

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

Triinu Alliksaar ja Greta Vind
PÕHIKOOLIÕPETAJATE ARUSAAMAD SOTSIAAL-EMOTSIONAALSEST
PÄDEVUSEST JA SELLE TOETAMISEST NING ETTEPANEKUD ÕPETAJATE
SOTSIAAL-EMOTSIONAALSE PÄDEVUSE EDENDAMISEKS
Bakalaureusetöö

Juhendaja: nooremlektor Piret Einpaul

Tartu 2026

Kokkuvõte

Põhikooliõpetajate arusaamad sotsiaal-emotsionaalsest pädevusest ja selle toetamisest ning ettepanekud õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse edendamiseks

Kuna õpetajatel on suur roll õpilaste sotsiaal-emotsionaalse pädevuse (SE-pädevuse) arengus, on selle eeldus õpetajate endi SE-pädevuse süsteemne toetamine. Töö eesmärk oli välja selgitada põhikooliõpetajate arusaamad SE-pädevusest ja selle toetamisest ning ettepanekud õpetajate endi SE-pädevuse edendamiseks. Uuringus viidi läbi 13 poolstruktureeritud intervjuud II-III kooliastme õpetajatega. Andmete analüüsimisel kombineeriti induktiivset ja deduktiivset sisuanalüüsi. Tulemustest ilmnes, et õpetajad on teadlikud peamistest SE-pädevuse valdkondadest; nad kasutavad paljusid viise õpilaste SE-pädevuse toetamiseks, kuid leiavad, et vajavad täiendavat tuge endi SE-pädevuse tõstmiseks. Sellest võib järeldada, et teemaga on vaja hariduses süsteemsemalt tegeleda.

Võtmesõnad: sotsiaal-emotsionaalne pädevus, õpetajad, õpilased, poolstruktureeritud intervjuud, kvalitatiivne sisuanalüüs

Abstract

Primary School Teachers' Understandings of Social-Emotional Competence and Ways of Supporting it and Proposals for Promoting Teachers' Social-Emotional Competence

Since teachers play a major role in developing students' SE-competencies, a prerequisite for this is the systematic support of teachers' own SE-competence. The aim of the study was to identify primary school teachers' understandings of SE-competence and its support, as well as their proposals for promoting teachers' SE-competence. Data were collected through thirteen semi-structured interviews with teachers from the second and third stages of schooling and analysed using inductive and deductive content analysis. The results showed that teachers are aware of the main subskills of SE-competence; they use a variety of methods to support students' SE-competence, but they feel the need for additional support to enhance their own SE-competence. It can be concluded that the topic needs to be addressed more systematically in education.

Keywords: social-emotional competence, teachers, students, semi-structured interviews, qualitative content analysis

Sisukord

Sissejuhatus.....	4
Teoreetiline ülevaade.....	5
Sotsiaal-emotsionaalne pädevus ning selle teoreetilised raamistikud.....	5
Õpilaste sotsiaal-emotsionaalse pädevuse toetamine koolis.....	6
Õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse edendamine.....	7
Metoodika.....	8
Valim.....	8
Andmekogumine.....	9
Andmeanalüüs.....	10
Tulemused.....	11
Õpetajate arusaamad sotsiaal-emotsionaalsest pädevusest.....	11
Õpetajate arusaamad õpilaste sotsiaal-emotsionaalse pädevuse toetamisest.....	13
Õpetajate ettepanekud õpetajate endi sotsiaal-emotsionaalse pädevuse edendamiseks.....	15
Arutelu.....	18
Tänuõnad.....	21
Autorsuse kinnitus.....	21
Kasutatud kirjandus.....	22
Lisad	
Lisa 1. Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse üldtunnustatud teoreetiliste raamistike võrdlus	
Lisa 2. Valimisse kuuluvate õpetajate taustainfo	
Lisa 3. Intervjuukava	
Lisa 4. Informeeritud nõusolek uuringus osalemiseks	
Lisa 5. Esimese uurimisküsimuse koodid ja kategooriad	
Lisa 6. Teise uurimisküsimuse koodid ja kategooriad	
Lisa 7. Kolmanda uurimisküsimuse koodid ja kategooriad	

Sissejuhatus

Õpetajate sotsiaal-emotsionaalne (edaspidi lühendatult SE) pädevus on saanud oluliseks teemaks nii haridusuuringutes kui ka õpetajakoolituses paljudes riikides (Caires *et al.*, 2023; Shapira & Amzalag, 2025), sest see toetab õpetajate positiivse hoiaku kujunemist enda, oma õpilaste ning õpetajatöö vastu (Caires *et al.*, 2023). Samuti on õpetajate SE-pädevus alus õpilastega heade suhete loomisele ning tõhusale klassiruumi juhtimisele (Conte *et al.*, 2025).

Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsioon on püstitanud 2030. aastaks eesmärgi arendada õpilaste SE-oskuseid, et nad saaksid hakkama keerulistes situatsioonides (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], *s. a.-a*). Selleks, et õpilaste SE-oskusi arendada, peavad esmalt olema õpetajatel endil need oskused olemas (Valente *et al.*, 2022). Kuna õpetajal tekib nädalas tuhandeid suhtlusmomente, eeldab õpetajatöö lisaks pedagoogilistele oskustele ka sotsiaalset intelligentsust ning emotsionaalset vastupidavust (Kindsiko, 2026). See omakorda eeldab, et õpetajad on saanud vastava väljaõppe, arvestades, et SE-oskuste õppimine toimub kõige enam klassiruumides (Valente *et al.*, 2022). Samas näitavad mitmetes riikides läbiviidud uuringud, et õpetajakoolituses ei käsitleta piisavalt SE-oskuseid (Valente *et al.*, 2022; Özdemir & Babadoğan, 2023), nt OECD viimati avaldatud uuringu tulemuste kohaselt on ainult 25%-il õpetajatest olnud võimalus õppida SE-oskuste arendamise kohta õpetajakoolituse ja täiendkoolituse ajal (OECD, 2023).

Eesti kontekstis on samateemalisi uuringuid tehtud vähe (Roon *et al.*, 2023), kuid 2018. aastal OECD rahvusvahelise õppimise ja õpetamise ehk TALISE uuringust selgus, et rohkem kui pooled Eesti õpetajad tundsid, et ei ole saanud õpilaste üldoskuste õpetamiseks head ettevalmistust (Taimalu *et al.*, 2019). Samas selgub 2024. aastal läbiviidud TALISE uuringust, et 58% õpetajatest tunneb, et on saanud õpetajakoolituses piisava ettevalmistuse õpilaste SE-arengu toetamiseks (OECD, 2025). Lisaks näitavad PISA (Programme for International Student Assessment) tulemused, et Eesti õpetajad ja õpilased hindavad õpetaja-õpilase suhete kvaliteeti teiste riikidega võrreldes halvemaks (Tire *et al.*, 2022).

Kutsestandardi: Õpetaja, tase 7 (2025) ja Põhikooli riikliku õppekava [PRÕK] (2011) alusel eeldatakse õpetajatelt kõrgel tasemel SE-pädevust ning oskusi süsteemselt toetada õpilaste SE-arengut. 2025. aasta PRÕKis on alusväärtusena kirjas, et toetatakse võrdsel määral õpilase vaimset, füüsilist, kõlbelist, sotsiaalset ja emotsionaalset arengut. Samas on meie hinnangul märkimisväärne, et õpilase SE-oskuste arendamine ei ole PRÕKis eraldiseisva üldpädevusena nimetatud, vaid SE-oskuste rahvusvaheliselt tunnustatud teoreetiliste raamistike (CASELi ja OECD raamistik) (OECD, *s. a.-a*; Collaborative for

Academic, Social and Emotional Learning [CASEL], 2025) alla kuuluvaid valdkondi ja alaoskusi võib leida osaliselt ning mitte ühe ega kahe, vaid rohkemate pädevuste kirjelduste all. Seega on oluline pöörata süsteemsemat tähelepanu õpetajate SE-pädevuse edendamisele.

Samuti puudub teadmine sellest, kuidas Eesti koolide õpetajad SE-oskusi mõistavad ja kuidas toimub õpilaste vastavate oskuste arengu toetamine. Eelnevalt tulenevalt on oluline välja selgitada, kuidas õpetajad kui SE-pädevuse peamised toetajad haridussüsteemis kirjeldavad oma arusaamu SE-pädevusest ja õpetamispraktikaid SE-oskuste toetamisel ning milliseid ettepanekuid teevad õpetajad enda SE-pädevuse toetamisega seoses. See teadmine võimaldaks kavandada SE-pädevuse süsteemsemat ja teaduspõhist edendamist õpetajakoolituses ja täiendõppes.

Teoreetiline ülevaade

Sotsiaal-emotsionaalne pädevus ning selle teoreetilised raamistikud

SE-pädevus on hoiakuid, oskuseid ja teadmisi koondav üldmõiste, mis ühelt poolt sisaldab suhte- ja suhtlemisoskusi ning teiselt poolt emotsioonide mõistmist ja reguleerimist (Fitzgerald *et al.*, 2022). Töös kasutame mõistet SE-pädevus, sest see on laiahaardelisem kui mõiste SE-oskused ning hõlmab nii teadmisi, oskusi kui ka hoiakuid. Kuigi valisime laiemat mõistet, ei muuda me algallikates kasutatud mõisteid, et iga eraldiseisva mõiste täpne sisu oleks arusaadav.

SE-oskuste kontseptualiseerimiseks on loodud mitmeid teoreetilisi raamistikke. Üheks üldtunnustatud raamistikuks on CASELi raamistik, mille on välja töötanud samanimeline ühing. Viiest oskuste valdkonnast koosneva raamistiku keskmes olev mõiste SE-õppimine rõhutab, et SE-pädevuse omandamine on protsess, mis toimub peamiselt koolikeskkonnas (Weissberg *et al.*, 2015). Teiseks on OECD raamistik, mis võeti kasutusele rahvusvahelises, 2019. a alanud ja nüüdseks 3. vooruni jõudnud õpilaste SE-oskuste hindamise uuringus (OECD, *s. a.-b*). Raamistik tugineb Suure Viisiku teooriale ning koosneb viiest valdkonnast ja seitsmeteistkümnest SE-oskusest (Chernyshenko *et al.*, 2018).

Lisaks on rahvusvahelist tuntuks kogunud ka BESSTi (Behavioral, Emotional, and Social Skills Taxonomy) raamistik, mille autorid kasutavad mõistet “sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumuslikud oskused” (*social, emotional and behavioral skills e SEB-skills*) (Soto *et al.*, 2022). BESSTi raamistik toetub samuti Suurele Viisikule, kuid selle loojad defineerivad SE-oskusi mitte läbi inimeste üldiste kalduvuste, vaid oskuste, mida inimene on suuteline kasutama, kui olukord seda nõuab (Soto *et al.*, 2022). Need alaoskused

on nt eneseväljendus, empaatia, koostöö, eneseregulatsioon ja emotsioonide regulatsioon. Soto jt (2022) uuringute järgi on ka CASELi valdkonnad taandatavad samadele alustele ning samale artiklile tuginedes oleme eelnimetatud kolme juhtiva teoreetilise raamistiku valdkondade reastatud võrdluse välja toonud Lisas 1.

Õpilaste sotsiaal-emotsionaalse pädevuse toetamine koolis

Arvestades, et koolikeskkond on üks peamisi õpilaste SE-pädevuse arendamise tasandeid (CASEL, 2025; Durlak *et al.*, 2022) ning koolis veedavad õpilased suure osa oma ajast (Valente *et al.*, 2022), on õpetajatel õpilaste SE-pädevuse kujunemise toetamisel väga oluline roll. Õpetaja loodud emotsionaalne keskkond tunnis mõjutab õpilaste õppetöösse kaasatust ning õppimise efektiivsust (Valente *et al.*, 2022). Ka Hamre jt (2013) loodud õpetaja-õpilase interaktsioonide raamistiku (Teaching through Interactions) kohaselt on üks õpilaste SE-pädevust toetavaid valdkondi emotsionaalne toetus, mille alla kuuluvad näiteks positiivne klassikliima ja õpetaja osavõtlikkus.

SE-oskuste õpetamisel klassiruumis on olulisel kohal ka nende mudeldamine õpilastele. Näiteks saab õpetaja kirjeldada, kuidas ta mingis olukorras kaaslaste emotsioone ära tundis või neile reageeris, aidates sellega arendada õpilastes prosotsiaalset käitumist, perspektiivide võtmist ja konfliktidele lahenduste leidmist (Elbertson *et al.*, 2025). Lisaks on õpetajal võimalik õpetada õpilastele emotsioonide reguleerimist, reageerides klassiruumis asetleidvatele olukordadele (Savina *et al.*, 2025). Oluline on ka õpilaste emotsionaalse oleku märkamine, selle põhjuse väljaselgitamine ning emotsioonile reageerimine (Elbertson *et al.*, 2025). Sotsiaalset pädevust saab toetada koostöö- ja suhtlusoskusi arendades, nt grupitööde tegemisega (Shapira & Amzalag, 2025).

Varasemalt on leitud, et õpilaste SE-oskuste arengut mõjutavad positiivselt universaalsed koolipõhised sekkumisprogrammid (Durlak *et al.*, 2022). Ka Eesti koolides rakendatakse mitmeid sekkumisprogramme, mille tõendatuse taset on hinnanud ennetuse teadusnõukogu ning millel on leitud teisese mõjuna SE-pädevuse suurenemine (Ennetuse teadusnõukogu, *s.a.*). Üks selliseid programme on KiVa ehk koolidele suunatud kiusamise ennetamise ja vähendamise programm (SA Kiusamisvaba Kool, *s.a.*). 2021. aastal läbi viidud uuringust selgus, et kolmandik 106-st uuringus osalenud õpetajast oli pärast KiVa tundidega alustamist märganud suuremat ühtsustunnet, paremaid suhtlemisoskuseid ning õpitu kasutamist probleemide lahendamisel (Treial, 2021).

Õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse edendamine

Varasemad uuringud (Conte *et al.*, 2025; Zhang *et al.*, 2024) on näidanud, et õpetajate SE-pädevuse süsteemsel edendamisel on mitmeid positiivseid külgi õpetaja enda heaolule. Ühelt poolt võib kõrgem SE-pädevus aidata läbipõlemist ennetada (Conte *et al.*, 2025; Zhang *et al.*, 2024) ning mida kõrgem on õpetajate SE-pädevus, seda paremini aitavad nende teadmised stressi ära hoida või vähendada (Conte *et al.*, 2025). Selle töö kontekstis on oluline rõhutada, et TALISE 2024. aasta uuringust selgus, et rohkem kui veerand Eesti õpetajatest (29%) kogevad palju stressi, seejuures pea pooled (46%) Eesti õpetajatest leidsid, et õpilaste SE-heaolu eest vastutamine on üks suurimaid stressi põhjustavaid tegureid (OECD, 2025).

Teiselt poolt on uuringud näidanud, et õpetajate enda SE-oskuste arendamine toetab positiivsete suhete kujunemist ning aitab kaasa toetava ja õppimist soodustava õpikeskkonna loomisele (Jennings & Alamos, 2024; Jennings & Frank, 2015). Samas selgub Eesti inimarengu aruandest, et enda ja õpilaste heaolu toetamiseks ning omavaheliste suhete ülesehitamiseks on õpetajatel vaja aega. Samuti ilmneb, et Eesti haridussüsteemi oluline murekoht on õpetajate kurnatus (Kindsiko, 2026). Seega on õpetajate SE-pädevuse edendamine teema, millega on oluline teadlikult tegeleda mitmetel tasanditel. Selles on võtmetähtsusega roll ülikoolide õpetajakoolitustel (Özdemir & Babadoğan, 2023). Eestis koolitatakse igal aastal kolmes ülikoolis (Tartu Ülikool, Tallinna Ülikool ja Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia) veidi üle 1500 tulevase õpetaja (Haridus- ja Teadusministeerium, 2024). Hiljutised lõpetajad tunnevad TALISE 2024. aasta uuringu järgi, et õpetajakoolitus valmistas neid õpilaste SE-arengu toetamise oskuste osas piisavalt ette. Samas tunneb veidi enam kui veerand Eesti õpetajatest, et nad vajavad koolitusi õpilaste SE-õppimise toetamiseks (OECD, 2025).

Oluline on luua rohkem õpetajate professionaalse arengu koolitusi, tugevdamaks õpetajate SE-oskuseid. Rõhuasetus peaks olema sellel, et õpetajad kogeksid rohkem olukordi, mis nõuavad eneseregulatsiooni, eneseteadlikkust ja rühmatööd nii veebis kui päriselus. Nii arendavad õpetajad neid oskuseid, mida nad klassiruumis õpilastele edasi annavad (Shapira & Amzalag, 2025). Eesti kontekstis on põhjalikumalt uuritud ning rakendatakse Gordoni õpetajate kooli ja Vaikuseminutite koolitusprogrammi. Olgugi et koolitusprogrammid on loodud eesmärgiga arendada üldiselt õpetajate SE-pädevust, toetab Vaikuseminutite programm pigem õpetajate emotsionaalseid, samas kui Gordoni õpetajate kool sotsiaalseid oskusi (Roon *et al.*, 2023).

Kokkuvõtteks, kuna õpetajatel ja koolidel on suur roll SE-pädevuste kujunemisel ja nende toetamisel, on õpilaste SE-pädevuse läbimõeldud toetamise eelduseks õpetajate endi

SE-pädevuse süsteemne edendamine. Selleks on oluline teada saada, kuidas õpetajad ise SE-pädevust mõistavad ja oma igapäevatoos õpilaste SE-pädevust toetavad ning millist tuge nad selle arendamiseks vajavad. Arvestades, et varasemate uuringute alusel on kriitilise tähtsusega noorukite SE-oskuste toetamine (Napolitano *et al.*, 2021), on oluline uurida just põhikooliõpetajate arusaamu ja vajadusi, sest neil on suur mõju selles arenguperioodis õpilaste heaolule ja tulevikule.

Eelnevast lähtuvalt on bakalaureusetöö eesmärk välja selgitada põhikooliõpetajate arusaamad sotsiaal-emotsionaalsest pädevusest ja selle toetamisest ning ettepanekud õpetajate endi sotsiaal-emotsionaalse pädevuse edendamiseks.

Lähtuvalt eesmärgist sõnastasime järgmised uurimisküsimused:

1. Millised on põhikooliõpetajate arusaamad SE-pädevusest?
2. Millised on põhikooliõpetajate arusaamad õpilaste SE-pädevuse toetamisest?
3. Milliseid ettepanekuid teevad põhikooliõpetajad õpetajate endi SE-pädevuse edendamiseks?

Metoodika

Valim

Moodustasime uuringu valimi, kasutades sihipärase mugavusvalimi strateegiat. See võimaldab valida uuritavad ise, lähtudes uuringu eesmärgist ja teadmistest (Beilmann & Rämmer, 2025). Uuritavatega, kelle kohta oli teada nende sobivus valimisse läbi varasemate kokkupuudete, võtsime ühendust kirja teel ja silmast silma kohtudes. Teiste uuritavate leidmiseks võtsime esmalt ühendust koolijuhtidega, kes edastasid õpetajatele meie kutse ning nii leidsime meie uuringu valimisse sobivaid õpetajaid juurde. Kokku pöördusime 16 inimese poole, kellest 13 nõustus uuringus osalema.

Valimisse kuulusid Tartu linna ja Tartumaa erinevate üldhariduskoolide II-III kooliastme õpetajad, kellel on koolis töötamise staaž vähemalt viis aastat. Selle ajaga on õpetajad Raduani ja Na (2020) sõnul omandanud piisavad oskused, et olla oma valdkonnas asjatundjad ning see võimaldab anda intervjuudes sisukaid vastuseid. Valimisse kuulus 13 õpetajat, k.a prooviintervjuus osalenu (vt Lisa 2), kellest pikima tööstaažiga intervjuueeritav on õpetanud 32 aastat ja lühima tööstaažiga õpetaja viis aastat. Uuringusse valisime sihipäraselt erinevate kooliastmete ja valdkondade õpetajad, et saada mitmekülgsemaid tulemusi. Kõigil intervjuueeritavatel on õpetajakutse ning see on saadud kas ülikoolist või on magistrakraadiga inimene taotlenud kutse Õpetajate Liidult.

Andmekogumine

Andmeid kogusime poolstruktureeritud individuaalintervjuudega. Lepiku jt (2025) järgi võimaldab see kasutada varem koostatud intervjuukava, muuta küsimuste järjekorda ning esitada täpsustavaid küsimusi. Valisime meetodi seetõttu, et oleks võimalik vajadusel esitada intervjuueeritavate vastuste põhjal täpsustavaid küsimusi ning saada põhjalikumaid vastuseid.

Intervjuukava (vt Lisa 3) koostasime lõputöö eesmärkidest ja uurimisküsimustest lähtuvalt. Kuna soovisime uurimisküsimuste kaudu välja selgitada õpetajate arusaamu ja ettepanekuid, on Lepiku jt (2025) järgi enamik intervjuukava küsimustest tõlgendavad küsimused, mis võimaldavad lahti seletada uuritavate arvamusi ja hoiakuid. Intervjuukava koosneb järgmistest osadest: taustaküsimused (nt *Kui kaua olete õpetajana töötanud?*); küsimused põhikooliõpetajate arusaamade kohta SE-pädevuse olemusest ja olulisusest (nt *Mida tähendab Teie jaoks SE-pädevus?*); küsimused õpilaste SE-pädevuse toetamise praktikate kohta (nt *Kuidas Te ise õpilaste SE-pädevust toetate?*); küsimused seoses põhikooliõpetajate endi SE-pädevuse edendamisega (nt *Millised on Teie ettepanekud õpetajate SE-pädevuse edendamiseks Eestis?*) ja väljajuhatavad küsimused (nt *Mida Te sooviksite veel lisada seoses selle teemaga?*). Instrumendi kvaliteedi suurendamiseks küsisime sellele juhendajalt tagasiside ja soovitusi. Näiteks oli meie kavasse jäänud üks *kas*-küsimus, selle soovitas juhendaja ümber teha nii, et küsimus ei mõjuks suunavalt ning intervjuueeritav ei saaks ühe sõnaga vastata.

Järgmiseks viisime läbi prooviintervjuu valimi kriteeriumitele vastava õpetajaga, et näha, kas intervjuukava võimaldab saada vastused uurimisküsimustele. Prooviintervjuu käigus selgus, et kahe uurimisküsimuse juures olime alaküsimusena korranud sisuliselt sama küsimust, seega eemaldasime ühe alaküsimuse. Samuti mõistsime, et toetamispraktikate küsimuse esitamisel võiks anda intervjuueeritavale rohkem mõtlemisaega. Lisaks saime ideid, et võiksime õpetaja nimetatud SE-pädevuse oskused paberile üles märkida, et saaksime küsida intervjuueeritavalt näiteid nende mainitud konkreetsete oskuste toetamise kohta. Prooviintervjuu tulemusi kasutasime põhiandmete hulgas, sest saime sealt vastused uurimisküsimustele.

Intervjuud viisime läbi näost näkku, intervjuueeritavatele sobival ajal ning kohas. Tuginedes heale teadustavale (Tartu Ülikooli eetikakeskuse ..., 2023), küsisime uuringus osalejatelt nõusolekut ning teavitasime uuritavaid lõputöö eesmärkidest (vt Lisa 4). Samuti selgitasime, et tagame intervjuueeritavatele konfidentsiaalsuse ning tulemused esitame anonüümituna. Intervjuu lõpus tänasime uuritavaid ning andsime neile võimaluse uuringu kohta küsida või lisada midagi teemaga seonduvat. Keskmiselt kestsid intervjuud 28 minutit,

pikim intervjuu kestis 45 minutit ja lühim 15 minutit. Andmefaile säilitame meie mõlema parooliga kaitstud telefonides ja arvutites kuni lõputöö kaitsmiseni. Kuna uuringusse on kaasatud mitu uurijat, pidasime eraldi uurimispäevikuid, mis Laheranna (2010) sõnul aitab uurimisprotsessi dokumenteerida. Soovisime märkmete tegemisega jäädvustada andmekogumisprotsessi, et hiljem päevikut lugedes analüüsida, kuidas olime intervjuueeritavatena arenenud. Pärast dokumenteerimist selgus, et mida intervjuu edasi, seda enesekindlamad me olime.

Andmeanalüüs

Intervjuude salvestuste transkribeerimiseks kasutasime tekstiks.ee keskkonda, mis on tasuta eestikeelne kõnetuvastusprogramm (Olev & Alumäe, 2024). Programmi sisestasime intervjuude helifailid, mis töödeldi mõnekümne minutiga tekstifailideks. Kasutasime fokuseerimata transkribeerimist (Gibson & Brown, 2009), mille käigus transkribeerisime intervjuu sõna-sõnalt, kuid transkriptsioonimärke ei lisanud. Kontrollisime tekste helisalvestiste põhjal ning parandasime ebatäpsused. Järgimaks konfidentsiaalsuse nõuet (Tartu Ülikooli eetikakeskuse ..., 2023), asendasime uuritavate nimed pseudonüümidega ning eemaldasime info, mis võimaldaks õpetajat või temaga seotut ära tunda. Transkriptsioonide maht oli Times New Romani tähesuurusega 12 vormistuses 105 lehekülge.

Andmete analüüsimiseks kasutasime kvalitatiivse sisuanalüüsi induktiivse ja deduktiivse lähenemise kombineerimist, mis Kalmuse jt (2015) järgi võimaldab kasutada nii teooriast tuletatud kui ka uusi, andmetel põhinevaid koode. Esimese uurimisküsimuse kodeerimisel ja kategoriseerimisel kasutasime deduktiivset sisuanalüüsi, lähtudes eelpool lahti seletatud BESSTi mudelist, mis sisaldab nii SE-oskuseid kui ka enesejuhtimist (Soto *et al.*, 2022). Teise ja kolmanda uurimisküsimuse kodeerimisel ja kategoriseerimisel kasutasime induktiivset lähenemist.

Alustasime kodeerimist uurimisküsimuste kaupa, kodeerides kumbki oma läbiviidud intervjuusid, ning seejärel jagasime koodid kategooriatesse. Andmete töötlemiseks kasutasime QCAmapi tarkvara (Mayring, 2014). Näited koodidest ja nende kategoriseerimisest pea- ja alakategooriatesse on leitavad Lisades 5, 6, 7. Andmeanalüüsi kvaliteedi suurendamiseks viisime läbi korduvkodeerimise kahenädalase ajavahemiku järel ning kaaskodeerimise. Kaaskodeerisime teineteise esimest kaht intervjuud kõikide uurimisküsimuste raames, samuti kaasasime kaaskodeerimisse juhendaja. Kaaskodeerimisel meie koodides suuri erinevusi ei esinenud, mille tõttu ei olnud vajadust muudatusi sisse viia.

Tulemused

Järgnevas peatükis esitame peamised tulemused vastavalt uurimisküsimustele kolmes alapeatükis. Uurimisküsimuste alla moodustunud kategooriad oleme tekstis esile tõstnud paksu kirjaga ning koodid kald- ja paksu kirjaga. Tulemuste esitamisel kasutame illustreerimiseks tsitaate intervjuudest. Tsitaadis oleme uuringu seisukohalt ebaolulise teksti asendanud sümboliga (...) ja tsitaadi lõppu oleme lisanud pseudonüümi.

Õpetajate arusaamad sotsiaal-emotsionaalsest pädevusest

Esimese uurimisküsimuse *Millised on põhikooliõpetajate arusaamad SE-pädevusest?* alla moodustusid andmeanalüüsi käigus järgmised kolm kategooriat (vt Lisa 5): **sotsiaalne pädevus, emotsionaalne pädevus ja enesejuhtimine.**

Sotsiaalne pädevus. Esimese peakategooria alla moodustusid õpetajate vastuste põhjal alakategooriad **koostöö-** ja **sotsiaalse kaasamise oskused**. Õpetajate jaoks on oluline, et igal inimesel oleksid oskused teiste inimestega suhteid luua. Õpetajad tõid välja, et inimesel peab olema *empaatia ja võime teistega arvestada*, saamaks aru, mida teine inimene tunneb, ning suutmaks kohandada ennast vastavalt sellele kaaslasega suheldes. Õpetajate sõnul on sotsiaalsetes olukordades lihtsam toime tulla, kui inimesed oskavad märgata kaaslaste reaktsioone või suhtlemisoskuseid ja nendele vastavalt reageerida, omades empaatiat. Lisaks oskusele teistega arvestada, tõid õpetajad välja ka *sotsiaalsete normidega arvestamise*, mis tähendab ühiskonnas kokkulepitud ja eetiliseks peetud reeglite mõistmist ja järgimist.

Empaatia on nagu oskus kuidagi panna ennast teise inimese kingadesse ja siis sealtkaudu tuleb ka see, et kuna sa oskad ette kujutada, mida sina tunneksid selles olukorras, siis sa võib-olla, mitte võib-olla, vaid kindlasti, oskad ka paremini valida seda, et mida sa nüüd ütled ja mida sa teed, kui keegi on mingisuguses olukorras. (Lea)

Intervjueeritavad nimetasid SE-oskusena ka **konfliktilahendusoskust**, mis on vajalik selleks, et vältida vaimse või füüsilise tervise laastamist. Seejuures on tähtis, et õpetaja suhtuks õpilastevahelise konflikti lahendamisel õpilastesse võrdselt. Õpetajate sõnul saavad õpilased tihti ise konfliktide lahendamisega hakkama, teinekord aga on neid vaja suunata. Nende kahe aspekti koosmõjul ja probleemide lahendamise harjutamisel toimub õpilase toimivaks inimeseks kasvamine. Lisaks tõid õpetajad välja ka, et konfliktilahendusoskus on tähelepanu vajav valdkond, mida oleks õpetajate hinnangul oluline õpetada.

Tihti ei pea ise sekkuma, vahel tasub võib-olla vaadelda, kuidas lapsed (...) probleemi lahendamise oskusi kasutavad. Laps võib kohe tahta õpetaja abi, kuid nad on tegelikult väga nutikad ja saavad tihti ka ise nende konfliktide lahendamisega hakkama. (Tõnu)

Mõni intervjuueeritav tõi välja, et ka **eneseväljendusoskus** on sotsiaalses kontekstis oluline. Õpetajad pidasid seejuures silmas oskust ennast väljendada nii, et suhtluspartner saaks sõnadest sarnaselt aru, ning mõtteväljendus oleks viisakas. Õpetajad tõi esile ka enda emotsioonide väljendamise olulisuse ning selle, et erinevad inimesed võivad erimoodi olukordadest aru saada, vastavalt sellele, kuidas teine indiviid ennast väljendab.

(...) Õppejõud rääkis, kuidas tohib suhelda ja milline on n-ö hea tava või kuidas oleks mõistlik ennast siis, ütleme väljendada, et seda juttu või sõnastust viia sellele inimesele, et ta saaks aru ja see oleks ka viisakas. Et ta ei tunneks ennast kuidagi nagu mõjutatud või kehvasti. (...) (Anna)

Välja toodi ka, et sotsiaalse pädevuse alla kuulub **oma suhtluse kohandamine vastavalt olukorrale**. Õpetajad mõtlesid selle all, et õpetaja puutub oma töös kokku paljude erinevate inimeste ja olukordadega, kus vestluspartnerid ei pruugi olla need, kellega ollakse harjunud rääkima. Seega võib vajalik olla oma suhtluse sobitamine vastavalt tingimustele.

(...) mõni kolleeg võib-olla suhtleb su'ga veidi teistmoodi kui teine (...) reageerib võib-olla teisiti, kui näiteks ootaja teeks (...). (Tõnu)

Emotsionaalne pädevus. Õpetajad tõi intervjuudes välja, et selle alla kuulub **emotsioonide äratundmine ja nimetamine**. See tähendas õpetajate jaoks, et inimene saab aru, mida ta tunneb ja oskab sellele anda nimetuse. Samuti mõistavad õpetajad ühe osana emotsionaalsest pädevusest **emotsioonidega toimetulekut**. See seisneb selles, kuidas emotsioone väljendatakse, erinevates olukordades reageeritakse ja oma emotsioone suunatakse. Õpetajad tõi välja, et emotsioonidega peaks toime tulema viisil, mis ei kahjustaks ennast ega teisi. Samuti öeldi, et keskendumine peaks lisaks negatiivsetele emotsioonidele ka positiivsetega toimetulemisele ning ka õpetaja enda oskus tunnetega toime tulla on väga oluline just õpilastele kohase käitumise mudeldamise seisukohast. Õpetajad rõhutasid, et emotsioonidega toimetulek on tihedalt seotud koostööoskusega ning vajalik selleks, et osata teisi inimesi nendega koos töötades mõista.

Ja emotsionaalsed oskused on enda emotsioonide sobilik väljendamine ilma teisi kahjustamata, nendega toimetulemine ilma teisi ja iseennast kahjustamata. (Liina)

Lisaks sellele leiti, et oluline on ka **stressitaluvus**. Õpetajate jaoks seondus see just õpetajaametiga kaasnevate pingeliste olukordadega ning nendes rahulikuks jäämisega. Samas rõhutasid õpetajad, et ka õpilastel on vajalik saada koolis hakkama õppetööga seotud raskustega. Raskusi võivad valmistada nt mõni ainetund või keeruline ülesanne, mis eeldab, et õpilane saaks üle lootusetuse tundest ning prooviks raskusega toime tulla, mitte alla anda. Õpetajad kirjeldasid ka intervjuudes, et koolis on õpilaste SE-pädevuse arendamine oluline, et

valmistada õpilasi ette **igapäevaeluga toimetulekuks**. Õpilastest peaksid õpetajate sõnul arenema toimivad ühiskonnaliikmed, inimesed, kes saavad oma eluga maailmas teiste inimeste hulgas hakkama.

Ma arvan, (...) miks see oluline on (...), et õpetaja peab hakkama saama igasugustes olukordades ja need olukorrad võivad olla sellised, et 100-st nullini, nullist 100-ni, ja et sa oskaksid siis, noh, et sa ei lähe nagu sellega kaasa, et (...), kui on väga kriitiline olukord, et sa suudaksid siis säilitada seda rahulikku olukorda, kainelt mõelda. (Jaana)

Enesejuhtimine. Õpetajate vastustest ilmnnes, et selle alla kuulub **eneseregulatsiooni- ja eneseanalüüsioskus** nii õpilaste kui ka õpetajate puhul. Eneseregulatsioonioskus on õpetajate sõnul oskus end pidurdada, jääda pingelistes olukordades rahulikuks ning säilitada kannatlikkus. Teisalt eneseanalüüsioskus aitab mõista enda käitumist olukordades ning peaks toimuma korduvalt. Õpetajad tõid välja, et selle abil saavad õpilased teha järeldusi, millised oskused vajavad arendamist.

Õpetajate arusaamad õpilaste sotsiaal-emotsionaalse pädevuse toetamisest

Teise uurimisküsimuse *Millised on põhikooliõpetajate arusaamad õpilaste SE-pädevuse toetamisest?* alla moodustusid andmeanalüüsi käigus järgmised kaks kategooriat: **toetamine klassiruumis ja õppetöös ning õpilase individuaalne toetamine** (vt Lisa 6).

Toetamine klassiruumis ja õppetöös. Üks viis toetamiseks, mis enamikest intervjuudest välja tuli, on **õpilastele eeskujuks olemine**. Intervjuudest selgus, et õpetajad mudeldavad seda, milliseid emotsioone tunnevad ja kuidas nendega toime tulevad. See näitab õpilastele, et sügavate emotsioonide tundmine ja nende väljendamine on vajalik, ning ka õpetajad on inimesed. Samuti on õpetajad endi sõnul õpilastele eeskujud oma mõtete ja kogemustega, järgides seda, et nad ise käituvad nii, nagu on õpilastele kohase käitumise kohta rääkinud. Eeskujuks ollakse ka väljaspool klassiruumi, näiteks õppekäikudel.

(...) Mina õpetajana, kui ma tahan olla eeskuju, siis see ei tähenda seda, et ma pean olema justkui ideaalne inimene, onju, et ma ei tee vigu, mul ei ole emotsioone, mul on kogu aeg see Poker Face ees. (...) Viendas klassis oli minu klassis palju muresid, nad olid üksteise vastu kiuslikud, ja siis ma olingi endast väljas, ma ütlesingi neile täpselt, kuidas mina ennast tunnen, et mina pean nende vanematega tegelema. Samuti kirjeldasin seda, et kui näiteks üks laps ütleb talle nii, siis kuidas mina ennast tunnen ja mida mina tahan. Ma nägin nende näost seda, et nad olid väga üllatunud, et mina õpetajana räägin sellest, mida mina tunnen. (Lea)

Õpetajad pidasid oluliseks **positiivse ja toetava õhkkonna loomist klassiruumis**. Intervjuudest selgus, et õpetajate arvates peab klassiruum olema koht, kus õpilane julgeb eksida, et seejärel uuesti proovida. Õpetajate sõnul mõjutab klassiruumi atmosfäär palju

õpilaste käitumist: head suhted õpetaja-õpilaste vahel toetavad klassiruumis distsipliini hoidmist. Samuti on positiivne õhkkond õpetajate sõnul seotud õpitulemustega: need on paremad, kui õpetaja toetab õpilase vaimset heaolu. Lisaks selgus, et mõni õpetaja kasutab huumorit, et vähendada õpilaste ärevust keeruliste ainete, nt matemaatika ees.

Uurimuses osalejate hulgas oli ka neid, kes tõid välja, et nad põimivad teadlikult SE-pädevuse käsitlemist ainetundi ka **rühmatööde** kaudu. Õpetajad peavad rühmatöid väga oluliseks, sest seal saab õpilane arendada nii sotsiaalset kui emotsionaalset pädevust, arvestades, et enda ja teiste emotsioonide tajumine on aluseks grupis toimetulekule. Õpetajad tõid välja, et nad lasevad õpilastel teha rühmatöid erinevates gruppides, et lapsed õpiksid suhtlema ka nendega, kes ei ole nende igapäevane suhtluskaaslane. Inimeseõpetuses teevad õpilased rollimängudes läbi erinevaid olukordi ja analüüsivad juhtumeid, kujutades ette, kuidas nemad võiksid mingis situatsioonis käituda. Lisaks toodi välja, et kirjandustunnis analüüsitakse seda, kuidas erinevad tegelased käitusid, mis seda põhjustas, ja mis oleks saanud olla parem käitumisviis.

Hästi põnev on jälgida, kui paaristööd teevad koos näiteks selline, kes üldse muidu tunnis ei julge sõna võtta ja sinna kõrvale panna siis see kõige suurem aktivist tunnis. Siis sa vaatad, kuidas mingi harmoonia tekib seal ja nad tegelikult väga hästi klappivad. See on alati positiivne üllatus. (Lea)

Lisaks peavad õpetajad oluliseks ka **eneseanalüüside** tegemist. Üks õpetaja laseb õpilastel analüüsida nende endi SE-oskuseid enesekohasete väidete abil. See on õpetaja sõnul oluline, sest toetab õpilase toimetulekut endaga ja hiljem iseseisvas elus. Teine õpetaja tõi välja, et laseb noortel analüüsida enda tugevusi ja nõrkusi motivatsioonikirja kirjutamise abil.

Mitmest intervjuust jäi kõlama **KiVa programm ja selleteemaliste tundide läbiviimine**. Õpetajate sõnul toetab KiVa SE-oskuseid, sest olemuselt on programm positiivseid suhteid, suhtlemis- ja endaga toimetuleku oskuseid arendav. Koolides, kus programmi rakendatakse, on olemas KiVa tiim, kelle ülesanne on KiVa juhtumite lahendamine. Teisalt kõik klassijuhatajad ei pruugi KiVa tiimi kuuluda, kuid nende ülesanne on kiusamisvabateemalisi tunde läbi viia. Samas selgus ühest intervjuust, et kõik klassijuhatajad ei usu sellesse programmi, ning tunnevad, et nad ei oska selleteemalisi tunde läbi viia, sest neil puuduvad sügavamad teadmised temast.

Õpilaste individuaalne toetamine. Ühelt poolt on tähtis õpilaste ja olukordade **märkamine**, teiselt poolt **sekkumine**. See tähendab õpetajate sõnul seda, et õpetaja märkab muutusi õpilase olekus või käitumises ning reageerib sellele vastavalt, vajadusel nt õpilasega üks ühele vesteldes. Õpetajad rääkisid, et nad kuulavad noore ära, kasutades aktiivse kuulamise

meetodeid, eelkõige peegeldamist. Teisest küljest tähendab see õpetajate jaoks ka kohatu käitumise märkamist ja sellesse sekkumist. Üks õpetaja kirjeldas, et kiusamisolukorda märgates reageerib ta kohe. Oluline on õpetajate sõnul see, et märkama peaks nii tunni kui ka tunnivälisel ajal. Samas toodi välja, et oluline on märgata ka seda, kui õpilane käitub nii, nagu on kohane, ning tunnustada teda selle eest.

Võib-olla seesama asi, et sa lihtsalt märkad, et kui sa nagu näed, et midagi on imelikku, et sa siis lihtsalt tegelikult ikkagi nagu ütled, (...), et sa ikkagi nagu võtad selle hetke. (Anna).

Toetavaks peeti ka seda, kui **kaasata õpilase toetamise tugivõrgustikku**. Õpetajate vastustest selgus, et tugivõrgustikku võivad kuuluda nii tugispetsialistid, lapsevanemad kui ka klassijuhataja. Üks õpetaja pidas oma kooli tugevuseks seda, et neil on suur tugimeeskond, sh psühholoog, sotsiaalpedagoogid ja eripedagoogid, ning see annab talle kindlustunnet, et ta saab minna ja neilt nõu küsida. Teine õpetaja leidis, et kui õpilasel on mingisugune mure, saab alati võtta ühendust lapsevanema ja klassijuhatajaga, kes on lapsega rohkem kokku puutunud, ning kes saavad õpetajat suunata.

Õpetajate ettepanekud õpetajate endi sotsiaal-emotsionaalse pädevuse edendamiseks

Kolmanda uurimisküsimuse *Milliseid ettepanekuid teevad põhikooliõpetajad õpetajate endi SE-pädevuse edendamiseks?* alla moodustusid andmeanalüüsi käigus järgmised kolm kategooriat: **õpetaja individuaalne tasand, kooli tasand ja riiklik tasand** (vt Lisa 7).

Õpetaja individuaalne tasand. Õpetajad tegid ettepanekuid õpetajate SE-pädevuse edendamiseks seoses õpetaja **enesehoiu** ja **-arenguga**. Enesehoiuks on õpetajatel oluline **enda vaimset tervist hoida**. Seda saab õpetajate sõnul hoida nõustaja juures käimisega, töökeskkonnast väljasaamisega, puhkamisega ning füüsilise aktiivsusega. Õpetajad selgitasid, et enda vaimse tervisega tegelemine soodustab seda, et nad suudavad efektiivsemalt ka õpilasi toetada. Samas ütles üks õpetaja, et enda vaimse tervise hoidmiseks on vajalik, et õpetajal oleks oskus enda emotsioone reguleerida ehk SE-pädevuse olemasolu. Teisest küljest tõdesid mõned õpetajad, et õpetajate vaimse tervise teemadel on juba praegu olemas häid programme ning koolitusi.

(...) samas jällegi see vaimne tervis ka õpetajatel nagu, mida aasta edasi, (...) ma näen, kuidas see töö ikkagi noh, ei mõju just eriti positiivselt ikka mõnele nagu (...) vaimsele tervisele, et, ja võib-olla jah, see, et kui õpetaja ikkagi on juba selles seisus, et tal on see vaimne tervis väga kehv, onju, ta on kas läbipõlemas, kogu aeg stressis ja siis see periood on nagu niivõrd pikk. Noh, siis ma arvan, et see mõjutab ka seda sotsiaal-emotsionaalset pädevust või seda nagu võimekust siis kindlasti seal koolis. Et ei tohiks ära unustada seda enda heaolu. (Lea)

Õpetajad tegid ettepanekuid ka seoses enesearenguga, milleks üks võimalus on teha *silmaringi avardavaid tegevusi*. Need võivad õpetajate sõnul olla kirjanduse lugemine, mis arendab ka analüüsi- ja suhtlemisoskust ning inimlikkust. Samuti edendab SE-pädevust teemakohaste filmide vaatamine ja kultuurisündmustel, nagu teatrietendustel osalemine. Lisaks rääkisid õpetajad ka *lisamaterjali otsimisest* ehk ise info kohta juurde lugemisest. Üks õpetaja tõi aga välja, et tal jääb puudu ajaressursist, et ise materjale juurde otsida.

Samuti leidsid õpetajad, et ennast saaks arendada *täiendkoolituste* abil. Õpetajate sõnul võiks koolituste fookus olla ühele konkreetsele teemale suunatud ning olulised oleks koolitused, kus üldiselt tutvustatakse SE-pädevuse teemat. Õpetajad rõhutasid, et koolitustelt soovivad nad saada praktilisi tööriistu. Pakuti välja nii seda, et koolitused võiksid toimuda tervele kollektiivile korraga, kui ka seda, et neid viiakse läbi väiksemates gruppides. Intervjuudest ilmnes, et õpetajate arvamused koolituste kohustuslikkuse kohta on vastuolulised. Mõned õpetajad ütlesid, et kindlasti peavad olema kohustuslikud, teised samas, et kindlasti ei tohiks olla kohustuslikud. Samas ilmnes õpetajate vastustest, et koolituste puhul võib tekkida olukord, kus need ei kõneta õpetajaid ning pole seetõttu tõhusad õpetajate SE-pädevuse edendamisel. Uuritavate seas oli ka neid, kes koolitustest puudust ei tundnud.

(...) mina küll tegelikult hea meelega osaleks koolitusel, kus just nimelt sellel, sellest teemast räägitakse. Ja võib-olla siis mitte lihtsalt ei räägita, et võib-olla see teoreetiline taust ikka noh, võiks nagu meelde tuletada, aga just nimelt võib-olla siis sellised hästi konkreetsed ja praktilised tegevused, mis aitaksid näiteks mingit igat osaoskust arendada. (Lea)

Õpetajad tõid välja, et ennast saab arendada ka *tunnivaatlustega*. Tunnivaatluste puhul pidasid õpetajad silmas nii seda, et ise käiakse kolleegide tunde vaatlemas, kui ka seda, et teine inimene tuleb nende tundi vaatama ja annab sellele tagasisidet. Samas rõhutas üks õpetaja, et see inimene, kes tuleb tundi vaatlema, peab olema teemas väga pädev.

(...) mis mul oleks täpselt vaja, oleks see, et keegi tuleb vaatab mu tundi ja ütleb, (...), keegi noh, kes on hästi pädev, ütleks, et ma ei tea, puudu on sellest või tollest onju, et siis ma võib-olla oskaks paremini tähelepanu juhtida. (...) hästi tore on, kui sellistele teemadele keskendutaks ka tunnivaatluste ajal, ja siis ongi, just iseennast analüüsida võib kohati olla ka ju raske, sest kõike lihtsalt ei märka, mis teed või ütled või kuidas käitud. (Nele)

Kooli tasand. Õpetajad pakkusid välja ettepanekuna nende endi SE-pädevuse edendamiseks, et *sotsiaalpedagoogid viiksid oma kooli siseselt läbi koolitusi SE-pädevuse teemal*, sest neil on teoreetilised teadmised teemast. Samuti rõhutas üks õpetaja, et sotsiaalpedagoog peaks olema õpetajatele tugi ja oskama neid vajadusel nõustada. Lisaks tõid õpetajad välja, et neid toetaks *koostöö tegemine kolleegidega*. See võiks õpetajate sõnul toimuda teiste aineõpetajatega oma kogemuste ja materjalide jagamise kaudu. Samuti kirjeldas üks õpetaja, et toetav on õpetajate jagamine väikesteks tiimideks, kus peetakse üks ühele vestlusi õpetajate

endi toimetuleku osas. Lisaks pakuti välja, et koostöö võiks toimuda ka teiste koolide õpetajatega, näiteks ainesektsioonide kaupa. See võimaldaks arutleda aktuaalsete teemade üle inimestega, kes õpetavad sama ainet, tänu millele kogevad sarnaseid olukordi.

Õpetajad tegid ettepaneku ka selles osas, et **alustavaid õpetajaid toetada koolisiselt mentorsüsteemiga**. Õpetajate sõnul võiks koolides olla kindlad inimesed, kes alustavat õpetajat toetavad ja kelle poole nad saavad pöörduda.

(...) igal koolil on natuke oma süsteem, see mentorsüsteem või õpipartnerisüsteem või midagi sellist. Aga ma arvan, et selline mingi nõukogu või nõustajate olemasolu, et ta [alustav õpetaja] saab pöörduda oma koolis esimesena kellelegi poole. (Kadi)

Lisaks rääkisid õpetajad, et vaja oleks **rohkem aega**, et neil oleks võimalus ennast täiendada. Õpetajate sõnul on ajapuudus seotud sellega, et nad peavad piisava palga jaoks tegema ületunde, mistõttu jääb neile vähem aega muuks oluliseks. See toob omakorda kaasa läbipõlemise. Üks õpetaja selgitas, et kui on rohkem aega, on õpetajatel rohkem energiat.

Kui sul ei ole aega, kui su enda tass on tühi, siis (...), me jõuame ühel hetkel selle koha peale, et me teeme nagu täiesti miinimumi, et ise ellu jääda. Et noh, kui ma jõuan selle ajani, et loomulikult, et kui mul on aega, siis mul oleks tore ju käia erinevatel koolitustel, saada jälle tööriistakasti mingi mõtte juurde (...). Et see kõik oleks ju hästi tore küll, aga kust aega võetakse, (...), et mul tegelikult jääb natukene väheks ajaressurssi, et ennast nagu võib-olla täiendavalt koolitada või otsida juurde mingit materjali. (Tea)

Riiklik tasand. Õpetajad tegid ettepaneku, et vajalik oleks **töökoormuse ülevaatamine**. Selgitati, et õpetajate töökoormust peaks vähendama, et tekiks juurde rohkem aega tegeleda enda SE-pädevuse edendamisega. Samuti pakuti välja, et ümber peaks arvestama töökoormuse ja palga suhte, näiteks vähendades töökoormust, kuid jättes palga samaks.

Mida riik (...) saaks suuremalt teha, alustame sellest, et õpetajate koormus ei peaks olema seotud, õpetaja täispalk ei peaks olema seotud tema koormusega. (...) vaadake üle õpetajate koormused, et see tegelikult ei ole päris okei, et selleks, et saada nii-öelda normaalset palka, millega meil oleks võimalik kogu endale laenu peale soetada, pean ma tegema väga kõvasti ületunde. (Tea)

Lisaks tuli intervjuudest välja, et **riiklikult peaks senisest enam rõhutama, et õpetaja on oma ala spetsialist** ning lapsevanemad ja õpilased peaksid õpetajaid usaldama. Üks õpetaja märkis, et riik peaks rohkem suunama tähelepanu õpetajate kaitsmisele.

Et riigipoolne sõnum võiks olla ka rohkem nagu see või see peaks olema kuidagi konkreetses, et õpetaja on oma eriala spetsialist. Ja lapsevanem, absoluutselt, kui tehakse liiga, ma ei ütle, et ei, et lapsevanem peaks nagu vait olema kuskil nurgas, onju. Aga kuidagi mulle tundub, et praegu on läinud see väga selliseks, et lapsevanematel on palju õigusi, lastel on palju õigusi, õpetajatel ei ole eriti palju õigusi. Ja see nagu ei ole okei, et võib-olla jah, et riigi suunitlus nagu rohkem nagu õpetajate kaitsesse (...). (Liina)

Õpetajad pidasid oluliseks *tegelemist õpetajate järelkasvuga, et õpetajaks saaksid sellised inimesed, kes ise tahavad õpetajad olla*. Intervjuudest selgus, et õpetajad peaksid tegema oma tööd hingega, seda nautima ning oluline on, et neile meeldiks lapsed. Selleks pakkus üks õpetaja välja vaadata üle regulatsioonid, milliste isiksuseomadustega inimesed saavad õpetajaks saada. Teisest küljest tõi sama õpetaja välja, et praeguses õpetajate puuduses ei ole see kahjuks realistlik.

Õpetajad kirjeldasid ka, et *SE-pädevuse teema võiks olla õpetajatele rohkem kuuldav ja nähtav*, sellest peaks senisest enam rääkima. Õpetajate vastustest ilmnes, et SE-pädevus on küll õppekavades olemas, kuid sellele pööratakse liiga vähe tähelepanu. Üks õpetaja tõi ka välja, et ta ei ole SE-pädevusele siiani eriti mõelnud ega tajunud, et see on oluline teema, sest sellest räägitakse vähe.

Lisaks leidsid õpetajad, et *üle peaks vaatama õpetajakoolituse õppekavad*. Õpetajad tõi välja, et ülikooliõppes peaks kohustusliku osana olema põhjalik SE-pädevuse käsitlemine sees. Ka peaks õpetajate sõnul olema õpetajakoolituses rohkem praktikat ning ülikool võiks anda kaasa rohkem praktilisi tööriistu. Õpetajad kirjeldasid, et õpetajakoolituse õppekavades võiks vähendada n-õ täiteainete osakaalu ja suurendada selliste ainete arvu, mis annaksid teadmisi õpilase toetamisest vastavalt tema vanusele ja arengule. Lisaks ütles üks õpetaja, et õpetajakoolitusse peaks rohkem rõhku panema ning seda paremini rahastama.

Arutelu

Töö eesmärk oli välja selgitada põhikooliõpetajate arusaamad sotsiaal-emotsionaalsest pädevusest ja selle toetamisest ning ettepanekud õpetajate endi sotsiaal-emotsionaalse pädevuse edendamiseks. Järgnevalt arutleme töö tulemuste üle uurimisküsimuste kaupa, tuues välja sarnasused ja erinevused lõputöös saadud tulemuste ja kirjanduses esitatu vahel; töö praktilise väärtuse, piirangud ning soovitused edasisteks uuringuteks.

Esimese uurimisküsimuse *Millised on põhikooliõpetajate arusaamad SE-pädevusest?* tulemustest selgus, et õpetajad on teadlikud SE-pädevuse alaoskustest, sest nad nimetasid oma vastustes valdkondi, mis on kooskõlas Soto jt (2022) järgi BESSTi raamistiku viiest valdkonnast neljaga: sotsiaalse kaasamise, koostöö-, enesejuhtimise ja emotsionaalse vastupidavuse oskustega. Alaoskustena nimetasid õpetajad valdkondadest lähtuvalt empaatiat, eneseväljendusoskust, emotsioonidega toimetulekut, eneseregulatsioonioskust ja eneseanalüüsioskust. Samas jäid õpetajate vastustest välja valdkond innovatsioonioskused ning selle alla kuuluvad abstraktse mõtlemise oskus, loovus ja kultuuripädevus. Lisaks,

erinevalt BESSTi raamistiku sisust ei nimetanud intervjuueeritavad ka midagi, mis seostuks nt järgmiste alaoskustega: eestvedamisoskus, veenmisoskus, usaldus, sotsiaalse soojusega seotud oskused, vastutustundlikkus, sihikindlus ja viha reguleerimine. See võib viidata vajadusele tõsta õpetajate teadlikkust SE-pädevuse teoreetiliste raamistike sisust.

Lisaks selgus õpetajate vastustest, et nad mõistavad SE-pädevuse all ka konfliktilahendusoskust, sotsiaalsete normidega arvestamist, suhtluse kohandamist vastavalt olukorrale, stressitaluvust ja toimetulekut igapäevaeluga. Kuigi ühelt poolt paistab, et õpetajate teadlikkus SE-pädevusest on üsna kõrge, siis tuleb selle juures arvestada, et uuritavate seas oli õpetajaid, kelle teadlikkus teemast võis olla tingitud eelkõige nende eelnevast sotsiaalpedagoogilisest ettevalmistusest, mis selgus alles intervjuude käigus. Samuti oli intervjuudest näha, et õpetajad tundsid mõistet defineerides ebakindlust. See väljendus näiteks selles, et õpetajad kahtlesid oma vastuste õigsuses ning küsisid pärast intervjuud mõiste täpset definitsiooni. Teisest küljest viitab see õpetajate avatusele ja valmisolekule end arendada. Sellest saab järeldada, et õpetajate teadlikkust peaks süsteemsemalt tõstma.

Teise uurimisküsimuse *Millised on põhikooliõpetajate arusaamad õpilaste SE-pädevuse toetamisest?* tulemustest järeldus, et kõik uuritavad peavad SE-pädevuse arendamist oluliseks ning kasutavad õpilaste SE-pädevuse toetamiseks mitmesuguseid viise nii õppetöös kui ka individuaalsel tasemel. Nad tõid esile erinevaid meetodeid, nagu eeskujuks olemine, positiivse õhustiku loomine, rühmatööde tegemine, olukordade märkamine ja sekkumine ning KiVa programmi rakendamine. See on kooskõlas nii Elbertsoni jt (2025) mõttega, et SE-oskuseid saab õpetada mudeldamise kaudu ning õpilase emotsionaalset olekut on vaja märgata ja sellele reageerida; Valente jt (2022) ning Hamre jt (2013) ideedega, et õpetaja loodud emotsionaalne keskkond mõjutab seda, kuidas õpilased on õppetöösse kaasatud ning positiivse klassikliima ja suhete loomine on üks emotsionaalse toetamise viise; Shapira ja Amzalagi (2025) väljapakutuga, et grupidööd soosivad sotsiaalset pädevust; Savina jt (2025) väitega, et klassiruumis asetleidvale reageerimine õpetab lastele emotsioonide reguleerimist ja Treiali (2021) mõttega, et KiVa arendab suhtlemisoskuseid.

Samas leidis ka õpetajaid, kes kasutavad õpilase SE-pädevuse toetamiseks eneseanalüüsi ning peavad oluliseks tugivõrgustiku kaasamist lapse mure lahendamisel. Olgugi et õpetajad on enamjaolt teadlikud õpilase SE-pädevuse toetamise olulisusest ja kasutavad järjepidevalt erinevaid viise selle edendamiseks, leiavad nad, et SE-pädevust on vaja rohkem õppekavasse ja ainekavadesse põimida. Samas leidub ka neid, kes kasutavad toetamise viise, kuid tõdevad, et nad nt KiVa programmist sügavuti aru ei saa. Sellest võib järeldada, et teemale on vaja rohkem tähelepanu pöörata üleriigilisel tasemel.

Kolmanda uurimisküsimuse *Milliseid ettepanekuid teevad põhikooliõpetajad õpetajate endi SE-pädevuse edendamiseks?* tulemustest selgus, et õpetajad küll pööravad osaliselt iseenda SE-pädevuse toetamisele tähelepanu, kuid vajavad siiski nii individuaalsel, kooli kui ka riiklikul tasandil ressursse ja tuge. Õpetajad tõid ettepanekute hulgas välja enesehoiu olulisuse, mis on kooskõlas Conte jt (2025) väitega, et õpetajate SE-pädevus toetab läbipõlemise ennetamist. Õpetajate jaoks on oluline õpetajakoolituse õppekavade ümberkujundamine, mis on kooskõlas TALISE 2024. a uuringu tulemustega, et vaid veidi üle poole hiljuti lõpetanud õpetajatest tundis, et sai piisava ettevalmistuse SE-pädevuse arengu toetamiseks (OECD, 2025).

Samuti selgus tulemustest, et õpetajad tunnevad vajadust täiendkoolituste järele, mis ilmneb ka eelnimetatud TALISE uuringust. Samas toovad Roon jt (2023) välja, et Eestis rakendatakse õpetajate SE-pädevuse arendamiseks Gordoni õpetajate kooli ja Vaikuseminutite koolitusprogrammi. Intervjuudes aga mainis vaid üks õpetaja Vaikuseminutite koolitust ning Gordoni õpetajate kooli ei nimetatud kordagi. Sellest saab järeldada, et on vaja tõsta nii õpetajate teadlikkust enesetäiendusvõimaluste kohta kui ka tegeleda teemaga rohkem õpetajakoolituses. Lisaks tõid õpetajad välja, et neil on suure töökoormuse tõttu puudu ajaressursist. See haakub Eesti Inimarengu aruandes (Kindsiko, 2026) öelduga, et koolides on fookus suunatud tulemuste mõõtmisele, mitte inimese kui terviku arengu toetamisele. Sellest järeldame, et õppekavasid ja töökorraldust oleks vajalik ümber mõtestada selliselt, mis tekitaks õpetajatele rohkem ajalist ressursi nii enda SE-pädevuse edendamiseks kui ka õpilastega positiivsete suhete loomiseks ja hoidmiseks.

Töö praktiline väärtus seisneb üldise teadlikkuse tõstmises SE-pädevusest. Uurimusest saavad õpetajad teadmisi SE-pädevuse olulisusest ning praktilisi näiteid õpilaste toetamiseks. Tulemused võiksid ka anda sisendi nii koolide kui riiklikul tasandil õpetajate SE-pädevuse süsteemsemaks edendamiseks.

Töö piirangutena toome välja oma vähese kogemuse intervjuude läbiviijana. Kuigi prooviintervjuu alusel tegime paar muudatust ja saime mõtteid intervjuu paremaks ülesehituseks, tundsi mõne intervjuu juures siiski, et vahel oli raske suunata õpetajaid tagasi meie teema juurde, kui nad kaldusid mõnest muust teemast rääkima. Lisaks oli päevi, kus me ei tundnud end kõige paremini, olgu tervise või võõra keskkonna tõttu, ning ka see mõjutas intervjuu kvaliteeti ja pikkust. Intervjuude pikkust mõjutas lisaks eelmainitule ka uurimuses osalejate rääkimise tempo ja aeg, mil intervjuusid läbi viisime. Mõnel juhul oli märgata, et kuna intervjuud toimusid tööpäeva lõpus, taheti intervjuu kiiresti tehtud saada, millest tingituna oli nende vastamise tempo ka kiirem. Samas leiame oma teema kontekstis, et

ka seda on oluline tulemusena arvestada, kui selgub, et intervjuueeritavad väljendavad üldisi arusaamu, kuid detailidesse minnes ja näiteid tuues ei tunne ennast teemas kindlalt ning vastused tulevad oodatust lühemad. Teisalt, asjaolu, et paar intervjuud tulid vaid veerandtunnipikkused, ei mõjutanud oluliselt meie uuringu tulemusi, sest saime vastused uurimisküsimustele ja jõudsime küllastuspunkti.

Järgnevates uurimustes võiks keskenduda ka sellele, kuidas erinevad arusaamad SE-pädevusest erinevate kooliastmete õpetajatel, sest praeguses uuringus oli fookuses II-III kooliastme õpetajad. Samuti on võimalik uurida ka õpilaste arusaamasid või seda, kuidas on õpilased tundnud õpetajatepoolset toetust. Kindlasti on, arvestades senistes uuringutes (Shapira & Amzalag, 2025) näidatud erinevust vastuste ja tegeliku käitumise vahel, oluline lisaks õpetajate kirjeldustele oma SE-pädevusega seotud praktikate kohta ka objektiivselt, nt tunnivaatluste abil, uurida seda, kuidas õpetajad õpilaste SE-pädevust toetavad.

Tänu sõnad

Oleme väga tänulikud oma juhendajale, kellega koos töö üle arutledes ning kelle pidevat tagasisidet arvesse võttes muutus meie töö terviklikumaks ja täpsemaks. Samuti täname õpetajaid, kes olid nõus meie intervjuudes osalema ning tänu kelle panusele saime kirjutada teemal, mida on Eestis seni vähe kajastatud. Usume ka, et just koostöiselt töö kirjutamine, arutlemine ning suurem valim võrreldes ühe autoriga oli see, mis andis meie tööle lisaväärtust juurde.

Autorsuse kinnitus

Panustasime mõlemad võrdselt töö kõikidesse etappidesse, sh teoreetilise osa kirjutamisse, uurimuse kavandamisse, andmete kogumisse ja analüüsi ning eelpool mainitud osade kirjutamisse lõputöös.

Kinnitame, et oleme selle lõputöö koostanud ise ning näidanud korrektselt teiste autorite ja toetajate panust. Lõputöö kirjutamisel kasutasime tehisintellekti abi vaid eestikeelse kokkuvõtte tõlkimiseks inglise keelde. Oleme kogu sisu ise üle vaadanud ja toimetanud. Töö on koostatud Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuete järgi ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Triinu Alliksaar /allkirjastatud digitaalselt/

Greta Vind /allkirjastatud digitaalselt/

14.05.2026

Kasutatud kirjandus

- Beilmann, M., & Rämmer, A. (2025). Valimi moodustamine. *Tartu Ülikooli Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas*.
<https://samm.ut.ee/valimi-moodustamine/>
- Caires, S., Alves, R., Martins, A., Magalhaes, P., & Valente, S. (2023). Promoting Socio-emotional Skills in Initial Teacher Training: An Emotional Educational Programme. *International Journal of Emotional Education*, 15(1), 21–33.
<https://doi.org/10.56300/VCJW9231>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (2025). *What Is the CASEL Framework?* <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Chernysenco, O., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Educational Working Papers*, 173, OECD Publishing, Paris.
<https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- Conte, E., Farina, E., Pepe, A., Cavioni, V., & Ornaghi, V. (2025). The Longitudinal Effects of Teachers' Socio-Emotional Competences on Stress and Burnout. *The Journal of Experimental Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/00220973.2025.2518231>
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What We Know, and What We Need to Find Out About Universal, School-Based Social and Emotional Learning Programs for Children and Adolescents: A Review of Meta-Analyses and Directions for Future Research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765–782.
<https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- Elbertson, N.A., Jennings, P.A., & Brackett, M.A. (2025). The role of educators in school-based social and emotional learning. *Social and Emotional Learning: Research, Practice and Policy*, 6(100134). <https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100134>
- Ennetuse teadusnõukogu. (s.a.)* <https://www.tai.ee/et/tervis-ja-heaolu/ennetuse-teadusnoukogu>
- Fitzgerald, M. M., Shipman, K., Pauletic, M., Ellesworth, K., & Dymnicki, A. (2022). Promoting educator social emotional competence, well-being, and student–educator relationships: A pilot study. *Mental Health & Prevention*, 26.
<https://doi.org/10.1016/j.mhp.2022.200234>
- Gibson, W., & Brown, A. (2009). *Working with qualitative data*. SAGE Publications, Ltd,
<https://doi.org/10.4135/9780857029041>

- Hamre, B.K., Pianta, R.C., Downer, J.T., & DeCoster, J. (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2024). *Tähtsamad tegevused 2024/2025. õppeaastal*. https://hm.ee/sites/default/files/documents/2024-08/Kooliaasta%20alguse%20pakett%202024_2025.pdf
- Jennings, P.A., & Alamos, P. (2024). What is educator SEL? Why is it important, and how can it be promoted? *Handbook of Social and Emotional Learning* (pp. 129–141). The Guilford Press.
- Jennings, P.A. & Frank, J.L. (2015). In-service preparation for educators. *Handbook of social and Emotional Learning: Research and practice*. (pp. 422–437). The Guilford Press.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/>
- Kindsiko, E. (toim). (2026). *Eesti inimarengu aruanne 2026. Haridus ühiskonna peeglis*. Tallinn: SA Eesti Koostöö Kogu. 2026.inimareng.ee. <https://doi.org/10.58009/aere-perennius0189>
- Kutsestandardid: Õpetaja, tase 7*. (2025). https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11373115?from=viimati_kinnitatud
- Laherand, M.-L. (2010). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2025). Intervjuu. *Tartu Ülikooli Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/intervjuu/>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Napolitano, C.M., Sewell, M.N., Yoon, H.J., Soto, C.J., & Roberts, B.W. (2021). Social, Emotional, and Behavioral Skills: An Integrative Model of the Skills Associated With Success During Adolescence and Across the Life Span. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.679561>
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2023). *Schools as Hubs for Social and Emotional Learning*. <https://doi.org/10.1787/f6d12db7-en>
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2025). *Results from TALIS 2024 – Country notes: Estonia*. https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024-country-notes_e127f9e2-en/estonia_44178e34-en.html

- Organisation for Economic Cooperation and Development. (s. a.-a). *Social and Emotional Skills*. <https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/social-and-emotional-skills.html>
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (s. a.-b). *Survey on Social and Emotional Skills (SSES)*.
<https://www.oecd.org/en/about/programmes/oecd-survey-on-social-and-emotional-skills.html#city>
- Olev, A., & Alumäe, T. (2024). Open source platform for Estonian speech transcription. *Language Resources and Evaluation*, 1–18.
<https://doi.org/10.1007/s10579-024-09777-1>
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). *Riigi Teataja I 14.01.2011, 1*
<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>
- Raduan, N. A., & Na, S-II. (2020). An integrative review of the models for teacher expertise and career development. *European Journal of Teacher Education*, 3(43), 428–451.
<https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1080/02619768.2020.1728740>
- Roon, M., Tarto, L., Kalda, L., & Pedjasaar, M. (2023). *Õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut toetavate koolituskursuste analüüs*. Haap Consulting.
- SA Kiusamisvaba Kool. (s.a.). *KiVa on koolidele suunatud kiusamise ennetamise ja vähendamise programm*. <https://kiusamisvaba.ee/kiva-programm/>
- Savina, E., Fulton, C., & Beaton, C. (2025). Teacher Emotional Competence: A Conceptual Model. *Educational Psychology Review*, 37(40).
<https://doi.org/10.1007/s10648-025-10018-2>
- Shapira, N., & Amzalag, M. (2025). Do teachers promote social-emotional skills? The gap between statements and actual behavior. *Cogent Education*, 12(1).
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2465919>
- Soto, C.J., Napolitano, C.M., Sewell, M.N., Yoon, H.J., & Roberts, B.W. (2022). An Integrative Framework for Conceptualizing and Assessing Social, Emotional, and Behavioral Skills: The BESSI. *Journal of Personality and Social Psychology*, 123(1), 192–222. <https://doi.org/10.1037/pspp0000401>
- Zhang, H., Cheng, X., & Ai, Y. (2024). How Social-Emotional Competence of Chinese Rural Kindergarten Teachers Affects Job Burnout: an Analysis Based on Mediating and Moderating Effects. *Early Childhood Education Journal*, 53, 1539–1550.
<https://doi.org/10.1007/s10643-024-01695-9>

- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., & Leijen, Ä. (2019). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD Rahvusvahelise Õpetamise ja Õppimise Uuringu Talis 2018 tulemused. 1. osa*. Innove.
- Tartu Ülikooli eetikakeskuse töörühm & Eesti Teadusagentuuri töörühm. (2023). *Hea teadustava*.
https://eetika.ee/sites/default/files/2023-06/HEA%20TEADUSTAVA_2023.pdf
- Tire, G., Puksand, H., Kraav, T., Jukk, H., Henno, I., Lindemann, K., Täht, K., Konstabel, K., Lorenz, B., & Kitsing, M. (2022). *PISA 2022. Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused matemaatikas, funktsionaalses lugemises ja loodusteadustes*. Trükikoda Auratrükk.
- Treial, K. (2021). *KiVa programmi III kooliastme ennetustundide kasutajakogemuse küsitlus 2021*. SA Kiusamisvaba Kool.
- Valente, S. N., Lourenco, A. A., & Dominguez-Lara, S. (2022). Teachers in the 21st Century: Emotional Intelligence Skills Make the Difference. *Pedagogy - Challenges, Recent Advances, New Perspectives, and Applications*. IntechOpen.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and Emotional Learning: Past, present and future. *Handbook for social and emotional learning: Research and practice*. The Guilford Press.
- Özdemir, E., & Babadoğan, M. C. (2023). Teacher candidates' training needs for social-emotional competencies. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 13(1), 95–122. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2023.005>

Lisad

Lisa 1. Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse üldtunnustatud teoreetiliste raamistike võrdlus

Tabel 1. Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse teoreetiliste raamistike võrdlus Soto jt (2022) alusel

	Sotsiaalse kaasamise oskused (<i>social engagement skills</i>)	Koostööoskused (<i>cooperation skills</i>)	Enesejuhtimisoskused (<i>self-management skills</i>)	Emotsionaalse vastupidavuse oskused (<i>emotional resilience skills</i>)	Innovatsioonioskused (<i>innovation skills</i>)
BEST (Soto <i>et al.</i> , 2022)	nt veenmisoskused, suhtlusoskused, eneseväljendusoskus	meeskonnatööoskused, usaldus, oskus mõista teise vaatenurka, võime olla teiste suhtes soe ja sõbralik	nt ajajuhtimine, vastutustundlikkus ja sihikindlus	stressijuhtimine, suutlikkus olla optimistlik, viha reguleerimine, enesekindlus	abstraktne mõtlemine, loovus, kultuuripädevus
CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2025).	Suhteoskused (<i>relationship skills</i>) toetavate suhete loomine, koostöö- ja konfliktilahendusoskus	Sotsiaalne teadlikkus (<i>social awareness</i>) teiste inimeste vaatenurkade mõistmine Vastutustundlik otsustamine (<i>responsible decisionmaking</i>) võime teha edasiiviivaid valikuid nii enda kui ka suhete tasandil	Enesejuhtimine (<i>self-management</i>) mõtete, emotsioonide ja käitumise haldamine erinevates olukordades	Eneseteadlikkus (<i>self-awareness</i>) oskus mõista enda mõtteid, emotsioone ja väärtuseid ning mõtestada, kuidas need käitumist mõjutavad	
OECD (Chernyshenko <i>et al.</i> , 2018)	Sotsiaalsus (<i>engaging with others</i>) selsivus, enesekehtestamisoskus, energiatase	Koostöö (<i>collaboration</i>) empaatia, usaldus, koostöö	Eneseregulatsioon (<i>task performance</i>) vastutustundlikkus, püsivus ja enesekontroll	Emotsioonide regulatsioon (<i>emotional regulation</i>) stressikindlus, optimism ja emotsionaalne kontroll	Avatus (<i>open-mindedness</i>) tolerantsus, uudishimu ja loovus

Lisa 2. Valimisse kuuluvate õpetajate taustainfo

Tabel 2. Valimisse kuuluvate õpetajate taustainfo

Pseudonüüm	Töökogemus aastates	Ainevaldkond	Kooliaste
Tea	6	matemaatika	II-III
Liina	5	sotsiaalsained ja loodusained	II-III
Mari	9	sotsiaalsained	II-III
Kadi	32	keel ja kirjandus	III
Lenna	11	võõrkeeled	II-III
Astrid	30	sotsiaalsained	II-III
Nele	6	keel ja kirjandus	II-III
Pille	30	matemaatika	II-III
Anna	16	kunstiained	I-II
Kristiina	10	matemaatika	III
Tõnu	12	kehaline kasvatus	I-II
Lea	8	keel ja kirjandus	II-III
Jaana	20	matemaatika ja loodusained	II-III

Lisa 3. Intervjuukava

Taustainfo	<ol style="list-style-type: none">1) Missugune on Teie hariduslik taust?2) Kui kaua olete õpetajana töötanud?3) Millist õppeainet/milliseid õppeaineid Te õpetate?4) Millises kooliastmes Te õpetate?5) Kas olete osalenud või osalete praegu mõnes programmis, mis on suunatud SE-pädevuse arendamisele?
1. Millised on põhikooliõpetajate arusaamad SE-pädevusest?	<ol style="list-style-type: none">1) Mida tähendab Teie jaoks sotsiaal-emotsionaalne (SE-) pädevus?<ul style="list-style-type: none">- Millest SE-pädevus koosneb?- Lisana: Mis selle pädevuse alla kuulub?<i>*Panna paberile kirja, milliseid alaoskuseid õpetaja nimetab, et teise uurimisküsimuse juures küsida, kuidas ta neid toetab.</i>2) Kuidas teie õpingud õpetajakoolituses või ... programmis on toetanud teie teadmisi, oskusi ja hoiakuid seoses SE-pädevusega?<ol style="list-style-type: none">2a) Millistes ainetes neid teadmisi ja oskusi olete õppinud?3) Mille poolest on õpetaja SE-pädevus oluline?
2. Millised on põhikooliõpetajate arusaamad õpilaste SE-pädevuse toetamisest?	<ol style="list-style-type: none">1) Mille poolest on õpilase SE-pädevus oluline?<ul style="list-style-type: none">- Mida see mõjutab?2) Kuidas saavad õpetajad õpilaste SE-pädevust koolis toetada?3) Kuidas Te ise õpilaste SE-pädevust toetate?<ul style="list-style-type: none">- Palun tooge näiteid ... kohta (vastavalt sellele, millist konkreetset oskust on õpetaja nimetanud).<i>*Vajadusel täpsustada, et õpetaja puutub õpilastega kokku ka väljaspool ainetunde, nt vahetundides.</i>
3. Milliseid ettepanekuid teevad põhikooliõpetajad õpetajate endi	<ol style="list-style-type: none">1) Mida põhikooliõpetajad vajavad selleks, et enda SE-pädevust edendada?2) Mis Teie hinnangul muutuks/paraneks, kui Te saaksite

SE-pädevuse edendamiseks?	tuge/ressursse SE-pädevuse edendamiseks? 3) Millised on Teie ettepanekud õpetajate SE-pädevuse edendamiseks Eestis?
Väljajuhatavad küsimused	1) Mida Te sooviksite veel lisada seoses selle teemaga? 2) Kas Teil on seoses uuringuga küsimusi?

Lisa 4. Informeeritud nõusolek uuringus osalemiseks

INFORMEERITUD NÕUSOLEK UURINGUS OSALEMISEKS

Bakalaureusetöö eesmärk on välja selgitada põhikooliõpetajate arusaamad sotsiaal-emotsionaalsest pädevusest ja selle toetamisest ning ettepanekud õpetajate endi sotsiaal-emotsionaalse pädevuse edendamiseks. Uuringus osalejatega viiakse läbi individuaalintervjuud.

Intervjuu kestab kuni 60 minutit. Intervjuu toimub Teile sobivas kokkulepitud kohas. Teil on igal ajal võimalik küsimustele vastamisest loobuda või katkestada intervjuul osalemine.

Palume Teie nõusolekut intervjuu salvestamiseks. Pärast intervjuud viiakse salvestis kirjalikule kujule. Selle käigus asendatakse Teie nimi varjunimega ja tulemused esitatakse kujul, mis ei võimalda seostamist Teie isikuga.

Intervjuu salvestusi ja transkriptsioone hoitakse turvaliselt parooliga kaitstud arvutis ning need kustutatakse pärast bakalaureusetöö kaitsmist.

Pärast intervjuud on Teil õigus kuu aja jooksul uuringu läbiviijatele teada anda, kui Te siiski ei soovi, et intervjuud kasutatakse uuringus. Sel juhul eemaldatakse see andmestikust. Kõik tulemused avaldatakse üldistatult.

Kui olete nõus intervjuus eeltoodud tingimustel osalema, kinnitage seda palun oma allkirjaga.

Lisainformatsioon:

Greta Vind

greta.vind@ut.ee

Triinu Alliksaar

triinu.alliksaar@ut.ee

Mina,, olen nõus osalema
käesolevas uuringus.

Kuupäev:

Allkiri:

Lisa 5. Esimese uurimisküsimuse koodid ja kategooriad

Millised on põhikooliõpetajate arusaamad
SE-pädevusest?

Sotsiaalne pädevus

Koostööoskused

1. empaatia ja teistega arvestamine
2. sotsiaalsete normide arvestamine
3. konfliktilahendusoskus

Sotsiaalse kaasamise oskused

1. eneseväljendusoskused
2. oma suhtluse kohandamine vastavalt olukorrale

Emotsionaalne pädevus

1. emotsioonide äratundmine ja nimetamine
2. emotsioonidega toimetulek
3. stressitaluvus
4. toimetulek igapäevaeluga

Enesejuhtimine

1. eneseregulatsiooni-
oskused
2. eneseanalüüsioskus

Lisa 6. Teise uurimisküsimuse koodid ja kategooriad

Millised on põhikooliõpetajate arusaamad õpilaste SE-pädevuse toetamisest?

Toetamine klassiruumis ja õppetöös

1. õpetaja eeskuju
2. positiivse ja toetava õhkkonna loomine klassiruumis
3. rühmatööd
4. eneseanalüüsid
5. KiVa tunnid

Õpilaste individuaalne toetamine

1. olukordade märkamine ja neisse sekkumine
2. tugivõrgustiku kaasamine

Lisa 7. Kolmanda uurimisküsimuse koodid ja kategooriad

Milliseid ettepanekuid teevad põhikooliõpetajad õpetajate endi SE-pädevuse edendamiseks?

Õpetaja individuaalne tasand

Enesehoid

1. enda vaimse tervise hoidmine

Eneseareng

1. silmaringi laiendavad tegevused (kirjandus, film, lavastused)
2. lisamaterjali otsimine
3. täiendkoolitused
4. tunnivaatlused

Kooli tasand

1. koolitusi võiks sotsiaalpedagoogid läbi viia oma kooli siseselt
2. koostöö kolleegidega
3. alustava õpetaja toetamine mentorsüsteemiga
4. rohkem aega

Riiklik tasand

1. töökoormuse ülevaatamine
2. tõsta riigi suunitlust selles osas, et õpetaja on oma eriala spetsialist
3. õpetajate selline järelkasv, kus on inimesed, kes ise tahavad olla õpetajad
4. SE-pädevuse teema võiks olla õpetajatele rohkem kuuldav ja nähtav
5. õpetajakoolituse õppekavade ülevaatamine

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Triinu Alliksaar ja Greta Vind,

1. anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose “Põhikooliõpetajate arusaamad sotsiaal-emotsionaalsest pädevusest ja selle toetamisest ning ettepanekud õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse edendamiseks”, mille juhendaja on Piret Einpaul, 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 Commonsilitsentsiga 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.

Triinu Alliksaar

Greta Vind

14.05.2026