

TARTU ÜLIKOOL
Sporditeaduste ja füsioteraapia instituut

Kertu Salme

**Sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste arengu
toetamine kehalises kasvatuses/liikumisõpetuses**
**Supporting the development of socio-emotional skills in physical
education**

Magistritöö

Kehalise kasvatuses ja spordi õppekava

Juhendaja:
Kehalise kasvatuses didaktika lektor, PhD,
M. Pihu

Tartu, 2023

SISUKORD

TÖÖ LÜHIÜLEVAADE.....	4
ABSTRACT.....	5
1. KIRJANDUSE ÜLEVAADE.....	6
1.1 Sotsiaalsed ja emotsionaalsed oskused.....	6
1.2 Sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste arendamine koolis.....	9
1.3 Sotsiaalsed ja emotsionaalsed oskused Eesti üldhariduse õppekavas ja kehalise kasvatusel/ liikumisõpetuse ainekavas.....	9
2. TÖÖ EESMÄRK JA ÜLESANDED.....	12
3. METOODIKA.....	13
3.1. Uuritavad ja uuringu korraldus.....	13
3.2 Küsimustik.....	13
3.2.2 Uuritavad.....	14
3.3. Intervjuu.....	14
3.3.1. Uuringu korraldus.....	14
3.3.2 Uuritavad.....	15
3.4. Andmete statistiline töötlemine.....	15
4. TÖÖ TULEMUSED.....	16
4.1. Küsimustiku tulemused.....	16
4.1.1. Sissejuhatavad 3 väidet õpetaja teadliku SEL oskuste arendamise kohta.....	16
4.1.2 SEL-i lõimimine õppeprotsessi.....	17
4.1.3 Toetav tunni õhkkond.....	18
4.1.4 Õpetajate teadmised ja kogemused 23.02.2023 vastu võetud kehalise kasvatusel/liikumisõpetuse ainekavaga.....	18
4.2 Intervjuu tulemused.....	20
4.2.1 SEL-i teadlik toetamine kehalise/liikumisõpetuse tunnis.....	20
4.2.2 SEL-i oskuste lõimimine õppeprotsessi.....	23
4.2.3 Õpetajate teadmised uuest kehalise kasvatusel/liikumisõpetuse ainekavast.....	25
5. ARUTELU.....	28
6. JÄRELDUSED.....	34
8. KASUTATUD KIRJANDUS.....	35
9. LISAD.....	38
LISA 1. Vastajate jaotus töökoha järgi.....	38
LISA 2. Avatud küsimuse vaimse ja kehalise tasakaalu valdkonna õpitulemuste kohta põhikooli lõpuks vastused.....	39
LISA 3. Avatud küsimuse vaimse ja kehalise tasakaalu valdkonna õpitulemused gümnaasiumi lõpuks vastused.....	41
LISA 4. Intervjuude tsitaadid sotsiaalsete oskuste teadlik toetamine kehalise/liikumisõpetuse tunnis kohta.....	43
LISA 5. Intervjuude tsitaadid sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste lõimimine õppeprotsessi kohta.....	45

LISA 6. Õpetajate teadmised uuest kehalise kasvatusel/ liikumisõpetuse ainekavast..... 47

TÖÖ LÜHIÜLEVAADE

Eesmärk: Käesoleva magistritöö eesmärk oli selgitada, mil määral Eesti kehalise kasvatuses õpetajad toetavad teadlikult õpilaste sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste arengut kehalise kasvatuses/liikumisõpetuse tundides.

Metoodika: Uurimustöö valimi moodustasid Eesti kehalise kasvatuses/liikumisõpetuse õpetajad. Uuringus kasutati kombineeritud andmeanalüüsi meetodit. Kvantitatiivselt ehk küsimustikuga selgitati, kuidas nais- ja meessoost kehalise kasvatuses õpetajad toetavad õpilaste SEL-i arendamist kehalise kasvatuses tundides kahes kategoorias: SEL-i lõimimine õppeprotsessi ja toetav tunni õhkkond. Kvalitatiivse poole pealt uuriti intervjuuga konkreetseid tegevusi, kuidas õpetajad toetavad SEL-i arendamist kehalise kasvatuses tundides. Küsimustikus osales 137 Eesti kehalise kasvatuses õpetajat ja intervjuus 6 õpetajat.

Tulemused: Eesti kehalise kasvatuses õpetajad toetavad ja õpetavad sotsiaalseid ja emotsionaalseid oskusi alateadlikult. Sealjuures on õpetajad teadlikumad meetoditest, kuidas arendada õpilastes sotsiaalseid oskuseid, kuid emotsionaalsete oskuste arendamisel on meetodeid kasutusel vähe. Statistiliselt olulised erinevused meeste ja naiste vahel esinesid SEL-i lõimisel õppetöösse, õpetamisel tõenduspõhist lähenemistega õpetamisel järjepidevalt, planeeritult, õpetamine õpilaste jaoks arenguliselt sobivalt ja kultuuriliselt kohaselt, õpilaste vaatenurkade ja kogemuste kajastamisel, eesmärkide seadmisel, võimaluste loomisel rühmatööks ja koostöö oskusteks. Õpetajad on vähesel määral tutvunud uue ainekavaga või osalenud koolitustel.

Kokkuvõte: Uuringu tulemused andsid olulist infot sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste arengu toetamise ja õpetamise ning õpetajate teadlikusest nende oskuste ja uue ainekava valdkonna vaimne ja kehaline tasakaal kohta.

Märksõnad: sotsiaalsed oskused, emotsionaalsed oskused, toetamine, õpetamine, kehaline kasvatus, liikumisõpetus, üldharidus

ABSTRACT

Aim: The purpose of this master's thesis was the extent to which Estonian physical education teachers consciously support the development of social and emotional skills in physical education classes.

Methods: The sample of the research was formed by Estonian physical education teachers. The study used a combined data analysis method. Quantitatively, that is, with a questionnaire, it was explained how female and male physical education teachers support students' SEL development in physical education classes in two categories: integration of SEL into the learning process and supportive class atmosphere. On the qualitative side, the interview explored specific activities how teachers support the development of SEL in physical education classes. 137 Estonian physical education teachers participated in the questionnaire and 6 teachers participated in the interview.

Results: Estonian physical education teachers support and teach SEL unconsciously. At the same time, teachers are more aware of methods for developing social skills in students, but there are few methods used for developing emotional skills. Statistically significant differences between men and women occurred in integrating SEL into teaching, teaching with evidence-based approaches in a consistent, planned manner, teaching in a developmentally appropriate and culturally appropriate way for students, reflecting students' perspectives and experiences, setting goals, creating opportunities for group work and cooperation skills. The teachers have familiarized themselves with the new syllabus to a small extent or have participated in trainings related to the new syllabus.

Conclusions: The results of the study provided important information about supporting and teaching the development of social and emotional skills and teachers' awareness of these skills and the new curriculum area of mental and physical balance.

Keywords: social skills, emotional skills, support, teaching, physical education, physical education, general education

1. KIRJANDUSE ÜLEVAADE

Viimase kahekümne aasta jooksul on tõusnud suur huvi sotsiaalse ja emotsionaalse temaatika vastu, mis on tingitud nende olulisusest kõigis eluvaldkondades (Portelo-Pino *et al.*, 2021). Kvaliteetse kehalise kasvatuses piiritlemine õppeaine sees, sh laiemalt hariduses, psühholoogias ja rahvatervises on olnud pikka aega vaevarikas (Dudley *et al.*, 2020). Sageli on kehalise kasvatuses ainekavad ja selles valdkonnas läbi viidud sekkumised määratletud lühi-, keskmise või pikaajalise tervisemõju saavutamiseks, kuid enamasti on need olnud seotud kehalise aktiivsuse või kehalise võimekusega. Nüüd valitseb kasvav üksmeel, et kehalises kasvatuses on soodne keskkond arengu muude aspektide jaoks, kuna lapsed ja noorukid peavad õppima, kuidas olla enesekindlad, pädevad ja teadlikud, et samal ajal ka vananedes kehaliselt aktiivsed olla (Barnett *et al.*, 2021). Kehalise kasvatuses tundides õpetamisel enam ainult kehalistest tegevustest ei piisa (Dudley *et al.*, 2022). Kehalise kasvatuses väärtuste ja pädevuste omandamine aitab kaasa õpilaste motoorsele, kognitiivsele, emotsionaalsele, isiklikule ja sotsiaalsele arengule ning hõlbustab kaasamist praegusesse ühiskonda, valmistades neid ette tulevikuks. Teiseks on domineerinud suure osa 20. sajandist õpetajakesksed lähenemisviisid, mis võivad vähendada kognitiivseid ja sotsiaalseid protsesse, otsuste tegemist ja õpilaste autonoomia rolli (Bessa *et al.*, 2019). Õpetaja ei saa anda edasi ainult enda õppeaine teadmisi, vaid ta peab olema õpilaste arengu toetaja. Õpetaja peab arvestama õpilase arengutaseme, tunnetusprotsesside ja motivatsiooni iseärasustega. Kõige tulemuslikum on sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste õpetamine loomulikes olukordades (Kikas & Toomela, 2015) ning seejuures peaksid õpetajad tundma enesekindlust oma võimekuses panustada sotsiaalkompetentside arengusse (Zwaans *et al.*, 2006). Seetõttu on suurenenud vajadus sügavamalt mõista sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste (edaspidi SEL) õpetamise iseärasusi kehalise kasvatuses tundides (Malinauskas & Malinauskiene, 2021).

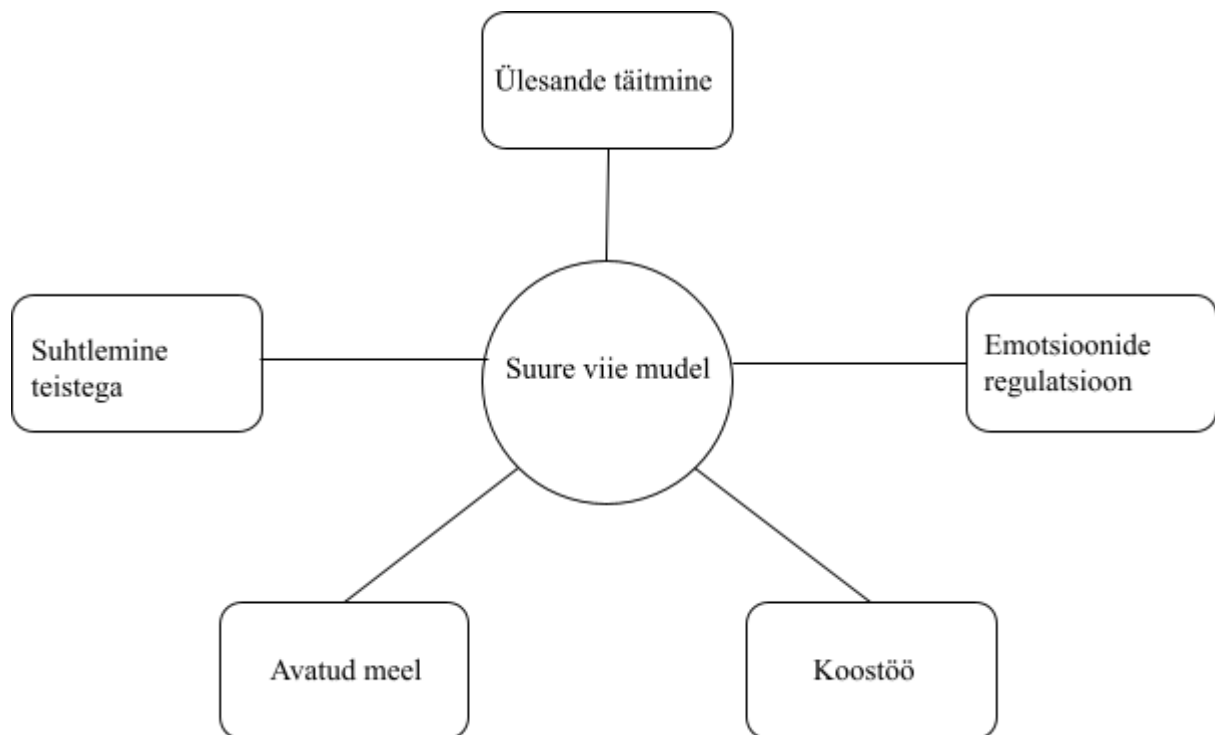
1.1 Sotsiaalsed ja emotsionaalsed oskused

Koolis õpetamise ja õppimise põhikomponentideks on sotsiaalsus, emotsionaalsus ja akadeemilisus (Zins *et al.*, 2006). Kahjuks on paljudel õpilastel arendamata SEL pädevused ja nad muutuvad aina ebakindlamaks põhikooli lõpuks, mis mõjub negatiivselt õpilaste akadeemilisele tulemusele, käitumisele ja tervisele (Blum & Libbey, 2004). On leitud, et kogu koolipõhine jõupingutus SEL-i arendamiseks on paljulubav lähenemisviis tõsta laste edu

koolis ja elus (Zins & Elias, 2006), kuid siiski on jäänud ebaselgeks, kuidas antud oskuste arendamist kõige paremini soodustada (Danner *et al.*, 2021).

SEL kajastab inimese töövõimet, mille kaudu ta reguleerib oma mõtteid, emotsioone ja käitumist. See näitab kui hästi inimene reguleerib enda emotsioone, kuidas ta ennast tajub ja kui sallivalt suhtleb teistega ilma, et tegutseks enne teadet töötlemata (Schiepe-Tiska *et al.*, 2021). See hõlmab endast empaatiat, motivatsiooni, koostööd, enesetõhusust, enesekontseptsiooni ja juhtimisoskusi (OECD, 2018). SEL-i õpetamine peab toimuma varases noorukieas, mil õpetamine on tõhusaim, sest lapse sotsiaalne aju muutub ja reorganiseerub struktuurselt ning funktsionaalselt. Sellisel juhul toimub intensiivne õppimine, uurimine ja uute võimaluste kasutamine koos võimalike tervise- ja käitumisprobleemidega, mis võivad jätkuda täiskasvanueas. Kool ja õpetamine võivad mõjutada õpilaste SEL-i ka nende hilisemates vanuseastmetes (Schiepe-Tiska *et al.*, 2021). SEL mõjutab paljusid isiklikke ja ühiskondlikke arengu tulemusi kogu inimese elu (OECD, 2018). Sotsiaalne oskus on võime ära tunda teiste inimeste signaale, neile adekvaatselt reageerida ja käituda nii, et potentsiaal keskkonnalt saada tuge oleks maksimaalne, hoidmaks ära inimestevahelisi konflikte ning kohanedes erinevate lihtsate ja keeruliste olukordadega. Sotsiaalne oskus võib avalduda elementaarses suhtlemises (näiteks silmkontakt), sotsiaalse taju võimetes (näiteks mõistmisoskused ja sotsiaalsete signaalide tõlgendamine), spetsiifilises käitumises ning suhtlemisviisides (näiteks aktiivne kuulamine, vastastikune suhtlemine) (Jurevičienė *et al.*, 2012). Sotsiaalne mõistmine on teiste inimeste mõistmine, nende vaatenurgast arusaamine ja nende seisukoha austamine. Oluline on oskus luua suhteid, hoida suhteid, teha koostööd eakaaslastega, üksteise aitamine ja jagamine (Keltikangas-Järvinen, 2010). Lühidalt on sotsiaalsed oskused ülesande täitmise eesmärgil kasutatavad üksikud õpitud käitumisviisid (Tropp & Saat, 2008). Emotsionaalne oskus on oskus oma emotsioone ära tunda, väljendada, reguleerida, optimism, empaatia ja pingetaluvus. Emotsionaalsed oskused on eneseteadvuse ja hea vaimse tervise aluseks. Oma emotsioonide äratundmine ja mõistmine aitab ära tunda ka teiste inimeste emotsioone, mis on lahutamatu osa sellest, kuidas me teistega suhtleme (Portelo-Pino *et al.*, 2021; OECD, 2018). Emotsionaalsed oskused on olulised mitmel põhjusel. Need aitavad väljendada ja reguleerida enda emotsioone, kontrollida end vajaduse korral, tunda ära oma vajadusi, olla oma piiride suhtes enesekindel, luua edukaid suhteid, hoolitseda oma heaolu eest ja tunda elust naudingut (Ferrándiz *et al.*, 2012). Emotsionaalse oskuse peamiseks komponendiks on empaatiavõime (Kikas & Toomela, 2015).

Empaatiavõime arendamiseks on vaja keskkonda, kus lapse emotsionaalsed vajadused on rahuldatud, julgustamist ja lapsi on vaja suunata märkama, kogema ja väljendama erinevaid emotsioone, olla osaline situatsioonides, kus teised oma sõnade ja tegudega väljendavad emotsionaalset tundlikkust ja hoolivust. Siis on lapsel võimalus märgata ja ära tunda nii enda kui ka teiste emotsioone ning juhtida oma käitumist vastavalt situatsioonile. Emotsionaalsete tagajärgede rõhutamine aitab motiveerida lapsi reegleid järgima, toetavalt ja empaatiliselt käituma, kui õpetaja ise on osav laste emotsioonide juhtimise toetaja. Õpilasele tuleb selgitada, et tema ebasobiv käitumine tekitab teistes negatiivseid tundeid ja sobilik käitumine tekitab aga kaaslastes häid tundeid (Rogers, 2008). Emotsioonide juhtimine tähendab emotsioonide, tugevuse ja kestvuse reguleerimist, mille puhul on oluline nii negatiivsete emotsioonide pärssimine kui ka positiivselt enda meelestamine (Eisenberg & Spinrad, 2004). SEL-il on palju ühist viie suure isiksuseomadustega (nimi tuleb inglise keelest *Big Five*), milleks on kohusetundlikkus, vastutulelikkus, emotsionaalse stabiilsus (negatiivne emotsionaalsus), ekstravertsus ja avatud meel. Big Five mudel on heaks tööriistaks SEL-i tõlgendamisel ja hindamisel (Danner *et al.*, 2021).



Joonis 1. Suure viie mudel (OECD, 2018).

1.2 Sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste arendamine koolis

Varasemad uurimused on näidanud, et õpilaste õpitulemuste parandamise eesmärgil on tõhusaks sekkumise viisiks SEL arendamisel põhinevad sekkumised (Zins *et al.*, 2004; Durlak *et al.*, 2011). SEL oskustel põhinevate sekkumiste sisuks on SEL-i õpetamine. Samuti saab õpetaja pöörata õpilase tähelepanu mitte ainult sellele, millest, vaid ka kuidas ma parasjagu mõtlen, tunnen ja käitun ning kas antud olukorras oleks võimalik ka teisiti mõelda. Lisaks sellele tuleb õpilastele õpetada enda emotsioone juhtima. Emotsioonide juhtimine tähendab emotsioonide, tugevuse ja kestvuse reguleerimist, mille puhul on oluline nii negatiivsete emotsioonide pärssimine kui ka positiivselt enda meelestamine (Eisenberg & Spinrad, 2004). Sotsiaalsed oskused ja emotsioonide regulatsioon koos paindliku mõtlemisega kuulub eneseregulatsiooni oskuste alla, mida saab spetsiifilisemalt õpetada põhikooli õpilase arengut arvestades (Bailey *et al.*, 2019). Eneseregulatsiooni arendamine hõlmab eesmärkide püstitamist, planeerimist, tähelepanu kontrollimist, enese motiveerimist, paindliku õppimisstrateegiate kasutamist, oma tegevuse jälgimist, vajadusel välise abi otsimist ja oma tegevuse hindamist (Rogers, 2008). Enesekontrolli arendamiseks sobivad erinevad lihtsamad impulsi arendamise mängud, kognitiivsed treeningud esmase reaktsiooni pidurdamise arendamiseks, rahunemise, lõõgastumise ja sisse-välja hingamise tehnikad ja keerulisemad ning rohkem pingutust eeldavad enesejuhtimise ja eesmärkide püstitamise strateegiad (Kikas ja Toomela, 2015). Alklassides on need protsessid väga piiratud, näiteks on neil suuri raskusi oma tähelepanu kontrollimisega, kui tegevus ei ole nende jaoks huvitav või naudingut pakkuv (Kikas, 2010). Seetõttu saab algklassi õpilastel arendada eneseregulatsiooniga seotud baas tunnetusprotsesse, milleks on tähelepanu, töömälu, pidurdus ja ümberlülitus (Bailey *et al.*, 2019). Enesekontrolli arendamiseks sobivad erinevad lihtsamad impulsi arendamise mängud, kognitiivsed treeningud esmase reaktsiooni pidurdamise arendamiseks, rahunemise, lõõgastumise ja sisse-välja hingamise tehnikad ja keerulisemad ning rohkem pingutust eeldavad enesejuhtimise ja eesmärkide püstitamise strateegiad (Kikas ja Toomela, 2015).

1.3 Sotsiaalsed ja emotsionaalsed oskused Eesti üldhariduse õppekavas ja kehalise kasvatuse/ liikumisõpetuse ainekavas

Eesti põhikooli ja gümnaasiumiseaduses (PGS) on välja toodud, et üldhariduskoolis toetatakse lisaks vaimsele, füüsilisele ja kõlbelisele ka SEL-i arengut (Põhikooli- ja

gümnaasiumiseadus, 2010). Kehalise kasvatus riiklikus õppekavas olulised pädevused SEL-i õpetamisel on sotsiaalne, suhtlus- ja enesemääratluspädevus (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Õpetaja tähelepanekud on olulised üldpädevuste jälgimisel ja arendamisel, sest õpetaja on oluline inimene, kes õpilaste üldpädevusi ja nende arenguga seotud probleeme märkab (Kikas & Toomela, 2015). PGS defineerib sotsiaalset pädevust kui viisakat, tähelepanelikku, abivalmit ja sallivat suhtumist kaaslastesse ning, et koostöö õpetab inimeste erinevusi aktsepteerima, neid suhtlemisel arvestama ja ennast kehtestama (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Sotsiaalset pädevust on võimalik erinevat moodi mõista selle mitmetahulisuse ja keerukuse poolest ning seetõttu võivad pedagoogid erinevalt sotsiaalse pädevuse arengut toetada (Kikas & Toomela, 2015). PGS mõistab suhtluspädevust kui seotust eneseväljendusoskuse arendamisega (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Suhtluspädevuse arendamisel on vajalik oskus paindlikult kasutada keelevahendeid (Kikas & Toomela, 2015). PGS piiritleb enesemääratlust kui suutlikust jälgida ja kontrollida oma käitumist (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Enesemääratluspädevuse arendamisel soovitatakse pedagoogidel olla järjekindlad empaatia arendamisel tunnete nimetamise ja nendest rääkimisega ning selgitada õpilastele järjepidevalt, et inimestel võivad olla samas situatsioonis erinevad tunded (Kikas & Toomela, 2015).

Eestis kehaline kasvatus uueneb liikumisõpetuseks, mille eesmärk on kehalise kirjaoskuse arendamine (Pihu *et al.*, 2021). Uus liikumisõpetuse sisuga ainekava võeti Vabariigi Valitsuse poolt vastu 23.02.2023 (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Õppeaine nimetus jäi veel kehaline kasvatus, kuid rõhutatakse selle liikumisõpetuse sisu ja õppeaine nimetuse muutust tulevikus, kui muudetakse PGS-d. Ajalooliselt ei ole kehalise kasvatus ainekavas SEL oskuste arendamisele eraldi tähelepanu pööratud, kuid nüüd on uues ainekavas sees ka valdkond vaimne ja kehaline tasakaal. Vaimse ja kehalise tasakaalu valdkonna eesmärkideks on, et õpilane saaks harjutusvara, mida kasutada väljaspool õppeainet pingeliste olukordadega toime tulemisel, mõistaks, et ta saab ise enda vaimset tervist ja kehalist tasakaalu mõjutada ning, et õpilane õpiks märkama endas toimuvaid emotsioone ja saaks oskused nendega toimetulemiseks. Vaimse ja kehalise tasakaalu üheks õpitulemuseks on oskus toime tulla emotsioonidega. Selle valdkonna tegevused võivad olla lõimitud igasse tundi ühe väikese osana või käsitletud iseseisvas tunnis, et õpilastel tekiks sügavam tunnetus lõdvestuse ja taastumise võimalustest ning keha ja vaimu seoses (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Selle valdkonna õpitulemuste saavutamiseks sobivad erinevad tegevused. Näiteks lastele jooga

õpetamine võib aidata neil lõõgastuda, õpetada enesekontrolli, sisendada igapäevaellu rahutunnet ja hingamistehnikat, läbi mille õpib laps nägema, et keha ja vaim on omavahel seotud (Toscano & Clemente, 2013). Joogat saab kehalise kasvatuse tundides kasutada tunnis soojendavate ja jahutavate tegevustena ning terve kehalise kasvatuse tunni üksusena (Stanec *et al.*, 2013). Lisaks valdkonnale vaimne ja kehaline tasakaal uuenenud ainekavas peaksid õpetajad SEL-i arendamist õpilastel toetama läbivalt ja süsteemselt, kuna neil on otsene eluks vajalike oskustega.

2. TÖÖ EESMÄRK JA ÜLESANDED

Magistritöö eesmärk oli selgitada, mil määral Eesti kehalise kasvatuse õpetajad toetavad teadlikult õpilaste sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste arengut kehalise kasvatuse/liikumisõpetuse tundides.

Eesmärgi täitmiseks püstitati järgmised ülesanded:

1. Selgitada kuidas nais- ja meessoost kehalise kasvatuse õpetajad toetavad õpilaste sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste arendamist kehalise kasvatuse tundides kahes kategoorias: 1) sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste lõimimine õppeprotsessi; 2) toetav tunni õhkkond.
2. Selgitada konkreetsed tegevused, kuidas õpetajad toetavad sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste arendamist kehalise kasvatuse tundides.
3. Selgitada õpetajate teadmised 23.02.2023 Vabariigi Valitsuse poolt vastu võetud kehalise kasvatuse ainekavast ja valdkonnast vaimne ja kehaline tasakaal.

3. METOODIKA

3.1. Uuritavad ja uuringu korraldus

Käesoleva uurimustöö valimi moodustasid Eesti üldhariduskoolide kehalise kasvatuse/liikumisõpetuse õpetajad. Uurimustöös kasutati kombineeritud andmeanalüüsi meetodit, mis võimaldab teha tugevamaid järeldusi võrreldes traditsiooniliste meetoditega. Uurimustöö metoodika on kombineeritud küsimustikust ja intervjuudest. Küsimustik on kvantitatiivne uuring ja intervjuu kvalitatiivne.

3.2 Küsimustik

Uurimustöö raames koostatud küsimustik õpetajatele koosnes neljast osast. Esimene osa koosnes 7-st taustaandmete küsimusest (näide: “Millisele kooliastmele tunde annate?”). Teine osa koosnes 22-st väitest erinevas kategoorias, mis mõõtis õpilaste sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste arengu toetamist õpetaja poolt. Kaks kategooriat olid:

- 1) SEL-i lõimimine õppeprotsessi;
- 2) toetav tunni õhkkond.

Lisaks olid 3 sissejuhatavat väidet õpetaja teadliku SEL arendamise kohta. Küsimustik tugines rahvusvahelisel sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste küsimustikul, mis on välja töötatud koolidele ja õpetajatele enda tegevuse kaardistamiseks (2019, *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*). Küsimustikule vastati sarnaselt originaalversioonile 4 – pallisel Likert tüüp skaalal, 1 – *sageli* kuni 4 – *üldse mitte*. Küsimustik tõlgiti eesti keelde ja piloteeriti küsimustest arusaadavust väikse grupi õpetajatega. Enne selle küsimustiku valimist uuriti erinevaid meetodeid ja võimalusi SEL oskuste kasutamise kaardistamiseks õpetajate hulgas ja konsulteeriti psühholoogidega, kelle soovitusel käesolevas uurimustöös kasutatav variant valiti.

Kolmas osa koosnes 5-st küsimusest/väitest, mis olid seotud 23.02.2023 Vabariigi Valitsuse poolt vastuvõetud uue kehalise kasvatuse/liikumisõpetuse ainekavaga ja seal oleva valdkonna vaimse ja kehalise tasakaalu õpitulemustega, (näiteks “Mõistan uue ainekava valdkonna vaimne ja kehaline tasakaal eesmärke ja õpisisu”). Küsimustik lõppes avatud küsimusega, kus soovi korral oli õpetajal võimalik ainekava kohta rohkem kommenteerida. Küsimustiku täitmine võttis aega umbes 15 minutit. Küsimustik oli anonüümne ja tulemused kajastuvad üldistatud kujul vaid uurimustöös. Küsimustik paluti täita Google küsimustiku vormide

kaudu. Küsimustikku levitati läbi Facebooki platvormi õppeaine huvigruppides, Kehalise Kasvatuse Liidu piirkondade juhtide kaudu ning pöörduiti individuaalselt õpetajate poole meili teel.

3.2.2 Uuritavad

Uurimistöö valimiks oli Eesti kehalise kasvatuse/liikumisõpetajad. Uuringus osales 137 kehalise kasvatuse/liikumisõpetuse õpetajat, kellest 32,1% olid mehed ja 67,9% naised. Õpetajate vanus jäi vahemikku 20 - 30 eluaastat 13,9%, 31 - 40 eluaastat 24,1%, 41 - 50 eluaastat 19%, 51 - 60 eluaastat 29,9%, 61 - 70 eluaastat 10,2%, 71 - 80 eluaastat 2,9%. Vastajatest töötasid maapiirkonna koolis 40,1% ja linna koolis 59,9%. Vastajad oli kokku 46-st omavalitsusest. Kõige rohkem tuli vastuseid Tallinnast, Tartust ja Viljandist, kuid vastajaid oli üle Eesti. Täpne vastajate jaotus kooli piirkonna järgi on toodud Lisas 1.

Vastajaid oli nii väikestest, suurtest kui ka keskmistest koolidest. Kõige rohkem vastajaid oli 101 – 500 õpilasega koolist – 42,2% ja kõige vähem 1000 ja rohkem õpilasega koolist – 6,6%. Väikese kooli (kuni 100 õpilast) vastajaid oli 11,7%, ja, 501-800 õpilasega koolist 19,7% ja 801-1000 õpilasega koolist 19,7%. Õpetajate tööstaaž oli vastanutel 0-5 aastat 26,3%, 6-10 aastat 13,9%, 11-20 aastat 15,3%, 21-30 aastat 19,7%, 31-40 aastat 17,5% ja rohkem kui 40 aastat 7,3%. Kõige rohkem vastajaid oli nende hulgas, kes õpetasid kõikides põhikooli kooliastmetes – 39,4%. Sellele järgnesid vastajad, kes õpetasid II ja III kooliastmes – 17,5% ja I ja II kooliastmes – 10,9%. 9,5% vastajatest õpetas ainult gümnaasiumis. Uuringust osalemine oli õpetajatele vabatahtlik ning anonüümne.

3.3. Intervjuu

3.3.1. Uuringu korraldus

Magistritöös kasutatavate andmete kogumiseks viis töö autor läbi poolstruktureeritud individuaalintervjuud. Intervjuus kasutati mugavusvalimit. Intervjuud viidi läbi 2023. aasta aprillikuus ning intervjuude läbiviimiseks kasutati Teamsi platvormi. Kui uuritav vastas uuringu osalemise soovile, lepiti kokku intervjuu toimumise aeg. Intervjuud lindistati Teamsi diktofoniga, mille kasutamisega õpetajad olid nõus ja mis andis võimaluse suunata kogu tähelepanu intervjuueeritavale. Intervjuu alguses tutvustati uuritavale, millisel eesmärgil intervjuus antud vastuseid kasutatakse, samuti selgitati uuringu osalemise tingimusi, vabatahtlikkuse printsiipi ning konfidentsiaalsuse tagamist. Anonüümsuse tagamiseks

andmeid kasutatakse üldistatud kujul, ilma konkreetset kooli või pedagoogi nimetamata. Intervjueeritavad andsid suulise nõusoleku intervjuude kasutamiseks. Intervjuu kestis 45-60 minutit. Saadud digisalvestus transkribeeriti ning kasutati anonüümselt uurimustulemuste tõlgendamisel, mis hiljem kustutatakse 2023 aasta lõpuks. Intervjuude digisalvestised kasutati anonüümselt uurimustulemuste tõlgendamisel. Intervjuude analüüsil kasutati induktiivset sisuanalüüsi meetodit. Just induktiivses lähenemises andmeanalüüsile tuleb kõige paremini esile kvalitatiivse sisuanalüüsi üks tugevusi – uurimuses osalejate maailma mõistmine ja nende tõlgenduste ning tähendussüsteemide uurimine. Intervjuu koosnes neljast osast: 1) Tutvustus ja intervjuu läbiviimise kord; 2) Sissejuhatus ja taustaandmed (4 küsimust). Näiteks: *Palju on sinu tööstaaž kehalise kasvatus õpetajana?* 3) Põhiküsimused (20 küsimust). Näiteks: *Mil määral sa löimid teadlikult õppetöösse sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste arendamist? Too näiteid.* 4) Lõpetav osa (2 avatud küsimust). Näiteks: *Mida sooviksid veel lisada nende teemadega seoses, mille kohta ma ei küsinud?*

3.3.2 Uuritavad

Intervjuus osalesid 6 kehalise kasvatus õpetajat üle Eesti, kellest 50% olid naised ja 50% mehed. Õpetajate vanus oli vahemikus 31-40 (4 korral), 41-50 (1 korral), 51-60 (1 korral). Osalenud õpetajad õpetavad I kooliastmes (4 õpetajat), II kooliastmes (2 õpetajat) ja gümnaasiumis (2 õpetajat). Õpetajate tööstaaž on vahemikus 0-5 aastat (2 õpetajal), 6-10 (2 õpetajal), 11-20 (1 õpetajal), 21-30 (1 õpetajal). Kõik intervjueeritavad on anonüümsed ning nende tegelikud nimed on asendatud koodidega N1, N2, N3, M1, M2, M3.

3.4. Andmete statistiline töötlemine

Küsimustike andmete töötlemiseks kasutati SPSS 29.0 statistikaprogrammi. Tulemuste selgitamiseks kasutati näitajate aritmeetilist keskmist, standardhälvet. Alaskaalade keskmisi võrreldi sõltumatu T-testiga. Kvalitatiivse uurimusmeetodina kasutati poolstruktureeritud intervjuud. Salvestised transkribeeriti tarkvara TÜ Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia laboris välja töötatud tehnoloogia ja mudelite kaudu ning seejärel analüüsiti saadud andmed käsitsi. Andmete analüüsil kasutati induktiivset sisuanalüüsi meetodit, kus keskenduti konkreetsetele tegevustele, kuidas õpetajad toetavad sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste arendamist.

4. TÖÖ TULEMUSED

4.1. Küsimustiku tulemused

4.1.1. Sissejuhatavad 3 väidet õpetaja teadliku SEL oskuste arendamise kohta

Tabel 1. Sissejuhatavad 3 väidet õpetajate teadliku SEL-i arendamise kohta

	Sageli	Mõnikord	Harva	Üldse mitte
1. Kasutan tõenduspõhist lähenemist SEL-i õpetamiseks järjepidevalt ning planeeritult.	32,1 %	40,1 %	20,4 %	7,3 %
2. Õpetan SEL-i viisil, mis on minu õpilaste jaoks arenguliselt sobivad ja kultuuriliselt kohased.	48,9 %	40,1 %	8,8 %	2,2 %
3. Minu õpilased jagavad oma vaatenurki ja kajastavad oma kogemusi	32,1 %	51,8 %	15,3 %	0,7 %

Mees- ja naisõpetajate vahel esines statistiline oluline erinevus 2 esimese väite puhul, kus naised näitasid statistiliselt oluliselt kõrgemaid hinnanguid (Tabel 2).

Tabel 2. Sissejuhatavad 3 väidet õpetajate teadliku SEL-i arendamise kohta mees- ja naisõpetajate võrdluses

Väide	Naised $\bar{x} \pm SD$	Mehed $\bar{x} \pm SD$	Statistiliselt oluline erinevus
Kasutan teaduspõhist lähenemist SEL-i õpetamiseks järjepidevalt ning planeeritult.	1.90 ± .861	2.30 ± .954	p < 0,01
Õpetan SEL-i viisil, mis on minu õpilaste jaoks arenguliselt sobivad ja kultuuriliselt kohased.	1.52 ± .601	1.91 ± .910	p < 0,01
Minu õpilased jagavad oma vaatenurki ja kajastavad oma kogemusi.	1.78 ± .657	1.98 ± .762	-

X = aritmeetiline keskmine; SD = standardhälve

4.1.2 SEL-i lõimimine õppeprotsessi

Õpetajate SEL-i lõimimist õppeprotsessi hinnati 10 väitega. Antud osa väidete kohta leiti Cronbach alfa koefitsient, mis oli 0,76, kusjuures piiriks võeti 0,70. See tulemus näitas, et need väited SEL-i lõimimise kohta õppeprotsessi mõõdavad sama konstrukti ja on usaldusväärsed. SEL-i lõimine õppeprotsessi väidete keskmine näitaja oli 1,6 ±.761 (SD).

Õpetajatest märkisid väitele, et lõimivad SEL-i arendamist õppetöösse *sageli* 41,6 %, *mõnikord* 41,6 %, *harva* 15,3 % ja *üldse mitte* 1,5 %. Kolme väite vahel tuli mees- ja naisõpetajate hinnangutes statistiliselt oluline erinevus. Need on esitletud tabelis 3.

Tabel 3. Naiste SEL-i lõimimine õppeprotsessi väidete olulised statistilised erinevused naiste ja meeste vahel

Väide	Naised $\bar{x} \pm SD$	Mehed $\bar{x} \pm SD$	Statistiliselt oluline erinevus
Lõimin õppetöösse SEL-i arendamist.	1.60 ± .645	2.11 ± .868	p<0,01
Edendan akadeemilist mõtteviisi, aidates õpilastel eesmäärke seada, tunnustades riskide võtmist ja järkjärgulist edu, näidates õpilastele, kuidas vigu parandada, ja kujundades pingutust õppimisprotsessi võtmeosana.	1.46 ± .582	1.77 ± .711	p<0,05
Loon võimalusi rühmatöökaks ja koostöö oskuste arendamiseks.	1.32 ± .611	1.64 ± .685	p<0,05

X = aritmeetiline keskmine; SD = standardhälve

Kõige rohkem nõustuti väitega *Õpetamisel arvestan õpilaste kogemuste ja erisustega ning pakun neile vastavat tuge* (1.13). Mitte kõik ei nõustunud väidetega *Loon õpilastele võimalusi algatada refleksioone ja arutelusid* (1.86), *Kaasan õpilasi õppetegevuste kavandamisse* (1.85) ning *Suunan õpilasi looma seoseid SEL-i ning õpitava vahel* (1.82).

4.1.3 Toetav tunni õhkkond

Cronbachi alfa koefitsient lõimimise väidetel (9) on 0,8, mis näitab sisemist järjepidevust. Toetava tunni õhkkonna väidete keskmine näitaja on 1,7± Nelja väite vahel tuli mees- ja naisõpetajate hinnangutes statistiliselt oluline erinevus. Need on esitletud tabelis 4.

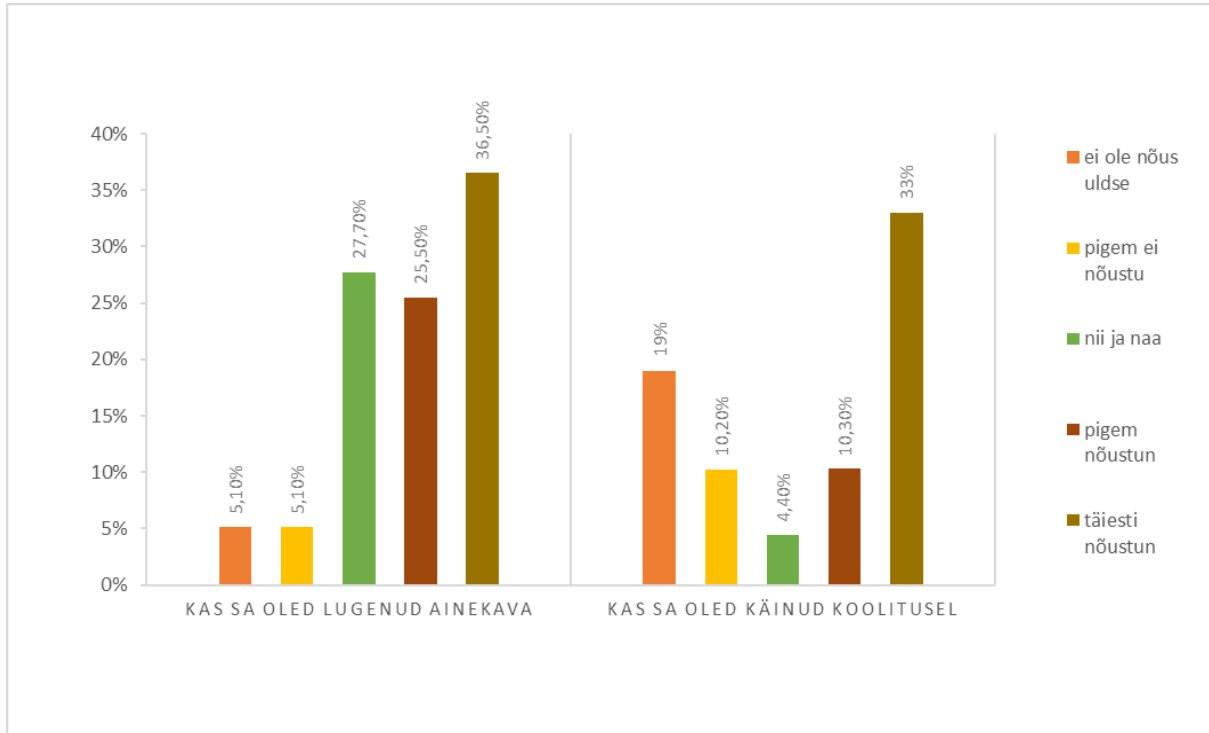
Tabel 4. Sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste lõimimine õppeprotsessi väidete olulised statistilised erinevused naiste ja meeste vahel

Väide	Naised $\chi \pm SD$	Mehed $\chi \pm SD$	Statistiliselt oluline erinevus
Minu õpilased järgivad kokkuleppeid.	1.44 ± .580	1.70 ± .795	p<0,01
Arvestan õpilaste arvamusega.	1.28±.451	1.45±.504	p<0,01
Rühmade moodustamisel arvestan, et õpilased saaksid erinevate klassikaaslastega koostööd teha.	1.19±.424	1.39±.618	p<0,01
Minu klassiruumi keskkond, tegevused ja suhtlus kinnitavad õpilaste erinevat identiteeti ja kultuure. Jagame ja õpime tundma üksteise elu ja tausta	2.10±.898	2.59±1.207	p<0,01

Kõige kõrgemad skoorid said väited *Rühmade moodustamisel arvestan, et õpilased saaksid erinevate klassikaaslastega koostööd teha.* (1.26) ja *Arvestan õpilaste arvamusega* (1.34). Kõige madalamad skoorid said väited *Õpetan strateegiaid, mis aitavad õpilastel väljendada empaatiat, lahendada konflikte, parandada kahju, eneserefleksiooni ja eneseregulatsiooni* (1.93), *Õpilased reflekteerivad peale rühmatööd ja pakuvad välja lahendusi tehtud töö täiustamiseks* (2.16) ning *Minu klassiruumi keskkond, tegevused ja suhtlus kinnitavad õpilaste erinevat identiteeti ja kultuure. Jagame ja õpime tundma üksteise elu ja tausta* (2.26).

4.1.4 Õpetajate teadmised ja kogemused 23.02.2023 vastu võetud kehalise kasvatusel/ liikumisõpetuse ainekavaga

Väidete kui paljud õpetajad on lugenud 23.02.2023 Vabariigi Valitsuse poolt vastu võetud uut kehalise kasvatusel/liikumisõpetuse ainekava ja Olen osalenud vähemalt ühel uue ainekavaga seotud koolitusel vastused on toodud joonisel 2.



Joonis 2. Õpetajate teadlikkus on kõrge, kuid neil on vähe kogemusi uue ainekava suhtes.

Mõistan uue ainekava valdkonna Vaimne ja kehaline tasakaal eesmärged ja õpisisu väitele märkisid õpetajad *ei nõustu üldse* 2,9 %, *pigem ei nõustu* 6,6 %, *nii ja naa* 24,1 %, *pigem nõustun* 34,3 %, *täiesti nõustun* 32,1 %.

Ainekava Vaimse ja kehalise tasakaalu valdkonna põhikooli ja gümnaasiumi õpitulemuste kohta tulnud küsimused sai jagada nende sisu järgi 5 eraldi kategooriasse. Need on:

1. Valdkonna vajalikkus (näiteks teab õpilane, et liikumine maandab stressi ja teeb meele rõõmsaks.);
2. Õpetaja kompetentsus (näiteks on mitmed toonud välja, et puuduvad tehnikad emotsioonidega tegelemisel/eneseregulatsioonil);
3. Koolitused (näiteks on mitmel õpetajal tekkinud küsimus, miks ei ole sellel teemal üleriiklike koolitusi);
4. Õpitulemuste mõistmine (näiteks on toodud mitmes kohas, et need on liiga laiali valguvad);

5. Õpitulemuste hindamine (näiteks tekkisid õpetajatel küsimused *Kas seda saab kontrollida? Kuidas aru saada, et õpitulemused saavutatud?*) (Lisa 2. ja 3.)

4.2 Intervjuu tulemused

4.2.1 SEL-i teadlik toetamine kehalise/liikumisõpetuse tunnis

Küsimused SEL-i lõimimise kohta tundidesse pani õpetajaid teadlikult mõtlema selle üle, kas nad õpetavad ning mida ja kuidas nad õpetavad. Uuritavad arendavad SEL-i alateadlikult iga päev, enamasti igas tunnis ja teadlikult suuremal määral kindlaid tegevusi tehes või spontaanselt õpilaste käitumisest esile tulnud teemade lõikes. Nende vastuseid iseloomustasid järgnevad märksõnad: kõike teadlikult või alateadlikult; pidevalt; aeg-ajalt; pigem harva.

“Näiteks koostööharjutused. Räägime ära, et hakkame tegelema koostööga ja laseme tegutseda, siis võtame aja maha, siis nad saavad arutamiseks aega, et nad saavad esmase kogemuse kätte, näiteks mingi ülesande tegemisel. Ja siis proovivad uuesti. Näiteks kullimängudes püüdmine, klotsidega torni ehitamine, et kus igäiks annab oma panuse ja saab hiljem teha näiteks strateegiat, et mis klotsidest alustada, kuidas kõrgeimat torni saada.”
(M1)

Veel näiteid õpetajate tsitaatidest, kuidas nad toetavad õpilaste SEL-i arendamist on toodud lisas 4.

Enamasti õpetajad suunavad õpilasi looma seoseid SEL-i ning õpitava vahel (5), mis toimub suuremal määral läbi reeglite (6), arutelu (5), eneseanalüüsi pauside (3) ning läbi mängu ja koostöö harjutuste (6). Sagedamini integreeritakse sotsiaalseid oskusi õppeprotsessi ja emotsionaalseid oskusi integreeritakse vähem.

“No ma julgeks öelda, et arutelu pausid, ise reeglid paika panemine või eneseanalüüsipausid. Tähelepanu pööramine ja neil arutleda laskmine, et kuidas mingi asi neid võib-olla mõjutab? Et kuidas mingi asi nende tuju on mõjutanud? Näiteks miks, mida teha, et sellised mõttepausid.” (N2)

Eesmärkide seadmine, tunnustades riskide võtmist ja järkjärgulist edu võtme osana on naisõpetajad teinud seda teadlikult ja planeerides kirjalikult läbi avatud küsimuste (3) ning meesõpetajad on eesmärkide seadmist teinud spontaanselt tunni sisust ja õpilase võimekusest lähtuvalt (3). Kõik õpetajad kasutavad eesmärkide seadmise juures eneseanalüüsi. Samamoodi on kõik õpetajad seisukohal, et enamasti peavad eesmärgid olema individuaalsed.

Õpetajad lisasid, et nende tagasiside on sealjuures pidevalt positiivne ja julgustav. Näited eesmärkide seadmisest:

“Arenguperspektiiv, et kui me teeme kas erinevaid teste, asju kaardistame, näiteks tervise seisukohalt nende seisundit. Siis nad saavad teada, et kas see on risk, väga hea või hea ja siis saavad tagasiside ja mina toetan seda. Me panime välja tunnitegevusena mingisuguse kehalise võime ja siis nad erinevate tegevustega panevad eesmärgi ja teevad endale sellise treeningkava. Mina toetan harjutuste valikul ja siis nad saavad teatud nädalad treenida ja harjutada. Siis uuesti vaatame, kuidas eesmärkide täitmine on läinud.” (N3)

Kõik õpetajad arvestavad õpilaste kogemuste ja erisustega ning pakuvad neile vastavat tuge. Õpilase puhul õpetajad arvestavad õpilase kehaliste võimete kui ka psühholoogilise seisundiga. 2 õpetajat tõid välja, et arvestavad, et tüdrukute ja poiste erinevustega. Näiteks üks õpetaja arvestab, et kehaline võimekus on erinev ja sportmängudes paneb eraldi poisid ja tüdrukud mängima. Teine õpetaja arvestab tüdrukute füsioloogiaga, tulles vastu, kui neidudel esineb menstruatsioon. Kõik õpetajad leidsid, et kõige olulisem on õpilase positiivse emotsiooni tekitamine ja selle säilitamine. Õpetaja ootused ja ülesanded on õpilastele erinevad ja õpilaste eesmärgid on vastavalt nende tasemele individuaalsed. Näiteks saavad edasijõudnud lisaülesande või õpivad rohkem juurde ning algajate puhul on esmane eesmärk tekitada rõõm liikumisest. Arvestamist võib näha õpetajate tagasiside andmisel või/ja hinde kujunemisel. Vabastatud õpilane kaasatakse tundi sobival viisil. Üks õpetaja tõi välja, et paneb paari omavahel taseme poolest nõrgema ja tugevama, et nõrgemal õpilasel tekiks mingisugune eduelamus. Õpetajate hinnangul teeb individuaalselt lähtumine keeruliseks kui on palju erineva tasemega õpilasi või kui õpilane ise ei ole avatud. Õpetajate näited õpilastega arvestamisel:

“Mina õpetajana pean aktsepteerima seda, et kehalise õpilased, kes tundi tulevad, ei ole otseselt valinud neid kõiki spordialasid. See ei ole klubi, kuhu nad tulevad kindlasse trenni, näiteks maadlusesse või korvpalli. Nad tahavad seal käia. Kehalises ei ole nii, seal on taust juba niivõrd erinev kõigil, et, kellel on võib-olla mingi trauma, mingi alaga seotud ja nii edasi.” (M3)

Õpilasi kaasatakse õppetegevuste planeerimisse vähesel määral, kuid enamus õpetajaid tõid välja, et see on hea arengukoht (6). Nad ei kaasa õpilasi õppetegevuse planeerimisel, kuid kasutavad siiski õpilasekeskseid õpetamismeetodeid, kus annavad enda tundides valikuvõimalusi enamasti harjutuste või sportmängude kaudu ning arvestavad õpilaste soovidega. Valikute andmisel peavad mitmed õpetajad oluliseks, et ennem peavad õpilased

olema midagi enne õppinud või omandanud, et õpilased saaksid valikuid teha (2). Üks õpetaja tõi lisaks välja, et kaasab õpilasi sportlike ürituste korraldamisel, laagrites ja väljasõitudel.

“Võrkpalli tunnis me mängime, harjutame võrkpalli, siis igatiüks saabki ise valida, millises mänguelemendis näiteks tema soovib areneda.” (N1)

Kõik liikumisõpetajad on kasutanud kunagi otse valimisi võistkondade moodustamisel, kuid enam nii väga ei kasuta, sest teavad, et see ei mõju lastele hästi. Nad on asendanud selle pimevalimise või kiirvalimisega tunnuste järgi (riietuse/jalanõude värvus, nimetähed, sünnipäeva). Õpetaja lubab õpilastel ise kolmikud või paarid moodustada ning võistkondade moodustamisel määrab need kaheks võistkonnaks (3). Õpetaja lubab täielikult õpilastel rühmad moodustada või moodustab ise enda nägemise järgi (3). Mitmed õpetajad kasutavad erinevaid vahendeid rühmade/paaride moodustamiseks, näiteks mängukaarte (4), saalihoki reketid (1), sulgesid (1) ja hübitsat (1). Ühe korra kõlasid variandid, kus õpetaja laseb osaliselt kaptenitel valida võistkonna liikmeid ja osaliselt valib õpetaja, et ei tekiks ebavõrdsed võistkonnad ning vältimaks viimaseks valikuks jäämist ning rivis nii mitmeks loe kui palju on rühmasid.

“Kaardipakis on punased ja mustad kaardid ... näiteks kohe tunni alguses soojendusena, paned need kaardid kuskile kaugemale ära ja siis nad stardi peale jooksevad ja valivad endale kaardi.” (M2)

Suuremal määral õpetajad loovad õpilaste võimaluse algetada arutelusid läbi suunavate küsimuste (6), *“Näiteks mis lahendus võiks olla? Mis on eesmärk ja miks me midagi teeme?” (M3)*. Õpetaja huvitub õpilase arvamusest ning jagab sealjuures enda kogemust. Arutelud toimuvad ringjoonele kogunedes (2), joogipausi ajal või nädala alguses esimeses tunnis. *„Ring loob aruteluks palju parema nagu baasi või õhkkonna. Panna seal kõik nägudega vastamisi, saab küsida, kuidas ennast inimesed tunnevad ja sealt tuleb juba selline spontaanne mõttevahetus.“ (M3)* Üks õpetaja tõi välja, et diskussioon peaks toimuma lühiajaliselt ning olema põimitud tundide sisse, et liikumiseks ettenähtud aeg ei kuluks ainult vestlusele. Teine õpetaja kirjeldas, et teeb aastas vähemalt 1-2 tundi, mis on teoreetiline. Õpilastega arutletakse enamasti siis kui tekib selleks vajadust. Kõigi õpetajate poolt oli ära mainitud järgnevad arutelu teemad: probleemide ja lahenduste leidmine, kokkulepped ja nende selgitus, elulised teemad ning empaatia. Arutluskohad, mis üksikud välja tõid on solvumine (2) ja paremaks inimeseks saamine (2).

“Et kui me midagi teeme, siis on ikkagi seoste loomine, et tugevamaks või kiiremaks saada, et kuidas nagu seostub igapäevaeluga või kui sa näiteks mängu käigus kellegile halvasti ütled, kuidas hiljem elus nagu kajastub.” (M1)

Intervjueeritavad õpetajad on üheskoos õpilastega vähesel määral töötanud välja ühised tunni kokkulepped (4). *“Hästi tähtis on tunni kohalolu. Me räägime sellest, et miks sa peaksid tähele panema ja kui ta ikkagi selle tunni kohalolu reeglit rikub, ehk siis see on küll minu poolt nagu reegel välja ikkagi öeldud, et siis nad vastavalt rivis astuvad kolm sammu ettepoole või tahapoole, lähevad võimla ukse või riietusruumi ukse juurde ja saavad eemalt kuulata, et mis juhiseid ma järgmiseks ülesandeks jagan.” (N3)* Enamasti paneb tunni kokkulepped paika õpetaja õpilastega õppeaasta alguses (5). Õpetaja, kes on üheskoos õpilastega töötanud välja ühised kokkulepped teeb seda rühmatööna, kus õpilased töötavad välja, mis võiks olla nende rühma põhiväärtused. Seejärel kaardistavad ära, mis on kõige rohkem esile tulnud ja mis on varasemalt hästi toimunud. Õpetaja, kes on osaliselt töötanud õpilastega koos tunni kokkulepped nimetas soovitud käitumise tunnis ning õpilased mõtlevad, mis kokkuleppest mitte kinnipidamise puhul teha tuleb, *“..kui sa kasutad ebaviisakaid sõnu, mis see on siis mis sa teed? Ise pakuvad, kas kükke, jooksuringe või selliseid asju ja siis jääbki selle klassi puhul selline reegel kehtima.” (N3)* Ühiste kokkulepete tegemine esineb kõige sagedamini mängu reeglite tegemisel (5). Küsimusele, mil määral õpilased järgivad neid kokkuleppeid, vastasid kõik, et suuremal määral (6), seetõttu et õpetaja on loonud hea psühholoogilise kontakti ja õpilased on kõrgelt motiveeritud. *“Nad austavad seda, et ma olen mingites asjades vastu tulnud, siis kui see tund hakkab kell üksteist, et nad ei kuritarvita seda.” (M3)*

4.2.2 SEL-i oskuste lõimimine õppeprotsessi

Kõik õpetajad olid ühel arvamusel, et emotsionaalsete oskuste arendamine käib läbi õpetaja enda eeskuju (6). Õpetajad kirjeldasid, et õpetaja peab ise enda emotsioone reguleerima, jääma kõikides olukordades rahulikuks, suhtuma mõistvalt õpilastesse. Osad õpetajad planeerivad teadlikult emotsioonide õpetamist (2) ja kõik mainisid, et õpetavad spontaanselt lähtuvalt tekkinud olukorrast. Õpetajad, kes on oma tundidesse tegevusena planeerinud on kirjeldanud seda nii: *“Me väga süvitsi tegeleme emotsioonidega ja lisaks veel ühte valikkursust hiina tervisevõimlemist, kus on siis ka ütleme sellised vähemalt kakskümmend*

minutit, tegeleme selliste emotsioonide ja enese tunnete juhtimisega. Olenevat tunnist ja grupist, et vahest on see arendamise hetk teadlik arendamine, et võib-olla kaks minutit ja mõnes tunnis on see peaaegu et poolteist tundi tegeleme selle teemaga. Aga oleneb kontekstist, kas on vaja kohe neid emotsioone seal turgutada või on see pikem ja teadlikum protsess.” (N1)

Erinevate küsimuste juures tuli välja, et kõik intervjuueeritavad valivad enda lauseid nii, mis motiveeriks õpilast edasi pingutama, kuid mitte üle oma võimete ning tähtsustavad, et pingutus on olulisem kui võit. Veel näiteid õpetajate tsitaatidest, kuidas nad lõimivad õppeprotsessi SEL-i on toodud lisas 5.

Õpetajad ei ole teadlikud võtnud kavasid empaatiat arendada, kuid salvestiste läbi töötamisel selgus erinevate teemade juures, et nad kõik spontaanselt situatsioonide käigus toetavad ja arendavad õpilastes empaatiat. Enamasti toimub see läbi õpetaja eeskuju suheldes õpilastega, vestluse/arutelu erinevates sotsiaalsetes olukordades ja mängudes ning kujutlusharjutuse, kus paned end teise inimese olukorda. Kõige tihedamini kasutatakse võimalust kui tekib õpilastel omavaheline arusaamatus, konflikt või vägivaldne olukord.

“Näiteks mingisuguseid paarisharjutusi teed, et siis proovid neid suunata selleni, et kaaslase tuleb hoida ja tuleb arvestada temaga.” (N3)

Õpetajate seas tekitab palju segadust, mis see enesekontroll täpselt on ja seetõttu osades õpetajates tekitab meeolehärra sõna kontroll, sest nad seostasid seda kui millegi maha surumist. Enamasti arendatakse juhendatud harjutuste kaudu nagu lõdvestus- ja hingamisharjutused (2), suuline või kirjalik eneseanalüüs (6), rivi- ja rühmharjutused (2), rahustamine läbi vestluse (2), tunnete teadvustamine (2). Eneseregulatsiooni teemal toimub pidev vestlus koos selgitustega (6). Jällegi toodi välja õpetaja eeskuju enda kehtestamisel ja emotsioonide reguleerimisel (5).

“Kui mingi situatsioon tekib, siis loomulikult tähelepanu pöörata sellele, mis tegelikult aset leiab. Tuua välja see, et on igasugused tunded, ei ole valesid tundeid olemas, vaid on mingid teatud kindlad tunded olemas ja neid on oluline märgata. Sest siis, kui sa neid märkad, siis sul on võimalik üldse juhtida seda, mida sa ei tea, seda sul pole võimalik juhtida.” (M3)

Kõik õpetajad lahendavad tunnis konflikte vestlusega ja peavad oluliseks, et konfliktis on alati 2 osapoolt. Vestlustes õpetajad teevad selgitustööd, toovad elulisi näiteid ja räägivad empaatiast. 2 õpetajat tõid välja, et tuleb tajuda piiri, millal peaks õpetaja sekkuma, et õpilased ei muutuks abituks ja oskaksid ka ise omavahelisi konflikte lahendada. Õpetaja ja õpilase vahelises konfliktis toimub õpetajapoolne rahulik seletus, miks miski nii on. Õpilaste

vahelistes konfliktides on erinevad lahendused, mida kasutatakse peale vestluse. Toodi välja järgnevaid konfliktide lahendamise viise:

- Konflikte ennetatakse läbi ühiste kokkulepete
- Õpetaja eraldab õpilase korra klassist, näiteks saadab ta rahunemisingile
- Õpetaja pakub välja ohutu võimaluse võimuvõitluseks, milleks võib olla näiteks võidujooks
- Väikeste konfliktide korral mängitakse kivi-paber-käärid
- Suuremate konfliktide puhul kaasab õpetaja klassijuhataja ja lapsevanemad

“Ma rääkisin seda milline viha dünaamika on, et sa ütled halvasti, siis sulle öeldakse vastu halvasti. Nüüd sa ütled veel halvemini, öeldakse veel halvemini vastu. Siis sa nagu tunned seda sisemist põlemist, et see ei rahulda sind. Kuidagi kerge nügimine, siis läheb löömiseks ja lõpuks lõpeb nagu UFC laadi märuliga... Räägin, et tõblemised, tõuklemised, löömised võivad lõppeda sellega, et keegi kukub peaga valesti. Ja ongi kõik, väga paha, onju. Et mõelge kümme korda selle peale, kui te kedagi lööma või tõukama hakata... tahate kakelda, tõmmake ring ümber koolimaja. Pange nii see asi paika, energia mujale suunata. Mitte, et annan lihtsalt kolakat. See on nagu ülihalb tunne, mis jääb sisse pärast.” (M2)

Pingeliste olukordadega toimetulek vajab mõttepausi, selleks, et mõelda, millised on kehalise kasvatuseliikumistundides pingelised olukorrad ja kuidas õpetaja tajub, millal on õpilase jaoks pingeline. Õpetajad rõhutasid, et siinkohal mängib olulist rolli õpetaja ja õpilase vahelised suhted. Enamasti toimub koos õpetajaga mõtestamine (4), mis tekitab pinget või hirmu, vestlus sisekõnest ja tähelepanu juhtimisest (6), toetamine ja julgutamine (6), õpetatakse hingamistehnikat (4), lubatakse õpilasel eemalduda tunnist (2), näiteks minna vett jooma või õue jalutama, õpetaja eeskuju ja turvalise keskkonna loomine (6).

“Selle number üks asi on see, et õpetaja peab ise olema iseenda sees nagu rahulik. Õpilane tunneb ennast turvaliselt, et õpetaja peab looma turvalise keskkonna. Ja siis on sellel õpilasel juba palju lihtsam ka iseendaga toime tulla. Aga kui õpetaja ise on närviline ja ärev, siis ei saa ju head loota, et saab aidata teist.” (M3)

4.2.3 Õpetajate teadmised uuest kehalise kasvatuseliikumise õpetuse ainekavast

Intervjueeritavatest olid 3 õpetajat täielikult kursis uue liikumisõpetuse ainekavaga (ainekava töörühmas, viib ise läbi koolitusi, mõtestab enda tegevused kooskõlla uue ainekavaga näidiseks teistele) ja teised 3 vähesel määral (mõned seminarid, mõned koolitused, infotund,

natukene tegi koostööd liikumislaboriga). Intervjueeritavad on ennast täiendanud erinevatel koolitustel. Näiteks: TÜ liikumislabori seminar, motivatsioonikoolitus, hariduspsühholoog Grete Arro koolitus, rahvusvahelised koolitused, suveseminar, haridusministeeriumi infotund, liikumisharrastuse koolitus ning lisaks käib üks õpetaja iga aasta uues trennis, et laiendada enda silmaringi erinevate spordialade õppimise kaudu.

Küsimusele, millal alustasid/alustad uue ainekava õpetamisega tuli 3 õpetaja poolt vastus, et siis kui koolijuhtkond vastu võtab (3), 2 õpetaja sõnul on nad sammhaaval integreerinud uut ainekava enda töösse, kuid pole täielikult üle läinud ning 2 õpetajat vastasid, et õpetavad uut ainekava 10 ja 5 aastat.

Kõik õpetajad tundsid, et nad on kõikides teistes teemades pädevamad. Et see vajab mõtlemist ja rohkem uurimist, sest nad tunnistasid, et väga palju materjale selles osas ei ole. Enda kasutatavatest praktikatest õpilastega toodi välja järgnevad tegevused ja meetodid: Emotsioonidest rääkimine, emotsioonide juhtimine (2); matkamine (näiteks vaikuses 4-5 km kõndi, pärast arutelu, kas oli raske/lihtne); venitusarjutused (3); hingamisharjutused (3); juhendatud lödvetusharjutused (3); vaikuseminut (3) või aja tunnetamine/arvamine (2); tunnetamise meelteharjutus (lapsel on silmad kinni ja ta peab meelte abil 5 asja nimetama, mida ta tunneb); vestlused vaimse tervise teemal (6); kohalolust ja tähelepanu suunamisest rääkimine (3); jooga (3); teadlikult liikuma ja toituma õpetamine (3); teadlikult juhendatud jooksmine (tähelepanu suunamine hingamisele); kõikide õpetajate kaasamine vaimsest ja kehalisest tasakaalust rääkima iga elu sammu/etapi/tegevuse juures; lõõgastusmängud (vt liikumislabori lehel); Peaasi kodulehelt olevate materjalide kasutamine; meditatsioonipraktika (2), näiteks jalutamise meditatsioon, kus õpilane on liikumises, nii et ta teadvustab oma sammu või keskendub hingamisele.

Kõik intervjueeritavad tõid välja, et õpetajaid on vaja toetada, et nad oskaksid SEL oskuste arendamisele enda tundides tähelepanu pöörata. Rõhutati, et muutuse toimumiseks peab inimene ise olema avatud ja seda tahtma. Soovituseks toodi õpetaja suunamine näiteks teadliku õpetaja koolitusele või tekitada õpetaja ümber vajalik inforuum näiteks organisatsiooni poolt valitud koolituste kaudu (3). Lisaks rõhutati, et alustada tuleks väikeste sammudega ja rõhutatud kolleegidega suhtlemise ja koolituste olulisust. Õpetajate täpsed mõtted õpetaja arengut toetavatest võimalustest on toodud lisa 6.

Järgnevalt on toodud peamised küsimuste märksõnad, mis õpetajatel on uue ainekava rakendamisel tekkinud: järelvalve teostus (2), võistlusspordi osakaalu vähenemine, vahendite

soetamine ja rahastus, hindamissüsteem, õpetaja kompetentsus (3) ning õpitulemuste mõistmine.

5. ARUTELU

Käesoleva magistritöö eesmärk oli selgitada, mil määral Eesti kehalise kasvatusõpetajad toetavad teadlikult õpilaste SEL-i arengut kehalise kasvatusõpetuse tundides. Selleks kasutati kombineeritud meetodit. Kvantitatiivselt ehk küsimustikuga selgitati, kuidas nais- ja meessoost kehalise kasvatusõpetajad toetavad õpilaste SEL-i arendamist kehalise kasvatusõpetuse tundides kahes kategoorias: SEL-i lõimimine õppeprotsessi ja toetav tunni õhkkond. Kvalitatiivse poole pealt uuriti intervjuuga konkreetseid tegevusi, kuidas õpetajad toetavad SEL-i arendamist kehalise kasvatusõpetuse tundides. Mõlemas uurimusmeetodis keskendus üks osa selgitamiseks õpetajate teadmisi 23.02.2023 Vabariigi Valitsuse poolt vastu võetud kehalise kasvatusõpetuse ainekavast ja seal olevast valdkonnast vaimne ja kehaline tasakaal. Uuringu puuduseks on vähene intervjuueeritavate arv, kuid intervjuudes hakkasid enamus küsimustel vastused korduma ega tulnud uut informatsiooni. Kuigi töö on puudusi, on selle panus teadusvaldkonda oluline. Uuringu tugevuseks on, et küsimustikust võttis osa piisav hulk inimesi ning uuring on aktuaalne seoses uuenenud kehalise kasvatusõpetuse ainekava ja haridusvaldkonna arengukava 2035 aasta eesmärkidega. Eestis on SEL-i kohta vähe uuringuid, kuid vaadates ainekava ja arengukava eesmärke võiks neid uuringuid rohkem olla, et tõsta kehalise kasvatusõpetuse tundide kvaliteeti.

Uuringust selgus, et 72,2% õpetajatest kasutab tõendus põhise lähenemist SEL-i õpetamiseks järjepidevalt ning planeeritult, kuid 27,7% teevad seda harva või üldse mitte. Lisaks 89% nõustus, et nad õpetavad SEL-i viisil, mis on õpilaste jaoks arenguliselt sobivad ja kultuuriliselt kohased. Sealjuures naistel olid eelnevalt nimetatult kõrgemad tulemused kui meestel. 83,9% õpetajatest tunnistasid, et nende õpilased jagavad oma vaatenurki ja kajastavad oma kogemusi ning statistiliselt olulisi erinevusi meeste ja naiste vahel ei olnud. Mis tuleneb sellest, et suhtlus, sotsiaalne ja enesemääratluspädevus on 13 aastat olnud riiklikusse õppekavasse sisse kirjutatud ning õpetajad on osalenud erinevatel enesetäiendus koolitustel (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Haridusvaldkonna arengukavas aastani 2035 on üheks peamiseks strateegiliseks eesmärgiks, et Eestis oleksid pädevad ja motiveeritud õpetajad ja koolijuhid, mitmekesine õpikeskkond ning õppijast lähtuv õpe (Haridusvaldkonna arengukava, 2021).

Tulemused näitasid, et 83,6% õpetajatest lõimivad õppetöösse SEL-i arendamist. Naistel oli kõrgem tulemus meestest akadeemilise mõtteviisi edendamisel, aidates õpilastel eesmärke seada, tunnustades riskide võtmist ja järkjärgulist edu, näidates õpilastele, kuidas vigu parandada, ja kujundades pingutust õppimisprotsessi võtme osana. Varasemad uuringud on

näidanud, et kõik koolitunnid, kus õpetaja kas või vähesel määral suunab õpilasi diskuteerima ja arutlema erinevate sotsiaalse suhtlemisega seotud teemade üle ning kasutab ainealaste teadmiste edasiandmiseks ja kinnistamiseks erinevaid paari- ja grupitöid, mõjuvad õpilaste sotsiaalse pädevuse arengule toetavalt. 2013. aastal näitasid tulemused, et Eesti õpetajad võrreldes teiste Euroopa riikide õpetajatega, kasutavad sotsiaalset pädevust arendavaid aktiivset osalust eeldavaid gurpi- ja meeskonnatöö võimalusi pigem vähem (OECD TALIS, 2013). Ühelt poolt võib väita, et antud uurimuses saadud tulemused ei ole kooskõlas Talis uuringuga, sest seal uuriti kõiki õppeained ja kehalises kasvatuses suuremal määral kasutatakse grupi- ja meeskonnatöid, kuid selle juures on oluline tunni õhkkond. Samuti näitasid tulemused, et naised loovad rohkem võimalusi rühmatöökaks ja koostööoskuste arendamiseks kui mehed. Teiselt poolt kehalise kasvatuses õpetajad SEL-i lõimimisel õppeprotsessi arvestavad kõige rohkem õpilaste kogemuste ja eristustega ning pakuvad neile vastavat tuge. Siiski osad õpetajad ei loo võimalusi algatada refleksioone ja arutelusid, ei kaasa õpilasi õppetegevuste kavandamisse ega suuna õpilasi looma seoseid SEL-i ja õpitava vahel. Metaanalüüsid näitavad, et paljudel õpilastel on arendamata SEL-i pädevused, mille tõttu õpilased muutuvad aina ebakindlamaks põhikooli lõpuks, mis mõjutab negatiivselt nende akadeemilisele tulemusele, käitumisele ja tervisele. Teistpidi SEL-i pädevuste edendamine suurendab õpilaste kaasatust õppimisse ja seejärel õpilaste kognitiivseid ja akadeemilisi tulemusi (Durlak *et al.*, 2011).

Uuringust selgus, et õpetajatel on mõnikord toetav tunni õhkkond. Kõige rohkem õpetajad arvestavad õpilaste arvamusega ja, et rühmade moodustamisel, saaksid õpilased erinevate klassikaaslastega koostööd teha. Vähem õpetatakse strateegiaid, mis aitavad õpilastel väljendada empaatiat, lahendada konflikte, parandada kahju, eneserefleksiooni ja eneseregulatsiooni. Sotsiaalsed oskused ja emotsioonide regulatsioon koos paindliku mõtlemisega kuulub eneseregulatsiooni oskuste alla, mida saab spetsiifilisemalt õpetada põhikooli õpilase arengut arvestades (Bailey *et al.*, 2019). Varasemad uuringud on näidanud, et kui võtta arvesse klassivälisest tegevust, siis sporditegevuses osalevate õpilaste SEL tase on madalam. Eneseteadvus ja suhete juhtimine on keskmisest madalam neil õpilastel, kes üheski klassivälises tegevuses ei osale (Holt *et al.*, 2013). Uurimuses selgus, et alati ei ole klassiruumi keskkond, tegevused ja suhtlus toetavad õpilaste erineva identiteeti ja kultuuri suhtes. Õpilased ei reflekteeri nii palju peale rühmatööd ega paku välja lahendusi tehtud töö täiustamiseks. Naised said eelnevalt nimetatud kohta kõrgemad tulemused ja seetõttu naisõpetajate õpilased järgivad ka rohkem kokkuleppeid kui meestel. Varasemad uuringud

näitavad, et SEL pädevuste edendamine soodustab positiivset käitumist ja positiivseid suhteid teistega (Greenberg, 2023). Selgelt tuleb välja, et kasvatustööga tuleb nooremas kooliastmetes rohkem tegeleda kui vanemas, tekkinud arusaamatuste ja konfliktide tõttu ning neid ennetada ja toetada läbi SEL-i õpetamise. Õpetajad, kes toetavad õpilaste SEL-i esineb vähem kokkulepete rikkumisi ning õpilased on motiveeritumad tundides kaasa tegema ja kokkulepetest kinni pidama (Malinauskas & Malinauskiene, 2021).

Uuringu teisest osast tuleb välja, et õpetajad õpetavad küll SEL-i, kuid nad teevad seda paljuski alateadlikult. Sagedamini integreeritakse sotsiaalseid oskusi õppeprotsessi ja emotsionaalseid oskusi lõimitakse vähem. See võib olla sellepärast, et riiklikus õppekavas on välja toodud sotsiaalne- ja suhtluspädevus ning emotsioonidest pole eriti räägitud (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Sportlikud liikumismängud on heaks võimaluseks arendada SEL-i. Tugevad emotsioonid tekivad mängusituatsioonis, eriti pallimängudes, mis on normaalne ja vajalik, kuid oluline on õpetada emotsioonidega toime tulema. Kehalises kasvatuses on erinevatel spordialadel vaja teha koostööd ja seetõttu on hea, kui õpilased saavad planeerida ja juhtida oma tegevusi, sest see kasvatab koostöövalmidust, juhtimisoskusi, meeskonna lojaalsust ja aitab õpilastel arendada teisi olulisi sotsiaalseid omadusi ja isiklikke sõprussuhteid (Bailey, *et al* 2007).

Kõige rohkem toimub SEL-i arengu toetamine läbi õpetaja eeskuju ja arutelu koos selgitustega. SEL-i arengut saab õpetaja õpetada kõige paremini läbi enda eeskuju. Eeskuju näidatakse suhtlemisel õpilasega, empaatilise olekuga, enda kehtestamisel, emotsioonide reguleerimisel ja pingeliste olukordadega hakkama saamisel. Pidevalt sotsiaalselt pädevalt, empaatiliselt käitudes ja emotsioonidest rääkides ning sealjuures oma käitumise põhjusi ja tagajärgi õpilastele seletades omandavad ka õpilased mudelõppe teel SEL-i (Kikas & Toomela, 2015). Lisaks reeglite, eneseanalüüsi pauside, mängu ja koostööharjutuste, saab arutelu kaudu luua seoseid SEL-i ja õpitava vahel. Arutletakse probleemide ja lahenduste leidmise, kokkulepete ja nende selgituste, eluliste teemade, solvumise, empaatia, mängureeglite ning paremaks inimeseks saamise üle. Arutelu loomiseks võetakse ringi, tehakse joogipausi või toimub see nädala esimeses tunnis. Õpetaja saab arutelu juhtida läbi suunavate küsimuste ja sealjuures jagada ka enda kogemusi.

Vähenenud on võistkondade koostamisel kahe kapteni valimise kasutamine. Rühmade ja paariliste moodustamisel kasutatakse mitmeid õpilasi toetavaid meetodeid. Õpetaja lubab õpilastel ise kolmikud/paarid moodustada ning võistkondade moodustamisel määrab need kaheks võistkonnaks, õpetaja lubab täielikult õpilastel rühmad moodustada või moodustab ise

enda nägemise järgi, õpetaja laseb osaliselt kaptenitel valida võistkonna liikmeid ja osaliselt valib õpetaja, kasutavad erinevaid vahendeid nagu mängukaardid, saalihoki reketid, suled ja hüpitsad. Erinevate strateegiate kasutamine võistkondade moodustamisel aitab kaasa õpilase arengule tema kehalisel võimekusel, suhtlemis- ja meeskonnatöösustel (Kikas & Toomela, 2015). Eesmärkide seadmisel võib väita, et naistel olid kõrgemad tulemused, sest nad teevad seda teadlikult planeerides kirjalikult läbi avatud küsimuste ning meesõpetajad on eesmärkide seadmist teinud spontaanselt tunni sisust ja õpilase võimekusest lähtuvalt. Enamasti eesmärkide seadmisel kasutatakse eneseanalüüsi. Kõige tulemuslikumad on piisavalt suurt väljakutset pakkuvad eesmärgid, mis ei ole ei liiga lihtsad ega liiga rasked. Õpilane peab ise oma eesmärgiga nõus ja rahul olema, sest kui eesmärk ei ole õpilase jaoks ihaldusväärne, siis tõenäoliselt ei hakka õpilane ka selle eesmärgi nimel pingutama (Bandura, 1988).

Uuringust selgus, et enesekontrolli arendatakse juhendatud harjutuste kaudu (lõdvestus- ja hingamisharjutused), suuline või kirjalik eneseanalüüs, rivi- ja rühmharjutused, rahustamisel läbi vestluse, tunnete teadvustamisel. Selleks, et tunnete juhtimine ja kontrollimine toimuda saaks, on vaja, et inimesel oleks teatud sisevaade tunnetest ja nende toimimisest, mis on vajalik oma tunnete teadvustamisel, erinevate tunnete üksteisest eristamisel ja arusaamisel, mis sellist tunnet esile kutsub (Lambie & Marcel, 2002). Oluline roll eneseregulatsiooni protsessides on lapse võimel tahtlikult oma tähelepanu suunata ja lapse sisekõne arengul (Kikas, 2010). Eestis loodi 2014. aastal MTÜ Vaikuseminutite poolt harjutusvara, mis toetuavad oma olemuselt ja sisult erinevatele teadveloleku harjutustele. MTÜ Vaikuseminutid on kokku koondanud lihtsad tähelepanu ja meelerahu harjutused, mis aitavad märgata paremini enda sees ja ümber toimuvat, et olla tähelepanelik ja hooliv nii enda kui teiste suhtes. Vaikuseminutid on toonud välja õpetused, kuidas viia läbi kuulamise kogemine, hingamise jälgimine, keha tunnetamine, vaatlemisse süvenemine, teadlik istumine ja tõusmine jne. Harjutusi soovitatakse teha alustades 1-2 minutist ja liikuda edasi 3-6 minutini sõltuvalt eesmärgist ja osaleja vanusest vähemalt kahel korral nädalas, ideaalis iga päev (Vaikuseminutid MTÜ, s.a.).

Empaatia õpetamine toimub läbi eeskuju ja vestluse tekkinud olukorra suhtes. Õpetaja peab empaatia arendamisel pöörama tähelepanu teiste ebamugavusele ja negatiivsetele tunnetele ning selgitama nende põhjusi (Kikas, 2010).

Konflikte korral toimub ennetustöö läbi ühiste kokkulepete, õpetaja eraldab õpilase korra klassist (rahunemispingile), õpetaja pakub välja ohutu võimaluse võimuvõitluseks (võidujooks). Väikeste konfliktide korral mängitakse kivi-paber-käärid ja suuremate konfliktide puhul kaasab õpetaja klassijuhataja ja lapsevanemad. Samuti saab õpetaja pöörata

õpilase tähelepanu mitte ainult sellele, millest, vaid ka kuidas ma parasjagu mõtlen, tunnen ja käitun ning kas antud olukorras oleks võimalik ka teisiti mõelda. Õpilasel peaks olema mõtestatud õppimine nii, et tal tekiks sisemine motivatsioon olla kehaliselt aktiivne (Bailey, *et al* 2007).

Intervjuude tulemused näitasid, et vähe on kasutusel meetodeid, kuidas õpilasi kaasata õppetegevuse kavandamisse. Siiski annavad enda tundides valikuvõimalusi harjutuste või sportmängude kaudu ning arvestavad õpilaste soovidega. Valikute andmisel peavad õpetajad oluliseks, et enne peavad õpilased olema midagi enne õppinud/omandanud, et õpilased saaksid valikuid teha. Üheks võimaluseks on kaasata õpilasi sportlike ürituste korraldamisel, laagrites ja väljasõitudel.

Malinauskas & Malinauskiene (2021) uuringu põhjal nähakse märkimisväärset vajadust, et uuritaks SEL õpetamise iseärasusi kehalise kasvatuses tundides, et oleks võimalik muuta läbi SEL õpetamise nende tugevateks külgedeks ja aidata neil ületada väljakutseid, millega nad silmitsi seisavad. Varasemad uuringud on näidanud, et SEL-i pädevused on õppimiseks hädavajalikud. Küsimustiku ja intervjuu tulemustes kajastub, et õpetajad väidavad, et nad õpetavad SEL-i teadlikult, kuid tegelikult toimub see suuremal määral alateadlikult ja spontaanselt. SEL-i saab õppida ja kujundada hariduse ja sekkumiste kaudu. Ka varasemad uuringud on näidanud, et SEL-i täpsem sekkumine jääb ebaselgeks, kuidas nende oskuste arendamist kõige paremini soodustada (Danner *et al*, 2021). Oluline on, et pedagoogid teaksid, kuidas SEL-i kehalises kasvatuses edasi anda ja praegu on sellele tähelepanu pööramine parim aeg, uuendatud on kehalise kasvatuses ainekava, kus spordikeskne lähenemine on vahetatud elustiilikeskse lähenemisega (Mooses *et al.*, 2021).

Sotsiaalsete oskuste arendamisel on õpetajate teadlikkus ja harjutusvara parem kui emotsionaalsetel oskustel. Oma emotsioonide äratundmine ja mõistmine aitab ära tunda ka teiste inimeste emotsioone, mis on lahutamatu osa sellest, kuidas me teistega suhtleme. (Danner *et al.*, 2021)

Kuigi ainekava on vastu võetud ja selle uuendamine on toimunud mitmed aastad, ei ole ligi 40% õpetajatest seda veel lugenud ja 33% ei ole koolitustel käinud, mis näitab vähest arusaamist kaasaegse õpikäsitluse muutusest ja õpetaja kui ainekava elluviija rollist arusaamisest. SEL-i edendamisel on oluline ühise visiooni väljatöötamine, mis seab esikohale SEL-i täieliku integreerimise akadeemilise õppega kõigi õpilaste jaoks. Professionaalse arengu infrastruktuuri ja ressursside loomine kooli tasandil tõstab SEL-teadlikkust ja võib tõsta ka täiskasvanute enda sotsiaalset ja emotsionaalset pädevust, et arendada tõhusaid SEL-i

juhendamispähtikaid. Varasemad uuringud näitavad, et oluline on toetada õpetajate ja direktorite pidevat professionaalset arengut SEL-i edukaks rakendamiseks koolides. Õpetajad vajavad koolitust, et mõista, kuidas tõhusalt rakendada SEL-i õpet lastele, kuid keskendumine õpetaja enda SEL-ile on kasulik ka nende endi heaolule, õpetamise kvaliteedile ja õpilaste tulemuste parandamisele (Greenberg, 2023) Osade õpetajate ettekäändeks SEL-i mitte õpetamiseks on väheste kehalise kasvatusetunde arv, kus nad ei soovi liikumise osa vähendada, kuid PGS-i kehalise kasvatusetunde õppekavas on toodud välja, et toetada vaimset tervist ja kehalist tasakaalu on soovitatav vabade tundide arvelt tekitada lisatund liikumiseks ja sportimiseks (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010).

Küsimustiku ja intervjuu tulemused näitasid, et vähe on kasutusel meetodeid, kuidas õpilasi kaasata õppetegevuse kavandamisse, õpetada õpilastele empaatiat ja enesekontrolli. Tihti peale ei toimu mõtestatud õpetamine, kus peale rühmatööd reflekteeritakse, pakutakse välja lahendusi tehtud töö täiustamiseks või luuakse seoseid õpitava ja SEL-i vahel.

Küsimustike ja intervjuude kaudu saadud tulemused andsid olulist tagasisidet mil määral ja kuidas õpetajad toetavad SEL-i arendamist õpilastel. Uue kehalise kasvatusetunde/liikumiseõpetuse ainekava vastuvõtmine 23.03.2023 toob oluliselt fookusesse ka õpilaste vaimse ja kehalise tasakaalu, sh SEL oskuste arendamise ja õpetajate kursisoleku vastava teemaga.

6. JÄRELDUSED

Käesoleva uurimustöö tulemuste põhjal võib teha järgmised järeldused:

1. Suur osa kehalise kasvatuse õpetajaid leiab, et nad toetavad õpilastel SEL oskuste arendamist kehalise kasvatuse/liikumisõpetuse tundides, kuid naisõpetajad teevad seda rohkem planeeritult, õpetatades eesmärke seadma, luues võimalusi koostööks, sh erinevate klassikaaslastega, õpilaste arvamusega arvestades. Ühtlasi tajuvad naisõpetajad rohkem, et nende õpilased järgivad kokkuleppeid.
2. Õpetajate tegevused SEL oskuste arendamisel on enamasti alateadlikud, kuid siiski nende arendamisele pööratakse lõimitult liikumistegevustega tähelepanu järgmiste tegevuste kaudu: suunatakse õpilasi looma seoseid SEL-i ning õpitava vahel näiteks läbi reeglite, arutelude, eneseanalüüsi pauside ning läbi mängu ja koostöö harjutuste.
3. Üle poolte õpetajatest on lugenud 23.02.2023 Vabariigi Valitsuse poolt vastu võetud kehalise kasvatuse/liikumisõpetuse ainekava ja käinud ka koolitustel. Kuid siiski on suur hulk neid, kes seda ei ole teinud ja seetõttu ei ole valmis ka täitma vaimse ja kehalise tasakaalu valdkonna õpitulemusi või lõimima SEL oskuseid järjepidevalt õppetöösse.

8. KASUTATUD KIRJANDUS

1. Bailey R. Monitoring, assessment, recording, reporting and accountability, *Teaching Physical education* 2007; 13-19;137-152.
2. Bailey R, Jones SM. AN Integrated Model of Regulation for Applied Settings. *Clinical Child and Family Psychology Review* 2019; 2-23.
3. Bandura A. Self-regulation of motivation and action through goal systems. Springer 1988; 37-61.
4. Barnett LM, Webster EK, Hulteen RM, De Meester A, Valentini NC et al. Through the looking glass: a systematic review of longitudinal evidence, providing new insight for motor competence and health. *Sports Med.* 2021; 52, 921.
5. Bessa C, Hastie P, Araújo R, Mesquita I. What do we know about the development of personal and social skills within the sport education model: A systematic review. *J. Sport Sci. Med.* 2019; 18, 812–829.
6. Blum RW, Libbey HP. School connectedness-Strengthening health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health* 2004; 74, 229–299.
7. CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. SEL in the Classroom Self-Assessment. 2019. <https://schoolguide.casel.org/resource/sel-in-the-classroom-self-assessment/>
8. Danner D, Lechner CM, Spengler M. Editorial: Do We Need Socio-Emotional Skills? *Front Psychol.* 2021; 12: 723470.
9. Dudley D, Beighle A, Erwin H, Cairney J, Schaefer L et al. Physical education-based physical activity interventions. *The Routledge Handbook of Youth Physical Activity* 2020; 489–503.
10. Dudley D, Mackenzie E, Van Bergen P, Cairney J, Barnett L. What Drives Quality Physical Education? A Systematic Review and Meta-Analysis of Learning and Development Effects From Physical Education-Based Interventions. *Sec. Movement Science and Sport Psychology* 2022.
11. Durlak JA, Weissberg RP, Dymnicki AB, Taylor RD, Schellinger KB. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development* 2011; 82(1), 405–432.
12. Eisenberg N, Spinrad TL. Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Child Dev.* 2004; 75(2):334-9.

13. Ferrandiz C, Hernandez D, Bermejo R, Ferrando M, Sainz M. Social and Emotional Intelligence in Childhood and Adolescence: Spanish Validation of a Measurement Instrument. *Revista de Psicodidáctica* 2012; 17(2), 309-338.
14. Greenberg MT. Evidence for Social and Emotional Learning in Schools. Learning Policy Institute 2023.
15. Haridus- ja teadusministeerium. Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035. Tallinn. 2021.
file:///C:/Users/kertu.salme/Downloads/1._haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_11.11.21.pdf, 22.05.2023.
16. Holt NL, McHugh T-LF, Tink LN, Kingsley BC, Coppola AM et al. Developing sport-based after-school programmes using a participatory action research approach. *Qual. Res. Sport Exerc. Health.* 2013;5:332–355.
17. Jurevičienė M, Kaffemanienė I, Ruškus J. Concept and structural components of social skills. *Baltic Journal of sport and health sciences* 2012. (In Lietuva).
18. Keltikangas-Järvinen L. Sotsiaalsus ja sotsiaalsed oskused. Helsingi: WSOY kirjallisuussäätiö; 2010.
19. Kikas E. Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes. Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ; 2010.
20. Kikas E, Toomela A. Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine. Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ; 2015.
21. Lambie JA, Marcel AJ. Consciousness and the varieties of emotional experience: A theoretical framework. *Psychological Review* 2002; 109, 219–259.
22. Malinauskas R, Malinauskiene V. Training the Social-Emotional Skills of Youth School Students in Physical Education Classes. *Front Psychol.* 2021; 8;12:741195.
23. Mooses K, Vihalemm T, Uinu M, Mägi K, Korp L et al. Developing a comprehensive school-based physical activity program with flexible design – from pilot to national program. *BMC Public Health* 2021.
24. OECD. Social and Emotional Skills Well-being, connectedness and success. Paris: OECD Publishing 2018.
25. OECD. The Future of Education and Skills. Education 2030. Paris: OECD Publishing 2018.

26. Übius Ü, Kall K, Loogma K, Ümarik M. Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused. Tallinn: Sa Innove; 2014.
27. Pihu M, Tilga H, Kull M. (2021) Kehaline kirjaoskus - uus hariduslik eesmärk. Eesti Haridusteaduste Ajakiri 2021; 244-269.
28. Portela-Pino I., Alvariñas-Villaverde, M., Pino-Juste, M. Socio-Emotional Skills in Adolescence. Influence of Personal and Extracurricular Variables. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 2021;18:9.
29. Põhikooli-ja gümnaasiumiseadus. RT I 2010, 41, 240, 01.08.2022.
30. Põhikooli riiklik õppekava. RT I, 14.01.2011, 1, 3, 01.08.2022.
31. Rogers B. Taasleitud käitumine. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus; 2008.
32. Schiepe-Tiska A, Dzhaparkulova A, Ziernwald L. A Mixed-Methods Approach to Investigating Social and Emotional Learning at Schools: Teachers' Familiarity, Beliefs, Training, and Perceived School Culture. *Front. Psychol.* 2021.
33. Zins JE, Elias MJ. Social and emotional learning. Children's needs III: Development, prevention, and intervention. National Association of School Psychologists 2006.
34. Zins JE, Weissberg RP, Wang MC, Walberg HJ. Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? Teachers College Press 2004.
35. Zwaans A, ten Dam G. & Volman M. Teachers' goals regarding socialcompetence. *European Journal of Teacher Education* 2006; 181 – 202.
36. Toscano L, Clemente F. Dogs, Cats, and Kids: Integrating Yoga into Elementary Physical Education. *Strategies* 2013; 15-18.
37. Tropp K, Saat H. Sotsiaalsete oskuste areng. Õppimine ja õpetamine koolieelses eas. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus; 2008, 53-78.
38. Kaudne L, Ljulko E, Väljaste H. Vaikuseminutite harjutused. Baaskoolituse käsiraamat. Vaikuseminutid MTÜ (s.a); 2018.

9. LISAD

LISA 1. Vastajate jaotus töökoha järgi

Vastajad olid järgnevatest piirkondadest: Tallinn (22), Pärnu linn (9), Tartu linn (12), Viljandi vald (10), Kuressaare vald (4), Haapsalu vald (4), Tartu vald (2), Rapla vald (4), Jõgeva vald (4), Harjumaa (3), Paide (4), Saue vald (3), Järva vald (3), Lääne-Nigula (3), Võru vald (4), Tapa vald (3), Rakvere (3), Türi vald (2), Kose vald (2), Kohtla-Järve vald (1), Rae vald (4), Anija vald (1), Peipsiääre vald (1), Elva vald (2), Valga vald (2), Jõhvi vald (2), Kuusalu vald (1), Põlva vald (3), Tapa vald (1), Harku vald (3), Kose vald (1), Paide linn (1), Maardu (1), Saaremaa (1), Väike-Maarja vald, Keila vald (1), Mustvee vald (1), Põhja-Pärnumaa vald (1), Tori vald (1), Alutaguse vald (1), Lääne-Virumaa (1), Kastre vald (1), Rakvere vald (1), Saku vald (2), Räpina vald (1), Kambja vald (1), Viimsi vald (1), Märjamaa vald (1), Raasiku vald (1).

LISA 2. Avatud küsimuse vaimse ja kehalise tasakaalu valdkonna õpitulemuste kohta põhikooli lõpuks vastused

Valdkonna vajalikkus	Õpetaja kompetentsus	Koolitused	Õpitulemuste mõistmine	Õpitulemuste saavutamise ja hindamine
<p><i>Terves kehas terve vaim! Liikumine ja selle olulisuse teadvustamine on oluline. Kui laps liigub ja armastab liikumist varasest koolieast, siis ma arvan, et vaimne tervis on ka parem ja tasakaalukam.</i></p>	<p><i>Mõistan ja leian, et väikekoolis selleni jõudmine ei ole väga keeruline.</i></p>	<p><i>Miks ei ole sellel teemal õpetajatele üleriiklikke (st kohustuslikke) koolitusi?</i></p>	<p><i>Lihtsustatult tundub mulle, et õpilane teab, et üks võimalus, kui tunneb end halvasti, on nt võtta ette jalutuskäik õues. Mõistab, et igapäevane liikumine on vajalik elu osa. Saab aru kui tema väsimuse ja tüdimuse üheks põhjuseks võib olla vähene füüsiline aktiivsus ning oskab seda endale meelepäraste tegevustega muuta, on teadlik erinevatest harjutustest, või oskab leida materjale, mille järgi vajalikke muudat/tegevusi teha.</i></p>	<p><i>Kas seda saab kontrollida? Kuidas aru saada, et õpitulemused saavutatud?</i></p>
<p><i>Gümnaasiumiõpetajana olen väga nõus kahe viimase punktiga. Nähes pingete kuhjumist ja oskamatust nendega toime tulla, on need eesmärgid põhikooli osas</i></p>	<p><i>Saan hakkama nende oskuste õpetamisega.</i></p>		<p><i>Saab aru, et liikumine maandab stressi ja teeb meele rõõmsaks. Õpib meeskonna töös arvestama kaaslast.</i></p>	<p><i>Olen nõus, et õpitulemused on jõukohased ja teostatavad.</i></p>

<i>väga olulised.</i>				
<i>Arvan, et see on oluline ja juba kasutan neid eesmärke tunnikava koostamisel.</i>	<i>Minu esimene mõte, et õpetaja peab selles vallas olema väga kompetentne ja suutma õpilast suunata, talle erinevaid võimalusi, praktikaid pakkuda.</i>			<i>Loodan, et see hakkab toimuma. Kuid reaalne elu näitab veel vastupidist. Vähesed on selleks valmis.</i>
<i>Kuidas tagada see, et õpetajad väärtustaksid antud õpitulemusi ja õpilased need III kooliastme lõpuks saavutaksid?</i>	<i>Suurim mure - õpetajal võib puududa igasugune kokkupuude tehnikatest, millega saab emotsioone korda seada. Sellest johtuvalt võib tekkida trots ja tõrge seda valdkonda kasutada ja hirm uue ainekava ees.</i>		<i>Õpilane on teadlik, saab aru kui tal on mingil hetkel vaja lõõgastuda, rahuneda või keskenduda saab ta end iseseisvalt aidata selle õpitulemuse kaudu ja valida sobiv treening.</i>	<i>Ei ole kindel, kas niigi vähe liikuvad tänapäeva õpilased peaks selliste tegevustega oma nädala ainsas kehalise tunnis tegelema.</i>

LISA 3. Avatud küsimuse vaimse ja kehalise tasakaalu valdkonna õpitulemused
gümnaasiumi lõpuks vastused

Valdkonna vajalikkus	Õpetaja kompetentsus	Koolitused	Õpitulemuste mõistmine	Õpitulemuste saavutamise ja hindamine
<i>Positiivse hoiaku kujunemine nende harjutuste suhtes sõltub õpilase eduelamusest läbi praktilise soorituse, õpetajal on oluline roll.</i>	<i>Mõistan, aga ei tea täpselt kuidas nende eesmärkideni oleks võimalik jõuda suurtes klassides.</i>	<i>Miks ei ole sellel teemal õpetajatele üleriiklikke (st kohustuslikke) koolitusi?</i>	<i>Kõik on loogiline-õpilastel on harjutusvara ja ta oskab neid harjutusi kasutada ning oskab enda tundeid ja emotsioone jälgida.</i>	<i>Kui eelneva kooliastme õpitulemus on saavutatud, on see tegelikult täiesti teostatav.</i>
<i>Raske ülesanne, aga püüdlus mõistetav ja vajalik.</i>	<i>Jällegi liiga spetsiifiline kehalise kasvatusõpetajale õpetamiseks, selline õpitulemus vajab individuaalset lähenemist.</i>	<i>Isegi ei oskaks neid tehnikaid, miks siis laps peaks oskama. Õpetajad koolitatakse vanaviisi, kus kohast need teadmised selliseks õppeks tulevad?</i>	<i>Liiga üldsõneline ja laialivalguv.</i>	<i>Küsimusi ei teki, mõtteid, kuidas seda teostada, on.</i>
<i>Kuna gümnaasiumia on väga tugevalt kerkinud üles vaimse tervise teemad, siis LÕ ainekavas selle välja toomine on väga õige otsus. Liikumisoetuse tundide raames saame</i>		<i>Ülikoolides ei õpetata neid üliõpilastele.</i>	<i>Suudab olla üle enda esmastest emotsioonidest ja reguleerib neid.</i>	<i>Näited, et milliseid tegevusi?</i>

<i>selles valdkonnas anda suure panuse juhul, kui õpetajatena suudame kuulata ja märgata, tekitada monoloogi asemel dialoogi, loobuda stereotüüpidest ning õpime nägema tervikut.</i>				
---	--	--	--	--

LISA 4. Intervjuude tsitaadid sotsiaalsete oskuste teadlik toetamine kehalise/liikumisõpetuse tunnis kohta

“Üks osa on kindlasti selle teema selgitamine või arutlemine õpilastega koos erinevate mängude eel. Igasugused ise reeglite paika panemised õpilaste poolt või reeglite täpsustamised. Et õpilased mängude eel saavad ise üle rääkida, mida nad oluliseks peavad, mis reeglid toimivad. Samuti tunni lõppudes üritame teha sellist eneseanalüüsi osa, et nad saavad hinnata enda puhul nii oma tuju, emotsioone ja pingutust ja kas ja mida nad siis õppisid või kaasa võtavad tundidest.” (N2)

“Meil on stuudiumis selline link, kus nad vastavad küsimustele. Et, kuidas ta ise hindab oma teadmisi, võimeid, oskusi selles valdkonnas, mis teda ees ootab. Ja kui ta teab, et hakatakse tegelema nende teemade ja tegevustega, et mis on tema eesmärgid? Mida ta tahab teada rohkem, milles areneda. Kursuse lõpus on eneseanalüüs, kus jälle on sellised toetavad kolm küsimust. Nad vaatavad, mis oli, kuidas nad püstitasid oma eesmärgid kursuse alguses ja lõpus ja analüüsivad ennast. Et see analüüsimine on hästi igapäevane asi, et mingites suuremahulisemalt tööde lõpus ma alati saadan selliseid ports suunavaid küsimusi. Et kuidas nad mõtestavad oma tegevust lahti milles nad arenesid ja mis mõtteid tekitas.” (N1)

Rütmikatunnis, meil on eesmärgiks ära õppida tants. Aga see väikeste sammudega sinna tantsu jõudmine. Igauks saab kiita, kui on näha, et on põhjust kiita, tunnustada. Me üritame seda tähelepanu juhtida sellele, et näed nüüd sul on see samm selgeks saadud, proovi üks liigutus veel meelde jätta või, et see on juba väga hästi, aga proovi nüüd meelde jätta, et käed liiguvad niipidi. Mõtled, kuidas sa veel siit paremini saaksid. Et need on need väikesed isiklikud eesmärgid, et proovi, kas sul see asi tuleb nüüd täna välja? Tuleb siis, tavaliselt on jube õnnelik, eks ju. (N2)

“Tegin koostööoskusi toetavaid tegevusi tunnis siis, me rääkisimegi, et kui sa nüüd tööle lähed tulevikus, siis kus sa vajad seda? Sa vajadki erinevate inimestega koos töötamiseks. Sa aktsepteerid ja sa järgid neid reegleid ja kokkuleppeid. Et kui sa nagu koostöiselt ei oska suhelda ja teistega koos töötada, et siis sa tegelikult väga kaua seal töökohas ei püsi.” (N3)

“Ma pean tähtsaks, et iga laps ongi omapärane, eriline selles mõttes, et igal lapsel annab eduelamuse see, kui tema saab vastavalt oma tasemele edasi areneda. Ei ole mõtet võrrelda igat last nagu selle klassi supermanniga... Kui mõnele lapsele mingisugune tegevus ei

meeldinud, näiteks kontaktsportialad. Siis sa ei pea suruma teda sellesse raami, et ta peaks mängima, kui sa näed, et tal on paha olla või on passiivne ja tal ei ole see meelistegevus. Ma lihtsalt õpetajana, leian teise tegevuse, kas pakun talle mingit aeroobse individuaalsel tegevuse asemel või siis, kui õpilane on vigastatud, see teema, et meil ei ole nagu vabastatud õpilasi, vaid tervisest lähtuv treening, mis tähendab seda, et siis ta teeb vastavalt enda võimekusele harjutusi, mis mina õpetajana annan talle.” (N3)

“Näiteks võimlemis perioodil saavad erinevaid kavasid teha. Et mida nad tahavad seal teha, kas raskema kava, kergema kavaga, teha hüpitsakava või siis näiteks hoopis akrobaatika kava. Milliseid mängu nad tahad mängida, lasen valida, kuidas nad meeskondasid tahavad koostada... Näiteks hakkasid ühte mingisugust reketisportiala õppima, siis nad said valida, kas tahad padelt õppida, tennist õppida. Meil siis tahavad seal rannatennist minna katsetama.” (N3)

“Saalihokis on reketid musta labaga ja valge labaga. Siis ma peitsin need reketid niimoodi ära, et labasid ei olnud näha. Ja siis ma lasin neil lihtsalt valida hokikepi.”(M1)

LISA 5. Intervjuude tsitaadid sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste lõimimine õppeprotsessi kohta

“Tunni lõpus laseme neil märkida skaalale, kuidas nad ennast tunnevad. Ja näiteks nii mõnigi on tulnud juurde, selgitanud ise, et ma panin selle kriipsu või täрни siia sellepärast, et.. Ehk siis nad on mõelnud, kuidas nad ennast tunnevad ja miks. Et mida tund edasi seda rohkem tundub nagu tulevadki ise selgitama, et õpetaja ikka aru saaks, miks ta selle asja sinna pani.” (N2)

“Saad reaalselt õpetada seda, mida sa oled ise kogunud. Kõige paremini jagada seda, mida sa oled päriselt kogunud, aga empaatia algab sellest, et sa õpid iseennast tundma. Jällegi, et kehalise tundides, millele ma rõhku panen, et pane ise ennast tähele, kuidas mingites situatsioonides reageerid. Kuidas sa ennast tunnend? Siis sa hakkad paremini mõistma teisi ka.” (M3)

“Kehalise tunnis on ikka mingi osa sellel rivi drillil, kus ta peab suutma ennast korra kokku võtta ja kõrvalolijat rahule jätma ja nii edasi. Et korraks jää iseendaga üksi ja sirge seljaga seisma... ma ise leian, et, mida rohkem sa oled õppinud füüsiliselt ennast kontrollima ja aru saama, kus su keha asub ja mis asendis sa oled, kuidas su lihased on, et mida rohkem sa nagu füüsiliselt ennast kontrollid, seda rohkem sa õpid ka vaimselt ennast kontrollima.” (N2)

“Eneseanalüüse teeme harjumuste peale, nende sellise käitumise distsipliini peale. Et kas nad suudavad kokkulepetest kinni pidada või siis nad hakkavad ise oma harjumusi muutma, et nad peavad ise vastutama enda tegude või valikute eest... Et siis peab selle märkimise tabelisse tegema, ehk siis ta ise on vastutav enda valiku eest. Mina ei õpeta, ei tänita teda selle eest, et ma pigem annan tagasisidet. Ta oskab olla nagu eneskriitiline ja ka nagu adekvaatselt ennast nagu analüüsida.” (N3)

“Ma pooldan üldiselt sellist arutlust. Et kui on mingi probleem vaja lahendada, siis ma ei ütle kohe, mis on õige või vale, vaid läbi suunavate küsimuste. Et nad jõuaks läbi nende minu poolt küsitatud suunavate küsimuste siis ise järk-järgult selle põhjuse vundamendini, nii et millest seal maja logisema hakkas.” (N1)

“Näiteks lihtsamad õpetused, millele keskenduda näiteks on ju et keskenduge ainult sooritusele, mitte selle tulemusele. Et kui mõni laps näiteks pelgab rahvastepalli mängida, siis

tal on mingi hirm sellega või pinge pihta saada. Siis ära mõtle sellele, et sa võid pihta saada, mõtle sellele, kuidas seda palli pigem kinni püüda.” (M1)

LISA 6. Õpetajate teadmised uuest kehalise kasvatusel/ liikumisõpetuse ainekavast

Õpetajate täpsed mõtted õpetaja arengut toetavatest võimalustest on järgnevad:

- Motiveerida õpetajaid läbi selle, et selgitada SEL-i tähtsust Õpetajate motiveerimine SEL-i tähtsuse selgituse kaudu.
- Väikeste sammudega alustamine, näiteks anda viis mängu/harjutust, mida võiks proovida.
- Liikuma Kutsuv Kool võtab personaalselt ühendust helistades
- Kolleegide omavaheline side, suhtlus ja materjalide/ideede jagamine üksteisele, näiteks koolil oma aardekirst, kuhu kõik õpetajad jagavad enda materjale. Partnerlus (2) - kolleeg või toetav õpetaja teisest koolist
- Enda tundidesse vaatlema kutsumine, et jagada praktilisi kogemusi

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kertu Salme,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “Sotsiaalsete- ja emotsionaalsete oskuste arengu toetamine kehalises kasvatuses/liikumisõpetuses”, mille juhendaja on kehalise kasvatusedidaktika lektor Maret Pihu, PhD, 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 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.

Kertu Salme

pp.kk.aaaa