

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Humanitaar- ja sotsiaalinete põhikoolis õpetamine õppekava

Cäro-Ly Helve  
TEGEVUSUURING: PEREKODUS ELAVATE KOOLIEELIKUTE SOTSIAAL-  
EMOTSIONAALSETE OSKUSTE ARENGU TOETAV SEKKUMINE  
Bakalaureusetöö

Juhendaja: nooremlektor Lii Kaudne

Tartu 2022

## Kokkuvõte

### **Tegevusuuring perekodus elavate koolieelikute sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengu toetamiseks**

Asendushooldusel lapsed kuuluvad käitumuslike ja psühholoogiliste probleemidega kõrge riski populatsiooni, seetõttu on oluline nendele lastele õpetada sotsiaal-emotsionaalseid oskusi.

Käesoleva tegevusuuringu eesmärk oli koostada ja piloteerida perekodus elavatele koolieelikutele suunatud sotsiaal-emotsionaalset arengut toetavat sekkumist, mis lähtuks teoorias välja toodud tõhusa sekkumise elementidest. Töö raames loodi sotsiaal-emotsionaalset arengut toetav sekkumine, viidi see läbi ning koguti tagasisidet osalejatelt. Sekkumise toetavateks elementideks osutusid: ühine visioon, tunnustamine, liivakell, tähelepanu ja meelerahu harjutused, probleemi sõnastamine oskuseks, harjutamine, kasude kindlaks tegemine ning eneseusk aitas kaasa perekodus elavate koolieelikute sotsiaal-emotsionaalsele arengule. Lisaks mõjusid positiivselt joonistamis-, kleepimis- ja liikumistegevused ning keha ja visuaale kaasavad meetodid.

**Võtmesõnad:** sotsiaal-emotsionaalne sekkumine, koolieelikud, perekodu, tegevusuuring

## Abstract

### **Action research support the development of socio-emotional skills of preschoolers living in family homes**

As part of a high-risk population with behavioral and psychological problems, it is important to teach socio-emotional skills to children in alternative care. The aim of this action study was to develop and pilot a intervention to support the socio-emotional development of preschoolers living in a family home, based on the effective components identified in the theory. Within the framework of the work, a intervention supporting emotional development was created, implemented and feedback was collected from the participants. The supporting elements of the intervention were: shared vision, recognition, hourglass, attention and peace exercises used in the interventions created in the action research, the formulation of the problem into skills, the practice of identifying and self-belief contributed to the socio-emotional development of preschoolers living in family homes. In addition, methods involving drawing, pasting and movement, as well as body and visuals, had a positive effect.

**Keywords:** socio-emotional intervention, preschoolers, family home, action research

## Sisukord

|  |    |
|--|----|
| Kokkuvõte .....  | 2  |
| Abstract.....  | 2  |
| Sissejuhatus .....   | 5  |
| Teoreetiline ülevaade.....   | 6  |
| Sotsiaal-emotsionaalsed oskused.....                                 | 6  |
| Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste õpetamine .....                     | 10 |
| Tegevusuuringu meetoodika .....                                      | 12 |
| Esimene tsükkel.....   | 12 |
| Planeerimine .....   | 12 |
| Tegutsemine.....   | 16 |
| Uurija päeviku tulemused ja analüüs.....                             | 17 |
| Teine tsükkel.....   | 20 |
| Planeerimine .....   | 20 |
| Tegutsemine.....   | 20 |
| Uurijapäeviku tulemused ja analüüs.....                              | 21 |
| Kolmas tsükkel .....   | 24 |
| Planeerimine .....   | 24 |
| Uurija päeviku tulemused ja analüüs.....                             | 24 |
| Andmekogumisviis ja andmeanalüüs .....                               | 25 |
| Planeerimine .....   | 28 |
| Tegutsemine.....   | 28 |
| Uurija päeviku tulemused ja analüüs.....                             | 28 |
| Perekodus elavate koolieelikute intervjuu tulemused ja analüüs ..... | 28 |
| Planeerimine .....   | 29 |
| Tegutsemine.....   | 29 |
| Tulemused ja analüüs .....   | 31 |

|   |    |
|---|----|
| Piirangud.....                                | 37 |
| Soovitused tulevasteks uurimusteks .....      | 37 |
| Tänuõnad.....                                 | 38 |
| Autorsuse kinnitus .....                      | 38 |
| Kasutatud kirjandus .....                     | 39 |
| Lisad .....                                   | 43 |
| Lisa 1. Tegevuslike meetodite allikad .....   | 43 |
| Lisa 2. Viienda tunni tegevuskava.....        | 44 |
| Lisa 3. Tunnete termomeeter .....             | 46 |
| Lisa 4. Intervjuu koolieelikutega .....       | 47 |
| Lisa 5. Intervjuu perekodukasvatavatega ..... | 48 |

## Sissejuhatus

Uuringud (Asenduskoduteenuse analüüs, 2013) näitavad, et lapse jaoks kõige parem kasvukeskkond on perekond. Perekond kasvukeskkonna peab olema suuteline pakkuma lapsele turvalist, toetavat ja hoolitsevat perekeskkonda ning hoolt. Vajadusel aitab vanemaid riik, kelle ülesanne on olla toeks lapsevanematele laste kasvatamisel, et lapsel oleks võimalus kasvada oma perekonnas. Kui vanemad pole suutlised ise last kasvatama, peab riik korraldama lapse asendushoolduse ja looma võimalikult paljudele võimaluse kasvada perekonnas (Asenduskoduteenuse analüüs, 2013; Vanemliku hoolitsuseta laste..., 2014).

Kõiki lapsi ei saa lapsendada, näiteks sellisel juhul, kui bioloogilistelt vanematelt ei ole hooldusõigust täielikult ära võetud. Asendushooldus võib tähendada lapse jaoks lapsendamist, eestkoste ja hoolduspere/perekonna hooldamist, perekodus või asenduskodus elamist (Asendus- ja..., 2021; Asenduskoduteenuse analüüs, 2013; Vanemliku hoolitsuseta laste..., 2014). Arvud näitavad, et iga kolmas laps (31%) asendushooldusel elab eestkoste- või hooldusperes ja teised (69%) asenduskodudes (Asenduskoduteenuse analüüs, 2013).

Asenduskodus elavatel noortel esineb sageli keerulistest pere- ja keskkonnatingimustest tulenevaid emotsionaalseid, käitumuslikke, arengu- ja terviseprobleeme (Harden *et al*, 2017; Osila *et al*, 2016). Enamik asenduskodus elavaid lapsi on kogenud üht või mitut tõsist väärkohtlemise vormi. Perekonnast eraldamine on mõjutanud lapsi negatiivselt, millest tuleneb suurem risk vaimsete tervise probleemide tekkeks (Clausen *et al*, 1998).

Sageli on neil puudunud turvaline kasvukeskkond ja positiivne eeskuju, seetõttu on oluline neile teadlikult sotsiaal-emotsionaalseid oskusi õpetada ning koos nendega neid oskusi treenida. De Fruyt jt (2015) kohaselt kujunevad sotsiaal-emotsionaalsed oskused keskkonnategurite mõjul ning avalduvad mõtlemise, tunnete ja käitumise katkematutes mustrites. Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste õppimine on protsess, mille areng on olulise tähtsusega nii varajases eas kui ka täiskasvanueas isiklikus ja teistes eluvaldkondades. Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste õppimise ajal õpitakse rakendama sotsiaalsuse ja emotsionaalsusega soetud oskusi, hoiakuid ja käitumisviise (CASEL GUIDE....., 2013; Bailey *et al*, 2021; Elias *et al*, 1997; Tammemäe *et al.*, 2020).

Asenduskodu lapsed on kodu kaotanud põhjusega, sageli ei ole neil olnud ka kodus elades positiivset mudelit, kellelt sotsiaal-emotsionaalseid oskusi õppida (Lieberman, DeRisi, & Mueser, 1989, viidatud Greene & Burleson, 2003 j). Kui lapsed käivad individuaalselt abi saamas, siis

saavad nad küll olulist abi ja tuge, kuid see tugi ei kata seda, kuidas uusi õpitud oskusi tavaolukorras ja keskkonnas rakendada. Turk (2011) järgi on iseseisvalt hakkama saamiseks valmistumine tulevikuks pikk protsess. Oluline roll on asenduskodus omandatud oskused ja teadmised. Jõupingutust vajavad iseseisva elu oskused tulenevad, näiteks puudulikest sotsiaalsetest ja igapäevaelu oskustest (Osila *et al*, 2016). Oskusi on võimalik õppida, kuid see eeldab ka täiskasvanu teadlikkust ning iga igapäevast tuge ja juhendamist (Furman, 2016). Seetõttu on oluline koostada perekodus elavatele koolieelikutele sotsiaal-emotsionaalset arengut toetav sekkumine, sest see on üks võimaluse pakkuda sealsetele lastele võimalust õppida sotsiaal-emotsionaalseid oskusi, et neil oleksid tulevikus iseseisvas elus vajalikud oskused toimetulekuks.

### **Teoreetiline ülevaade**

Käesolevas peatükis annab töö autor ülevaate sotsiaal-emotsionaalsete oskuste olemusest ning nende oskuste teadlikust ja eesmärgipärasest õpetamisest.

### **Sotsiaal-emotsionaalsed oskused**

Sotsiaalne ja emotsionaalne oskus on võime mõista, juhtida ja väljendada sotsiaalseid ja emotsionaalseid aspekte viisil, mis võimaldavad edukalt toime tulla erinevate eluülesannetega, sealhulgas eneseteadlikkusega, impulsiivsuse kontrolliga, koostööga ning iseendast ja teistest hoolimisega (Elias *et al*, 1997). Sotsiaalne ja emotsionaalne õpe on protsess, mille käigus inimesed õpivad ja rakendavad sotsiaalsuse ja emotsionaalsusega seotud oskusi, hoiakuid, käitumisviise ja väärtusi, mis võimaldavad neil koolis, tööl ja elus edu saavutada. Need oskused on näiteks emotsioonide mõistmine ning juhtimine, positiivsete eesmärkide seadmine ja saavutamine, teiste suhtes empaatia tunnetamine ja ülesnäitamine (CASEL GUIDE..., 2013; Bailey *et al*, 2021; Elias *et al*, 1997; Tammemäe *et al.*, 2020).

Sotsiaalseid oskusi on defineeritud väga erinevalt, mistõttu kasutatakse sotsiaalsete oskuste kohta ka erinevaid mõisteid. Saat ja Tropp (2008) defineerivad sotsiaalseid oskusi kui eesmärgile suunatud õpitud käitumist, mis võimaldab inimesel efektiivselt suhelda ja funktsioneerida erinevates sotsiaalsetes keskkondades. Autor otsustas oma töös lähtuda sellest definitsioonist, sest see rõhutab oskuste õppimise aspekti.

Sotsiaalsed oskused omandatakse õppimise teel, need aitavad lastel ja noortel saavutada teiste inimestega positiivseid suhteid, tõlgendada teiste inimest käitumist ja tõhusalt orienteeruda

sotsiaalsetes olukordades (CASEL GUIDE..., 2013; Greene & Burlison, 2003). Sotsiaalse õppimise korral on vaja esamalt lapsel märgata uut käitumisviisi ning tähtis on seejuures, et mudeliks olev käitumine tunduks õppijale kasulik. Järgmisena tuleb lapsel käitumine meelde jätta ja omandada see jäändamise teel, luues seoseid keskkonna või situatsiooni ja käitumisviisi või tegevusviisi vahel (Krull, 2018). Eggen ja Kauchak (2010) on leidnud, et jäljendamisega saab omandada võimeid, mida ainult vaatlemisega pole võimalik omandada. Selleks, et käitumismall salvestuks mällu ja toimuks selle taasesitamine on tähtis kinnituse saamine (Eggen & Kauchak, 2010; Krull, 2018). Käitumise õppimine võib kaasa tuua kohese käitumise muudatuse, kuid ei pruugi (Eggen & Kauchak, 2010).

Sotsiaalsete oskuste puudujääk võib tuleneda sobiva eeskuju puudumisest, kuna sotsiaalsed oskused omandatakse vaatluse teel, seetõttu võib esineda raskusi teistega tõhusalt suhtelmisel. Sotsiaalsete oskuste omandamist võib takistada ka sotsiaalne ärevus ja üksindus. Juba omandatud sotsiaalsete oskuste kasutamist võib järsult halvendada eelnendu stressirohke või traumeeriv sündmus või sotsiaalse keskkonna muutus (Lieberman, DeRisi, & Mueser, 1989, viidatud Greene & Burlison, 2003 j).

Kuigi sotsiaalsed oskusi arendatakse läbi elu, siis on oluline pöörata tähelepanu juba varases eas. Koolieelsed sotsiaalsed oskused on tähtsad, sest need mõjutavad akadeemilist toimetulekut, mis tähendab seda, et lapsed, kellel on tõhusamad sotsiaalsed oskused, oskavad sotsiaalsete olukordade kohaselt käituda, saavad paremaid akadeemilisi tulemusi. Madalad sotsiaalsed oskused võivad aga kaasa tuua probleeme õpetajate ja kaasõpilastega ning hilisemas eas kohanemiskursi (Saat & Tropp, 2008).

Lähtuvalt sotsiaalsete oskuste arenemist toetavatest teguritest (näiteks eeskuju, emotsionaalset toetav ja turvaline keskkond jne.) on ilmne, et asenduskodu laste sotsiaalsetes oskustes esineb puudujääke. Seda kinnitab ka Bruska (2008) oma uuringus, tuues välja, et asenduskodu lapsed on kogunud väärkohtlemist ja traumasid, mis võivad mõjutada laste arengut.

Sotsiaalsete oskuste oluliseks osaks on emotsionaalsed oskused ehk oma emotsioonide regulatsiooni oskus (Mägi & Tropp, 2008). Emotsioonid on igapäevaelu lahutamatu osa (Ennok, 2012). Allik (1997) defineerib emotsiooni kui organismi seisund, mille tagajärjel toimuvad kehalised muutused, näiteks hingamises, puls, näonärvis. Emotsiooni eesmärk bioloogilisest vaates on olukorrale anda hinnang, et siis vastavalt situatsioonile käituda. Põhiemotsioonid rõõm, kurbus, hirm, viha, vastikus ja üllatus on kõigil inimestel olemas juba sündides ning teised

emotsioonid moodustavad erinevaid kombinatsioone neist (Ennok, 2012). Emotsioonide regulatsiooni oskus on jällegi väga oluline sotsiaalsete oskuste rakendamisel, sh suhete loomisel eakaaslaste ja täiskasvanutega. Ilma võimeta ära tunda ja reguleerida oma emotsioone või osaleda empaatias ja perspektiivivõtmises muutub teiste positiivselt suhlemine väga keeruliseks (Bailey et al, 2021; Mägi & Tropp, 2008).

Emotsioonide arengut mõjutavad erinevad tegurid, näiteks kiinudmussuhe, õdede-vendade olemasolu ja lapse temperament. Emotsioonide mõistmine tähendab emotsioonidega seonduvast sõnavarast ja teabest arusaamist. Lisaks aitab emotsioonide mõistmine saada aru enda ja teiste kogetud ning väljendatud emotsioonidest; olla teadlik emotsioonide sobivusest olukorras; mõista emotsioonide ajendeid ja tagajärgi (Ennok, 2011).

Emotsioonide reguleerimine koosneb olukorraga suhestumise valikust (olukorrale lähenemine või sellest eemaldumine), olukorra muutmisest (soov olukorda muuta nii, et selle emotsionaalne mõju muutuks), tähelepanu suunamisest (olukorra emotsionaalsetele ja mitteemotsionaalsetele aspektidele ning tunnetele ja tagajärgedele), kognitiivsetest muutustest (täendus omistamine olukorrale) ning reaktsiooni modifitseerimisest (füsioloogilise, kogemusliku või käitumusliku reageeringu mõjutamine) (Gross, 1998). Toetudes eelnevale on emotsioonide regulatsioonil mitu etappi, kus on võimalik teha muutus emotsionaalses seisundis.

Emotsiooni regulatsiooni oskuse õppimise juures on olulised esiteks emotsionaalsed teadmised ja väljendus ehk oskust ära tunda, mõista ja märgata emotsioone endas ja teises ning väljendada oma tundeid vastavas kontekstis sobival viisil. Teiseks oluliseks aspektiks emotsiooni regulatsiooni juures on võimekus reguleerida oma emotsioonide ja emotsionaalsete reaktsioonide intensiivsus ja/või kestust, samuti võime õppida ja tegutseda vastavalt ootustega sobivale sotsiaalsele käitumisele. Kolmandaks tuleb arendada ka empaatilisust ja oskust mõista teise vaatenurka, et kasvaks võimekus mõista teiste inimese emotsionaalset seisundite ja vaatenurka. See hõlmab teiste kogemuste, tunnete ja seisukohtade tuvastamist, tunnistamist ja nende aluselt tegutsemist, näiteks ennast teise olukorda asetades (Bailey et al, 2021). Laste emotsioonide regulatsiooni arengut toetab, kui suunata neid uurima, kuidas emotsioonid kehas füüsiliselt väljenduvad ja kastuuda aktiivselt tunnete sõnavara kirjeldamiseks olukordi ja erinevaid käitumisviise (Mägi & Tropp, 2008). Emotsioonide regulatsioon on oluline, kuna emotsionaalne erutus võib kas tõhustada toimimist või kahjustada tõhusat toimimist (Thompson, 1994). Eelkooliealistel lastel, kellel on raskusi emotsioonide juhtimisega, võib tulevikus olla,



väljakutseid pakkuvate õppetegevuste frustratsiooniga toimetulekul või rahunemisel pärast konflikti eakaaslasega. Lisaks võib laps hakata vältima võimalikke konflikte, mistõttu piirab ta kokkupuudet uute suhetega ning ei saa seetõttu harjutada regulatsioonioskusi, mis on vajalikud teiste inimestega edukaks suhtlemiseks (Bailey & Jones, 2019).

Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste ja pädevuste arendamine peaks hõlmama endas kolme valdkonda, milleks on kognitiivne, emotsionaalne ja sotsiaalne. Kognitiivses valdkonnas on vaja käsitleda kognitiivseid oskusi, mis on vajalikud käitumise juhtimiseks ja suunamiseks eesmärgi saavutamise poole. See hõlmab täidesaatva funktsiooni, eneseregulatsiooni, otsuste tegemise ja probleemidega seotud oskusi ja pädevusi. Emotsionaalne valdkond hõlmab endas oskusi, mis võimaldavad ära tunda, kuidas erinevad olukorrad panevad neid tundma, ning käsitlema neid tundeid prosotsiaalsel viisil ja saada sellest tulenevalt kontroll nende käitumisreaktsioonide üle emotsionaalselt laetud olukordades. Sotsiaalses valdkonnas on vajalikeks oskusteks õppida oma emotsioone tundma, väljendama ja reguleerima, et saaks toimuda koostöö teistega, sotsiaalsete probleemide lahendamine, positiivsete suhete loomine ja rahumeelne koostoimimine teistega (Bailey *et al.*, 2021).

Emotsioonid on olulised, sest läbi emotsioonide anname olukorrale hinnangu ning käitume siis vastavalt situatsioonile. Emotsiooni regulatsioon koosneb koosneb olukorra valikust, olukorra muutmisest, tähelepanu suunamisest, kognitiivsetest muutustest ning reaktsiooni modifitseerimisest.

Paljud asenduskodu lapsed on enne asenduskodusse sattumist kogenud väärkohtlemist, näiteks hooletusse jätmist, mis on kõige levinum väärkohtlemise vorm ja põhjus, miks paljud lapsed vajavad asendushoolduse teenust. Väärkohtlemisega kaasnevad valusad kogemused ja vanemate juurest eraldamise traumad võivad mõjutada laste arengut. Selles tulenevalt võib neil esineda sotsiaalsete oskuste puudujääke (Bruskas, 2008). Teisalt toovad uuringud (Vanemliku hoolitsuseta laste..., 2014) välja, et asendushoolduselt elluastuvatel noortel võib esineda erinevaid riske, nagu varakult katkenud haridustee, arenemata oskused ja võimed, vaimse ja füüsilise terviseiga seotud mured, ebapiisavad sotsiaalsed ja igapäeva elu oskused, enesekindluse puudumine, kehv vastutus võime.

Saat ja Tropp (2008) on välja toonud selge seose akadeemilise edukuse ja sotsiaalsete oskuste vahel. Järelikult on oluline asenduskodu laste toetamisel pöörata teadlikult tähelepanu nende sotsiaalsete oskuste treenimisele. Kuna sotsiaalsete oskuste üks oluline osa on emotsiooni

regulatsioonioskus, mis on oluline teistega positiivsete suhete loomisel, kui see puudub on keeruline teisi sotsiaalseid oskusi treenida.

### **Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste õpetamine**

Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste õppe juures on oluline teadvustada kolme dimensiooni, milleks on teadmised ehk teadmised aktsepteeritud ja oodatud käitumiste ning reaktsioonide osas; hoiakud ja uskumused oma võimelusse neid teadmisi rakendada, aga ka hoiakuid selle osas, kas ja kui palju on vajalik või mõttekas pingutada ning kuidas asetub see konkreetse klassi, sõpruskonna või õpilase väärtushinnangute süsteemi ning oskused olemasolevat teadmist praktikasse rakendada (Moloney & Whitney-Thomas, 2001).

Sekkumise juures on teadusuuringute (Adams, Noble, & Openshaw, 1989; Branden-Muller *et al*, 1991; Cheung & Lee, 2010; Ee & Ong, 2014) kohaselt olulised neli olulist komponenti, mis on enesemõistmise ja enesekontrolli ning -regulatsiooni (sealhulgas emotsioonide regulatsiooni) arendamine; väärtuste analüüs; sotsiaal oskuste mudeldamine ja harjutamine; sotsiaal probleemilahendamise oskuse õpetamine ja refleksioonioskuse arendamine.

Tulenevalt sellest, et regulatsiooni oskusi õpitakse rakendamise kaudu (Bailey & Jones, 2019), siis on oluline sotsiaal-emotsionaalsete oskuste õpetamisel süstemaatiline ja järjepidev harjutamine. Tänu süstemaatilisele juhendamisele saab sotsiaal-emotsionaalseid oskusi õpetada, modelleerida, harjutada ja rakendada erinevates olukordades, nii et õppijad kasutaksid neid igapäevasse käitumise repertuaari osana (Durlak *et al*, 2011). Käitumises toimub muudatusi sellisel juhul, kui õppijal on arusaam oma eesmärkidest, selge uue käitumise kirjeldus ja arusaam uut käitumist rakendada (Curtiss & Warren, 1973).

Arvestades laste arengut peaksid olema koolieelsed sotsiaal-emotsionaalsed sekkumised ülesehitatud viisil, kus on olulised sõprus- ja mängusokused, emotsionaalne mõistmine, tahtlik enesekontroll, sotsiaalsete probleemide lahendamise oskused. Struktuuri poolest peaks olema õpetamisoskuste kontseptsioonide juhendamisstrateegiad lühikesed, kaasahaaravad, kogemuslikud ja konkreetsed (Durkal *et al*, 2015).

Käesolevas töös kavandatud sekkumine oli suunatud koolieelikutele, sest 3-6aastaselt toimub laste areng sotsiaalsetes oskustes, emotsionaalses arusaamises, emotsioonide reguleerimises, eneseteadvuses ja enesekontrollis. Areng toimub läbi mängu, kus laiendavad koolieelikud enda teadmisi sotsiaalsete rollide ja ootuste kohta ning harjutavad suhtlemist,

emotsioonide reguleerimist ja sotsiaalsete probleemide lahendamise oskusi. Läbi selle jõuavad algelisest (kurb/vihane) emotsionaalsest mõistmisest 7.eluaastaks nüansirikkamani (kurb/vihane/hirmunud) (Biermann, 1998, viidatud Durlak *et al*, 2015 j).

Asendushooldusele minevad lapsed on sotsiaal-emotsionaalsete, käitumuslike ja psühholoogiliste probleemidele vastuvõtlikumad ning probleemid võivad püsida vaatamata keskkonna parandamisele (Bacokovic & Marinkovic, 2007). Noores eas asenduskodusse sattunud lapsed võivad vajada abi, et osata oma emotsioone reguleerida, tulenevalt nende eelnevast kodust, sealhulgas väärkohtlemise ja bioloogilistest vanematest eraldamise tõttu (Brabrand *et al*, 2018). Bailey jt (2021) on leidnud, et sotsiaal-emotsionaalsete oskuste õpe võib olla eriti oluline ja tõhus laste jaoks, kes on kogenud traumasid või, kes puutuvad kokku paljude korvduvate stressiteguritega, kuna sotsiaal-emotsionaalsete oskuste õppimine pakub lastele võimalusi luua tavalisi ja toetavaid suhteid ning spetsiifilisi oskusi, mis toetavad tõhusat suhtlemist, probleemide lahendamist ja toimetulekut.

Toetudes asjaoludele, et sotsiaal-emotsionaalsed oskused on olulised tulevases elus (CASEL GUIDE..., 2013) ja asendushoolduse lapsed kuuluvad sotsiaal-emotsionaalsete, käitumuslike, psühholoogiliste probleemidega kõrge riski populatsiooni (Bacokovic & Marinkovic, 2007) ning 3-6aastaselt toimuvast arengust laste sotsiaalsetes oskustes, emotsionaalses arusaamises, emotsioonide reguleerimises, eneseteadvuses ja enesekontrollis (Biermann, 1998, viidatud Durlak *et al*, 2015 j), on oluline pakkuda perekodus elavatele koolieelikutele loodud sekkumist, et toetada nende sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengut. Autorit kõnetas ka emapoolne kogemus asenduskodu lastega, mistõttu otsustas ta uurida asenduskodu lapsi. Käesoleva tegevusuuringu eesmärk on koostada ja piloteerida perekodus elavatele koolieelikutele suunatud sotsiaal-emotsionaalset arengut toetavat sekkumist, mis lähtuks teoorias välja toodud tõhusa sekkumise komponentidest. Bakalaureusetöö eesmärgi põhjal sõnastati kolm uurimisküsimust:

- Kuidas arendada sekkumisest tulenevalt rühmatöö läbiviija poolt tajutud raskustest rühmatöö läbiviimisel?
- Mida arvavad grupipõhises sekkumises osalejad sotsiaal-emotsionaalsest arengut toetavast sekkumisest koolieelikute sotsiaal-emotsionaalse arengu toetamisele?
- Mida arvavad perekodu kasvatajad sotsiaal-emotsionaalsest arengut toetavast sekkumisest koolieelikute sotsiaal-emotsionaalse arengu toetamisele?

## **Tegevusuuringu metoodika**

Lõputöö käigus viidi läbi tegevusuuring, sest sooviti esimest korda luua ja läbi viia sekkumine. Vajalikuks peeti jälgida ja reflekteerida ennast ning lisaks saada loodud sekkumisele peegeldust nii lastelt kui ka perekodu kasvatajatelt. Refleksioon ja peegelduse eesmärk oli üksikasjalikult mõista sekkumise loomise ja läbiviimise nüansse. Löffströmi (2011) järgi on tegevusuuring erinevate sotsiaalsete olukordade uurimine, mida teevad praktikud, et parandada teatud erialase tegevuse väärtust. Lisaks on tegevus uuring erinev teistest uurimisviisidest, sest sellel on kohene praktiline väärtus. Samuti, et tegevusuuringu läbiviija on praktikust uurija, kes tegeleb järjepidevalt eneseanalüüsiga ning oma mõtete struktureerimiseks, peaks ta pidama uurijapäevikut (Löffströmi, 2011). Töö autor pidas uurijapäevikut, kuhu kandis uuringu erinevates etappides tekkinud tähelepanekuid. Uurijapäevik oli ühtlasi käesolevas töös peamiseks andmekogumise viisiks.

Löffströmi (2011) kirjutab, et tegevusuuring on oma olemuselt tsükliline, koosnedes erinevatest etappidest, milleks on planeerimine, tegutsemine, vaatlemine ja analüüsimine. Esimeses etapis ehk planeerimises kaardistatakse hetkene olukord. Järgmises etapis luuakse sekkumine ning asutakse seda rakendama. Kolmandas etapis kogutakse andmeid läbiviidud tegevuse kohta. Viimases etapis analüüsitakse kogutud andmeid, et teha järeldusi läbiviidud tegevuse mõju ja tagajärgede kohta, millest lähtuvalt planeeritakse järgmist tegevusuuringu tsüklit.

Lõputöö raames viiakse läbi kolm tsüklit. Järgnevalt kirjeldatakse lõputöö käigus läbiviidud tegevusuuringu tsükleid.

## **Esimene tsükel**

### **Planeerimine**

Tulenevalt asendushooldusel olevatest lastest, kellel on risk sotsiaal-emotsionaalsete probleemideks (Backovic & Marinkovic, 2007) ning koolieelses eas olevate laste nüanisirikkamast sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengust (Biermann, 1998, viidatud Durlak *et al*, 2015 j), tekkis tegevusuuringu autoril soov toetada koolieelikute sotsiaal-emotsionaalset arengut grupipõhiselt. Seati eesmärk koostada ja piloteerida perekodus elavatele koolieelikutele

suunatud sotsiaal-emotsionaalset arengut toetav sekkumine, mis lähtuks teoorias välja toodud tõhusa sekkumise komponentidest.

Koolieelikute sotsiaal-emotsionaalset arengut planeeriti toetada grupipõhiselt, mistõttu tuli sihtgruppi koondades täita kõik grupiga seonduvad tingimused. Jaques (2000) kohaselt on grupiga on tegu siis, kui olemas kindlad omadused, milleks on kollektiivne tajus (grupi liikmed tajuvad enda gruppi), võimalus rahuldada vajadusi (liikmed usuvad, et saavad teatud hüve või rahuldada oma vajadusi), ühised eesmärgid (liikmetel on ühised eesmärgid, mis neid omavahel seovad), vastastikune sõltuvus (kõik grupi liikme tegevus mõjutab teisi), sotsiaalne organiseeritus (gruppi kui sotsiaalne üksus, millel on normid, rollid, staatused, võimu- ja emotsioonisuhted), interaktsioon (grupi liikmed suhtlevad ning mõjutavad seeläbi üksteist), kohessiivsus (grupi liikmete jaoks on oluline kuuluda gruppi) ja liikmelisus (moodustavad kaks või enam inimest, kes suhtlevad kauem kui paar minutit). Autor poolt valitud koolieelikud moodustasi koos autoriga grupi, sest neil oli kollektiivne tajus, võimalus rahuldada oma vajadusi, ühised eesmärgid, vastastikune sõltuvus, sotsiaalne organiseeritus, interaktsioon, kohessiivsus ja liikmelisus.

Uuringus osalejad valiti mugavusvalimi abil, millele oli seatud sihipärase valimi kriteerium. Õunapuu (2014) kohaselt valitakse sihipärasse valimisse osalejad kindlate kriteeriumite alusel võttes arvesse kindla grupi kohta teadmisi, kogemusi ja eriteadmisi. Mugavusvalimi koostamisel lähtutakse kergesti kättesaadavusest ja uuritavate koostöövalmiduse printsiibist. Töö autor soovis leida valmisesse perekodus elavaid esimese kooliastme lapsi, kes vajaksid tuge sotsiaal-emotsionaal oskuste arengul. Esimese kooliastme lapsi sellel põhjusel, et 7-13-aastastelt muutuvad emotsioonide põhiteadmised ja väljendus (emotsioonidega seotud sõnavara) keerukamaks ja lapsed õpivad erinevaid tundeid ära tundma, mõistma ja asjakohaselt väljendama. Need oskused on ka aluseks empaatialle, perspektiivi võtmisele, kuna lapsed õpivad rakendama oma emotsioone puudutavaid teadmisi teiste kogemuste põhjal (Bailey & Jones, 2019). 2020. aasta kevadel võttis töö autor ühendust võeti ühe Eestis asuva perekodu juhataja, kellega koostöös hinnati sihtgruppi sobilikkust ja valikut. Vahepealne perekodus elvate laste koosseis oli 2021 aasta sügisel võrreldes kevadega aastal 2020 muutunud. Võttes arvesse perekodus sellel ajaperioodil elavate laste emotsionaalset seisundit ja võimekust grupis töötada osutus valmiks kaks koolieelikut. Sellest tulenevalt tehti kohandusi tegevuskasvas vastavalt uuele sihtgruppile, näiteks valiti lastele jõukohasemad meelerahu harjutused ja planeeriti rohkem mängulisi ja tegevuslikke elemente.

Võttes arvesse laste arengut peaksid olema koolieelsed sotsiaal-emotsionaalsed programmid ülesehitatud viisil, kus on olulised sõprus- ja mängusokused, emotsionaalne mõistmine, tahtlik enesekontroll, sotsiaalsete probleemide lahendamise oskused. Struktuuri poolest peaks olema õpetamisoskuste kontseptsioonide juhendamisstrateegiad lühikesed, kaasahaaravad, kogemuslikud ja konkreetset (Durkal *et al*, 2015). Teadusuuringud (Adams, Noble, & Openshaw, 1989; Branden-Muller *et al*, 1991; Cheung & Lee, 2010; Ee & Ong, 2014) on näidanud, et tõhus sekkumine peaks sisaldama enesemõistmise ja enesekontrolli ning -regulatsiooni (sealhulgas emotsioonide regulatsiooni) arendamist; väärtuste analüüsi; sotsiaal oskuste mudeldamist ja harjutamist; sotsiaal probleemilahendamise oskuse õpetamist ja refleksioonioskuse arendamist.

Sekkumise loomisel toetus töö autor kolmele Eestis levinud tõenduspõhisele metoodikale, milleks olid oskuste õpe, VEPA ja Vaikuseminutid. Niu ja Niemi (2020) on välja toonud, et oskuste õppe metoodika toetab osalejate omavaheliste suhete ning koostööoskuse paranemist, ühtlasi ka seda, et antud lähenemisviis toetab laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste eesmärgipärast õppimist. Oskuste õppe metoodikale toetudes kujundas töö autor loodava sekkumise ajaliselt piiritletuks, kuid pidas oluliseks kohtumiste rohkust, et osalejatel oleks võimalik õpitavaid oskusi mitmeid kordi läbi mängida ja kinnistada. Oskuste õppe elementidena kasutati veel probleemi ümbersõnastamist õpitavaks oskuseks, kasude kindlakstegemist ja lapse tunnustamist. Fruman (2016) järgi on kõik need olulised, sest probleemisõnastamine oskusena on lastele kui ka täiskasvanutele toetavam ning on abiks tõhusamale koostöö. Kasude kindlakstegemisega tõuseb lapsel soov õppida, sest ta mõistab kui palju kasu saavad sellest oskused nii tema kui teised. Tunnustamine aitab kaasa õpimotivatsioonile ja lapsele usule, et ta on võimeline õppima.

Tähelepanu ja meelerahu harjutused toetavad mõju on näidanud mitmed uuringud (Holley *et al*, 2005; Schonert-Reichl *et al*, 2015; Bryant *et al*, 2016), näiteks aitavad vähendada lastel ja noortel stressi ning ärevust, aitavad kaasa paremale eneseregulatsioonile, suurendavad keskendumis- ja tähelepanuvõimet, parandavad kognitiivseid võimesid ja sotsiaalseid oskuseid. Käesoleva töö autor valis tähelepanu ja meelerahu harjutustest baasharjutused (3-minutiline hingamisruum, kohalolu paus, tänulikkuse harjutus, kuulamise kogemine, hingamise jälgimine, keha tunnetamine, enesekaastunde paus) (Vaikuseminutid, *s.a*). Hingamise jälgimise harjutused osutusid valituks eelkõige seetõttu, et need on lõõgastava mõjuga ning aitavad oma hingamisega

kontakti saada, et sügavat hingamist ka keerukate emotsioonidega toimetulekul enda toetamiseks kasutada (Jung, 2015). Valituks osutusid lühemad tähelepanu ja meelerahu harjutused, sest lapsed polnud varem kokku puutunud selliste harjutustega, mistõttu tuli harjutada nendega oskust sügavalt hingata. Läbivalt kasutati lõbusate kollide harjutust, et lastele oleks see harjutus juba tuttav ning oskaksid seda harjutust ka vajadusel iseseisvalt teha.

Kolmandaks otsustas töö autor valida toetavaid elemente VEPA Käitumisoskuste Mängu metoodikast, kuna pidas oluliseks treenida laste pidurdusprotsesse luues selge positiivse struktuuri läbi ühise visiooni, positiivse tagasiside, aja tunnetamise ning tegevuste pidurdamise. Orusalu (2018) on toonud välja VEPA Käitumisoskuste Mängu metoodika aitab sotsiaalsete emotsionaalsete oskuste õppimisele kaasa, vähendab käitumisprobleeme ning vägivaldset ja agressiivset käitumist, suurendab ka õppe edukust. VEPA toetab kõige rohkem nende laste käitumist ja arengut, kellel on kõrgem risk vaimse tervise probleemide tekkeks. Õpetamisel on oluline sammhaaval edasiliikumine, harjutamine ja uskumine lapse võimetesse ja tema positiivne toetamine. Liikudes mõõdukas tempos, suudab laps omandada kompleksseid oskusi väikeste osade kaupa ning oskuse mitmekordne rakendamine aitab kinnistada uut oskust erinevates olukordades ja tugevdada uusi närvirakkude ühenduskohti ajus (Vepa, s.a).

Kui sekkumisele oli loodud tõendus põhiste programmide toel struktuur (8 kohtumist, 8 nädala vältel; igal kohtumisel tähelepanu ja meelerahu harjutus; ning läbivate elementidena ühine visioon, positiivne tagasisidestamine ja liivkell eesmärgiga arendada ajataju), hakkas töö autor otsima teemasse sobivaid tegevuslikke meetodeid. Kuna laste areng toimub läbi mängu, kus laienevad nende teadmised sotsiaalsete rollide ja ootuste kohta, harjutatakse suhtlemist, emotsioonide reguleerimist ja sotsiaalsete probleemide lahendamise oskusi (Biermann, 1998, viidatud Durlak *et al*, 2015 j). Tähtsakohal on ka oskuse harjutamine, sest selle abil saab õppija rakendada õpitud oskusi igapäevasesse käitumisse (Durlak *et al.*, 2011). Selleks töötas autor läbi erinevat kirjandust ja õppematerjale (nt Debra Burdick „Mindfulness skills for kids and teens“; Lii Kaudne „Mina-ise õppekomplekt“; Vaikuseminuti veebilehekülj – täpsem loetelu vt lisa 1). Peale tegevuslike meetodite kogumist koostas autor esmase tegevuskava.

Esmast tegevuskava planeerides seadis autor igale kohtumisele alaeesmärgi, mis viiks lähemale sekkumise eesmärgile. Lähtuvalt Bailey jt (2021) sotsiaal-emotsionaalse oskuste õppe valdkondades oli vaja sekkumise eesmärgi saavutamiseks teha erinevaid samme, milleks oli pöörata tähelepanu positiivsele minapildile, tutvustada lastele emotsioonidega seotud sõnavara,

õpetada lastele märkama oma emotsioonide ja kehavahelist seost, uurida ja treenida erinevaid emotsioonidega toimetuleku viise, selgitada ja võimaldada lastel kogeda eneseregulatsiooni olulisust.

Autor viis perekodus kaheksa nädala jooksul, perioodil 11.oktoober-6.detsember 2021 (perioodi sisse jäi üks nädal, mis jäi vahele, sest perekodus olevad lapsed pidid viibima karantiinis) läbi 8 sotsiaal-emotsionaalsete oskuste tundi, mille ühe tunni kestvuseks oli umbes 75 minutit. Enne uuringu läbiviimist selgitati, kuidas tagatakse laste konfidentsiaalsus. Arvestati uuringusse kaasatavate vaba tahet, autonoomiat, inimväärikus, privaatsust, heaolu ja katsest, et hoiduda valimi kahju tegemisest (Eessalu *et al*, 2017). Kõikidel tundidel oli sarnane struktuur. Alustati sissejuhatava tegevusega, mis hõlmas liikumistegevust ja tähelepanu ja meelerahu harjutusi. Peale seda tehti põhitegevusi, kus tegevuste eesmärk oli täita tunni eesmärk, koondada laste tähelepanu endale ja ümber toimuvale ning jälgida kindlasti seda, et oleks ka liikumistegevusi. Tundi lõpetati traditsioonilise lõpu tegevusega, milleks oli tunni kokkuvõtmine ja klepsu või ühekordse tätoveeringu andmine lastele. Tunnid kasvasid üksteisest välja, mis tähendas seda, et iga tunnil oli eesmärk, mis oli aluseks järgmise tunni eesmärgile. Kohtumiste eesmärkide täitmiseks tehti erinevaid tegevusi (vt lisa 2).

## **Tegutsemine**

Esimeses tsüklis läks autor perekodusse oma sekkumist läbi viima esimest korda. Autor uuris enda tegevust uurija päevikku kirjutatud tähelepanekute abil. Esmane uurimisküsimus oli suunatud sekkumise arendamisele: kuidas arendada sekkumist tulenevalt rühmatöö läbiviija poolt tajutud raskustest rühmatöö läbiviimisel? Uurimisküsimusele vastuse leidmiseks koguti andmeid uurija päevikust ning analüüsiti kogutud andmeid uurija päeviku kvalitatiivse sisuanalüüsi abil. Valmiks oli autor, kuna sooviti leida tema poolt tajutud raskusi rühmatöö läbiviimisel ning läbi selle arendada sekkumist.

Tulenevalt Bailey jt (2021) sotsiaal-emotsionaalsete oskuste ja pädevuste arendamise olulistest komponentidest, planeeriti alguses pöörata tähelepanu laste positiivsele minapildile, tutvustada lastele emotsioonidega seotud sõnavara, õpetada lastele märkama emotsioonide ja keha vahelist seost ning arutada emotsioonidega toimetuleku üle.

Planeeritud eesmärkide saavutamiseks viidi läbi neli kohtumist ning erinevaid tegevusi, milleks olid kindel sissejuhatav tegevus, keha kaasavad ülesanded, kokkulepped, positiivse



minapildi arendamisega seotud tegevused, õppenuku Mina-Ise kaasamine õppeprotsessi, emotsioonidest rääkimine, liikumist kaasavad mängud, õppekaardid, meelerahu harjutused, kiitmine nii verbaalselt kui kirjalikult, preemia andmine lastele ja traditsiooniline lõpetus tegevus.

Päevast rääkimine lastega eesmärk oli saavutada lastega kontakt. Päevast rääkimisele järgnes alati sama tegevus, milleks oli nimeliigutus, selle eesmärgiks oli õppida üksteise nimesid. Tehti ka keha kaasavad ülesandeid, nagu loov liikumine, kus tuli liikuda vastavalt emotsioonile. Lisaks pandi kirja sotsiaal-emotsionaalsete oskuste õppetunni kokkulepped, kus kirjutati paberile, mida me tahame tunnis kuulda, näha ja tunda, idee pärines VEPA Käitumisoskuste Mängu metoodikas. Positiivse minapildi arendamisel tegeleti selliste tegevustega, mis suurendaks lapse usku oma võimetusse, näiteks minu tähe joonistamine, kus lapsed joonistasid enda eesnime esimese tähe sisse endaga seotud asju. Õppeprotsessi kaasati ka õppenuku Mina-Ise, kes oli lastele tunnis heaks sõbraks kui ka abiks emotsioonide õppimisel, näiteks said lapsed asetada Mina-Ise peale erinevaid emotsioone ning mõelda, miks see just seal võiks aset leida. Emotsioonidest rääkimine toimus seeläbi nii Mina-ise abil kui ka näiteks tujukaartide abil, kus vaadeldi erinevatel kaartidel olevaid emotsioone. Liikumist kaasavad mängud olid lastele vahelduseks arutlusele. Tunni alguses ja lõpus tehti ka meelerahu harjutusi, mis aitaksid lastel tähelepanu koondada ja märgata enda ümber toimuvat, mõte tulenes Vaikuseminutitest. Tunni ajal kiideti lapsi nii verbaalselt kui ka kirjalikult, mis on üks VEPA Käitumisoskuste Mängu elementidest. Tundi lõpetati alati sama tegevusega, milleks oli tunni analüüs ja kokkuvõte ning lastele preemia, milleks oli ühekordne tätoveering.

Uurimuse usaldusvärsuse suurendamiseks täitis autor peale igat tundi uurija päevikut, kuhu pani kirja nii jooksvad märkamised kui ka eneseanalüüsi. Näiteks võib leida autori uurijapäevikust selliseid kirja pandud ideid nagu, lapsel tuleb vajadusel lasta olla oma ette ja vaadata tegevusi kõrvalt kui ta seda soovib ning oluline on püüda last mõista. Uurijapäevik aitab uurimisprotsessi dokumenteerimisel, autori mõtete väljendusel ning struktureerimisel (Laherand, 2010; Löffströmi, 2011).

### **Uurija päeviku tulemused ja analüüs**

Uurija päeviku tulemustes joonistusid välja kolm kategooriat, milleks olid keskkonna mõju, tunni läbiviija teadlikkus, tunni tegevused.

## Keskkonna mõju

Kategooria „Keskkonna mõju“ jagunes omakord alakategooriateks „Tunni toimumise keskkonna mõju“ ja „Välise keskkonna mõju“. Tunni toimumise keskkonnas märkas autor, et keeruline oli laste tähelepanu hoidmine enda tunni juures, kuna enamasti toimusid tunnid ühe tüdruku toas, kus oli palju mänguasju, mis pakkusid teisele tüdrukule, kelle tuba see ei olnud suurt huvi.

*Keeruline oli hoida neid huvitatuna, kuna tüdruku toas oli palju põnevat.* Siit saab järeldada, et oluline on neutraalne pind, kus ei oleks segavaid faktoreid, et lapsed saaksid täielikult keskenduda tunnile - seda ideed toetas ka kriitiline sõber. Järgmises tsükliis oleks seetõttu oluline valida neutraalne ruum.

Välise keskkonna mõju väljendus laste hoiakus ja emotsionaalses seisundis, sõltuvalt päeval kogetud sündmustest esines lastel erinevad emotsioone ning nad olid rõõmsad ja koostööaltid või pigem väsinud ja vähem koostööaltid.

*Lapsed olid hästi avatud ja rõõmsameelsed ja tegid kõiki tegevusi kenasti kaasa.* Lastega tuleb rääkida päeva olnud sündmustes, sest need mõjutavad sotsiaal-emotsionaalsete oskuste tundi. Teades päeval juhtunud sündmusi suudab tunni läbiviija paremini laste käitumisviise ning põimida kogetud emotsioone tunni tegevustesse. Järgmises tsükliis planeeriti rohkem huvi tunda laste päeval kogetud sündmuste vastu.

## Tunni läbiviija teadlikkus

Kategoorias „Tunni läbiviija teadlikkus“. Tunni läbiviija pani tähele, et alguses püüdis ta kindlalt oma tegevuskavas püsida ning vältida tegevuskava väliseid tegevusi, kuid selline käitumisviis ei toiminud lastega.

*Keeruline oli hoida lapsi tegevuses, kui nad ei tahtnud teha minu planeeritud tegevusi.* Kui lastega teha ainult planeeritud tegevus ning pöörata tähelepanu ainult enda, mitte laste vajadustele ei ole lapsed motiveeritud tegema planeeritud tegevusi. Kriitiline sõber soovitas autoril lastega tunnis reflekteerida tekkinud vajaduste üle ning seejärel lähtuda lapse vajadusel. Samuti soovitas ta kiita lapsi rohkem juhul, kui nad teevad tegevusi kaasa. Autor otsustas hakata pöörama rohkem tähelepanu laste emotsioonidele ja vajadustele ning olla paindlikum enda tunni struktuuri suhtes ja kiita lapsi, eesmärgiga tõsta laste motivatsiooni kaasa töötada sotsiaal-emotsionaalsete oskuste tunnis.

Autor pani tähele veel, et kasutas tunnis liiga palju küsimusi „miks?“ ja „miks nii?“ olukordades, kus laps ei pruugi tegelikult oma käitumise põhjuseid mõista. Samuti väljendi „ei ole“ selgitamata lapsele miks nii ei ole.

*Mõistsin, et kasutan liiga palju küsimust „miks nii? ... Kasutan ka liiga palju „ei ole“.* Lapse jaoks on oluline sobiva käitumise selgitamine, et ta mõistaks sotsiaalselt sobiva käitumise vajalikust ning rakendaks seda järgmisel korral. Järgmises tsüklis otsustas autor pöörata rohkem tähelepanu enda väljendusviisile ning arutleda rohkem sobiliku käitumise üle.

### **Tunni tegevused**

Kohtumiste tegevusi läbi viies oli näha, et joonistamisülesanded meeldisid lastele, kui aga oli mitu joonistamisharjutust järjest, siis muutus see nende jaoks igavaks. Lastele meeldisid erinevad tegevused, milleks olid tähelepanu ja meelerahu harjutused, tunnete kaardid, lapse positiivset minapilti toetavad tegevused. Lisaks õppenuku Mina-Ise kaasamine õppeprotsessi ärgitas lapsi kaasa tegema. Tunni lõpus ootasid alati lapsed tätoveeringu või klepsu saamist.

*Neile meeldis see, et nad said joonistada ja värvida.*

*Lastele meeldis tähelepanu ja meelerahu harjutus, milleks oli lõbusad kollid.*

*Mina-Ise õppenukk on väga heaks abivahendiks, sest tekitab lastes huvi.*

*Lõpus enne tätoveeringute saamist, mida nad väga ootasid rääkisime natuke, kuidas meil läks.*

Autori märkmetest oli näha, et tunnid olid tõhusamad, kui tegevused vaheldusid. Kontakti lastega ning nende kaasamist õppeprotsessi teotasid erinevad visuaalsed õppevahendid, mida lapsed said uurida, katsuda ja tegutseda. Laste jaoks oli innustav tunni lõpus väikse meene saamine, selleks kasutas töö autor klepse ja tätoveeringuid. Kriitiline sõber soovitas teha kohtumisel rohkem tegevusi ning vähendada juhendaja arutlust. Järgmises tsüklis otsustas autor kohtumistel kasutada jätkata lastele meeldivat tegevuste rakendamisega.

Järgmises tsüklis otsustati valida neutraalsem pind, et lapsed suudaksid paremini keskenduda, tunda huvi laste päeval kogetud sündmuste vastu, pöörata tähelepanu laste emotsioonidele ja vajadustele, olla paindlikum enda tunni struktuuri suhtes, kiita lapsi rohkem kui varasemalt, pöörata rohkem tähelepanu autori väljendusviisile, arutleda rohkem sobiliku käitumise üle, vähendada juhendaja arutlemise osakaal, ning jätkata lastele meeldivate tegevuste rakendamist.

## **Teine tsükkel**

### **Planeerimine**

Teises tegevusuuringu tsükli sooviti leida vastus samale uurimisküsimusele, kuidas arendada sekkumist tulenevalt rühmatöö läbiviija poolt tajutud raskustest rühmatöö läbiviimisel.

Uurimisküsimus jäi samaks, sest jätkuvalt oli oluline mõista, kas planeeritud muudatuste sisseviimine toetab sekkumise elluviimist. Valimiks oli autor, kelle uurija päeviku abil koguti andmeid ning hiljem kvalitatiivse sisuanalüüsi abil analüüsiti.

Kõigepealt planeeriti lähtuvalt Bailey jt (2021) sotsiaal-emotsionaalsete oskuste ja pädevuste arendamise olulistest komponentidest oli eesmärgiks arutleda keha ja emotsioonide vahelise seose üle ning emotsioonidega toimetuleku üle, selgitada enesekontrolli olulisust ning viimases tunnis luua abivahend emotsioonidega toimetulekuks.

Sooviti ka eelmisest tsüklist tekkinud teadmisi rakendada uues tsükli. Otsustati valida lapse toa asemel kasvatajate tuba, et lapsed saaksid paremini keskenduda. Tundi plaaniti alustada päeva sündmustest rääkimisega, et tunni läbiviija suudaks paremini mõista laste käitumisviise ja vajadusi. Tulenedes laste vajadustest otsustas läbiviija olla pandilik oma tegevuskava struktuuri suhtes. Laste tunnustamiste osakaalu sooviti tõsta, et lapsed oleksid motiveerituma. Tähelepanu otsustati pöörata sellele, kuidas juhendaja ennast väljendab. Arutleda rohkem sobiliku käitumise üle ning vähendada juhendaja arutlemise osakaalu. Jätka ka varasemalt toimunud tegevust rakendamist, milleks joonistamis- ja hingamisülesandeid, õppenukku Mina-Ise ja tätoveeringuid, tunnete kaardid ja lapse positiivset minapilti toetavad tegevused.

### **Tegutsemine**

Teise tsükli viidi läbi neli kohtumist. Planeeritud eesmärkide saavutamiseks räägiti päevast, tehti kindlat sissejuhatavat tegevust, tähelepanu ja meelerahu harjutusi, joonistamistegevusi, liikumistegevusi, kiideti lapsi, räägiti emotsioonidest, kasutati tunnete kaarte, laste positiivse minapildi toetamist, kindlat lõputegevust. Need tegevused näitasid positiivset tagasisidet laste ja uurija poolt eelmises tsükli, mistõttu otsustati kasutada ka neid järgmises tsükli.

Tegevused, mida eelmises tsükli ei kasutatud, kuid selles tsükli kasutati oli emotsioonidega toimetulekust rääkimine ja toimetuleku meetodite harjutamine, kus arutleti selle üle, kuidas saab tulla erinevate tunnetega toime ning tehti kehaliselt läbi erinevaid võimalikke

toimetulekuviise. Eelmises tsükli ei kasutatud neid tegevusi, sest kõigepealt oli vaja tegeleda kontakti loomisega, positiivse minapildi arendamisega, emotsioonidega sõnavara laiendamisega, keha ja emotsioonide vahelise seose märkamisega, et saaks rakendada selle tsükli tegevusi, mis kõik koos aitavad saavutada lõppeesmärki. Lisaks loodi emotsioonidega toimetuleku abivahend, milleks oli särapuldel ehk pudel kus sees olid erinevad sädelused ning lastele anti kõige viimases tunnis tunnete termomeeter (vt lisa 3), kus on erinevad tunded ning nendega toimetulekuviisid.

### **Uurijapäeviku tulemused ja analüüs**

Uurija päeviku tulemustest kujunesid välja kolm kategooriat, milleks olid keskkond, läbiviija ja tegevused.

#### **Keskkond**

Kategooriast „Keskkond“ selgus, et neutraalsem pind aitas hoida lastel fookus tunni juures. Uue asjaoluna märkas autor, et kui tööl oli kasvataja, kes pole lapsega nii lähedane, siis mõjutas see kohtumist.

*Palju sõltub kasvatajast.*

Naturaalne keskkond aitab kaasa laste õppeprotsessile. Kui märgata, et lapse ja kasvataja vahelist seost on võimalik teadlikumalt pöörata lapse vajadustele tähelepanu. Järgmises tsükli otsustati võtta arvesse neutraalse pinna kasulikkust ning vajadust pöörata tähelepanu lapse vajadustele.

#### **Läbiviija**

Kategooriast „Läbiviija“ pani autor tähele seda, et kui pöörata tähelepanu laste emotsioonidele ja vajadustele ning toetada ja kiita, siis lapsed on palju positiivsemad.

*Lastele tuleb anda aega ning neid toetada ja kiita.*

Lastele on oluline anda võimalus jälgida tegevusi eemalt, kui nad seda vajavad. Selline käitumine ei surveta last ning aitab tunda lapsel ennast keskkonnas mugavamalt. Laste kiitmine annab neile positiivset tagasisidet ning innustab tegevusi kaasa tegema Kolmandas tsükli otsustati arvestada laste kiitmise ja toetamise olulisust.

Uue tähelepanekuna leidis autor, et lapsi tuleb õppima tundma, et leida need tegevused mis neile kõige rohkem sobivad.

*Tuleb õppida lapsi tundma ja leida see lähenemisviis, mis neil kõige rohkem sobib.*

Õppides lapsi tundma tuleb leida see lähenemisviis, mis neile kõige rohkem sobib, kuna kõik tegevused ei pruugi kõigile sobida. Kui kasutada tegevusi, mis ei meeldi lastele, siis ei aita see laste sotsiaal-emotsionaalsele arengule kaasa. Järgmises tsüklis oli plaanis välja tuua lastele sobilike meetodite olulisus.

## Tegevused

Kategooriast „Tegevused“ selgus, et päevasündmustest rääkimine aitab mõista lapse tundeid, kui seda mitte tehes.

*Kuulasin vahepeal ka nende emotsioone, mis päeva jooksul tekkinud oli.*

Lapse päevasündmuste rääkimine aitab neil väljendada erinevaid emotsioone, mis neil päeva jooksul tekkinud on ja paneb lapsi hästi tundma, kuna tuntakse huvi ka nende vastu, mitte ei tegeleta ainule tegevuskava tegevustega. Kolmandas tsüklis planeeriti arvestada päevasündmuste rääkimise olulisusest.

Tunni tegevustena mõjusid positiivselt liikumis-, joonistamis- ja hingamisülesandeid, õppenukk Mina-Ise ja tätoveeringuid, tunnete ja tuju kaardid ja lapse positiivset minapilti toetavad tegevused. Samuti tunnis juhendaja arutlemise vähendamine aitas kaasa laste suuremale huvile tegevuste vastu.

*Mina-ise kasutamine aitab väga, tema kallistamine meeldib lastele.*

*Tujukaardid aitasid lastel rääkida oma tunnetest.*

Eelmises tsüklis laste jaoks meeldivate tegevuste jätkamine ning juhendaja arutluse vähendamine oli toeks laste sotsiaal-emotsionaalsele arengule. Järgmises tsüklis otsustati võtta arvesse liikumis-, joonistamis- ja hingamisülesannete, õppenuku Mina-Ise ja tätoveeringute, tunnete ja tuju kaartide ja lapse positiivset minapilti toetavad tegevuste positiivset tagasisidet ning juhendaja arutluse osakaalu vähendamist.

Tegevuste läbi viimisel lähtudes lastes ja nende vajadustest ning tunni ümberstruktureerides hakkasid hea meelega lapsed tegevusi kaasa tegema.

*Kui nad ei soovi minuga teha koos motivatsioonikaarti, siis tuleb leida neile sobilikum tegevus.*

Võttes arvesse laste vajadusi ning seejärel tundi ümberstruktureerides aitab see kaasa nii tunni parema õhkkonna loomisele kui ka laste kaasamise tegevustesse. Kolmandas tsüklis sooviti pidada oluliseks tunni ümberstruktureerimist lähtuvalt laste vajadustest.

Märgatav oli, et laste tunnustamine ja kiitmine mõjusid paremini kui teha seda tunnis rohkem ja teadlikumalt. See andis lastele rohkem positiivset tagasisidet ning motiveeris neid, sellepärast tuleb kohtumistel tuleb lapsi tunnustada ja kiita.

*Õppisin, et oluline on kiitus.*

Laste kiitmine ja tunnustamine andis lastele rohkem positiivset tagasisidet ning motiveeris neid, sellepärast tuleb kohtumistel tuleb lapsi tunnustada ja kiita. Järgmises tsüklis otsustati seda tähelepanekut silmas pidada.

Kohtumiste tegevuste peast teadmine muutis tunni sujuvamaks, kui oma tegevuste paberite pidev vaatlemine.

*Tähtis on mitte olla oma paberites kinni.*

Tegevuskava peast teadmine aitab nii koolieelikutel kui juhendajal hoida fookust tegevustel ning teha sujuvamad üleminekud ühe tegevuse juures teisele. Kolmandas tsüklis otsustati vajalikuks pidada tegevuskava peast teadmist.

Laste vaatlemisel võis märgata nende omavahelist toetust tegevustes.

*Üks laps kutsus teist kaasa meie tegevustesse ja läks temaga rääkima.*

Kui ühel lapsel oli mure või ta ei soovinud alguses tegevusi kaasa tulla tegema, siis teine laps oli talle toeks ja abiks. Laste omavaheline abistamine aitab kaasa ka nende sotsiaal-emotsionaalsele arengule. Järgmises tsüklis otsustati pidada oluliseks laste omavahelist toetust.

Tunnis võis märgata ka lapse teadlikkust sellest, kuidas käituda, kuid olukorras kus tuleb teadmisi rakendada oli lapsel raskusi.

*Koolieelik teadis väga hästi, kuidas käituma peab kui lõpus arutlesime.*

Järeldada saab siit seda, et laps on saanud teadlikumaks sotsiaalselt aktsepteeritud käitumisviisist, kuid ei oska seda veel rakendada. Järgmises tsüklis sooviti seda tähelepanekut meeles pidada.

Kokkuvõtvalt planeeriti järgmises tsüklis võtta arvesse neutraalse pinna kasulikkust; pöörata tähelepanu lapse vajadustele; arvestada laste kiitmise ja toetamise olulisust; tuua välja lastele sobilike meetodite olulisus; arvestada päevasündmuste rääkimise olulisust; liikumis-, joonistamis- ja hingamisülesannete, õppenuku Mina-Ise ja tätoveeringute, tunnete ja tuju kaartide ja lapse positiivset minapilti toetavad tegevuste positiivset tagasisidet; juhendaja arutluse osakaalu vähendamist; pidada oluliseks tunni ümberstruktureerimist lähtuvalt laste vajadustest; tunnustada ja kiita lapsi; pidada vajalikuks tegevuskava peast teadmist; laste omavahelist toetust ja laste sotsiaalse teadlikkuse kasvu.

## **Kolmas tsükkel**

### **Planeerimine**

Kolmandas tegevusuuringu tsükli sooviti leida vastust kolmele uurimisküsimusele:

- 1) Kuidas arendada sekkumist tulenevalt rühmatöö läbiviija poolt tajutud raskustest rühmatöö läbiviimisel?;
- 2) Mida arvavad grupipõhises sekkumises osalejad sotsiaal-emotsionaalsest arengut toetavast sekkumisest koolieelikute sotsiaal-emotsionaalse arengu toetamisele?;
- 3) Mida arvavad perekodu kasvatajad sotsiaal-emotsionaalsest arengut toetavast sekkumisest koolieelikute sotsiaal-emotsionaalse arengu toetamisele?

Esimesele uurimisküsimusele vastuse leidmiseks kasutati valimina autorit ning andmeid koguti uurija päeviku abil ning hiljem analüüsiti uurija päeviku kvalitatiivse sisuanalüüsiga. Teisele uurimisküsimusele leidmiseks oli valimiks autor ja perekodus elavad koolieelikud. Andmeid koguti uurija päevikust ning analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi abil. Asenduskodus elavaid lapsi intervjueriti ning tulemusi analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsiga. Kolmandale uurimisküsimusele vastuse leidmiseks kasutati valimina perekodus töötavaid kasvatajaid, keda intervjueriti ning, kelle tulemusi hiljem analüüsiti samuti kvalitatiivse sisuanalüüsiga. Tulemuste illustreerimiseks on välja toodud ka tsitaate.

Esimesele uurimisküsimusele vastuse saamiseks planeeriti võtta arvesse neutraalse pinna kasulikkust; pöörata tähelepanu lapse vajadustele; arvestada laste kiitmise ja toetamise olulisust; tuua välja lastele sobilike meetodite olulisus; arvestada päevasündmuste rääkimise olulisust; liikumis-, joonistamis- ja hingamisülesannete, õppenuku Mina-Ise ja tätoveeringute, tunnete ja tuju kaartide ja lapse positiivset minapilti toetavad tegevused; juhendaja arutluse osakaalu vähendamist; pidada oluliseks tunni ümberstruktüreerimist lähtuvalt laste vajadustest; pidada vajalikuks tegevuskava peast teadmist; laste omavahelist toetust ja laste sotsiaalse teadlikkuse kasvu.

### **Uurija päeviku tulemused ja analüüs**

Analüüsides uurija päevikut selgus neli kategooriat, milleks oli keskkond, tunni läbiviija ja tegevused.

#### **Keskkond**



Kategooriast „Keskkond“ selgus, et naturaalne keskkond aitas lastel hoida fookust tunni teema juures, mistõttu lapsed suudavad omandada paremini tunnis õpitud oskusi.

### **Tunni läbiviija**

Kategooriast „Tunni läbiviija“ tuli välja, et oluline on pöörata tähelepanu laste vajadustele, arvestada laste kiitmisega ja toetamisega, kasutada lastele sobilikke meetodeid, teada kohtumise tegevuskava peast ning vajadusel kohtumist ümberstruktureerida. Laste vajadustele tähelepanu pööramine ning laste kiitmine ja toetamine aitab muuta neid koostöö alimaks ning motiveerida. Kohtumise tegevus kava peast teadmine aitas muuta tundi sujuvamaks ning hoida tähelepanu tunni tegevustel. Lähtudes lastest ja olukorras on oluline oskus ka kohtumine ümberstruktureerida aidates seeläbi lapsel tunda ennast mugavalt.

### **Tegevused**

Kategooriast „Tegevused“ ilmnes, et lastele tuleb leida sobilikud meetodid, et nad sooviksid teha tegevus kaasa. Rääkida tuleb ka päevasündmustest, sest see annab võimaluse mõista last paremini. Lastele meeldisid väga liikumis-, joonistamis- ja hingamisülesannete, õppenuku Mina-Ise ja tätoveeringute, tunnete ja tuju kaartide ja lapse positiivset minapilti toetavad tegevused, mistõttu tuleb neid tegevusi rakendada, kuna see annab võimaluse lastel läbi meeldivate tegevuste arenedada. Vähendades kohtumiste tegevuste juures juhendaja arutluse osakaalu muutusid kohtumised lastele meeldivamaks.

## **Andmekogumisviis ja andmeanalüüs**

Teise ja kolmandale uurimisküsimusele vastuse leidmiseks intervjueriti perekodus elavaid koolieelikuid ja perekodu kasvatajaid. Laherand (2010) on leidnud, et intervjuu eeliseks on paindlikkus, olenevalt olukorrast ja vastajast on võimalik esitada lisaküsimusi, et saada täpsustusi ja täiendusi. Väikeste lastega soovitatakse kasutada intervjuud, sest enda vanuse ja arengu tõttu ei ole nad pädevad teistel viisidel ennast väljendama (Männamaa, 2008).

Toetudes eelnevale valiti mõõteinstrumentiks intervjuu, et koguda arvamusi individuaalselt perekodu kasvatajatelt ja rühmaintervjuuga perekodus elavatelt koolieelikutelt sotsiaal-emotsionaalsete oskuste tundide kohta koolieelikute sotsiaal-emotsionaalsele arengule. Rühmaintervjuu annab võimaluse intervjueritavatel üksteist toetada sündmuste meenutamisel,

tänu millele on võimalik saada mitmekesist infot (Laherand, 2010). Männamaa (2008) kohaselt peab küsimuste sõnastus olema lühike ja selge, sest muidu võivad lapsed loobuda edaspidisest vastamisest. Lastel on ka raske mõelda toimunud sündmustele. Koolieelikute rühmaintervjuu koostamisel võeti arvesse seda, et koolieelik suudaks mõista küsimuse sisu ning oleks võimeline meenutama toimunud õppeprotsessi.

Intervjuu küsimused töötas autor välja koostöös oma juhendajaga, tuginedes uurimisküsimustele, kuidas arendada sekkumist tulenevalt rühmatöö läbiviija poolt tajutud raskustest rühmatöö läbiviimisel?; mida arvavad grupipõhises sekkumises osalejad sotsiaal-emotsionaalsest arengut toetavast sekkumisest koolieelikute sotsiaal-emotsionaalse arengu toetamisele?; ning mida arvavad perekodu kasvatajad sotsiaal-emotsionaalsest arengut toetavast sekkumisest koolieelikute sotsiaal-emotsionaalse arengu toetamisele? (vt lisa 4 ja vt lisa 5). Intervjuu küsimuste koostamisel toetuti varasematele uuringutele sotsiaal-emotsionaalse arengu toetamise kohta (Bailey *et al*, 2021; CASEL GUIDE..., 2013; Curtiss & Warren, 1973; Durlak *et al.*, 2011). Autor kasutas intervjuusid selleks, et saada refleksioonile veel kõrvalt sisendit nii laste vaate kui kasvatajate vaate näol.

Uurimuse usaldusvääruse suurendamiseks tehti läbi ka intervjuu koostamisel prooviintervjuu 26. veebruaril 2022 kahe perekodu kasvatajaga. Peale prooviintervjuud lisati perekodu kasvatajatele mõeldud küsimustele alaküsimusi (näiteks: Mis aitas lapsel omandada erinevaid oskusi seoses emotsioonide teadvustamise ja juhtimisega?; Miks see võis olla lapse jaoks keeruline?), et saada täpsemaid vastuseid. Intervjuu viidi läbi lisaks veel kahe kasvatajaga 18.märtsil 2022, et saada rohkem tagasisidet läbi viidud programmi kohta. Kokku toimus viis intervjuud, mille kestvuseks oli planeeritud lastega 60 minutit ning perekodu kasvatajatega 20 minutit, kuid tegelik kestvus oli koolieelikutega 40 minutit ja kasvatajatega 6 minutit, sest kasvatajatel oli eelnevalt vähe infot läbiviidud sekkumise kohta, seetõttu väljendasid nad intervjuu suhtes ebakindlust. Teisalt mõjutas intervjuu lühikeseks jäämist intervjuueeriya vähene kogemus intervjuude läbiviimisel. Õppetunnina saab töö autor võtta kaasa selle, et sellistel puhkudel on oluline kontakti loomine intervjuueeritavaga. Ühtlasi oleks saanud esitada julgustavaid ja täpsustavaid küsimusi. Intervjuueerimisel teotuti Hea teadustava (2017) põhimõtetele, lähtuti uurija eetika põhilistest aspektidest, töö eesmärkidest anti teada uuritavatele, austati uuritavate privaatsust, millest tulenevalt selgitati konfidentsiaalsuse aspekti, mis tähendas

seada, et uuritavate isikuandmeid, asutust ega intervjuus nimetatud isikuid bakalaureusetöös ei avaldata.

Saadud tulemusi analüüsiti induktiivse kvalitatiivse sisuanalüüsi abil. Induktiivse sisuanalüüsi korral tehakse kindlaks andmetes leiduvad seaduspärasused ning tulemuseks on andmete põhjal tehtud üldistus (Õunapuu, 2014). Valituks osutus induktiivne sisuanalüüs, sest selle abil on võimalik uurijal jõuda tähenduslike üksusteni ning andmete tõlgendamisele ei ole seatud piiranguid (Thomas, 2006). Intervjuud transkribeeriti ja kodeeriti *QCAmap* programmi abil. Transkribeeritud andmete maht oli kokku 32 lehekülge (teksti tähesuurusega 12 ja reavahega 1,5). Programmis märgiti transkriptsioonis tähenduslikud üksused, mis vastasid konkreetsetele uurimisküsimustele ja mille alusel määrati erinevad koodid. Järgmise sammuna jagati koodid kategooriatesse sarnasuse alusel ja anti sellele nimi (vt tabel 4). Viimasena toodi välja intervjuude transkriptsioonidest sobivad näited tulemuste kinnitamiseks ja illustreerimiseks.

| Tähenduslik üksus   | Kood                      | Kategooria                    |
|---|---------------------------|-------------------------------|
| ... vihastamine ja selline agressiivsus, kuidas ta seda välja elas, et see on muutunud. | Tunnetega toimetulek      | Laste muutused õppetöö vältel |
| ... nagu hakkaski ise teadvustama neid tundeid, mis tundeid tal on...                   | Teadlikkus enda tunnetest |                               |

**Tabel 4.** Näide andmeanalüüsist uurimisküsimusele „Mida arvavad perekodu kasvatajad sotsiaal-emotsionaalsest arengut toetavast sekkumisest koolieelikute sotsiaal-emotsionaalse arengu toetamisele?“

Uurimuse usaldusväarsuse tõstmiseks kasutati kaaskodeerijat, kes kodeeris ühe intervjuu uurimisküsimuse kontekstis „Mida arvavad grupipõhises programmis osalejad sotsiaal-emotsionaalsest arengut toetavast sekkumisest koolieelikute sotsiaal-emotsionaalse arengu toetamisele?“. Hiljem võrreldi mõlema kodeerija koode ning leiti kooskõla, kuna üldjuhul oli märgitud samu tähenduslikke üksuseid. Mittekooskõla korral vaatas töö autor kaaskodeerija tähenduslikke üksuseid ja täiendas enda koode. Ebakõla leiti lastega intervjuus, kus autor ei olnud piisavalt üldistanud laste tegevusi. Uuringus osalejate nimed on teada vaid uurijale, kes kasutas saadud andmeid eesmärgipäraselt ainult bakalaureusetöö kirjutamiseks (Eessalu *et al.*, 2017), mistõttu on kasutatud töö pseudonüüme.

## **Planeerimine**

Teisele uurimisküsimusele, milleks oli mida arvavad grupipõhises sekkumises osalejad sotsiaal-emotsionaalsest arengut toetavast sekkumisest koolieelikute sotsiaal-emotsionaalse arengu toetamisele? Vastuse leidmiseks planeeriti kasutada valimina autorit ja perekodus elavaid koolieelikuid.

## **Tegutsemine**

Andmeid koguti uurija päeviku ning perekodus elavate koolieelikute intervjuude abil. Uurija päevikut analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsiga ning intervjuusid analüüsiti induktiivse kvalitatiivse sisuanalüüsiga

Uurija päeviku sisuanalüüsi tulemustest selgus üks kategooria, milleks oli sotsiaal-emotsionaalsete oskuste areng. Perekodus elavate koolieelikute viidi läbi intervjuu ning induktiivse sisuanalüüsist ilmnis kaks kategooriat: tegevused ja meetodid.

### **Uurija päeviku tulemused ja analüüs**

Uurija päevikust selgus üks kategooria, milleks oli sotsiaal-emotsionaalsete oskuste areng.

*Koolieelik teadis väga hästi, kuidas käituma peab.*

Õppeprotsessi ajal oli näha, kuidas lapsed tasapisi arenesid, näiteks oskasid nimetada tegevusi emotsioonidega toimetulekuks ning ka emotsioone, mis võis neil tunnis tekkinud olukorras olla.

Neil aitas jõuda selleni see, et kohtumistel räägiti emotsioonidega seotud sõnavarast ning emotsioonidega toimetulekust, kuid kindlasti olid abiks ka kõik teised tegevused, mida kohtumistel läbi viidi. Siit saab järeldada, et sotsiaal-emotsionaalsete oskuste tunnid aitasid kaasa koolieelikute sotsiaal-emotsionaalsele arengule, eriti toetasid tunnete kaardid, Mina-Ise õppenukk, mille abil käsitleti just emotsioonidega seotud sõnavara ja toimetulekut emotsioonidega.

### **Perekodus elavate koolieelikute intervjuu tulemused ja analüüs**

Perekodus elavate laste intervjuude tulemustest selgus kaks kategooriat „Tegevused“ ja „Meetodid“. Kategooria „Tegevused“ jagunes alakategooriateks: „Liikumistegevused“ ja „Loomingulised tegevused“. Kategooria „Meetodid“ jagunes alakategooriates: „Visuaale kaasavad meetodid“ ja „Keha kaasavad meetodid“.

## **Tegevused**

Alakategooriatest „Liikumistegevused“ ja „Loomingulised tegevused“ tuli välja, et lastele meeldisid liikumis-, joonistamis- ja kleepimist hõlmavad tegevused kõige enam. Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste tunnis on efektiivne kasutada liikumis-, kleepimis- ja joonistamistegevusi, sest need on meelepärased lastele.

## **Meetodid**

Meetoditest jäid hästi lastele meelde erinevad visuaalid ja keha kaasavad meetodid. Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste tunnis on vajalik kasutada visuaale ja keha kaasavaid meetodeid, sest need jäävad koolieelikutele kõige paremini meelde. Läbi meelde jäämise saab koolieelik arendada enda oskusi.

## **Planeerimine**

Kolmandale uurimisküsimusele, mida arvavad perekodu kasvatajad sotsiaal-emotsionaalsest arengut toetavast sekkumisest koolieelikute sotsiaal-emotsionaalse arengu toetamisele? Vastuse leidmiseks planeeriti kasutada valimina perekodu kasvatajaid ja perekodus elavaid koolieelikuid.

## **Tegutsemine**

Andmeid koguti perekodu kasvatajate intervjuude abil ning analüüsiti induktiivse kvalitatiivse sisuanalüüsiga. Kategooriad, mis tekkisid perekodu kasvatajatega olid laste areng, lapse toetus, kõrvaltvaataja nägemus.

## **Laste areng**

Kategooriast „Laste areng“ märkasid perekodu kasvatajad laste arengut arengut koostööskuses, tunnetega toimetulekus, tunnete teadvustamises.

*...teadvustas endale rohkem neid tundeid ja püüdis oma tunnetest rohkem aru saada...*  
(Kaja)

*Vot tema koostööskus kasvas, seda ma olen näinud (Mari).*

Koostööskuse arenemisele oli abiks see, et tunnis tehtavaid tegevusi tehti kõik koos. Tunnetega toimetuleku ja tunnete teadvustamisele aitasid kaasa tunnis käsitletavat teemasid, milleks olid

emotsioonidega seotud sõnavara, emotsioonide ja keha vaheline seos ning enesekontrolli olulisus. Õpeprotsessi toetas kasvatajate arvates eelkõige tunnete kaardid, mis olid abiks kohtumiste eesmärkide jõudmiseks.

### **Lapse toetus**

Kategooriast „Lapse toetus“ selgus, et kasvatajad oleksid soovitud rohkem teada programmist teada.

*On vaja rohkem teada saada, siis mis see kujutab endast siis... (Mari).*

Kasvatajate suurem teadlikkus oleks aidanud kaasa lapse arengule, sealhulgas toetanud tema õppeprotsessi sotsiaal-emotsionaalsete oskuste tundide väliselt.

Lisaks õppeprotsessile oleks arengut toetanud kasvataja ja kooleeliku eelnev teavitamine tunnis toimuvast.

*Võibolla nagu natukene rohkem nagu meile teada anda, mis toimuma hakkab... (Niina).*

Lisaks õppeprotsessile oleks arengut toetanud kasvataja ja kooleeliku eelnev teavitamine tunnis toimuvast. See oleks aidanud kaasa sellele, et nii kasvatajad kui ka koolieelikud oleksid olnud paremini teadlikud tunnis toimuvast.

### **Kõrvaltvaataja nägemus**

Kategooriast „Kõrvaltvaataja nägemus“ tuli välja, et keeruline oli kasvatajate arvates laste jaoks õppeprotsessi ajal kontakti saavutamine, enda tunnetest aru saamine ja püsivus.

*...võibolla enda tunnete mingi analüüsimine või üldse nagu aru saamine... (Mari).*

*Mmm, püsivus. Ma arvan, sellega tuli tal hakkama saad, keskenduda ja (Liina)*

Keeruline oli kasvatajate arvates laste jaoks õppeprotsessi ajal kontakti saavutamine, enda tunnetest aru saamine ja püsivus. Kontakti saavutamise raskus võis tuleneda laste eelnevast taustast, kus on puudunud varasemalt turvaline keskkond ja positiivne eeskujud. Enda tunnetest aru saamine oli ilmselt lastele raske, kuna varasemalt ei ole neile õpetatud oskust enda tundeid mõista ja väljendada sobival viisil. Püsivus võis olla raskes, sest osad tegevused ei sobinud lastele. Kohtumist läbi viies on tõhus teada laste eelnevat tausta ning valida sobivad tegevused, et lastel ei tekiks püsivusega probleeme.

Kasvatajad märkasid ka laste positiivsust.

*...noh selles mõttes nagu tema positiivset suhtumist nägin (Mari).*

Laste positiivsus võis tuleneda sellest, et lastega tegeleti ning tegevused, mida tehti olid lastele meeldivad, mistõttu ongi oluline teha tegevus, mis lastele meeldivad.

## **Tulemused ja analüüs**

Järgnevalt esitatakse uuringu tulemused ja analüüs uurimisküsimuste kaupa.

### **Kuidas arendada meetodit tulenevalt rühmatöö läbiviija poolt tajutud raskustest rühmatöö läbiviimisel?**

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada saada kuidas arendada meetodite tulenevalt rühmatöö läbiviija poolt tajutud raskustest rühmatöö läbiviimisel. Uuriija päeviku tehtud sissekannete kvalitatiivse sisuanalüüsi tulemusel eristusid esimeses ja teises tsüklis kolm kategooriat: keskkond, läbiviija, tegevused. Viimases tsüklis lisandus kategooria „Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste areng“, sest kolmandas ehk viimases tsüklis oli märgata kohtumistel laste käitumisviisides ka muudatusi.

### **Keskkond**

Lapsi mõjutas keskkond, kui keskkond ei olnud neutraalne, siis lapsed ei suutnud keskenduda. Neile pakkus huvi rohkem keskkonnas olevad esemed kui tund, seetõttu sotsiaal-emotsionaalsete oskuste tundi läbiviimisel peab olema keskkond neutraalne, näiteks saab olla neutraalseks keskkonnaks kasvatajate tuba.

### **Läbiviija**

Lapse kogetud päevasündmused ja tööol olev kasvataja mõjutasid lapse käitumist tunnis, mistõttu on kohutmise alguses vaja rääkida lastega päevasündmustest, et mõista paremini laste käitumisviise ja vajadusi.

Oluline lähtuda lastest ja olukorrast ning tunni läbiviijana vajadusel teha kohtumise struktuuris muudatusi. Kohanedes laste vajaduste ja olukorraga on võimalik panna lapsi mugavamalt tundma.

Kui pidevalt jälgida oma paberitelt tegevusi ja nende kirjeldusi, siis ei suuda koolieelikud tunnile hästi keskenduda. Tunni läbiviija peab olema teadlik tunni tegevustest, et kõik sujuks ning lapsed saaksid tunda ennast hästi.

Tähtis on lastele käitumise tagajärgede selgitamine, et laps mõistaks millised käitumisviisid on sobilikud. Erinevate sotsiaalsuse ja emotsionaalsusega seotud käitumisviiside õppimine ja rakendamine on osa sotsiaal-emotsionaalse õppeprotsessist ning teadmised aktsepteeritud käitumisviisi kuulub sinna alla (CASEL GUIDE..., 2013; Bailey *et al*, 2021; Elias *et al*, 1997; Moloney & Whitney-Thomas, 2001). Läbi sobiliku käitumise selgitamise arenevad lastel sotsiaal-emotsionaalsed oskused. Käitumise tagajärgedest rääkimine annab võimaluse ka arendada refleksioonioskust, mis on üks oluline tõhusa sekkumist komponent (Cheung & Lee, 2010; Ee & Ong, 2014).

Laste kiitmine on tähtis. Kui kohutmisel tõsta tunnustamise osakaalu muutusid lapsed palju motiveeritumaks. Furman (2016) kohaselt aitab tunnustamine kaasa õpimotivatsioonile ja lapsele usule, et ta on võimeline õppima. Käitumise kinnitamise abil salvestub käitumismall mällu ning seeläbi on seda hiljem võimalik taasesitada (Eggen & Kauchak, 2010; Krull, 2018). Kohutmisel tuleb lapsi motiveerimiseks tunnustada ning selle abil on võimalik ka lapsel kiidetud käitumist hiljem taasesitada.

### **Tegevused**

Kui tunnis on liiga palju juhendaja poolset arutlust, siis lapsed tüdinevad, kui aga vähendada juhendaja osakaalu muutuvad lapsed kohtumiste tegevuste suhtes innukamaks. Struktuuri poolest peaksidki olema õpetamisoskuste kontseptsioonide juhendamisstrateegiad lühikesed, kaasahaaravad, kogemuslikud ja konkreetsed (Durkal *et al*, 2015).

Tunni tegevused peaksid hõlmama joonistamis-, hingamis-, ja liikumistegevusi, samuti Mina-Ise kaasamist, lapse positiivset minapilti toetavaid tegevusi, tunnete kaarte ja ühekordseid tätoveeringuid - need meeldisid lastele kõige enam. Ühtlasi on leitud, et laste areng toimub läbi mängu ning tähelepanu ja meelerahuharjutused aitavad vähendada lastel ja noortel stressi ning ärevust, aitavad kaasa paremale eneseregulatsioonile, suurendavad keskendumis- ja tähelepanuvõimet, parandavad kognitiivseid võimeid ja sotsiaalseid oskuseid (Biermann, 1998, viidatud Durlak *et al*, 2015 j; Holley *et al*, 2005; Schonert-Reichl *et al*, 2015; Bryant *et al*, 2016). Juhul, kui kasutada tegevusi, mis lastele ei meeldi, ei soovi nad tegevusi kaasa teha.

Laste omavaheline koostöö õppeprotsessis on oluline, sest nad saavad olla üksteisele toeks mõjutades seeläbi üksteise arengut. Niu ja Niemi (2020) on välja toonud, et oskuste õppe



metoodika toetab osalejate omavaheliste suhete ning koostööoskuse paranemist. Tähtis on oskuse õppe metoodika struktuuri kasutamine, et toetada laste omavahelist koostööoskust.

### **Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste areng**

Laste teadlikkus kohasest sotsiaalsest käitumisest on oluline, kuid vajab harjutamist, et see teadmine saaks ka oskuseks. Eggen ja Kauchak (2010) on leidnud, et käitumise õppimine võib tuua kohese käitumise muudatuse, kuid ei pruugi. Sotsiaalse õppimise juures on tähtis alguses uue käitumisviisi märkamine ning selle vajalikus pidamine enda jaoks, alles siis saab järgneda käitumise omandamine (Krull. 2018). Moloney ja Whitney-Thomas (2001) on tähelepannud, et sotsiaal-emotsionaalsete oskuste õppe juures on oluline oskus olemasolevat teadmist praktikasse rakendada (Moloney & Whitney-Thomas, 2001). Lastel on märganud uut käitumisviisi ning neil on tekkinud tekkinud teadmine sellest, kuid neil puudub oskus teadmist rakendada praktikasse. Laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste õppe tõhusust kinnatab Bailey jt (2021) uuring kus leiti, et sotsiaal-emotsionaalsete oskuste õppe võib olla tõhus laste jaoks, kes on kogenud traumasid või, kes puutuvad kokku paljude korvduvate stressiteguritega, kuna sotsiaal-emotsionaalsete oskuste õppimine pakub lastele võimalusi luua tuvalisi ja toetavaid suhteid ning spetsiifilisi oskusi, mis toetavad suhtlemist, probleemide lahendamist ja toimetulekut.

### **Kokkuvõte**

Kokkuvõtvalt võib öelda, et sekkumise läbiviimise juures peab pöörama tähelepanu keskkonnale, mis peaks olema neturaalne. Päevasündmustest rääkimine on oluline, et mõista lapsi paremini. Vajadusel tuleks kohtumine ümber struktureerida, et lapsed tunneksid ennast hästi. Tunni läbiviija peaks teadma tunni tegevusi peast, et tund oleks sujuvam ning kõik hoiaksid oma tähelepanu tunni tegevuste juures. Selgitada tuleks sobilikke käitumisviise, et lapsed mõistaksid, milline käitumine on sobiv. Lapsi kiites kasvab nende motiovatsioon ja tahtejõud. Juhendaja peaks jälgima, et ta seletaks lastele ebakohast käitumist väljendades, milline on kohane käitumine. Tunni tegevused peaks olema mängulised ning hõlmama ka tähelepanu ja meelerahu harjutusi. Juhendaja peaks arvestama sellega, et ei toimuks tunnis liiga palju temapoolset arutelu, sest muidu hakkab lastel igav. Õppeprotsessi toetavad tunnete kaardid ja ühekordsete tätoveeringute rakendamist. Laste omavaheline toetus õppeprotsessi aitab kaasa sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengule.

## **Mida arvavad grupipõhises programmis osalejad sotsiaal-emotsionaalsest arengut toetavast sekkumisest koolieelikute sotsiaal-emotsionaalse arengu toetamisele?**

Teise uurimisküsimusega sooviti teada saada, mida arvavad grupipõhises programmis osalejad sotsiaal-emotsionaalsest arengust toetavast sekkumisest koolieelikute sotsiaal-emotsionaalse arengu toetamisele. Andmeanalüüsi käigus tekkis kokkuvõttes kolm kategooriat: tegevused, meetodid ja laste areng. Kategooria „Tegevused“ jagunes oma korda alakategooriakts: „Loomingulised tegevused“ ja „Liikumistegevused“. Kategooria „Meetodid“ jagunes alakategooriateks „Keha kaasavad meetodid“ ja „Visuaalsed meetodid“.

### **Tegevused**

Alakategooriatest „Liikumistegevused“ ja „Loomingulised tegevused“ tuli välja, et lastele meeldisid liikumis-, joonistamis- ja kleepimist hõlmavad tegevused kõige enam. Laste tagasisides peegeldas uuringutes (Durkal *et al*, 2015) rõhutatut, et struktuuri poolest peaksid olema õpetamisoskuste kontseptsioonide juhendamistrateegiad lühikesed, kaasahaaravad, kogemuslikud ja konkreetse. Tegevused peaksid olema mängulised, sest laste areng toimub läbi mängu, kus laiendatakse enda teadmisi sotsiaalsete rollide ja ootuste kohta ning harjutatakse suhtlemist, emotsioonide reguleerimist ja sotsiaalsete probleemide lahendamise oskusi (Biermann, 1998, viidatud Durlak *et al*, 2015 j). Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste tunnis on efektiivne kasutada liikumis-, kleepimis- ja joonistamistegevusi.

### **Meetodid**

Meetoditest jäid hästi lastele meelde erinevad visuaalid ja keha kaasavad meetodid. Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste tunnis on vajalik kasutada visuaale ja keha kaasavaid meetodeid. Õpetamine peaks olema kogemuslik (Durlak *et al*, 2015), sest verbaalsed meetodid ei kinnistu nii hästi. Visuaalne on oluline kasutada, sest need on hiljem lastel meeles.

### **Laste areng**

Tähelepanдав oli ka laste areng tundides, mis väljendus oskuses anda tekkinud tundele nimetus. Laste areng või tuleneda sellest, et lastega arutleti emotsioonide ja keha vahelise seose üle ja emotsioonidega seotud sõnavara üle. Seda kinnitab Mägi ja Tropp (2008) allikas, kus on

välja toodud, et lapse emotsioonide regulatsiooni arengut toetab see, kui suunata neid uurima kuidas emotsioonid keha füüsiliselt väljenduvad ja kasutada aktiivselt tunnete sõnavara kirjeldamiseks olukordi ja erinevaid käitumisviise. Laste arengule olid abiks ka tunnis kasutatud tunnustamine, ühine visioon, liivakell, tähelepanu ja meelerahu harjutused ja oskusteõppe struktuurist kasude kindlakstegemist, probleemi sõnastamist oskusena, harjutamist ja eneseusu tugevdamist. Uuringud (Holley *et al*, 2005; Bryant *et al*, 2016; Schonert-Reichl *et al*, 2015; Orusalu, 2018; Vaikuseminutid, *s.a*; Vepa, *s.a*) on näidanud, et need elemendid aitavad kaasa positiivsele sotsiaal-emotsionaalsele arengule, vähendada lastel ja noortel stressi ning ärevust, aitavad kaasa paremale eneseregulatsioonile, suurendavad keskendumis- ja tähelepanuvõimet, parandavad kognitiivseid võimesid ja sotsiaalseid oskuseid. Kasulik on kasutada tunnustamist, ühist visiooni, liivakella, tähelepanu ja meelerahu harjutusi, oskuste õppe struktuurist kasude kindlakstegemist, probleemi sõnastamist oskusena, harjutamist ja eneseusu tugevdamist.

### **Kokkuvõtte**

Autor märkas tänu laste sotsiaal-emotsionaalset arengut läbi viidud sekkumisele, et sotsiaal-emotsionaalsete oskuste tunnis on efektiivne kasutada mängulisi tegevusi. Samuti visuaale, keha kaasavaid meetodeid, tunnustamist, ühist visiooni, liivakella, tähelepanu ja meelerahu harjutusi, oskuste õppe struktuurist kasude kindlakstegemist, probleemi sõnastamist oskusena, harjutamist ja eneseusu tugevdamist.

### **Mida arvavad perekodu kasvatajad sotsiaal-emotsionaalsest arengut toetavast sekkumisest koolieelikute sotsiaal-emotsionaalse arengu toetamisele?**

Kolmanda uurimisküsimusega sooviti teada saada, mida arvavad perekodu kasvatajad sotsiaal-emotsionaalsest arengust toetavast sekkumisest koolieelikute sotsiaal-emotsionaalse arengu toetamisele. Andmeanalüüsi käigus tekkis kolm kategooriat: laste areng, laste toetus ja kõrvaltvaataja nägemus.

### **Laste areng**

Perekodu kasvatajad märkasid laste arengus erinevaid muutusi. Paranes nii koostööoskus kui ka tunnetega toimetulekuoskus ning lapsed hakkasid rohkem enda tundeid endale teadvustama. Areng lastes võis tuleneda sellest, et sekkumises kasutati tõhusa sekkumise

elemente, nagu enesemõistmise ja enesekontrolli ning -regulatsiooni (sealhulgas emotsioonide regulatsiooni) arendamist; väärtuste analüüsi; sotsiaal oskuste mudeldamist ja harjutamist; sotsiaal probleemilahendamise oskuse õpetamist ja refleksioonioskuse arendamist (Adams, Noble, & Openshaw, 1989; Branden-Muller *et al*, 1991; Cheung & Lee, 2010; Ee & Ong, 2014). Laste arengule olid abiks ka uuringute (Chiesa & Serretti, 2010; Lawlor & Sconert-Reoichl, 2010; Orusalu, 2018; Vaikuseminutid, *s.a.*; Vepa, *s.a*) järgi positiivset mõju näidanud sotsiaal-emotsionaalsele arengule tunnustamine, ühine visioon, liivakell, tähelepanu ja meelerahu harjutused ja oskusteõppe struktuurist kasude kindlakstegemine ja probleemi sõnastamine oskusena, harjutamine ja eneseusu tugevdamine.

### **Laste toetus**

Lapsi oleks saanud rohkem toetada, kui kasvatajad oleks teadnud sekkumisest rohkem, sealhulgas kuidas toetada last iseseisvalt õppeprotsessis. Oskuste õppe järgi on üks etapp toetajate leidmine, kus eesmärk on leida toetajad, kes on toeks oskuse õppimisel (Furman, 2016). Välja töötatud sekkumises autor ei kasutanud toetajate ressursi, kelleks oleks saanud olla perekodukasvatajad, kuid oleks pidanud seda tegema, sest see oleks aidanud sekkumist muuta tõhusamaks.

### **Kõrvaltvaataja nägemus**

Õppeprotsessile oleks aidanud kaasa kasvatajate arvates nende ja koolieelikut eelnev teavitamine tunnis toimuvast. Kasvatajad oleksid teadnud ise seeläbi paremini, mis tunnis toimub ning ka koolieelikud oleksid teadnud paremini, mis toimuma hakkab.

Õppeprotsessis toetas kasvatajate arvates laste arengut tunnete kaardid. Tunnete kaartide abil räägiti emotsioonidega seotud sõnavarast, emotsioonide ja kehavahelise seosest ning emotsioonide regulatsiooni olulisusest, need on teemad toetavad lapse emotsioonide regulatsiooni arengut (Mägi & Tropp, 2008).

Raskusi valmistas õppes lastele kontakti saavutamine sotsiaal-emotsionaalsete oskuste tunni läbiviijaga, enda tunnetest arusaamine ning püsivus. Perekodulastel on eelnevalt puudunud emotsionaalset toetav ja turvaline keskkond ning hea eeskuju, mistõttu esineb neil sotsiaalsete oskuste puudujääke (Lieberman, DeRisi, & Mueser, 1989, viidatud Greene & Burleson, 2003 j),

seetõttu võiski lastele valmistada raskusi kontakti saavutamise tundide läbiviijaga ning enda tunnetest arusaamine.

### **Kokkuvõte**

Perekodu kasvatajate arvates lapsed arenesid sotsiaal-emotsionaalsete oskuste tundide ajal, kuid oleksid soovinud õppest rohkem teada, et toetada lapsi õppeprotsessis. Kasvatajate toetus õppeprotsessis on väga oluline. Kõrvaltvaatajana märkasid, et lapsi oleks aidanud eelnev teavitamine tunnis toimuvast. Märkiati, et abiks tunnetekaardid ning raskusi oli neil tunni läbiviijaga kontakti saavutamise, enda tunnetest aru saamine ja püsivus.

### **Piirangud**

Esimeseks piiranguks saab tuua välja seda, et andmeid koguti uuringus osalejatelt umbes kaks kuud pärast sotsiaal-emotsionaalsete oskuste tundide läbiviimist. See tähendab seda, et mitmed uuringuga seotud teemad võisid olla uuringus osalejatel juba meelest läinud. Edaspidi tuleks arvestada, et tagasidet kogutakse osalejatelt vahetult peale sotsiaal-emotsionaalsete oskuste tundide läbiviimist.

Piiranguna saab tuua veel välja seda, et uuringus kasutati enesekohaseid meetodeid, mistõttu ei ole teada tegelik sotsiaal-emotsionaalsete oskuste tundide mõju, kuna küsiti osalejate arvamusi. Edaspidi tuleks kasutada uurimuses ka kontrollgruppi ja/või eel- ja järelmõõtmist/-testimist.

### **Soovitused tulevasteks uurimusteks**

Põhjused, et asendushooldusel olevatel lastel on vaja olla abiks sotsiaal-emotsionaalse arenguga, vajaks teema ka edaspidiseid uuringuid. Lähemalt võiks uurida sotsiaal-emotsionaalse argu toetamist suuremale rühmale. Samuti puudub Eestis ka ülevaade erinevatest tegevustest, mida tehakse asendushooldusel olevate laste sotsiaal-emotsionaalse arengu toetamiseks. Eelnevalt nimetatud ülevaade annaks võimaluse uurida täpsemalt erinevaid toetavaid tegevusi ja teha kindlaks, millised tegevused toetavad asendushooldusel oleva lapse sotsiaal-emotsionaalset arengu kõige paremini.

### **Tänuõnad**

Täna kõiki uuritavaid nende panuse eest bakalaureusetöö valmimise. Täna oma juhendajat, kelle toetus ja nõuanded olid töö valmimise juures väga suureks abiks. Täna ka oma kursusekaaslaste motiveerimise ja inspireerimise eest.

### **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.

Cäro-Ly Helve

/allkirjastatud digitaalselt/

18.05.2022

## Kasutatud kirjandus

- Adams, G. R., Noble, P. S., & Openshaw, D. K. (1989). Interpersonal communication in parent-adolescent dyads: A brief report on the effects of a social skills training program. *Journal Of Family Psychology*, 2(4), 483-494.
- Allik, J. (1997). *Psühholoogia lihtsusest*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Backovic, D., & Marnkovic, J.A. (2007). Relationship between type of placement and competencies and problem behavior of adolescents in long-term foster care. *Children and Youth Services Review*, 29(2), 216-225.
- Bailey, R., & Jones, S.M. (2019). An Integrated Model of Regulation for Applied Settings. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22(1), 2-23.
- Bailey, R., Barnes, S., Brion-Meisels, G., Brush, K.E., Cuartas, J., Finney, K., Jones, S.M., Kahn, J., Mao, Z.X., Marenus, M., McIntyre, J., Podoloff, N., Raisch, N., Ramirez, T., Stickle, L., & Wettje, S. (2021). *Navigating SEL from the inside out: Looking inside & across 33 leading SEL programs: A practical resource for schools and OST providers: preschool and elementary focus*. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/navigating-social-and-emotional-learning-from-the-inside-out-2ed.pdf>
- Brabrand, H., Jacobsen, H., Liland, S.M.M., Moe, V., & Wentzel-Larsen, T. (2018). Foster parents' emotional investment and their young foster children's socio-emotional functioning. *Children and Youth Services Review*, 86, 200-208.
- Branden-Muller, L. R., Elias, M. J., Gara, M. A., Sayette, M. A., Schuyler, T. F. (1991). The promotion of social competence: Longitudinal study of a preventive school-based program. *American Journal Of Orthopsychiatry*, 61(3), 409-417.
- Bruskas, D. (2008). Children in Foster Care: A Vulnerable Population at Risk. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 21(2), 70-77.
- Bryant, H., Nobles, S., Norris, K. S., & Thiery, K. (2016). Two-Year Impact of a Mindfulness-Based Program on Preschoolers' Self-Regulation and Academic Performance. *Early Education and Development*, 5(1), 1-11.
- CASEL (2013). *2013 CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs – Preschool and elementary school edition*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>
- Cheung, C., & Lee, T. (2010). Improving social competence through character education. *Evaluation And Program Planning*, 33(3), 255-263.

- Chiesa, A. & Serretti, A. (2010). A systematic review of neurobiological and clinical features of mindfulness meditations. *Psychological Medicine*, 40(8), 1239–1252.
- Clausen, J.-M., Landsverk, J., Ganger, W., Chadwick, D., & Litrownik, A. (1998). Mental Health Problems of Children in Foster Care. *Journal of Child and Family Studies*, 7(3), 283-296.
- Curtiss, P. R., & Warren, P. W. (1973). *The dynamics on life skills coaching. Life skills series*. Training Research and Development Station, Dept of Manpower and Immigration.
- De Fruyt, F., Wille, B., & John, O. (2015). Employability in the 21st Century: Complex (Interactive) Problem Solving and Other Essential Skills. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(2), 276-281.
- Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., & Gullotta, P. (Eds.). (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. The Guilford Press.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Ee, J., & Ong, C. W. (2014). Which social emotional competencies are enhanced at a social emotional learning camp?. *Journal Of Adventure Education And Outdoor Learning*, 14(1), 24-41.
- Eessalu, M., Engelbrecht, J., Juurik, M., Koppel, A., Kulu, P., Lilles-Heinsar, L., Ling, K., Lõuk, K., Maimets, T., Meriste H., Mäger, K., Mällo, T., Niglas, K., Nurk, E., Parder, M-L., Pärtlas, M., Sinijärv, U., Soone, M., Sutrop, M., Uustal, T., Velbaum, K., Veski, L. (2017). *Hea teadustava*.  
[https://www.eetika.ee/sites/default/files/www\\_ut/hea\\_teadustava\\_trukis.pdf](https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_teadustava_trukis.pdf)
- Eggen, P. & Kauchak, D. (2010). *Educational Psychology: Windows on Classrooms* (8th ed.). Pearson.
- Elias, M. J., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Shriver, T. P., Schwab-Stone, M. E., Zins, J. E., & Weissberg, R. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ennok, K. (2012). *Lapse emotsionaalne arendamine*. Atlex.
- Furman, B (2016). Oskuste õppe käsiraamat. Angela Jakobson.
- Greene, J. O., & Burlison, B. R. (Eds.). (2003). *Handbook of communication and social*



*interaction skills*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.
- Harden, B-J., Panlilio, C., Morrison, C., Duncan, A-D., Duchene, M., & Clymanm R-B. (2017). Emotion Regulation of Preschool Children in Foster Care: The influence of Maternal Depression and Parenting. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 1124-1134.
- Holley, L. C., Krech, P. R., & Napoli, M. (2005). Mindfulness Training for Elementary School Students. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99–125.
- Jaques, D. (2000). *Learning in Groups: A Handbook for Improving Group Work* (3rd ed.). Routledge
- Jung, N. (Koost). (2015). *Vaikuseminutite harjutused*. Tugimaterjal juhendamisega alustamiseks. Ecoprint.
- Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu Ülikooli Kirjastus
- Laherand, M-L. (20120). *Kvalitatiivne uurimisviis*. 2. Tr. Infotrükk.
- Lastekaitse liit (2013). *Asenduskoduteenuse analüüs*. [https://www.lastekaitseliit.ee/wp-content/uploads/2011/04/asenduskoduteenuse\\_analuus.pdf](https://www.lastekaitseliit.ee/wp-content/uploads/2011/04/asenduskoduteenuse_analuus.pdf)
- Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A. (2010). The Effect of a Mindfulness-Based Education Program on Pre- and Early Adolescents' Well-Being and Social and emotional Competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151.
- Löfström, E. (2011). *Tegevusuuringu käsiraamat*. Archimedes.
- Moloney, M., & Whitney-Thomas, J. (2001). “Who I am and what I want”: Adolescents' self-definition and struggles. *Exceptional Children*, 67(3), 375–389.
- Mägi, K., & Tropp, K. (2008). Emotsionaalne ja motivatsiooniline areng. E.Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 92-103). Tartu Ülikooli Kirjastus
- Männamaa, M. (2008). Intervjuu. E.Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 159-166). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Niu, S. J., & Niemi, H. (2020). Teachers Support of Students' Social-Emotional and Self-Management Skills Using a Solution-Focused Skillful-Class Method. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences EJSBS*, 27, 3096–3114.
- Orusalu, M. (Toim). (2018). *Vepa kodu*. Tervise Arengu Instituut.
- Osila, L., Turk, P., Piirits, M., Biin, H., Masso, M., & Anniste, K. (2016). *Asendushoolduselt*

*elluastuvate noorte uuring*. Poliitikauuringute Keskus Praxis. <http://www.digar.ee/id/nlib-digar:291701>

Saat, H., & Tropp, K. (2008). Sotsiaalsete oskuste areng. E.Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 53-78). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). *Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial*. *Developmental Psychology*, 51(1), 52–66.

Sotsiaalministeerium (2021). *Asendus- ja järelhooldus*.

<https://www.sm.ee/et/asendus-ja-jarelhooldus>

Sotsiaalministeerium (2014). *Vanemliku hoolitsuseta laste asendushoolduse poliitika roheline raamat*. [https://www.sm.ee/sites/default/files/content-](https://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/Lapsed_ja_pered/Asendushooldus/ah_rr_dets_2014.pdf)

[editors/Lapsed\\_ja\\_pered/Asendushooldus/ah\\_rr\\_dets\\_2014.pdf](https://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/Lapsed_ja_pered/Asendushooldus/ah_rr_dets_2014.pdf)

Tammemäe, T., Tuul, N., Lilleoja, L., Õun, T., Peterson., & Meesak, A-M. (2020). *OECD rahvusvahelise alushariduse ja laste heaolu uuringu IELS 2018 tulemused Eestis*.

[https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-04/iels\\_raport\\_2020.pdf](https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-04/iels_raport_2020.pdf)

Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(3), 237–246.

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.

Turk, P. (2011). *Asenduskodudes kasvanud noorte valmisolek iseseisvaks eluks*.

<https://www.praxis.ee/fileadmin/tarmo/Projektid/Too->

[ja\\_Sotsiaalpoliitika/Asenduskodude\\_uuring.pdf](https://www.praxis.ee/fileadmin/tarmo/Projektid/Too-ja_Sotsiaalpoliitika/Asenduskodude_uuring.pdf)

*Vaikuseminutid* (s.a.). <http://www.vaikuseminutid.ee>

*Vepa* (s.a). <https://www.vepa.ee>

Õunapuu, L. (2014). Uurimisprotsessi neljas etapp: uuritava nähtuse ja suhtgrupi määramine. E.

Kärner (Toim), *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes* (lk 133-152).

Tartu Ülikool

## Lisad

### Lisa 1. Tegevuslike meetodite allikad

1. Ivika Heina „Draamaraamat“;
2. Lindsey Joineri raamatut „Kunstiteraapilised tegevused lastele ja noortele“;
3. Ben Furmani „Oskuste õppe käsiraamat“;
4. Debra Burdick „Mindfulness skills for kids and teens“;
5. Lii Kaudne „Mina-ise õppekomplekt“;
6. Eha Rüütel, Taimi Elenurm, Alice Pehk, Marika Tomberg, Piret Visnapuu „Loomismäng. Muusika-, sõna-, liikumis-, kunsti- ja värviharjutusi rühmatöök“;
7. Bonnie Thomas „Creative Coping Skills for Children: Emotional Support Through Arts and Crafts Activities: Emotional Support through Arts and Crafts Activities“.
8. Vaikuseminuti veebilehekülg

## **Lisa 2.** Viienda tunni tegevuskava

**Eesmärk** – Arutleda keha ja emotsioonide vahelise seose ning emotsioonidega toimetuleku üle.

**Päevast rääkimine** - Laste päeva vastu huvi tundmine.

**Nimeliigutus** - Kõik seisavad ringis. Õpetaja ütleb oma nime ja teeb sinna juurde mingi liigutuse (kummarduse, käe- või jalaliigutuse, puusaringi, hüppe vms). Seejärel kordavad kõik kooris tema nime ja teevad sama liigutuse. Päripäeva ringis ütleb igaüks oma nime ja teised kordavad. Kui ring on täis saanud, kordub sama, aga seekord tuleb nimi öelda palju valjemini ja liigutus sinna juurde peab olema jõulisem, kuigi on põhimõtteliselt sama, mis esimesel korral. Kolmandal ringil öeldakse nimi väga vaikselt ja liigutus tehakse tagasihoidlik.

**Hingamise jälgimise harjutus väikestele lastele** - Palu lapsel panna peopesa nina ette ja tunnetada, kuidas õhk välja hingates ta peepesasid paitab. Las laps tunnetab, kuidas välja hingates muutuvad peopesad soojast õhust soojaks ja kuidas sisse hingates muutuvad peopesad pisut jahedamaks. Palu lapsel välja hingates hingata peopessa kõik oma mõtted ja hingata peopesast sisse rahu. Las laps tunnetab, kuidas iga väljahingamisega muutub ta rõõmsamaks ja kergemaks. Veidi aja pärast palu lapsel käed alla lasta, aga samas endiselt oma hingamist jälgida. Palu tal naeratada, kui ta hingab sisse, ja naeratada, kui ta hingab välja. Küsi pärast, mis tunnet ta endas pärast seda harjutust märkab.

**Tujukaardid** - Esimesena otsime kõik kurvad näod, mis järel apsed saavad avaldada arvamust, mis toimub nende kehas mingit tunnet kogedes ning seejärel täiendan nende vastuseid. Peale seda arutletakse selle üle, mida võiks seda tunnet tundes keegi vajada (näiteks kallistust). Otsakse kõik rõõmsad näod. Arutletakse selle üle, mis toimub meie kehas, kui oleme näiteks rõõmsad. Tujukaartide taga olevate küsimuste üle arutlemine (näiteks rõõm, mure, armastus, kurbus, vaprus). Lapsed otsivad endale näo, mis neid kõige rohkem praegu iseloomustab. Küsitakse lastelt küsimusi, nagu mida sa hetkel tunned? kus see tunne sinu kehas märku annab? mis on see, mida sa hetkel vajad?

**Ma joonistan oma tunded paberile** - Joonistage lastega erinevaid tundeid. Arutlege pärast valminud piltide üle: Mis tunnet see pilt väljendab? Millest seda tunnet näha on? Mida see pilt praegu vajaks?

**Loov liikumine** - Mängujuht hakkab nimetama erinevaid liikumisviise, mida lapsed hakkavad tegema (ca 15-20 sekundit ühele viisile). Näiteks jaluta, lenda, hüppa, uju, rooma, kõnni väga enesekindlalt jms. Pärast arutlemiseks: millist liikumist oli kõige toredam teha ja mida kõige raskem. Kas lapsed märkasid, kuidas erinev liikumisviis nende enesetunnet mõjutab (näiteks kas häbelikuna kõndimine muudab ennast ka häbelikumaks; kas enesekindlalt käimine lisab enesekindlust jne)?

**Head soovid mulle endale** - Õpetage lapsi endale head soovima: andke neile alguses soovid ette, mida nad saavad oma mõttes endale öelda; seejärel arutage, mida head saab veel öelda, mis on see, mida nad ise tahaksid endale soovida.





**Lõbusad kollid** - Selles lihtsas mängus on lapsed lõbusad ja head kollid. Seda on hea teha, kui on vaja lapsi rahustada. Pikalt „huu“-hääliitsuse lausumine aitab pikendada väljahingamist, mis mõjub kehale puhastavalt ja rahustavalt. Lapsed istuvad ringis ja jälgivad juhendajat. Kui juhendaja teeb vaikse käteplaksu, siis tõstavad lapsed käed küünarnukkidest kõverdatuna üles, ajavad sõrmed laiali ja hüüavad vaikselt: „Huu!“ Kui juhendaja teeb kõva käteplaksu, siis tõstavad lapsed sirged käed üles (võivad ka samal ajal püsti tõusta, kui nii kokku lepiti), ajavad sõrmed laiali ja hüüavad kõva häälega: „Huu!“. Mängu lõpus ütleb juhendaja lastele, et olite toredad kollid ja nüüd muutute tagasi vahvateks lasteks, kes te enne mängu olite!.

**Tänuikkuse harjutamine** - Üheskoos mõtlemine, mille eest oleme tänulikud ning selle kirjutamine sedelile ning sedeli purki panemine.

**Tunni lõpetamine** - mis mul täna hästi läks? mis oli täna minu jaoks raske? mida ma sellest õppisin? mis oli mu lemmikosa tänasest?

Lisa 3. Tunnete termomeeter

## Tunnete termomeeter

|   | Kuidas ma käitun?                                | Mis mind aitab?  |
|---|--|--|
| <p><b>Vihane</b><br/><b>Kade</b><br/><b>Pinges</b></p>   | <p>Vaidlen<br/>Keeldun<br/>Karjun</p>            | <p>"1234" Loen mõttes numbreid<br/>Küsin abi täiskasvanult<br/>Otsin teise tegevuse</p> <p>Stopp ja kõnnin minema<br/>Hingan sügavalt sisse ja välja</p> <p>Teen uinaku<br/>Teen pingutus-lõdvustus harjutust</p>    |
| <p><b>Segadus</b><br/><b>Piinlik</b><br/><b>Põnevil</b><br/><b>Ärrituv</b><br/><b>Närviline</b><br/><b>Mure</b></p>  | <p>Käin rahutult,<br/>Ei suuda paigal püsida</p> | <p>Hingan sügavalt sisse ja välja<br/>Teen joogipausi<br/>Küsin abi</p> <p>Ütlen endale midagi tunnustavat<br/>Lõdvestun ja proovin uuesti</p> <p>Teen pingutus-lõdvustus harjutust<br/>Mõtlen rahulikust kohast</p> |
| <p><b>Enesekindlus</b><br/><b>Lootusrikas</b><br/><b>Rõõm</b><br/><b>Rahulik</b></p>                                 | <p>Naeratan<br/>Olen rahulik</p>                 | <p>Naeratan<br/>Aitan teisi</p> <p>Ütlen endale midagi tunnustavat<br/>Hüppan rõõmust üles alla</p> <p>Kuulan<br/>Kirjutan enda tunde paberile</p>   |
| <p><b>Igavus</b><br/><b>Pettunud</b><br/><b>Üksindus</b><br/><b>Kurbus</b><br/><b>Väsinud</b></p>                   | <p>Nutan<br/>Olen üksildane</p>                  | <p>Teen endale kallistuse<br/>Räägin kellegagi</p> <p>Hingan värsket õhku<br/>Uurin helisid enda ümber</p> <p>Teen pingutus-lõdvustus harjutust<br/>Joonistan enda pahatunde paberile</p>                            |

#### **Lisa 4.** Intervjuu koolieelikutega

1. Kuidas sul on tänane päev läinud?
2. Mida me kleepsime minuga kaasas olnud sõbra kätele, jalgadele ja kehale?
3. Mida sa mäletad, mida me koos tegime?
  - a. Millega me tavaliselt alustasime oma kohtumisi?
  - b. Mida me seoses tunnetega tegime?
  - c. Mida me vaatasime tunnete kaartidelt?
  - d. Kuidas me hingamist harjutasime? Mille pärast me seda tegime?
4. Mis oli sinu jaoks kõige toredam/mis meeldis sulle?
5. Miks?/ miks see sulle meeldis?
  - a. Mis meeldis selle juures?
6. Mis oli kõige raskem/miks ei meeldinud?
7. Miks? Miks see sulle ei meeldinud?
  - a. Mis ei meeldinud selle juures?
8. Mida sa õppisid oma tunnetest rääkimise kohta?
9. Mida sa õppisid tunnete ja keha seose kohta?
10. Milliseid nippe sa mäletad, mis aitavad sul keeruliste tunnetega nt vihaga toime tulla?
11. Kas sa soovitaksid sellist õppimist sellist ka oma sõpradele?
  - a. Miks soovitad?
  - b. Mis ei soovitaks?

**Lisa 5.** Intervjuu perekodukasvatajatega

1. Kui kaua olete töötanud perekodus kasvatajana?
2. Kui suur on pere, kus te kasvatajana töötate?
3. Mis teid innustab seda tööd tegema?
4. Kuidas teie lapse emotsioonide teadvustamise ja juhtimise rühmatööpõhist õpet kõrvalt nägite?
  - a. Mida märkasite õppeprotsessi ajal?
  - b. Mida veel tähele panite?
5. Mis teie arvates toetas lapse emotsioonide teadvustamise ja juhtimise rühmatööpõhist õpet?
  - a. Mis aitas lapsel omandada erinevaid oskusi seoses emotsioonide teadvustamise ja juhtimisega?
6. Mis oli teie arvates lapse jaoks selle õppeprotsessi ajal keeruline?
  - a. Miks see võis olla lapse jaoks keeruline?
7. Mida oleks laps vajanud rühmatööle lisaks, et toetada tema õppeprotsessi?
  - a. Mida oleks saanud veel teha, et toetada lapse õppeprotsessi?
8. Mida oleksite teie vajanud, et toetada paralleelselt rühmatööga lapse emotsioonide teadvustamise ja juhtimise õpet?
9. Millised olid muutused lapse käitumises emotsioonide teadvustamise ja juhtimise rühmatööpõhise õppe vältel?
  - a. Kuidas mõjutas see lapse käitumist?
10. Millised on muutused lapse käitumises peale emotsioonide teadvustamise ja juhtimise rühmatööpõhist õpet?
  - a. Millised on olnud muutused emotsioonidega hakkama saamisel?
11. Kas te soovite veel midagi lisada?



## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Cäro-Ly Helve

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Tegevusuuring: perekodus elavate koolieelikute sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengu toetav sekkumine, mille juhendaja on Lii Kaudne, 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.

*Cäro-Ly Helve*

**18.05.2022**