

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Anneli Tuulik

SOTSIAALSE LOO LOOMINE JA SELLE RAKENDAMINE

AKTIIVSUS- JA TÄHELEPANUHÄIREGA LAPSE

SOTSIAALSETE OSKUSTE ARENDAMISEKS

magistritöö

Juhendajad: Tõnu Jürjen (MA) ja Kristina Kutsar (MA)

Tartu 2020

Resümee

Sotsiaalse loo loomine ja selle rakendamine aktiivsus-tähelepanuhäirega lapse sotsiaalsete oskuste arendamiseks

Käesoleva töö eesmärgiks oli uurida Sotsiaalse loo sobivust aktiivsus- ja tähelepanuhäirega lapse sotsiaalsete oskuste arendamiseks. Tegevusuuringus osales esimeses klassis õppiv 8-aastane aktiivsus- ja tähelepanuhäirega poiss.

Tegevusuuring algas lapse sotsiaalsete oskuste hindamise ja arendatava kompetentsi valikuga. Analüüsi tulemusena sai arendatavaks kompetentsiks impulsikontroll. Olulise tähtsusega oli info kogumine lapse sotsiaalsete oskuste ja temapoolse nähtuste tõlgendamise kohta. Sellele järgnes Sotsiaalse loo koostamine, eelhindamine (2 nädalat), loo rakendamine (3 nädalat) ning järelhindamine (3 nädalat).

Sotsiaalse loo rakendamine toimus kindla süsteemi alusel, turvalises keskkonnas ja kiirustamata. Lugu ei kasutatud ebaregulaarselt ega ka pärast ebasobivat käitumist.

Sekkumise tulemusel vähenes lapse negatiivsete interaktsioonide arv. Laps hakkas kasutama Sotsiaalses loos välja pakutud enesekontrolli võtteid.

Märksõnad: Sotsiaalne lugu, sotsiaalsed oskused, eneseregulatsioon, aktiivsus- ja tähelepanuhäire

Abstract

Creation and implementation of a Social Story for developing the social skills of a child with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)

The aim of this Study was to examine the suitability of a Social Story in development of the social skills of a child with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). An action research was implemented with the participation of an 8-year-old boy with the ADHD, who learns in the first grade.

The action research started with evaluation of the child's social skills and selection of the competence to be developed. As a result of the evaluation, impulse control was chosen to be the competence to be developed. Key importance was placed on gathering the information on child's social skills and his interpretation of the events. This was followed by creation of the Social Story, pre-evaluation of the Story (2 weeks), implementation of the Story (3 weeks) and post-evaluation (3 weeks).

The Social Story was implemented following a solid system, in a safe environment and without a hurry. The Story was not used irregularly nor after an inappropriate behaviour.

As a result of the intervention, the number of child's negative interactions decreased. The child started to use techniques of self-control that were offered to him through the Social Story.

Keywords: Social Story, social skills, self-regulation, attention deficit hyperactivity disorder

Sisukord

Resümee.....	2
Abstract.....	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus	5
1. Teoreetiline ülevaade.....	6
1.1. Sotsiaalsed ja enesekohased oskused	6
1.2. Sotsioemotsionaalsed kompetentsid.....	8
1.3. Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	9
1.4. Sotsiaalne lugu	11
1.5. Sotsiaalse loo koostamise ja rakendamise põhimõtted	12
2. Tegevusuuring	15
2.1. Uuringu eesmärk ja uurimisküsimused.....	15
2.2. Info kogumine lapse sotsiaalsete oskuste kohta.....	16
2.3. Arendatava kompetentsi valimine.....	20
2.4.Sotsiaalse loo koostamine	21
2.5. Sotsiaalse loo rakendamine	23
2.6. Tegevusuuringu kokkuvõte.....	28
Järeldused ja soovitused	31
Kokkuvõte	34
Tänuõnad.....	36
Autorsuse kinnitus	37
Kasutatud kirjandus	38
Lisad	42

Sissejuhatus

Oskus teistega suhelda on inimese jaoks üks tähtsamaid oskusi. Erialakirjanduses defineeritakse sotsiaalseid oskusi erinevalt. Käesolevas töös lähtutakse Helve Saadi (2005) määratlusest, mille järgi sotsiaalne oskus on oskus suhelda teistega tõhusalt ja kohaselt. See tähendab, et käitumine ei eira sotsiaalseid norme, väärtusi ja ootusi ning tegija saavutab oma käitumisega endale seatud eesmärgid.

Sotsiaalsete oskuste omandamisel on oluline märgata, millest sõltub sujuv suhtlemine. Osale lastest on sellest arusaamine keeruline. Ka tähelepanupuudulikkuse ja impulsiivse käitumisega lapse sotsiaalsed oskused ei ole eakaaslastega võrreldaval tasemel (Gresham & Elliott, 1984, viidatud Saat, 2005 j.).

Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega laste sotsiaalsete oskuste arendamisel kasutatakse koolikeskkonnas mitmesuguseid käitumisele suunatud strateegiaid, nt žetoonidega kinnistamise programm, lepingute sõlmimise süsteem, positiivsete kinnitajate eemaldamine, enesejuhtimise strateegia (Aavik, 2011).

Meetod Sotsiaalne lugu töötati välja 1991.aastal Carol Gray poolt ja selle eesmärgiks oli toetada autismispektri häirega inimeste toimetulekut. Seda on edukalt kasutatud autismispektri häirega laste puhul, kaasa arvatud sügav autism ja Aspergeri sündroom (Delano, 2006). Sotsiaalne lugu keskendub puuduoleva informatsiooni jagamisele. Selle meetodi eeliseks on mõistmis- ja üldistamisoskuse toetamine. Gray selgitab, et oma seisundist lähtuvalt pole neil inimestel võimalik informatsiooni puudumise tõttu teha sobilikke valikuid. Sotsiaalsed lood on olukordade, sündmuste või tegevuste kirjeldused, kus selgitatakse, kuidas taolised olukorrad võivad laheneda, mil moel võiks käituda ja mida on oodata (Gray, 1994). Sotsiaalsete lugude kasutamisel on vähenenud antisotsiaalse käitumise ilmingud nagu karjumine, löömine ja tunni ajal kõva häälega rääkimine (Adams, 2004) ja saagenud on prosotsiaalne käitumine sellistes valdkondades nagu valikute tegemine, emotsioonide teadvustamine, mängimise püsivus, kommenteerimine, mängu algatamine, iseseisvus kätepesus ja verbaalne vastamine (Barry & Burlew, 2004).

Kas Sotsiaalsed lood toimivad sama edukalt ka laste puhul, kellel pole diagnoositud autismispektrihäiret? More, Sileo, Higgins, Tandy, & Tannock (2012) katsetasid meetodit

tavalaste ja teiste erivajadustega laste puhul. Sekkumise positiivne mõju tuvastati kolmel korral viiest. Leiti, et Sotsiaalse loo individualiseerimine võib muude aspektide kõrval olla selleks võtmesõnaks, et sekkumine kõikidel juhtudel toimiks.

Käesolev uurimistöö lähtus teadmisest, et Sotsiaalse loo näol on tegemist potentsiaalselt kasuliku sekkumisega. Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega lastel on seda suhteliselt vähe uuritud. Eesti kontekstis on antud töö esmakordne katse uurida Sotsiaalse loo efektiivsust. Uurimuse autorit ajendas Sotsiaalse loo meetodit valima metanalüüs, milles leiti, et aktiivsus- ja tähelepanuhäirega laste puhul on käitumuslikud sekkumised efektiivsed (Fabiano, et al., 2008). Tähelepanuprobleemid ei võimalda lapsel omandada sotsiaalseid oskusi ning mõista sotsiaalseid vihjeid, mis on vajalikud efektiivseks sotsiaalseks suhtlemiseks (Ragnarsdottir, Hannesdottir, Halldorsson, & Njardvik, 2018). Kinnitust andis ka uurimus, kus võrreldi pervasiivseid arenguhäireid ning aktiivsus- ja tähelepanuhäiret ning leiti nende puhul märkimisväärsed sarnasusi nii sensoorse info töötlemise kui täidesaatvate funktsioonide osas (Little, Dean, Tomchek, & Dunn, 2017). Eelöeldu andis aluse oletada, et Sotsiaalse loo rakendamine võiks olla tulemuslik ka aktiivsus- ja tähelepanuhäirega laste puhul.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Sotsiaalsed ja enesekohased oskused

1998. aastal avaldasid Merrelli ja Gimpeli ülevaate, kus selgus, et erialakirjanduses on sotsiaalsete oskuste kohta kasutusel 15 erinevat definitsiooni. Nendest arvukatest variantidest võib välja tuua kolm peamist definitsiooni või kontseptsiooni (Gresham, 2001).

Esimene definitsioon määratleb sotsiaalsed oskused kaaslastepoolse aktsepteerimise põhjal. Sotsiaalsete oskustega inimene on kaaslaste hulgas aktsepteeritud. Selle definitsiooni ainus puudus on, et see ei määratle, milline käitumine täpsemalt viib kaaslastepoolse aktsepteerimiseni.

Teine definitsioon määratleb sotsiaalsed oskused sellise käitumisena, mis suurendab tõenäosust saada kiita ja vähendab tõenäosust saada karistada. Selle definitsiooni suurim puudus on, et pole kindel, kas väljatoodud käitumised on tõepoolest need, mis viivad tulemusrikka sotsiaalse suhtlemiseni.

Kolmanda, sotsiaalse kohasuse definitsiooni järgi on sotsiaalsed oskused spetsiifilised käitumisviisid või -mustrid, mis ennustavad või viivad oluliste sotsiaalsete väljunditeni: kaaslaste aktsepteerimine ja sõprus ning õpetajate ja vanemate heakskiit (Gresham, 2001).

P. Caldarella ja K. Merrelli (1997) koostasid laiaulatuslikele uuringutele toetudes taksonoomia, milles töid välja viis käitumuslikku dimensiooni. Seda jaotust kajastatakse sotsiaalseid oskusi käsitlevates uuringutes ja testikäsiraamatutes kõige sagedamini. See on positiivsete käitumisviiside taksonoomia (Caldarella & Merrell, 1997).

Helve Saadi (2005) üldistus eespool toodud jaotuse kohta on järgmine: hästi arenenud sotsiaalsete oskustega laps oskab luua ja säilitada sõprussuhteid, öelda ja vastu võtta komplimente, märgata ja mõista teiste emotsioone, tulla toime tugevate emotsioonidega, võtta vastu kriitikat, järgida reegleid ja piiranguid, tulla toime konfliktsetes olukorras, töötada meeskonnas, küsida abi, alluda ja juhtida.

Sotsiaalsete oskuste määratlus hõlmab ka enesekohaseid oskusi (Caldarella & Merrell, 1997; Webster-Stratton, 1999; Panagopoulou-Stamatelatos, 1990), mille alla kuulub oskus toime tulla erinevate emotsioonidega, märgata ja kirjeldada oma füüsilisi ja psüühilisi omadusi, näha endas positiivset, mõista oma käitumisele saadud sotsiaalset tagasisidet ja sellega arvestada, tulla toime eneseteenindusega (Männamaa & Marats, 2009; Palts & Häidkind, 2013).

Eelnimetatust nähtub, et sotsiaalsete oskuste käsitlemisel tuleb määratleda ka emotsioonid. Sarnaselt sotsiaalsete oskustega pole ka emotsioonide määratlustes üksmeelt. Bachmann ja Maruste (2011) defineerivad emotsiooni kui subjektiivset tundeelamuslikku reageeringut sise- ja välisärritajatele.

Barlow' ja Durandi (2012) järgi on emotsioonil kolm olulist ja omavahel seotud komponenti. Käitumusliku komponendi alla kuuluvad emotsionaalse käitumise baasmustrid, mis erinevad üksteisest fundamentaalselt: tardumine, põgenemine, lähenemine, ründamine. Emotsionaalne käitumine on üks suhtlemisviisidest.

Emotsiooni kognitiivne komponent hõlmab hinnangute andmist ja omistamist ning teisi ümbritseva maailma töötlemise viise, mis on emotsionaalse kogemuse aluseks.

Emotsiooni psühholoogilise seletuse järgi on emotsioon aju kõige primitiivsemaid piirkondi hõlmav ajutegevus. Otsesed ühendused nende piirkondade ja silmade vahel võimaldavad emotsionaalsetel protsessidel kõrgemate kognitiivsete funktsioonide mõjuväljast mööda minna (Barlow & Durand, 2012).

Emotsioonide areng toimub käsikäes lapse kognitiivse arenguga ning loob aluse toimetulekuks sotsiaalsetes protsessides (Tropp & Mägi, 2008). Et kirjeldada laste erinevusi selles, kuidas nad väljendavad oma tundeid, mõistavad ja interpreteerivad enda ja teiste tundeid ning kui hästi nad oma emotsioonide regulatsiooniga toime tulevad, on uurijad kasutusele võtnud emotsionaalse intelligentsuse mõiste. Lapsed, kes tunnevad ära kaaslase tunded ja oskavad neid interpreteerida, käituvad suhtlemisolukordades kohasemalt ja neil on väiksem risk sotsiaalsete probleemide kujunemiseks (Ladd, 2005).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et heade sotsiaalsete oskustega lapsel on kõrge enesehinnang, ta saab eakaaslastega hästi läbi (Mize, 2005) ning on edukas koolitöös (Caparara, Barbaranalli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo). Uuringud on näidanud, et head sotsiaalsed oskused mõjutavad ka abielu ja karjääri (Bay-Hinitz, Peterson, & Quilitch), samas kui puudulikud sotsiaalsed oskused on aluseks kiusamisele, kaklemisele ja kuritegevusele (Bloom, Karagiannakis, Toste, Heath, & Konstantinopoulos, 2007).

1.2. Sotsioemotsionaalsed kompetentsid

Käesoleva töö autor peab vajalikuks käsitleda sotsiaalseid oskusi koos emotsionaalsete oskustega ning võtab oma uurimuse aluseks CASELi (The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) poolt määratletud viis tuumkompetentsi.

Sotsiaalne ja emotsionaalne õppimine (ingl k *social and emotional learning*) on protsess, mille kaudu lapsed ja täiskasvanud õpivad tundma ja hakkama saama emotsioonidega, määrama ja saavutama positiivseid eesmärgi, tundma ja näitama üles empaatiat teiste vastu, looma ja hoidma sõprussuhteid ning tegema vastutustundlikke otsuseid.

See arendab õpilastes võimekust ühendada erinevad oskused, hoiakud ja käitumised, et igapäevaste kohustuste ja väljakutsetega edukalt ja eetiliselte hakkama saada. CASELi loodud raamistik toob välja viis tuumkompetentsi, mida saab eri viisidel ja meetoditel õpetada.

Eneseteadlikkus (*self-awareness*) on võime täpselt ära tunda omaenda emotsioone, mõtteid ja väärtushinnanguid ning mõista, kuidas need mõjutavad käitumist. See on võime täpselt hinnata oma tugevusi ja nõrkusi. Selle kompetentsi alla kuulub emotsioonidest arusaamine, adekvaatne minapilt, tugevuste äratundmine, enesekindlus ja enesetõhusus.

Enesejuhtimine (*self-management*) on võime edukalt juhtida oma emotsioone, mõtteid ja käitumist erinevates situatsioonides – tulla edukalt toime stressiga, kontrollida oma impulsse,

iseennast motiveerida. See on võime seada endale isiklikke ja akadeemilisi eesmärke ning liikuda nende poole. Siia alla kuulub impulsikontroll, stressiga hakkamasaamine, enesedistsipliin, enese motiveerimine, eesmärkide seadmine ja organiseerimisoskused.

Sotsiaalne teadlikkus (*social awareness*) on võime panna ennast teise inimese, ka erineva tausta ja kultuuriga, olukorda ja tunda nende vastu empaatiat. Selle kompetentsi alla kuulub teise perspektiivi võtmine, empaatia, mitmekesisuse väärtustamine ning teiste austamine.

Suhtlusoskused (*relationship skills*) on võime luua ja hoida terveid ja rahuldust pakkuvaid sõprussuhteid erinevate indiviidide ja gruppidega. See on võime selgelt suhelda, omada head kuulamisoskust, teha koostööd, vastu panna kohatule sotsiaalsele survele, lahendada edukalt konfliktsituatsioone ning otsida ja pakkuda vajaduse korral abi. Siia kuulub suhtlemine, sotsiaalsete kohustuste kandmine, sõprussuhete loomine ning koostöö.

Vastutustundlik otsustamine (*responsibel decision-making*) on võime teha konstruktiivseid valikuid inimese käitumise ja sotsiaalse vastastikmõju osas, toetudes eetilistele normidele, ohutusnõuetele ja sotsiaalsetele normidele. See on erinevate tegevuste tagajärgede realistlik hindamine ning iseenda ja teiste heaolu kaalutlemine. Selle kompetentsi all mõeldakse probleemide tuvastamist, situatsioonide analüüsimist, probleemide lahendamist, hindamist, reflekteerimist ning eetilist vastutust. (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning).

1.3. Aktiivsus- ja tähelepanuhäire

Aktiivsus- ja tähelepanuhäire (ATH) on üks sagedasematest psüühikahäiretest lapse- ja noorukieas. ATH-le iseloomulikke tunnuseid esineb 3-10% koolilastest, poistel 3 korda sagedamini kui tüdrukutel. ATH levinum nimetus on hüperaktiivsus (ingl k *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*). Liivamägi (2008) on aktiivsus- ja tähelepanuhäire diagnoosimiseks vajalikud kriteeriumid kokku võtnud järgmiselt:

tähelepanuhäiret saab diagnoosida, kui vähemalt 6 tähelepanu keskendumisvõime puudulikkusele viitavat sümptomit esineb minimaalselt 6 kuu vältel sel määral, et põhjustavad ülesannete täitmisel raskusi. Eelnimetatud sümptomid on järgmised: laps ei pööra tähelepanu üksikasjadele või teeb hooletusvigu koolitöös; keskendub mängudele või ülesannetele lühiajaliselt; näib mittekuulvat, mida talle räägitakse; ei järgi tööjuhiseid ning koolis antud ülesannete täitmine jääb pooleli; ta ei suuda oma tegevusi ja ülesandeid ette planeerida; väldib

pikemat vaimset pingutust nõudvaid ülesandeid, nagu õppetööd; kaotab vajalikke asju; keskendumine on kergesti häiritav väliste ärritajate poolt; on hajameelne.

Hüperaktiivsus on ATH kui seisundi teine oluline komponent. Vähemalt 3 järgmistest hüperaktiivsuse sümptomitest peavad olema kestnud minimaalselt 6 kuud sellisel määral, et põhjustavad raskusi igapäevaelus ega vasta lapse arengutasemele: liigutab kärsitult käsi ja jalgu või niheleb toolil; lahkub klassis oma pingist; jookseb ringi olukordades, kus see ei sobi; mängides on lärmakas või on raskusi kaasata teda vaiksetesse tegevustesse; avaldub motoorne üliaktiivsus.

Impulsiivsus on ATH kolmas komponent. Vähemalt üks järgmistest impulsiivsuse sümptomitest peab olema kestnud minimaalselt 6 kuu vältel sellisel määral, et põhjustavad lapsele toimetulekuraskusi ega vasta lapse arengutasemele: ütleb vastuse ilma küsimuse lõppu ära kuulamata; ei oota mängudes või rühmatöös ära oma järjekorda; katkestab teiste juttu või on pealetükkiv; räägib liiga palju, arvestamata olukorda ja sotsiaalse ümbruse reaktsiooni (Liivamägi, 2008).

Igapäevane praktika ja uuringud on näidanud, et ATHga laste püsivus ja impulsiivne käitumine häirib nende sobitumist eakaaslastega, nende elukvaliteet on halvem (Hoza, 2007). Suur oht on muude psüühikahäirete (tõrgestrotslik käitumine, ärevushäired, depressioon) tekkeks või sõltuvust tekitavate ainete süstemaatiliseks kasutamiseks. Neil on ka suur risk liituda samasuguste impulsiivsete ja hälbinud käitumisega eakaaslastega, sattuda õnnetustesse ja saada vigastada. Õpiraskused, kergesti tekkivad käitumishäired ja halb edasijõudmine koolis kujundavad neil madala enesehinnangu ning põhjustavad kooli poolelijätmise (Liivamägi, 2008).

Sotsiaalsete oskuste puudulikkust ATH puhul, mille arendamine on Sotsiaalse loo peaeesmärk, on tõestanud arvukad uuringud. Tähelepanuprobleemid piiravad lapse võimalust omandada sotsiaalseid oskusi ning mõista sotsiaalseid vihjeid, mis on vajalikud efektiivseks sotsiaalseks suhtlemiseks (Ragnarsdottir, Hannesdottir, Halldorsson, & Njardvik, 2018). Hüperaktiivne ja impulsiivne käitumine on eakaaslaste silmis pealtükkiv, üleolev ja eemaletõukav (Hoza, 2007).

Ehkki Sotsiaalsed lood mõeldi algselt autismispektrihäirega inimeste toetamiseks, on käesoleva töö autor leidnud teadusajakirjandusest kinnitavaid tõendeid, rakendamaks seda meetodit ka aktiivsus- ja tähelepanuhäirega laste puhul. Sotsiaalsete lugude efektiivsust mitteautistlike laste puhul on oma uuringutega kinnitanud Benish jt (2011), Toplis ja Hadwin

(2006), Hsu jt, 2012, Whitehead (2007), Schneider ja Goldstein (2009), O'Connor & Hayes (2019).

1.4. Sotsiaalne lugu

Sotsiaalne lugu kujutab endast konkreetse olukorra stsenaariumit. Andes infot teiste inimeste mõtete ja tegude ning sotsiaalsete tähenduste kohta, vastavad Sotsiaalsed lood suhtlusolukordades tekkivatele *miks, mida, millal* ja *kes* küsimustele (Attwood, 1999).

Crozier ja Tincani (2005) väidavad, et Sotsiaalne lugu on kasulik mitmel erineval põhjusel. Esiteks pakub see meetod visuaalset stiimulit, mida saab autismispektrihäirega inimeste õpetamisel hästi rakendada. Teiseks loob see turvalise õppimisvõimaluse, mille raames saab õpilane praktiseerida kuni oskuse omandamiseni. Sotsiaalne lugu kirjutatakse lapse vaatepunktist lähtuvalt ja arvestab tema kognitiivse võimekusega (Crozier & Tincani, 2005).

Sotsiaalse loo efektiivsust on uuritud palju, kuid ühesele seisukohale pole jõutud.

Metaanalüüsid on Sotsiaalse loo efektiivsuse ja tõendus põhiseks tunnustamise osas ettevaatlikud. 2010. aastal tehtud metanalüüsis jõuti järeldusele, et ehkki Sotsiaalne lugu on praktikute arvates efektiivne meetod, siis 64 uuringu analüüs lahterdas selle madala/küsitava tasemega sekkumiseks (Kokina & Kern, 2010). 27 uurimust kinnitasid, et Sotsiaalse loo efektiivsus on varieeruv ning pole piisavalt tõendeid, pidamaks seda tõendus põhiseks sekkumiseks (McGill, Baker, & Busse, 2015). Sansosti jt (2004) väitis oma ülevaateartiklis, et ehkki nende poolt analüüsitud 10 uuringu tulemused olid efektiivsed, ei saa seda meetodit ometi pidada tõendus põhiseks sekkumiseks, kuna on raske hinnata, et just nimetatud meetod oli käitumise positiivses muutuses osaline (Sansosti, Powell-Smith, & Kincaid, 2004). Kuid teaduskirjanduse andmebaasides on arvukalt ka positiivsete tulemustega uurimusi.

Iskander ja Rosales (2012) uurisid kahte last, kellel oli diagnoositud autismispektrihäire ning aktiivsus- ja tähelepanuhäire. Sotsiaalset lugu rakendati nii isoleeritult kui ka koos mõne teise tõendus põhise sekkumisega. Tulemused olid mõlema variandi puhul head, ent Sotsiaalne lugu koos lisameetmega oli efektiivsem. Hsu, Hammond, & Ingalls (2012) püüdsid välja selgitada, kas kultuuriliste elementide lisamine Sotsiaalsele loole muudab sekkumise tõhusamaks.

Tegemist oli kolme Ameerikas elava hispaania taustaga lapsega. Sekkumine osutus tõhusaks kõigi kolme lapse puhul. Kultuuriliste elementide lisamine omas mõju ühe lapse puhul.

Sansosti ja Powell-Smith'i 2006. aastal tehtud uuring hõlmas kolme autismispektrihäirega last

ja tulemus oli positiivne kahe lapse puhul. Üks võimalik põhjus, miks kolmanda lapse puhul sekkumine tulemusi ei andnud, oli uurija arvates asjaolu, et ebaõnnestus päeviku pidamine, mistõttu polnud ka tõendeid, et lapsele Sotsiaalset lugu ettenähtud aegadel üldse ette loeti.

Ehkki Sotsiaalne lugu on mõeldud abistama eeskätt autismispektrihäirega inimesi, on seda edukalt rakendatud ka nende puhul, kellel pole diagnoositud autismispektrihäiret.

Toplis ja Hadwin (2006) viisid läbi uuringu viie käitumisraskusega lapsega, kellest kolme käitumises ilmnisid pärast sekkumist positiivsed muutused. Tõdeti, et kolmel lapsel oli eakohasest madalam teise-perspektiivi võtmise oskus. Whitehead'i (2007) uuringus osales kaheksa mitteautistlikku last ning sekkumise tulemusena toimus kõikide käitumises märkimisväärne muutus. 2009. aastal katsetati Sotsiaalse loo efektiivsust kolme kõnepuudega lapse puhul, kellel esinesid koolis käitumisprobleemid (Schneider & Goldstein, 2009). Tulemus oli kõigi kolme lapse puhul positiivne. 2011. aastal katsetati Sotsiaalse loo rakendamist kolme tavaarenguga 4-aastasele lapsele, eesmärgiga vähendada nende agressiivset käitumist (Benish & Bramlett, 2011). Kahel lapsel kolmest suurenes tunduvalt positiivsete interaktsioonide osakaal.

1.5. Sotsiaalse loo koostamise ja rakendamise põhimõtted

Alates 1991. aastast on Sotsiaalse loo autor Carol Gray pidevalt täiendanud juhiseid, kuidas seda meetodit kasutada. Täiendused põhinevad tema isiklikel kogemustel ning vanematelt, õpetajatelt ja lastelt saadud tagasisidel (Gray, 2010).

Sotsiaalsel lool on kaks iseloomulikku mõistet: *autor* on Sotsiaalse loo uurija ja koostaja; *publik* on inimene, kelle jaoks *autor* lugu kirjutab. Sotsiaalse loo käsiraamat koosneb kümnest kriteeriumist, mida *autor* peab lugude koostamisel järgima (Gray, 2015).

Eesmärk

Sotsiaalse loo eesmärk on jagada täpset infot, kasutades selleks sisu, vormi ja viisi, mis on kirjeldav, täpne, tähendusrikas ning samas sotsiaalselt, emotsionaalselt ja füüsiliselt turvaline *publiku* jaoks. Sotsiaalse loo eesmärk ei ole kunagi *publiku* käitumise muutmine või käitumisprobleemile lahenduse leidmine. Selle fookuses on olukorra selgitamine talle mõistetaval moel, mille tulemusena võib käitumisprobleem väheneda.

Avastamine

Hoides silme ees eesmärki, kogub *autor* asjakohast informatsiooni, et 1) mõista paremini *publiku* olukorda ja et 2) tuvastada kindel teema või informatsioon, mida *publik* vajab.

Kolm osa ja pealkiri – ülesehitus

Sotsiaalsel Lool on pealkiri; sissejuhatus, mis määratleb selgelt teema; sisu, mis lisab detaile; kokkuvõte, mis kinnistab ja võtab kokku informatsiooni. Sotsiaalse loo osad peavad alati olema nimetatud järjekorras. Selline struktuur lihtsustab loo mõistmist ning tagab selle, et *autor* mõtleb loo detailselt läbi.

Formaat

Sotsiaalse loo formaat selgitab *publikule* sisu ja tõstab esile tähenduse. Formaati kohandatakse iga lapse jaoks individuaalselt. See sõltub lapse võimekusest, tähelepanu püsivusest, õpistiilist, andekusest ja huvidest. Eesmärk on leida selline formaat, mis kõnetab *publikut* ning aitab tal esitatut paremini mõista.

Sõnavara ja kõneviis

Selle all mõeldakse viit tegurit, mis mõjutavad häält ja sõnavara: esimese või kolmanda isiku perspektiiv; positiivne ja rahulik toon; mineviku, oleviku või tuleviku kasutamine; tähenärijalik täpsus (ei tohi vahet olla kavatsatud ja avaldatud mõttel); täpne sõnavara.

Õiged küsimused

Lugudes kasutatakse kuut küsimust, mis aitavad lugu luua. Sotsiaalne lugu vastab järgmistele küsimustele: kus, millal, kes, mida, kuidas, miks (inglise keeles *Wh'questions*).

Laused

Sotsiaalne lugu koosneb erinevatest lausetüüpidest. Laused võivad olla järgmised: kirjeldavad (objektiivsed faktid või informatsioon, „mida kõik teavad“, hinnanguvabad); perspektiivilaused (need kirjeldavad teiste inimeste mõtteid, tundeid ja/või uskumusi); õpetliku sisuga suunavad laused (suunavad õrnalt publiku või tema meeskonna käitumist, toovad välja aktsepteeritavat käitumist, võimalikke käitumisviise); kinnitavad laused (rõhutavad teatud mõtet, osutavad seadusele/reeglile või rahustavad); osalised laused (lüngaga laused, mille abil kontrollitakse arusaamist või julgustatakse olukorra järgmist sammu ennustama).

Lausete osakaal

Eelnevalt väljatoodud lausetüübid peavad olema tasakaalus. Sotsiaalne lugu on oma olemuselt kirjeldav, mitte suunav. Kõige rohkem peab olema kirjeldavaid lauseid. Kirjeldavaid lauseid peab olema ca 2 korda rohkem kui teisi lausetüüpe.

Igale lapsele oma lugu

Sotsiaalne lugu on koostatud *publiku* individuaalseid eripärasid, tugevusi ja huvisid arvestades. Selleks, et veenduda loo vastavuses, tuleb suhelda *publiku* lähedastega, teiste lapsega tegelevate täiskasvanutega ning koguda tagasisidet. Eesmärk on kogutud teabe abil vältida vigu ja eksimusi, mis pikemas perspektiivis võivad lapsele kahju teha.

Rakendamine

Rakendamise ajal saab veenduda, kas tekst on mõistetav, kas illustratsioonid on asjakohased. Jälgides lapse tegutsemist ja arengut, saab *autor* aimu, kas ja millist muutust laps vajab, et loo efektiivsust suurendada.

* Loo esitlemise kava. Loo lugemine/vaatamine peaks olema päevakava planeeritud osa ning tegemist ei tohi olla pealesurutud tegevusega. Sotsiaalset lugu käsitletakse alati rahulikus keskkonnas ja positiivses toonis. Mitte kunagi ei tohi Sotsiaalset lugu kasutada pärast ebasobivat käitumist (karistuse või tagajärjena). Loo sagedus peab olema piisav, et muutust esile kutsuda, kuid ei tohi muutuda tüütuks.

* Positiivne sissejuhatus. Iga lapse puhul on vaja läbi mõelda, milline esmane esitlusviis oleks motiveeriv ja põnev.

* Vaatlus. Tuleb olla uudishimulik ja vaadelda, kuidas lugu mõjub *publikule*. Tuleb tunda huvi, miks osutus lugu edukaks või ebaedukaks. (Gray, 2015)

2. Tegevusuuring

Tegevusuuring on loomulikus keskkonnas läbiviidav sekkumisprojekt, kus uuritakse sekkumise mõju. Selle abil püütakse lahendada tegelikke probleeme, mõista inimese sotsiaalset praktikat ja käitumist. Pedagoogikas kasutatakse seda viisi uute õppematerjalide mõju testimisel (Laherand, 2004). Tegevusuuring on loomult tsükliline ning koosneb uuringu kavandamisest, andmete kogumisest ehk eelhindamisest, tegevusest ehk sekkumisest, andmete kogumisest ehk järelhindamisest ning andmete analüüsist ja aruandlusest (Löfström, 2011).

Käesolevas tegevusuuringus keskenduti ühe esimese klassi poisi sotsiaalsete oskuste arendamisele. Tegemist oli uurija peretuttavaga, mistõttu ta teadis lapse probleeme eakaaslastega suhtlemisel. Antsul (nimi muudetud) on diagnoositud aktiivsus- ja tähelepanuhäire. Temaga koos õpib väikeklassis kolm last. Koolieelses perioodil pidi Ants sagedaste konfliktide tõttu eakaaslastega vahetama lasteaeda. Viimasel lasteaia aastal (alates veebruarikuust) jäi ta koduseks. Uuringus osalemine toimus vabatahtlikkuse alusel lapsevanema nõusolekul. Uuringus osalejate isikuandmed on kaitstud, töös ei kasutata nende pärisnimesid.

2.1. Uuringu eesmärk ja uurimisküsimused

Käesoleva uuringu eesmärgiks oli koostada Sotsiaalne lugu, katsetada seda Eesti kontekstis ja anda esmane hinnang selle sobivusele aktiivsus- ja tähelepanuhäirega lapse sotsiaalsete oskuste toetamisel. Töö praktiline vajadus seisnes uuritava lapse toetamises 1. klassis kohanemisel ja toimetulekul.

Uurimisküsimused:

1. Milliste teguritega on vaja arvestada Sotsiaalse loo koostamisel aktiivsus- ja tähelepanuhäirega lapsele?
2. Millised muutused toimuvad lapsest lähtuvalt koostatud Sotsiaalse loo rakendamise ajal aktiivsus- ja tähelepanuhäirega lapse sotsiaalsetes oskustes?

2.2. Info kogumine lapse sotsiaalsete oskuste kohta

Sotsiaalse loo koostamiseks tuleb teada lapse olemasolevaid sotsioemotsionaalseid kompetentse, et mõista tema olukorda ja saada aru tema probleemidest. Uuriija kasutas selleks kolme erinevat meetodit.

Vaatluse kasutamine, kus jälgitakse vahetult keskkonda ja tegevusi, kogudes infot kõigi meelte abil, eelkõige aga huvipakkuva nähtuse süstemaatilise ja eesmärgistatud vaatamise ning kuulamise kaudu (Given, 2008). Kuna laps oli uurijale peretuttav, oli tal võimalus vaadelda last lisaks koolikeskkonnale ka teistes erinevates olukordades. Vaatlused toimusid lapse kodus ja väljaspool kodu: lapse juures kodus – 4 x 40 minutit, kus suhtluskaaslasteks olid lapse kaks vanemat õde ja lapse ema; lapse sünnipäevapeol – 1 x 120 minutit, kus suhtluskaaslasteks oli 11 lapse eakaaslast ja lapse ema; uurija juures suvekodus – 1 x 120 minutit, kus suhtluskaaslasteks olid neli lapse eakaaslast ja lapse ema. Koolikeskkonnas vaatles uurija last kolmel koolipäeval – tundides ja vahetundides. Vaatlused keskendusid viiele tuumkompetentsile: eneseteadlikkus, enesejuhtimine, sotsiaalne teadlikkus, suhtlusoskused, vastutustundlik otsustamine (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). Uuriija täitis vaadeldud olukordade kohta uurijapäevikut, kuhu kirjutas üles oma mõtted ja tähelepanekud lapse käitumise osas. Uurimispäevik on vahend, mis aitab päevikupidajal oma mõtteid struktureerida, selgitada ja kontseptualiseerida. Samuti on see uurimisprotsessi dokumenteerimise viis (Löfström, 2011). Uurijapäevikut pidas uurija läbi kogu protsessi ning dokumenteeris pidevalt oma kogemusi ja tähelepanekuid, vestlusi ja arutelusid juhendajate, lapsevanema ja õpetajaga. Vaatlused andsid uurijale esmase pildi lapse tugevustest ja nõrkustest.

Küsimustiku kasutamine. Järgmisel infokogumisetapil kasutas uurija Tugevuste ja Raskuste küsimustikku (*The Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ), Goodman, Meltzer, Bailey, 1997; eestindanud Kastepõld-Tõrs, Aus, Männamaa, Kolsar, Laanes, Montonen, 2006), mille täitsid lapsevanem ja klassiõpetaja. Lapsevanem täitis ka 5-15 lapse arengu küsimustiku sotsiaalsete oskuste osa (*Parent questionnaire for evaluation of development and behaviour in 5 – 15-year old children* (FTF), Kadesjö, Janols, Korkman, Mickelsson, Strand, Trillingsgaard, Gillberg, n.d.; sotsiaalsed oskused).

Uuriija kasutas info kogumiseks ka vestlusi lapse, lapse ema ja klassiõpetajaga.

Vaatluse, küsimustike ja vestluste abil saadud andmete põhjal koostas uurija Antsu iseloomustuse, keskendudes viiele sotsioemotsionaalsele tuumkompetentsile. Kogutud andmed on tabelis 1.

Pädevuste valdkond	Tugevused ja arengu valdkonnad
Eneseteadlikkus	<p>Oskab oma emotsioone väljendada nii sõnaliselt kui kehakeeles/žestidega.</p> <p>Ei mõista, kuidas emotsioonid mõjutavad tema käitumist.</p>
Eneseregulatsioon	<p>Emotsioonide kogemise poolest väga intensiivne ja äärmustesse kalduv. Igapäevased on olukorrad, kus laps võib pahameelest endast välja minna - karjub, nutab, viskab pikali. Tavapäraselt vajab rahunemiseks aega (u 1h).</p> <p>Teeb vahet hea ja halva käitumise vahel, aga kui miski teda häirib, on tal raske oma käitumist reguleerida (võib hakata karjuma ja teisi lapsi lööma). On aeg-ajalt üliemotsionaalne. Ta ei suuda jääda rahulikuks, kui toimub midagi põnevat.</p> <p>Sageli esineb jonni- ja vihahooe ning ta satub tihti kaklustesse. Kui klassikaaslased ei oska või ei saa aru, muutub laps närviliseks. Ta solvub kergesti ja kaotab tihti enesevalitsuse.</p> <p>Ta teeb asju kiirustades. Ants on pidevas liikumises, tal on raskusi paigal istumisega. Räägib tihti ülearu ja katkestab teisi. Samas on ta väga püüdlik, nii õppetöös kui oma emotsioonide ohjamises.</p>
Sotsiaalne teadlikkus	<p>On väga abivalmis ja aitab hea meelega. Hoolib teiste inimeste tunnetest. Tal on keeruline panna end teise inimese olukorda. Nt koolis tekib Antsul konflikt Matiga, kes on tema arvates liiga aeglane ja ei saa aru, mida õpetaja tahab (Matil on kuulmislangus, ta kannab kuuldeaparaati).</p>
Suhtlusoskused	<p>Grupitööd teiste lastega ei suju, sest ta ei arvesta teiste soovidega.</p> <p>Antsul on keeruline teisi oma tegevusse liita ning reaktsiooniks, kui keegi seda üritab, on tavaliselt valjuhäälnud protest. Ta vajab mängu käigus tekkinud probleemidele lahenduste leidmiseks ja kaaslastega kokkuleppele jõudmiseks täiskasvanu abi ja suunamist. Tal ei ole ühtegi head sõpra ning teised lapsed ei võta teda mängu. Vajab abi sõprussuhete loomisel.</p> <p>Kakleb sageli teiste lastega või kiusab neid. Saab paremini läbi täiskasvanute kui eakaaslastega.</p>
Vastutustundlik otsustamine	<p>Antsu oma soov või mõte midagi teha on nii tugev, et ta teeb seda, mida tahab ja ei kuula üldisi korraldusi.</p> <p>Üldjuhul järgib ta kokkulepituid reegleid ja üldtunnustatud käitumisnorme, kuid võib vajada individuaalset suunamist.</p>

Tabel 1. Antsu iseloomustus

Ehkki kõik eelnimetatud valdkonnad on omavahel seotud ning puudujääke esines kõikides kompetentsides, eristusid siin vajakajäämise osas kõige enam eneseregulatsioon ja suhtlusoskused. Vaatluste, vestluste ja küsimustike abil kogutud info põhjal said just need kaks valdkonda kõige detailsema kirjelduse, kus tugevuste kõrval olid suures ülekaalus arenemist vajavad valdkonnad. Kogutud andmete analüüsist lähtuvalt leidis uurija, et käitumismuster, mis tekitab Antsul igapäevases elus kõige enam raskusi, on „füüsiline agressiivsus konfliktolukorra lahendamiseks“. Uurija vestles lapsevanema ja õpetajaga, kontrollimaks analüüsi põhjal saadud tulemust ning sai sellele kinnituse. Õpetaja sõnul takistab selline käitumine igapäevaselt nii tema, Antsu kui kogu klassi õppetööd. Õpetajal kulus suur osa energiast konfliktide ennetamisele. Iga päev tekkis Antsul konflikt klassikaaslase Matiga, põhjuseks kas valesti tõlgendatud pilk, Mati aeglane töötempo vms. See, kuhu konflikt välja jõuab – kakluse, nügimise, hammustamiseni – olenes õpetaja tähelepanust. Ema sõnul esines sama käitumine ka kodus, kus konfliktid tekkisid vanema õega. Ka seal sõltus konflikti intensiivsus ema valmisolekust sekkuda.

Väljavalitud käitumismustrit esines Antsul nii kodu- kui koolikeskkonnas, kuid kuna Sotsiaalne lugu eeldab konkreetset olukorda, mille osas lapsele puuduolevat infot jagada (Gray, 2015), pidi uurija valima neist ühe. Valikut mõjutas probleemi akuutsus: koolis on lapse käitumine seotud kaasõpilaste toimetuleku ja õpiedukusega. Samuti oli tol ajahetkel (esimese kooliaasta sügis) esmatähtis toetada lapse koolis toimetulekut. Uurija otsustas keskenduda koolikeskkonnas hakkama saamisele.

Biopsühhosotsiaalne mudel. Järgnevalt analüüsis uurija valitud olukorda biopsühhosotsiaalse mudeli abil (Cooper, 2014). Biopsühhosotsiaalse analüüsi hierarhia järgi kirjutatakse välja kõik tegurid, mis häirivad käitumist põhjustavad või alal hoiavad. Esmalt võetakse vaatluse alla, mis on füüsilises keskkonnas sellist, mis lapse häirivad käitumist alal hoiab. Seejärel vaadatakse üle õppekava jõukohasus, juhendamismeetodite sobivus, sotsiaalne keskkond, kaasõpilaste grupp ja viimaks õpilane.

Kõik läbitud etapid on esitatud tabelis 2.

Biopsühhosotsiaalne analüüs	
1. samm	Kas füüsilises keskkonnas on sellist, mis soodustab lapse häirivat käitumist (nt müra, valgus, õpetaja ei pääse lapseni, õhupuudus)?
2. samm	Kas õppekava on jõukohane? Kas sisu on lapse huvidega kooskõlas? Kas juhendamismeetodid, mida õpetaja kasutab, sobivad lapsele?
3. samm	Mis lapse sotsiaalses keskkonnas võib soodustada probleemi püsimist? Kuidas tal on võimalik olla selles keskkonnas tähelepanus?
4. samm	Mis kaasõpilaste grupis on sellist, mis soodustab häiriva käitumise ilmnemist?
5. samm	Mis on lapses sellist, mis soodustab häiriva käitumise ilmnemist?

Tabel 2. Biopsühhosotsiaalse analüüsi etapid

Analüüsi tulemusena selgusid olukorda (*Ants läheb Matile kallale*) säilitavad tegurid ning uurija hindas nende muudetavuse võimalust (tabel 3). Hindamise aluseks oli varasemalt kogutud info ja ülikoolis omandatud teadmised erinevate käitumist mõjutavate valdkondade kohta. Samuti oli oluline meeles pidada, et Sotsiaalse loo koostamine toimus Antsule, mistõttu lahterdusid kõik klassikaaslastega seotud tegurid raskesti või keskmiselt muudetavate alla.

Ants läheb Matile kallale	
Olukorda alahoidvad tegurid:	Tegurite muudetavus:
Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	Raskesti muudetav
Vanematevahelised pinged kodus	Raskesti muudetav
Puudujäägid enesejuhtimise oskuses	Muudetav
Kaasõpilased kinnitavad ebasobivat käitumist	Keskmiselt muudetav
Mati ei kuule õpetaja kõnet	Raskesti muudetav
Klassikaaslaste töötempo on aeglasem	Raskesti muudetav
Mati togib	Keskmiselt muudetav

Tabel 3. Antsu käitumist alahoidvad tegurid ja võimalus neid muuta

Käitumist alahoidvatest teguritest eemaldati need, mida ei saanud muuta või mida oli keeruline muuta ning sõelale jäi „puudujäägid enesejuhtimise oskuses“.

2.3. Arendatava kompetentsi valimine

Eelnevast lähtuvalt valiti arendatavaks valdkonnaks eneseregulatsioon, st. oskus jälgida ja kontrollida oma tundeid, impulsse ja käitumist selleks, et eesmärged saavutada.

Lähtudes C. Gray kümnest kriteeriumist (Gray, 2015), alustas uurija lapsele Sotsiaalse loo koostamist. Kogu järgneva protsessi jooksul pidi uurija meeles pidama Sotsiaalse loo peamist eesmärki: puuduoleva info jagamine lapsele. Kõige levinum väärarvamus on see, et Sotsiaalse loo eesmärk on muuta lapse käitumist (Gray, 2015).

Järgmine põhimõte – asjakohase informatsiooni kogumine – oli eelmainitud vaatluste, küsimustike ja vestluste käigus juba suuresti täidetud. Edasise info saamiseks tuli muuta vaatenurka ja vaadelda olukordi lapse silme läbi, et avastada lünk või väärarusaam nähtuste tõlgendamises. Analüüsides vaatluste ja vestluste käigus kogutud andmeid konfliktolukordade

kohta, sai uurijale selgeks, et olukorral *Ants läheb Matile kallale* on kaks põhimõtteliselt erinevat põhjust. Üks lähtub ebaõigluse tajumisest (nt kui klassivend Mati teeb midagi, mida õpetaja pole palunud; kui Mati vaatab teda „imeliku“ pilguga; kui klassivennad sosistavad omaette vms) ja teine püsimatusest (nt kui Mati sööklasse minnes ei liigu piisavalt kiiresti). Teisele olukorrale reageeriv käitumine on suuresti seotud lapse aktiivsus- ja tähelepanuhäirega ning liigitub raskesti mõjutatavate tegurite hulka. Samas käitumismuster, mis ilmnes esimeses olukorras, on selgesti tingitud nähtuste/ilmingute/suhtumiste väärtõlgendusest. Uuriija valiski selle Sotsiaalse loo teemaks.

Nüüd asus uurija koguma teavet olukorra kohta *Ants läheb Matile kallale*. Ta küsitles kahe nädala jooksul igapäevaselt nii lapsevanemat, klassiõpetajat kui Antsu, selgitamaks välja, kas antud päeval esines poiste vahel konflikte. Õpetajaga toimus küsitlus pärast koolipäeva lõppu klassiruumis. Uuriija sai teada, kas ja millise intensiivsusega sel päeval konfliktsituatsioone esines, samuti seda, mis eelnes ja mis järgnes konfliktile. Uuriija küsitles ka Antsu ja lapsevanemat, et teada saada lapse vaatenurka erimeelsuste põhjustele. Need vestlused toimusid õhtupoolisel ajal telefoni teel. Märkides üles konfliktidele eelnevad ja järgnevad sündmused, joonistus välja järgmine muster:

ebaõigluse tajumine – rünnak – kurbus

Siin seisis uurija järjekordse valiku ees: kas pöörata rõhuasetus sellele, et laps õpiks asju nägema teise inimese perspektiivist või lähtuda asjaolust, et laps ei oska oma impulsse vihahoos talitseda ning on hiljem seepärast õnnetu. Asjaolu, et laps oli eranditult iga kord pärast konflikti kurb ja kahetses oma teguviisi, sai otsustamisel määravaks. Uuriija piiritles Sotsiaalse loo teemaks kitsamalt impulsikontrolli.

2.4. Sotsiaalse loo koostamine

Sotsiaalse loo koostamisel tuli jälgida loo ülesehitust: pealkiri, sissejuhatus (mis määratleb selgelt teema), sisu (mis lisab detaile) ja kokkuvõte (mis kinnistab ja võtab kokku informatsiooni). Sotsiaalse loo osad peavad alati olema samas järjekorras.

Loo koostamiseks kogus uurija olemasolevatest andmetest kokku kõik lapse enda poolt öeldud sõnad, mõtted ja väljendid seoses vihaga ja vihane olemisega. Kõige sagedamini kasutas laps viha kohta väljendit *mul tuli paha peale*, esines ka variant *mul tuli kuri peale*. Veel kirjeldas ta oma meeleolusid värvide abi: *kui on huvitav, siis on sinine; kui olen väsinud,*

siis on roheline; kui paha tuleb peale, siis läheb kõik mustaks. Samuti mainis laps konfliktijärgselt mitmel korral õpetajalt kuulnud lugu mustast ja valgest hundist, kes meie sees elavad ja kellele me süüa anname.

Lähtudes saadud andmetest sai Sotsiaalne lugu pealkirjaks *Mida teha, kui paha tuleb peale?*

Et pealkiri koos sissejuhatusena peavad selgelt määratlema sisu, siis kujunes sissejuhatus osa järgmiselt: *Minu nimi on Ants. Vahel tuleb mulle paha peale. Siis läheb kõik musta värvi. Siis olen ma pärast kurb.*

Järgnevas sisuosas, mille ülesanne on lisada teemale detaile, arvestas uurija asjaoluga, et laps tunneb ennast oma vihahoogude pärast halvasti ning eeldas, et Ants peab ennast seetõttu teistest eristuvaks. Selgituseks/info jagamiseks sai kirja pandud lause *Kõikidele inimestele tuleb mõnikord paha peale.* Eeldades jällegi, et laps arvab nagu oleks rusikate käikulaskmine ainuvõimalik viis olukorraga toime tulla, jagati infot lausetega *Inimesed saavad valida, mida nad teevad, kui paha peale tuleb. Mina saan ka valida.*

Edasiste käitumisjuhiste koostamiseks küsitles uurija lapsevanemat ja klassiõpetajat eesmärgiga teada saada, milliseid rahunemisevõtteid kodus ja koolis kasutatakse. Oluline oli kirja panna sellised tegevused, mis on lapsele omased ja on olemas tõenäosus, et ta neid kasutama hakkab. Küsitluste tulemusena koostati järgmine käitumisjuhend: *Kui mul tuleb paha peale, siis ma hingan kolm korda sisse. Ma panen käed selja taha.*

Kuna maha rahunemine iseenesest konflikti ei lahenda, vaid võib pikemas perspektiivis viia frustratsiooni kuhjumiseni, tuli lapsele pakkuda kasvõi üks võimalus konflikti lahendamises edasi liikuda. Uurija poolt sai valitud järgmine tegevus: *Ma lähen õpetaja Anne juurde. Ma ütlen talle, et mul on paha peal. Õpetaja Anne saab mind aidata.*

Kokkuvõttev osa pidi uurija arvates kajastama ka seda, mis kasu laps seda tegevusjuhiste järgides saamaks. Uurija pidas vajalikuks lisaks lapse tunnetele sisse tuua ka teiste inimeste tunded: *Kui ma käitun nii, siis mina ja kaaslased ei ole pärast kurvad.* Informatsiooni kinnistamiseks jätkus kokkuvõttev osa ning Sotsiaalne lugu lõppes järgmiselt: *Kui mul tuleb paha peale, siis... 1. Ma hingan kolm korda sügavalt sisse 2. Ma panen oma käed selja taha 3. Ma lähen õpetaja Anne juurde.*

Põhimõtteid, mida uurija Sotsiaalse loo koostamisel arvestas, oli lisaks eelnimetatuile veel kuus. Uurija pidas silmas loo formaati ehk loo pikkust, lausestruktuuri, sõnavara kasutust, kirja suurust ja fonti, teksti paigutust ja illustratsioone. Lugu trükiti valgele paberile ja köideti

raamatuks A5 formaadis. Kiri oli trükitähtedega *Times New Roman* fondis ja kirja suurus varieerus leheküljeti vahemikus 16-22. Illustratsiooniks kasutas uurija lapse fotot ning PCS pilte (*Picture Communication Symbols*).

Samuti jälgis uurija sõnavara ja kõneviisi puutuvaid tegureid. Ta valis loo edasiandmiseks esimese isiku perspektiivi ning oleviku ajavormi; jälgis, et kõik mõtted oleksid positiivse ja rahuliku alatooniga; kontrollis kolleegide ja oma isiklike laste peal, kas kõik mõtted on üheselt mõistetavad või on avaldatud mõte kavatsust erinev. Mitmes punktis tuli teha korrekture.

Loo koostamisel arvestas uurija kuut küsimust, mis aitavad Sotsiaalset lugu luua. *Publik* ehk laps peaks saama loost vastuse küsimustele *kus, millal, kes, mida, kuidas, miks* (inglise keeles *Wh'questions*). Kuna kõiki küsimusi pole kohustuslik ja otstarbekas loos otseselt kajastada, siis jättis uurija lõplikus variandis sisse vastused küsimustele *kes, mida, kuidas, miks*.

Sotsiaalne lugu koosneb erinevatest lausetüüpidest. Uurija valis koostatud loo iseloomust lähtuvalt kasutamiseks kirjeldavaid (nt *vahel tuleb mulle paha peale*), perspektiiv- (nt *kõikidele inimestele tuleb mõnikord paha peale*), õpetliku sisuga suunavaid (nt *kui mul tuleb paha peale, siis ma hingan kolm korda sügavalt sisse*) ning kinnitavaid (*kui mul tuleb paha peale, siis... 1. ma hingan kolm korda sügavalt sisse 2. ...*) lauseid.

Sotsiaalse loo koostamisel tuleb rangelt jälgida ka lausete osakaalu. Kuna Sotsiaalne lugu on oma olemuselt kirjeldav, siis peab kirjeldavaid lauseid olema ca 2 korda rohkem kui teisi lausetüüpe. Uurija katsetas mõtteid väljendada erinevate lausetüüpide kaudu, kuni leidis nõutud tasakaalu.

Pärast kõikide eelpool nimetatud tegurite arvesse võtmist sai Sotsiaalne lugu valmis (lisa 1).

2.5. Sotsiaalse loo rakendamine

Tegevusuuringu järgmine etapp kujutas endast kahte paralleelset tegevust: 1) Sotsiaalse loo rakendamise ettevalmistamist/kavandamist ja 2) Antsu sotsiaalsete oskuste eelhindamist (eelhindamise periood). Need toimusid kahe nädala jooksul, vahemikus 28. oktoober – 11. november 2019.

Rakendamise ettevalmistamine

Rakendamise kavandamise osas jälgis uurija C. Gray poolt väljatöötatud rakendamise põhimõtteid (Gray, 2015). Rakendamiseelselt tuli uurijal läbi mõelda loo esitlemise kava, mille peamised nõuded on: loo lugemine/vaatamine peaks olema päeva planeeritud osa ning see peab toimuma positiivses ja rahulikus õhkkonnas. Toetudes varasematest uuringutest saadud taustainfole, otsustas uurija käesoleva Sotsiaalse loo lugemise sageduseks määrata seitse korda nädalas üks kord päevas, kokku kolm nädalat. Arvestades seda, et Sotsiaalne lugu puudutas käitumist koolipäeva sees, pidas uurija vajalikuks lugeda lapsega lugu hommikuti enne koolipäeva algust. Siinkohal seisis uurija valiku ees: kas teha seda ise koos lapsega enne tunde koolimajas või jätta ülesanne lapse emale koduses keskkonnas. Uurija käis kolmel hommikul vahemikus 7.30-8.05 koolimajas jälgimas, kas ja mis ajal oleks seal võimalik täita nõuet – lugemine peab toimuma rahulikus õhkkonnas. Kolme päeva vaatlus näitas, et alates 7.50st pole kindel, kas klassiruum on rahulik ja vaikne. See tähendas, et laps peaks koolimajas olema hiljemalt kell 7.40. Pidades nõu lapse emaga, leidis uurija, et kõigi osapoolte huvides oleks seda mõistlikum teha koduses keskkonnas. Otsuse tegi lihtsamaks asjaolu, et nii laps kui lapse ema on varajase ärkamisega ning hommikuti 5 minutit loo lugemisele pühendada ei lisanud kummagi hommikustesse toimetustesse pinget.

Järgmine samm oli lapsele loo esmakordne tutvustamine ja ema edasine juhendamine. Uurija külastas last tema kodus, kus nad esmalt vestlesid lapsega kahekesi. Uurija ütles sissejuhatuseks, et ta tegi lapse jaoks ühe väikese raamatu ning küsis, kas laps tahab seda ise vaikselt lugeda või eelistab, et tema selle ette loeks. Laps valis teise variandi. Kui nad olid läbi lugenud lause „*Minu nimi on Ants*“, kleepis laps raamatusse antud lause alla oma foto (selle oli uurija palunud emal varem välja otsida). Seejärel luges uurija loo lõpuni. Pärast lugemist esitas uurija lapsele küsimusi, tagamaks arusaamise loost (nt *Mis sa arvad, miks ma sulle selle loo kirjutasin? Mida sa siis teha võid, kui paha peale tuleb?*). Uurija sai kinnitust, et laps on loo sisu mõistnud. Uurija ütles lapsele, et ta hakkab seda raamatut igal hommikul koos emaga lugema. Laps oli ettepanekuga nõus ning nende kohtumine lõppes positiivses meeleolus. Seejärel vestles uurija Antsu emaga, tutvustades talle Sotsiaalset lugu, selgitades selle meetodi eesmärki ning rõhutades iseäranis seda, et lugemine peab toimuma regulaarselt iga päeva hommikul rahulikus keskkonnas ning et lugu ei tohi lugeda pärast ebasobivat käitumist või sellega mingil muul moel manipuleerida. Loo esitlemine lapsele ja ema juhendamine leidis aset eelhindamise viimasel päeval.

Eelhindamine

Paralleelselt loo rakendamise ettevalmistamisega, vahemikus 28. oktoober – 11. november, toimus eelhindamise etapp. Protseduuri ajakava ja läbiviimise osas on varasematel uurimustel olnud üks sarnasus: uuring koosneb eelhindamisest, sekkumisest ja järelhindamisest.

Erinevate etappide pikkused on varieerunud 5 päevast (Toplis & Hadwin, 2006) paari nädalani (Benish & Bramlett, 2011). Arvestades käesoleva uurimuse sisu, lapse vanust ja arengutaset ning nii lapsevanema kui õpetaja valmisolekut, otsustas uurija kogu protseduuri pikkuseks kavandada 9 nädalat: eelhindamine – 2 nädalat (mille vältel toimus paralleelselt rakendamise ettevalmistamine – loo lõplik viimistlus ja lapse/vanema/õpetaja juhendamine); sekkumine – 3 nädalat; järelhindamine 2+2 nädalat. Eel- ja järelhindamise eesmärgiks oli kaardistada muutused Antsu eneseregulatsiooni arengus uuringu vältel. Aluseks võeti *Pre-school Observation Code* (Bramlett, 1990; Bramlett & Barnett, 1993), süsteem, mis on loodud eelkooliealiste laste klassiruumis vaatlemiseks. Käesoleva uurimuse puhul olid vaatluse all negatiivsed motoorsed interaktsioonid (NMI) ja negatiivsed verbaalsed interaktsioonid (NVI). Negatiivseteks motoorseteks interaktsioonideks peetakse tavaliselt agressiivset tegutsemist nagu näiteks löömine, tagumine, peksmine, lükkamine, togimine jms. Samuti kuulub siia alla kaaslastele kuuluvate esemete äravõtmine või lõhkumine. Negatiivsed verbaalsed interaktsioonid kujutavad endast negatiivseid seisukohavõtte kaaslaste suhtes, nagu näiteks solvamine, agressiivsed kommentaarid või ka õpetaja korraldustele verbaalne vastuhakk (Benish & Bramlett, 2011).

Negatiivsete interaktsioonide arvu kohta kogus andmeid klassiõpetaja. Andmeid koguti igal koolipäeval alates kella 8.05st kuni koolipäeva lõpuni (ca 12.50-13.50). Et õpetajal oleks võimalik fikseerida väga konkreetseid olukordi, võttis uurija aluseks NMI ja NVI süsteemi ning koostas küsimustiku (lisa 5), mida klassiõpetajal oli võimalikult lihtne koolipäeva jooksul täita. Selle abil saadi andmeid, mitu korda tõstis Ants klassikaaslaste peale häält, mitu korda läks ta nendele kätega kallale ning mitu korda ta nügis/torkis/toksas klassikaaslasti.

Lisaks negatiivsete interaktsioonide loendamisele kogus uurija infot ka selle kohta, mitu korda tuli Ants konflikti lahendamiseks õpetajalt abi paluma. Kuna selline käitumine on Sotsiaalses loos potentsiaalse konflikti ühe lahendusena välja pakutud, siis lootis uurija kinnitust saada, kas laps võtab loos pakutud käitumisviisid kasutusele. Abipalumisele

eelnevad tegevused, mis Sotsiaalne lugu välja pakkus – rahulik sissehingamine, käte selja taga hoidmine – pole ilma teadliku ja suunatud vaatlemiseta nähtavad.

Uurija andis õpetajale küsimustiku täitmise osas järgmised instruktsioonid:

- * küsimustikku tuleb täita igapäevaselt
- * üles tuleb märkida kõik konfliktid, olenemata põhjustest, süüdlastest ja lahenduskäigust
- * õpetaja paneb kirja ainult need olukorrad, mille tunnistajaks ta ise on
- * õpetaja märgib üles kõik koolipäevad, mis ei ole tavapärased (teatrikülastused, spordipäevad, üritused koolipäeva sees vms)
- * õpetaja alustab klassi jälgimist iga päev ühel ja samal kellaajal (8.05).

Uurija edastas õpetajale iga nädala jaoks küsimustiku vormid ja tuletas selle täitmist õpetajale iganädalaselt meelde (st saatis eelmise reede pärastlõunaks meeldetuletuse). Samuti kohtus uurija õpetajaga iganädalaselt silmast silma, et saada kätte täidetud küsimustik ning kuulda õpetaja kommentaare lõppenud nädala kohta.

Teine küsimustik (lisa 3) oli täitmiseks emale ning seda täideti nädala kaupa. Nii sai uurija infot nädala jooksul lapse elus toimunud erakordsete sündmuste kohta eesmärgiga kaardistada lapse käitumise koolivälised mõjutajad. Ema hindas oma lapse käitumist skaalal tavapäranerakordne ning tema ärevusetaset skaalal väga rahulik/pigem rahulik/pigem ärev/väga ärev. Lapsevanemaga suhtles uurija interneti vahendusel.

Kolmas küsimustik (lisa 4) oli mõeldud lapsele, eesmärgiga ka temalt protsessi käigus infot saada. Laps täitis seda samuti nädala kaupa. Ta hindas iga reede pärastlõunal oma nädalat, vastates küsimustele koolirõõmu ja klassivend Matiga läbisaamise kohta. Samuti pidi ta kokku võtma, kas *paha tuli talle sel nädalal palju või vähe peale*. Lapse küsimustiku saatis uurija ema e-mailile.

Neljanda küsimustiku koostas uurija teistele aineõpetajatele (inglise keele, kehalise kasvatuse, kunstiteraapia ja muusikaõpetajale). Ka nemad hindasid lapse käitumist nädala jooksul skaalal rahulik/pigem rahulik/ärev/pigem ärev. Aineõpetajatega suhtles uurija iga nädala reede pärastlõunal Stuudiumi vahendusel.

Eelhindamise tulemused

Eelhindamise perioodil (vahemikus 28.10.-8.11.2020) näitasid klassiõpetajalt saadud andmed, et laps tõstis kaaslaste peale häält kuus korda, läks kätega kallale kaks korda (sh hammustas Matit), nügis kaaslast neli korda ning õpetajalt konflikti lahendamiseks abi ei palunud.

Lapsevanema hinnangul ei juhtunud Antsu elus eelhindamise esimese nädala ajal erakordseid sündmusi, laps käitus tavapäraselt ja oli pigem ärev. Teisel eelhindamise nädalal tõi ema välja erakordse sündmusena konflikti inglise keele õpetajaga ning selle järgnenud iPad'i kasutamise piirangud koolivälisel ajal. Muudel eelhindamise teise nädala päevadel oli laps ema hinnangul pigem rahulik. Lapse enda sõnul läks ta eelhindamise nädalatel kooli hea meelega, sai Matiga hästi läbi ja paha ei tulnud talle tihti peale.

Teiste aineõpetajate arvamused Antsu käitumise kohta eelhindamise nädalatel esinesid kõik pakutud variandid: rahulik, pigem rahulik, ärev, pigem ärev.

Rakendamine

Peale eelhindamist toimus kolme nädala pikkune sekkumine (vahemikus 11.11-1.12.2020). Sekkumine ehk Sotsiaalse loo lugemine toimus igal hommikul lapse kodus. Lapsele antud valiku tulemusena – kas ema loeb loo ette või loeb ta ise – selgus, et Ants eelistas lugu igal hommikul ema juuresolekul ise kõva häälega läbi lugeda. Lugemised toimusid koolipäevadel enne kooliminekut vahemikus 6.30-7.15 ja puhkepäevadel vabalt valitud hommikusel ajal. Uuriija oli lapsele päev enne sekkumise algust lugu tutvustanud ja emale vajalikud instruktsioonid jaganud.

Sekkumise kolmel nädalal kogutud andmed näitasid, et sel perioodil tõstis Ants kaaslaste peale häält neli korda, läks kätega kallale/hammustas kaks korda, nügis kaaslast 0 korda ja õpetajalt konflikti lahendamiseks ei palunud abi ühtegi korda.

Sekkumise perioodil ei koguta lapselt, lapsevanemalt ja teistelt aineõpetajatelt andmeid. Kuna klassiõpetaja oli huvitatud järjepidevusest ja see aitas tal oma igapäevatööd analüüsida, siis toimus käesoleva uurimuse raames ka sekkumise perioodil lapse negatiivsete interaktsioonide loendamine ja fikseerimine.

Järelhindamine

Esimene järelhindamise etapp kestis kaks nädalat (vahemikus 2.12-15.12.2020).

Järelhindamise teine nädal langes vahemikku 9.-13. 12.2020, mil koolis valmistuti jõulupidudeks, meeleolu koolimajas oli jõulueelselt ärev, toimusid näidendi- ja lauluproovid, valmistati kingitusi, ehteid jne. Toetudes klassiõpetaja arvamusele luges uurija selle nädala koolipäevad mitte tavapäraseks ning ei arvestanud antud nädalal kogutud andmeid analüüsis. Seega oli esimese järelhindamise perioodi pikkus üks nädal. Teine järelhindamise etapp kestis kaks nädalalt (vahemikus 20.01.-31.01.2020).

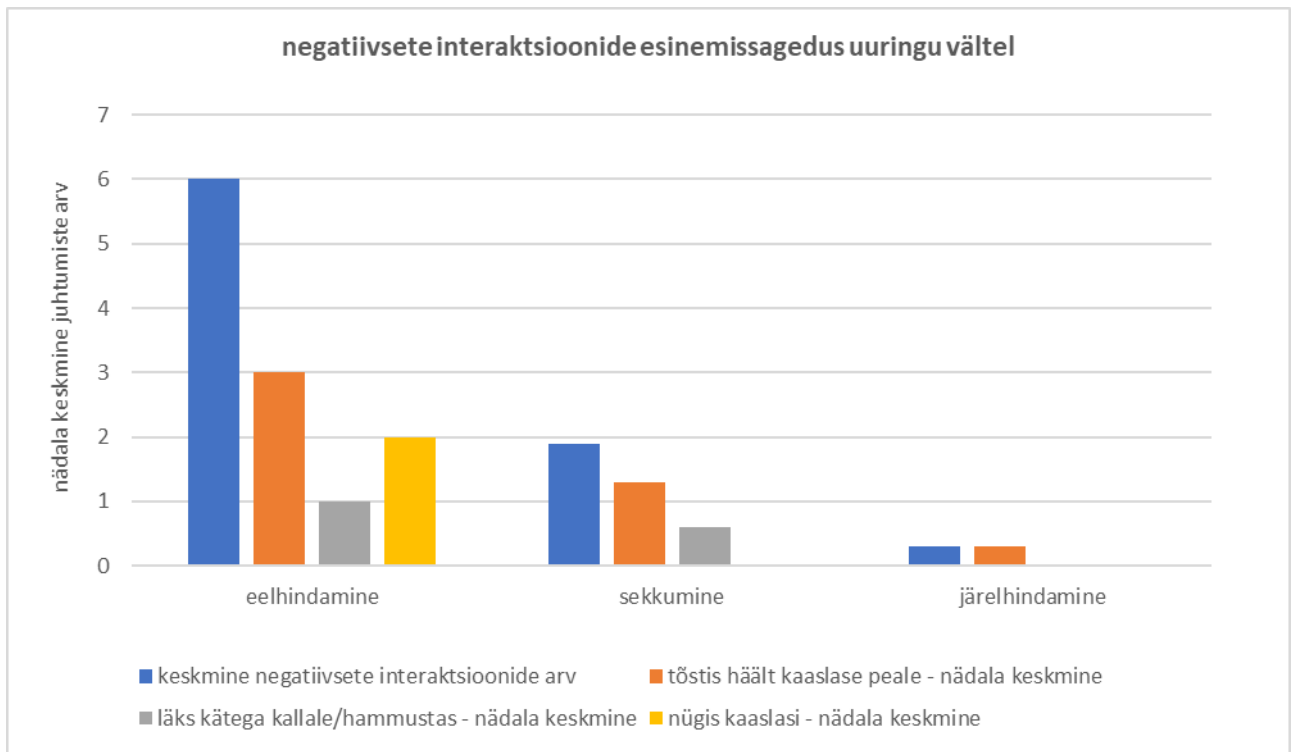
Tulemused näitasid, et järelhindamise etapil tõstis Ants kaaslasel peale häält üks kord, läks kätega kallale 0 korda, nügis/toksis kaaslast 0 korda, õpetajalt konflikti lahendamiseks ei palunud abi ühtegi korda.

Lapsevanema hinnangul oli järelhindamise esimene nädal erakordne selle poolest, et Antsul oli konflikt muusikaõpetajaga, kuid laps käitus tavapäraselt ja oli pigem rahulik. Teisel ja kolmandal järelhindamise nädalal ei toonud ema välja erakordseid sündmusi ning laps oli ema hinnangul pigem rahulik. Lapse sõnul läks ta järelhindamise nädalatel kooli hea meelega, sai Matiga hästi läbi ja paha ei tulnud talle tihti peale.

Teiste aineõpetajate arvamused Antsu käitumise kohta järelhindamise nädalatel esinesid kõik pakutud variandid: rahulik, pigem rahulik, ärev, pigem ärev.

2.6. Tegevusuuringu kokkuvõte

Uuringu tulemused näitasid, et sekkumise jooksul vähenes negatiivsete interaktsioonide arv kõigis kolmes kategoorias – tõstab kaaslaste peale häält, läheb kaaslastele kätega kallale/hammustab ja nügib/toksib kaaslast. Klassiõpetajalt saadud andmed on esitatud joonisel 1.



Joonis 1. Antsu negatiivsete interaktsioonide esinemissagedus uuringu vältel

Eelpool kirjeldatud andmed kajastasid lapse negatiivseid interaktsioone. Hindamaks seda, kui võrd laps võtab kasutusele Sotsiaalses loos väljapakutud lahendusi, kogus uurija andmeid ka selle kohta, mitu korda läks laps õpetajalt konflikti lahendamiseks abi paluma. Selgus, et nii eel- kui järelhindamise ja samuti sekkumise etapil ei käinud laps õpetajalt konflikti lahendamiseks abi palumas mitte ühtegi korda. Järelhindamise etapi lõpuks jõudis klassiõpetaja olulise avastuseni: nimelt taipas ta, et lapse abipalumine väljendus mitte verbaalselt, vaid õpetajaga füüsilise läheduse otsimises (kallistamine). Kuna kallistuste arvu kohta polnud tagantjärele võimalik infot koguda, ei saa uurija neid andmeid analüüsis ja järelduste tegemises kasutada.

Lisaks andmete kogumisele talletati uurijapäevikusse kogu protsessi vältel ka olulised sõnalised kommentaarid klassiõpetaja poolt. Lapse käitumise arengut kõige enam iseloomustavad märkused on esitatud tabelis 4.

	Esimene nädal	Teine nädal	kolmas nädal
Eelhindamine	Ants arvab, et teised on kogu aeg tema vastu. Igast väiksemast asjast tekib konflikt	Matiga tekivad kergesti konfliktid. Palju energiat kulub nende ennetamisele.	-
Sotsiaalne lugu	Ants on väga rahutu.	Ärevas olukorras paneb Ants käed selja taha.	Ants on tasakaalukam. Õpetaja näeb lapse käitumises muutust. Kui Ants läheb ärevaks, ütleb ise: „Peab lugema kolmeni ja sügavalt sisse hingama.“
Järelhindamine	Ärevuse tekkides hoiab Ants käsi krampplikult kõrval. Tuli õpetajat mitmel korral kallistama. Konfliktideni ükski olukord ei jõudnud	Ants on rahulikum. Nüüd on Mati see, kes norib tüli. Ants ei allu tema provokatsioonidele, ütleb: Ära tee!	Konflikte Matiga pole. Nad on isegi sõbraks saanud.

Tabel 4. Klassiõpetaja kommentaarid

Saamaks tagasisivaatavat hinnangut uuringule, esitas töö autor kuus nädalalt pärast järelhindamist kõigile osapooltele - lapsele, emale ja klassiõpetajale - lõpuküsimustiku (lisa 5). Lapsevanema hinnangul oli meetod efektiivne, seda läbi viia polnud pere jaoks keeruline ega stressi tekitav, uurijapoolsed selgitused olid piisavad, protsess oli põhjalikult läbi mõeldud. Ta ei osanud välja tuua midagi, mida oleks võinud teisiti teha. Lapsele meeldis loo juures see, et seal oli toredaid asju kirjutatud. Puudusena tõi ta välja, et natuke tüütu oli iga päev seda lugeda. Klassiõpetajalt saadud tagasisidest ilmnes uuringule oluline lisaväärtus, mistõttu toob uurija selle kokkuvõtval kujul ära: „Antsuga tehtud uuring on mind ennast väga palju aidanud igapäevases töös. Olen hakanud mõistma Antsu tegevuse ja käitumise seotust teatud olukordades. See selgitab, millest ühed või teised reaktsioonid on tingitud. Osates seda lugeda, võib kokkupõrkeid leevendada või hoopis ära hoida. Ma ei uskunud algul, et uurimuse tulemused avaldavad head mõju nii minu tööle kui Antsule endale. Täna näen, et selline teadlik lähenemine aitab lapsel toime tulla ootamatute olukordadega, toetab ja õpetab last

suhtlema kaaslastega. Laps õpib tasapisi ennast kõrvalt nägema, analüüsima ja teistega leplikum olema.“

Järeldused ja soovitused

Käesoleva töö eesmärgiks oli anda teoreetiline ülevaade Sotsiaalsest loost ja senistest uurimistulemustest, koostada Sotsiaalne lugu ja katsetada seda Eesti kontekstis ning anda esmane hinnang Sotsiaalse loo sobivusele aktiivsus- ja tähelepanuhäirega lapse sotsiaalsete oskuste arengu toetamiseks. Uurimustöö praktiline vajadus seisnes uuritava lapse toetamises 1. klassis kohanemisel ja toimetulekul.

Eesmärgist lähtuvalt püstitati uurimisküsimused:

1. Milliste teguritega on vaja arvestada Sotsiaalse loo koostamisel aktiivsus- ja tähelepanuhäirega lapsele?
2. Millised muutused toimuvad lapsest lähtuvalt koostatud Sotsiaalse loo rakendamise ajal aktiivsus- ja tähelepanuhäirega lapse sotsiaalsetes oskustes?

Viidi läbi tegevusuuring, milles osales aktiivsus- ja tähelepanuhäirega 1. klassis õppiv poiss. Uuringus oli kaks põhietappi: Sotsiaalse loo koostamine aktiivsus- ja tähelepanuhäirega lapsele ning Sotsiaalse loo rakendamine ehk sekkumine.

Sotsiaalse loo koostamine algas info kogumisega lapse olukorra ja temapoolse olukorra tõlgendamise kohta. Siit saadi vastus ka esimesele uurimisküsimusele. Töö autor leidis sarnaselt varasemate uurijate tõdemusega (Moore, 2004; Iskander, 2012; Sansosti, 2006), et meetodi efektiivsuse tagab eelkõige loo personaalsus ja selle kohandamine konkreetsele lapsele. Pole olemas kahte ühesugust lugu ja kahte ühesugust rakendamist. Käesoleva töö autori arvates oli see kogu tegevusuuringu kõige ressursimahukam ja määravam etapp lõpptulemuse kujunemisel. Uurija jaoks oli äärmiselt huvitav minna sisse ühe lapse ja tema suhete maailma ning püüda tabada seda puuduvat infokildu, mis takistab lapse sotsiaalset toimetulekut.

Oluline etapp oli ka varasemate uuringutega tutvumine. See andis üsna laia taustapildi võimalustest ja kogemustest selle meetodi rakendamisel. Uurija tutvus Sotsiaalse loo koostamise ja rakendamise varasemate uuringutega nii autismispektrihäire kui muude

erivajadustega (sh aktiivsus- ja tähelepanuhäirega) lastele. Nende tulemusi ja protsessi käigus tekkinud küsimusi (nt uuringu ülesehitus, pikkus, andmekogumismeetod) võeti käesoleva töö käigus arvesse.

Uuriija arvestas Sotsiaalse loo koostamisel kõiki meetodi looja poolt kirjapandud 10 põhimõtet. Kui keeruline oli ühte või teist põhimõtet realiseerida, sõltus juba esimesest (info kogumise) etapist. Sotsiaalse loo vormiline loomine oli eelnevast etapist oluliselt vähem ressursimahukas. Tabelis 5 on välja toodud kõik põhimõtted ja kirjeldused, kuidas neid käesolevas töös rakendati.

Põhimõte	Kuidas rakendati?
Eesmärk	Sotsiaalse loo eesmärk on puuduva info jagamine, st. miks ei saa laps adekvaatselt reageerida, mis on lapsepoolses olukorra tõlgendamises puudu või valesti? Käesolevas uuringus oli selleks lapse uskumus „Ainult mulle tuleb paha peale. Ma olen sellepärast teistsugune. Kõik on sellepärast minu vastu. Aga ma ei saa midagi teha, kui paha peale tuleb.“
Avastamine	See on uuringu kõige ressursimahukam etapp, mis on määrava tähtsusega protsessi edasisele käigule. Käesolevas töös koguti andmeid järgmiselt: uurija vaatles last koolis ja koolivälises keskkonnas, viis klassiõpetaja, lapsevanema ja lapsega läbi poolstruktureeritud intervjuud, lasi õpetajal ja lapsevanemal täita Tugevuste ja Raskuste küsimustiku, lapsevanemal lisaks 5-15 küsimustiku. Saadud andmed analüüsiti biopsühhosotsiaalse mudel abil, kus selgus, millises sotsioemotsionaalses kompetentsis on lapsel kõige suuremad vajakajäämised.
Ülesehitus	Sotsiaalsel lool peab olema peakiri, sissejuhatus, sisu ja kokkuvõte. Käesolevas uuringus lähtuti eesmärgist, kogutud andmetest ning lapse enda vihaseks olemise sõnadest ja väljenditest.
Formaat	Sotsiaalne lugu trükiti valgele paberile ja köideti raamatuks A5 formaadis. Kiri oli trükitähedega Times New Roman fondis ja kirja suurus varieerus leheküljeti vahemikus 16-22. Lugu illustreeriti lapse foto ning PCS piltidega.
Sõnavara ja kõneviis	Ütlused peavad olema lapsele üheselt mõistetavad. Käesolevas töös jälgiti sõna tähenduse täpsust ja arusaadavust lapse jaoks. Sotsiaalse loo sõnastamisel arvestati lapse enda sõnakasutusega (nt Mida teha, kui paha tuleb peale? vs Mida teha, kui ma lähen vihaseks?).
Õiged küsimused	Sotsiaalset lugu aitavad luua kuus küsimust. Kuna kõiki küsimusi loos otseselt kajastada pole kohustuslik ja otstarbekas, siis käesolevas Sotsiaalses loos kasutati järgmisi küsimusi: kes, mida, kuidas, miks.
Laused	Sotsiaalset lugu sõnastades tuleb jälgida, milliseid lausetüüpe kasutada. Käesolevas töös kasutati kirjeldavaid ja õpetliku sisuga suunavaid ning kinnitavaid lauseid.

Lausete osakaal	Kuna Sotsiaalne lugu on oma olemuselt kirjeldav, peavad ka laused olema suures ülekaalus kirjeldavad. Käesolevas töös on iga kümne kirjeldava lause kohta viis suunavat lauset.
Igale lapsele oma lugu	Kuna uurija järgis kõiki eelnevaid põhimõtteid, siis sai ka see nõue täidetud.
Rakendamine	Sotsiaalse loo lugemine peab toimuma kindla plaani alusel ja regulaarselt. Seda ei tohi kasutada manipuleerimisvahendina (nt pärast ebasobivat käitumist). Tuleb jälgida loo arusaadavust ja mõju lapsele alates tema esimestest kokkupuutest Sotsiaalse looga. Käesolevas töös hoiti rakendamise etapil kontakti kõigi osapooltega (laps, lapsevanem, õpetaja) ning jälgiti protsessi käiku, et vajadusel kõrvaldada võimalikud takistused.

Tabel 5. Sotsiaalse loo põhimõtete rakendamise kirjeldus

Peale Sotsiaalse loo valmimist algas töö teine etapp, meetodi rakendamine. Andmed näitasid, et sekkumise jooksul vähenes negatiivsete interaktsioonide arv kõigis kolmes kategoorias (tõstab kaaslaste peale häält, läheb kaaslastele kätega kallale/hammustab, nügib/toksib kaaslast). Ka siin hindab töö autor määravaks planeerimisetappi ehk seda, kuidas teha meetodi rakendajatele (antud juhul laps, lapsevanem, klassiõpetaja) protsess võimalikult mugavaks ja stressivabaks. Rakendamise etapp – eelhindamine, rakendamine, järelhindamine – oli eelkõige õpetaja jaoks pikk. Üheksa nädala vältel pidi õpetaja igapäevaselt üles märkima lapse negatiivseid interaktsioone. Tagantjärele hinnates oli sellest aspektist kõige olulisem, et 1) õpetaja sai täpselt aru, mida ta loendama ja üles märkima pidi, 2) andmete ülesmärkimine oli tema jaoks mugav ning 3) ta oli sellest tegevusest ja võimalikest tagajärgedest huvitatud. Viimase teguri puhul oli oluline uurija regulaarne kontaktihoidmine õpetajaga. Nad kohtusid igal reedel pärast koolitunde ning jagasid oma mõtteid ja tähelepanekuid lõppenud nädala kohta. Kohtumistel tekkinud sünergia aitas pikka protsessi edukalt läbida.

Oluline oli leida ka teiste osapooltele – lapsele ja lapsevanemale – parim ja mugavaim viis protsessis osalemiseks. Uurija oli ka nendega regulaarselt ühenduses, et saada teada, kas on tekkinud küsimusi või takistusi. Näiteks tekkis tõrge pärast seda, kui laps oli Sotsiaalset lugu üks nädal ja neli päeva lugenud. Lapsevanem teatas uurijale, et laps on justkui hakanud häbenema loo lugemist (tegi seda viimastel päevadel vaikselt ja kiirustades). Pärast vestlust lapsega selgus, et talle ei meeldi lugu valjuhäälselt emale ette lugeda, vaid ta eelistaks seda teha vaikselt omaette. Laps sai jätkata loo lugemist positiivses meelestatustes, mis on antud meetodi puhul oluline.

Töö autor peab vajalikuks rõhutada, et Sotsiaalse loo rakendamise puhul on väga oluline kindlustada see, et lapsega tegelevad täiskasvanud ei kasutaks lugu pärast ebasobivat käitumist ega manipuleeriks sellega muul moel.

Mis ei läinud käesolevas töös plaanipäraselt, oli uurija katse mõõta Sotsiaalses loos väljapakutud käitumisjuhiste kasutuselevõtmist lapse poolt. Õpetajalt abipalumine jäi nii töö autori kui klassiõpetaja poolt liiga üheselt defineerituks, samas kui laps leidis sellele oma personaalse vaste. Nimelt ei küsinud ta õpetajalt verbalselt abi, vaid tegi seda läbi füüsilise läheduse saavutamise – kallistamise. Õpetaja sai lapse sellise käitumise funktsioonist aru protsessi lõpus, järelhindamise viimasel nädalal ning seega polnud selles osas võimalik hinnata lapse käitumise muutust sekkumise tulemusena.

Katse mõõta Sotsiaalses loos väljapakutud käitumisjuhiste kasutust lapse poolt ei läinud plaanipäraselt ka teises mõttes. Nimelt pidas uurija ebatõenäoliseks koguda andmeid kahe teise väljapakutud käitumisjuhise kohta: *ma hingan kolm korda sügavalt sisse; ma panen oma käed selja taha*. Ometi märkas õpetaja sekkumise teisel nädalal, et Ants hoiab ärevuse kasvades käsi kramplikult selja taga ning sekkumise kolmandal nädalal juhendas Ants iseennast analoogses olukorras „*Peab lugema kolmeni ja sügavalt sisse hingama*.“ Ka järelhindamise esimesel nädalal tõi õpetaja välja, et Ants hoidis ärevusse sattudes käsi selja taga.

Kokkuvõte

Võimalusi toetamiseks laste sotsiaalseid oskusi on mitmeid. Üheks variandiks on 1991. aastal C. Gray poolt väljatöötatud Sotsiaalse loo kasutamine. Sotsiaalsed lood on olukordade, sündmuste või tegevuste kirjeldused, kus viidatakse, kuidas taolised olukorrad võivad laheneda, mil moel võiks käituda ja mida on oodata (Gray, 1994). Ehkki Sotsiaalne lugu on mõeldud abistama eeskätt autismispektrihäirega inimesi, on seda edukalt rakendatud ka inimeste puhul, kellel pole diagnoositud autismispektrihäiret (Benish jt, 2011; Toplis ja Hadwin, 2006; Hsu jt, 2012; Whitehead, 2007; Schneider ja Goldstein, 2009; O'Connor & Hayes, 2019).

Käesoleva töö raames koostas uurija Sotsiaalse loo, järgides Gray poolt kirjapandud kümme kriteeriumit (Gray, 2010). See töö on esmakordne katse uurida Eesti kontekstis Sotsiaalse loo efektiivsust. Uuringu tulemusena selgus, et sekkumise jooksul paranes lapse sotsiaalne

toimetulek koolikeskkonnas. Klassiõpetajaga tehtud lõpuintervjuust selgus, et uurijapoolsed selgitused ning lapse igapäevane struktureeritud vaatlemine andemete kogumiseks aitavad teda jätkuvalt igapäevases töös. Seda võib pidada uuringu lisaväärtuseks.

Tegevusuuringu põhimõtete kohaselt ei saa antud töö tulemusi üldistada kõikidele aktiivsuse- ja tähelepanuhäirega lastele. Küll aga usub uurija, et saadud tulemused võivad olla toeks ja abimaterjaliks sarnaste probleemidega laste sotsiaalsete oskuste arendamisel. Uuringu peamiseks piiranguks peab töö autor seda, et tegemist oli üksikjuhtumi uuringuga ning üldistuste tegemiseks oleks vaja läbi viia suuremamahulisemad uuringud.

Lisaks praktilisele kasule, mida laps protsessi tulemusena oma sotsiaalses toimetulekus saavutas, on töö peamiseks väärtuseks lapsest lähtuva Sotsiaalse loo koostamine ja selle rakendamine, st protsess ise ning käesolevas töös kirjapandud kirjeldus. Uurija toob välja olulised aspektid, mida antud meetodi kasutamise puhul tuleb silmas pidada. Töö autor loodab, et käesolev töö võib saada järgnevate Sotsiaalsete lugude koostamisel oluliseks eestikeelseks abimaterjaliks

Tänuõnad

Täna oma magistritöö juhendajaid Kristina Kutsarit ja Tõnu Jürjenit toetava suhtumise ja edasiviivate nõuannete eest.

Olen väga tänulik oma peamistele koostööpartnetele – lapsele, tema emale ja klassiõpetajale.

Magistritöö juures olid veel abiks Uku Langebraun, keeleteimetaja Maie Tuulik ja tõlk Liina Luup.

Suur tänu.

Autorsuse kinnitus

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

Anneli Tuulik

12.05.2020

Kasutatud kirjandus

- Aavik, A. (2011). *Aktiivsuse- ja tähelepanuhäirega õpilane. Internetikursuse õppematerjal*.
Külastatud aadressil:
https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/17876/ATH_opilane.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Adams, G. V. (2004). Social story intervention: Improving communication skills in a child with an autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*, 87–94.
- Attwood, T. (1999). *Asperger's Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bachmann, T., & Maruste, R. (2011). *Psühholoogia alused*. Tallinn: Ilo.
- Barlow, D., & Durand, M. (2012). *Abnormal Psychology*. Belmont: Cengage Learning.
- Barry, L. M., & Burlew, S. B. (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*, 45–51.
- Bay-Hinitz, A. K., Peterson, R. F., & Quilitch, R. H. (1994). Cooperative games: A way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27*(3), lk 435-446.
- Benish, T. M., & Bramlett, R. K. (2011). Using social stories to decrease aggression and increase positive peer interactions in normally developing pre-school children. *Educational Psychology in Practice*.
- Bloom, E. L., Karagiannakis, A., Toste, J. R., Heath, N. L., & Konstantinopoulos, E. (2007). Severity of academic achievement and social skills deficits. *Canadian Journal of Education, 30*(3), lk 911-930.
- Bramlett, R. (1990). *The development of a preschool observation code: Preliminary technical characteristics (Unpublished doctoral dissertation)*. Cincinnati, OH: University of Cincinnati.

- Bramlett, R., & Barnett, D. W. (1993). The development of a direct observation code for use in preschool settings. *School Psychology Review*, 22, 49–61.
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviours. *School of Psychology Review*, 26(2), 264 – 279.
- Caparara, G. V., Barbaranalli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (kuupäev puudub). Prosocial foundations of children’s academic achievement. *Psychological Science*, 11 (4), 302-306, lk 302-306.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]; <https://casel.org/> (vaadatud 20.08.2019).
- Cooper, P. (2014). Social, emotional and behavioral difficulties: The need to look beyond the problem. rmt: A. J. Holliman, *The Routledge International Companion to Educational Psychology* (lk 275-285). New York: Routledge.
- Crozier, S., & Tincani, M. J. (2005). Using a modified Social Story to decrease disruptive behavior of a child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*.
- Delano, S. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. . *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 29–42.
- Fabiano, G. A., Pelham, W. E., Coles, E. K., Gnagy, E. M., Chronis-Tuscano, A., & O’Connor, B. C. (2008). A meta-analysis of behavioral treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review*.
- Given, L. M. (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publication.
- Gray, C. (1993). Social Stories: Improving Responses of Students with Autism with Accurate Social Information.”. *Focus on Autistic Behaviour* 8 (1): 1–10.
- Gray, C. (1994). *The New Social Story Book*. Arlington: Future Horizons.
- Gray, C. (2010). *The New Social Story Book*. Arlington: Future Horizons.
- Gray, C. (2015). *The New Social Story Book*. Arlington: Future Horizons.
- Gray, C. (2015). *The New Social Story Book*. Arlington: Future Horizons.

- Gresham, F. M. (2001). Assessment of Social Skills in Children and Adolescents. rmt: J. J. Andrews, D. H. Saklofske, & H. L. Janzen, *Handbook of Psychoeducational Assessment* (lk 326-330). California: Academic Press.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of method's and issues. *School Psychology review*. 13. (292-301).
- Happe. (2005). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 640–649). Hoboken, NJ: Wiley.
- Hoza, B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. *Ambulatory Pediatrics: The Official Journal of the Ambulatory Pediatric Association*, 7,.
- Hsu, N., Hammond, H., & Ingalls, L. (2012). The effectiveness of culturally-based Social Stories to increase appropriate behaviors of children with developmental delays. *International Journal of Special Education*.
- Iskander, J. M., & Rosales, R. (2012). An evaluation of the components of a Social Stories intervention package. *Research in Autism Spectrum Disorders*.
- Kokina, A., & Kern, L. (2010). Social Story™ Interventions for Students with Autism Spectrum Disorders: A Meta-Analysis. *J Autism Dev Disord*.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's Peer Relations and Social Competence. A Century of Progress*. London: Yale Unievrity Press.
- Laherand, M.-L. (2004). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Meri-Liis Laherand.
- Liivamägi, J. (2008). Aktiivsus- ja tähelepanuhäire lastel. *Eesti Arst*.
- Little, L. M., Dean, E., Tomchek, S., & Dunn, W. (2017). Sensory Processing Patterns in Autism, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, and Typical Development. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*.
- Löfström, E. (2011). *Tegevusuuringu käsiraamat*. Külastatud aadressil: <https://www.digar.ee/arhiiv/nlib-digar:103280>.
- McGill, R. J., Baker, D., & Busse. (2015). Social Story™ interventions for decreasing challenging behaviours: a single-case meta-analysis 1995–2012. *Educational Psychology in Practice*.

- Mize, J. (2005). Social skills intervention and peer relationship difficulties in early childhood. rmt: B. R. Tremblay RE, *Encyclopedia on Early Childhood Development*; külastatud aadressil: www.child-encyclopedia.com/peer-relations/according-experts/social-skills-intervention-and-peer-relationship-difficulties-early. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Moore, P. (2004). *The use of social stories in a psychology service for children with learning disabilities: a case study of a sleep problem*. *British Journal of Learning Disabilities*, 32.
- More, C. M., Sileo, N. M., Higgins, K., Tandy, R. D., & Tannock, M. (2012). The effects of social story interventions on preschool age children with and without disabilities. *Early Child Development and Care*.
- Männamaa, M., & Marats, I. (2009). Lapse üldoskuste areng. rmt: E. (. *Kuldrerknup, Üldoskuste areng koolieelses eas (lk 5-43)*. Tartu: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- O'Connor, K. M., & Hayes, B. (2019). A real-world application of Social Stories as an intervention for children with communication and behaviour difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*.
- Palts, K., & Häidkind, P. (2013). Lapse arengu hindamine ja koostöö lapsevanematega. rmt: P. Häidkind, K. Palts, J. Pillmann, K. Ennok, K. Villems, & T. Peterson, *Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele*. Külastatud aadressil: https://www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal_alusharidus.pdf (lk 7-28). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Panagopoulou-Stamatelatu, A. (1990). The Use of Behavioural Self-management in Primary School Settings: A Review. *Educational Psychology, Vol. 10 Issue 3*.
- Ragnarsdottir, B., Hannesdottir, D. R., Halldorsson, F., & Njardvik, U. (2018). Gender and Age Differences in Social Skills Among Children with ADHD: Peer Problems and Prosocial Behavior. *Child & Family Behavior Therapy*.
- Saat, H. (2005). *Sotsiaalsed oskused: kontseptsioon ning arendamise ja hindamise võimalused koolis*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.

- Sansosti, F. J., & Powell-Smith, K. A. (2006). Using Social Stories to Improve the Social Behavior of Children With Asperger Syndrome. *Journal of Positive Behavior Interventions*.
- Sansosti, F. J., Powell-Smith, K. A., & Kincaid, D. (2004). A Research Synthesis of Social Story Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders. *Focus Autism Other Dev Disabl*.
- Schneider, N., & Goldstein, H. (2009). Social Stories Improve the On-Task Behavior of Children With Language Impairment. *Journal of Early Intervention*.
- Toplis, R., & Hadwin, J. A. (2006). Using Social Stories to Change Problematic Lunchtime Behaviour in School. *Educational Psychology in Practice*.
- Tropp, K., & Mägi, K. (2008). Emotsionaalne ja motivatsiooniline areng. rmt: E. Kikas, *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 92-102). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Tugevuste ja raskuste küsimustik, <https://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/b0.py> (vaadatud 9.08.2019)
- 5-15 küsimustik, <https://www.5-15.org/> (vaadatud 10.08.2019)
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. Paul Chapman Publishing Ltd.
- Whitehead, J. (2007). *Telling It Like It Is: Developing Social Stories for Children in Mainstream Primary Schools*. Pastoral Care.

Lisa 1 – Sotsiaalne lugu

MIDA TEHA, KUI PAHA TULEB PEALE?

MINU NIMI ON _____



VAHEL TULEB MULLE PAHA PEALE.
SIIS LÄHEB KÕIK MUSTA VÄRVI.
SIIS OLEN MA PÄRAST KURB.

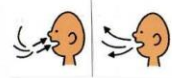


KÕIKIDELE INIMESTELE TULEB MÕNIKORD PAHA PEALE.

INIMESED SAAVAD VALIDA, MIDA NAD TEEVAD,
KUI PAHA PEALE TULEB.

MINA SAAN KA VALIDA.

KUI MUL TULEB PAHA PEALE, SIIS MA HINGAN
KOLM KORDA SISSE.



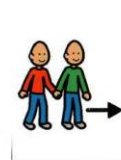
MA PANEN KÄED SELJA TAHA.



MA LÄHEN ÕPETAJA [REDAKTOR] JUURDE.
MA ÜTLEN TALLE, ET MUL ON PAHA PEAL.
ÕPETAJA [REDAKTOR] SAAB MIND AIDATA.

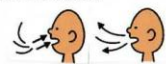


KUI MA KÄITUN NII, SIIS MINA JA KAASLASED EI
OLE PÄRAST KURVAD.



KUI MUL TULEB PAHA PEALE, SIIS...

1. MA HINGAN KOLM KORDA SÜGAVALT SISSE



2. MA PANEN OMA KÄED SELJA TAHA



3. MA LÄHEN ÕPETAJA [REDAKTOR] JUURDE



Lisa 2 – küsimustik klassiõpetajale

<p>Mitu korda A. tõstis klassikaaslaste peale häält?</p>	
<p>Mitu korda A. läks klassikaaslastele kätega kallale?</p>	
<p>Mitu korda A. nügis/toksis/torkas klassikaaslasi?</p>	
<p>Mitu korda A. tuli konflikti lahendamiseks õpetajalt abi paluma?</p>	

Lisa 3 – küsimustik lapsevanemale

Palun vasta küsimustele:

1. Kas lapse elus juhtus sel nädalal midagi erakordset? Kui jah, siis täpsusta.
2. Kas laps käitus sel nädalal tavapäraselt? Kui ei, siis täpsusta.
3. Kas laps oli sel nädalal väga rahulik/pigem rahulik/pigem ärev/väga ärev? (Jooni õige variant)

Lisa 4 – küsimustik lapsele

TÕMBA ÕIGELE VASTUSELE RING ÜMBER

SEL NÄDALAL...

LÄKSIN KOOLI HEA TUJUGA

JAH

EI

SAIN MATIGA HÄSTI LÄBI

EI

JAH

PAHA TULI MULLE PEALE PALJU KORDI

JAH

EI

Lisa 5 – lõpuküsimustik lapsele, lapsevanemale, klassiõpetajale

Lapsele

1. Mis Sulle selle loo lugemise juures ei meeldinud? Mis oleks võinud teisiti olla?
2. Mis Sulle selle juures meeldis?

Lapsevanemale

1. Kas see meetod oli Teie arvates efektiivne?
2. Kas seda oli läbi viia lihtne või keeruline?
3. Kas uurijapoolne selgitus oli piisav?
4. Kas selle meetodi rakendamine põhjustas perele või lapsele stressi?
5. Mida oleks võinud teisiti teha?

Õpetajale

1. Kas see meetod oli Teie arvates efektiivne?
2. Kas andmete kogumine muutis Teie tööd pingelisemaks?
3. Kas uurijapoolne selgitus oli piisav?
4. Mida oleks võinud teisiti teha?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Anneli Tuulik

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Sotsiaalse loo loomine ja selle rakendamine aktiivsus- ja tähelepanuhäirega lapse sotsiaalsete oskuste arendamiseks“, mille juhendajad on Tõnu Jürjen ja Kristina Kutsar,

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

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

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

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

Anneli Tuulik, 12.05.2020