

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Anora Egel ja Helena Aaman
LASTE SOTSIAALSED JA ENESEREGULATSIOONI OSKUSED NING NENDE
TOETAMINE LASTEAIAS
Bakalaureusetöö

Juhendajad: kaasava hariduse lektor Pille Nelis
kaasava hariduse nooremlektor Riin Tamm

Tartu 2026

Kokkuvõte

Laste sotsiaalsed ja eneseregulatsiooni oskused ning nende toetamine lasteaias.

Käesolev bakalaureusetöö käsitleb laste sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste arengut koolieelses eas ning õpetajate rolli nende oskuste toetamisel. Bakalaureusetöö eesmärk oli selgitada välja, kuidas lasteaiad õpetajad mõistavad sotsiaalseid ja eneseregulatsiooni oskusi, kuidas nad neid igapäevases tegevuses toetavad ning millist täiendavat tuge nad vajavad.

Uuring oli kvalitatiivne ning andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuude ja vaatluste abil viie lasteaiad õpetajaga. Tulemused näitasid, et õpetajad peavad mõlema oskuste valdkonna arendamist oluliseks, kuid praktikas toimub see sageli kaudselt, mitte süsteemsete ja sihipäraste meetodite kaudu. Samuti ilmnes vajadus õpetajate täiendava toe ja teadlikkuse suurendamise järele.

Võtmesõnad: sotsiaalne oskus, eneseregulatsiooni oskus, õpetajate teadmised, oskuste arendamine.

Abstract

Development and support of children's social and self-regulated skills in kindergarten

This bachelor's thesis focuses on the development of preschool children's social and self-regulation skills and the role of teachers in supporting these skills. The study aimed to explore how kindergarten teachers understand social and self-regulation skills, how they support them in daily activities, and what additional support they need. The research was qualitative, using semi-structured interviews and observations with five kindergarten teachers. The results indicated that teachers consider both skill areas important, but their practical support is often indirect rather than systematic and purposeful. The study also highlighted a need for further support and awareness among teachers.

Keywords: social skill, self-regulation, teachers knowledge, skills development.

Sisukord

Sissejuhatus	4
Teoreetiline ülevaade	5
Sotsiaalsed ja eneseregulatsiooni oskused, nende omavaheline seos ja olulisus	5
Sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste ebapiisava arengu tagajärjed	7
Õpetaja roll laste sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste toetamisel lasteaias	8
Metoodika.....	9
Valim.....	10
Andmekogumine	10
Andmeanalüüs	11
Tulemused	13
Arutelu.....	19
Tänu sõnad	22
Autorsuse kinnitus	22
Kasutatud kirjandus	23
Lisad	
Lisa 1. Informeeritud nõusoleku vorm lapsevanemale/eestkostjale	
Lisa 2. Intervjuu kava	
Lisa 3. Vaatluse vahend	
Lisa 4. Kodeerimine QC Amap keskkonnas	

Sissejuhatus

Sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste arendamine varases eas on lapse edasise toimetuleku seisukohalt oluline, kuna need oskused toetavad igapäevaelus hakkamasaamist ja aitavad luua ja hoida positiivseid suhteid, ennetada konflikte ning emotsioonide juhtimist (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], *s.a.*).

Eneseregulatsioon võimaldab lapsel suunata tähelepanu, kontrollida impulsse ja kavandada oma käitumist vastavalt olukorrale. See aitab lapsel olukordadele paindlikult reageerida, märgata seoseid ja leida sobivaid lahendusi. Lisaks on varases eas oluline arendada sotsiaalseid oskusi, mis hõlmavad oskust suhelda teistega, tajuda iseennast ja eakaaslasi, omaks võtta ühiskonnas üldtunnustatud tavasid ning lähtuda koostoimet võimaldavatest eetilistest tõekspidamistest (Haridus- ja Teadusministeerium, 2025).

Teadusuuringud näitavad, et sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste madalam tase on seotud käitumisprobleemide sagedasema esinemisega (Hukkelberg *et al.*, 2019). Samuti on leitud, et sotsiaalsete oskuste varajane toetamine aitab vähendada käitumisprobleeme ja toetab laste edukat toimetulekut (Dong *et al.*, 2023). Näiteks sekkumised, mis õpetavad lastele suhete loomist, emotsioonide juhtimist ja abi palumist, aitavad parandada laste käitumist ning toetavad rühmaruumis toimetulekut (Dong *et al.*, 2023).

Laste sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste kujunemisel on oluline roll õpetajal. Nende oskuste arengut toetavad õpetajate teadlikud juhendamise- ja käitumisstrateegiad (Cunha *et al.*, 2023). Eesti allikad rõhutavad samuti, et sotsiaalsete oskuste kujunemist toetab turvaline ja sotsialiseerumist soodustav kasvukeskkond ning laps õpib olulisel määral suhtlemise ja igapäevase koostoime kaudu nii täiskasvanute kui ka eakaaslastega (Saluvee *et al.*, 2026).

Samas on uuringud näidanud, et Eesti lasteaiaõpetajate teadmistes ja oskustes on selles valdkonnas arenguruumi. Pusa (2023) toob esile, et õpetajatel puuduvad sageli teadlikud lähenemised, kuidas sotsiaalseid ja eneseregulatsiooni oskusi igapäevases õppe- ja kasvatustegevuses toetada. Samuti näitab rahvusvahelise IELS uuringu Eesti raport, et kuigi laste sotsiaal-emotsionaalsed oskused on üldjoontes head, hindavad õpetajad laste käitumist segavamaks kui teistes riikides ning soovivad rohkem enesetäiendamise võimalusi (Haridus- ja Teadusministeerium, 2022).

Autorite praktika kogemused erinevates Eesti lasteaedades on suunanud tähelepanu, et õpetajad tajuvad laste käitumisraskuste sagenemist ning tunnevad vajadust suurema toe, teadmiste ja praktiliste oskuste järele. Ka Vinter (2022) toob välja, et viimastel aastatel on

tavarühmadesse lisandunud üha enam lapsi, kellel esineb käitumisprobleeme, mis muudab õpetaja töö keerukamaks ja nõuab individuaalsemat lähenemist. Kukk jt (2008) rõhutavad, et lasteaedades pööratakse sotsiaalsete oskuste arendamisele sageli ebapiisavalt tähelepanu ning õpetajate teadlikkust oleks vaja tõsta.

Kuigi sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste tähtsust rõhutatakse nii teaduskirjanduses kui ka riiklikus õppekavas, siis eeltoodud uuringute ja Eesti lasteaedade praktikast saadud tähelepanekute põhjal ilmneb, et puudub piisav teadmine sellest, kuidas õpetajad neid oskusi igapäevases õppe- ja kasvatustegevuses tegelikult toetavad, milliseid tegevusi nad rakendavad ning millist tuge nad nende oskuste arendamiseks vajavad.

Teoreetiline ülevaade

Käesolevas peatükis antakse ülevaade sotsiaalsetest ja eneseregulatsiooni oskustest, nende omavahelisest seosest ja olulisusest lapse arengus. Samuti käsitletakse sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste ebapiisava arengu võimalikke tagajärgi ning tuuakse esile lapse arengulised iseärasused. Lisaks käsitletakse õpetaja kompetentsi ja rolli laste sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste toetamisel lasteaias.

Sotsiaalsed ja eneseregulatsiooni oskused, nende omavaheline seos ja olulisus

Alushariduse riikliku õppekava (2025) kohaselt on üks eeldatav üldoskus sotsiaalsed oskused, mille all mõistetakse lapse oskusi teistega suhelda, tajuda nii iseennast kui ka kaaslasti, võtta omaks ühiskonnas üldtunnustatud tavasid ning lähtuda eetilistest tõekspidamistest. Sotsiaalsed oskused hõlmavad suhtlemist, koostööd, konfliktide lahendamist ning teistega arvestamist (Tropp & Saat, 2008). Nende kujunemine eeldab lapse suutlikkust mõista nii enda kui ka teiste emotsioone ning kohandada oma käitumist vastavalt sotsiaalsetele normidele ja olukorra nõuetele. Sotsiaalsete teadmiste, oskuste ja väärtushinnangute kujunemine on üks olulisemaid kasvatusülesandeid, kuna need aitavad lapsel tulla toime igapäevaste suhtlusolukordadega ning luua positiivseid suhteid nii eakaaslaste kui täiskasvanutega (Männamaa & Marats, 2009). Sotsiaalsete oskuste areng toetab lapse sotsiaalset kohanemist, eneseväljendust ning võimet arvestada teistega. Lapse käitumine ja kaaslaste suhtumine temasse on omavahel tihedalt seotud, sobivad suhtlus- ja koostööoskused aitavad kaasa positiivsele suhete kujunemisele ning vähendavad konflikti tekkimise tõenäosust (Tropp & Saat, 2008). Antud töös käsitletakse sotsiaalseid oskusi kui lapse võimet luua ja hoida suhteid, teha koostööd, arvestada teistega ning lahendada igapäevaseid sotsiaalseid olukordi sobival viisil.

Kui varasemalt käsitleti koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) eneseregulatsiooni enesekohaste oskuste osana, siis alushariduse riiklik õppekava (2025) toob selle välja eraldiseisva üldoskuse, rõhutades selle tähtsust lapse arengus. Alushariduse riikliku õppekava (2025) kohaselt võimaldavad eneseregulatsiooni oskused suunata oma tähelepanu, kasutada töömälu, pidurdada hetkeimpulsse ning kavandada oma käitumist vastavalt olukorrale. Eneseregulatsiooni kognitiivseks aluseks peetakse täidesaatvaid funktsioone, mille hulka kuuluvad töömälu, tähelepanu suunamine ning impulsside pidurdamine (Blair & Raver, 2015). Need oskused võimaldavad lapsel oma käitumist planeerida, kontrollida ja vajaduse korral kohandada. Kuigi eneseregulatsiooni areng on pikaajaline protsess, toimub selle oskuse kiire areng just koolieelses eas (Timmons *et al.*, 2016). Antud töös käsitletakse eneseregulatsiooni oskusi kui lapse võimet juhtida oma käitumist, reguleerida emotsioone ning planeerida ja suunata oma tegevust erinevates olukordades.

Eneseregulatsioonil on lapse arengus samuti oluline roll, kuna see võimaldab lapsel juhtida oma emotsioone, käitumist ja tähelepanu vastavalt olukorra nõudmistele. Koolieelses eas toetab eneseregulatsioon lapse suutlikkust järgida reegleid, tulla toime frustratsiooniga ja tugevate emotsioonidega ning kohandada oma käitumist sotsiaalses keskkonnas (Saarits, 2008; Paavel, 2005). Eneseregulatsiooni oskused on otseselt seotud lapse õppimisvõime, keskendumis- ja sotsiaalse kohanemisega.

Sotsiaalsed oskused ja eneseregulatsioon on omavahel tihedalt seotud ning toetavad vastastikku lapse arengut. Eneseregulatsioon võimaldab lapsel kontrollida oma käitumist ja emotsioone, samas kui sotsiaalsed oskused annavad teadmised, kuidas erinevates suhtlusolukordades sobivalt tegutseda (Blair & Raver, 2015). Eneseregulatsiooni oskused on seotud lapse õppimisvõime ja sotsiaalse kohanemisega, mõjutades otseselt tema käitumist ja toimetulekut õpikeskkonnas (McClelland & Cameron, 2012).

Nende oskuste areng on eriti oluline lapse koolivalmiduse kujunemisel, kuna toetab reeglite järgimist, koostööd ning keskendumisvõimet. Lasteaia lõpetamise järel seisab laps silmitsi olulise arengulise muutusega, koolimineku ajaga. Sellega kaasnevad muutused lapse päevakavas, mängu ja õppimise vahekorras ning sotsiaalsetes suhetes. Laps peab suutma luua uusi suhteid, hoolitseda enda eest ning tulla toime koolikohustusega. Selleks, et kohanemine uue keskkonnaga sujuks, peab lapsel koolimineku ajaks olema piisaval tasemel sotsiaalsed ja eneseregulatsiooni oskused. Sotsiaalseid oskusi peetakse sageli sama tähtsaks või isegi olulisemaks kui akadeemilisi teadmisi (Tervise Arengu Instituut, 2003).

Sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste ebapiisava arengu tagajärjed

Sotsiaalsete oskuste mitte-eakohane areng, võib kaasa tuua mitmeid negatiivseid tagajärgi lapse sotsiaalses toimetulekus. Ebapiisavad sotsiaalsed oskused suurendavad riski antisotsiaalse või vägivaldse käitumismustri kujunemiseks. Sellistel lastel ja noorukitel esineb sagedamini akadeemilisi, sotsiaalseid ja emotsionaalseid probleeme, mis võivad hiljem viia probleemse või agressiivse käitumiseni (Paavel, 2005). Sotsiaalsete oskuste vähene areng põhjustab sageli raskusi suhetes eakaaslastega. Väheste sotsiaalsete oskustega ja kohatu käitumisega lapsi tõrjutakse sagedamini, mis võib kaasa tuua isoleerituse ning kiusamise teiste laste poolt (Saarits, 2005). Kuna lapse käitumine ja kaaslaste suhtumine temasse on omavahel tihedalt seotud, raskendab sobivate sotsiaalsete oskuste puudumine positiivsete suhete kujunemist (Tropp & Saat, 2008).

Eneseregulatsiooni oskuste vähene areng võib väljenduda käitumiskeskustes ning raskustes emotsioonide juhtimisel. Eneseregulatsiooni arengu mahajäämus või hiline mine võib põhjustada mitmeid negatiivseid tagajärgi, nagu käitumisprobleemid, sotsiaalne tõrjutus, madal enesehinnang ja ärevus. Sageli on lapse probleemse käitumise taga rahuldamata vajadused, mis võivad olla seotud konkreetsete oskuste puudumise, lahendamata mure või emotsionaalse vajadusega. Näiteks toob USA Rahvusliku Teaduste, Inseneriteaduste ja Meditsiini Akadeemia (2016) väljaandes *Parenting Matters* esile, et kui lapse vajadused jäävad pikema aja vältel tähelepanuta, võib kuhjuv stress väljenduda ebasobivas või probleemses käitumises. Lisaks mõjutab eneseregulatsiooni oskuste puudumine lapse valmisolekut kooliks ja igapäevast toimetulekut. Raskused emotsioonide äratundmisel, reguleerimisel ja käitumise juhtimisel võivad viia raskusteni sotsialiseerumisel ning negatiivsete akadeemiliste tulemusteni (McDonald *et al.*, 2018). Uuringud näitavad, et lastel, kellel on raskusi emotsioonide regulatsiooni ja sotsiaalsete suhete loomisega, esineb sagedamini probleemset käitumist, nagu agressiivsus, impulsiivsus ja tõrjutus eakaaslaste poolt (Meng *et al.*, 2020).

Koolieelses eas on lapse käitumine sageli impulsiivne ning eneseregulatsiooni oskused alles kujunemisejärgus. Eriti ilmneb see uudsetes ja emotsionaalselt intensiivsetes olukordades. Tugevate emotsioonidega toimetulekuks vajab laps täiskasvanu tuge ja juhendamist. Alguses reguleerib laps oma käitumist väliste stiimulite (nt kiitus või piirang) kaudu ning suudab järgida lihtsamaid rutiinseid reegleid. Arenguliselt mängib olulist rolli täiskasvanu eeskuju. Lapsi motiveerib kohustusi täitma positiivne eeskuju ja ühiselt tegutsemine. Kuna koolieelses eas on lapsele omane aktiivne tegutsemissoov, on õpetaja

ülesanne säilitada lapse initsiatiiv ja tegutsemisrõõm (Paavel, 2005). Sotsiaalsed oskused kujunevad suuresti mudelõppe ja juhendamise kaudu. Lapsed omandavad suhtlemisoskusi jälgides enda ümber olevaid mudeleid ning saades täiskasvanutelt suunamist ja tagasisidet. Seetõttu on õpetaja roll lapse oskuste teadlikul suunamisel ja arendamisel keskse tähtsusega (Tatter, 2019).

Õpetaja roll laste sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste toetamisel lasteaias

Alushariduse riiklik õppekava (2025) on aluseks lasteaiasõpetaja tööle ning määrab kindlaks õppe- ja kasvatustegevuse põhimõtted, sõltumata lasteasutuse õiguslikust seisundist. Õpetajad peavad olema teadlikud õppekavas sätestatud eesmärkidest ja arendatavatest oskustest ning lähtuma neist oma igapäevases pedagoogilises tegevuses. Riiklik õppekava toob välja teiste üldoskuste seas, et on oluline toetada eneseregulatsiooni ja sotsiaalseid oskuste arengut ja nende oskuste kujunemist toetatakse kõigi õppe- ja kasvatustegevuste kaudu (Alushariduse riiklik õppekava, 2025).

Sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste arendamisel on oluline õpetaja loodud turvaline õpikeskkond, eeskuju andmine ning emotsioonide juhtimise õpetamine (Bandura 1977). Õpetajal on pedagoogilised teadmised ja oskused kujundada rühmaruumi selliselt, et see toetaks laste oskuste arengut. Turvatunne on lapse arengu toetamisel üks peamisi eeldusi, sest ainult turvalises keskkonnas saab laps vabalt õppida, suhelda ja uusi oskusi omandada (Kaudne, 2006). Turvatunde tekkimiseks on oluline, et õpetaja teadvustaks iga lapse individuaalseid eripärasid (Kaudne, 2006) ja arvestada laste erinevate vajaduste ja eripäradega tegevustes (Tropp & Saat, 2010). Sotsiaalsete oskuste arengu toetamisel suunab õpetaja lapsi rühmategevustes koostööle, suhtlemisele ja probleemide lahendamisele, mis toetab sotsiaalseid oskuseid. Bandura (1977) sotsiaalse õppimise teooria kohaselt õpivad lapsed käitumist teiste inimeste tegevust jälgides ja seda jäljendades. Seetõttu on õpetaja käitumine ja suhtlemisviis laste jaoks oluline mudel. Õpetaja saab toetada sotsiaalsete oskuste arengut, näidates ise eeskuju koostöös, lugupidavas suhtlemises ning konfliktide lahendamises. Eneseregulatsiooni oskuste arengut saab toetada ka emotsioonide teadliku õpetamise kaudu. Oluline on õpetada lastele sobivaid viise negatiivsete emotsioonidega toimetulekuks. Näiteks saab õpetaja suunata last väljendama oma tundeid sõnadega ning kirjeldama, mida ta tunneb ja miks selline tunne tekkis. See aitab lapsel asendada ebasobiva käitumise, nagu löömine või löhkumine, sõnalise eneseväljendusega (Paavel, 2005). Lisaks aitab õpetaja lapsel mõista reeglite ja käitumise seoseid ning selgitab erinevaid olukordi

viisil, mis teeb nende mõistmise lapsele lihtsamaks (Paavel, 2005). Selline teadlik juhendamine aitab lastel õppida oma käitumist ja emotsioone paremini juhtima.

Seega on õpetaja roll luua rühmas toetav ja kaasav õhkkond, kus iga laps tunneb end väärtustatuna ja turvaliselt. Lapse sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste toetamine on üks olulisemaid eesmärke koolieelses eas, kuna lapse sotsiaalsete oskuste ja hilisema sotsiaalse toimetuleku vahel on leitud otsene seos (Jones *et al.*, 2017). Kokkuvõttes saab öelda, et sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste arengu toetamine lasteaias on oluline, aga meil ei ole teada, millised on lasteaiaõpetajate teadmised sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni kohta ning, kuidas nad nende arengut toetavad.

Sellest tulenevalt oli bakalaureusetöö eesmärk selgitada välja, kuidas lasteaiaõpetajad mõistavad sotsiaalseid ja eneseregulatsiooni oskusi, kuidas nad neid igapäevases tegevuses toetavad ning millist täiendavat tuge nad vajavad. Lähtuvalt uuringu eesmärgist püstitati järgnevad uurimisküsimused:

1. Kuidas mõistavad lasteaiaõpetajad sotsiaalseid ja eneseregulatsiooni oskusi ja nende olulisust lapse arengus?
2. Kuidas toetavad lasteaiaõpetajad laste sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste arengut?
3. Millist tuge vajavad lasteaiaõpetajad, et toetada laste sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste arengut lasteaias?

Metoodika

Uurimistöö raames viidi läbi kvalitatiivne uuring. Kvalitatiivne uurimisviis võimaldab mõista inimeste kogemusi ja tähendusi ning uurida neid loomulikus kontekstis (Strömpl, 2020). Kvalitatiivne uurimisviis sobib käesoleva töö eesmärgiga, kuna võimaldab süvitsi mõista õpetajate arusaamu, kogemusi ja praktikaid laste sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste toetamisel. Kvalitatiivne lähenemisviis võimaldab koguda detailseid kirjeldusi uuritavate seisukohtadest, tõlgendustest ja tegevusviisidest.

Uurimisküsimused keskenduvad õpetajate arusaamade, kogemuste ja praktiliste tegevuste välja selgitamisele ja seetõttu ei ole eesmärk üldistavate statistiliste tulemuste saamine, vaid sisuline ja kontekstipõhine mõistmine. Eelnevat arvesse võttes on kvalitatiivne uurimisviis käesoleva töö jaoks sobivaim lähenemine.

Valim

Bakalaureusetöös kasutati mugavusvalimit, kuna valim kujunes koostööd pakkuvate lasteasutuste ja õpetajate vabatahtlikust valmisolekust uuringus osaleda. Mugavusvalimi kasutamine võimaldas kaasata uurimusse uurijatele kättesaadavad ning osalemiseks nõusoleku andnud lasteaiasõpetajad.

Uuring viidi läbi viies erinevas lasteaias 5–6-aastaste laste rühmades. Igast lasteaiast osales uuringus üks rühmaõpetaja ning kokku intervjueriti viite õpetajat. Valimi moodustamisel lähtuti põhimõttest, et osalevad õpetajad töötavad igapäevaselt 5–6-aastaste lastega ning omavad kogemust laste sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste toetamisel rühmaruumis.

Kõik uuringus osalenud õpetajad olid naissoost. Osalenud õpetajate tööstaaž varieerus 8 kuni 40 aastani. Kõik intervjueritud õpetajad omasid bakalaureusekraadi.

Uurimuses osalemine oli vabatahtlik. Õpetajatele tutvustati töö eesmärki ja andmekogumise põhimõtteid ning neilt küsiti nõusolek uuringus osalemiseks, intervjuu käigus vastuste kirjalikuks ülesmärkimiseks ning vaatluses osalemiseks. Lisaks kogusid õpetajad lastevanematelt kirjalikud nõusolekud, mille olime koostanud (lisa 1) lasteaedadele, laste osalemiseks vaatluses.

Kuna tegemist on mugavusvalimiga ning osalejate arv on piiratud, ei ole uuringu tulemused üldistatavad kõikidele Eesti lasteaiasõpetajatele, kuid need annavad sisulise ülevaate osalenud õpetajate arusaamadest ja kogemustest laste sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste toetamisel.

Andmekogumine

Uurimistöö andmete kogumiseks kasutati kvalitatiivseid andmekogumismeetodeid – vaatlust ja poolstruktureeritud intervjuud. Mitme meetodi kasutamine võimaldas koguda mitmekülgselt infot ning toetada intervjuudest saadud andmeid vaatluse käigus kogutud tähelepanekutega.

Poolstruktureeritud intervjuude abil koguti andmeid uurimisküsimustele 1 ja 3. Vaatluse kaudu otsiti vastuseid uurimisküsimusele 2, keskendudes õpetaja praktilistele tegevustele rühmaruumis.

Vaatluse läbiviimiseks koostati vaatlusprotokoll, mille aluseks olid TPOT (Teaching Pyramid Observation Tool) ja CASEL-i sotsiaal-emotsionaalsete pädevuste raamistikud. Nende raamistike abil määratleti peamised käitumis- ja suhtlusnäitajad, millele vaatluse käigus tähelepanu pöörati. Vaatlusprotokoll on esitatud töö lisa (lisa 3).

Vaatlused, mida oli kokku 5, viidi läbi 5–6-aastaste laste rühmas ning see toimus hommikupoolsel ajal vahemikus 8.30–11.00 (kuni laste õue minekuni). Vaatluse viisid läbi uurimistöö autorid ühiselt. Vaatlusprotokoll oli autorite vahel eelnevalt jaotatud kaheks osaks nii, et kumbki uurija keskendus vaatluse käigus erinevatele teemadele. Selline tööjaotus võimaldas pöörata tähelepanu erinevatele aspektidele ning koguda võimalikult mitmekülgsed tähelepanekuid. Vaatluse käigus tehti märkmeid ja tähelepanekuid vaatlusprotokolli paberil. Pärast vaatluse lõppu koondati kogutud märkmed ning kirjutati ümber arvutisse edasiseks analüüsiks.

Pärast vaatluse läbiviimist viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud rühma õpetajatega. Poolstruktureeritud intervjuu on kvalitatiivne andmekogumismeetod, kus teemad on ette planeeritud, küsimused võivad olla avatud ja intervjuuerija saab esitada lisaküsimusi (Laherand, 2008). Selline intervjuuvorm on paindlik ning võimaldab intervjueeritaval oma vastused põhjalikumalt selgitada ja tuua esile enda jaoks olulisi teemasid. Vajadusel on uurijal võimalik esitada täpsustavaid või lisaküsimusi, et saada uurimisküsimustele sisukamaid vastuseid.

Intervjuu kava koostati lähtuvalt töö eesmärgist ja uurimisküsimustest ning tuginedes töö teoreetilisele ülevaatele. Küsimused keskendusid õpetajate arusaamadele laste sotsiaalsetest ja eneseregulatsiooni oskustest, nende oskuste toetamise viisidele ning vajaminevale toele. Intervjuukava on esitatud töö lisa (lisa 2).

Intervjuud viidi läbi individuaalselt iga õpetajaga õpetajate töökohtades pärast vaatlust. Iga intervjuu kestis ligikaudu 30–40 minutit. Kuna uurimistööd viisid läbi kaks autorit, protokolliti intervjuude vastused kohe kirjalikult. Intervjuu läbiviimisel esitas üks autor küsimusi ning teine autor kirjutas vastused arvutisse üles.

Mitme andmekogumismeetodi kasutamine võimaldas suurendada uuringu usaldusväärsust, kuna erinevate meetodite abil kogutud andmeid oli võimalik omavahel võrrelda ja täiendada, mis on kooskõlas triangulatsiooni põhimõttega kvalitatiivses uurimistöös (Flick, 2011).

Andmeanalüüs

Käesoleva uurimistöö andmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivset temaatilist sisuanalüüsi. Analüüsis rakendati kombineeritud lähenemist, milles kasutati nii induktiivseid kui ka deduktiivseid elemente.

Intervjuu andmete analüüsimisel lähtuti induktiivsest lähenemisest, mille põhjal kategooriad kujunesid andmetest lähtuvalt. See võimaldas esile tuua õpetajate vastustest korduvad teemad ja vastused, ilma eelnevalt kindlaks määratud kategooriateta.

Vaatlusandmete analüüsimisel kasutati osaliselt deduktiiv-induktiivset lähenemist, kuna vaatluse läbiviimisel lähtuti eelnevalt koostatud vaatlustabelist, milles olid määratletud kindlad kategooriad (lisa 3). Samas ei piirdutud analüüsis ainult etteantud kategooriatega, vaid vaatlusandmetest otsiti tähenduslikke üksusi uurimisküsimusest lähtuvalt ja anti tähenduslikele üksustele sisust lähtuvad nimetused ehk koodid. Seejärel paigutati induktiivsel teel tekkinud koodid etteantud kategooriate alla.

Valitud analüüsimeetod võimaldas süstematiseerida ja tõlgendada tekstilist andmestikku, tuues esile korduvad teemad ja tähenduslikud kohad õpetajate vastustes (Kalmus *et al.*, 2015).

Analüüsiprotsess toimus mitmes etapis. Pärast andmekogumist koondati intervjuude käigus kirja pandud vastused Microsoft Office Word programmi. Samamoodi korrastati ja koondati kokku Google Drive'i keskkonda vaatluse käigus kogutud märkmed edasiseks analüüsiks. Seejärel asendati uuringus osalenud õpetajate nimed pseudonüümidega (ÕP1-ÕP5) ning vaatluses asendati rühma nimed pseudonüümidega (V1-V5).

Esmalt loeti intervjuude käigus kirja pandud vastused ning vaatluse märkmed korduvalt läbi, et saada terviklik ülevaade andmestikust. Intervjuudest tekkis tekstilist materjali ühe intervjuu kohta 5 lehekülge, ehk kokku 25 lehekülge. Vaatluse käigus tekkis tekstilist materjali ühe vaatluse kohta keskmiselt 14 lehekülge, ehk kokku 70 lehekülge. Seejärel koondasime kõik andmed Wordi failidena ning laadisime need QCMap keskkonda. QCMap keskkonnas alustati kodeerimisega, mille käigus märgistati tekstilõigud vastavalt seatud uurimisküsimustele. Iga sisuliselt oluline mõte tähistati lühikese märksõna või fraasiga (koodiga), mis kirjeldas vastuse tähendust.

Järgmises etapis võrreldi omavahel sarnaseid koode ning koondati need üheskoos kategooriateks. Kategooriate moodustamisel lähtuti nii uurimisküsimustest kui ka andmetest esile kerkinud korduvatest teemadest. Analüüsi käigus kujunesid peakategooriad, nende alla koondati alamkategooriad, mis käsitlesid õpetajate arusaamu sotsiaalsetest oskustest, eneseregulatsiooni mõistmisest, nende oskuste toetamise viisidest ning õpetaja toe vajadusest (lisa 4).

Tulemused

Tulemustest antakse ülevaade uurimisküsimuste kaupa ja täpsemalt nende alla tekkinud pea- ja alamkategoriaid selgitades. Intervjuuga saadud tulemused on esitatud uurimisküsimuste 1, 3 juures. Vaatlustega saadud tulemused on esitatud uurimisküsimuse 2 juures. Tekkinud kategoriad on esitatud lõikude ees paksus kaldkirjas. Tulemuste illustreerimiseks kasutatakse tsitaate intervjuueeritavate vastustest. Tsitaadid on esitatud kaldkirjas ning sulgudes on märgitud vastava intervjuueeritava pseudonüümiga.

Sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste mõistmine ja nende olulisus lapse arengus

Esimese uurimisküsimuse “*Kuidas mõistavad lasteaiatõpetajad sotsiaalseid ja eneseregulatsiooni oskusi ja nende olulisust lapse arengus?*” all on kolm peakategoriat: sotsiaalsete oskuste mõistmine, eneseregulatsiooni mõistmine ning sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste olulisus. Edasi anname ülevaate nende peakategoriate all olevate alamkategoriate kaupa.

Õpetajate arusaam sotsiaalsetest oskustest. Õpetajate arusaama sotsiaalsetest oskustest kirjeldasid neli alamkategoriat: suhtlemisoskus, koostöö, konfliktide lahendamine, sõprussuhted.

Suhtlemisoskuste all rõhutasid kõik õpetajad, et see on sotsiaalsete oskuste keskne osa. Suhtlemist mõisteti nii verbaalse kui mitteverbaalse väljendusena, mis peab olema viisakas ja teistega arvestav, see kehtib nii eakaaslaste kui täiskasvanutega. Oluliseks peeti oskust kasutada sõnalisi lahendusi ja ära leppimist, eriti konfliktide korral.

Laps oskab viisakalt suhelda ja teab viisakusreegleid ning kasutab neid. (ÕP3)

Sotsiaalsete oskuste hulka kuulub ka eneseteenindus, teistega suhtlemine ja arvestamine. (ÕP2)

Koostööd peeti samuti oluliseks sotsiaalsete oskuste osaks. Õpetajate hinnangul peaks laps selles eas suutma teha koostööd nii mängus kui ka õppetegevustes, õpetajad rõhutasid, et enamasti lapsed üldiselt saavad hakkama ühistegevustes ja koostöös. Samas toodi esile, et laste domineeriv käitumine võib koostööd takistada. Samuti tõid õpetajad välja, et koostöö alla kuulub ka abi küsimine ja pakkumine, mis kuulub ka sotsiaalsete oskuste alla.

On palju lapsi, kes tahavad domineerida, mis teeb koostöö ja grupitöö raskeks. (ÕP1)

Konfliktide lahendamist käsitlesid õpetajad olulise sotsiaalsete oskuste komponendina. Rõhutati, et laps peaks suutma konflikte lahendada võimalikult iseseisvalt ja

rahumeelselt, vähese õpetaja toega. Toodi välja, et laps peaks suutma olukordi lahendada rahumeelselt sõnadega.

Üks olulisemaid on konflikti lahendamise oskus vähese õpetaja toega, et oskaks ise.

(ÕP1)

Sõprussuhete loomist ja hoidmist peeti oluliseks sotsiaalsete oskuste osaks. Õpetajad rõhutasid, et laps peab suutma luua positiivseid suhteid ning neid ka hoida. Samas toodi välja, et selles vanuses on kujunenud kindlad grupid, kes omavahel rohkem mängivad. Samuti võib tulla gruppides ette omavahelist kiusamist. Sõprussuhete loomisel on vaja lastel õpetaja abi, kes suunab neid koos mängima erinevate lastega ning selle kaudu õpetab lastele sotsiaalseid oskuseid.

Igapäevane hakkamasaamine lapsel nii iseenda kui ka kaaslastega. (ÕP1)

Sõprussuhted on väga tugevad. Sõprade nimel ollakse paljuks valmis. (ÕP2)

Ebaselgus mõistes tuli õpetajate vastustest välja, et sotsiaalsete oskuste alla liigitati ka reeglite järgimist, emotsioonide mõistmist, eneseteenindust ning empaatia. Toodi välja, et reeglitega arvestamine nii rühmas kui ka avalikus kohas on oluline. Samuti toodi esile oskus tajuda ja mõista enda ning teiste emotsioone. Lisaks rõhutati empaatia olulisusele, et kui empaatia puudub ei suudeta olla teiste suhtes empaatiline. Vastustest tuli välja, et nimetatud oskusi käsitleti sotsiaalsete oskuste osana.

Reeglitega arvestamine nii rühmas kui ka avalikus kohas on oluline. (ÕP3)

Õpetajate arusaam eneseregulatsiooni oskustest. Õpetajate arusaam eneseregulatsiooni oskustest all on kolm alamkategoriat: tunnete mõistmine ja teadvustamine, emotsioonide juhtimine ja rahunemisoskus, käitumise reguleerimine ja pidurdusprotsess.

Tunnete mõistmine ja teadvustamine on eneseregulatsiooni aluseks, et lapse oskaks märgata, mõista ja nimetada oma tundeid. Kõik viis õpetajat rõhutasid, et eriti oluline on oskus toime tulla tugevate tunnetega ning nende teadvustamine. Lisaks peeti oluliseks ka teiste tunnete mõistmist ja empaatiat, mis toetab ka laste sotsiaalset toimetulekut. Õpetajad tõid välja, et eneseregulatsioon hõlmab oskust märgata teiste emotsioone ning nendega arvestada. Õpetajad tõid välja, et lapsed suudavad enda emotsioone ära tunda, kuid teiste tunnete äratundmine on veel kujunemas.

Oskus oma tundeid sõnastada ja väljendada ja ka teiste inimeste tunnetega arvestamine. (ÕP3)

Emotsioonide juhtimine ja rahunemisoskus tuli õpetajate vastustest välja, et eneseregulatsiooni seostatakse oskusega oma emotsioone kontrollida, juhtida ning kasutada

erinevaid rahunemisviise. Rõhutati, et tugevate tunnetega toimetulek on oluline ning see algab enda tunnete mõistmisest. Samuti toodi esile, et laps peaks oskama rahuneda iseseisvalt, eriti peale konflikti, sest see oluline eneseregulatsiooni osa.

Tugevate tunnetega toimetulek on kõige põhilisem. See algab iseenda tunnete mõistmisega. (ÕP1)

Käitumise reguleerimist ja pidurdusprotsessi rõhutasid õpetajad kui oskust kohandada oma käitumist vastavalt olukorrale. Eriti toodi välja, et oluline on impulsside kontroll, ootamine ja reeglite järgimine. Lisaks toodi välja, et lastel võiks olla juba välja arenenud olla pidurdusprotsess.

Kui laps ei saa juhtida enda soovitud mängu, hakkab ta kõva häälega nutma ja jookseb laua alla peitu. (ÕP1)

Pidurdusprotsess võiks olla nüüd juba välja arenenud, aga hetkel on pigem mina-mina-kesksed lapsed. (ÕP2)

Sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste olulisus. Sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste olulisuse all on kolm alamkategoriat: mõju õppimisele ning koolivalmidusele, mõju suhetele, emotsionaalne heaolu, rühma toimimine ja õhkkond.

Mõju õppimisele ning koolivalmidusele, koolikeskkonnas on täiskasvanu tugi väiksem ning laps peab suutma ise oma käitumist juhtida, konflikte lahendada ja reeglitest lähtuda. Kõik õpetajad tõid välja, et sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste arendamine on otseselt seotud lapse koolivalmidusega. Õpetajate hinnangul on kooli minnes oluline, et laps suudaks keskenduda, järgida juhiseid, tulla toime pettumustega ning teha koostööd kaaslastega.

Laps, kes oskab oodata, kuulata ja koostööd teha, tuleb paremini toime nii õppetöös kui suhetes. (ÕP5)

Mõju suhetele, intervjuude põhjal pidasid õpetajad sotsiaalsete oskuste arendamist oluliseks ka seetõttu, et need mõjutavad otseselt laste omavaheliste suhete kvaliteeti. Õpetajad tõid esile, et lapsed, kellel on raskusi suhtlemise, jagamise või tunnete väljendamisega, satuvad sagedamini olukordadesse, kus teised neid väldivad. Korduvalt toodi esile, et nende oskuste vähenenud areng võib viia tõrjutuse ja suhete halvenemiseni. Mitme õpetaja hinnangul ei ole tõrjutus alati tahtlik, vaid tuleneb sageli sellest, et laps ei oska sobival viisil teistega suhelda või oma soove väljendada. Õpetajad tõid välja ka väiksemate gruppide tekkimise rühmas, mis võib mõnikord viia teiste laste välistamiseni.

Kui lapsel on mõni oskus puudulik... hakatakse teda tõrjuma. (ÕP1)

Kui keegi ei oska oma tunnetega toime tulla... lapsed hakkavad tõrjuma, tunnevad hirmu. (ÕP1)

Emotsionaalset heaolu seostasid õpetajad otseselt eneseregulatsiooni oskuste ja vaimse heaoluga. Õpetajate hinnangul mõjutab lapse võime oma tundeid juhtida nii tema igapäevast toimetulekut kui ka suhete kvaliteeti. Õpetajate kirjeldustes tuli esile, et emotsionaalse tasakaalu puudumine võib avalduda nii väliselt kui ka sisemiselt. Välisteks ilminguteks võivad olla karjumine, löömine või peitu minemine, samas kui mõned lapsed reageerivad hoopis endasse tõmbumise või ärevusega. Mitmed õpetajad rõhutasid, et lapse emotsionaalne seisund mõjutab otseselt tema osalemist rühmategevustes.

Kui laps ei suuda ennast kontrollida, rikub see sõprussuhteid ja tekitab hirmu. (ÕP1)

Rühma toimimist ja õhkkonda mõjutavad otseselt sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste tase. Kui lapsed suudavad oma tundeid juhtida, teistega arvestada ja konflikte rahumeelselt lahendada, kulgevad tegevused sujuvamalt ning rühmas valitseb rahulikum õhkkond.

Kui üks laps läheb endast välja, siis tihti reageerivad ka teised ja kogu rühm muutub. (ÕP1)

Sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste toetamine

Teise uurimisküsimuse "*Kuidas toetavad lasteaiasõpetajad laste sotsiaalseid ja eneseregulatsiooni oskuste arengut?*" alla tekkis kaks peakategooriat: sotsiaalsete oskuste toetamine ja eneseregulatsiooni oskuste toetamine. Edasi anname ülevaate nende peakategooriate all olevate alamkategooriate kaupa.

Sotsiaalsete oskuste toetamine. Sotsiaalsete oskuste toetamise all on kolm alamkategooriat: suhtlemisoskuste toetamine, koostööoskuse toetamine, konfliktide lahendamise toetamine.

Suhtlemisoskuste toetamine. Vaatlustest ilmnes, et õpetajad toetasid laste suhtlemisoskuste arengut rahuliku ja teadliku suhtlemise kaudu. Lastega suheldi sageli lapse tasandil (V1, V2, V3, V5) ning neile anti võimalus oma mõtteid väljendada ja rääkida. Samuti tunnustasid õpetajad laste pingutust kiidusõnadega, näiteks "tubli" ja "hästi" (V2, V3, V5), mis toetas laste eneseväljendust ja suhtlemisjulgust. Suhtlemisoskuste toetamine oli rühmades pigem järjepidev ning toimus teadliku ja rahuliku suhtlemise kaudu. Samas väljendus see eelkõige õpetaja algatusel, mitte alati laste omavahelises suhtluses.

Koostöö oskuste toetamine. Sotsiaalsete oskuste toetamine ilmnes eriti koostööülesannetes, kus lapsi suunati tegutsema koos ning arvestama kaaslastega (V2, V3,

V5). Õpetajad toetasid koostööd ka reeglite meeldetuletamise kaudu, mis aitas lastel ühistes tegevustes paremini toime tulla, näiteks hommikuringis rääkimise reegel, kus igale lapsele anti sõna ja pidi ootama ja teisi kuulama. Üldiselt oli koostööoskuste toetamine rühmades selgelt märgatav ning toimus peamiselt struktureeritud tegevuste ja reeglite kaudu. See viitab, et koostööd toetati pigem organiseeritud olukordades kui spontaansetes laste omavahelises situatsioonides.

Konfliktide lahendamise toetamine. Konfliktide lahendamise viisid varieerusid märgatavalt rühmades, ulatudes toetavast ja selgitavast lähenemisest kuni olukorra vältimise või märkamata jätmiseni. Mõnes rühmas selgitas õpetaja olukorda rahulikult ning aitas lastel mõista oma käitumise põhjuseid ja tagajärgi (V2). Samas esines ka olukordi, kus konflikt lahendati lapse eemaldamisega olukorrast (V1) ning olukord, kus jäi kiusamine õpetajal märkamata (V4).

Eneseregulatsiooni toetamine. Eneseregulatsiooni toetamise all on kolm alamkategoriat: emotsioonide reguleerimise toetamine, käitumise reguleerimise toetamine, probleemilahenduse ja enesekontrolli toetamine.

Emotsioonide reguleerimise toetamine. Vaatluses kasutasid õpetajad emotsioonide reguleerimiseks erinevaid võtteid. Näiteks oli olukordi, kus õpetaja laskus lapse tasandile ja sõnastas rahulikult, mida laps võiks öelda, mille järel laps kasutas samu väljendeid. Samuti kasutati emotsioonide sõnastamine ja visuaalsete abivahendeid (V1, V2, V3, V4) ning reageeriti rahulikult nutvale või ärritunud lapsele (V1, V3, V4, V5). Samuti pakuti lastele valikuid rahunemiseks (V1, V5).

Käitumise reguleerimise toetamine. Õpetajad toetasid laste käitumise reguleerimist erinevate teadlike võtetega. Näiteks suunati lapsi ootama oma järjekorda ning järgima kokkulepitud reegleid (V2, V3, V4, V5). Lisaks kasutati rühmade moodustamisel juhuslikkust, kus lapsed tõmbasid loosi, millise tegevuses ja rühmas nad osalevad (V3). See suunas lapsi kohanema uute olukordadega ning harjutama enesekontrolli erinevates sotsiaalsetes situatsioonides.

Probleemilahenduse ja enesekontrolli toetamine. Vaatluste põhjal ei olnud probleemilahenduse juhendamine kõigis rühmades ühtlane. Mõnes rühmas toimus konfliktide rahulik analüüs ja lahenduste leidmine (V3), samas näitas V1, et reeglite ebaselgus võib viia konfliktide eskaleerumiseni ning raskendada laste eneseregulatsiooni. Üldiselt oli probleemilahenduse ja enesekontrolli toetamine rühmades pigem ebaühtlane. Mõnes rühmas toimus teadlik juhendamine, kuid teistes olukordades jäi see väheseks, mis võis raskendada laste iseseisvat toimetulekut konfliktidega.

Lasteaiaõpetajate toetamine sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste õpetamisel

Kolmanda uurimisküsimuse "*Millist tuge vajavad lasteaiaõpetajad, et toetada laste sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste arengut lasteaias?*". Lasteaiaõpetajate toe vajadus all on viis kategooriat: ajaressursi suurendamine, tugispetsialistid, väiksemad rühmad, materjalid ja tugi, õpetajate vaimse tervise tugi.

Ajaressursi suurendamine oli kõigi õpetajate hinnangul väga oluline, et iga lapse jaoks oleks rohkem aega ning paindlikum päevakava. Kokkuvõtvalt ilmnas, et ajaressurssi peeti üheks keskmaks piiranguks, mis mõjutab otseselt õpetajate võimalusi laste sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste arengu toetamiseks.

Tugispetsialistide olemasolu lasteaias oleks kõikide õpetajate jaoks oluline. Eraldi rõhutati HEVKO ehk haridusliku erivajadusega õpilaste õppe koordinaatori, eripedagoogi ja logopeedi olemasolu ja kiiremat kättesaadavust, et arutleda selle üle, kuidas konkreetse lapse puhul sotsiaalsete või eneseregulatsiooni oskuste arengut toetada. Samuti toodi välja, et igas majas peaks olema olemas logopeed ja eripedagoog, kes ei tule väljastpoolt lasteaeda ja on lastega juba tuttav. Üldiselt ilmnas, et tugispetsialistide olemasolu ja kättesaadavus on õpetajate hinnangul üks olulisemaid toetavaid tegureid. Eriti väärtustati kui tugi oleks igapäevaselt kättesaadav.

Väga hea, kui majas on logopeed ja eripedagoog. (ÕP3)

Väiksemad rühmad on õpetajate jaoks olulised, et toetada paremini oskuste arengut. Samuti toodi välja, et rühmaruumis võiks olla rohkem täiskasvanuid, eriti rõhutati, et vähemalt ettenähtud arv oleks alati olemas. Rühma suurust ja täiskasvanute arvu peeti oluliseks teguriks, mis loob eeldused laste arengu toetamiseks ning sujuvamaks igapäevaseks toimetulekuks.

Rühmas peaks olema tegelikult vähem lapsi. (ÕP2)

Kõige parem tugi oleks see, kui igapäevaselt on rühmas ettenähtud arv täiskasvanuid. (ÕP4)

Materjalid ja vahendid, näiteks soovisid õpetajad rahupesasid, õppematerjale, sensorset materjali ja konkreetseid programme. Neli õpetajat tõid välja praktilised materjalid ja koolitused, näiteks lihtsad mängud, jutukesed, konkreetsete programmid.

Võiks olla mõni õppematerjal, kus on lihtsad mängud ja jutukesed. (ÕP3)

Õpetaja vaimse tervise tuge peetakse samuti väga oluliseks teguriks oskuste toetamisel. Toodi välja vajadus, et õpetajal oleks võimalus pöörduda psühholoogi poole. Samuti rõhutati, et õpetaja vaimset tervist tuleks toetada ning abi saamiseks peaksid olema

selged võimalused. Kokkuvõtvalt ilmnes, et õpetajad näevad vaimse tervise tuge olulise eeltingimusena oma töö kvaliteetseks tegemiseks ning toodi esile vajadus kergesti ligipääsetava ja süsteemse toe järele.

Õpetaja saaks pöörduda vajadusel psühholoogi poole ilma midagi tõestamata. (ÕP1)

Arutelu

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärk oli selgitada, kuidas lasteaiaõpetajad mõistavad sotsiaalseid ja eneseregulatsiooni oskusi, kuidas nad neid igapäevastes tegevustes toetavad ning millist täiendavat tuge nad vajavad. Tulemused näitasid, et õpetajate arusaamad on üldjoontes kooskõlas varasema teaduskirjandusega, kuid intervjuude ja vaatluste võrdlus tõi esile olulise lõhe teoreetiliste teadmiste ja igapäevase praktika vahel. See viitab, et teadmistest üksi ei piisa nende oskuste järjepidevaks rakendamiseks.

Uuringust ilmnes, et õpetajad seostasid sotsiaalseid oskusi eelkõige suhtlemise, koostöö, konfliktide lahendamise ja sõprussuhete loomisega. Need tulemused on kooskõlas Alushariduse riiklik õppekavaga (2025), mille järgi hõlmavad sotsiaalsed oskused lapse võimet teistega suhelda ja arvestada nii enda kui kaaslastega. Samas tuli õpetajate vastustest vähem esile väärtushoiakute ja eetilise käitumise teadlik kujundamine, mis on samuti sotsiaalsete oskuste oluline osa. See võib viidata sellele, et õpetajad lähtuvad oma arusaamades eelkõige neist olukordadest, mis igapäevases rühmaelus kõige sagedamini esile kerkivad, näiteks konfliktidest ja suhetest eakaaslastega. Autorite hinnangul on see mõistetav, sest just nähtavad suhtlussituatsioonid vajavad õpetaja poolt kõige rohkem sekkumist. Samas võib selline lähenemine kitsendada sotsiaalsete oskuste käsitlemist ning jätta varju nende laiema tähenduse, mis hõlmab lisaks igapäevastele olukordadele ka väärtushoiakuid ja eetilise käitumise teadlikku kujundamist.

Eriti rõhutati sotsiaalsete oskuste osana konfliktide lahendamise oskust, mille juures peeti oluliseks toetada konfliktide iseseisvat ja sõnalisel teel. See tulemus kattub varasemate uurimustega, mille järgi toetab konfliktide lahendamise oskus lapse sotsiaalset pädevust ja suhete kvaliteeti (Tropp & Saat, 2010). Samuti peeti oluliseks sõprussuhteid, kõik õpetajad rõhutasid, et on oluline luua ja hoida sõprussuhteid, kuid toodi ka välja probleem, et lastel on tekkinud kindlad grupid ning seetõttu esineb tõrjumist ja kiusamist. Käesoleva uuringu põhjal võib oletada, et õpetajad tunnevad küll rühmasuhete keerukust, kuid vajavad rohkem praktilisi teadmisi, kuidas kujundada sobivat rühmakeskkonda. Autorite hinnangul on siin oluline

õpetaja teadlik roll, sest just õpetaja saab suunata laste omavahelisi suhteid ning ennetada püsivate tõrjumismustrite kujunemist.

Eneseregulatsiooni mõtestasid õpetajad kui lapse võimet tulla toime tugevate tunnetega ja juhtida oma käitumist olukorrale sobival viisil. Õpetajad tõid välja, et eneseregulatsiooni alla kuuluvad tunnete mõistmine ja teadvustamine, emotsioonide juhtimine ja rahunemisoskus, käitumise reguleerimine ja pidurdusprotsess. Õpetajate kirjeldustes keskendus eneseregulatsioon peamiselt emotsioonide juhtimisele, rahunemisoskusele ning käitumise pidurdamisele. Kuigi need aspektid on eneseregulatsiooni olulised osad, ilmneb võrdluses alushariduse riiklik õppekavaga (2025), et vähem tähelepanu pöörati eneseregulatsiooni kognitiivsetele oskustele, nagu tähelepanu teadlik suunamine, töömälu kasutamine ja tegevuste planeerimine. See võib viidata sellele, et õpetajad märkavad ja väärtustavad rohkem neid eneseregulatsiooni aspekte, mis avalduvad samuti nähtavas käitumises. Selline kitsam käsitus võib mõjutada ka seda, kuidas neid oskusi igapäevaselt toetatakse, sest kui tähelepanu on peamiselt emotsioonide rahustamisel, võivad kognitiivsed eneseregulatsiooni oskused jääda teadlikult arendamata. Eneseregulatsiooni mõistet käsitletakse praktikas kitsamalt, keskendudes eelkõige nähtavale käitumisele ja emotsioonide reguleerimisele.

Õpetajad rõhutasid sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste olulist rolli koolivalmiduses, suhete kujundamises ja lapse emotsionaalses heaolus. Seda kinnitavad ka varasemad uuringud, mis näitavad, et tugevad sotsiaalsed ja eneseregulatsiooni oskused toetavad nii õppimist kui ka vaimset heaolu (Blair & Raver, 2015). Eriti oluline on siinkohal õpetajate tähelepanek, et nende oskuste ebapiisav areng võib viia tõrjutuse ja ärevuseni. See näitab, et õpetajad näevad nende oskuste mõju laiemalt kui ainult käitumise tasandilt, ehk need mõjutavad kogu lapse heaolu ja kuuluvustunnet rühmas.

Vaatluste põhjal ilmnes, et õpetajad kasutasid laste toetamisel mitmeid sobivaid võtteid, näiteks rahulikku suhtlemist, emotsioonide sõnastamist ja koostöö harjutamist. Need võtted ja praktikad toetavad Albert Bandura (1977) sotsiaalse õppimise teooriat, mille kohaselt kujunevad käitumismustrid täiskasvanu eeskuju kaudu. Samas ilmnes vaatluste ja intervjuude võrdluses oluline vastuolu, et kuigi õpetajad kirjeldasid teadlikke toetamise viise, ei olnud need praktikas alati järjepidevad. Mõnes olukorras piirduti lapse eemaldamisega või jäi konflikt märkamata. See viitab, et toetamine sõltub sageli konkreetsest olukorrast, mitte teadlikust ja süsteemsest lähenemisest. Siinkohal kerkib esile individuaalse lähenemise olulisus. Käesoleva uuringu põhjal võib järeldada, et laste sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste areng eeldab individuaalset tähelepanu, sest laste vajadused, temperamendid ja

toimetulekuviisid on erinevad. Mõni laps vaja rohkem tuge tunnete sõnastamisel, teine konfliktide lahendamisel või impulsside kontrollimisel. Meie arvates võimaldab individuaalne lähenemine märgata lapse tegelikke raskuskohti ning pakkuda talle sobivamat tuge. Suure rühma ja ajasurve tingimustes võib see aga jääda puudulikuks, mis aitab selgitada, miks õpetajate praktikad olid vaatlustes erinevad ja ebaühtlased.

Uuring tõi selgelt esile ka õpetajate vajaduse täiendava toe järele. Kõige enam rõhutati tugispetsialistide kättesaadavust, väiksemaid rühmi ja rohkem täiskasvanuid rühmas, praktilisi õppematerjale ja koolitusi ning õpetaja vaimse tervise tuge. Tugispetsialistide vajadust toetab ka Eesti alushariduse kontekstis läbi viidud IELS uuring, mille kohaselt kujunevad lapse varases arengus sotsiaalsed ja eneseregulatsiooni oskused, mille toetamine eeldab õpetajate teadlikku juhendamist ning erinevate spetsialistide koostööd (Haridus- ja Teadusministeerium, 2022). Need vajadused viitavad, et õpetajad tunnevad vastutust laste sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste arengu toetamisel, kuid piiratud ressursid ei võimalda kõiki olukordi piisavalt sügavalt käsitleda. Õpetajad tõid sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste arengu toetamisel tugispetsialistidelt saadava toe osas esile ka logopeedi vajaduse. Seda võib põhjendada sellega, et sageli on logopeed ainus tugispetsialist lasteaias ning tema roll ei piirdu ainult kõne arengu toetamisega. Praktikast võib logopeed olla õpetajale oluline nõuandja ka lapse üldise arengu ja käitumisraskuste mõistmisel, eriti olukorras, kus eripedagoogi või psühholoogi tugi ei ole igapäevaselt kättesaadav. See viitab, et õpetajate vajadus toe järele on praktiline ja seotud reaalse tugivõrgustiku kättesaadavusega, mitte ainult konkreetsete vajadustega.

Oluline tulemus oli ka õpetajate endi vaimse tervise toe vajadus. Õpetaja emotsionaalne seisund mõjutab otseselt tema võimet olla laste jaoks rahulik, järjepidev ja toetav (CASEL, *s.a*). Kui õpetaja on ülekoormatud, võib väheneda tema suutlikkus märgata laste vajadusi ja reageerida neile teadlikult. Lisaks toodi olulise piiranguna välja ebapiisav ajaressurss, õpetajate tihe päevakava ning tegevuste kiire tempo, mistõttu ei jää piisavalt aega laste sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste teadlikuks toetamiseks. Autorite arvates vajavad nende oskuste toetamine aega, sest konfliktide lahendamine, tunnete sõnastamine ja käitumise suunamine eeldavad olukordadesse süvenemist, mitte ainult kiiret reageerimist. See võib osaliselt selgitada ka uuringus ilmnenu vastuolu õpetajate teadmiste ja praktilise rakendamise vahel. Siin võib abiks olla see, kui lasteaias töökorraldus põhjalikult läbi mõelda.

Kokkuvõttes näitab käesolev uuring, et lasteaias õpetajad mõistavad sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste olulisust ning kasutavad nende toetamiseks mitmeid sobivaid võtteid. Samas ilmnes, et arusaamade ja praktilise rakendamise vahel esineb vastuolu ning

mõistete piirid ei ole õpetajate jaoks alati selged. See viitab vajadusele tugevdada õpetajate praktilisi ettevalmistusi, toetada neid spetsialistide koostöö kaudu ning parandada töötingimusi, et laste sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste arengut saaks toetada teadlikumalt, süsteemsemalt ja järjepidevamalt.

Tänusõnad

Töö autorid soovivad tänada kõiki, kes aitasid kaasa käesoleva bakalaureusetöö valmimisele. Eelkõige täname oma juhendajaid Pille Nelis ja Riin Tamm toetuse, nõuannete ja suunamise eest kogu uurimistöö protsessi vältel.

Täname siiralt ka kõiki uuringus osalenud lasteaedasiid ja õpetajaid, kes leidsid aega intervjuudes osalemiseks ning jagasid oma kogemusi ja mõtteid laste sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste arendamise kohta.

Samuti täname oma lähedasi ja sõpru mõistva suhtumise ning toetuse eest bakalaureusetöö kirjutamise perioodil.

Autorsuse kinnitus

Kinnitame, et oleme 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.

Mõlemad autorid tegid bakalaureusetöö kirjutamisel koostööd ning panustasid selle osadesse võrdselt. Autorid võtsid koos ühendust intervjuueeritavate lasteaiaõpetajatega, viisid läbi intervjuud, vaatlused, transkribeerisid ja teostasid andmeanalüüsi. Kogu tööd kirjutati koos ja autorite panus igasse töö osasse oli võrdne.

Helena Aaman
/allkirjastatud digitaalselt/
04.05.2026

Anora Egel
/allkirjastatud digitaalselt/
04.05.2026

Kasutatud kirjandus

Alushariduse riiklik õppekava. (2025). *Riigi Teataja I*, 13.08.2025, 1

<https://www.riigiteataja.ee/akt/113082025001>

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731.

<https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-psych-010814-015221>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). CASEL SEL Framework: Core competencies for social and emotional learning.

<https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (s.a.). *About CASEL*.

<https://casel.org/>

Cunha, J., Guimarães, A., Martins, J., & Rosário, P. (2023). A self-regulation intervention conducted by teachers in a disadvantaged school neighborhood: Implementers' and observers' perceptions of its impact on elementary students. *Children*, 10(11), 1795.

<https://www.mdpi.com/2227-9067/10/11/1795>

Dong, X., Burke, M. D., Ramirez, G., Xu, Z., & Bowman-Perrott, L. (2023). A meta-analysis of social skills interventions for preschoolers with or at risk of early emotional and behavioral problems. *Behavioral Sciences*, 13(11), 940. <https://www.mdpi.com/2076-328X/13/11/940>

Flick, U. (2011). *An Introduction to Qualitative Research*. Los Angeles ja London: Sage.

Fox, L., Hemmeter, M. L., Snyder, P., Binder, D. P., & Clarke, S. (2016). Teaching Pyramid Observation Tool (TPOT) for Preschool Classrooms. University of South Florida.

Hukkelberg, S., Keles, S., Ogden, T., & Hammerstrøm, K. (2019). The relation between behavioral problems and social competence: A correlational meta-analysis. *BMC*

Psychiatry, 19, 354.

<https://bmcpsy psychiatry.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12888-019-2343-9>

Jones, S. M., Bailey, R., Brush, K., & Kahn, J. (2017). *Social and emotional learning for out-of-school time settings*. Wallace Foundation.

<https://wallacefoundation.org/report/social-and-emotional-learning-out-school-time-settings>

Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Tartu Ülikool

<https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/>

Kaudne, L. (2006). Kaasav haridus. Karlep, K., Kikas, E., Talts, Ü., & Veisson, J. (toim.), *Ülddidaktika*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. (2008). *Riigi Teataja I*, 23, 152.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>

Kukk, A., Talts, L., & Sikka, H. (2008). Children's social development in preschool and at the end of third grade. *Problems of Education in the 21st Century*, 6, 124–135.

<https://oaji.net/articles/2014/457-1392233708.pdf>

Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.

McDonald, S. W., Kehler, H. L., Tough, S. C. (2018). Risk factors for delayed social-emotional development and behavior problems at age two: Results from the All Our Babies/Families (AOB/F) cohort. *Health Science Reports*, 1(10), e82.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/hsr2.82>

McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136-142.

Meng, K., Yuan, Y., Wang, Y., Liang, J., Wang, L., & Wang, Y. (2020). Effects of parental empathy and emotion regulation on social competence and emotional/behavioral problems of school-age children. *Pediatric Investigation*, 4(2), 91–98.

<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7331354/>

- Männamaa, M., & Marats, I. (2009). *Üldoskuste areng koolieelses eas. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus*. https://oppekava.ee/wp-content/uploads/2015/07/Yldoskused_Mang_Alusharidus.pdf
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). *Parenting matters: Supporting parents of children ages 0–8*. <https://www.nationalacademies.org/read/21868>
- Paavel, H. (2005). Enesekohased oskused. A. Ots (toim.), *Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis* (lk 95–123). TÜ Kirjastus.
- Pusa, S. (2023). *Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arendamine lasteaias*. [bakalaureusetöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <https://hdl.handle.net/10062/91465>
- Saarits, Ü. (2005). Sotsiaalne areng ja kasvatus. L. Kivi & H. Sarapuu (koost), *Laps ja lasteaed: lasteaiaõpetaja käsiraamat* (lk 67–71). Atlex
- Saarits, Ü. (2008). *Eneseeeninduse ja enesekohaste oskuste areng*. Kikas, E. (toim.), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 81-82). TÜ Kirjastus.
- Saluvee, K., Peterson, T., Tuuling, L., & Kööp, K. (2026, 3. veebruar). Lapse arengu toetamisest uue alushariduse õppekava valguses. *Õpetajate Leht*. <https://www.opleht.ee/2026/02/lapse-arengu-toetamisest-uu-alushariduse-oppekava-valguses/>
- Strömpl, J. (2020). *Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool. <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/uuringu-ettevalmistus/>
- Tatter, J. (2019). *Teaching Social and Emotional Skills All Day*. <https://www.gse.harvard.edu/ideas/usable-knowledge/19/01/teaching-social-and-emotional-skills-all-day>
- Tervise Arengu Instituut. (2003). *Tervisedendus lasteaias*. Tervise Arengu Instituut. <https://www.tai.ee/et/valjaanded/tervisedendus-lasteaias>

Haridus- ja Teadusministeerium. (2022). *Rahvusvahelise alushariduse uuringu IELS Eesti raport*. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/iels_raport_2020.pdf

Timmons, K., Pelletier, J., & Corter, C. (2016). Understanding children's self-regulation within different classroom contexts. *Early Child Development and Care*, 186(2), 249-267.

Tropp, K., & Saat, H. (2008). Sotsiaalsete oskuste areng. E. Kikas (toim). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 53–78). TÜ Kirjastus.

Tropp, K., & Saat, H. (2010). Õpilaste suhted eakaaslaste ning täiskasvanutega ja sotsiaalsete oskuste areng. E. Kikas (toim). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 61–89). TÜ Kirjastus.

Vinter, K. (2022). *5-6-aastaste käitumisraskustega laste kaasamine õppe- ja kasvatustegevustesse tavarühmas Lääne-Harju valla lasteaedade näitel*. [bakalaureusetöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/84283>

Lisad

Lisa 1. Informeeritud nõusoleku vorm lapsevanemale/eestkostjale

Hea lapsevanem, palume Teie nõusolekut Teie lapse osalemiseks uuringus, mille viime läbi oma lõputöö raames. Uuringu eesmärk on selgitada välja lasteaiaõpetajate arusaam laste sotsiaalsetest ja eneseregulatsiooni oskustest ja kuidas õpetajad toetavad sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste arengut lasteaias ning millist tuge nad selleks vajavad. Selleks viime rühmas, kus teie laps osaleb, läbi vaatluse. Teie laps ei ole otseselt uurimisobjektiks, kuid ta osaleb tegevustes, mille raames me õpetajaid vaatleme. Vaatlust ei salvestata. Vaatluse käigus teeme meie, kaks üliõpilast, märkmeid vaatlusprotokollis. Uuringus osalemine on vabatahtlik ning saadud andmeid kasutatakse vaid lõputöö koostamiseks. Laste tegevusi vaatluse käigus ei seostata nende isikuga.

Andmeid (vaatlusprotokollid) säilitatakse isiklikus parooliga kaitstud arvutis. Kui te siiski ei soovi, et teie laps vaatluse ajal tegevustes osaleks, andke sellest teada hiljemalt 30.12.2025 kuupäevaks. Siis teie laps vaatluses ei osale ja õpetaja valib lapsele alternatiivse tegevuse. 01.03.2026 muudetakse andmestik anonüümseks (kustutatakse isikuandmed ja informeeritud nõusolekud) ja pärast seda uuringus osalemise nõusolekut tagasi võtta ei saa. Pärast lõputöö kaitsmist kõik andmed kustutatakse.

Teie lapselt (või eestkostjaluselt) küsitakse uuringu alguses osalemiseks nõusolekut. Teie lapsel (või eestkostjalusel) on õigus uuringus osalemisest keelduda. Uuringus mitteosalemisega ei kaasne Teie lapse (või eestkostjaluse) jaoks mingeid negatiivseid tagajärgi.

Kui Teil on küsimusi, võtke julgelt ühendust.

Anora Egel (anora.egel@ut.ee) ja **Helena Aaman** (helena.aaman@ut.ee)

- Kinnitan, et ma olen teadlik uurimistöö eesmärgist ja uuringu metoodikast.
- Nõustun minu lapse/eestkostjaluse osalemisega uuringus.

Lapse ees- ja perekonnanimi:

Lapsevanema/seadusliku esindaja ees- ja perekonnanimi:

Lisa 2. Intervjuu kava

INTERVJUUKAVA ÕPETAJATELE (KAVA)

KÜSIMUSTIK

I. Taustainfo (soovi korral)

- 1. Kui kaua olete töötanud lasteaiaõpetajana?*

II. Õpetaja arusaam sotsiaalsetest oskustest

Seotud uurimisküsimusega: „Kuidas mõistavad lasteaiaõpetajad sotsiaalseid ja eneseregulatsiooni oskusi ja nende olulisust lapse arengus?”

- 1. Mida tähendavad teie jaoks sotsiaalsed oskused?*
- 2. Milliseid sotsiaalseid oskusi peate 5-6-aastaste laste puhul oluliseks?*
- 3. Mis mõjutab laste sotsiaalsete oskuste arengut?*
- 4. Kui hästi Teie hinnangul lapsed üldiselt valdavad sotsiaalseid oskusi rühmas (nt koostöö, sõprusuhted, probleemide lahendamine)?*

III. Õpetaja arusaam eneseregulatsiooni oskustest

Seotud uurimisküsimusega: „Kuidas mõistavad lasteaiaõpetajad sotsiaalseid ja eneseregulatsiooni oskusi ja nende olulisust lapse arengus?”

- 5. Mida tähendavad teie jaoks eneseregulatsiooni oskused? Mida need sisaldavad?*
- 6. Milliseid eneseregulatsiooni oskusi peate 5-6-aastase laste puhul oluliseks?*
- 7. Mis mõjutab laste eneseregulatsiooni oskuste arengut?*
- 8. Milles väljendub eneseregulatsiooni oskuste valdamine?*
- 9. Millised eneseregulatsiooni oskused on omandanud teie rühma lapsed? Milles see väljendub?*
- 10. Too näiteid olukordadest, kus märkate, et lastel esineb eneseregulatsiooniga raskusi?*

IV. Sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste olulisus

Seotud uurimisküsimusega: „Kuidas mõistavad lasteaiaõpetajad sotsiaalseid ja eneseregulatsiooni oskusi ja nende olulisust lapse arengus?”

- 11. Kui oluliseks peate sotsiaalsete oskuste arendamist lasteaias? Miks?**
- 12. Kui oluliseks peate eneseregulatsiooni oskuste arendamist lasteaias? Miks?**
- 13. Kuidas mõjutavad sotsiaalsed oskused laste igapäevast toimetulekut (suhted ja suhtelmine eakaaslastega) rühmas?**
- 14. Kuidas mõjutavad eneseregulatsiooni oskused laste igapäevast toimetulekut ja õppimist rühmas? Milles see väljendub?**

V. Sotsiaalsete oskuste toetamine

Seotud uurimisküsimusega: „Kuidas toetavad lasteaiaõpetajad laste sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste arengut?”

- 15. Milliseid tegevusi või võtteid kasutate laste sotsiaalsete oskuste arendamiseks?**
- 16. Kuidas toetate laste omavahelist suhtlemist ja koostööoskusi igapäevastes olukordades ja õppe- ja kasvatustegevuses?**
- 17. Kuidas aitate lahendada lastevahelisi konflikte, et see toetaks sotsiaalsete oskuste arengut?**

VI. Eneseregulatsiooni oskuste toetamine

Seotud uurimisküsimusega: „Kuidas toetavad lasteaiaõpetajad laste sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste arengut?”

- 18. Milliseid tegevusi või harjutusi kasutate, et aidata lastel õppida oma tundeid ja käitumist juhtima?**
- 19. Kuidas juhendate lapsi ärritumise, pettumuse või tüli käitumise olukorras?**
- 20. Kas kasutate mingeid vahendeid / tehnikaid (nt rahunemisnurk, emotsioonikaardid, muinasjutud)?**

VII. Lasteaiaõpetajate tugi

Seotud uurimisküsimusega: „Millist tuge vajavad lasteaiaõpetajad, et toetada laste sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste arengut lasteaias?”

- 21. Millist tuge tunnete, et vajate laste sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste arendamisel?**

22. Millised vahendid / ressursid (aeg, vahendid, tugispetsialistid) aitaksid Teie hinnangul seda tööd lihtsustada?

23. Mida peaks teie arvates lasteae või süsteem tegema, et õpetajaid paremini toetada?

VIII. Lõpetus (soovi korral)

24. Kas on midagi olulist, mida sooviksite selle teema kohta veel lisada, mida me eelnevate küsimustega ei puudutanud?

Lisa 3. Vaatluse vahend

VAATLUSE VAHEND (INSTRUMENT)

ÕPETAJA TEGEVUSED

SOTSIAALSED OSKUSED

Kategooria	Kirjeldus (mida hinnati)	Punktid	Kommentaarid
1.1 Positiivsete suhete loomine lastega	• Õpetaja loob kontakti lastega. • Õpetaja pöördub laste poole nimeliselt • Õpetaja kasutab positiivset tooni • Õpetaja märkab ja tunnustab laste pingutusi • Õpetaja näitab hoolivust (kui laps on kurb/rõõmus) • Õpetaja suhtub lastesse võrdselt (annab võimaluse kõigil vastata/kaasab kõiki/annab tagasiside kõigile võrdselt)	• Ilmnes • Ei ilmnenu	

1.2 Aktiivne kuulamine	• Õpetaja kuulab lapsi katkestamata • Õpetaja peegeldab laste mõtteid • Õpetaja peegeldab laste tundeid • Õpetaja näitab huvi laste öeldu vastu • Õpetaja esitab avatud küsimusi • Õpetaja annab lastele vastamiseks aega.	• Ilmnes • Ei ilmnenu	
1.3 Laste omavahelise suhtluse toetamine	• Õpetaja suunab lapsi sõnu kasutama • Õpetaja aitab lahendada konflikte • Õpetaja suunab tegema koostööd • Õpetaja suunab viisakalt suhtlema (nt asjade küsimisel ja jagamisel) • Õpetaja suunab lapsi üksteisele küsimusi esitama ja vastama	• Ilmnes • Ei ilmnenu	
1.4 Pro-sotsiaalse käitumise julgustamine	• Õpetaja nimetab ja tunnustab hoolivat käitumist • Õpetaja kirjeldab, mida lapsed tegid hästi (mitte ainult tubli) • Õpetaja suunab lapsi omavahel konflikte lahendama • Õpetaja julgustab lapsi üksteist aitama ning tunnustab abi pakkumist	• Ilmnes	

	• Õpetaja aitab lastel kokku leppida jagamises, ilma sundimata • Õpetaja suunab lapsi abi küsima • Õpetaja märkab kõrvale jäänud lapsi ning suunab neid mängu/tegevusse kaasama • Õpetaja kavandab ühistegevusi, kus lapsed peavad koostööd tegema • Õpetaja reageerib kiusamisele, ning tagab turvalise õhkkonna • Õpetaja suunab empaatiat (kuidas tema end tunneb..?)	• Ei ilmnenud	
1.5 Positiivne käitumise tugi	• Õpetaja väljendab selgeid ootusi. • Õpetaja tuletab reegleid meelde rahulikult ja järjepidevalt. (Väljendab reegleid positiivselt - nt toas kõnnime vs ÄRA jookse). • Õpetaja annab lastele valikuid. • Õpetaja säilitab rahuliku tooni ka keerulistes olukordades. • Õpetaja märkab ja tunnustab väikeseid edusamme käitumises.	• Ilmnes • Ei ilmnenud	

	• Õpetaja kasutab positiivseid meeldetuletusi (nt- meenutame, kuidas me järjekorras ootame).		
--	--	--	--

ENESEREGULATSIOON

Kategooria	Kirjeldus (mida hinnati)	Punktid	Kommentaariid
2.1 Emotsioonide märkamise toetamine	• Õpetaja aitab lastel sõnastada oma tundeid • Õpetaja aitab lastel eristada oma tundeid • Õpetaja normaliseerib tundeid • Õpetaja aitab lastel leida sobiva viisi tunde väljendamiseks	• Ilmnes • Ei ilmnenu	
2.2 Rahunemisoskuste õpetamine	• Õpetaja suunab tegema hingamisepause • Õpetaja suunab kasutama rahunemisnurka	• Ilmnes	

	• Õpetaja õpetab konkreetseid rahunemisvõtteid • Õpetaja pakub valikuid rahunemiseks • Õpetaja jääb ise rahulikuks • Õpetaja annab lastele aega rahuneda	• Ei ilmnenud	
2.3 Enesejuhtimise strateegiate õpetamine	• Õpetaja õpetab ootamist • Õpetaja õpetab järjekorras olemist • Õpetaja õpetab impulsside kontrolli • Õpetaja tunnustab enesekontrolli	• Ilmnes • Ei ilmnenud	
2.4 Probleemilahenduse juhendamine	• Õpetaja aitab olukorda analüüsida • Õpetaja aitab sõnastada probleemi • Õpetaja aitab pakkuda lahendusvariante • Õpetaja suunab mõtlema tagajärgedele • Õpetaja toetab kokkulepete tegemist ja kontrollib, kas sobib mõlemale • Õpetaja ei kasuta süüdistamist	• Ilmnes • Ei ilmnenud	
2.5 Rutiinid ja struktuur	• Selged tegevuse üleminekud • Õpetaja annab ette märguande üleminekuks	• Ilmnes	

	• Õpetaja kasutab visuaalselt päevakava, tuletab meelde mis järgmiseks tuleb • Õpetaja kasutab helisignaali tegevustelt üleminekuks • Õpetaja annab selged/konkreetsed juhised • Õpetaja hoiab reeglid ja ootused samad • Õpetaja pakub ootetegevusi (raamatud jm)	• Ei ilmnenud	
--	--	---	--

ÕPETAJA TEADLIKUD PEDAGOOGILISED VÕTTED

Kategooria	Kirjeldus (mida hinnati)	Punktid	Kommentaariid
3.1 Õpetaja kujundab oskusi	• Õpetaja näitab ise sõbralikku suhtlust (palun, aitäh, vabandust) • Õpetaja näitab konflikti lahendamiseks rahumeelset lahendust • Õpetaja sõnastab oskuse õppimiseks eesmäärke (õpime ootama oma korda.) • Õpetaja kasutab rollimänge/lugusid oskuste õpetamiseks	• Ilmnes • Ei ilmnenu	
3.2 Positiivne tähelepanu ja tunnustamine	• Õpetaja märkab ja kiidab käitumist • Õpetaja tunnustab pingutust, mitte ainult tulemust • Õpetaja märkab kõiki lapsi • Õpetaja suunab ebasobivat käitumist ilma märgistamata • Õpetaja annab selget tagasiside	• Ilmnes • Ei ilmnenu	
3.3 Keskkonna kujundamine	• Rühmas on visuaalsed reeglid ja ootused (pildid, plakatid) • Rühmas on rahunemisnurk • Rühmas on üksi olemise võimalus • Mänguvahendid toetavad koostööd	• Ilmnes • Ei ilmnenu	

	• Materjalid on kättesaadavad lastele		
3.4 rahumeelne suunamine	• Õpetaja kasutab rahulikku tooni ja kehakeelt lapse tasandil • Õpetaja annab selgeid ja lühikesi juhiseid • Õpetaja pakub valikuid • Õpetaja ennetab olukordi • Õpetaja loob piiri selgelt kuid hoolivalt	• Ilmnes • Ei ilmnenud	
3.5 Laste autonoomia toetamine	• Õpetaja annab valikuvõimalusi tegevustes ja rollides • Õpetaja kaasab lapsi reeglite/kokkulepete loomises • Õpetaja annab lapsele vastutuse (abiline, korrastaja) • Õpetaja julgustab iseseisvalt probleemilahendust enne abistamist • Õpetaja toetab enesehindamist • Õpetaja arvestab lapse tempot ja võimaldab lõpetada alustatud tegevust.	• Ilmnes • Ei ilmnenud	

ÜLDINE ÕPETAJA KÄITUMINE

Kategooria	Kirjeldus (mida hinnati)	Punktid	Kommentaarid
4.1 Õpetaja järjepidevus	• Õpetaja reeglid, sõnumid ja ootused on samad kõigile • Õpetaja tuletab kokkuleppeid meelde • Õpetaja rakendab kokkuleppeid laste suhtes võrdselt • Õpetaja suunab alustatut lõpetama • Õpetaja kasutab samu võtmesõnu järjepidevalt	• Ilmnes • Ei ilmnenu	
4.2 Käitumise suunamine	• Õpetaja ei kasuta häbistamist (ei sildista ega anna nimesid) • Õpetaja ei kasuta ähvardusi • Õpetaja ei kasuta ignoreerimist • Õpetaja kirjeldab oodatavat käitumist • Õpetaja reageerib ebasobivale käitumisele kohe, aga hoolivalt	• Ilmnes • Ei ilmnenu	
4.3 Laste emotsionaalse	• Õpetaja on rahulik • Õpetaja on lohutav		

turvalisuse tagamine	• Õpetaja kuulab last • Õpetaja loob turvalise keskkonna eksimiseks • Õpetaja sekkub kiusamisse • Õpetaja aitab konfliktis taastada suhte	• Ilmnes • Ei ilmnenud	
4.4 Õpetaja refleksioon tegevuse käigus	• Õpetaja toob välja eesmärgi ja reegli (nt proovime kuulata, et kõik saaks sõna) • Õpetaja küsib lastelt tagasiside • Õpetaja märkab mis toimib/ei toimi ja kohandab tegevusi • Õpetaja seob olukorra väärtustega (hoolivus, ausus, turvalisus)	• Ilmnes • Ei ilmnenud	

Lisa 4. Kodeerimine QCMap keskkonnas

Mis mõjutab laste sotsiaalsete oskuste arengut?

Kodu, varasem kogemus, erinevad oskused, nutimaailma kasutamine - kui laps on unustatud sinna, siis sotsiaalsed oskused jäävad arenemata (puudub empaatia , kui vaatab palju vägivalda, ei suuda olla teiste suhtes empaatiline). Sisu on kontrollimatu.

Kui hästi Teie hinnangul lapsed üldiselt valdavad sotsiaalseid oskusi rühmas (nt koostöö, sõprussuhted, probleemide lahendamine)?

Kümne palli süsteemis - 6/7 keskmiselt. Koostöö mõttes on valdavalt hea, on palju lapsi kes tahavad domineerida, mis teevad koostöö ja grupitööd raskeks. Isetsemist on hästi palju. Ei suudeta eriti teistega arvestada. Sõprussuhted on kujunenud kindlad grupid, kes rohkem mängivad. Grupid võivad omavahel kiusata üksteist (sõltub ka sellest kes kohal on). Õpetaja peab tegelema kiusamisega - õpetaja on suhelnud lapsevanematega, kui tuleb kodus välja kiusamise lugusid tuleks teavitada õpetajat sellist. Sõprussuhete loomine vajab õpetaja abi (mängige koos, ärge mängige üksinda - suunatakse lapsi koos mängima - kakeldakse kes kellega mängib). Rühmas põhiteema on kaebamine - lapsed ootavad et õpetaja lahendaks probleeme, mitte et nad prooviks kuidagi ise.

III. Õpetaja arusaam eneseregulatsiooni oskustest

Seotud uurimisküsimusega: „Kuidas lasteaiaõpetajad mõistavad eneseregulatsiooni oskuseid?”

Mida tähendavad teie jaoks eneseregulatsiooni oskused? Mida need sisaldavad?

Tugevate tunnetega toimetulek on kõige põhilisem. See algab kõigepealt iseenda tunnete mõistmisega, tunnete nimetamine siis edasi teiste tunnete mõistmine. Erinevate rahunemise viisidega tegelemine ja nende leidmine. Milliseid eneseregulatsiooni oskusi peate 5-6-aastase laste puhul oluliseks? Iseenda emotsioonide mõistmine, abi küsimine ka selle juures.

Mis mõjutab laste eneseregulatsiooni oskuste arengut?

Kindlasti lapse varasem kogemus, kuidas ta näeb kodu eeskujut - kas need emotsioonid on okeid kas neid võib tunda. Kuidas kodu tundeid

Category system

✕

RQ1-1: SOTSIAALSETE OSKUSTE MÕISTMINE

RQ1-2: konflikti lahendamine

RQ1-3: ENESEREGULATSIOONI MÕISTMINE

RQ1-4: OSKUSTE OLULISUS

RQ1-5: SOTSIAALSETE OSKUSTE TOETAMINE

RQ1-6: ENESEREGULATSIOONI OSKUSTE TOETAMINE

RQ1-7: MILLIST TUGE ÕPETAJAD VAJAVAD

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Anora Egel ja Helena Aaman,

1. anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose Laste sotsiaalsed ja eneseregulatsiooni oskused ning nende toetamine lasteaias, mille juhendajad on Pille Nelis ja Riin Tamm, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi ADA kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Anname Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi ADA 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. Oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku me teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Anora Egel ja Helena Aaman

04.05.2026