

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Karmen Paavel

I KOOLIASTME ÕPILASTE VIHA REGULEERIMISE OSKUSTE ARENDAMINE

Magistritöö

Juhendaja: haridustehnoloogia lektor Mirjam Burget
Kaasjuhendaja: arengupsühholoogia teadur Anni Tamm

Tartu 2021

Kokkuvõte

I kooliastme õpilaste viha reguleerimise oskuste arendamine

Viha reguleerimise oskus on vajalik juba koolitee algusest saati, ometi napib selle arendamise kohta sobivad õppematerjalid. Magistritöö eesmärk on tegevusuuringu raames I kooliastmele välja töötada viha reguleerimise oskuste arendamise tegevused, analüüsida nende mõju, koguda nende tegevuste kohta arvamusi ja selgitada tegevuste põhjal välja klassiõpetaja ning sotsiaalpedagoogi ootused loodavale õppematerjalile. Kuigi läbiviidud tegevustel polnud õpilaste näoilmete äratundmisele ning negatiivsete emotsioonide reguleerimise strateegiate kasutamisele statistiliselt olulist mõju, olid õpilastel tegevuste lõppedes head teoreetilised teadmised vihast ja sellega toimetulekust. Arendusvõimalusena pakuti välja suurema vastutuse andmist õpilastele ja tegevuste jaotamist pikema ajaperioodi peale. Tulevane õppematerjal võiks klassiõpetaja ja sotsiaalpedagoogi arvamuse kohaselt olla pigem kindla struktuuriga materjalide kogu, mida annab kasutada läbi erinevate kooliastmete.

Võtmesõnad: emotsioonid, viha reguleerimine, I kooliaste, tegevusuuring

Abstract

Developing primary school children's anger management skills

Anger management is a necessary skill from the early school years, however, we still lack suitable teaching tools for its implementation. The aim of this master's thesis was to develop specific anger management activities for the first school level, to analyse their impact, and to identify teachers' needs for necessary teaching tools. Although these activities did not show statistically significant effect on the recognition of students' facial expressions, nor the use of strategies of regulating negative emotions, they were still considered age-appropriate and varied. In developing anger management skills, it was considered important to give students more responsibility and to spread the activities over a longer period. The study revealed lack of structured materials that could be used throughout different school levels.

Keywords: emotions, anger-regulation, primary school, action research

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	2
Sisukord	3
Sissejuhatus	5
Emotsioonid ja nende reguleerimine	6
Viha reguleerimine	9
Viha reguleerimise oskuste arendamine I kooliastmes	10
Metoodika	14
Esimene tsükkel	15
Analüüsimine	16
Kujundamine ja arendamine	17
Rakendamine	18
Hindamine	19
Uurija positsioon ja eneserefleksioon	24
Tulemused	26
Tegevuste mõju õpilastele	26
Õpilaste arvamused vihast ja sellega toimetulekust	26
Arvamused läbiviidud tegevustest	28
Tegevuste kvaliteet	28
Tegevuste kooskõla riikliku õppekavaga	28
Ootused loodavale õppematerjalile	29
Vajadus õppematerjali järele	29
Õppematerjali olemus	29
Loodava õppematerjali seos riikliku õppekavaga	30
Arutelu	31
Tänu sõnad	36
Autorsuse kinnitus	36

Kasutatud kirjandus

37

Lisad

Lisa 1. Kontakt tundide ülesehitus

Lisa 2. Vihapäeviku näidis

Lisa 3. Veebiküsimustiku näidis

Lisa 4. Intervjuu kava

Lisa 5. Informeeritud nõusoleku leht

Sissejuhatus

Vaimse tervise edendamisele on hakatud riiklikus poliitikas üha rohkem tähelepanu pöörama (Sotsiaalministeerium, 2020). Pea pooled täiskasvanueas ilmnevatest vaimse tervise probleemidest on alguses saanud enne 14. eluaastat ning vaimse tervise toetamine kuulub seepärast lisaks sotsiaal- ja tervishoiuvaldkonnale ka haridusvaldkonda (Sotsiaalministeerium, 2015). Vaimse tervise rohelise raamatu (Sotsiaalministeeriumi, 2020) järgi peetakse vaimse tervise alustalaks eneseabi ehk oskust iseenda ja ümbritsevate inimeste käitumist (sh mõtteid ja emotsioone) märgata ning mõista. Samas dokumendis on kirjutatud, et nende oskuste trenimisel nähakse olulist osa haridusasutuste võimekuse tõstmisel toetamaks õpilaste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengut.

Sotsiaal-emotsionaalsed oskuste alla kuuluvad sotsiaalse suhtlemise, motivatsiooni ja käitumise ning emotsioonide kontrollimisega seotud oskused, mille arengu varajane toetamine on seotud parema elukvaliteediga täiskasvanueas (Goodman, Joshi, Nasim, & Tyler; 2015, Kautz *et al.*, 2014). Üldhariduse kontekstis on sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arendamise kasvavale vajadusele tähelepanu pööranud mitmed autorid (Heidmets & Slabina, 2017; Kukk, 2010; Sakk, 2013; Valk, 2017), viidates et need oskused aitavad edukamalt toime tulla nii individuaalsel kui ka kollektiivsel tasandil. Kukk (2010) rõhutab oma doktoritöös sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arendamise olulisust juba esimestel haridusastmetel. Ta lisab, et sellisel viisil on võimalik soodustada lapse positiivse minapildi ja õpivalmiduse kujunemist, mis toetavad õpilase kooliteed terves ulatuses.

Kuna oma emotsioonide ja sellest tingitud käitumise märkamine ning mõistmine on aluseks nii enese kui ka teiste tajumisele ja määratlemisele (Eesti vaimse tervise..., 2016; Mägi, 2010), keskendub töö autor sotsiaal-emotsionaalsetest oskustest just emotsioonide kontrollimisega seotud oskustele. Need on oskused, mille arendamisega tegeletakse tänapäeval koolis liiga vähe (Danby & Hamilton, 2016; Kukk, 2010). Samas veedavad lapsed suurema osa oma päevast koolimajas ja koole peetakse üha enam nii-öelda vaimse tervisega seotud teenuste pakkujaks (Candelaria, Fedewa, & Ahn, 2012; Jacob & Coustasse, 2008). Kuigi tänapäeva koolil on üha suurem roll laste emotsionaalse kompetentsi arendamisel, ei pea paljud õpetajad nende oskuste arendamist enda ülesandeks (Danby & Hamilton, 2016; Sakk, 2013). Selle põhjuseks

võib olla suur töökoormus, sobivate abimaterjalide ning valdkonnaspetsiifiliste teadmiste ja oskuste puudumine ning seetõttu vajavad õpetajad juba kohandatud ja konkreetsele eale koostatud materjale (Punukollu, Burns, & Marques, 2020).

Lähtuvalt Kwoni, Hanrahani ja Kupzyki (2017) soovituselt keskenduda uurimustes ühele konkreetsele emotsioonile, mitte emotsioonide rühmale, keskendus töö autor viha reguleerimise oskuste arendamisele. Viha on üks põhiemotsioonidest (Ekman, 2016). Sobimatul ajal, viisil ja intensiivsusega viha väljendamine võib halvasti mõjuda nii sotsiaalsetele suhetele kui ka keskendumist vajavatele tegevustele, näiteks õppimisele (Malleus, 2018). Viha reguleerimise oskus on vaimse ja füüsilise tervise seisukohalt väga oluline (Alia-Klein *et al.*, 2020) ning selle oskuse arendamine vajab järjepidevat treeningut seotuna igapäevase õppetegevusega (Malleus, 2018). I kooliastme jaoks mõeldud viha reguleerimise oskuse arendamist toetavaid materjale leiab eelkõige Peaasi.ee lehelt, kuid nende mitmekesisus võiks olla palju suurem. Opiq, E-Koolikott, Quizlet ja Vaikuseminutite materjalid on viha reguleerimise oskuste toetamise osas suunatud vanematele kooliastmetele. Suheldes MTÜ Peasjad tegevjuhi Anna-Kaisa Oidermaaga (isiklik suhtlus 20. jaanuar, 2021) selgus, et materjalide vähesus on probleem, mida annab koostöös parandada. Sellest tulenevalt on magistritöö eesmärk välja töötada tegevusuuringu raames I kooliastmele välja viha reguleerimise oskuste arendamise tegevused, analüüsida tegevuste mõju, koguda nende kohta arvamusi ja selgitada tegevuste põhjal välja klassiõpetaja ning sotsiaalpedagoogi ootused loodavale õppematerjalile.

Emotsioonid ja nende reguleerimine

Emotsiooni mõiste ühest defineerimist raskendab asjaolu, et emotsioone on väga erineva intensiivsuse, kestuse ja keerukusega (Gross, 2015). Bachmann ja Maruste (2011) kirjeldavad emotsioone kui indiviidi subjektiivset reageeringut sisemisele või välisele ärritajale lähtuvalt tema vajadustest. Gross (2002, 2015) leiab, et emotsioon tekib siis, kui antakse olukorrale tähendus. Thompson (2011) täiendab, et tähendusi mõjutavad ning vormivad lisaks isiklikele mälestustele ning kogemustele ka sotsiaalkultuurilised väärtused ja tõekspidamised. Emotsioonid on seega oluliseks abiliseks lastele, mõistmaks perekonnas, klassiruumis või ühiskonnas laiemalt tunnustatud väärtusi, reegleid ja norme (Mägi, 2010).

Sageli kasutatakse mõisteid emotsioon ja tunne sünonüümidena, kuna emotsiooni tekitatud kehaline reaktsioon väljendub ka näiteks näoilmes, kehahoiakus, hääliisustes, liigutustes või hoopis liikumatuses (Gross, 2015). Emotsioonide tekitatud reaktsioonide, eelkõige näoilmete järgi, on teadlased jõudnud kokkuleppele viie universaalse ehk põhiemotsiooni eristamise osas, milleks on viha, rõõm, kurbus, hirm ja vastikus (Ekman, 2016). Emotsioonide erinevate aspektide sarnasuste alusel on emotsioone liigitatud ka näiteks nende intensiivsuse, aktiivsuse ja positiivsuse/negatiivsuse järgi (Ekman, 1992). Emotsioone liigitatakse sageli positiivseteks ja negatiivseteks. Nende liigitamisel ühte või teise kategooriasse on kasutatud erinevaid aluseid, näiteks moraalselt hinnangut emotsioonile või hinnangut emotsionaalsele olekule (Kristjansson, 2003).

Emotsioone saab erinevate strateegiatega, näiteks tähelepanu suunamisega ja uue tähenduse andmisega, tahtlikult mõjutada ning muuta ehk reguleerida (Hoeksma, Oosterlaan, & Schipper, 2004). Täpsemalt on emotsioonide reguleerimise puhul tegu indiviidi sooviga mõjutada seda, milliseid emotsioone millal ja kuidas kogetakse või väljendatakse (Gross & Cassidy, 2019). Seega eeldab emotsioonide reguleerimine esmalt oma emotsioonidest teadlikuks saamist (Gross, 2015). Alles siis on läbi teadliku emotsioonide reguleerimise võimalik muuta näiteks nii emotsionaalse reaktsiooni tekkimise kiirust, ulatust, kestust kui ka püsivust (Thompson, 2011). Emotsioonide reguleerimise vajadus tekib siis, kui kogetavad emotsioonid on konkreetses situatsioonis ebakohased, vale intensiivsuse või kestusega ning enamasti on emotsioonide reguleerimise eesmärgiks positiivsete emotsioonide suurendamine või negatiivsete emotsioonide vähendamine (Gross, 2015) või emotsionaalse erutuse säilitamine (Thompson, 2011).

Mõtlemine, emotsioonid ja käitumine on omavahel tihedalt seotud ning emotsioon võib viia vastavate mõteteni ja sealt edasi vastava käitumiseni (Rogers, 2008). Siinkohal on oluline vahet teha emotsioonil ja sellest tuleneval käitumisel, millest viimane on seotud indiviidi otsusega, kuidas emotsioonile reageerida (Deffenbacher, 2011). Emotsionaalne erutus võib oluliselt vähendada lapse võimet kontrollida oma käitumist, mistõttu peetakse emotsioonide reguleerimise oskuse arendamist väga oluliseks (Thompson, 2011). Thompson lisab veel, et laste

emotsioonide reguleerimise oskuse areng võib mõjutada nii nende emotsionaalsete kogemuste tõlgendamist, reageeringu kiirust kui ka eesmärkide seadmist.

Emotsioonide reguleerimise võib jagada kaheks: sisemine emotsioonide reguleerimine ehk iseenda emotsioonide reguleerimine ja väline emotsioonide reguleerimine ehk kellegi teise emotsioonide reguleerimine (Gross, 2015). Käesolevas magistritöös keskendutakse neist esimesele ehk iseenda emotsioonide reguleerimisele, täpsemalt selle oskuse arendamisele. Lisaks sisemisele ja välisele regulatsioonile võib emotsioonide reguleerimine toimuda ka nii teadlikult ja sihipäraselt kui ka teadvustamata ning automaatse tegevusena (Gyurak, Gross, & Etkin, 2011). Näiteks toimub automaatne emotsioonide reguleerimine juba enne seda, kui emotsioon on tekkinud (Gross & Thompson, 2007). Thompson (2011) lisab, et iga emotsioon sisaldab juba ise teatud regulatiivseid protsesse, mis toimivad juba enne seda, kui indiviid emotsioonist teadlikuks saab. Antud magistritöös keskendutakse siiski teadlikule ning sihipärasele emotsioonide reguleerimise oskuste arendamise toetamisele. Emotsioonide teadlik reguleerimine võib endaga kaasa tuua positiivseid muutusi, eeldades lisaks oskustele ka motivatsiooni (Gyurak *et al.*, 2011). Uurimused on näidanud, et usk oma emotsioonide reguleerimise võimalikkusesse võib oluliselt määrata selle protsessi tulemuslikkuse (Tamir, Srivastava, & Gross, 2007). Thompson (2011) tõstab olulisele kohale ka sotsiaalse toetuse või selle puudumise, mis mõjutab indiviidi jõupingutusi emotsioonide reguleerimisel.

Oma emotsioonide reguleerimist on tarvis õpetada I kooliastmest alates peale, et toetada lastel sobivate käitumismustrite kujunemist (Vierhaus, Lohaus, & Wild, 2016) ning hakkama saamist veel keerulisemate emotsioonide reguleerimise strateegiatega teisme- ja täiskasvanueas (Thompson & Goodman, 2010). Põhikooli riikliku õppekava inimeseõpetuse ainekavas (Ainevaldkond „Sotsiaallained“, 2011) on välja toodud, et I kooliastme lõpuks peaksid õpilased suutma kirjeldada erinevaid emotsioone, seostada neid erinevate situatsioonidega, leida sobivaid viise nende väljendamiseks ja võtta vastutus oma käitumise eest. Nimetatud punktid on küll väga olulised, kuid neid võiks pidada vaid sissejuhatuseks emotsioonide reguleerimisele. I kooliastmes õppimise aeg kattub suuresti perioodiga, mil toimub kognitiivses arengus üleminek järgmisse etappi: väheneb enesekesksus, areneb võime näha sama olukorda kaaslaste pilgu läbi ning ka võime mõista emotsionaalsete reaktsioonide ja käitumise kohasust vastavalt situatsioonile

(Compas *et al.*, 2017). Lapse arenedes muutub emotsioonide reguleerimise strateegiate kasutamine järjest enam planeeritumaks (Thompson, 1994). See kõik võimaldab õpilastel endil kasutusele võtta ja arendada järjest keerulisemaid emotsioonide reguleerimise strateegiaid, mille mitmekesisus kasvab kognitiivsete võimete suurenemisega (Thomsen & Lessing, 2020). Varajane eale vastavate emotsioonide reguleerimise strateegiate kasutamisele suunamine aitab kujundada õpilase emotsioonide reguleerimise oskusi efektiivsemaks ja paindlikumaks (Malleus, 2018).

Viha reguleerimine

Viha on oma olemuselt normaalne ja oluline emotsioon, kui omada selle üle kontrolli (Rogers, 2008). Vihaselt käitumisel on lühemas perspektiivis nii positiivseid (näiteks ebaõigluse väljendamine, enda eest seismine, enda väljaelamine) kui ka negatiivseid (näiteks mõtlematu käitumine, süütunne, suhete halvenemine) tagajärgi, millest võivad pikemas perspektiivis tekkida probleemid näiteks kooli, suhete ja tervisega (Deffenbacher, 2011). Viha soodustab lapse- ja noorukieas olema otsuste vastuvõtmisel eelarvamuslik, suurendades riskiotsuste tegemist (Gambetti & Giusberti, 2016).

Viha reguleerimine eeldab emotsioonist teadlikuks saamist, sest ainult nii on võimalik seda reguleerida (Rogers, 2008). Kuna näiteks teiste näoilmete järgi nende emotsioonide äratundmine on tihedalt seotud ka enese emotsioonide mõistmise ja reguleerimisega (Malleus, 2018), on oluline mõista, mille järgi on võimalik viha ära tunda. Viha väljendavaks näoilmeks peetakse langetatud ja teineteisele lähemale toodud kulme, kõrgendatud silmalauge, pinguldatud ja kokkusurutud või ruudukujuliselt avatud huuli (Ekman, 1992, 1993). Samas toob Ekman (1992) välja, et täpsemad variatsioonid sõltuvad juba indiviidist, emotsiooni intensiivsusest ja olukorrast. Lisaks näoilme muutusele kaasnevad viha emotsiooniga ka südame löögisageduse ja vererõhu tõus ning verevoolu suurenemine jalgades ja kätes (Levenson, 2006). Kõik need erinevad tundemärgid valmistavad indiviidi ette võitlusesse astumiseks, milleni jõudmine sõltub kultuuris kehtivatest reeglitest, emotsiooni intensiivsusest ja individuaalsetest eripäradest, sh oskusest oma emotsioone reguleerida (Matsumoto, Yoo, & Chung, 2009).

Viha reguleerimise oskust peetakse oluliseks oskuseks sotsiaalses ja psühholoogilises toimimises (Compas *et al.*, 2017) ning füüsilise heaolu ning parema elukvaliteedi saavutamisel ja

hoidmisel (Alia-Klein *et al.*, 2020). Viha reguleerimise oskus on võrdelises seoses viha intensiivsusega, mis tähendab, et õpilased, kelle viha reguleerimise oskused on nõrgemal tasemel, võivad kogeda palju intensiivsemaid vihahooge (Hoeksma *et al.*, 2004). Peale selle on leitud, et koolistressi ja negatiivsete emotsioonide tundmine on pöördvõrdelises seoses emotsioonide reguleerimise strateegiatega, ehk need õpilased, kes ei tunne ennast klassis hästi, hoiduvad tõenäoliselt kasutamast emotsioonide reguleerimise strateegiaid (Vierhaus *et al.*, 2016).

Viha reguleerimine on seotud ka akadeemilise toimetulekuga: õpilased, keda eakaaslased pidasid õnnelikemaks, olid õppetegevustes motiveeritumad, õpetajate hinnangul kaasatumad ning standardiseeritud testides edukamad; õpilased, kes eakaaslaste arvates väljendasid rohkem viha, hinnati õpetajate poolt vähem kaasatumateks ning said standardiseeritud testides madalamaid tulemusi (Kwon *et al.*, 2017). Eelnev võib olla tingitud sellest, et emotsioonide reguleerimise olulisteks näitajateks on emotsionaalne, käitumuslik ja kognitiivne eneseregulatsioon (Eisenberg & Sulik, 2012), mis on omavahel tihedas seoses, ning probleemid ühe komponendiga väljenduvad tõenäoliselt ka teistes komponentides ja vastupidi (Mägi, 2010). Tugevad negatiivsed emotsioonid nagu viha häirivad ajupiirkonna tööd, mis reguleerib muuhulgas tahtlikku keskendumist ja pingutamist, mis on õppimise kontekstis olulisel kohal (Malleus, 2018). Lisaks on inimeste tähelepanuvõime piiratud ja tugevate emotsioonidega tegeledes ei jätku ressursse õpingutega tegelemiseks (Davis & Levine, 2013; Monopoli & Kingston, 2012; Mägi, 2010). See tähendab, et emotsioonide juhtimise oskus võib anda eelise õppetööle keskendumises. Jacob ja Coustasse (2008) toonitavad, et emotsioonide reguleerimise oskuste paranedes ei ole akadeemiliste tulemuste kontekstis erinevusi kohe näha, küll aga on edukust märgata pikemas perspektiivis.

Viha reguleerimise oskuste arendamine I kooliastmes

Danby ja Hamilton (2016) toovad välja tõsiasja, et koolis tegeletakse pigem nende õpilastega, kellel juba on probleemid sotsiaal-emotsionaalsete oskustega ja nii jääb ennetustöö jaoks liiga vähe aega. Seda kinnitab ka Lee ja DiGiuseppe (2018) metaanalüüs, kus lisatakse, et enamus viha ja agressiooniga seotud sekkumisi viiakse läbi väikestes gruppides, kuhu on koondatud õpilased, kellel on teatud oskustest vajaka. Klassipõhiste sekkumiste puhul, kus õpilaste arv ja

nende sotsiaal-emotsionaalsete oskuste tase on väikeste gruppidega võrreldes mitmekesisem, soovitakse õpetada lastele erinevaid viha reguleerimise strateegiaid (Cole, Treadwell, Dosani, & Frederickson 2013). Erinevate strateegiate kasutamist toetab ka Candelaria jt (2012) läbi viidud metaanalüüs, milles ei leitud erinevate viha juhtimise strateegiate vahel statistiliselt olulisi erinevusi, va rollimängud, mille tõhusust hinnati konkreetsetes uuringus teiste strateegiatega võrreldes madalamaks. Gross (2002) toob ebatõhusa strateegiana välja ka emotsioonide allasurumise, mis üldjuhul vähendab eelkõige positiivsete emotsioonide esinemise sagedust, kuid muuhulgas vähendab ka sotsiaalset toetust, halvendab mälu võimet jätta asju meelde ja mõjub pikemas perspektiivis negatiivselt füüsilisele tervisele.

Enne sobivate strateegiate õpetamist on oluline juhtida õpilaste tähelepanu viha ennetavatele/vähendavatele tegevustele, nagu regulaarne söömine, füüsiline liikumine ning piisav arv unetunde (Deffenbacher, 2011; Sotsiaalministeerium, 2020). Näiteks suurendab vähene ööuni tunduvalt päeva jooksul viha vallandumist erinevate ärritajate peale (Krizan, Miller, & Hisler, 2020). Jõudes viha reguleerimise strateegiate õpetamise juurde, tuleb tõdeda, et nende strateegiate hulgas pole olemas ühte universaalset, mis oleks alati kooskõlas kõigi situatsioonide, inimeste eripärade ja nende vajadustega, ning seepärast peetakse oluliseks tutvustada ja praktiseerida õpilastega mitmesuguseid strateegiaid (Panayiotou, Panteli, & Leonidou, 2021). Erinevad inimesed, olukorrad ja ajahetked vajavadki erinevaid lähenemisi (Jakobson, 2014; Gross, 2015). Deffenbacher (2011) toob välja valiku viha reguleerimise strateegiatest, mida õpilastele tutvustada:

- aja mahavõtmine, näiteks kümneni loendamine;
- viha vallandajast eemaldumine;
- keskendumine oma hingamisele, näiteks sügavalt sisse- ja väljahingamine;
- pingutus-lõdvestus harjutused, näiteks käte surumine rusikasse ja seejärel nende lõdvestamine;
- mõtete kõrvalejuhtimine, näiteks muusika kuulamine, aknast välja vaatamine, sportimine;
- julgustava sisekõne pidamine, näiteks “Ma saan sellega hakkama!”;
- usaldusväärse isikuga rääkimine.

Tinglikult võiks nende hulka lisada ka olukorra ümbermõtestamise ehk kognitiivse ümberhindamise, mida osa õpilasi suudab juba algklassides kasutada, kuid mis arengulistel põhjustel sobib pigem järgmisesse kooliastmesse (Garnefski Legerstee, Kraaij, Van Den Kommer, & Teerds, 2002). Oluline on silmas pidada, et erinevate strateegiate kasutuselevõtmine nõuab aega ja järjepidevat kordamist, mida saab õpetaja näiteks läbi meeldetuletamise, eeskuju andmise, märkamise ja julgustamise soodustada (Jakobson, 2014).

Laste emotsioonide reguleerimise seisukohalt on väga tähtis õpetaja roll ning tema suhe õpilasega (Schlesier, Roden, & Moschner, 2019). Õpetaja võib oma suhtumises olla jäik ning mitte uskuda õpilase arengusse, mis võib oluliselt pidurdada õpilase motivatsiooni oma viha reguleerida (Humphrey & Brooks, 2006). Ka Schlechty (2011) toob välja, et uute oskuste õppimisel on koolis olulisel kohal õpetaja suhtumine õpilasse ning see, millised ülesanded ta õpilasele usaldab. Üldiselt on laste jaoks väga olulisel kohal eeskujud ning vestlused täiskasvanu/õpetajaga. Need võimaldavad lastel õppida emotsioonide sobilikku väljendamist, enda ja kaaslaste emotsioonide väljenduste tulemuste/tagajärgede mõistmist ning emotsioonide reguleerimist (Thompson, 2011). Soodustamiseks õpilastel emotsioonide paremini mõistmist, pakub Malleus (2018) õpetajatele välja järgmisi tegevusi:

- arutlus teemal “Milleks on emotsioone vaja, mis on nende roll?”;
- emotsioonidega seotud sõnavara laiendamine;
- õpilaste suunamine jälgima ja eristama oma emotsioone ning nendega seotud mõtteid;
- õpilaste suunamine katsetama, millised mõtted suurendavad emotsiooni tugevust ja millised neid vähendavad;
- õpilaste suunamine teadvustama, et emotsioon ja käitumine on erinevad asjad ning neid mõlemaid saab muuta ja mõjutada;
- õpilaste suunamine harjutama erinevaid emotsioonide reguleerimise strateegiaid ning nende toimimise selgitamine.

Eisenberg ja Sulik (2012) soovivad emotsioonide regulatsiooni oskuste arendamiseks lasta õpilastel ise hinnata oma käitumist. Selleks pakub Rogers (2008) välja päeviku pidamise, kuhu saab enese märkamise ja teadlikkuse tõstmise eesmärgil välja tuua näiteks olukorra

kirjelduse, kus viha emotsioon tekkis, emotsiooni tugevuse ning sellele järgnenud käitumise. Vihapäevik võiks olla koht, kus poleks keskmis ainult see, mis juhtus, vaid ka see, miks nii juhtus. Sündmuste rekonstrueerimine läbi toimunu mõtestamise (mida see kogemus tähendas?) vähendab teiste süüdistamist, suurendab vastutuse võtmist oma käitumise eest ning sarnastes olukordades paremini hakkamasaamist (Arro, Ots, & Kangro, 2015). Emotsiooni tugevuse määramiseks soovitab Rogers (2008) lastel kasutada viha-termomeetrit, milles saab viha tugevust väljendada joone abil termomeetril. Seda toetab viha seotus ärrituvusega (Ekman, 2016), võimaldades viha tugevust väljendada läbi ärrituse astme, mis on omakorda keeleliselt tihti seotud temperatuuri väljendavate mõistetega nagu näiteks “keen vihast” (Alia-Klein *et al.*, 2020).

Viha reguleerimise oskuste arendamise juures on õpetajatel oluline mõista laste käitumise tagamaid ja keskkonda, kus õpilane enamasti vihaselt käitub (kas koolis, kodus või mõlemas kohas). Näiteks võib Deffenbacheri (2011) hinnangul vihaselt käitumist põhjustada ka õpiraskused, teiste laste kiusamine, tähelepanuvajadustega seotud häired, ebasobilikud õpetamisstiilid, suhtlemis- või keeleraskused. Peale selle võib õpilase sobimatu käitumise taga olla ka teistsugune eesmärk, mis ei ühti vaatlejate omaga, mitte niivõrd õpilase oskamatus oma emotsioone reguleerida (Thompson, 2011).

Viha reguleerimise oskuste arendamine vajab järjepidevat treeningut seoses igapäevase õppetegevusega (Malleus, 2018). Kõikide õpilaste emotsioonide reguleerimise oskusi on võimalik sobiva toetuse korral arendada, sõltumata nende oskuste arengu tasemest (Kikas, 2015). Viha reguleerimise oskuste arendamiseks kasutatavaid materjale on varem oma magistriõo raames loonud Kiipus (2009), kes käsitles oma töös vihaga toimetulekut läbi agressiivsuse leevendamise programmi väljatöötamise. Lõputöö edasiarendusena töötasid Ada Kiipus ja Keili Kollamaa Rander välja kaks treeningprogrammi: „Bumerang“ 6. - 9. klassile ja „Teine tee“ 3. - 5. klassile (isiklik suhtlus 24. mai, 2019). Need programmid on mõeldud lastele, kel juba on kooli tugisüsteemi (kooli psühholoog, sotsiaalpedagoog, eripedagoog) arvates sotsiaal-emotsionaalsete oskustega probleeme (isiklik suhtlus 25. veebruar, 2021). Seega ei ole need mõeldud kõigile õpilastele. Otsides internetist I kooliastmele suunatud viha reguleerimise oskuste arendamist toetavaid materjale (Opiq, E-koolikott, Quizlet, Vaikuseminutid

keskkondades), tuleb tõdeda, et materjalid on suunatud eelkõige vanematele kooliastmetele. MTÜ Peaasjad veebileht pakub ainukesena suuremat hulka I kooliastmele mõeldud viha reguleerimise oskuse arendamise materjale (tunnikavade näol). Suheldes MTÜ Peaasjad tegevjuhiga (isiklik suhtlus 20. jaanuar, 2021), selgus et ka neil on soov materjalide mitmekesisust ja hulka tunduvalt suurendada ning nad on sellel eesmärgil koostööst huvitatud.

Toetudes nii viha reguleerimise oskuse olulisusele õppetöös (Davis & Levine, 2013; Kwon *et al.*, 2017; Malleus, 2018; Monopoli & Kingston, 2012; Mägi, 2010) kui ka elus üldisemalt (Alia-Klein *et al.*, 2020; Compas *et al.*, 2017; Thompson & Goodman, 2010) ja vastavate materjalide vähesusele, on oluline pakkuda klassiõpetajatele spetsiaalselt I kooliastmele mõeldud õppematerjale, et toetada õpilaste viha reguleerimise oskuste arendamist juba koolitee algusest peale. Sellest lähtuvalt on antud magistr töö eesmärk töötada tegevusuuringu raames I kooliastmele välja viha reguleerimise oskuste arendamise tegevused, analüüsida tegevuste mõju, koguda nende kohta arvamusi ja selgitada tegevuste põhjal välja klassiõpetaja ning sotsiaalpedagoogi ootused loodavale õppematerjalile.

Magistr töö eesmärgist lähtuvalt sõnastati järgmised uurimisküsimused:

- Milline on viha reguleerimise oskuste arendamise tegevuste mõju õpilaste näoilmete äratundmisele ja negatiivsete emotsioonide reguleerimise strateegiatele?
- Millised on I kooliastme viha reguleerimise oskuste arendamise tegevuste järgselt õpilaste arvamused vihast ja vihaga toimetulekust?
- Millised on klassiõpetaja ja sotsiaalpedagoogi arvamused läbi viidud viha reguleerimise oskuste arendamise tegevustest?
- Millised on klassiõpetaja ja sotsiaalpedagoogi ootused loodavale viha reguleerimise oskuste arendamist toetavale õppematerjalile?

Metoodika

Lähtuvalt magistr töö eesmärgist ja uurimisküsimustest otsustasin uurimuse läbi viia tegevusuuringuna, võttes endale Löffström (2011) kohaselt praktikust uurija rolli. Oma õpetamise uurimine ja analüüsimine aitab Dana (2016) kohaselt õpilasi kaasata (*engage*), jagada saadud teadmisi kolleegidega (*enable*), suurendada erialast teadmistepagasit (*expand*), kujundada ja väljendada oma professionaalset identiteeti (*express*) ning võtta omaks arengule suunatud

mõtteviis (*embrace*). Heikkinen (2019) kirjeldab tegevusuuringut kui probleemide lahendamise viisi, milles on kesksel kohal uurija, kes ühendab teadusuuringud tegevusuuringu osalejate refleksioonidega. Tegevusuuring annab seega võimaluse viia teooria praktikasse, õppida läbi tegutsemise ja analüüsimise ning koguda läbi erinevate etappide informatsiooni, mis on vajalik kvaliteetse õppematerjali loomiseks.

Oma olemuselt on tegevusuuring tsükliline, kus iga tsükel sisaldab nelja etappi: probleemi tuvastamine, planeerimine, rakendamine ja hindamine (Karm & Poom-Valickis, 2020; Löffström, 2011). Põldoja (2016) nimetab üheks tuntumaks õpidisain-alase arendustegevuse planeerimise ja teostamise abiliseks ADDIE-mudelit, mis on akronüüm sõnadest *Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation* (ehk analüüsimine, kujundamine, arendamine, rakendamine ja hindamine). Sisuliselt on need etapid tegevusuuringu etappidega väga sarnased, aga suunitlus on ADDIE-mudeli puhul spetsiifilisemalt õpilaskeskse, uuendusliku ja inspireeriva materjali loomise suunas (Branch, 2009). Seepärast võtsin just ADDIE-mudeli oma tegevusuuringu ülesehituse aluseks.

Magistritöö jooksul läbisin täies mahus vaid ühe tegevusuuringu tsükli, milleks oli viha reguleerimise oskuste arendamise tegevuste väljatöötamine, nende läbiviimine ning hindamine. Esimese tsükli tulemuste tõlgendamine ja eneseanalüüs saavad olema aluseks tegevusuuringu teise tsükli planeerimisele, mille peamine eesmärk on luua I kooliastme viha reguleerimise oskuste arendamise õppematerjal.

Esimene tsükel

Tegevusuuringu esimene tsükel keskendus viha reguleerimise oskuste arendamise tegevuste loomisele, läbiviimisele ning selle hindamisele. Kõik ADDIE-mudeli etapid on omavahel tihedalt seotud ning seega ei ole nende läbimine lineaarne, vaid muutused ühes etapis võivad tuua muudatusi ka teistes etappides (Reinbold, 2013). Etapid “kujundamine” ja “arendamine” olid minu jaoks kõige enam omavahel läbipõimunud ning seepärast esitlen neid kahte etappi koos (vt joonis 1). Protsessi toetamiseks pidasin jooksvalt kahte virtuaalset dokumenti: (a) teoreetilise materjali dokumenti, kuhu sisestasin koos vastavate viidetega kõik tsitaadid, mõtted ja uuringute tulemused, mis teemaga seostusid ning mis olid aluseks tegevuste loomisele; (b)

uurijapäevikut, kuhu panin jooksvalt kirja kõik arendusideed, eneserefleksiooni ning tähelepanekud, mis said muuhulgas aluseks tegevusuuringu järgmise tsükli kavandamisele.

ANALÜÜSIMINE	KUJUNDAMINE JA ARENDAMINE	RAKENDAMINE	HINDAMINE
Info kogumine märts - september 2019	Tegevuste õpiväljundite ja sisu loomine september 2019 - veebruar 2020	Viha reguleerimise oskuste arendamise tegevuste läbiviimine 2. - 15. märts 2020	Eeltesti läbiviimine 2. detsember 2019
Õppe-eesmärkide seadmine oktoober 2019	Vajaminevate ressursside kaardistamine ja hankimine september – detsember 2019		Järeltesti läbiviimine 16. märts 2020
Projektiplaani koostamine september - november 2019	Kokkulepped kooli, lapsevanemate ja õpilastega oktoober 2019		Veebiküsimustiku täitmine 17. - 23. märts 2020
	Testimisstrateegia koostamine oktoober 2019		Intervjuud klassiõpetaja ja sotsiaalpedagoogiga märts 2021
	Tegevuste testimine ja muudatuste sisseviimine jaanuar 2020		Tulemuste analüüsimine märts 2020 - märts 2021

Joonis 1. Tegevusuuringu I tsükli ülevaade ADDIE-mudeli etappide kaupa.

Analüüsimine

ADDIE-mudeli esimeseks etapis määratletakse kellele, mida ja millises mahus soovitakse õpetada ning püstitatakse õppe-eesmärgid (Davis, 2013). Selles etapis tutvusin teaduskirjanduse ning -uuringutega, hariduse visiooni dokumentide (Eesti elukestva õppe strateegia 2020, Eesti haridusvaldkonna arengukava 2021 – 2035 esimesed tööversioonid) ja üliõpilaste lõputöödega. Lisaks suhtlesin mitme klassiõpetaja ja teiste haridustöötajatega. Kõik need tegevused andsid aluse uurimisprobleemi täpsemale määratlemisele ning uurimisküsimuste püstitamisele.

Koos edasiste tegevuste planeerimisega alustasin koostööd kooliga, kes oli valmis usaldama mind oma majas tegutsema. Laherand (2010) toob välja, et tegevusuuring on sobiv vahend, et testida uue materjali mõju selle loomulikus keskkonnas. Tegevuste läbiviimine toimus pandeemiaeelsel ajal, mil õppetöö läbiviimise loomulikuks keskkonnaks oli veel kool. Kuna

tegevusuuring on Löffströmi (2011) kohaselt enamasti kogukonnapõhine, kasutasin ma viha reguleerimise oskuste arendamise tegevuste läbiviimisel mugavusvalimit ehk valimi koostamise aluseks olid kergesti kättesaadavad inividid (Õunapuu, 2014). Kooli valiku aluseks oli minu hea suhe selle kooliga ning ka koolipoolne valmisolek minuga koostööd teha. Valimisse kuulus ühe kooli kolmas klass 20 õpilasega (vanuses 9-10 aastat), selle klassi klassiõpetaja ja ka kooli sotsiaalpedagoog. 2019. aasta oktoobri alguses toimus klassi lastevanemate koosolek, kus rääkisin plaanitavast ning vastasin lapsevanemate küsimustele. Seejärel küsisin Stuudiumi vahendusel kõigi lastevanemate nõusolekut nende lapse osalemiseks eel- ja järeltestimises, viha reguleerimise oskuste arendamise tegevustes ja selle järgses küsitluses. Oma nõusoleku andsid kõik lapsevanemad. Tegevuste läbiviimise eel andsin õpilastele ülevaate sellest, miks ja mida ma plaanin teha, ning aktsepteerisin seda, kui õpilane ei soovinud arutelu või konkreetsetes tegevuses osaleda.

Selle etapi jooksul alustasin teoreetilise materjali dokumendi koostamisega, mis sisaldas teaduskirjandusest leitud teoreetilisi teadmisi, mõtteid ning uurimistulemusi viha reguleerimise oskuste arendamise kohta I kooliastmes. Dokumendi süstematiseerimise käigus püstitasin viha reguleerimise oskuste arendamise tegevuste loomiseks õppe-eesmärgid: (a) arendada õpilastes oskust märgata viha ja sellest tingitud mõtteid, kehaaistinguid ja käitumist; (b) suurendada õpilaste teadlikkust erinevatest viha reguleerimise strateegiatest.

Kujundamine ja arendamine

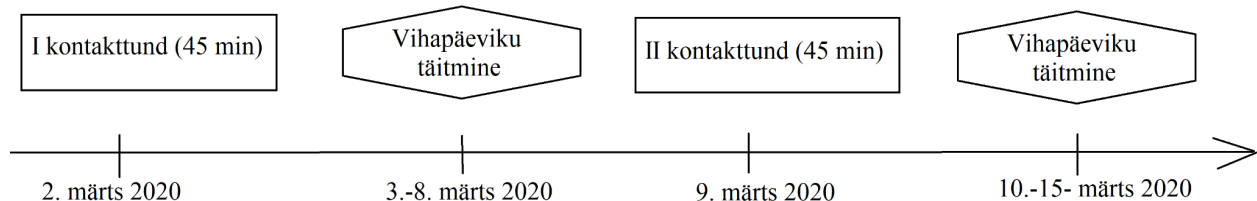
Kujundamise etapis pannakse paika õpiväljundid, kavandatakse tegevused ja testimisstrateegia ning arendamise etapis luuakse sisu ja vorm (Davis, 2013; Põldoja, 2016). Ka nendes etappides oli olulisel kohal teaduskirjanduse läbitöötamise ja teoreetilise materjali dokumendi täiendamisega jätkamisega, mis oli aluseks õpiväljundite sõnastamisele ning tegevuste kavandamisele. Vastavalt analüüsi etapis püstitatud õppe-eesmärkidele seadsin nendes etappides õpiväljundid: (a) õpilane oskab nimetada põhjuseid, miks viha on vajalik emotsioon; (b) õpilane oskab nimetada tunnuseid, mille järgi on võimalik viha ära tunda; (c) õpilane oskab eristada viha emotsiooni sellest tingitud mõtetest ja käitumisest; (d) õpilane oskab nimetada vihaselt käitumise positiivseid ja negatiivseid tagajärgi; (e) õpilane oskab nimetada vähemalt kolm viha

reguleerimise strateegiat. Pean oluliseks rõhutada, et antud viha reguleerimise oskuste arendamise tegevuste eesmärk ei olnud kutsuda osalejates esile rohkem viha, vaid suunata õpilasi oma viha märkama, mõistma ja reguleerima.

Toetudes loodud õpiväljunditele, panin paika viha reguleerimise oskuste arendamise tegevuste ülesehituse. Tegevuste põhiosa koosnes kahest kontakttunnist, milles oli suur roll aruteludel ning ühiste näidete analüüsimisel. Vastavalt õpiväljunditele oli esimese kontakttunni põhirõhk viha emotsiooni mõistmisel, viha äratundmisel, vihast tingitud käitumise ja mõtete eristamisel ning viha ennetamisel. Teise kontakttunni põhirõhk oli viha reguleerimise strateegiatega tutvumisel ning nende läbi proovimisel (vt lisa 1). Tegevuste üheks iseseisvaks osaks oli vihapäeviku täitmine (vt lisa 2), mille koostamise aluseks oli samuti teoreetilise materjali dokument. Enne tegevuste raames vihapäeviku täitmist katsetasid seda kolm teiste koolide kolmandas klassis käivat last. Vastavalt nende tähelepanekutele muutsin vihapäevikus paari küsimuse sõnastust, et luua rohkem selgust. Muudatusi oli tarvis teha vaid vihapäeviku kokkuvõtivate küsimuste hulgas. Muudatusi tegin järgmistes küsimustes: “Millal ma vihastan?” muutsin “Millal ma enamasti vihastasin?” vastu; “Mille pärast ma vihastan?” muutsin “Mis on need põhjused, mille pärast ma enamasti vihastasin?” vastu.

Rakendamine

Rakendamise etapis kasutatakse loodud (Davis, 2013), mis siinse tegevusuuringu raames tähendas viha reguleerimise oskuste arendamise tegevuste läbiviimist. Tegevused toimusid 2020. aasta märtsi kahel esimesel nädalal (vt joonis 2), millest mõlemad nädalad algasid kontakttunniga. Kontakttunnid toimusid klassijuhataja tunni ajal ning kestsid mõlemal korral 45 minutit. Kontakttunnid viisin varem kokkulepitud kava järgi läbi koos kooli sotsiaalpedagoogiga. Mõlemas tunnis oli vaatlejana kohal ka klassiõpetaja.

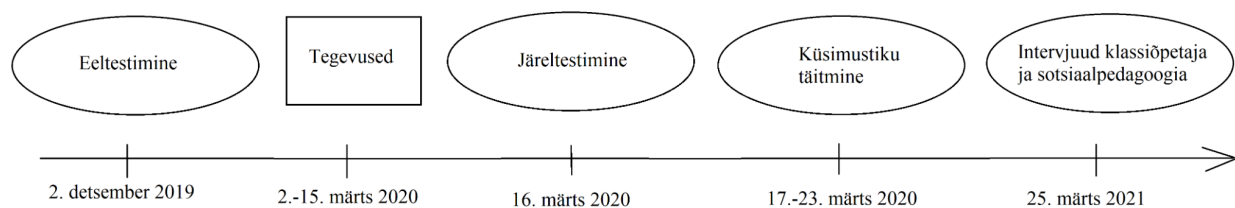


Joonis 2. Rakendamise etapi ajatelg.

Pärast mõlemat kontaktundi paluti õpilastel kolmel päeval täita vihapäevikut. Vihapäevikud olid paber kandjal välja printitud ja kokku klammerdatud ning need olid mõeldud koduseks täitmiseks. Selleks tuli õpilastel valida nädala jooksul kolm päeva, mil nad jälgisid oma viha esilekerkimist ning vastasid sellega seonduvalt päevikus välja toodud küsimustele. Kolme päeva möödudes oli neil võimalus täita vihapäeviku viimane leht, kus olid kokkuvõtavad ja tagasivaatavad küsimused eelnevate päevade kohta. Vahepealsel ajal käisin kahel korral klassis õpilastelt uurimas, kuidas neil vihapäeviku täitmine edeneb ning arutamas tekkinud küsimuste üle. Ühel korral tervitasin õpilasi ka video vahendusel. Kogu selle aja olin tihedalt ühenduses klassiõpetajaga, kelle kaudu toimus kontaktundide välisel ajal infovahetus õpilastega.

Hindamine

See etapp sisaldab Davis (2013) järgi ülevaadet, kuidas hinnata oma tegevuse tulemuslikkust. Branch (2009) lisab, et oluline on hinnata olukorda nii enne kui ka pärast rakendamise etappi. Viha reguleerimise oskuste arendamise tegevuste hindamiseks kasutasin ma nii kvalitatiivset kui ka kvantitatiivset lähenemist, et analüüsida tehtut sügavamalt ja rohkemate tahkude abil (Õunapuu, 2014). Esimese uurimisküsimuse mõju hindamiseks kasutasin eel- ja järeltestimist, teise uurimisküsimuse tarbeks veebiküsimustikku ning kolmandale ja neljandale uurimisküsimusele vastamiseks poolstruktureeritud intervjuud (vt joonis 3), mis on Löffströmi (2011) kohaselt enamlevinud meetodid tegevusuuringu raames andmete kogumiseks. Järgnevalt käsitlen hindamisetappi uurimisküsimuste kaupa.



Joonis 3. Hindamise etapi ajatelg.

Esimese uurimisküsimusele kogusin andmeid arvutipõhise suhtlus- ja enesemääratluspädevuse testiga. Kasutatav arvutipõhine suhtlus- ja enesemääratluspädevuse testi on välja töötanud Tallinna Ülikooli teadlased (Kikas, Soodla, Malleus, & Õunap, 2018) ja see on kättesaadav Eksamite Infosüsteemis EIS. Käesolevas uurimistöös kasutasin sellest spetsiaalselt

3. klassidele mõeldud versiooni. Testitulemustest kasutasin näoilmete äratundmise ning negatiivsete emotsioonide reguleerimise strateegiate skooore.

Näoilmete äratundmise testis pidid õpilased etteantud nägusid kujutatvatelt piltidelt tundma ära kogetava emotsiooni. Selleks esitati neile vastavas ülesandes mõlemast soost laste ja täiskasvanute fotosid, mille nad sidusid nende hinnangul õige emotsiooniga. Testi skoor (0–12) moodustus õigete vastuste kaudu (üks õige vastus andis ühe punkti) ja tulemused näitasid, kui hästi tunnevad õpilased laste ja täiskasvanute näoilmete järgi ära kuut põhiemotsiooni (viha, rõõm, kurbus, vastikus, üllatus, hirm) (Malleus, 2018).

Negatiivsete emotsioonide reguleerimist hindavas testis vaatasid lapsed videoklippe negatiivseid emotsioone esilekutsuvatest olukordadest ning valisid viie vastusevariandi (2 toimetuleku soodustavat, 2 toimetulekut takistavat, “Ei mõtle midagi”) seast sellise, mis iseloomustas nende endi käitumist konkreetses situatsioonis. See moodustus õpilaste valikutest, kui palju valis ta toimetulekut soodustavaid ning jättis samal ajal valimata toimetulekut takistavad käitumisstrateegiaid, näidates õpilaste toimetulekuoskusi erinevates suhtlusolukordades (Arro & Talpsep, 2018). Iga õige vastus andis ühe punkti ning tulemuste skoor jäi vahemikku 0-4 punkti.

Kuna esimese uurimisküsimusega soovisin hinnata viha reguleerimise oskuste arendamise tegevuste mõju õpilaste näoilmete äratundmisele ja negatiivsete emotsioonide reguleerimise strateegiatele, viisin ma läbi kaks testimist: eeltestimine toimus 3 kuud enne tegevuste läbiviimist ja järeltest vahetult peale tegevuste läbiviimist. Eeltesti sooritasid õpilased kooli arvutiklassis, kuid seoses eriolukorra väljakuulutamise ja märtsis 2020, tegid õpilased järeltesti enda kodus arvutis. Kui eeltestimise ajal olin ma õpilaste jaoks pidevalt olemas, et vajadusel juhendada ning tagasin klassis vaikuse, siis kodudes pidid õpilased ise hakkama saama. Kuigi tegemist oli järeltestiga ehk sama testi uuesti tegemisega kolme kuu möödumisel, saatsin ma õpilastele uuesti nii videojuhised kui ka täpsed juhtnöörid, kuidas hakkama saada. Samuti andsin õpilastele paindlikult aega, mil nad soovivad testi sooritada (koolinädala jooksul) ja andsin oma kontaktandmed, kuhu sai küsimuste ja probleemide puhul pöörduda. Test sooritati mõlemal juhul EISI keskkonnas, kuhu iga laps sisenes oma isikukoodi ja parooliga. Enne testide täitma asumist tutvustasin õpilastele testi sisu ja selle eesmärki ning näitasin testi meeskonna

koostatud videojuhist. Järeltesti jaoks saatsin õpilastele täpsed instruktsioonid koos videojuhisega Stuudiumi sõnumitesse. Eel- ja järeltesti tulemuste analüüsimiseks kasutasin statistikaprogrammi IBM SPSS Statistics 22.0 sõltuvate valimite T-testi.

Teise uurimisküsimuse tarbeks kasutasin Google vormis koostatud avatud küsimustega veebiküsimustikku (vt lisa 3). Õunapuu (2014) kohaselt on küsimustik vorm, mis aitab registreerida vastajate vastuseid esitatud küsimustele. Küsimustiku koostamise aluseks oli uurimisprobleem, eesmärk ja uurimisküsimused. Küsimustiku küsimuste sõnastamisel võtsin aluseks Beilmanni (2020) poolt väljatoodu: (a) küsimus küsimustikus on oluline ja annab teema kohta infot juurde; (b) küsimused on uuritavale eakohased; (c) küsimused on konkreetsete ning üheselt mõistetavad. Küsimused kooskõlastati juhendajatega, et need annaksid piisava ülevaate selle kohta, mida õpilased vihastamise kohta teavad ja mida on viimasel ajal juurde õppinud. Küsimuste arusaadavust ja eakohasust testisin kolme teise kooli kolmanda klassi õpilastega.

Veebiküsimustiku edastas koos kaaskirjaga Stuudiumi kaudu õpilastele klassiõpetaja ning sellele vastamiseks oli õpilastel aega üks nädal. Selleks, et omada ülevaadet õpilastest, kes olid küsimustikule juba vastanud ja tuletada seda meelde neile, kes seda veel teinud polnud, oli küsimustiku esimeseks küsimuseks lapse nimi. Selle vajaduse tingis see, et küsimustiku täitmise aeg kattus eriolukorra esimese nädalaga, mis oli lastele info haldamise osas suur väljakutse. Nimi andis võimaluse saata meeldetuletus otse õpilasele, mitte kõigile õpilastele korraga, mis oleks võinud kaasa tuua küsimustiku topelt-täitmise. Meeldetuletus oli ühekordne ning vormistatud sõbralikus vormis, sest hoolimata minu suurest soovist saada kõikide laste vastuseid, pidasin silmas ka uuringu osalemise vabatahtlikkuse printsiipi. Kui kõik lapsed olid küsimustikule vastanud, kustutasin koheselt kõikide laste nimed küsimustikust saadud vastuste eest ära, muutsin ära kõik nende poolt kasutatud nimed ning analüüsisin tulemusi seostamata neid kindlate isikutega.

Veebiküsimustikust saadud andmeid analüüsisin standardiseeritud kontentanalüüsi teel, mis on sobilik viis avatud küsimuste vastuste kodeerimiseks (Kalmus, 2015). Analüüsi teostas MS Excel programmiga. Kuna andmete maht oli väike, siis kujutas kodeerimine endast õpilaste sarnasete mõtete kokku koondamist. Tulemuste usaldusvääruse tõstmiseks kodeerisin andmeid 3 kuu möödudes uuesti, kuid erinevusi kahe korral vahel ei tekkinud.

Kolmanda ja neljanda uurimisküsimuse tarbeks viisin viha reguleerimise oskuste arendamise tegevustes osalenud klassiõpetaja ja kooli sotsiaalpedagoogiga läbi kaks poolstruktureeritud intervjuud. Intervjuud viisin läbi videotelefoni tarkvaraga Zoom. Poolstruktureeritud intervjuu võimaldab kasutada varem koostatud ja läbimõeldud intervjuu kava paindlikult ning muuta või küsida juurde täpsustavaid küsimusi lähtuvalt intervjuu käigust (Õunapuu, 2014). Mõlemad persoonid nägid kõikide tegevuste läbiviimist kõrvalt ning seepärast pidasin oluliseks uurida eraldi intervjuudega nende arvamusi nii toimunud tegevuste kohta kui ka nende ootusi loodavale õppematerjalile. Intervjuude eel koostas intervjuu kava (vt lisa 4), mille kooskõlastasin mõlema juhendajaga. Kuna antud intervjuu oli spetsiifilisel teemal, siis ei olnud mul võimalust läbi viia prooviintervjuud, mis oleks aidanud välja tuua küsimuste arusaadavuse ja piiratuse (Virkus, 2016). Seepärast küsisin intervjuu küsimuste kohta tagasisidet ühelt viha reguleerimise oskuste arendamise tegevustega mitteseotud õpetajalt, kes õpetab muuhulgas ka I kooliastmes. Saadud tagasiside põhjal likvideerisin välja toodud puudused. Näiteks lisasin II plokki algusesse teemasse sissejuhatava küsimuse “Milliseid tegevusi oled Sa viha reguleerimise oskuste toetamiseks läbi viinud?” ning muutsin küsimuse “Millistes tundides võiks antud õppematerjali kasutada?” küsimuse “Milliste õpitegevuste raames võiks antud õppematerjali kasutada?” vastu, kuna I kooliastmes võib õppetöö korralduse aluseks olla ka üldõpetuslik tööviis (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Enne intervjuu tegemist küsisin mõlemalt intervjuueeritavalt informeeritud nõusoleku lehele (vt lisa 5) digiallkirja. Selle abil küsisin kinnitust intervjuueeritava teadlikkuse kohta intervjuu eesmärgist, selles osalemise vabatahtlikkusest ja saadud andmete kasutamisest (Hea teadustava, 2017; Jacob ja Furgerson, 2012; Virkus, 2016).

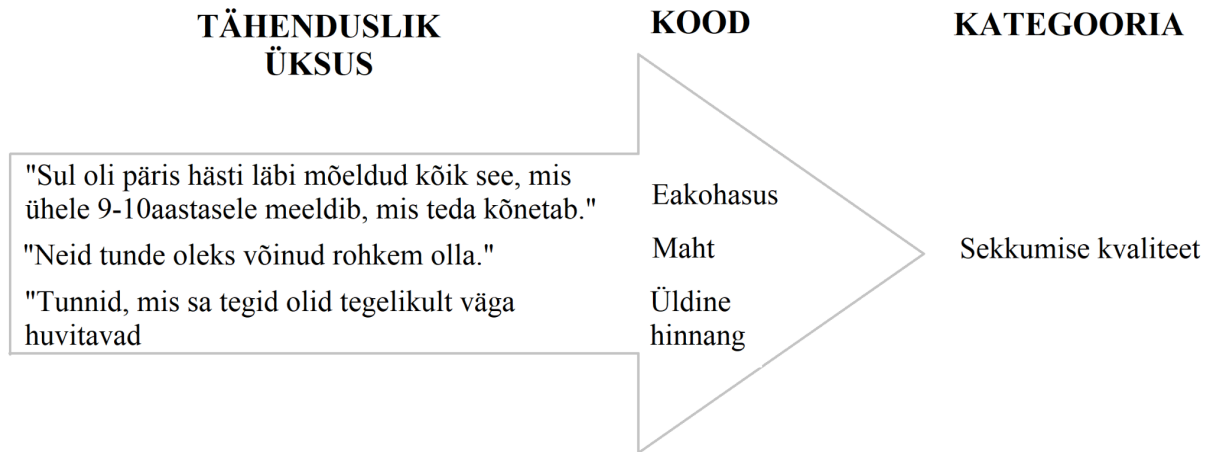
Paar päeva enne intervjuud küsisin mõlemalt intervjuueeritavalt, kas nad soovivad tegevuste meeldetuletuseks kuulata kontakttundide salvestusi või näha kontakttundide ülesehituse kava. Vastavalt soovile saatsin klassiõpetajale kontakttundide ülesehituse kava. Enne intervjuu sissejuhatavat osa andsin intervjuueeritavale veidi aega kohanemiseks, täites selle aja sotsiaalse vestlusega, mis Jacobi ja Furgersoni (2012) kohaselt hõlbustab intervjuueeritava avanemist ning paremat reageerimist küsimustele. Seejärel viisin intervjuud läbi, tuginedes varem paika pandud kavale. Intervjuu sotsiaalpedagoogiga kestis 48 minutit ja intervjuu

klassiõpetajaga 32 minutit, mis jääb Jacobi ja Furgersoni (2012) järgi sobivasse pikkusesse, arvestades ka intervjuueeritavate muid kohustusi.

Intervjuud transkribeerisin täies mahus, kasutades selleks Live Word transkribeerimise keskkonda. Transkriptsiooni pikkuseks sain *Times New Roman* kirjastiilis (ühekordse reasammuga, kirja suurus 12) sotsiaalpedagoogi puhul 8 lehekülge ja klassiõpetaja puhul 5,5 lehekülge. Kokku võttis mõlema intervjuu transkribeerimine aega ligikaudu viis tundi. Saadud andmeid analüüsisin uurimisküsimuste kaupa veebikeskkonnas QCAMap (<https://www.qcamap.org/>). Selleks kasutasin kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodit, mis annab võimaluse saada terviklik ülevaade intervjuueeritavate mõtteavaldustest (Kalmus, Masso, & Linno, 2015). Kodeerimist alustasin transkribeerimisest järgmisel ja intervjuu läbiviimisest ülejärgmisel päeval, mil kõik oli veel värskelt meeles. Sellegipoolest lugesin enne kodeerimist transkriptsiooni uuesti läbi. Seejärel kodeerisin transkriptsiooni uurimisküsimuste kaupa, märkides programmi vahendusel ära tervikmõtteid edasi andvad tekstiosad ja andes neile esialgsed koodid. Peale esmast kodeerimist lugesin tehtu uuesti üle ning viisin sisse korrekture. Kategooriad tuletasin induktiivsele analüüsile kohaselt kodeerimise käigus saadud andmetest (Kalmus, Masso, & Linno, 2015).

Kodeerimise usaldusvääruse suurendamiseks palusin pedagoogilise taustaga kaaskodeerija abi, kes kodeeris kahest läbiviidud intervjuust ühe ning seda mõlema (III ja IV) uurimisküsimusega. Selleks jagasin temaga enda loodud koode. Kodeerimisest selgus, et me mõlemad märkisime transkriptsioonis ära samad kohad, aga tähendusliku üksuse pikkus oli paari näite puhul paarisõnalise erinevusega. Kodeerimisel tekkinud erinevuste puhul arutasime konkreetseid näited läbi seni, kuni saavutasime üksmeelsuse.

Kodeerimise järgselt koondasin Kalmus, Masso ja Linno (2015) kohaselt koodid kategooriatesse (vt joonis 4). Kuna antud uuringus oli uuritava materjali maht väike, siis ei tekkinud alamkategooriaid. Kolmanda uurimisküsimuse alla moodustus kaks kategooriat (tegevuste kvaliteet ja tegevuste kooskõla riikliku õppekavaga) ning neljanda uurimisküsimuse alla kolm kategooriat (vajadus õppematerjali järele, õppematerjali olemus ja loodava õppematerjali seos riikliku õppekavaga).



Joonis 4. Kategooriate moodustamise näide

Teadusandmeid ehk uurimistöö käigus kogutud ja loodud digitaalandmeid (Tarkpea & Neerut, s.a.) säilitasin enda isiklikus parooliga kaitstud sülearvutis. Hea teadustava (2017) toob välja, et isikustatud kujul säilitatakse andmeid ainult nii kaua, kuni see on vajalik. Seepärast kustutasin esimesel võimalusel ära info, mis võimaldas seostada andmeid konkreetsete isikutega ning jätkasin andmete säilitamist isikustamata kujul.

Uurija positsioon ja eneserefleksioon

Berger (2013) toob välja enda positsiooni ja mõju mõtestamise tähtsuse teadustöös, kuna näiteks uurija kogemused, isikuomaduse, väärtushinnangud mõjutavad oluliselt uurimise käiku: andmete kogumist, tulemusi ja nende tõlgendamist. Seepärast pean oluliseks arutleda oma positsiooni, kogemuste ja tähelepanekute üle, mis mul tegevusuuringu vältel tekkisid. Selle peatüki aluseks on uurijapäevik, kuhu Löffströmi (2011) kohaselt kogub uurija oma märkamisi, mõtteid, tundmusi ja kogemusi, mis uurimisprotsessi käigus tekivad, ning analüüsib kogutud andmeid.

Tegevusuuringu alguses keskendusin ma sellele, et koguda võimalikult palju infot viha reguleerimise oskuste arendamise tegevuste läbiviimiseks. See oli väga intensiivne sisu loomise periood, mil mul polnud päeviku sissekannete järgi aega suurt pilti vaadatagi. Kindlasti tingis selle ka minu varasemad kogemused või õigemini kogemuste puudumine viha reguleerimise oskuste arendamisel I kooliastmes. Viha emotsiooni reguleerimisega hakkasin ma teadlikult tegelema alles 2013. aastal, mil ma läbisin Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemias aine "Viha juhtimine". See on pannud mind mõtisklema selle üle, millised oleksid mu oskused

praegu, kui mul oleks võimaluse olnud nendega teadlikult tegeleda juba varajasest koolipõlvest peale. Ühtlasi sai see ka ajendiks, miks ma soovisin antud teemat sügavamalt uurida. Ometigi puudusid mul põhjalikumad teadmised psühholoogiast ning ka hariduse osas olen varasemalt omandanud teadmisi eelkõige eelkooliealiste osas. Seepärast keskendusingi tegevusuuringu alguses väga intensiivselt uute teadmiste otsimisele ja kogumisele, et olla valmis välja töötama viha reguleerimise oskuste arendamise tegevusi ning seda juba I kursusel. Tagantjärele vaadates oli ühelt poolt tegu mõningase kiirustamisega, kuid teisalt oli see ainuõige valik, sest praeguses pandeemilises olukorras poleks olnud võimalust neid tegevusi läbi viia selliselt, nagu ma sain seda teha eelmise aasta märtsi alguses.

Löfström (2011) toob muuhulgas välja, et tegevusuuringu läbiviija on enamasti kooliõpetaja, kes võib olla liiga seotud, et osata oma tegevust kõrvalt vaadata. Ma ei viinud viha reguleerimise oskuste arendamise tegevusi läbi tegeva õpetaja ega ka kooli töötajana, kuid ometi olen tegevustes osalenud kooli ja klassiga mitmeti seotud. Näiteks olen ma mitmele õpilasele olnud teatud ajaperioodil lasteaiaõpetaja ning tunnen ka muul moel sealt klassist paljusid lapsi ja nende vanemaid. See tekitas kooli personalil ja lastevanematel suurema valmisoleku lubada mul viha reguleerimis tegevusi läbi viia ning ka vabama õhkkonna klassis, kuna ma ei olnud enamikule õpilastest täiesti võõras inimene. Samas võisid minu erinevad sidemed lastega mõjutada nende suhtumist minusse ja minu tegevustesse. Selle vähendamiseks püüdsin omalt poolt selgitada, millises rollis ma nende ees antud hetkel olen ning luua toetavat õhkkonda, kus pole õigeid ja valesid vastuseid. Minu enda tähelepanekute kohaselt see toimus, sest õpilased võtsid aktiivselt tegevustest osa, avaldasid oma arvamust ning tõid oma kogemustel põhinevaid näiteid. Kuna mul puudusid igapäevased kontaktid klassiga, siis oli lihtsam sellest kõigest teatud distantsi hoida. Pidasin enda kui uurija ülesandeks hoida konkreetset joont ning eristada oma erinevaid rolle ja nendega kaasnevat vastutust.

Tegevusuuringu lõpuosas, mil mul on olnud rohkem aega tehtule tagasi vaadata, olen hakanud rohkem leidma neid kohti, mida ma järgmisel korral teisiti võiksin teha. Näen, et keskendusingi alguses liialt sisu edasiandmisele ning jätsin õpilaste kaasamise mõnevõrra tahaplaanile. Muidugi ma kaasasin neid viha reguleerimise oskuste arendamise tegevusi läbi viies näiteks aruteludesse, aga minu jaoks on praeguseks oluliselt laienenud õpilaste kaasamise

mõiste. Ma saan aru nüüd, et kaasamine peaks toimuma läbivalt, juba kavandamise etapist alates, mitte alles tegevuste läbiviimisel. Need teadmised võimaldavad järgmisel korral mul oma tegevusi veel teadlikumalt ja õpilastekesksemalt planeerida.

Üheks oluliseks õpikohaks oli minu jaoks ka intervjuude läbiviimine. Kuna seda tuli teha virtuaalses keskkonnas, siis tekitas juba see tavapärasest teisi olukordi. Näiteks sain ma poole intervjuu peal aru, et kui Zoomi programmis ekraani jagades vahetada enda arvutis näidatavat lehte, siis intervjueritav näeb ikka ainult esimesena jagatud. Seega rääkisime me ühe intervjueritavaga veidi aega erinevatest asjadest, kuniks tekkis mul tunne küsida täpsustust selle kohta, mida intervjueritav täpsemalt ekraanil näeb. Õnneks sai see olukord kiiresti lahendatud ning sain jätkata intervjuud varem paika pandud kava kohaselt. Samas tekitas see minus endas küsimusi, et kuidas ma saaksin ennast järgmisel korral paremini ette valmistada, et taolisi olukordi vältida. Kindlasti saaksin veel oluliselt parandada ka oma kuulamis- ja küsimisoskust, et teemat veelgi paremini avada.

Tulemused

Magistritöö eesmärgi saavutamiseks analüüsisin tulemusi uurimisküsimuste kaupa. Iga alapeatüki alguses toon esmalt välja uurimisküsimuse ning seejärel tutvustan tulemusi lähemalt.

Tegevuste mõju õpilastele

Esimese uurimisküsimusega soovisin teada saada, milline oli viha reguleerimise oskuste arendamise tegevuste mõju õpilaste näoilmete äratundmisele ja negatiivsete emotsioonide reguleerimise strateegiatele suhtlus- ja enesemääratluspädevuse testi põhjal. Näoilmete äratundmise tulemuste keskmiste väärtuste analüüs (*paired samples t-test*) näitas, et statistiliselt olulisi erinevusi eel- ja järeltesti tulemuste vahel ei olnud ($t(19) = -1,78, p > .05$). Statistiliselt olulisi erinevusi ei tuvastanud ka negatiivsete emotsioonide reguleerimise strateegiate testide tulemuste keskmiste väärtuste analüüs ($t(19) = -0,62, p > .05$).

Õpilaste arvamused vihast ja sellega toimetulekust

Teise uurimisküsimusega soovisin teada saada, millised on viha reguleerimise tegevuste järgselt õpilaste arvamused vihast ja vihaga toimetulekust. Küsimusele, miks inimesed üldse vihastavad

vastati kõige enam (6 korral), et anda märku oma tunnetest/elada tundeid välja. Neljal korral vastati, et väljendada rahulolematust kellegi või millegi suhtes; kiusamise või narrimise tagajärjel; neid on närvi aetud. Lisaks toodi vastusteks veel välja kellegi/millegi peale pahane olemine, soorituse mittevastamine ootustele, oskamatus tulla toime teiste tunnetega ning kontrastsus, et muidu ei oleks kunagi ka õnnelik.

Küsimusele, mille järgi on võimalik aru saada, et inimene vihastab, toodi kõige enam vastusena välja vihase näo ja kortsus kulmu järgi (mõlemaid 7 korral). Jätsin nimelt kortsus kulmud eraldi kategooriasse, kuna see on vaid üks osa näoildest ning see oli õpilaste vastustes olulisel kohal. Lisaks toodi viiel korral välja, et vihasel inimesel on käed rusikas, neljal korral märgiti ära nii muutused hääles kui ka muutused käitumises. Kolm õpilast tõid välja, et viha tundev inimene karjub, ning kaks inimest, et vihane inimene vastupidiselt vaikib. Ühel korral mainiti suu kuju muutumist, halbade sõnade kasutamist ning pinges olekut.

Kõige enam aitab õpilaste meelest neil rahuneda sügavalt hingamine ja õue minemine (mõlemaid nimetati 8 korral). Viiel korral nimetati aktiivselt liikumise erinevaid vorme (jooksmine, hüppamine, tantsimine) ning aknast välja vaatamist. Neljal korral peeti oluliseks teiste toetust ning mängimist. Lisaks toodi välja veel numbrite loendamine, laulmine, puhkamine/uinak, tegevused ekraani taga, headele asjadele mõtlemine, lugemine, muusika kuulamine, tegevusega uuesti alustamine, mõtete väljalülitamine, tõe rääkimine, lemmiklooma paitamine, naermine, põhjuste leidmine, tee joomine ja joonistamine.

Küsimusele, millega soovisin teada, mida on õpilased viimasel ajal vihastamise kohta õppinud, vastati kõige enam, et rahunemist ning viha reguleeritavust/käitumise kontrollitavust (mõlemaid nimetati 5 korral). Neli last vastasid, et agressiivsus pole lahendus, ning kaks, et viha ei pea meid kontrollima. Viimane sobituks ka viha reguleeritavuse/käitumise kontrollitavuse kategooria alla, aga mulle tundus, et see laste väide on konkreetsema suunitlusega ning väärriks seepärast eraldi väljatoomist. Lisaks toodi viimase aja õppimisena välja veel seda, et viha on emotsioon, viha on normaalne, viha all võib olla ka teisi tundeid, väsinuna vihastatakse kiiremini ning ebaõiglase käitumise järel tuleb vabandust paluda.

Arvamused läbiviidud tegevustest

Kolmanda uurimisküsimusega soovisin välja selgitada, millised on klassiõpetaja ja sotsiaalpedagoogi arvamused läbi viidud viha reguleerimise oskuste arendamise tegevustest. Kolmanda uurimisküsimuse osas moodustus andmeanalüüsi tulemusena kaks kategooriat: tegevuste kvaliteet ja tegevuste kooskõla riikliku õppekavaga. Järgnevalt toon tulemused välja kategooriate kaupa.

Tegevuste kvaliteet

Tegevuste kvaliteedi kategooria alla koondasin intervjueeritavate arvamused tegevuste sisu ja teostamise kohta. Mõlemad intervjueeritavad hindasid tegevusi kõrgelt, pidades tegevusi lastele eakohasteks, vaheldusrikasteks ning kaasavateks. Näiteks klassiõpetaja ütles läbiviidud tegevuste kohta, et need kaasasid ka neid õpilasi, kellel tavaliselt on tunnis ülesannetele raske keskenduda. Sotsiaalpedagoog tõi olulise komponendina välja rõõmu, mida ta tegevustes osalenud laste puhul märkas. Ta lisas, et viha reguleerimise oskuste arendamine peakski toimuma pigem läbi lõbusate tegevuste ja siis, kui veel ei olla vihased. Sel hetkel, kui kõik on vihased, enam oskuste arendamist ei toimu. Sotsiaalpedagoog tunnistas, et on ise samu materjale ka hiljem kasutanud, varieerides neid vastavalt vajadusele.

Tegevusi oleks saanud mõlemad intervjueeritava arvamusel veelgi parandada ajalise mahu suurendamisega. Pikem ajaperiood annaks sotsiaalpedagoogi arvates võimaluse neid teemasid rohkem korrata ja kinnistada. Klassiõpetaja jaoks andis läbiviidud tegevused teatud alusteadmised, mille pealt saab edasi õppida.

Tegevuste kooskõla riikliku õppekavaga

Tegevuste kooskõla riikliku õppekavaga vaadati eelkõige üldpädevuste lõikes. Läbiviidud tegevused toetasid mõlema intervjueeritava arvates kultuuri- ja väärtuspädevuse, sotsiaalse ja kodanikupädevuse, enesemääratluspädevuse, õpipädevuse, suhtluspädevuse ja ettevõtlikkuspädevuse arendamist. Uuritavate sõnul jäävad ainukesena välja matemaatika-loodusteaduste ja tehnoloogialane pädevus ning digipädevus, kuna intervjueeritavate arvates oli fookus mujal. Kõige enam nähti üldpädevuste seisukohalt tegevuste edasiarendamise võimalusi ettevõtlikkuspädevuse suurendamises ja õpilastele suurema usalduse andmise kaudu.

Ettevõtlikkuspädevuse suurendamise ühe võimalusena nähti rollimänge. Lisaks arvati, et oluline on pakkuda õpilastele rohkem võimalusi, kuidas nad saaksid ise teemasid algatada, küsimusi tõstatada ning leida neile ka sobivaimaid lahendusi.

Ootused loodavale õppematerjalile

Neljanda uurimisküsimusega soovisin välja selgitada, millised on klassiõpetaja ja sotsiaalpedagoogi ootused loodavale viha reguleerimise oskuste arendamise õppematerjalile. Vastuseks uurimisküsimusele moodustus andmeanalüüsi tulemusena kolm kategooriat: vajadus õppematerjali järele, õppematerjali olemus ja loodava õppematerjali seos riikliku õppekavaga.

Vajadus õppematerjali järele

Selle kategooria alla koondasin intervjueeritavate arvamused õppematerjali vajaduse ning ka selle kohta, miks viha reguleerimise oskusele peab nende arvates koolis rohkem tähelepanu pöörama. Sotsiaalpedagoog tõdes, et tal puuduvad ressursid ennetustööga tegelemiseks, mis aitaks oluliselt vähendada probleeme, kuna ta peab pidevalt tegelema tagajärgedega.

Ma kustutangi tulekahjusid kogu aeg. Kui ma ka plaanin, et selle klassiga nüüd ma teeks selle või teise või kolmanda asja, siis kogu aeg tuleb midagi, miks ma jälle ei saa. Tegelikult neid tunde peaksid läbi viima klassijuhatajad. Aga nemad tulevad tihti minu käest seda materjali küsima, aga minul ei ole sellist pädevust, et sellist materjali välja töötada. Jah, ma võin mingeid asju teha, aga parem oleks, kui see oleks kuskil saada ja siis ma saan soovitada veel juurde midagi lisaks. Ja iga õpetaja oskab ju ka midagi juurde lisada, aga siukest põhja või baasi võiks olla (sotsiaalpedagoog).

Klassiõpetaja tõi välja, et koolipäeva jooksul tekib õpilastel väga palju erinevaid olukordi, kus on esindatud ka viha emotsioon ning kui õpilasel on juba eelteadmised, kuidas oma emotsioone on võimalik reguleerida, siis on nendega lihtsam neid olukordi lahendada.

Õppematerjali olemus

Õppematerjali olemuse kategooria alla koondasin intervjueeritavate arvamused selle kohta, millist viha reguleerimise õppematerjalist nad puudust tunnevad, näiteks millist sisu ja ülesehitust nad ootavad ning millist õppematerjali on nende arvates hea kasutada.

Sotsiaalpedagoog tunneb kõige rohkem puudust ühtsest ja kompaktselt metoodilisest materjalist või programmist, mida saaks kohe kasutada. Ta peab oluliseks, et õppematerjalil oleks korralik

struktuur, mis võimaldaks sealt kerge vaevaga leida sobivad eesmärged ja sellele vastavaid tegevusi, materjale ja näidistunde, mis vastaksid õppijate oskuste tasemetele.

Klassiõpetaja pidas õppematerjali puhul oluliseks selgeid juhiseid, materjali kerget kättesaadavust, tegevuste lühikest ettevalmistusaega ning korduvalt kasutatavust. Õppematerjali sisu osas keskendus klassiõpetaja pigem sellele poolele, mis võiks läbiviidud tegevustele veel lisaks olla. Kõige enam soovib ta õppematerjali juures näha erinevaid mänge, näiteks kaardi- või rollimänge. Väga oluliseks pidas ta mängude juures loovat eneseväljendust ning võimalusi oma tegevusi põhjendada.

Mõlemad intervjuueeritavad tõdesid, et mitmekülgset viha reguleerimise õppematerjali oleks tarvis mitte ainult I, vaid ka II ja III kooliastmele. Samas oldi kindlad, et I kooliastmes on sobivate õppematerjalide olemasolu kõige olulisem, sest mida varem omandada viha reguleerimise oskuste baastadmised, seda enam on võimalik hiljem neid oskusi arendada. Sotsiaalpedagoog arvas, et see õppematerjal või materjalide kogu võiks olla selline, mida saab hakata algklassidest peale kasutama ning millega saaks minna põhikooli lõpuni välja. Oluliseks pidas ta just järjepidevust ja oskuste järkjärgulist arendamist.

Mõlemad intervjuueeritavad nägid õppematerjali peamise kasutajana õpetajat. Sotsiaalpedagoog ütles, et materjali põhikasutaja võiks olla klassijuhataja, kuna tema tunneb oma klassi õpilasi kõige paremini. Klassiõpetaja tõi välja, et viha reguleerimise oskuste arendamisega seotud tegevused peaksid kindlasti olema õpetaja juhendatud tegevused. Samas tõi ta murekohana välja, et kõik õpetajad ei pruugi veel mõista viha reguleerimise oskuste olulisust ning arvas, et selles osas võiksid kaasa aidata näitlikustavad materjalid.

Loodava õppematerjali seos riikliku õppekavaga

Loodava õppematerjali seost riikliku õppekavaga vaadeldi nii üldpädevuste, I kooliastmes taotletavate pädevuste kui ka läbivate teemade lõikes. Loodaval õppematerjalil nähti üldjuhul samasuguseid kokkupuuteid üldpädevuste arendamisega nagu ka läbiviidud tegevuste puhul. Kõige enam seostati viha reguleerimise oskuste arendamist kultuuri- ja väärtuspädevuse, sotsiaalse ja kodanikupädevuse, enesemääratluspädevuse, õpipädevuse, suhtluspädevuse ja ettevõtlikkuspädevuse arendamisega ning minimaalselt matemaatika-, loodusteaduste ja tehnoloogiaalase pädevuse ning digipädevuse arendamisega.

Ka põhikooli riiklikus õppekavas välja toodud I kooliastmes taotletavate pädevuste hulgast leidsid mõlemad intervjueeritavad viha reguleerimise oskuste õpetamisega palju seoseid. Sotsiaalpedagoog tõi välja, et enese kontrollimise oskusel on suhete, edukalt hakkama saamise, mõistmise, empaatilisuse ja teistega arvestamisel oluline roll. Ta lisas, et sotsiaalsete oskuste õpetamisel on oluline roll I kooliastmes taotletavate pädevuste omandamisel. Klassiõpetajal tekkis erinevaid mõtteid, milliseid arutlustemasid saaks I kooliastmes taotletavate pädevuste arendamiseks läbi viia. Näiteks arvas ta, et käitumisreeglitest rääkides võiks arutleda teemal, kuidas viisakus mõjutab emotsioone.

Kui keegi on sinuga kohutavalt arvestav ja viisakas ja kohtleb sind hästi, et mis su viha emotsiooniga siis toimub näiteks (klassiõpetaja).

Ka läbivate teemade ja õppematerjali sidumise osas olid uuritavate vastused sarnased. Seoseid leiti peaaegu kõigi teemadega, välja arvatud tehnoloogia ja innovatsiooniga, mida peeti konkreetses kontekstis väheoluliseks. Kõige enam pakkusid mõlemale kõneainet elukestev õpe ja karjääri planeerimine koos isiksuseks kujunemisega ning keskkond ja jätkusuutlik areng/kodanikualgatus ja ettevõtlikkus koos sotsiaalse aktiivsuse ning vastutustundega.

Kindlasti see, et õpilastest kujuneks isiksus, et tema arvamus on oluline ja et ta ei läheks kaasa, kui keegi midagi valesti või mitte õigesti teeb /.../ öelda oma arvamust ilma, et tülili läheks. /.../ kõik on ju lõpuks isiksused ja konflikte ja lahkarvamust tuleb ette, aga et ta teab, kuidas siis sel hetkel käituda nii, et võimalikult vähe ennast ja teisi kahjustada. Et tekiks terve minapilt ja terve isiksuse kujunemine (sotsiaalpedagoog).

Sotsiaalselt aktiivne ja vastutustundlik: see on kõik minu meelest hästi seotud sellega, kui heas kontaktis sa oled iseendaga (klassiõpetaja).

Kuigi mõlemad uuritavad leidsid erinevaid võimalusi, kuidas õppematerjali ja õppekava omavahel siduda, siis olid mõlemad uuritavad arvamusel, et fookuse hoidmine viha reguleerimise oskuste arendamisel on siiski kõige olulisem.

Arutelu

Tegevusuuringu eesmärk oli välja töötada viha reguleerimise oskuste arendamise tegevused, analüüsida tegevuste mõju, koguda nende kohta arvamusi ja selgitada tegevuste põhjal välja klassiõpetaja ning sotsiaalpedagoogi ootused loodavale õppematerjalile. Lähtudes tegevusuuringu eesmärgist ja püstitatud uurimisküsimustest, arutlen ma selles peatükis olulisemate uurimistulemuste üle, seostades neid teooriaga.

Suhtlus- ja enesemääratluspädevuse testi näoilmete äratundmise ja negatiivsete emotsioonide reguleerimise strateegiate eel- ja järeltestimisest saadud keskmiste väärtuste analüüsi põhjal ei olnud läbiviidud tegevustel statistiliselt olulist mõju. Üheks põhjuseks võis olla see, et näiteks näoilmete äratundmise testis tuli õpilastel lisaks vihale ära tunda ka teised põhiemotsioonid nagu üllatus, vastikus, rõõm, kurbus ja hirm (Malleus, 2018). Teiseks põhjuseks võis olla see, et järeltestimine toimus eriolukorra I nädalal, mistõttu tuli õpilastel test sooritada oma kodus. Kuigi ma püüdsin neid selles igati toetada, ei saa ma siiski kindel olla, kas see kõik oli nende jaoks piisav. Selline olukord võis mõnel õpilasel sooritusmotivatsiooni oluliselt alandada, mis Saviiri (2018) kohaselt võib omakorda oluliselt mõjutada testimise tulemusi.

Viha reguleerimise oskuste arendamise tegevused kestsid vaid kaks nädalat, millest moodustasid kõige olulisema osa kaks kontakttundi kogukestusega 90 minutit. Malleus (2018) toonitab, et viha reguleerimise oskuste arendamine vajab pikaajalist ja järjepidevat tegutsemist. Hattie ja Yatesi (2018) kohaselt võtab uute oskuste omandamine aega 50 - 100 tundi treenimist. Seega ei saagi eeldada, et kahe nädalaga toimub õpilaste oskustes märkimisväärne edasimineku, kuid selle ajaga on võimalik luua alus, mille pealt on võimalik edasi liikuda. Minu tegevused andsidki sotsiaalpedagoogi ja klassiõpetaja arvamuste kohaselt baastadmised, mis annavad aluse oskuste täiendamiseks. Seega on loodavas õppematerjalis vaja tähelepanu pöörata sellele, kuidas toetada õpilasi teoreetiliste teadmiste abil uute oskuste omandamisel pikema aja jooksul.

Õpilastelt kogutud arvamuste põhjal on õpilastel minu hinnangul üsna head teoreetilised teadmised sellest, miks inimesed vihastavad, kuidas seda ära tunda ning millised tegevused aitavad neil endal vihast üle saada. Nimelt kattusid õpilaste vastused Rogersi (2008) järgi peamiste põhjustega, miks inimesed vihastavad (pettumus, ülekohtus, ebaõiglus ja nende väljendamine). Vastused kattusid ka Ekmani (1992, 1993) ja Levensoni (2006) poolt välja toodud viha tundemärkidega (näoilmed, pinges kehahoiak, muutused hääles). Lisaks leidsid õpilased erinevaid võimalusi, kuidas oma viha reguleerida. Erinevate viha reguleerimise strateegiate mitmekesisuse vajalikkust toonitasid ka Gross (2015) ja Jakobson (2014).

Sotsiaalpedagoog tõdes, et kui õpilastega rääkida, siis tema hinnangul üldiselt ongi õpilastel väga head teadmised, kuidas võiks ja peaks olukordades käituma, aga praktikasse need tihti peale ei rakendu. Ka Kirsch, Rohlf ja Krahe (2015) toovad korduvalt välja, et laste

hinnangud oma viha reguleerimise oskuste kasutamisele võivadki oluliselt erineda nende oskuste reaalsest kasutamisest. Seepärast on oluline pöörata suuremat rõhku toetavatele tegevustele nagu näiteks õpitud strateegiate korduv meeldetuletamine, õpilaste julgustamine neid kasutama, tehtud edusammude märkamine ning ise eeskujuks olemine (Jakobson, 2014). Kui õpitud strateegiaid on võimalik loodava õppematerjali kaudu korduvalt meelde tuletada, siis ülejäänud toetavate tegevuste puhul on kandev roll eelkõige ainult õpetajal.

Läbiviidud tegevusi hindasid sotsiaalpedagoog ja klassiõpetaja vaheldusrikasteks, kõiki kaasavateks ning positiivset meeleolu loovateks. Parendusettepanekutena toodi välja tegevuste ajalise mahu suurendamine ning suurema usalduse andmine õpilastele. Schlechty (2011) toob välja kaks tegurit, mis mõjutavad otseselt õpilase õppimise ja uute oskuste arendamise edukust: õpilase ja õpetaja vaheline suhe ning milliseid ülesandeid õpetajad õpilastele usaldavad. Mõeldes eelkõige usalduse punktile järgmise tsükli kontekstis, näen võimalust luua õppematerjali rohkem selliseid tegevusi, mis panevad õpilasi ise avastama, tegutsema ning ka tehtut analüüsima. See seostub ka klassiõpetaja ja sotsiaalpedagoogi väljatooduga, et viha reguleerimise oskuste arendamist võiks siduda õpilaste ettevõtlikkuspädevuse arendamisega. Viimase alla kuuluvad Põhikooli riikliku õppekava (2011) kohaselt muuhulgas näiteks eesmärkide seadmine, plaanide koostamine, tehtu eest vastutuse võtmine, loovalt lähenemine ning arukalt riskide võtmise oskused. Kõik eelnimetatud oskused toetavad emotsioonide reguleerimise oskuste arengut. Seda kinnitavad ka Eisenberg ja Sulik (2012), öeldes, et emotsionaalne, käitumuslik ja kognitiivne eneseregulatsioon on omavahel tihedalt seotud.

Viha reguleerimise oskuste arendamise vajadust kinnitasid nii sotsiaalpedagoog kui ka klassiõpetaja. Sotsiaalpedagoog tõi välja, et tal jääb ennetustöö jaoks liiga vähe aega, sest pidevalt on vaja tegeleda õpilastega, kel juba on probleeme. Samale murekohale on viidanud ka Danby ja Hamilton (2016), öeldes et koolis tegeletaksegi enamasti nende õpilastega, kellel juba on sotsiaal-emotsionaalsetest oskustest vajaka ning seetõttu ei jää aega ennetustööks. Kuigi sotsiaalpedagoogi arvates võiksid ennetustööga tegeleda eelkõige klassiõpetajad ja klassijuhatajad, pole neil omakorda piisavalt teadmisi ja materjale, mida kasutada ning vajaksid seetõttu rohkem sotsiaalpedagoogi abi. Mõlema intervjuueeritava arvates aitaks antud olukorda parandada see, kui leiduks koondav õppematerjal või materjalide kogu, mille abil aidata esmalt

õpilastele luua need baastadmised ja -oskused ning seejärel ka tegevused, mis aitaksid neid oskusi järk-järgult edasi arendada. Seda enam et olukordi, mille juures saaks õpitut meelde tuletada ja rakendada tuli mõlema intervjuueeritava arvates ette pea iga päev. Malleus (2018) soovitabki viha reguleerimise oskuste arendamist siduda igapäevaste õppetegevustega koolis.

Õppematerjal oli esialgu plaanis teha ainult I kooliastmele, kus sellest on enim puudust. Toetudes nüüd intervjuueeritavate arvamustele, arvan ma, et õppematerjali asemel võiks tegu olla materjalide koguga, mida saaks teatud varieeruvusega kasutada ka pikema ajaperioodi jooksul. Nii sotsiaalpedagoog kui ka klassiõpetaja leidsid, et kui õpilased omandavad I kooliastmes baasoskused, siis saab neid läbi kooliaastate järjest enam edasi arendada. Ka Thompson ja Goodman (2010) toovad välja, et I kooliastmes omandatud viha reguleerimise baasoskused võimaldavad õpilasi nende vanuse kasvades suunata veelgi keerulisemate emotsioonide reguleerimise strateegiatega kasutuselevõtmisele. Malleus (2018) lisab, et õpilase eale ja tasemele vastavate emotsioonide reguleerimise strateegiade pakkumine muudab õpilase emotsioonide reguleerimise oskused veelgi efektiivsemaks ja paindlikumaks. Seega võiks olla tegu sellise materjalide koguga, mis käsitleb samu oskusi erinevas raskusastmes, et oleks võimalik leida erinevatel tasemetel olevatele oskustele arendusvõimalusi. Kuna sellise materjali loomise maht on väga suur, on oluline roll koostööl, mille osapoolteks võivad olla nii vaimse tervisega tegelevad organisatsioonid (näiteks MTÜ Peaasjad) kui ka tudengid, kes soovivad oma lõputöö teema siduda just nimelt viha reguleerimise oskuste arendamisega.

Viha reguleerimise oskuste arendamisel võib õpilastel puudu jääda motivatsioonist (Gyurak *et al.*, 2011), uskumusest, et nad suudavad olukorda muuta (Tamir *et al.*, 2007) või ka toetavast keskkonnast (Vierhaus *et al.*, 2016). Kõik need tegurid toetavad emotsioonide reguleerimise strateegiade kasutuselevõttu ja neid saab suurendada sotsiaalse toetuse, empaatia ning eeskujude näitamise (Thompson, 2011). Kooli kontekstis tähendab see seda, et õpetaja peab viha reguleerimise oskusi ise väärtustama, õpilasi nende oskuste omandamisel julgustama ning püüdma arendada neid oskusi ka endas, et olla õpilastele eeskujuks. Klassiõpetaja töi välja, et tema hinnangul ei ole paljud õpetajad ise selleks veel valmis ja nad ei näe nende oskuste arendamise olulisust. Seda olulisemaks pean ma emotsioonide reguleerimisega seotud teemade tõstatamist. Ikka selleks, et teadmine nende olulisusest parema elukvaliteedi saavutamisel

(Alia-Klein *et al.*, 2020; Goodman *et al.*, 2015; Kautz *et al.*, 2014) jõuaks kõigi õpetajateni, sest õpetajatel on võimalus positiivselt mõjutada paljude laste elusid.

Löfströmi (2011) järgi on tegevusuuringu peamine eesmärk praktika edendamine. Käesoleva magistritööga sai läbitud ainult tegevusuuringu I tsükkel, mis on aluseks järgmise tsükli kavandamisele. I tsükkel aitas mul koguda teadmisi, kogemusi ja ideid, et algatada viha reguleerimise oskuste arendamise õppematerjalide kogu loomine ning selle hindamine. Peale õppematerjali koostamise ettevalmistavat osa on käesoleva magistritööl minu hinnangul veel üks oluline praktiline väärtus. Nimelt leidis kooli sotsiaalpedagoog minu tegevustest mitmeid võimalusi, kuidas täiendada oma seniseid viha reguleerimise teemal läbiviitud tegevusi. Seda kasutegurit toetab ka tegevusuuringu olemus, mis Löfströmi (2011) kohaselt on kogukonnakeskne. Kuigi sotsiaalpedagoog tunnistas, et ta jõuab lastega tegeleda eelkõige siis, kui probleemid on juba tekkinud, on ta samas paljudele õpetajatele abiks ennetustöö läbiviimisel. Seega, mida efektiivsem ja mitmekesisem on sotsiaalpedagoogi nii-öelda tööriistakohver, seda suurem võimalus on mõjutada paljude õpilaste viha reguleerimise oskuste arengut.

Üheks üldiseks piiranguks tegevusuuringu juures on see, et tegevusuuringu tulemusi ei saa üldistada, vaid need on suunatud kitsale ringkonnale (Löfström, 2011). Uuringu eetiliseks kitsaskohaks oli see, et ma ei küsinud õpilaste endi käest nende nõusolekut tegevustes osalemiseks ja ka ettepanekuid selle planeerimiseks, kuigi Mason ja Danby (2011) kohaselt on lapsed ise oma elu eksperdid. Lisaks eriolukorra väljakuulutamise ja sellega seotud määramatuse tõttu ei olnud võimalus õpilastega teha fookusgrupi intervjuusid, mille olin viimasel hetkel sunnitud vahetama küsimustiku vastu. Vihalemm (2014) toob fookusgrupi intervjuude puhul välja oluliseks komponendiks intervjueritavate interaktsiooni, mis soodustab arutelusid, aktiveerib osalejaid ning annab võimaluse avada teemat rohkem, kui intervjuerija oskaks seda esialgu ette planeerida. Nii oleks saanud põhjalikuma ülevaate laste arvamustest nii viha enda, viha reguleerimise kui ka selle kohta, kuidas lapsed sooviksid oma viha reguleerimise oskusi arendada.

Veel üheks oluliseks kitsaskohaks uurimistöö juures oli liiga pikk viivitus viha reguleerimise oskuste arendamise tegevuste toimumise ning klassiõpetaja ja sotsiaalpedagoogiga läbiviitud intervjuu vahel. Sellise pika aja möödumisel ei saa enam kindel olla, kas nende

meenutused tegevustest vastavad tegelikkusele. Bachmann ja Maruste (2001) toovad välja, et mälus säilinud informatsioon võib aja möödudes muutuda, näiteks võib see lihtsustuda, lüheneda, teiseneda, moonduda või tekivad hoopis uued infokillud, mida algselt ei olnud.

Kokkuvõtvalt sain tegevusuuringust kinnitust viha reguleerimise oskuste arendamise olulisusest koolitee algusest alates ja vajadusest neid oskusi järjepidevalt arendada seotuna igapäevase õppetöö ning päeva jooksul esile kerivate olukordadega. Tegevuste läbiviimisel on oluline õpilastele suurema vastuse andmine, et nad otsiksid ja leiaksid ise võimalusi, kuidas erinevaid situatsioone lahendada. Viha reguleerimise oskuste edukas arendamine eeldab nende oskuste väärtustamist, sotsiaalse toe olemasolu ning eeskujusid. Järgmise sammuna on tarvis luua või kohendada viha reguleerimise oskusi toetav õppematerjalide kogu ning viia läbi uuring selle kvaliteedi hindamiseks. Lisaks baasteadmiste edastamisele on selles oluline roll ka jätkutegevustel, mis aitaksid teadmisi kinnistada ning juba omandatud oskusi järk-järgult edasi arendada.

Tänuõnad

Tänan Mirjamit ja Annit juhendamise ja suunamise eest. Tänan haridusinnovatsiooni vedavaid jõude julgustamise ja toetamise eest. Tänan kooliperet, lapsi ja lapsevanemaid usalduse eest. Tänan klassiõpetajat ja sotsiaalpedagoogi toetuse ja panuse eest. Tänan Riinu tagasiside ja eeskuju eest. Tänan oma kursusekaaslasid motiveerimise ja inspireerimise eest. Tänan oma õdesid keeleabi eest. Tänan oma perekonda, kes võimaldas mul kõike seda teha.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Karmen Paavel

/allkirjastatud digitaalselt/

13. mai 2021

Kasutatud kirjandus

- Ainevaldkond „Sotsiaalsained“*. Põhikooli riiklik õppekava Lisa 5. (2011). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/aktiivisa/1290/8201/4020/1m%20lisa5.pdf>
- Alia-Klein, N., Gan, G., Gilam, G., Bezek, J., Bruno, A., Denson, T. F., . . . Verona, E. (2020). The feeling of anger: From brain networks to linguistic expressions. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 108, 480-497.
- Arro, G., Ots, A., & Kangro, E.-A. (2015). Enesemääratluspädevus. E. Kikas, & A. Toomela (Toim), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 89-111). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.
- Arro, G., & Talpsep, T. (2018). Ülesanne: negatiivse emotsiooni reguleerimine. M. Kütt (Toim), *Arvutipõhised hindamisvahendid õpi-, suhtlus- ja enesemääratluspädevuse hindamiseks põhikooli I ja II kooliastmes* (lk 83-84). Külastatud aadressil <https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/09/opi-ja-suhtluspädevuse-juhendmaterjal.pdf>
- Bachmann, T. & Maruste, R. (2001). *Psühholoogia alused*. Tallinn: Ilo
- Branch, R. M. (2009). *Instructional Design: The ADDIE Approach*. New York: Springer.
- Berger, R. (2013). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219–234.
- Candelaria, A. M., Fedewa, A. L., & Ahn, S. (2012). The effects of anger management on children's social and emotional outcomes: A meta-analysis. *School Psychology International*, 33(6), 596-614.
- Beilmann, M. (2020). *Küsimustiku koostamine*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/k%C3%BCsimustiku-koostamine>
- Cole, R. L., Treadwell, S., Dosani, S., & Frederickson, N. (2013). Evaluation of a short-term, cognitive-behavioral intervention for primary age children with anger-related difficulties. *School Psychology International*, 34(1), 82-100.
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., Williams, E., & Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological Bulletin*, 143(9), 939–991.
- Dana, N. F. (2016). *Süvitsi tegevusuuringust*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Danby, G & Hamilton, P. (2016). Addressing the ‘elephant in the room’. The role of the primary school practitioner in supporting children’s mental well-being. *Pastoral Care in Education*, 34(2), 90-103.

- Davis, A. (2013). Using instructional design principles to develop effective information literacy instruction: The ADDIE model. *College & Research Libraries News*, 74, 205-207.
- Davis, E. L., & Levine, L. J. (2013). Emotion regulation strategies that promote learning: Reappraisal enhances children's memory for educational information. *Child Development*, 84(1), 361-374.
- Deffenbacher, J. L. (2011). Cognitive-behavioral conceptualization and treatment of anger. *Cognitive and Behavioral Practice*, 18(2), 212–221.
- Eesti vaimse tervise ja heaolu koalitsioon. (2016). *Vaimse tervise strateegia 2016-2025*.
Külastatud aadressil
http://vatek.ee/wp-content/uploads/2016/04/Vaimse_tervise_heaolu_strateegia_2016-2025_2016.pdf
- Eisenberg, N., & Sulik, M. J. (2012). Emotion-Related Self-Regulation in Children. *Teaching of psychology*, 39(1), 77–83.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3–4), 169–200.
- Ekman, P. (1993). Facial expression of emotion. *American Psychologist*, 48, 384–392.
- Ekman, P. (2016). What Scientists Who Study Emotion Agree About. *Perspectives on Psychological Science*, 11(1), 31–34.
- Gambetti, E., & Giusberti, F. (2016). Anger and everyday risk-taking decisions in children and adolescents. *Personality and Individual Differences*, 90, 342-346.
- Garnefski, N., Legerstee, J., Kraaij, V., Van Den Kommer, T., & Teerds, J. (2002). Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety: a comparison between adolescents and adults. *Journal of Adolescence*, 25(6), 603–611.
- Goodman, A., Joshi, H., Nasim, B., & Tyler, C. (2015). *Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life*. Külastatud aadressil
<http://www.eif.org.uk/wp-content/uploads/2015/03/EIF-Strand-1-Report-FINAL1.pdf>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291.
- Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. In J. J. Gross (Eds), *Handbook of Emotion Regulation 2. Ed* (pp. 3-20). New York: The Guilford Press.
- Gross, J. T., & Cassidy, J. (2019). Expressive suppression of negative emotions in children and adolescents: Theory, data, and a guide for future research. *Developmental Psychology*, 55(9), 1938–1950.
- Gross, J., & Thompson, R. A. (2007). Conceptual foundations for the field. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). New York, NY: Guilford.

- Gyurak, A., Gross, J. J., & Etkin, A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation: A dual-process framework. *Cognition & Emotion*, 25(3), 400–412.
- Hattie, J., & Yates, G. C. R. (2018). *Nähtav õppimine ja teadus sellest, kuidas me õpime*. Tartu: Atelx OÜ.
- Hea teadustava. (2017). Külastatud aadressil
https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_teadustava_trukis.pdf
- Heidmets, M., & Slabina, P. (2017). Õpikäsitus kooliuuenduse kontekstis. M. Heidmets (Toim), *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmise. Analüütiline ülevaade. Leping 16/7.1-5/178 lõpparuanne* (lk 4-8). Külastatud aadressil
https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55716/Opikäsitus_Kirjanduse_ülevaade_TLY.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Heikkinen, H. L. T. (2019). Developing pedagogical practices under umbrellas of different colours. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri* 7(2), 23-39.
- Hoeksma, J. B., Oosterlaan, J., & Schipper, E. M. (2004). Emotion regulation and the dynamics of feelings: A conceptual and methodological framework. *Child Development*, 75(2), 354-360.
- Humphrey, N., & Brooks, G. A. (2006) An evaluation of a short-term cognitive-behavioural anger management programme for children at risk of exclusion. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 11(1), 5–23.
- Jacob, S., & Coustasse, A. (2008). School-based mental health: A de facto mental health system for children. *Journal of Hospital Marketing & Public Relations*, 18(2), 197–211.
- Jacob, S. A., & Furgerson, S. P. (2012). Writing Interview Protocols and Conducting Interviews: Tips for Students New to the Field of Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 17(42), 1-10.
- Jakobson, A. (2014). *Tugevate tunnetega toimetulek: turvalised viha väljendusviisid*. Külastatud aadressil
http://www.sinamina.ee/ee/uudiskiri/tugevate-tunnetega-toimetulek-turvalised-viha-valjendusviisid/?c_tpl=1114
- Kalmus, V. (2015). *Standardiseeritud kontentanalüüs*. Külastatud aadressil
<http://samm.ut.ee/kontentanalyyis>
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Külastatud aadressil
<http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>

- Karm, M., & Poom-Valickis, K. (2020). *Eessõna. Tegevusuuring kui võimalus uurida ja arendada õpetamist*. Külastatud aadressil <https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2019.7.2.01/10990>
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. OECD. Külastatud aadressil <http://www.nber.org/papers/w20749>
- Kiipus, A. (2009). *Agressiivsuse leevendamise treeningprogrammi (ALT) väljatöötamine Eesti koolidele*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Kikas, E. (2015). Emotsioonid. E. Kikas, & A. Toomela (Toim), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 50-51). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.
- Kikas, E., Soodla, P., Malleus, E., & Õunap, E. (2018). *Õpime uudse arvutitesti abil oma klassi paremini tundma*. Külastatud aadressil <https://opleht.ee/2018/10/opime-uudse-arvutitesti-abil-oma-klassi-paremini-tundma/>
- Kirsch, F., Rohlf, H., & Krahé, B. (2015). Measuring anger regulation in middle childhood through behavioural observation: a longitudinal validation. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(6), 718–727.
- Kristjansson, K. (2003). On the Very Idea of “Negative Emotions.” *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 33(4), 351–364.
- Krizan, Z., Miller, A., & Hisler, G. (2020). Does losing sleep unleash anger? *Sleep* 43(1), A105.
- Kukk, A. (2010). *Õppekava eesmärkide saavutamise üleminekul lasteasutusest kooli ning I kooliastmes õpetajate hinnanguil*. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Kwon, K., Hanrahan, A.R., & Kupzyk, K.A. (2017). Emotional expressivity and ER: Relation to academic functioning among elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 75-88.
- Laherand, M.-L. (2010). *Kvalitatiivne uurimisviis*. 2. Tr. Tallinn: OÜ Sulesepp.
- Lee, A. H., & DiGiuseppe, R. (2018). Anger and aggression treatments: A review of meta-analyses. *Current Opinion in Psychology*, 19, 65-74.
- Levenson, R. W. (2006). Blood, Sweat, and Fears. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1000(1), 348–366.
- Löfström, E. (2011). Tegevusuuringu käsiraamat. Külastatud aadressil: <https://www.digar.ee/arhiiv/ru/download/107855>
- Malleus, E. (2018). Emotsioonide äratundmine. M. Kütt (Toim), *Arvutipõhised hindamisvahendid õpi-, suhtlus- ja enesemääratluspädevuse hindamiseks põhikooli I ja II*

- kooliastmes* (lk 36-37). Külastatud aadressil
<https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/09/opi-ja-suhtluspadevuse-juhendmaterjal.pdf>
- Mason, J., & Danby, S. (2011). Children as Experts in Their Lives: Child Inclusive Research. *Child Indicators Research*, 4(2), 185–189.
- Matsumoto, D., Yoo, S. H., & Chung, J. (2009). The Expression of Anger Across Cultures. In M. Potegal, G. Stemmler, & C. Spielberger (Eds.), *International Handbook of Anger: Constituent and Concomitant Biological, Psychological, and Social Processes* (pp. 125–137). New York: Springer.
- Monopoli, J.W., & Kingston S. (2012). The relationships among language ability, ER and social competence in second-grade students. *International Journal of Behavioral Development*, 36(5), 398-405.
- Mägi, K. (2010). Emotsionaalne ja enesekohaste oskuste areng. E.Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 106-119). Tartu: Ecoprint.
- Panayiotou, G., Panteli, M., & Leonidou, C. (2021). Coping with the invisible enemy: The role of emotion regulation and awareness in quality of life during the COVID-19 pandemic. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 19, 17–27.
- Punukollu, M., Burns, C., & Marques, M. (2020). Effectiveness of a pilot school-based intervention on improving scottish students' mental health: A mixed methods evaluation. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 505-518.
- Põldoja, H. (2016). *Õppematerjalide koostamise protsess ja kvaliteet*. Külastatud aadressil <https://oppematerjalid.wordpress.com/oppematerjalid/oppematerjalide-koostamise-protsess-ja-kvaliteet/>
- Põhikooli riiklik õppekava*. (2011). Vabariigi Valitsuse 6. jaanuari 2011. a määrus nr 1. Riigi Teataja 14. 01 .2011, 1.
- Põldoja, H. (2016). *Õppematerjalide koostamise protsess ja kvaliteet*. Külastatud aadressil <https://oppematerjalid.wordpress.com/oppematerjalid/oppematerjalide-koostamise-protsess-ja-kvaliteet/>
- Reinbold, S. (2013). Using the ADDIE Model in Designing Library Instruction. *Medical Reference Services Quarterly*, 32(3), 244-256.
- Rogers, B. (2008). *Taasleitud käitumine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Sakk, M. (2013). *Õpilaste, lapsevanemate ning õpetajate hinnangud õpilase toimetulekule kooli kontekstis eesti ja vene õppekeelega koolide põhikooli II astmes*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

- Saviir, S. (2018). Testi iseärasused ning piirangud testi läbiviimisel ja tulemuste interpreteerimisel. M. Kütt (Toim), *Arvutipõhised hindamisvahendid õpi-, suhtlus- ja enesemääratluspädevuse hindamiseks põhikooli I ja II kooliastmes* (lk 57). Külastatud aadressil <https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/09/opi-ja-suhtluspadevuse-juhendmaterjal.pdf>
- Schlechty, P. C. (2011). *Engaging Students: The Next Level of Working on the Work* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schlesier, J., Roden, I., & Moschner, B. (2019). Emotion regulation in primary school children: A systematic review. *Children and Youth Services Review, 100*, 239-257.
- Sotsiaalministeerium. (2015). *Laste vaimse tervise integreeritud teenuste kontseptsiooni alusanalüüs*. Külastatud aadressil https://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/Lapsed_ja_pered/Lapse_oigused_ja_h_eaolu/laste_vaimse_tervise_alusanaluus_lopparuanne_pwc_13.03.2015_loplike_parandust_ega.pdf
- Sotsiaalministeerium. (2020). *Vaimse tervise roheline raamat*. Külastatud aadressil https://www.sm.ee/sites/default/files/news-related-files/vaimse_tervise_roheline_raamat_0.pdf
- Tamir, M., John, O. P., Srivastava, S., & Gross, J. J. (2007). Implicit theories of emotion: Affective and social outcomes across a major life transition. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*, 731–744.
- Tarkpea, T., & Neerut, L. (s.a.). *Teadusandmete haldamine*. Külastatud aadressil <https://sisu.ut.ee/teadusandmed/avaleht>
- Thomsen, T., & Lessing, N. (2020). Children's emotion regulation repertoire and problem behavior: A latent cross-lagged panel study. *Journal of Applied Developmental Psychology, 71*, 101198.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2–3), 25–52.
- Thompson, R. A. (2011). Emotion and Emotion Regulation: Two Sides of the Developing Coin. *Emotion Review, 3*(1), 53–61.
- Thompson, R. A., & Goodman, M. (2010). Development of emotion regulation: More than meets the eye. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (p. 38–58). The Guilford Press.

- Valk, A. (2017). *Head oskused*. Külastatud aadressil
https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/head_oskused.pdf
- Vierhaus, M., Lohaus, A., & Wild, E. (2016). The development of achievement emotions and coping/emotion regulation from primary to secondary school. *Learning and Instruction*, 42, 12-21.
- Vihalemm, T. (2014). *Fookusgrupi intervjuu*. Külastatud aadressil
<http://samm.ut.ee/fookusgrupi-intervjuu>
- Virkus, S. (2016). *Intervjuu kavandamine ja läbiviimine*. Külastatud aadressil
https://www.tlu.ee/~sirvir/Intervjuu_vaatlus_ja_sisuanals/intervjuu_kavandamine_ja_lbivii_mine.html
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Lisad

Lisa 1. Kontakt tundide ülesehitus

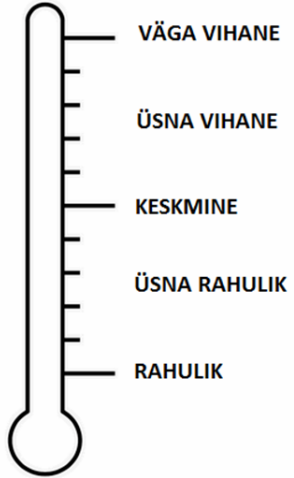
I kontakttund

- 1) Sissejuhatus, tunni ülesehituse tutvustus.
- 2) Filmi "Pahupidi" treileri vaatamine. Arutelu lastega: milleks on vaja emotsioone? Miks me vihastame?
- 3) Kuidas tunda ära viha?
- 4) Viha emotsioon ja sellest tingitud käitumine. Vihaselt käitumise positiivsed ja negatiivsed tagajärjed
- 5) Viha jäämägi ehk emotsioonid, mis võivad peituda viha all.
- 6) Tegevused, mis aitavad ennetada viha emotsiooni tekkimist.
- 7) Vihapäeviku tutvustus

II kontakttund

- 1) Sissejuhatus, tunni ülesehituse tutvustus.
- 2) Vihapäeviku tagasiside, vihapäeviku näide.
- 3) Viha emotsiooni reguleerimine.
- 4) Viha emotsiooni reguleerimise strateegiad tugevate tunnetega toimetulemise kaartide abil:
 - õpilased tutvustavad teineteisele erinevaid viha reguleerimise strateegiaid.
 - arvamismäng: millise strateegiaga on tegu?
 - õpilaste lemmikud strateegiad.

Lisa 2. Vihapäeviku näidis



Kuupäev ja aeg

Mis juhtus vahetult enne seda, kui ma sain vihaseks?

.....
.....
.....

Millised tunded mul olid?

.....
.....
.....

Mida ma tundsin oma kehas?

.....
.....
.....

Millised mõtted olid mul peas?

.....
.....
.....

Kuidas ma käitusin?

.....
.....
.....

Miks võis selline olukord tekkida?

.....
.....
.....

Palun vaata juba nende kolme päeva jooksul täidetud vihapäeviku lehti ning tee nende kohta kokkuvõte, vastates kolmele järgmisele küsimusele.

Millal ma enamasti vihastasin?

.....

.....

.....

.....

.....

Mis on need põhjused, mille pärast ma enamasti vihastasin?

.....

.....

.....

.....

.....

Mida ma saan järgmisel korral teisiti teha?

.....

.....

.....

.....

.....

Lisa 3. Veebiküsimustiku näidis

Mis on Sinu nimi? *
Short answer text
Kui Sa peaksid joonistama vihast pildi, siis milliseid värve Sa kasutaksid? *
Long answer text
Mis Sa arvad, miks inimesed vihastavad? *
Long answer text
Palun too näide mõnest olukorrast, kus Sa oled näinud vihast inimest. *
Long answer text
Mille järgi Sa saad aru, et inimene on vihane? *
Long answer text
Kirjelda olukorda, kus oled olnud vihane ja pärast seda rahunenud. Mis aitas Sul rahuneda? *
Long answer text
Palun too välja vähemalt kolm võimalust rahunemiseks, kui oled vihane. *
Long answer text
Mida Sa oled viimasel ajal vihastamise kohta õppinud? *
Long answer text
Mida Sa soovid veel seoses viha teemaga lisada?
Long answer text

Lisa 4. Intervjuu kava

Poolstruktureeritud intervjuu klassiõpetaja ja sotsiaalpedagoogiga

SISSEJUHATUS: uurimuse ja intervjuu eesmärgi selgitamine, intervjuueeritavate valiku selgitamine, intervjuueeritava konfidentsiaalsuse ja vabatahtlikkuse kinnitamine, andmete edaspidise kasutamise selgitamine, intervjuu salvestamiseks loa küsimine.

Intervjuu koosneb kahest osast:

I OSA eesmärk on välja selgitada intervjuueeritava arvamused läbiviidud viha reguleerimise oskuste arendamise tegevuste kohta.

1. Palun kirjelda, mida Sa mäletad nendest tegevustest, mida me aasta tagasi läbi viisime.
2. Mis Sa arvad läbiviidud tegevustest?
3. Mis Sulle läbiviidud tegevuste juures meeldis?
4. Mida oleks võinud läbiviidud tegevuste juures teisiti teha?
5. Milliste üldpädevuste arengut läbiviidud tegevused Sinu hinnangul toetasid?
6. Kuidas Sa hindad läbiviidud tegevuste mahtu?
7. Kuidas Sa hindad läbiviidud tegevuste eakohasust?
8. Kas on midagi, mida Sa soovid seoses läbiviidud tegevusega veel lisada, mida ma eelnevalt ei küsinud?

II OSA eesmärk on välja selgitada intervjuueeritava ootused loodavale viha reguleerimise oskuste arendamist toetavale õppematerjalile.

1. Milliseid tegevusi oled Sa viha reguleerimise oskuste toetamiseks läbi viinud?
2. Milliseid viha reguleerimise oskuste arendamise abimaterjale oled Sa varem kasutanud?
3. Millisest viha reguleerimise oskuste arendamise õppematerjalist oleks Sulle enim kasu?
 - Kellele võiks see õppematerjal suunatud olla?
 - Mis klassi õpilastega võiks seda õppematerjali kasutada?
 - Millises keskkonnas võiks see õppematerjal kättesaadav olla?
 - Mis teeb Sinu jaoks õppematerjali kasutajasõbralikuks?
4. Milliste õpitegevuste raames võiks antud õppematerjali kasutada?
5. Kuidas ja milliseid riiklikus õppekavas väljatoodud üldpädevusi saaks antud õppematerjal toetada, mida Sa läbiviidud tegevuste juures välja ei toonud?
6. Kuidas ja milliseid I kooliastmes taotletavaid pädevusi saaks antud õppematerjal toetada?
 - peab lugu oma perekonnast, klassist ja koolist; on viisakas, täidab lubadusi; teab, et kedagi ei tohi naeruvääristada, kiusata ega narrida; oskab kaaslast kuulata, teda tunnustada;
 - tahab õppida, tunneb rõõmu teadasaamisest ja oskamisest, oskab õppida üksi ning koos teistega, paaris ja rühmas, oskab jaotada aega õppimise, harrastustegevuse, koduste kohustuste ning puhkamise vahel;
 - teab oma rahvuslikku kuuluvust ning suhtub oma rahvusesse lugupidavalt;
 - oskab end häälestada ülesandega toimetulemisele ning oma tegevusi ülesannet täites mõtestada; oskab koostada päevakava ja seda järgida;

- suudab tekstidest leida ja mõista seal sisalduvat teavet (sealhulgas andmeid, termineid, tegelasi, tegevusi, sündmusi ning nende aega ja kohta) ning seda suuliselt ja kirjalikult esitada;
 - mõistab ja kasutab õpitavas võõrkeeles igapäevaseid äraõpitatud väljendeid ja lihtsamaid fraase;
 - arvutab ning oskab kasutada mõõtmiseks sobivaid abivahendeid ja mõõtühikuid erinevates eluvaldkondades eakohaseid ülesandeid lahendades;
 - käitub loodust hoidvalt;
 - oskab sihipäraselt vaadelda, erinevusi ja sarnasusi märgata ning kirjeldada; oskab esemeid ja nähtusi võrrelda, ühe-kahe tunnuse alusel rühmitada ning lihtsat plaani, tabelit, diagrammi ja kaarti lugeda;
 - oskab kasutada lihtsamaid arvutiprogramme ning kodus ja koolis kasutatavaid tehnilisi seadmeid;
 - austab oma kodupaika, kodumaad ja Eesti riiki, tunneb selle sümboleid ning täidab nendega seostuvaid käitumisreegleid;
 - oskab ilu märgata ja hinnata; hindab loovust ning tunneb rõõmu liikumisest, loovast eneseväljendusest ja tegevusest;
 - hoiab puhtust ja korda, hoolitseb oma välimuse ja tervise eest ning tahab olla terve;
 - oskab ohtlikke olukordi vältida ja ohuolukorras abi kutsuda, oskab ohutult liigelda;
 - teab, kelle poole erinevate probleemidega pöörduda, ning on valmis seda tegema.
7. Milliste läbivate teemadega võiks õppematerjali siduda?
- elukestev õpe ja karjääri planeerimine;
 - keskkond ja jätkusuutlik areng;
 - kodanikualgatus ja ettevõtlikkus;
 - kultuuriline identiteet;
 - Teabekeskkond;
 - tehnoloogia ja innovatsioon;
 - tervis ja ohutus;
 - väärtused ja kõlblus.
8. Millised õppe-eesmärke võiks see õppematerjal täita?
9. Kas on midagi, mida Sa soovid seoses õppematerjaliga veel lisada?
10. Kas intervjuu käigus meenus midagi, mille juurde võiks küsimustega tagasi tulla?
11. Kas Sul tekkis intervjuu käigus minule küsimusi?

KOKKUVÕTE: tänamine, konfidentsiaalsuse kinnitamine, transkriptsiooni ülelugemise võimaluse pakkumine.

Lisa 5. Informeeritud nõusoleku leht

Käesolevaga annan oma nõusoleku osaleda intervjuus, kus annan tagasisidet 2020. aasta märtsis toimunud viha reguleerimise oskuste arendamise tegevustele ning väljendan oma ootusi seoses vastavasisulise õppematerjali koostamisega. Olen teadlik, et intervjuus osalemine on vabatahtlik ja mul on igal hetkel võimalus oma osalemine katkestada ning intervjuust loobuda. Intervjuu toimub Zoomi keskkonnas, kus see ka salvestatakse. Saadud andmeid kasutatakse isikustamata kujul ainult magistritöö raames, tagades andmete konfidentsiaalsus.

Olen teadlik, et saan intervjuude, uuringust loobumise või uurimisteemat puudutavate küsimuste korral lisainfot alljärgnevatel kontaktidel:

Karmen Paavel

xxx@ut.ee

55 xx xxx

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Karmen Paavel,

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “I kooliastme õpilaste viha reguleerimise oskuste arendamine”, mille juhendaja on Mirjam Burget ja kaasjuhendaja Anni Tamm, 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.

Karmen Paavel

13. mai. 2021