

TARTU ÜLIKOOL
Pärnu kolledž
Sotsiaaltöö korralduse osakond

Katrin Raigla

**SOTSIAAL-EMOTSIONAALSE PÄDEVUSE
EDENDAMINE KOOLIKESKKONNAS
LASNAMÄE LINNAOSA GÜMNAASIUMITE
NÄITEL**

Lõputöö

Juhendaja: Kandela Õun, MA

Pärnu 2025

Soovitan suunata kaitsmisele

(allkirjastatud digitaalselt)

Kandela Õun

Kaitsmisele lubatud

TÜ Pärnu kolledži programmijuht

(allkirjastatud digitaalselt)

Monika Kumm

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

(allkirjastatud digitaalselt)

Katrin Raigla

SISUKORD

Sissejuhatus	4
1. Teoreetiline ülevaade sotsiaal-emotsionaalse pädevuse olulisusest koolis	6
1.1. Koolikeskkonna seos sotsiaal-emotsionaalse pädevuse edendamisega	6
1.2. Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse edendamise võimalused	9
1.3. Õpetajate ja tugimeeskonna olulisus sotsiaal-emotsionaalse pädevuse edendamisel	10
1.4. Rahvusvahelisi uuringuid sotsiaal-emotsionaalse pädevuse edendamistest koolikeskkonnas	14
2. Uuring sotsiaal-emotsionaalse pädevuse edendamisest koolikeskkonnas	16
2.1. Lühülevaade noorte vaimse tervise edendamisest Eestis	16
2.2. Uurimisprotsess ja valim	17
2.3. Uuringu tulemused	22
2.3.1. Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste teadlikkus ja nende rakendamine	22
2.3.2. Õpetajate eneseareng ja õpilaste kaasamine otsustusprotsessides	25
2.3.3. Õpetajate ja tugispetsialistide koostöö ning koolide tugivõrgustik	27
2.3.4. Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste propageerimine koolis	29
2.3.5. Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste õpe sotsiaalvaldkonna toel	32
2.4. Arutelu, järeldused ja ettepanekud	34
Kokkuvõte	38
Viidatud allikad	41
Lisad	47
Lisa 1. Uuringu eesti keelne ankeetküsimustik	48
Lisa 2. Uuringu vene keelne ankeetküsimustik	54
Lisa 3. Uuringu intervjuu kava	60
Summary	62

SISSEJUHATUS

Eluoskuste olulisust seostatakse inimese erinevate tegevusvaldkondadega. Eluoskuste alla kuuluvad näiteks otsuste langetamine, loov ja kriitiline mõtlemine, suhtlemisoskused, eneseteadlikkus, abivajaduse märkamine ja empaatia, enesekehtestamisvõime, säilienõtkus, stressi maandamine (või juhtimine), emotsioonide reguleerimine ja probleemilahendamine (Maailma Terviseorganisatsioon, 2022, lk 44).

Kõige uuemad andmed ütlevad, et omamata oskusi tulla toime elusündmustest tulenevate väljakutsetega on stressiga toimetuleku ning vaimse tervise säilitamise tõenäosus mitmekordselt väiksem. Lisaks suureneb kalduvus vägivallale, kooli pooleli jätmisele, mõnuainete tarvitamisele, ebatervislikule toitumisele ning eluviisile jne (Maailma Terviseorganisatsioon, 2022, lk 43). Sotsiaal-emotsionaalne (edaspidi SE) pädevus koosneb viiest aspektist, mille üheks nende juurde kuuluv enesejuhtimine võimaldab indiviidil jääda stressi või konflikti korral rahulikuks (Goleman, 1996, lk 50–51).

Eneseabi meetodite teadlikkuse olulisust demonstreerib näitena ka COVID pandeemia, mis tõstas vaimse tervise küsimuse. Zolopa jt (2022, lk 165–166) poolt avaldatud ülevaade toob esile noorte depressiooni, kõrgeenenud ärevuse, stressi taseme tõusu jne, võrreldes pandeemia eelse perioodiga. Reaktiivne käitumine sõltub ühiskonna olukorrast, mis mõjutab indiviidi vaimset stabiilsust ja teeb oluliseks ka teadlikkuse eneseabi meetmetest (Czenczek-Lewandowska *et al.*, 2021, lk 2). Jätkuv stressirikas periood, alates COVID pandeemiast, millele on lisandunud hetkel toimuv Ukraina sõda ja energiakriis, on avaldanud silmnähtavat negatiivset mõju inimeste igapäevase toimetuleku võimekusele. Olukord on niivõrd mõjuv olnud, et teema on tõstatanud huvi ka valdkonnavälistes sektorites. (Sotsiaalministeerium, 2022, lk 3)

Teismelised kogevad oma kooliaastatel rohkem stressi kui hilisematel eluperioodidel, mille tulemusena võivad ilmned erinevad nende elu mõjutavad probleemid, nagu näiteks depressioon, ärevus, riskikäitumine, kooli pooleli jätmine jne (Roy *et al.*, 2016, lk 311).

Ärevuse seost õppetöös tehtavate teadmiste kontrollimise tegevuste tulemustega on uuritud juba 1950. aastatest saati. Ärevus võib olla nii abistavaks kui ka takistavaks teguriks. Mure enda võimekuse üle võib viia ülemäärase ärevuseni, mis võib soorituste tulemuslikkust vähendada. (Roome & Soan, 2019, lk 298)

Olenemata erinevatest lahendustest, mida Eestis on 1993. aastast pakutud, ei ole Eestis noorte suitsiidikordaja kahanenud 10% võrra, nii nagu Maailma Terviseorganisatsiooni vaimse tervise tegevuskava üks eesmärkidest ette näeb (Värnik *et al.*, 2021, lk 6). Seega on käesoleva lõputöö uurimisprobleemiks koolinoorte sotsiaal-emotsionaalse ehk SE-pädevuse edendamise vähesed võimalused kooli keskkonnas.

Käesoleva lõputöö eesmärk on analüüsida Tallinna Lasnamäe linnaosa gümnaasiumite aineõpetajate ning huviala- ja tugispetsialistide hinnanguid noorte SE-pädevuse edendamisele kooli keskkonnas ning vastavalt tulemustele teha ettepanekuid uuringus osalenud koolidele noorte SE-pädevuse tõstmise jõustamiseks.

Uurimisküsimused:

- Mil viisil hinnatakse noorte SE-pädevusi koolikeskkonnas?
- Milliseid koolikeskkonna muudatusi soovivad sotsiaalvaldkonna eksperdid noorte SE-pädevuste edendamiseks?
- Kuidas saab sotsiaalhoolekande ja hariduse koostöö suurendada õpetajate ja tugispetsialistide suutlikkust SE-pädevuste õpetamisel?

Lõputöö esimeses osas antakse teoreetiline ülevaade SE-pädevusest ja kooli keskkonna olulisusest selle edendamisel, selgitatakse välja võimalikke SE-pädevuse edendamise suurendamise võimalusi ja mõjutegureid ning analüüsitakse rahvusvahelisi uuringuid SE-pädevuse edendamisest kooli keskkonnas. Uurimistöö empiirilises osas kasutatakse nii kvantitatiivset kui ka kvalitatiivset uurimismeetodit. Uurimistöö tarbeks küsitletakse Lasnamäe linnaosa gümnaasiumi aineõpetajaid ning huviala- ja tugispetsialiste digitaalse küsitluse teel, mille alusel uuritakse uuritavat nähtust. Tulemuste analüüsimisel avaldavad omapoolseid vaatenurki läbi intervjuu uurimistöö teemaga ametilt seotud eksperdid.

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE SOTSIAAL-EMOTSIONAALSE PÄDEVUSE OLULISUSEST KOOLIS

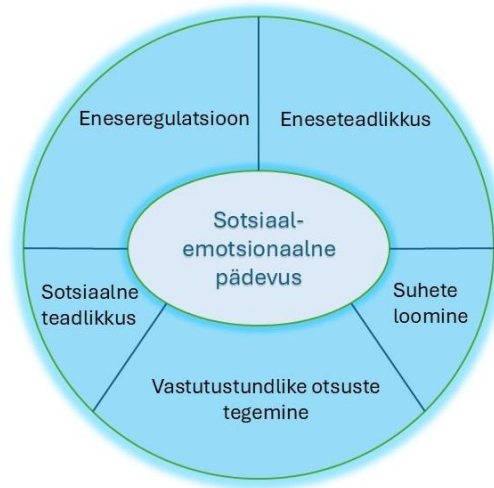
1.1. Koolikeskkonna seos sotsiaal-emotsionaalse pädevuse edendamise

Tulevikukool on enam kui lihtsalt akadeemilise suunitlusega õpe. Positiivne ellusuhtumine saab muuta õpilase vähem mõjutatavaks ümbritsevast keskkonnast, mis väljendub ka akadeemilises võimekuses ja empaatilisemas suhtumises oma kaasõpilastesse.

Inimesed vajavad tasakaalustatud kognitiivseid oskusi ja SE-pädevusi, et orienteeruda tänapäeva kiiresti muutuv ühiskonnas (OECD, 2021, lk 9). Rahvusvaheline uuring (OECD, 2021, lk 5) kinnitab koolikeskkonna ja kogu kooli kaasatuse olulisust demonstreerides asutuse märkimisväärset mõju õpilaste hoiakutele. SE-pädevuse selgitamiseks on CASEL (ingl *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) organisatsioon määratlenud konkreetsed kompetentsid (vt joonis 1). Nendeks kompetentsideks on:

- eneseteadlikkus (ingl *Self-awareness*) – oma tunnete ja tegevuste mõistmine, mis arendavad teadlikkust enese nõrkustest, tugevustest, väärtustest ja uskumustest;
- eneseregulatsioon (ingl *Self-management*) – kontroll enese emotsioonide, käitumise ja motivatsiooni üle, mis aitab toime tulla erinevates olukordades ja olla suuteline saavutama enda püsitatud eesmärged olenemata olukorrast;
- sotsiaalne teadlikkus (ingl *Social awareness*) – oskus toimida erinevates kultuurilistes ja sotsiaalsetes olukordades, mis õpetab mõistma ja olema empaatilisem teiste inimeste tunnete, maailmavaadete ja murede vastu;

- suhete loomine (ingl *Relationship skills*) – suhtlemise, koostöö, meeskonnatöö ja konflikti lahendamise oskused, mis õpetab toetavate ja positiivsete suhete loomist;
- vastutustundlike otsuste tegemine (ingl *Responsible decision-making*) – oskus hinnata oma tegevuste ja valikute tagajärgi ning mis õpetab arvestama eetilisi, sotsiaalseid ja akadeemilisi tegureid (Weissberg et al., 2015, lk 1133).



Joonis 1. CASEL raamistik. Allikas: Mahoney *et al.*, 2021, lk 1130

Eelnevalt mainitud kompetentsid moodustavad nii professionaalses keskkonnas kui ka igapäevaelus toimetuleku aluse (Roon *et al.*, 2023, lk 37). Emotsiooniteadlikkus aitab tõlgendada paremini ka näiteks näoväljendusi, mis loob aluse emotsioonide efektiivsemaks juhtimiseks (Malleus-Kotšegarov *et al.*, 2022, lk 34). Nende pädevuste puudumine võib põhjustada noortel vaimse tervise probleeme ja toimetuleku raskusi, mis omakorda võivad viia suitsiidimõtteni. Lisaks individuaalsetele riskiteguritele, võib olla kodune ja koolikeskkond õpilase riskikäitumise ja ka õigusrikkumise üheks põhjustajaks, seega saab kogukonna vaimse tervise üheks teenuse pakkujaks olla ka haridusasutus, mille kaudu liigub eneseteostamise ja eneseabi oskuste info õpilasteni. Selleks, et SE-pädevused saaksid noore üheks põhioskusteks, on vajalik nende oskuste õpe jätkusuutlikult integreerida õppekavasse. (Sotsiaalministeerium, 2020, lk 32–33)

Rahvusvahelise uuringu (OECD, 2021, lk 3) kohaselt ei keskendu tulevikukoolid mitte ainult akadeemilisele õppimisele vaid aitavad õpilastel empaatiliselt mõelda nii enda kui teiste suhtes. Kool saab olema koht, kus saavad õpilased õppida end motiveerima ja organiseerima nende endi õppimisstrateegiaid.

Jõustamisteooria (ingl *Empowerment theory*) kohaselt tuleks erinevatel organisatsioonidel töötada koos kui meeskond, et olla efektiivsemad täitmaks enda püstitatud eesmärgi (Cavalieri & Almeida, 2018, lk 72). Jõustamisteoorial põhinevad sekkumisprogrammid eeldavad eri valdkondade koostööd luues parima keskkonna ja võimalused abivajaja aitamiseks, jõustades ka mõtteviisi, mis aitab keskenduda lahendustele mitte probleemidele, jõule mitte nõrkusele, ning kaasab protsessi kogu kogukonna, et toetada üksteist vastastikku (Perkins & Zimmerman, 1995, lk 569). Jõustamisel inimene saavutab kontrolli enda elu üle ning mõistab ja hakkab mõistma, et vastutus enda elu üle on tema (Rachmad, 2022, lk 1). Teooria kohaselt realiseerub jõustamine enesekontrolli kaudu, mis ei tähenda ainult olukorraga kohanemist, vaid ka kontrolli oma eluteekonna üle, otsides aktiivselt võimalusi olukorra parandamiseks (Haddad & Toney-Butler, 2023, lk 2). Jõustamisteooriat saab vaadelda mitmetasandilise protsessina, mis hõlmab indiviidi-, grupi- ja kogukonna tasandit. Teooria järgi omab haridus- ja sotsiaalvaldkond integreeritud koostöö märkimisväärselt rohkem ressursse, luues see läbi soodsama keskkonna õpilase arenguks. (Juujärvi & Lund, 2015, lk 3)

Rahvusvahelisest uuringust (OECD, 2021, lk 4) selgus, et SE-pädevus on tihedalt seotud vaimse tervise ja üldise heaoluga. 2021. aastal uuendatud vaimse tervise tegevuskava kohaselt on üheks SE-pädevuse edendamise alustalaks integreeritud tervise- ja sotsiaalteenused kogukonna tasandil (World Health Organization, 2022, lk 8). See eeldaks lisaks valdkondade ülest koostööd ja teenuste integreerimist (Sotsiaalministeerium, 2021, lk 17). Samuti tekitab muret ühiskonna negatiivsed hoiakud, mis võivad olla takistuseks abi otsimisel vaimse tervise probleemide korral (Randver *et al.*, 2023, lk 93–94). Eestis suhtuvad üle 15-aastased elanikud vaimse tervise probleemidega inimestesse võrreldes Euroopa Liidu keskmisega märkimisväärselt negatiivsemalt (Randver *et al.*, 2023, lk 93–94). Ka koolis käimise meeldivus on tihedalt seotud õpilase terviseseisundiga. Eesti kooliõpilaste tervisekäitumise uuringu kohaselt (Oja *et al.*, 2023, lk 9) on leitud juba 11-, 13- ja 15-aastaste õpilaste seas, et mida kõrgemalt hindab õpilane enda terviseseisundit ning eluga rahulolu, seda suurem protsent on koolis käimise meeldivusel (56–70% õpilastest). Vanemate klasside õpilased hindavad kooli pingelisust sagedamini kõrgemaks ja oma eluga rahulolu madalamaks. 2018. aasta uuringus (Oja *et al.*, 2019, lk 45) selgus, et näiteks 40% 11-aastastest tüdrukutest peavad oma elu heaks, aga 15-aastaste tüdrukutest peavad oma elu heaks vaid 24%. 2022. aasta

Soome Gümnaasiumiõppe kvaliteedistrateegia raport välja, et juba 2/3 Soome õpilastest peab õpinguid liiga raskeks ning kogeb vaimse tervise ja toimetuleku raskusi (Opetus- ja Kultuuriministeriö, 2022, lk 17). Õpilane veedab suurema osa ajast väljaspool kodu, mille tulemusena mängivad olulist rolli koolid ja lasteaiad väärtushinnangute ja pädevuste arenemisel (Tulviste & Tamm, 2015, lk 75). Tõendus põhine SE-pädevuse edendamise peaks olema integreeritud akadeemilisse õppimisse, hõlmates positiivset õpetaja ja õpilase suhet, vanemate koostööd ja positiivset koolikeskkonda (Skoog-Hoffman *et al.*, 2024, lk 4).

Noortele avaldab suurt mõju koolikeskkond, kus nad veedavad suure osa oma ajast. SE-pädevuse edendamine peaks olema kooliülene järjepidev käsitlus, mis toetavate tegevustega arendab noortes SE-pädevusi.

1.2. Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse edendamise võimalused

SE-pädevuse edendavaid õppeväljundeid saaks siduda läbi erinevate meetmete ja ka huvihariduse. Samuti tuleks ühiskondlikke hoiakuid kujundada toetavamaks noorukite arengu seisukohalt, mis ühtlasi vähendaks vaimse tervise teemadega seonduvat võimalikku häbimärgistamist.

Huviharidus avaldab noortele positiivset mõju – huvitegevusega tegelemine pakub alati või enamasti rõõmu (83%), rahulolu (75%) ja õnnetunnet (65%) (Pärn, 2022, lk 37). Huvialadega mittetegelevad noored kogevad sagedamini depressiooni, ärevust, vaimset kurnatust ning unehäireid (Pärn, 2022, lk 46–47). Samas mida aktiivsem on noor huvihariduses, seda vähem jääb aega õppimisele (Pärn, 2022, lk 36). Huvitegevuse saaks integreerida õppekavasse lisakursusena, näiteks draamaõpetusena (Rebane, 2022, lk 5). Õpilased on tähelepanelikumad, julgemad, omavad isiklike eesmärke, kuna draamaõpe avab võimalused eneseanalüüsiks (Rebane, 2022, lk 33). Oluliseks eesmärgiks koolikeskkonnas on ka arendada õpilastes loovmõtlemist, mille kaudu on võimalik noorukeid ette valmistada tulevaste probleemide ja väljakutsetega toimetulekuks (Kitsing, 2023, lk 89). Meeleseisundite teooria (ingl *Theory of mind*) kontseptsioon võimaldab inimesel mõista nii enda kui teiste emotsioone. Need on oskused, mis aitavad sotsiaalseid suhteid luua ja hoida. (Preckel *et al.*, 2018, lk 1) Lugemine arendab lisaks lugemisoskustele ja informatsiooni vastuvõtmisele ka meeleseisundite teooriast

tulenevate protsesside kasutamist, mille abil inimene suudab lugedes tõlgendada ka tekstiväliselt informatsiooni (Jackson, 2022, lk 190). Keele-, kunsti- ja sotsiaalainete tundides on võimalik teemade käsitlemisel SE-pädevuse arendamise eesmärgil keskenduda tunnete mõistmisele ja probleemilahenduse võimalustele. Kooli pühendumine järjepidevalt SE-oskuste edendamisele vähendab õpilastes ärevust, depressiooni ja stressi. (Skoog-Hoffman *et al.*, 2024, lk 105) Õppe- või huvitegevuse läbiviija keelekasutus peaks järjepidevalt kõnelema tunnetest ja tunnete nimetamisest, eesmärgil õpetada õpilast mõistma, mida teine inimene võiks eri olukordades tunda. Õppe käigus saab soovitada erinevaid võtteid, mis leevendaks keerulise olukorra eskaleerumist ning arendada reflektiivset kuulamise oskust läbi rollimängude. (Arro *et al.*, 2015, lk 105)

Teadveloleku (ingl *mindfulness*) praktikad võivad SE-pädevuse arendamisel pakkuda märkimisväärset lisaväärtust (Schonert-Reichl *et al.*, 2015, lk 18). MindUp programmis, mis põhineb teadveloleku meetoditel, osalenud õpilased näitasid oma käitumises positiivseid tulemusi juba peale neljakuulist praktiseerimist. Õpilaste eneseregulatsioon, käitumine ja enesetunne paranesid märgatavalt. (Schonert-Reichl *et al.*, 2015, lk 17) Uue suundumusena on esile toodud ka tehnoloogiliste lahenduste, näiteks tehisintellekti AI (ingl *Artificial Intelligence*) integreerimist SE-pädevuse edendamiseks. Mitmesugused tehnoloogilised lahendused võivad toetada õppe läbiviimist koolikeskkonnas. Mängulised keskkonnad nagu näiteks Minecraft Education programm, õppimist soodustavad ja toetavad programmid nagu One Note ja Moodle ning suhtlusoskuste arendamise eesmärgil kasutatavad erinevad virtuaalsed suhtlusplatvormid. (Mittal, 2020, lk 165)

Uuringud näitavad, et SE-pädevuse teadlikkuse tõstmist ning vastavate oskuste omandamist saaks koolikeskkonnas toetada läbi erinevate tegevuste. Huvialaringid, mis arendaksid eneseväljendusoskusi ja loovmõtlemist kultuuri-, keelte- ning sotsiaalainete kaudu, mille raames saaks õpilane kasutada erinevaid refleksiooni- ning väljendusviise.

1.3. Õpetajate ja tugimeeskonna olulisus sotsiaalse emotsionaalse pädevuse edendamisel

Õpilase arenguvõimete, heaolu ja uudishimu tekitaja üheks võtmeisikuks on õpetaja, mis eeldab temalt paindlikkust, vastutulelikkust ja loovat lähenemisviisi. Tugiteenuste

spetsialisti ja õpetaja tööd peaks käsitlema meeskonnatöona, pakkudes seeläbi mitmekülgset tuge õpilastele.

SA Kutsekoda poolt tehtud uuringuaruanne seire- ja prognoosisüsteem OSKA kohaselt, on õpetajatele vajalik teha suures mahus täiendõpet ja muuta esmakoolitusi, et tagada vajalik oskus tänapäeva muutuvate trendidega. Samuti on muutunud ka tugiteenuste ja tugispetsialistide roll kooliõppes, mis eeldab tihedat koostööd õpetajaga. (Mets & Viia, 2018, lk 10) USA teadlaste läbiviidud uuringu (Greenberg *et al.*, 2017, lk 23) kohaselt on SE-pädevust edendavat õpet võimalik rakendada eritasanditel. Klassiruumi tasandil saab SE-pädevust arendada kompetentne õpetaja või spetsialist läbi erinevate akadeemiliste ainete. SE-pädevust soodustav pedagoogiline lähenemine loob õpilastele võimaluse aktiivselt ja interaktiivselt õppeprotsessis osaleda. Kooli tasandil on SE-pädevust edendavaks eelduseks eeskätt keskkond, mis propageeriks positiivseid hoiakuid vaimse tervise teemadel ning pakuks õpilasele turvalist õpikeskkonda. Toetavateks meetmeteks võiksid olla näiteks mentorlusprogrammid, koolisisesed SE-pädevuse edendamise spetsialistid ja õppetegevuse koordineerimismeeskonnad. Huviharidus võiks pakkuda erinevaid grupi- ja huvialategevusi, kus õpilastel oleks võimalik väiksemas koosseisus nii omavahel kui ka õpetaja või spetsialistiga meeskonnana koostööd arendada. (Greenberg *et al.*, 2017, lk 23) Vastavalt tugispetsialisti kvalifikatsioonile saab tugispetsialist õpetajaga koostöös toetada õpilase hindamist, õppe- ja kasvatuse planeerimist ning nõustamist. Tugispetsialist saab õppe kavandamisel konsulteerida, kuidas on võimalik õpilase õppetegevuses teda optimaalselt toetada, kohandades õppematerjale vastavalt õpilase kognitiivsetele võimetele. (Lellsaar, 2024, lk 17) Keerulisemates olukordades on võimalik teostada näiteks psüühiliste protsesside hindamist, mida saab läbi viia koolipsühholoog. Oluline on siinjuures silmas pidada, et informatsiooni kogumiseks tuleks õpilast hinnata longitudinaalselt. Esmane hinnang peegeldab hetkeseisu, korduv hindamine võimaldab tuvastada arengudünaamikat. (Kikas, 2015, lk 66) Ka Soome koolides läbiviidud uuringus nenditakse, et edaspidiselt võiks uuem ja innovaatilisem õppeprogramm sisaldada rohkem spetsialistide omavahelist koostööd (Paju *et al.*, 2022, lk 438). Tugispetsialisti abil on õpetajal võimalik õpetaja koormust keerukates olukordades vähendada. Õpetaja loob õpilasele tema õpingut toetava keskkonna ja õpetab sellele vastaval viisil, reflekteerides iseenda tegevusi, tehes koostööd nii õpilaste,

vanemate, tugispetsialistide kui ka kolleegidega, toetudes ise mentorlusele ja nõustamisele. (Mets & Viia, 2018, lk 23)

Õpetajate SE-pädevuse arengut toetavate koolitusmeetmete analüüs tuvastas Eestis mitmeid koolitusprogramme, mis on suunatud õpetajate teadmiste täiendamisele. Siiski tuleb tõdeda, et olenemata teatud positiivsetest tulemustest, ei ole muutusi piisavalt uuritud ning ei ole ka teada, kas koolitused täidavad hetke olukorras SE-kohaseid kitsaskohti. (Roon *et al.*, 2023, lk 32–33) Näiteks Otepää valla koolides läbiviidud uuringus märkisid õpetajad, et hoolimata erinevatest pakkumistest on keeruline leida kvaliteetseid koolitusi (Kotkamäe, 2021, lk 36).

Austraalia näitel on näiteks koolipsühholoogid oma spetsiifilisest väljaõppest tulenevalt üheks edasiviivaks jõuks SE-pädevuse propageerimisel ja koostamisel (Bernard *et al.*, 2017, lk 507). Samas näitab Ameerika Ühendriikide praktika, et tugispetsialistidel ja õpetajatel kulub ebaproportsionaalselt palju aega mitmesugustele hindamismenetlustele ja tulemuste dokumenteerimisele. SE-pädevustega spetsialist kooli tugimeeskonnas saab täita mentori rolli, nõustades nii õpetajaid kui ka õpilasi vaimse tervise teemadel, kujundada koolis SE-pädevust soodustavat keskkonda. (Gagnier *et al.*, 2023, lk 7)

Õppekavade ja õppematerjalide kohandamise vajaduse kasvamisel, suureneb järjest rohkem koormus nii õpetajatele, kui ka tugispetsialistidele ja universaalne õppemudel muutub järk-järgult aeguvaks lähenemisviisiks (Hussein, 2024, lk 3). AI täidaks olulist rolli järjepidevalt analüüsides ja tagasisidestades õpilase progressi, mille järgi saavad õpetajad ja tugiisikud kohandada õppe suunitlusi vastavalt õpilase vajadusele (Hussein, 2024, lk 4). See omakorda eeldaks õpetajatelt ja tugipersonalilt AI-alaseid pädevusi, mis tekitab vajaduse tehisintellekti tehnoloogia temaatiliste täienduskoolituste järele (Hussein, 2024, lk 2).

SE-pädevuse edendamise juures on oluline tuvastada tulemusi toimuvatest protsessidest. Siinkohal mängivad tulemuste saamiseks olulist rolli hindamissüsteemid. Tavakeskkonnas toimub hindamine spontaanselt. Kui tekivad käitumistes uued hoiakud või väljendusviisid, vaadeldakse õpilase käitumist, viiakse läbi intervjuud, täidetakse kirjalike küsimustikke või teste. See aga ei võimalda vaadelda vaimseid protsesse ja nende põhjuseid. Mahukamad intervjuud või küsimustikud eeldavad ka nende

interpreteerimiseks spetsiifilisi kompetentse ning kogu protseduur on sageli ressursimahukas. (Kikas, 2015, lk 67–68)

Õpilase enda enesemääratluspädevus võimaldab oma käitumist juhtida soovitud suunas (Arro *et al.*, 2015, lk 108). Koos analüüsid erinevaid juhtumeid saab õpilasest sisulisema ülevaate tema SE-pädevuse kohta. Enesemääratluse üheks hindamisinstrumendiks on viie faktori teorial põhinevad isiksusedimensioonid (Arro *et al.*, 2015, lk 93). Nendeks on:

- neurootilisus vs emotsionaalne stabiilsus – kalduvus muretsemisele või olla rahulik;
- ekstravertsus vs introvertsus – olla seltskondlik või eelistada individuaalseid tegevusi;
- avatus vs harjumuslik käitumine – huvi uute kogemuste suhtes või tuttava eelistamine;
- sotsiaalsus vs vaenulikkus – olla omakasupüüdmatu või olla egotsentriline;
- meelegendlust vs minnalaskmine – olla eesmärgipärane või pigem vähe tähtsustada kohustusi (Arro *et al.*, 2015, lk 94).

McCrae ja Costa (1989, lk 586) on esitanud viie faktori teorial põhinevat isiksuse analüüsi kui üht efektiivsemat meetodit inimese personaalsete eripärade hindamiseks ja identifitseerimiseks, mis aitab tuvastada ka potentsiaalseid probleemvaldkondi, hinnates nii interpersonaalseid suhtlusedünaamikaid kui ka intrapersonaalseid motivatsioonimehhanisme. Refleksiivse praktika kaudu saavutab õpilane sügavama arusaama oma autonoomsest õppimisest ning omandab teadmised oma tugevustest ja nõrkustest. (Cefai *et al.*, 2018, lk 70) Hindamisinstrumente on välja arendatud ka digitaalses formaadis. Näiteks digitaalne kujundav hindamine (ingl *Assess@Learning*), mille piloteerimisel osales ka Eesti. Katsetuse käigus täheldati, et antud projektis arvestati rohkem õpilaste enda arvamusi, mis suurendas ka õpilaste motivatsiooni õpitegevuste suhtes.

Hariduspoliitika kujundamisel on oluline õpilaste enda kaasatus ning kokkulepped tuleks luua kogu kooli ja õppeõrgustiku tasemel. Omavaheline tugivõrgustik on koht, kus oleks võimalik jagada kogemusi, õnnestumisi ja murekohti. (Toome, 2023, lk 95) Selleks, et olla noortele eeskujuks, on tähtis olla teadlik ka oma SE-pädevuse kompetentsidest. SE-pädevuse tõstmiseks on väljatöötatud erinevaid instrumente, näiteks refleksiooni vahend.

(Yoder & Devaney, 2015, lk 1) Vastav instrument võimaldab analüüsida ennast refleksiivse praktika kaudu, mis aitab identifitseerida oma hoiakuid, väljendusviise ning SE-pädevusi (Yoder & Devaney, 2015, lk 2).

SE-pädevuse oskuste arengu edendamisel omavad kesksel rolli õpetajad, nende endi oskused ning eelkõige valmisolek SE-teemade käsitlemiseks. Selleks, et SE-pädevuse edendamise progress oleks ühtselt mõistetav, peaks strateegia põhinema kindlale tagasisidele.

1.4. Rahvusvahelisi uuringuid sotsiaal-emotsionaalse pädevuse edendamistest koolikeskkonnas

SE-pädevus ja eneseabimeetodid on ühiskonnas pälvinud aina rohkem tähelepanu. Noorte vaimse tervise probleemide süvenemine on tõstatanud küsimuse, kuidas saab olukorda parandada, olgugi, et selle ala spetsialistide arvulist ja rahalist võimekust ületab üleüldine nõudlus kordades rohkem, kui seda antud ressursid pakkuda suudavad.

Sotsiaalministeeriumi (2022, lk 12) vaimse tervise tegevuskavas tuuakse Eesti keskse väljakutsena esile ühtse kontseptsiooni puudumise elanike heaolu mõistmiseks, mille tõttu käsitletakse vaimse tervise heaolu kitsalt üksnes sotsiaalvaldkonna mõiste ja näitajana. Ka senised innovaatilised algatused vaimse tervise edendamisel on takerdunud tervikliku teenuse ja süsteemse juhtimise puudumise taha (Sotsiaalministeerium, 2022, lk 13). India Õpetajate ühing avaldas 2019. aasta jaanuaris SE-pädevuse oskustele suunatud õppeprogrammi ja nüüdseks on Indias erinevad organisatsioonid, mis propageerivad ja edendavad SE-pädevuse teadlikust erinevatele India koolidele (Mittal, 2020, lk 163). Ameerika Ühendriikides läbi viidud SE-pädevuse edendamise uuringus on tuvastatud, et 2023–2024. aasta seisuga on 83% Ameerika koolidest integreerinud SE-pädevuse arendamise oma õppeprogrammidesse (Skoog-Hoffman *et al.*, 2024, lk 2). Välja on toodud võrdlus osariikide erinevust poliitiliste suunitluste vahel. Toetaval poliitikal on kogu ühiskonna üleselt suur mõju. SE-pädevuse edendamise raames rakendatakse konkreetseid juhiseid ja standardeid koolidele, tagatakse rahaline ressurss fondide kaudu ning integreeritakse akadeemiline õpe SE-pädevuse arendamisega. Koolilõpetajad saavad lõputunnistusele ka SE-pädevuse tunnistuse. Poliitika, mis limiteerib SE-pädevuse edendamist, kujundab samuti kooli kui ka ühiskonna hoiakuid viies selle olulisuse

tahaplaanile. Õpilaste kokkupuude õiguskaitse ja kooli järelevalve meetmetega on märkimisväärselt sagedasem neis osariikides, kus poliitiline suund ei toeta SE-pädevuse edendamist. (Skoog-Hoffman *et al.*, 2024, lk 11)

Inglismaal teostatud uuring (Mackenzie & Williams, 2018, lk 2) tõi esile tähelepaneku, et vaimse tervise edendamisel saavutasid märkimisväärselt positiivsemaid tulemusi programmid, mis hõlmasid kogu kooli tervikuna ning kestsid kauem kui üks aasta. Mõjusaid tulemusi on võimalik saavutada integreeritud õppe, õpetajate SE-pädevuse alase koolitamise ning SE-pädevust toetavate õpetamis- ja õppimishoiakutega koolikeskkonna loomise kaudu (Gedikoglu, 2021, lk 7–8). Euroopa Liidu tasandil läbiviidud analüüsis SE-pädevuse arendamisest koos akadeemilise õppega leiti, et kui Eestis funktsioneerivad koolides Tervisenõukogud, mis tegelevad SE-pädevusega seotud tegevustega, siis Soomes keskendutakse rohkem õpilaste ja üliõpilasühingute arvamustele. Maltal tegutsevad koolides õpilasesindused, mille liikmeteks on õpilaste valitud esindajad ning kooli juhtkonna liikmed. (Cefai *et al.*, 2018, lk 60) Kui näiteks Soomes, Iirimaa, Maltal, Hollandis, Hispaanias ja Inglismaal käsitletakse SE-pädevust nii sotsiaalse intelligentsuse kui ka inimeste vahelise suhtlusoskusena, siis Austrias, Prantsusmaal, Saksamaal ja Rootsis seotakse see peamiselt kodanikuõppega. (Cefai *et al.*, 2018, lk 89) Kuigi Euroopa liikmesriikides tunnustatakse SE-pädevuste õpet kui olulist komponenti õpilaste teadmiste kogumis, ei ole seda täielikult integreeritud õppekavadesse (Cefai *et al.*, 2018, lk 90).

Venemaal läbiviidud gümnasistide heaolu uuringust ilmnes (Bruk *et al.*, 2024, lk 543), et ehkki enamus õpilasi hindas oma heaolu kõrgelt, esines siiski õpilasi, kes hindasid oma heaolu madalamalt tuues peamiseks põhjuseks probleemid koolis ja halvad õppetulemused. Lisaks väljendasid õpilased soovi mitmekesisemate arenguvõimaluste ning kooli puudutavates küsimustes kaasaráärmise võimaluste järele. (Bruk *et al.*, 2024, lk 543) Uuringud kinnitavad, et õpilased mitte ainult ei oska hinnata oma heaolu, vaid et õpilase heaolu edendamisel omab olulist rolli ka õpilase enda kaasamine teda puudutavates otsustes (Bruk *et al.*, 2024, lk 528).

Erinevad rahvusvahelised praktikad demonstreerivad, et poliitilisel tasandil vastuvõetud otsused annavad konkreetsed suunised ja üheselt mõistetavaid hoiakuid kogu ühiskonnale.

2. UURING SOTSIAAL-EMOTSIONAALSE PÄDEVUSE EDENDAMISEST KOOLIKESKKONNAS

2.1. Lühiülevaade noorte vaimse tervise edendamisest Eestis

Vaimne tervis on Eestis saanud järjest rohkem tähelepanu, kuid teadlikkus vaimse tervise olemusest ja selle mõjuteguritest on vähene. Vaimse tervise eneseabi ja probleemide ennetamise võimalusi ei väärtustata küllaldaselt ning tõenduspõhise info ja teenuste pakkumine pole piisav. Ka on keerukas pakutavate teenuste ja info kvaliteeti hinnata. (Sotsiaalministeerium, 2022, lk 18) 15–17-aastaste noorukite vaimse tervise häired on endiselt kõrged, olenemata teenustest ja abimaterjalidest, eriti noorte tüdrukute puhul, kus depressiooni osakaal on tervelt 54,4%, noormeestel 28,1% (Konstabel *et al.*, 2022, lk 35). Alates 2009. aastast on enesetapukatsete kordaja tõusnud kümne aasta jooksul 236st (100 000 sama vana elaniku kohta) 441le, seal juures alaealiste 0–17-aastaste enesetapukatsed on kahekordistunud aastast 2015 (Värnik *et al.*, 2021, lk 18–19).

Eestis on tehtud mitmeid samme, mis leevendaks survet vaimse tervise probleemidest tulenevatele teenusele ja spetsialistide vajadusele. Näiteks Eesti-Rootsi Vaimse Tervise ja Suitsidoloogia Instituut (ERSI) on tegutsenud Eestis alates 1993. aastast. Selle aja jooksul on ERSI loonud Eestisse Eluliini telefoniabi, Eesti Vaimse Tervise ja Heaolu koalitsiooni ning lisaks erinevaid kavasid Sotsiaalministeeriumile ja olnud ka partner Peaasjade ennetusprogrammides. (Värnik *et al.*, 2021, lk 6) Eestis on mitmeid programme õpetajate SE-pädevuse edendamiseks, kuid nende tõenduspõhisus jääb rahvusvahelistest programmidest märksa nõrgemaks (Roon *et al.*, 2023, lk 31). Koolide jaoks on näiteks käitumisoskuste mäng VEPA (Veel paremaks) ja kiusamisennetusprogramm KiVa (Kiusamisvaba kool) (Randver *et al.*, 2023, lk 90). Toetusprogrammid nagu peaasi.ee (MTÜ Peaasjad) ja Vaikuseminutid (MTÜ Vaikuseminutid) pakuvad lisaks nõustamisele ka erinevaid koolitusi ja programme nii nooretele kui ka täiskasvanutele. Tugiõpilasi liikumine TORE ehk Tugiõpilaste Oma Ring Eesti, mille eesmärk on arendada

tugiõpilaste endi toimetulekut, sõbraks ja kaaslaseks olemist eakaaslastele (MTÜ Noorteühing Tugiõpilaste Oma Ring Eestis, s. a.). Maailma Terviseorganisatsiooni vaimse tervise tegevuskavas (ingl *Comprehensive mental health action plan*) nimetatakse üheks alusprintsipiibiks valdkondade ühest vastutus vaimse tervise vajadustele, st koostööd tervise-, haridus-, õigus-, töö- ja sotsiaalvaldkonnas (World Health Organization, 2021, lk 5). Kooli keskkond peab tagama õpilase arengul õppimist soodustava keskkonna, mis kaasaks kõiki osapooli ning toetaks mitmekülgset õpilase arengut, hoiakute ning väärtushinnangute kujunemist (Haridus- ja Teadusministeerium, 2022, lk 18).

Eestis töötab juba mitmeid ennetusprogramme nii koolide siseselt kui ka koolide väliselt. Rahvusvaheliste tegevuskavade strateegiaks on erivaldkondade koostööga tõsta vaimse tervise heaolu. Olenemata olemasolevatest tugiprogrammidest on Eesti noorukite enesetapakatsete ja vaimse tervise häirete näitajad jätkuvalt tõusval joonel.

2.2. Uurimisprotsess ja valim

Käesoleva lõputöö uurimismeetodina kasutati nii kvantitatiivset kui ka kvalitatiivset uurimismeetodit (Lagerspetz, 2017, lk 122) ehk triangulatsiooni, mis võimaldab uurijal koguda nii üldistatud kui ka detailset informatsiooni uuritava nähtuse kohta. Antud uurimistöös kasutatakse vastavalt uurimismeetoditele nii küsimustikku kui ka intervjuud. Küsimustiku puhul on materjal struktureeritud, mis annab uurijale konkreetsema tagasiside, kuid intervjuu puhul on tegemist vähem struktureeritud materjaliga, mis võimaldab uurijal vajadusel uuringu käigus käsitleda huvipakkuvamale osadele rohkem tähelepanu (Lagerspetz, 2017, lk 141). Küsimustikuga saadud eelnev tagasiside loob antud uurimistöös aluse SE-pädevuse teadlikkusest ja selle edendamise hetke olukorrast kooli keskkonnas.

Poolstruktureeritud intervjuu loob võimaluse küsitluse teel saadud andmete põhjal esitada vastajatele lisaküsimusi. Poolstruktureeritud intervjuu puhul on uurijal eelnevalt määratletud intervjuu kava koos põhiteemade ja võtmeküsimustega, kuid vestluse käigus on võimalik küsimuste järjekorda ja sõnastust vastavalt olukorrale kohandada (Lagerspetz, 2017, lk 140). Erinevalt struktureeritud intervjuust, mis põhineb kindlaksmääratud küsimustel ja vastustel, võimaldab poolstruktureeritud intervjuu

uuritavatel oma kogemusi, arvamusi ja tõlgendusi vabas vormis väljendada (Sheppard, 2020, lk 241).

Valimi moodustamisel kasutati mittetõenäosuslikku viisi (Lagerspetz, 2017, lk 171). Kuna uurimistöö käigus teostatavad küsitlus ja ka intervjuud põhinesid spetsiifilisel teemal, moodustati valim uurimisprobleemist lähtudes ehk eesmärgipäraselt, mille puhul oli kindlaks tehtud inimgrupid, kes olid teemaga seotud (Etikan *et al.*, 2016, lk 2). Küsitluse eesmärgistatud valim koosnes Lasnamäe linnaosa gümnaasiumi aineõpetajatest, huviala- ja tugispetsialistidest. Kuna uurimistöö keskendus koolikeskkonnas SE-pädevuse teadlikkuse edendamisele ning selle raames haridus- ja sotsiaalvaldkonna koostööle, siis keskenduti valimi moodustamisel õpetajatele ja tugispetsialistidele.

Ankeetküsitluse abil uuriti vastajate hoiakuid erinevatest SE-pädevuse edendavatest tegevustest kooli keskkonnas ja küsiti ka vastajaid iseloomustavaid küsimusi, nagu näiteks: sugu ja vanus (Sheppard, 2020, lk 190). Sotsiaal-demograafilised andmed k.a rahvus aitavad tõlgendada nende seost uuritava nähtusega, jagades vastajad gruppidesse ning selle läbi kontrollida rühmade vahelisi erinevusi (Lagerspetz, 2017, lk 88–89). Ankeetküsitlusel kasutati ka avatud küsimusi, mis võimaldas vastajatel avaldada enda arvamusi, kui ka vastusevariantidega küsimusi, mis lisasid andmeanalüüsi konkreetsuse (Sheppard, 2020, lk 206–207). Vastusevariantidega küsimused näiteks vanus ja tööstaaz, esitati üksteist välistaval viisil, jälgides numbrite samalaadset vahemikku (Sheppard, 2020, lk 207).

Küsimustik koostati elektroonilise küsitlusena Tartu Ülikooli *LimeSurvey* keskkonnas, mis edastati vastajate nimelistele e-posti aadressidele, kui ka koolide üldisele e-posti aadressidele. Aadressid olid välja toodud koolide kodulehel kontaktide all, mille järgi küsimustiku protsessi käigus lähtuti. Küsimustik koostati kahes keeles, eesti keeles (vt lisa 1) ja vene keeles (vt lisa 2), mille eesmärk oli vastajatele anda valikuvõimalus, vastata keeles, milles ta tunneb end kõige tugevamana, kuna töö autori eesmärk oli saada SE-pädevuste kohast infot nii palju kui oli võimalik ja autor ei soovinud suurendada tõenäosust, et ankeetküsitlustele ei vastata võimaliku keelebarjääri tagajärjel. Küsimustiku aadress hõlmas e-kirjas nii eesti- kui ka vene keelse küsimustiku aadressi ning lõpliku keelevaliku määrasid vastajad ise *LimeSurvey* keskkonnas. Küsitlus edastati

vastajatele 03. märtsil 2025 ning ankeedi esimene meeldetuletus 11. märtsil 2025 ja teine meeldetuletus 17. märtsil 2025. Meeldetuletused saadeti vaid algses andmebaasis olevatele e-posti aadressidele. Küsitluse oli avatud kuni 25. märtsini 2025.

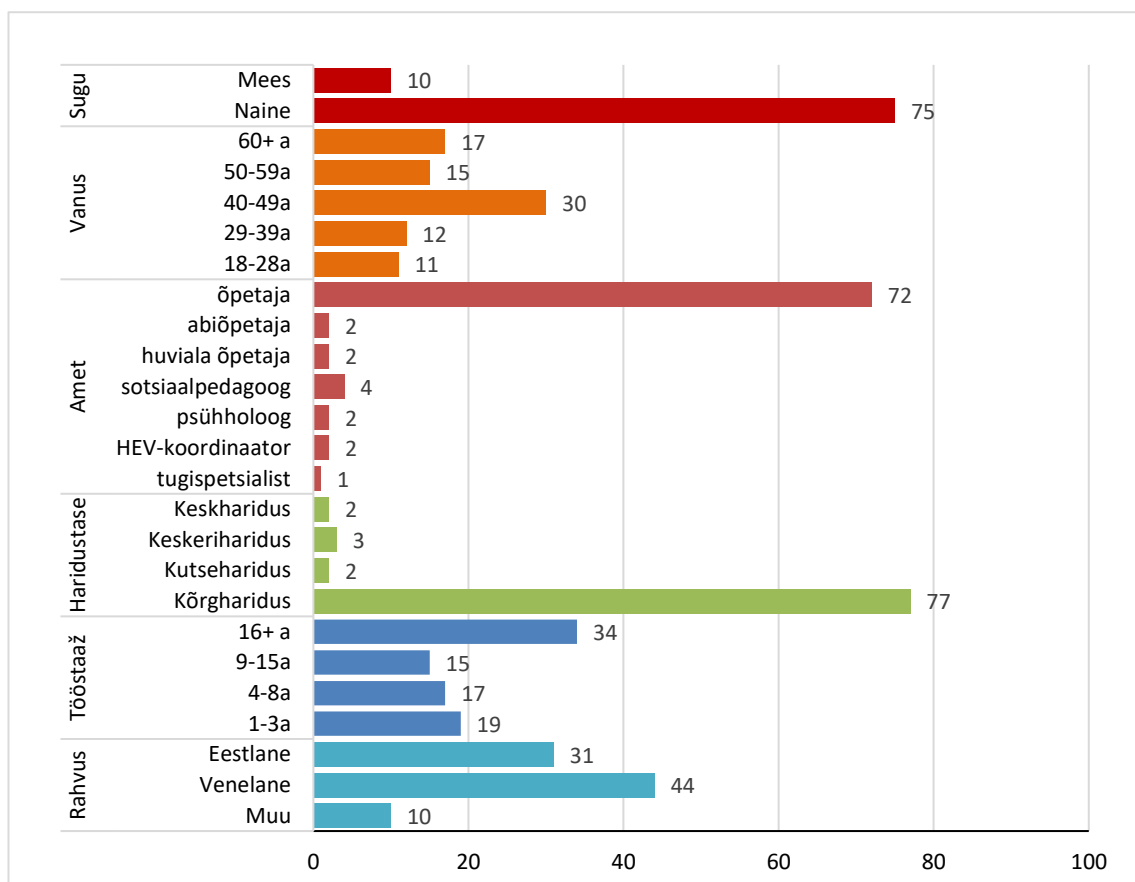
Lasnamägi on Tallinna linnaosadest kõige rahvarohkem linnaosa. 2022. aasta seisuga oli Lasnamäel elanike 118 261. (Tallinna Linnavalitsus, 2022, lk 8) Rahvuse statistilised näitajad toovad esile ka tähelepaneku, et Lasnamägi on võrreldes teiste linnaosadega multikultuursem. Vaid 27,1% rahvastikust on eestlased. Võrreldes teistega on Lasnamäel rohkem vene rahvusest elanike 59,1%, kolmandal ja neljandal kohal on ukrainlasi 5,8% ja valgevenelasi 2,6%, mis on teiste linnaosadega võrreldes rohkem. (Tallinna Linnavalitsus, 2022, lk 13) See loob soodsa aluse leidmaks kõige mitmekülgsemaid vastuseid uurimistöös esitatavatele küsimustele, oma rahvarikkuse ja multikultuursuse poolest.

Lasnamäe linnaosas tegutseb munitsipaalomandis seitse gümnaasiumi. Seitsme gümnaasiumi peale kokku, koolide kodulehe avalike andmete järgi 1. veebruar 2025 seisuga, töötab Lasnamäe linnaosa gümnaasiumites kokku 754 õpetajat ja tugispetsialisti, küsimustike saadeti välja 748. Arvu erinevus tulenes sellest, et õpetajate ja tugimeeskonna nimekirjades oli osadel koolidel lisatud ka medõed, infotehnoloogid, raamatupidajad jne, kellele autor küsimustikku ei saatnud. Osad aineõpetajad töötasid mitmes koolis ning kolme kontakti ei õnnestunud kätte saada.

Võttes arvesse eelpool kirjeldatud uuritavate arvu, pidas autor parimaks lahenduseks kasutada internetipõhist ankeetküsitlust. Antud uuringu tarbeks oli esindusliku valimi saamiseks vaja saada vähemalt 254 täidetud ankeeti, et tulemusi saaks üldistada. Valimi suuruse arvutamiseks kasutati valimikalkulaatorit, kus usaldusnivoo oli 95% ning usaldusintervall 5% (MaCorr Research, n.d.). Küsitluse andmeid analüüsimisel kasutati MS Exceli ja MS Word programme. Andmeanalüüsi esitleti kirjeldava statistika meetodil, eesmärgil tulemusi tõlgendada võimalikult arusaadaval viisil ning teha järeldusi saadud andmestikust (Christensen *et al.*, 2015, lk 393).

Ankeetküsitlusele laekus kokku 85 täidetud ankeeti, mis oli oodatust madalam. Valimikalkulaatori andmetele tuginedes muutis see üleüldise usaldusintervalli 10,0%, mille puhul üldistusi populatsioonile esitada ei saa, kuid mida siiski võib pidada

arvestatavaks (MaCorr Research, n.d.). Küsitluse usaldusväärst toetavad läbi viidud intervjuud ekspertidega. Üle 88% vastanutest oli kõrgharidusega (77 vastajat) naisõpetajad (75 vastajat). Kõige aktiivsemad vastajad ning ettepanekute esitajad olid vene rahvusest 44 vastajat, see vastu eestlasi moodustas vastanute seas 31 vastajat. Muu rahvusest vastanute hulgas oli ukrainlasi, leedulasi, soomlane, valgevenelane ja jaapani rahvusest vastajaid. Joonisel 2 on väljatoodud vastanute iseloomustavad näitajad.



Joonis 2. Uuringule vastanuid iseloomustavad andmed (n = 85)

Vanuse poolest moodustas suurima osakaalu vastanutest 40–49 aastased ehk 30 vastajat. Nooremaid kui 40 aasta vanuseid oli kokku 23 vastajat ja vanemad kui 49 aastat oli kokku 22 vastajat. Tööstaaži poolest moodustasid suurima osa 40% vastajatest 16+ aastase tööstaažiga ehk 36 vastajat võrreldes kõige lühema staažiga vastajatest, mis moodustas 22% vastanutest ehk 19 vastajat.

Uuringu raames viidi läbi ka intervjuud, kuna intervjuu meetodi eeliseks peetakse keerukamate teemade näiteks õpiprotsesside paremat käsitusvõimet. Intervjuu käigus on

läbi dialoogi võimalik uurijal vajadusel välja selgitada detailsemat infot. (Sheppard, 2020, lk 240–241) Intervjuude käigus esitab uurimistöö autor vastajatele küsimusi, eesmärgil saada ekspertarvamus tekkinud seisukohtadele, neid kas kinnitades või ümber lükates.

Uurimistöös kasutatud intervjueeritavate valim koosnes neljast eksperdist. Intervjueeritavate roll antud uurimistöös oli lisada omapoolseid vaatenurki ja soovitusi lisaks küsitlusest saadud tagasisidele. Oluline oli siinjuures see, et hinnang toimuks nii sotsiaal- kui ka haridusvaldkonnas tegutsevate ekspertide arvamusel. Need valitud positsioonid pakkusid erinevaid, kuid omavahel seotuid vaatenurki antud uurimisteemale, toetudes nii praktilisele, kui ka teoreetilisele kogemusele:

- sotsioloogia doktorant, kelle teadustöö põhisuundadeks on vaimne tervis, kogukondade arendamine ja suhete oskused;
- praegune haridusjuht, kes on töötanud nii õpetajana kui ka õppejuhina;
- täiendusõppe koordinaator, kes on töötanud õpilaskoostöö spetsialistina, vaimse tervise eksperdina, kogemusnõustajana ja ka õpetajana;
- endine kaasava hariduse valdkonna peaekspert ja praegune haridusjuht, kes on töötanud lisaks veel noorte keskuse juhina, õppenõustamisteenuste juhina ja ka noorsootöös.

Poolstruktureeritud intervjuul tugines autor küsimustele (vt lisa 3), mis olid koostatud nii teoriast tulenevalt materjalile, kui ka ankeetküsitlustest tulenenud tagasisidele. Intervjuud viidi läbi ajavahemikul 25.03.2025–08.04.2025 (vt tabel 1). Intervjueeritavate otsimisega alustati jaanuar 2025 aasta alguses, mille käigus tehti väljavalitutega eelnevad kokkulepped intervjuudes osalemiseks. Vastajad leiti läbi isikliku erialase kokkupuute ning kasutati ka sotsiaalmeediat. Intervjuu käigus kasutati salvestamise meetodit, intervjueeritavate nõusolekul (Sheppard, 2020, lk 245). Intervjuude läbiviimiseks kasutati Zoomi keskkonda, mille kaudu salvestati ka intervjuu hilisemaks andmeanalüüsimiseks ja transkribeerimiseks (Sheppard, 2020, lk 258). Salvestused hoiustati arvutis eraldi kaustana kõrvalistele isikutele kättesaamatus kohas. Arvuti juurdepääs on vaid uurimistöö kirjutajal. Intervjuu alguses tegi autor intervjueeritavatele uuringust tutvustuse, mis sisaldas kokkuvõtvalt küsimustikust saadud tagasisidet ning vajadusel selgitas ka SE-pädevuse kontseptsiooni, kasutades CASEL raamistikku (Mahoney *et al.*, 2021, lk 1133).

Tabel 1. Ekspertide valim

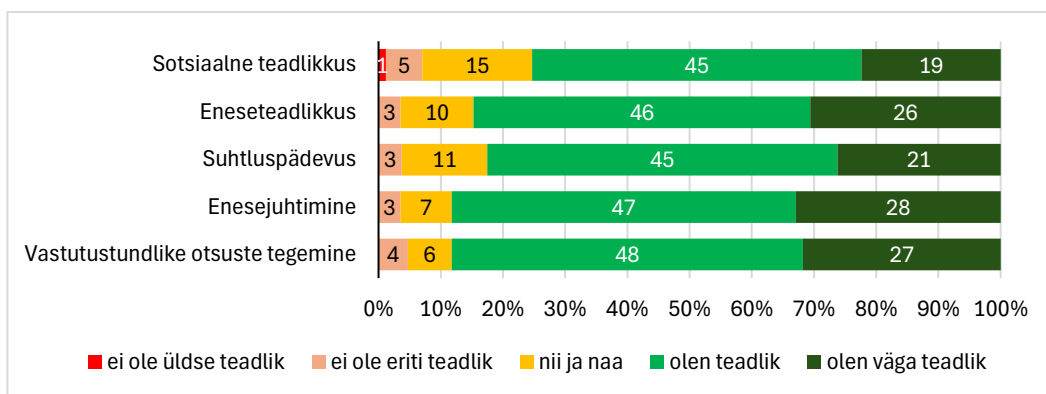
Kood	Kuupäev	Kestus
IN 1	25.03.2025	00:42:00
IN 2	27.03.2025	01:12:00
IN 3	04.04.2025	01:30:00
IN 4	08.04.2025	01:15:00

Intervjuude keskmiseks pikkuseks oli 1 tund ja 10 minutit ning transkribeerimiseks kulus kolm tundi. Transkribeerimisel ei kasutatud kõnetuvastustarkvara. Uurija eelistas salvestise tõlked teostada kuulates. Märkmete salvestamiseks kasutati MS Word programmi. Andmeanalüüsil kasutati tekstianalüüsi meetodit, kuna antud teemasid käsitletakse kui ühte tervikut (Lagerspetz, 2017, lk 202), erinevalt ristjuhtumi meetodist (ingl *cross case*), mille puhul andmeanalüüsimisel võrreldakse teabe mustreid ja sarnasusi (Mynott & Kager, 2024, lk 1). Tekstianalüüs seevastu võimaldab uurijal avastada midagi erinevat, kui seda mida uuringu alguses eeldati (Lagerspetz, 2017, lk 203). Erinevatelt ekspertidelt saadud erinevad vastused ei võimalda ristjuhtumi meetodit kasutada. Intervjuu salvestused hävitatakse peale lõputöö kaitsmist.

2.3. Uuringu tulemused

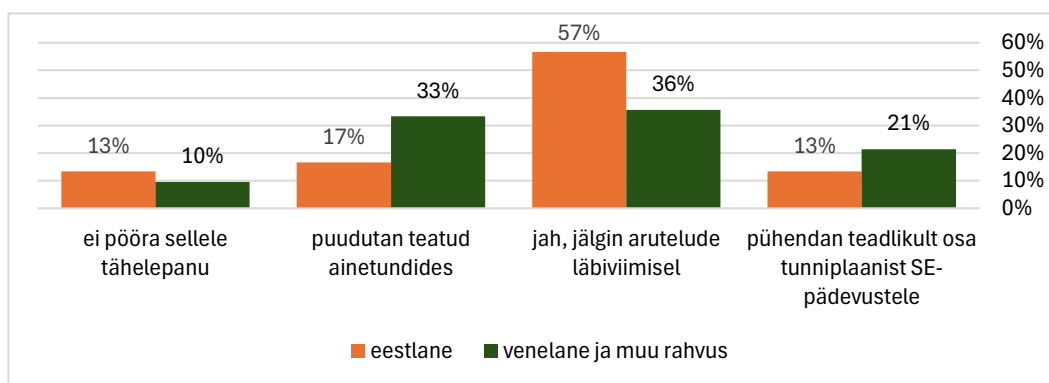
2.3.1. Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste teadlikkus ja nende rakendamine

SE-pädevuse teadlikkuse edendamise võimaluste analüüsimiseks käsitleti nii küsimustikust kui ka intervjuudest saadud andmete tulemusi. Küsitluse eesmärk oli õpetajate ja spetsialistide vastustest tulenevalt saada ülevaade hetke olukorrast, mis puudutab SE-pädevuste edendamist kooli keskkonnas. Ekspertintervjuudes soovis töö autor võimalust uurida, millised on hetke olukorra võimalikud põhjused ning arvamused tekkinud olukordadele. Intervjuud läbiti kahe haridusjuhiga IN_1 ja IN_2 ning seejärel IN_3 täiendusõppekoordinaatori ja IN_4 sotsioloogia doktorandiga. Esmalt uuris töö autor sihtrühma üldisi SE-pädevuse teadmisi. Küsimustiku raames esitati vastajatele nende SE-pädevuste kohta küsimusi (vt joonis 3), kasutades CASEL raamistikku .



Joonis 3. Küsimustiku vastajate (n = 85) SE-pädevuse teadlikkus

SE-pädevuste üldiseid teadmisi küsiti ka intervjuueeritavatel suuliselt. Mõlemal juhul selgus vastustest, et enamus on SE-pädevustest teadlikud. Arvestatav osakaal vastajatest olid ka väga teadlikud. Nii intervjuueeritavad, kui ka küsitluse vastajatest enamus (85'st 82 vastajat) hindasid SE-pädevusi oluliseks. Olenemata sellest, et kõik vastajad pidasid SE-pädevusi olulisteks oskusteks, rakendavad SE-pädevust edendavaid meetmeid vaid veidi üle poolte (57%) vene rahvusest 42'st vastanutest 24 vastajat ja eesti rahvusest (70%) 30'st vastanutest 23 vastajat oma ainetundides (vt joonis 4). SE-pädevuse oskusi oluliseks pidavate vastajate hulk oli suurem, kui meetmete rakendamise vastanute hulk.



Joonis 4. Küsimustiku vastajate (n =72) SE-pädevust edendavate meetmete rakendamine

Ühiskonnas ja haridussüsteemis on vaja teadlikkust, et sotsiaaluskused on õpitavad oskused. Keegi pole sündinud nende oskustega, kuid neid saab õppida ja arendada. Neid nimetatakse ka tuleviku oskusteks. Erinevates tippülikoolides väljatoodud üleüldistest kompetentsidest näiteks digioskustes on SE-pädevused lõimitult sees. Ülikoolides on neid oskuseid vaja mitte ainult õpetajatel, vaid erinevatel erialadel ja ka täiendkoolitustes. Pigem võib asi olla selles, et õpetaja põhikoormus aine õpetamisel on suur, programmid

on nõudlikud ning siis tundubki, et SE-pädevused on teisejärgulised. Kui neid kompetentse väärtustatakse nii ühiskonnas kui ka haridusvaldkonnas, siis ei oleks probleemi, et inimesed ei tahaks õppida. „Kui koolitus on hästi korraldatud – praktiline, läbi eluliste tegevuste ning kohese tagasisidega oma olemasolevatest oskustest, kui ka juurde õppimist vajavate oskuste kohta, siis õppeprotsess on tore ning inimesed näevad ka kohe kasu sellest õppest, mida nad teevad nüüd teistmoodi.“ (IN_4)

Kui küsida mõlema juhi käest, et millest selline erinevus tuleneb, nendib IN_1, et õpetajatel on palju ülesandeid ja uue tööülesande lisamine eeldab millegi muu ära võtmist. Ootused õpetajatele on kõrged ja vastuolulised, mistõttu kõike ei jõua teha. Kuna ülesandeid on palju, valivad õpetajad vastavalt oma võimetele, oskustele ja huvidele, millele rohkem tähelepanu pööratakse.

Uurimistöö autor esitas selle mõttekäigu raames, teisele haridusjuhile jätkuküsimuse: „Kool justkui pannakse probleemide eest vastutama, kas sellisel juhul liiale ei minda mõttega, et kool peab tagama kõike?“ IN_2 toob välja, et koolis on konkreetne vastutusala, mida tuleb jälgida, seejärel võtab kool endale suuna, millele pöörab tähelepanu. Kasvatuse õppepool toimub perega koostööna, kool juhib õpilast selliselt, et õpitulemused saavutatakse ning võime liikuda järgmisele haridustasemele oleks olemas. Eesmärk peaks olema enastjuhtiv õpilane. „Kõik on õpetaja eetikas ja õpetaja õpetamises kinni. Vastu peab võtma päris karme otsuseid. Õpetajale tuleb selgeks teha, mis on tema roll ja miks ta valis selle õpetaja ameti.“ IN_2

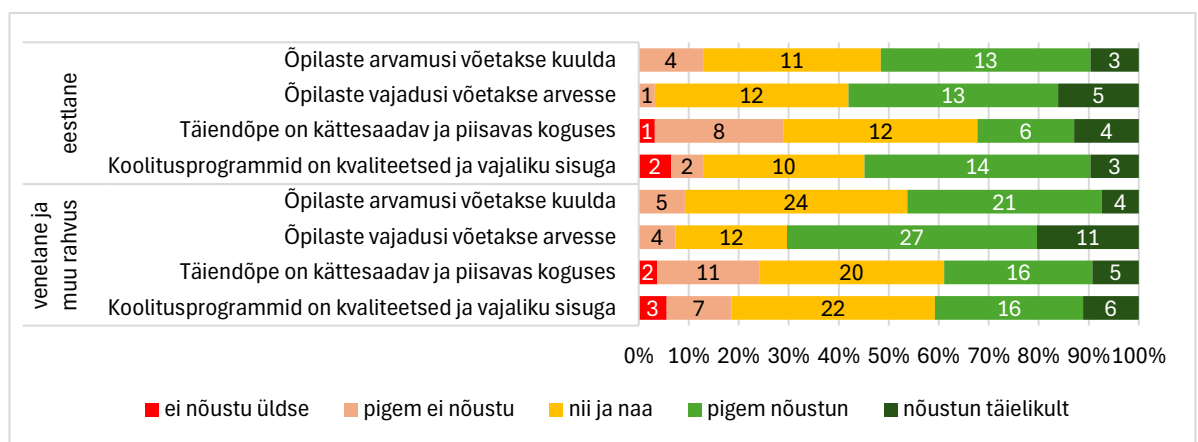
IN_3 arvamusel puudub õpetajatel kohustus ennast täiendada peale kooli lõpetamist ning sealt võibki tulla erinevus, et SE-pädevusest teatakse ja peetakse oluliseks, kuid meetmeid ei rakendata. Ollakse pigem kinni harjumustes ning vanadest õpetaja rollides.

Kõik erinevad võimalikud põhjused võivad olla erinevates koolides, miks SE-pädevuse edendamine paigal püsib, need võivad olla: juhtkonnast või õpetajates kinni, arusaamatused, valed uskumused, mugavused, harjumused, vananenud seisukohad või halvad kogemused. Kuid kui keskkond muutub ümberringi, siis inimene ise ka muutub. (IN_4)

SE-pädevusi peetakse tuleviku oskusteks, mida on võimalik õppida ja arendada. Põhjuseid miks neid oskusi koolides ei käsitleta järjepidevalt võib olla mitmeid, kuid tänapäeva muutuv ühiskonnas nende oskuste vajadus järjest suureneb.

2.3.2. Õpetajate eneseareng ja õpilaste kaasamine otsustusprotsessides

Meeskonna SE-pädevuste toetamise osas läksid intervjuude ja küsitluste tulemused lahku. Küsitluse tulemused näitasid, et koolituste kättesaadavus ja kvaliteeti hinnati pigem kesiseks (vt joonis 5). Sellest tulenevalt tõstatas autor küsimuse, kas võib tegemist olla rahvusest tuleneva erinevusega? Küsitluse analüüs näitas, et olenemata rahvusest olid koolituse kättesaadavuse arvamused vastajatel sarnased. Koolituste kvaliteedi ja sisu osas tekkisid mõningad erinevused, kus eesti rahvusest vastajad hindasid koolitusi pigem positiivselt (31'st vastajast 17), vene rahvusest vastajad pigem kesiseks (54'st vastajast 32). Kas aga tegemist võib olla ebapiisavastest oskustes ning kas selle põhjuseks võib olla õpetajatele pakutavate koolituste ebapiisav kvaliteet ja sisu, sellele ei oska töö autor vastata.



Joonis 5. Küsimustiku vastajate (n = 85) hinnang esitatud väidetele

Intervjuudest selgus pigem arvamus, et koolitusi on palju, kuid ei süveneta piisavalt. IN_1 leiab, et põhjuseks on õpetajate ebapiisav tähelepanu, kuna kättesaadavus erinevatele suhtlemiskoolitustele on suur. Näiteks tuuakse välja KiVa ja peaasi.ee. Enesejuhtimisel peaks õpetaja vajadusel ise leidma endale sobiva koolituse, kui tunneb vajadust areneda. Kui kool tellib sisekoolitusi, ei pruugi kõik õpetajad osaleda, vaid võivad samal ajal näiteks vihikuid parandada. „Pädevaid koolitusi on turul aga koolitused peaksid olema erinevatel tasemetel. Koolitustele puudub Eestis ka järelevalve.“ (IN_1)

Ka IN_2 intervjuul tõdes vastaja, et õpetaja on kui ennastjuhtiv õpilane ja haridusvaldkonnas peab pidevalt ennast koolitama. Kui näiteks KiVa koolitus ei kõneta, siis saab tellida koolituse ise. Hea motiveeriv koolitus saab aga panna inimest mõtlema oma mõtteviiside üle. „Kui ma ise ei lähe õppima või koolitama, kas sellisel juhul on mul õpilastele midagi anda, kes täna minu koolis on?“ (IN_2)

Täiendusõppe koordinaatori arvamusel peab see tulema inimese enda seest, kuna õpetajad ei pea ka seaduse silmis tegelema enesearenguga, siis säilibki mentaliteet, et õpetaja teab mida ta teeb. Fenomen seisneb selles, et need, kes tahavad õpetada ei võrdu alati sooviga ise õppida. Koolitustele kipuvad minema need, kes tegelevad endaga, mitte need kellele seda vaja on. „Me eeldame inimestena, et kõik teised peaks muutuma, nii tihti käitume selle järgi, lihtsam on teisi süüdistada. Kui aga SE-pädevuse meetmeid rakendada ainetundides, siis oleks õpetamine palju lihtsam, kuna puuduksid konfliktid. Kasutusse tuleks võtta kogu teadus, mis selle kohta on.“ IN_3

See on harimise, teadvustamise ja väärtustamise küsimus. Hoiakuid saab ühiskonnas muuta ja see olukord ei pea nii jääma. Aga kes on valmis sellega tegelema väga sihipäraselt, et see teadlikkus tõuseks ja et inimesed tahaks neid koolitusi? Õpetaja tunneb ennast tunduvalt paremini kui ta kompetentse omab, ka tema kolleegidel, õpilastel ja vanematel on sellest võita. On väga palju alaoskusi, mida saab treenida näiteks probleemide lahendamine, konfliktidega tegelemine, õppida konfliktide lahendamise konstruktiivseid viise, koostöö oskused ning millistest etappidest see koosneb. Oskuste õppe puhul on vajalik, et nad oleks tõesti oskuste õpe. Häid suhtlemiskoolitajaid on Eesti erinevates valdkondades, tihtipeale personali valdkonnas, kuid osa nendest on ka suhtlemistreenerite ühingus ja osa nendest on andragoogide ühingus. „Kui see on üks ebamäärane mull, siis ei teagi mida teha. Koostöö oskused – hea koostöö on hästi oluline aga mis see hea koostöö oskus on? Palju on teadustööd ära tehtud, et teha see kõik arusaadavaks ja loogiliseks nagu matemaatika 1+1 võrdub 2.“ (IN_4)

Ankeetküsitluse vastustest selgus, et õpilaste vajadusi võetakse otsustusprotsessides arvesse, kuid arvamusi pigem kuulatakse vähem. Selle kohapealt toob IN_2 välja Põhikooli ja gümnaasiumi seaduse, kus on kirjas koolijuhhi kohustust õpilasesinduse arvamusega otsustes arvestama, k.a Lastekaitse seadus § 4, mis sätestab lapse heaolu seisundit. Õpilasi peab ära kuulama, kuid täiskasvanul on pädevus otsustada.

„Koolijuhina küsin ka otse, kuidas õpilastel läheb ja kas neil on murekohti. Kaasamisega ei tohi üleliia minna, tuleb seada piirid, vastasel juhul võib õpilane kaotada kohusetunde. Samas, kui noori ei kaasataks, ei saaks ka teada, mis mured neil on.“ (IN_2)

Ka IN_1 intervjuu käigus räägiti õpilasesinduse rollist otsustusprotsessidel, kuid toodi välja olukorrad, kus õpilaste arvamuse küsimine võib viia ebarealistlike või seadusega vastuolus olevate soovideni. Kaasamine oleneb valdkonnast ja teemast. Õpilaste arvamusi saab küsida näiteks ürituste korraldamise või kooli keskkonna parendamise osas, kuid mitte alati akadeemilistes küsimustes. Täiskasvanud võivad üle hinnata noorte soovi otsuste tegemisel kaasa rääkida, kuna neil on teatud vanuses teised prioriteedid.

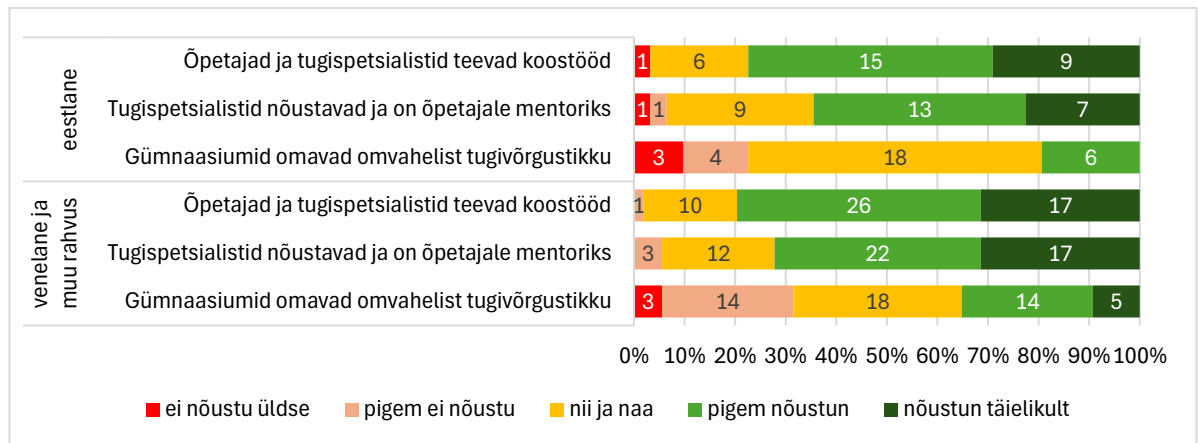
Lapsel on õigus avaldada enda arvamust. „Kui laps ei ole juba noorest peast õppinud oma arvamust avaldama, siis seda ka ei juhtu siis, kui ta täisealiseks saab. Arvamuse avaldamine kooli kontekstis ei ole võrdsete suhete kontekst. Kuid kõik arvamuste avaldamised peavad õpilasele olema psühholoogiliselt turvalised.“ (IN_4) Inimestele meeldivad asjad mis alati ei ole kasulikud, aga sinna kõrvale peaks kuuluma arutelu valikute kasulikkusest ning küsida, mida tegelikult tahetakse või mis võiks veel meeldida. Keeruline on olukord kui õpilastel ei ole turvaline oma arvamust avaldada. „Pigem korraldada vestlusi klassiruumi tasandil, näiteks ainetes mis sisaldavad arutlusi. Kui aine põhitöö on tehtud, siis õpetaja saab luua näiteks teistsuguse tunni õppe perioodi lõpus, kus arutletakse elulistel teemadel.“ (IN_4) Kui õpetaja on seda regulaarselt teinud, siis õpilastel on kergem ka mingis muus olukorras tulla rääkima. (IN_4)

Kuigi õpetajatele suunatud SE-pädevuse täiendkoolituste valik on laialdane on siiski vajaliku koolituse leidmine õpetajale keeruline, mõnel juhul puudub õpetajal endil motivatsioon enesetäiendamiseks. Õpilase võimekus enda arvamust avaldada kajastub samaväärselt ka täisealiseks saamisel, kui seda pole õpitud juba nooremas eas rakendama, ei osata seda teha ka täisealisena.

2.3.3. Õpetajate ja tugispetsialistide koostöö ning koolide tugivõrgustik

Küsitluse vastajad hindasid õpetajate ja tugispetsialistide koostööd pigem positiivselt (vt joonis 6), mille olulisust ning positiivset meeskonnatööd kinnitas ka läbiviidud intervjuud. Intervjuude käigus toodi välja kooli sotsiaalpedagoog, psühholoog,

eripedagoog ja logopeed, kes vajadusel aitavad nii erivajadusega lapsi, kui ka muude probleemide puhul. Koostööna toodi näitena välja ka tugispetsialistide osalemist klassitundides, kui ka kooli personali koolitamisel. Kuid gümnaasiumite omavahelist suhtlust, pidasid küsitlusel vastajad pigem kesiseks või olematuks. Ka intervjuude käigus hinnati kooli arutelusid pigem kooli sisesteks teemadeks.



Joonis 6. Küsimustiku vastajate (n = 85) hinnang esitatud väidetele

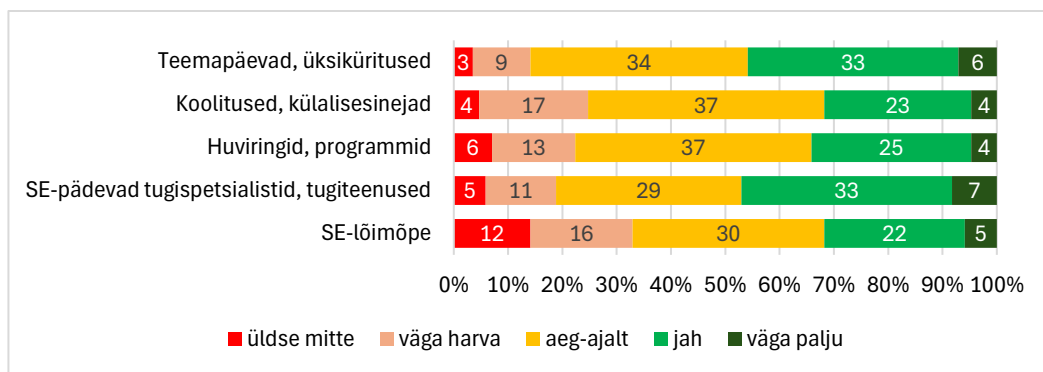
IN_1 sõnul on osad linnaosad rohkem aktiivsemad propageerimaks õpetajate ja tugispetsialistide omavahelist suhtlemist, kuid nentis, et see on pigem oma initsiatiiv. IN_2 pidas koolidevahelisel suhtlemisel kooli siseseid teemasid pigem isiklikuks, ning sellistel juhtudel eelistab, kui õpetaja väljaspool kooli tundlike teemasid ei käsitleks. Küll aga tõi välja erinevad võimalused näiteks kovisioonid, mis toimivad võõras seltskonnas mõningatel juhtudel paremini.

Gümnaasiumite omavaheline suhtlus võib olla ka mitteformaalses vormis näiteks õpikogukonnana, kus on hulk õpetajaid, kelle ühine soov on õppida. Nemad omakorda propageerivad, mida võiks veel õppida või milliseid koolitusi võiks veel olla. Õpetajatel on omavahelist suhtlust eriti praegu muutuv keskkonnas vaja. See rikastab, kui saab omavahel kolleegiga erinevatel teemadel rääkida läbi turvalise õpivõrgustiku. Näiteks õppelaagris koos erinevate koolide õpetajatega, et end inspireerida ja valmistuda uueks õppeaastaks uute värskete ideedega. (IN_4)

Tänapäeva muutuv ühiskonnas on oluline koolide omavaheline tugivõrgustik, kus õpetajatel oleks võimalik üksteist toetada, jagada kogemusi ja murekohti. Omavaheline suhtlus saaks ka inspireerida ja motiveerida uuteks väljakutseteks.

2.3.4. Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste propageerimine koolis

Kui uurida lähemalt koolide üleüldist keskkonda SE-pädevuste propageerimisel, siis küsimustiku vastanute tagasisidest saab järeldada, et järjepidevat SE-pädevust edendavaid meetmeid ja üleüldist kooli hoiakut SE-pädevuse edendamisel koolides jätkusuutlikult ei toimu (vt joonis 7).



Joonis 7. Küsimustiku vastajate (n = 85) arvamused SE- pädevuste edendamine koolis

IN_1 tõi välja põhikooli ja gümnaasiumi eksami sooritamise kohustuse, mille järel alles siis saab õpilane liikuda järgmisele õppetasele, see on kooli esmane ülesanne. Valikained ja klassijuhataja tunnid, mida saab kasutada SE-pädevuse edendavate teemade käsitlemiseks, ei ole pidev lahendus. „Koolidel on liiga palju ülesandeid taldrikul, seda on kõike liiga palju. Siis vaadataksegi selle pilgu järgi, kellele mis on hetkel olulisim teema.“ (IN_1)

IN_2 on seevastu arvamusel, et õpetaja käitumine on eeskujuks tunnis. Kui klassis on näha, et õpilase seisund või käitumine on teistsugune on oluline siin juures märgata. Isegi kui õpetaja tunneb end ebapädevana ei tohi lükata õpilast eemale. Õpetaja peab tegelema ka õpilastega, kellel on keeruline. Kasutada saab elementaarseid tähelepanekuid näiteks: „Ma märkasid, et tegite nii palju tööd või panustasite nii palju oma töösse“ (IN_2). Õpetaja saab teha kõike tunnis, piisab vaid kindlatest meetoditest. „Tööd on palju aga me oleme sellise mõtteviisiga, ise koolitume ja koolitame ka õpetajaid. Küsin õpetajalt, kas oled midagi head öelnud sel nädal õpilastele? Ise juhina saan palju teha, sõbralikult kolleege müksates.“ (IN_2)

Õpetaja saab klassiruumis luua turvalise atmosfääri, luua teadlikkust näiteks ajaloo või kirjanduse tunnis rääkides, kuidas saab ennast hoida. See tekitab tunde, et kool on

turvaline koht ja asjadest rääkimine on normaalsus. Õpilase toetamist saab vaadelda kahte pidi. Ühelt poolt on tähelepanu noorel, teine viis on läheneda läbi keskkonna. Kasutada tuleks erinevaid võimalusi klassiruumi kujundamisel, mis lõhuks hierarhiat. Õppetöösse saaks lisada eneseanalüüsi ja enesehinnangut toetavaid tegevusi - milles ma olen juba hea, mis mul tuleb hästi välja.

Koormus on noortel väga suur gümnaasiumis, see mõjub vaimsele tervisele, kuna pidevalt saadakse hinnanguid, koguaeg ollakse jälgitav ja koguaeg peab end tõestama. Kuidas luua vahepeal neid olukordi, kus keegi ei hinda? Kus saaks lihtsalt loov olla ja avastada enda oskusi. Ma saan hakkama – neid hetki oleks väga vaja juurde. (IN_4)

Huvitegevuste ja programmide kohapealt olid mõlemad juhid pigem mitte soosival seisukohal. IN_1 nendib, et mõju ei pruugi tuua soovitud tulemusi: „Kui suunata SE-pädevust edendavad tegevused valikainetesse, käiksid kohal need kellel on huvi, mitte need kellel on vajadus.“

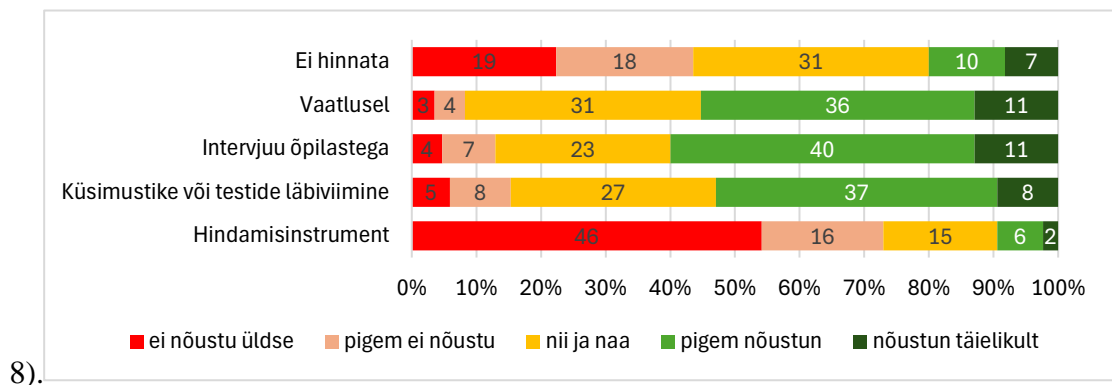
IN_2 rõhutab, et SE-pädevustele suunatud õpe peab tulema läbi õppekava. Programmid ja huviala toetaks lõimõpet. Õpilastel, kellel on oskuste järgi rohkem vajadust saavad seda läbi sotsiaalpedagoogi teenuse. Sotsiaalsed oskused tekivad ainetundides, kus õpilane õpib käitumist läbi tunnidünaamika ja grupitegevuse. Palju oleneb koolijuhil ja õppejuhil teadlikkusest. „SE-pädevus on läbiv kompetents ja tänapäeval peaks juba akadeemilised ained sisaldama SE-pädevuse õpet, valikaine ei asenda lõimõpet.“ (IN_2)

Kui rakendada SE-pädevuse meetodeid ainetundides, on tunni läbiviimine palju lihtsam, kui see sõnum jõuaks vaid õpetajateni. Konfliktid ning arusaamatused saab kindlate meetoditega juba ennetavalt likvideerida. Täiskasvanu vastutab selle eest, mis klassis 45 minuti jooksul toimub. (IN_3)

Programmi nimest koolis ei piisa, see ei asenda lõimõpet ega ka head sõna õpetajalt õpilasele. Neid programme tuleb järjest juurde, kuid küsimus on väärtustes. Kas kõik saavad koolis aru miks me seda teeme? Kas igaüks teab kuidas ta seda teeb ja kuidas ta sellesse panustab? Vanemaid ei saa valida, aga õpetajaid saab. „Neil kellel pole olnud

kodus turvaline, on hiljem täiskasvanuna rääkinud, kui oluline on olnud neile keegi õpetaja.“ (IN_4)

Uurimistöö raames uuriti küsitlusega ka erinevaid hindamismeetodeid, milliste meetmetega hinnatakse nii enda kui õpilaste SE-pädevusi. Pea pooled küsitluse vastajatest hindavad enda SE-pädevusi refleksiooni meetodil (ca 42 vastajat), veerand kasutasid selleks koolituste või täiendõppe kursuseid või enda kolleegidega nõu pidades (ca 15 vastajat). Uurimise käigus küsiti ka hindamisinstrumentide kohta, kuid neid esines vähesel määral (1–2 vastajat), ca 7–8 vastanutest enda SE-pädevusi ei hinda. Kui võrrelda õpetajate ja tugispetsialistide vastuseid, siis ka tugispetsialistidel valdav enamusel puudusid konkreetsed hindamisinstrumendid. Õpilaste hindamismeetoditeks üle poolte vastajatest kasutavad vaatlust, intervjuusid või küsimustike ja teste, veerand vastajatest õpilaste SE-pädevusi ei hinda. Vaid 9% kasutavad selleks hindamisinstrumenti (vt joonis



Joonis 8. Vastajate (n = 85) õpilaste hindamismeetodid

Intervjuudes oli hindamisinstrumentide vastuseks kas puudulik või pigem kaheldav hoiak, kuna see tõstatab endiselt palju küsimusi. IN_3 nendib, selleks, et midagi hinnata tuleb saavutada kokkulepped mis on norm, mille järgi toimuks hinnang. Seni kuni kasutusse ei tule piisavalt lihtsat ja mugavat lahendust, siis instrumente omaks ei võeta.

IN_2 intervjuu käigus tekkis palju küsimusi. Kuidas tõlgendatakse tulemusi? Kas on piisavalt pädevaid inimesi, kes seda suudaks teha? Lisaks lisakoormus, mis sellega kaasneb. Kui tihti uuendatakse andmeid, kui tegemist on tarkvaraga ja kui kindel selles saab olla? „Kui meie õpetajad ei kasuta SE-pädevust edendavaid meetmeid oma ainetundides, siis hindamisinstrumentidest on veel vara rääkida.“ (IN_2)

Hindamisinstrumentidega tuleks olla ettevaatlik, kuna mõnikord saab nendest omaette asjad, mis ei täida eesmärke. Reflekteerimine on võimalus ennast analüüsida ja saada peegeldust teistelt, see on iseenesest üks tööriist. Kuid see peaks toimuma hoidval viisil. Kui ennast mitte hinnata, ei saa ka teada, kas teed midagi õigesti või valesti. (IN_4)

Koolijuhtide seisukohad SE-pädevuste edendamisel on erinevad. Järjepidevat SE-pädevuste edendamist igas koolis ei toimu. Õpilase üheks hindamisinstrumendiks saaks olla refleksiooni meetod, mille puhul tekib õpilasel võimalus ennast analüüsida ning seeläbi õppida enda isikuomadusi paremini tundma.

2.3.5. Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste õpe sotsiaalvaldkonna toel

Ka küsitluse vastanutel esines võimalus teha enda ettepanekuid, milliselt saaks edendada õpilastes SE-pädevuste teadlikkust ja oskusi kooli keskkonnas. Vastajate tagasiside ühtis suuresti intervjuudes välja toodud ettepanekutega. Pakuti välja näiteks: SE-pädevust toetavaid mängu, lõimõpet, täiendkoolitusi nii õpetajatele kui ka õpilastele, külalisesinejaid teistest valdkondadest SE-teemadel, ekskursioone, rollimänge, grupitöid ja arutelu pidamisi SE-teemadel. Ka pädevaid usaldusväärseid spetsialiste koolimeeskondadesse. Eriti silmapaistvalt toodi korduvalt välja konfliktilahendamise oskuste vajadusi, külalislektoreid ning võimalust turvaliselt ja usaldusväärset oma probleemidest koolis rääkida.

Kui küsida SE-pädevuse edendamise kohta, milliselt saaks sotsiaalvaldkond selles osas kooli toetada, vastas IN_2 näitega, kuidas nende kool propageerib SE-pädevust nii õpetajates kui õpilastes. Kool tegutseb traumateadliku lähenemise meetoditel õpetades õpetajaid märkama ning lisaks sellele õpetab tekkinud olukordadega toimetulemist. Koolis on olemas vastava koolituse läbinud tugispetsialist, kes koolitab koolis kogu meeskonda. „Kaasava hariduse inimesena ütlen, et hästi palju juhtub asju koolis läbi juhtkonna lähenemise. Ressursse alati napib ja saabki öelda, et ei saa teha. Pigem peaks vaatama mis ressursid ja teadmised on koolis olemas ning kuidas saaks nende toel midagi teha.“ (IN_2)

IN_1 toob välja, et sotsiaalvaldkonnal on küll suur koormus, kuid olenemata sellest saab kool tuge läbi lastekaitse ja päevakeskuste: „Keskustes saab sotsiaalpedagoogi

juhendamisel läbi viia tugigruppe, kus kool saaks vajadusel hädas lastele sotsiaalvaldkonnast abi.“ (IN_1)

IN_2 pakkus välja ka üheks abistavaks meetmeks ennetustegevused. Koolis tervikliku teadlikkuse tõstmise, nii õpilase kui õpetaja vaatest. Lisaks teatud käitumismustrite märkamised, mida teha sellisel juhul või kuhu pöörduda teatud juhtudel. „NEET teemad (noored, kes ei õpi ega tööta – autori märkus) on väga olulised ja mentorlus, vahel loob turvatunde kui õpetajal on kontakt.“ (IN_2)

Koolitustest ei saa üle ega ümber, kasutegur SE-pädevuste omandamisel tuleks sõnastada, nii õpetaja kui õpilase vaates. Tuleb tuua meetodid ja võimalused, mis ennetavad klassitundides konfliktide teket ning võimaldab paremat koostööd. Tihti tõmmatakse õpetajad ja õpilased lahku, kuid sellistes olukordades omab õpetaja õpilase rolli, kes ei soovi õppida. Õpetaja kohustus käia koolitustel viis korda aastas peaks olema kõigile jõukohane. (IN_3)

Teadlikkuse ja väärtuste tõstmine, mitte vaid haridus- ja sotsiaalvaldkonna piires vaid kogu ühiskonna tasandil. Näiteks tuntud inimesed ühiskonnas, keda teatakse ja usutakse, kes edendaksid sõnumit, et SE-pädevused on olulised. Inspireerivad koolitusvõimalused neile, kes tahavad õppida, kes omakorda inspireeriks teisi oma edulugudega. See tekitab teadmisi, arusaama ja äratundmist. Kooli meeskonnas eelnevalt läbirääkida, kui juhtuvad keerulised olukorrad, millised protsessid ja ahelad käivituvad ning mida siis sellistes olukordades teha. Teadlikkuse ja väärtuste tõstmisel peaks sõnum põhinema väga lihtsatel baassõnumitel. Ükskõik, kes noore inimesega tegeleb, tuleks endale esitada sügavam küsimus: miks ma seda teen, mida ma soovin, et selle lapsega toimuks. „Mida ma tahan ja millesse ma usun? Kas see on vaid üks töö või inimesed on mulle olulised? Mis on see parim, mida ma saan teha selles rollis mis mul on selles organisatsioonis?“ (IN_4) Mõnes mõttes väga lihtne aga samas julge küsimus, mida endalt küsida. (IN_4)

Sotsiaalvaldkonna roll SE-pädevuste edendamisel saab eelkõige olla teadlikkuse ja väärtushinnangute tõstmisel, nii haridusvaldkonnas kui ka ühiskonna tasandil.

Sotsiaalvaldkonna kaasabil saab koolides läbi viia erinevaid täiendkoolitusi ja loenguid näiteks vaimse tervise teemadel, aidata hädas olevaid noori läbi erinevate tugigruppide.

2.4. Arutelu, järeldused ja ettepanekud

Uurimistöö probleemina püstitas autor kooli noorte SE-pädevuse edendamise väheseid võimalusi kooli keskkonnas. Selleks aga, et SE-pädevused oleksid noore üheks põhioskuseks tuleks nende oskuste õpe jätkusuutlikult lõimida akadeemilisse õppekavasse (Sotsiaalministeerium, 2020, lk 32–33). Küsitluse tulemused näitasid, et koolides küll esineb erinevaid SE-pädevusi toetavaid programme ning korraldatakse ka aeg-ajalt erinevaid tegevusi vaimse tervise heaolu tõstmiseks, kuid järjepidevat SE-pädevust edendavaid meetmeid igas koolis ei rakendata.

Intervjuudest selgus, et SE-pädevuste väärtustamisel, koolitustel ja programmidel esineb koolide vahel erinevusi, puudub ühtne arusaam SE-pädevuste edendamise viisidest. Uurimistöö autor ei soovi siin kohal ühtegi meetet kiita ega laita, kuna iga programm ja meede omab oma teaduspõhisust, kuid ükski programm ei asenda lõimõpet. Olulist rolli mängib ka sõna kasutus, milliselt SE-pädevuste kompetentsidest räägitakse. SE-pädevus on küll oluline oskus õpilastele, kuid selle vajalikkust tuleks väljendada ka õpetaja vaates. Teoreetiline käsitlus viitab sellele, et SE-pädevused on seotud vaimse tervise ja üleüldise heaolu tundega (OECD, 2021, lk 4). Seega SE-pädevused on asendamatud oskused tänapäeval noorukile selles kiiresti muutuvmas maailmas, kuid samas on need asendamatud oskused ka õpetajale, kes erinevate ühiskonna nõuetele, suurele koormusele ja pidevale stressile vajavad SE-pädevusi, mis aitaksid neil tänapäeva ühiskonna survele vastu pidada.

Kooli suurest koormusest ja vastutusest tuleneva surve all olemisel võib SE-pädevuste lõimõpe mõjuda koormavana ja lisäülesandena mida tuleb koolil täita. Samas on SE-pädevuste vajadus muutuvad ühiskonnas paratamatus. Mõjuvaid tulemusi on aga võimalik saavutada läbi lõimõpe ja õpetajate koolitamisel SE-pädevuse teemadel. Olulist rolli siin juures mängib ka koolikeskkond, mis kujundab SE-pädevust toetavaid hoiakuid õpetamisel ja õppimisel. (Gedikoglu, 2021, lk 7–8) SE-pädevuste lõimimine ainetundidesse ei nõua eraldi käsitlust ainetunni arvelt. SE-pädevusi järjepidevalt rakendades ainetundides saab ennetada võimalike probleemide ja konfliktide teket, kuid suure koormuse tõttu pigem vaadatakse mis hetkel olulisim on ning selle tulemusena jääb SE-pädevustel tähelepanu pigem tahaplaanile

Küsitluse vastuseid analüüsid selgus, et enamus õpetajaid peavad SE-pädevusi olulisteks oskusteks, kuid oskusi oluliseks pidavate vastajate hulk oli suurem, kui nende, kes meetmeid oma ainetundides rakendavad. Kas tegemist võib olla ebapiisavastest oskustes ning kas selle põhjuseks võib omakorda olla õpetajatele pakutavate koolituste ebapiisav kvaliteet, selles osas leiab autor, et tuleks põhjalikumalt uurida. Nii küsitlustes kui intervjuudes esines kohati koolituste kvaliteedi osas vasturääkivusi. Koolitusi on küll palju aga, kas turul olevate õpetajate SE-pädevuste õppeprogrammid täidavad õppevajadusi või mitte, seda täpselt ei teata (Roon *et al.*, 2023, lk 32–33).

Positiivselt hindasid õpetajad koostööd kooli tugispetsialistidega, mille olulisust ning head meeskonnatööd kinnitas ka läbiviidud intervjuud. Kuid gümnaasiumite omavahelist suhtlust peeti pigem kesiseks. Omavaheline tugivõrgustik võib olla mitteformaalne, kus erinevate koolide aineõpetajad saaksid turvaliselt rääkida õpetamisest. Selleks, et tekiks koolidevaheline tugivõrgustik on vajalik oma initsiatiiv, ka linnaosa valitsus saaks omalt poolt julgustada kohalike gümnaasiumite tihedamat suhtlust võttes endale näiteks eestvedaja rolli. Omavaheline tugivõrgustik on koht, kus oleks võimalik jagada kogemusi, õnnestumisi ja murekohti (Toome, 2023, lk 95). Lisaks toodi välja, et kool ei saa küll pakkuda õpilastele teraapiaid ja ka pere kohustuste eest ei saa kool vastutust endale võtta, küll aga palju oleneb sellest, millise suhtumise võtab kooli juht. Kool peab küll täitma õppekava, kuid kool on siiski alustala paljudele asjadele. Koolikeskkonna ja kogu kooli kaasatuse olulisust kinnitab ka rahvusvaheline uuring (OECD, 2021, lk 5), mis kirjeldab kui suurt mõju omavad kooli enda hoiakud ja tõekspidamised õpilase hoiakutele.

Ankeetküsitluse vastustest selgus, et õpilaste vajadusi võetakse otsustusprotsessides arvesse, kuid arvamusi pigem kuulatakse vähem. Õpilase kaasamine arutellu aga omab potentsiaalset võimalust mõjutada positiivselt õpilase heaolu (Bruk *et al.*, 2024, lk 543). Intervjuudes toodi välja, et õpilaste arvamuse esindajaks on koolis õpilasesindus. Küll aga oluline siin juures on õpetada õpilasele oma arvamuse avaldamist, kuna oskuste puudumisel ei teki neid juurde ka siis kui õpilane saab täisealiseks. Õpilane peab saama neid oskusi turvaliselt praktiseerida, kuid kooli kontekstis võiks see toimuda pigem klassitasandil tundides, kus juba toimuvad tunnisiseselt arutelud.

Uurimisküsimuste abil, mida oli käesolevas töös kolm, selgitas autor esmalt, mil viisil hinnatakse noorte teadlikust SE-pädevusest koolikeskkonnas. Vastustest ilmselg, et õpetajad pigem hindavad õpilasi läbi vaatluse, intervjuu ja küsitluste, enese hindamismeetmeks kasutab enamus õpetajaid refleksiooni meetodeid. Hindamisinstrumentide kohapealt tekkis palju küsimusi ning kahtlusi ka intervjuudes, kas hindamisinstrument täidab oma eesmärgi ning mille alusel toimuks tulemuste tõlgendamine. Refleksiooni meetod võiks olla aga õpilase üheks hindamisinstrumendiks, kuna refleksiooni meetodil õpib õpilane tundma enda tugevusi ja nõrkusi ning oma autonoomset õppimist (Cefai *et al.*, 2018, lk 70).

Teine autori poolt püstitatud uurimisküsimus oli, et milliseid koolikeskkonna muudatusi soovitavad sotsiaalvaldkonna spetsialistid noorte SE-pädevuste edendamiseks. Vaimse tervise heaolu soosiva keskkonna loomiseks saab läheneda kahel viisil, ühelt poolt tähelepanu on noorel. Ainetundides saab rakendada näiteks konflikte ennetavaid meetodeid, mis võimaldaks paremat koostööd õpetaja ja õpilaste vahel. Koolis saavad õpetajad oma vabadel ainetundidel luua aeg-ajalt teistsuguse teema käsitluse näiteks kui on jäänud vaba tunde, selle aja saab rääkida elulisematel teemadel. Keelte-, kunstide- ja sotsiaalainete tundides saab kasutada teema arutlemisel SE-pädevuse õppe eesmärgil tunnete mõistmist ja probleemilahenduse võimalustest (Skoog-Hoffman *et al.*, 2024, lk 105). Pakuti välja ka erinevad tunnis mängitavaid SE-pädevusi edendavaid mängu, mis samal ajal oleks ka ainet õpetava eesmärgiga. Erinevad mängulised keskkonnad võivad aidata SE-pädevust edendavat õppe läbiviimist kooli keskkonnas (Mittal, 2020, lk 165). Teiseks vaimse tervise heaolu soosivaks viisiks saab olla lähenemine läbi keskkonna, nii kooli- kui ka klassiruumi tasandil, mis lõhuks hierarhilisi keskkonna vorme. Ka ainetundide läbiviimine teises ruumis võib mõjuda rahustavalt. Kooli meeskonnasiseselt tuleks läbi rääkida erinevatest võimalikest tekkivatest vaimse tervisega seotud olukordadest. Kui esineb probleem, millised on need kokkulepped ja protsessid sellistes olukordadeks ning milliselt tuleks reageerida. Inimeste heaolu mõistest ei jagata ühtset kontseptsiooni sisu, selle tagajärjel käsitletakse heaolu kitsalt vaid sotsiaalvaldkonna mõiste ja näitajana (Sotsiaalministeerium, 2022, lk 13).

Kolmas püstitatud uurimisküsimus oli, et kuidas saab sotsiaalhoolekande ja hariduse koostöö suurendada õpetajate ja tugispetsialistide suutlikkust SE-pädevuste õpetamisel.

Jõustamisteooria (ingl *Empowerment theory*) kohaselt on võimalik püstitatud eesmärged saavutada palju efektiivsemalt, kui erivaldkonnad töötavad meeskonnana ühise eesmärgi nimel koos (Cavaliere & Almeida, 2018, lk 72). Seega sotsiaalvaldkond saaks toetada haridusvaldkonda eelkõige teadlikkuse ja väärtushinnangute tõstmisega, kui ka ennetustegevustega. Kooli kontekstis saaks toimuda tervikliku SE-pädevuste teadlikkuse tõstmine nii õpilase kui õpetaja vaates. Oluliseks teemaks on ka õpilase märkamise, mida teha ja kuhu pöörduda teatud juhtudel. NEET noorte teemade käsitlemine, mentorlus, kooli meeskonnaga kontakti loomine ja ka inspireerivaid teemakäsitlusi. Juba pakutavates teenustes näiteks päevakeskustes tugigruppide korraldamine ja läbiviimine hädas noortele.

Uurimistööst lähtuvalt, teeb autor alljärgnevad ettepanekud Lasnamäe gümnaasiumitele:

1. Kasutada aeg-ajalt teisi tunniformaate, näiteks õppe läbiviimisel siduda ainetunnis arutelud rohkem elulistele teemadele;
2. Praktiseerida koos õpilastega refleksiooni meetodeid;
3. Integreerida õppesse erinevaid mängulisi platvorme, mis võivad aidata SE-pädevuste õppe läbiviimist;
4. Märkata ja tunnustada õpilaste pingutusi õppimisel.

Uuringu üheks piiranguks oli küsimuse „Milliste meetmetega hinnatakse õpilase psüühilisi protsesse?“ ebakorrektnen formuleering, mille puhul kasutati sõnastusel väljendit – psüühiliste protsessidena, kuid seda selgitav tekst, mille järgi vastajad orienteerusid, kirjeldas siiski isiksuse omadusi, mida vastustes oli vaja hinnata. Küsitluse andmete analüüsimisel tuli ilmsiks ka see, et kohustuslikule ankeetküsimusele „Kuidas rakendate SE-pädevuse õpet ainetundides?“ oli 85 vastuse asemel laekunud 72 vastust, millele autoril selgitust ei õnnestunud leida.

KOKKUVÕTE

Tänapäeva kiirelt muutuvast elukeskkonnas ning jätkuv stressirikas periood on tõstatanud vaimse tervise heaolu ning SE-pädevused suurema tähelepanu alla. SE-pädevus on tihedalt seotud vaimse tervise ja üleüldise heaolu tundega. Kõrgema SE-pädevusega ollakse ärevusele ja stressile rohkem resistentsed. Üheks SE-pädevuse edendamise alustalaks saab olla integreeritud tervise- ja sotsiaalteenused kogukonna tasandil.

Koolis käimise meeldivus on tihedalt seotud õpilase terviseseisundiga. Tulevikukoolid ei keskendu mitte ainult akadeemilisele õppimisele vaid aitavad õpilastel empaatiliselt mõelda nii enda kui teiste suhtes ja kool saab olema koht, kus saavad õpilased õppida end motiveerima ja organiseerima nende endi õppimisstrateegiaid. Suureks stimulandiks selles protsessis on ka õpetaja, kes saab tekitada õpilases uudishimu ja loovust, mis maailmal noortele pakkuda on. Uurimistöö käigus uuriti läbi elektroonilise küsitluse Lasnamäe linnaosa gümnaasiumi aineõpetajatelt ning huviala- ja tugispetsialistidelt, milliselt toimub SE-pädevuste teadlikkuse edendamine kooli keskkonnas. Lisaks küsitlustele viidi läbi ka ekspertintervjuud, mille käigus oli uurimistöö autoril võimalus uurida lähemalt, mis põhjusel tekkinud olukord sellisena on.

Õpetajad hindasid oma teadmisi SE-pädevustes heaks ning pidasid SE-oskusi õpilastel oluliseks, kuid tunnis SE-pädevuste edendavaid meetmeid rakendavad õpetajad teadlikult vaid osaliselt. Ka haridusjuhtide väljavaated, milliselt peaks SE-pädevuste edendamine koolis toimuma, olid erinevad. Oli neid, kes peavad seda oluliseks ning teevad selle nimel tööd, oli neid kes leiavad, et esmatähtis on aineõpe ning SE-pädevus mõjub kui lisäülesandena, mida ühiskond on koolile täita andnud. Kuid SE-oskused on õpitavad ning keegi pole nendega sündinud, seega koolis nende oskuste edendamine peaks olema üks õpilase harimisviise. SE-pädevuste teadlikkuse tõstmine ning selle edendamise suunitlus on koolides erinev, vaimse tervise heaolu propageerimine koolides läbi erinevate tegevuste ja programmide toimuvad pigem aeg-ajalt ning üleüldise vaimse

tervise heaolu propageerimine ei ole igas koolis järjepidev. Positiivse tulemuse andis õpetajate ja tugispetsialistide koostöö hinnang, kuid gümnaasiumite omavaheline suhtlust hindasid õpetajad kesiseks ning ka intervjuudes haridusjuhid eelistasid koolisiseseid teemakäsitlusi pigem isiklikuks jätta. Ometi õpetajatel oleks omavahelist suhtlust eriti praegu muutuvas keskkonnas vaja. Selleks aga, et tekiks koolidevaheline tugivõrgustik on vaja initsiatiivi. Ka linnaosa valitus saaks omalt poolt julgustada kohalike gümnaasiumite tihedamat suhtlust võttes endale näiteks eestvedaja rolli.

Õpilaste vajadusi võetakse otsustusprotsessides arvesse, kuid arvamuste avaldamine käib pigem seadusest tulenevate suuniste järgi, ehk läbi õpilasesinduse kaudu. Kuid kui laps ei ole juba noorest peast õppinud oma arvamust avaldama, siis seda ei juhtu ka siis, kui ta täisealiseks saab. Seega arvamuse avaldamine koolis ei ole küll võrdsete suhete kontekstis, kuid siiski kõik arvamuste avaldamised peavad õpilasele olema avatud ja psühholoogiliselt turvalised. Õpilaste hindamismeetmeteks pigem kasutatakse vaatlust, intervjuusid või teste. Õpetajate endi hindamismeetoditeks on pigem refleksiooni meetod, mida edaspidiselt võiks rakendada ka koos õpilastega, mis õpetaks õpilasel ennast analüüsima ning aitaks planeerida edaspidiseid õpieesmärke.

Ettepanekutest, milliselt saaks kool propageerida vaimse tervise heaolu, pakuti erinevaid lähenemise viise. Üheks võimaluseks on läbi keskkonna nii kooli- kui ka klassiruumi tasandil kasutades erinevaid võimalusi, mis lõhuksid rangeid hierarhilisi vorme. Milliseid sõnumeid kool edastab, milline on õppimise atmosfäär, seda kõike saab muuta ning disainida selliselt, mis oleks turvalisem ja sõbralikum õpilastele. Noortele suunatud tähelepanul on oluline jälgida, milliselt toimuvad vestlused klassis, kui turvaline on noorukil enda arvamust väljendada ja kas asjadest rääkimine õpetajaga on normaalsus. Sotsiaalvaldkonna toetus SE-pädevuste edendamisel koolidele, saab olla mitmel erineval viisil, näiteks saab tegeleda ennetustegevusega, tõsta üleüldist teadlikkust ja jõustada SE-pädevuste väärtustamist. Koolides saab läbi viia infotunde või külalisesinemisi erinevatel teemadel, mis on seotud näiteks vaimse tervisega, NEET noortega, kõneleda asjadest läbi lastekaitse vaate nii õpilase kui õpetaja vaates jne. Luua tugevamat kontakti kohalike koolidega, propageerida koolide omavahelist suhtlust ning julgustada tugivõrgustiku moodustamist. Läbi tugivõrgustiku saavad õpetajad üksteist jõustada, inspireerida ning jagada oma kogemusi ja murekohti. Ka SE-pädevuste edendamisel ja meetmete

rakendamisel saab tugivõrgustik mängida olulist rolli, ühendades SE-pädevuse teadlikkust edendavad koolid kokku nendega, kes sellega veel järjepidevalt ei tegele. Ka juba toimivatele abimeetmetele, näiteks päevakeskustele, saaks sotsiaalvaldkonna spetsialistid läbi viia erinevaid tugigruppe hädas noortele.

SE-pädevusi on võimalik rakendada koolitundides, ilma, et see toimuks aineõppe arvelt. Need on tuleviku oskused, mida ei vaja ainult noored, vaid neid oskusi vajavad kõik, olenemata vanusest ja valdkonnast. SE-oskuste teadlikkus on paratamatus, mis vajab kogu ühiskonna tasandil rohkem väärtustamist ning järjepidevat edendamist. SE-oskuste propageerimisel peaks sõnum olema lihtsasti mõistetav kõikidele, SE-pädevuse teadlikkust ei peaks siduma vaid ühe sihtrühmaga, kuna oskuste vajadus lõimib läbi kõikide pädevuste. Kas aga Eestis pakutavad õpetajatele mõeldud SE-pädevuse täiendõpped täidavad hetkel turu vajadusi, sellele töö autor vastata ei oska. Uurimistöös selgus, et erinevate programmide ning täiendõppe kvaliteeti ja sisu hinnati kohati kesiseks. Puudub ka selge ülevaade Eestis pakutavate programmide kasulikkusest. Seega leiab uurimistöö autor, et edaspidiselt tuleks põhjalikumalt hinnata hetkel turul olevate täiendprogrammide efektiivsust ning kvaliteeti, kas programmid täidavad turuvajadusi või on vajalik selles osas teha põhjalikumad ümberkorraldusi.

VIIDATUD ALLIKAD

- Arro, G., Ots, A., & Kangro, E. M. (2015). Enesemääratluspädevus. E. Kikas & A. Toomela (toim), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 89–111). Haridus- ja Teadusministeerium.
- Bernard, M. E., Elias, M., Bell, P., Ferrito, J., Langione, K. (2017). Social and Emotional Learning: Role of school psychologists in Australia. In M. Thielking & M. D. Terjesen (Eds.), *Handbook of Australian school psychology: Integrating international research, practice, and policy* (pp. 503–519). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45166-4_25
- Brük, Z., Ignatjeva, S., Fedina, L., & Volosnikova, L. (2024). Measuring subjective well-being of high school students: Between the desired and the real. *Child Indicators Research*, 17, 525–549. <https://doi.org/10.1007/s12187-024-10104-x>
- Cavalieri, I. C., Almeida, H. N. (2018). Power, Empowerment and Social Participation – the Building of a Conceptual Model. *European Journal of Social Science Education and Research*, 7(2), 62–79. <https://doi.org/10.26417/ejser.v12i1.p189-199>
- Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence. NESET II report*. Publications Office of the European Union. https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/AR3_Full-Report_2018.pdf
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, A. L. (2015). *Research methods design, and analysis*. Pearson Education Limited.
- Czenczek-Lewandowska, E., Wszyńska, J., Leszczak, J., Baran, J., Weres, A., Mazur, A., & Lewandowski, B. (2021). Health behaviours of young adults during the outbreak of the Covid-19 pandemic – a longitudinal study. *BMC Public Health*, 21, Article 1038. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11140-w>

- Etikan, I., Musa, S. M., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Gagnier, K. M., Jones-Manson, S., & Liveoak, J. (2023). *Connecting Theory to SEL Practice: Five Key Insights from Innovative, Community-Driven SEL Initiatives and Programs*. AnLar. https://www.ed.gov/sites/ed/files/2023/02/EIR_Connecting-Theory-to-SEL-Practice.pdf
- Gedikoglu, M. (2021). *Social and emotional learning An evidence review and synthesis of key issues*. Education Policy Institute. <https://epi.org.uk/wp-content/uploads/2021/11/SEL-paper-Nov2021-EPI.pdf>
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury Publishing.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and Emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13–32. <http://www.jstor.org/stable/44219019>
- Haddad, L. M., & Toney-Butler, T. J. (2023). Empowerment. In *StatPearls*. StatPearls Publishing. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK430929/>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2022). *Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*. <https://www.hm.ee/media/1488/download>
- Hussein, A. A. (2024). Using Artificial Intelligence in adaptive teaching and learning. *Al-Iraqa Foundation for Culture and Development*, (6), 1–18.
- Jackson, S. (2022). Exploring the mutually reinforcing relationship between theory of mind and reading in adult readers. *Journal of Research in Reading*, 45(2), 189–203. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12393>
- Juujärvi, S., & Lund, V. (2015). Participatory action research as a practice for empowerment in deprived communities. In *41th Association for Moral Education Conference Proceedings* (vol. 41, pp. 1–13). <https://www.laurea.fi/globalassets/tki/hankkeen-dokumentteja/participatory-action-research-as-a-practice-of-empowerment.pdf>
- Kikas, E. (2015). Sissejuhatus üldpädevuste käsitusse. E. Kikas & A. Toomela (toim), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 63–71). Haridus- ja Teadusministeerium.

- Kitsing, M. (2023). Jätkuvat mõtteainet PISA 2018 tulemustest. H. Voolaid (toim), *Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2022/2023. õppeaastal* (lk 88–90). Haridus- ja Teadusministeerium.
- Konstabel, K., Tulviste, J., Laidra, K., Havik, M., Reile, R., Leinsalu, M., Murd, C., Tamson, M., Panov, L., Sultson, H., Kreegipuu, K., Uusberg, A., Akkermann, K., Kasekamp, G., Ainsaar, M., Roots, A., Nahkur, O., Maasing, H., Bruns, J., ... Lehto, K. (2022). *Eesti rahvastiku vaimse tervise uuring. Lõpparuanne*. Tervise Arengu Instituut; Tartu Ülikool. <https://tai.ee/et/valjaanded/eesti-rahvastiku-vaimse-tervise-uuring-lopparuanne>
- Kotkamäe, I. (2021). *Õpetajate motivatsioon ja töörahulolu Otepää valla koolides*. [Magistritöö, Tartu Ülikool, Viljandi Kultuuriakadeemia]. ADA. <http://hdl.handle.net/10062/72480>
- Lagerspetz, M. (2017). *Ühiskonna uurimise meetodid. Sissejuhatus ja väljajuhatus*. Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Lellsaar, K. (2024). *Tugispetsialistide ja õpetajate koostöö kaasava alushariduse tingimustes* [Magistritöö, Tartu Ülikool, Haridusteaduste instituut]. ADA. <https://hdl.handle.net/10062/95385>
- Maailma Terviseorganisatsioon. (2022). *Vaimse tervise parandamise kogukonna juhend. Praktikas järele proovitud. WHO vaimse tervise parandamise tegevuskava (mhGAP)*. Maailma Terviseorganisatsioon Euroopa Regionaalbüroo. <https://iris.who.int/handle/10665/360476>
- MaCorr Research. (n.d.). *Sample size calculator*. Retrieved March 19, 2025, from <https://www.macorr.com/sample-sizecalculator.htm>
- Mackenzie, K., & Williams, C. (2018). Universal, school-based interventions to promote mental and emotional wellbeing: what is being done in the UK and does it work? A systematic review. *BMJ Open*, 8(9), Article e022560. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-022560>
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128–1142. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>

- Malleus-Kotšegarov, E., Treial, K., & Jurman, M. (2022). Teise klassi õpilaste suhtlus- ja enesemääratluspädevuse arvutitesti tulemuste seosed õpetajate ja lastevanemate hinnatud tugevuste ja raskustega. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 10(1), 33–60. <https://doi.org/10.12697/eha.2022.10.1.03>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1989). The Structure of Interpersonal Traits: Wiggins's Circumplex and the Five-Factor Model. *Journal of Personality and Social Psychology* 56(4), 586–595. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.4.586>
- Mittal, N. (2020). Social Emotional Learning and education technology. *International Journal of Engineering Applied Sciences and Technology*, 4(10), 163–166. <https://doi.org/10.33564/IJEAST.2020.v04i10.031>
- Mets, U., & Viia A. (2018). *Tulevikuvaade töäjõu- ja oskuste vajadusele: haridus ja teadus. Uuringuaruanne*. Sihtasutus Kutsekoda. <https://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2018/09/OSKA-Hariduse-ja-teaduse-uuringuaruanne-2018.pdf>
- MTÜ Noorteühing Tugiõpilaste Oma Ring Eestis. (s. a.). *Mis on TORE?* Loetud 1. mai 2025 aadressil <https://tore.ee/mis-on-t-o-r-e/>
- Mynott, J. P., & Kager, K. (2024). Usability testing of a conceptual model through retrospective cross-case analysis. *MethodsX*, 13(3), Article 102950. <https://doi.org/10.1016/j.mex.2024.102950>
- OECD. (2021). *Beyond Academic Learning: First Result from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Oja, L., Piksööt, J., Aasvee, K., Haav, A., Kasvandik, L., Kukk, M., Kukke, K., Rahno, J., Saapar, M., & Vorobjov, S. (2019). *Eesti kooliõpilaste tervisekäitumine: 2017/2018. õppeaasta uuringu raport*. Tervise Arengu Instituut. <https://www.tai.ee/et/valjaanded/eesti-kooliopilaste-tervisekaitumine-20172018-oppeaasta-uuringu-raport>
- Oja, L., Piksööt, J., Haav, A., Kasvandik, L., Mäll, T., Rahno, J., Saamel, M., Siilbek, E., Talvik, A., & Vorobjov, S. (2023). *Eesti kooliõpilaste tervisekäitumine: 2021/2022. õppeaasta raport*. Tervise Arengu Instituut. <https://www.tai.ee/et/valjaanded/eesti-kooliopilaste-tervisekaitumine>
- Ojaperv, S. (2024) *Alaealise hälbiv käitumine ja õigusrikkumiste põhjused Tartumaa näitel* [Lõputöö, Tallinna Tehnikakõrgkool]. DSpace. <https://dspace.tktk.ee/handle/20.500.12863/5053>

- Opetus- ja Kulttuuriministeriö. (2022). *Lukiokoulutuksen laatustrategia* [Gümnaasiumiõppe kvaliteedistrateegia]. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164436/OKM_2022_43.pdf
- Paju, B., Karjamaa, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2022). Collaboration for Inclusive Practices: Teaching Staff Perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 427–440. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087>
- Perkins, D. D., & Zimmerman, M. A. (1995). Empowerment theory, research and application. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 569–579. <https://doi.org/10.1007/BF02506982>
- Preckel, K., Kanske, P., & Singer, T. (2018). On the interaction of social affect and cognition: empathy, compassion and theory of mind. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 19, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2017.07.010>
- Pärn, U. (2022). *Huvi- ja üldhariduskoolide koostöö roll vaimse tervise hoidmisel Pärnu linne 14–19aastaste noorte näitel* [Lõputöö, Tartu Ülikool, Pärnu kolledž]. ADA. <http://hdl.handle.net/10062/82663>
- Rachmad, Y. E. (2022). *Empowerment Theory*. Cáceres Conquistadores Publicaciones Internacionales, Edición Especial. <https://doi.org/10.17605/osf.io/wymnz>
- Randver, R., Streimann, K., Purre, M., Sultson, H., Tulviste, J., Akkermann, K., & Haring, L. (2023). Vaimset tervist toetavad tegevused ja teenused Eestis – hetkeolukord ja arenguvajadused. M. Sisask (toim), *Eesti inimarengu aruanne 2023. Vaimne tervis ja heaolu* (lk 86–100). SA Eesti Koostöö Kogu. <https://inimareng.ee/et/vaimset-tervist-toetavad-tegevused-ja-teenused-eestis/>
- Rebane, M. (2022). *Õppijate sotsiaalsete oskuste ja loovuse toetamine draamaõpetajate kogemuste põhjal* [Magistritöö, Tartu Ülikool, Viljandi Kultuuriakadeemia]. ADA. <https://hdl.handle.net/10062/90810>
- Roome, T., & Soan, C. A. (2019). GCSE exam stress: student perceptions of the effects on wellbeing and performance. *Pastoral Care in Education*, 37(4), 297–315. <https://doi.org/10.1080/02643944.2019.1665091>
- Roon, M., Tarto, L., Kalda, L., & Pedjasaar, M. (2023). *Õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut toetavate koolituskursuste analüüs*. Haap Consulting.

<https://www.tai.ee/et/valjaanded/opetajate-sotsiaal-emotsionaalse-padevuse-arengut-toetavate-koolituskursuste-analuus>

- Roy, K., Kamath, V. G., Kamath, A., Hegde, A., Alex, J., & Ashok, L. (2016). Effectiveness of Life Skill Training Program on Stress among Adolescents at a School Setting. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 12(4), 309–322. <https://doi.org/10.1177/0973134220160403>
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing Cognitive and Social–Emotional Development Through a Simple-to-Administer Mindfulness-Based School Program for Elementary School Children: A Randomized Controlled Trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52–66. <https://doi.org/10.1037/a0038454>
- Sheppard, V. (2020). *Research Methods for the Social Sciences: An Introduction*. Pressbooks. <https://pressbooks.bccampus.ca/jibcresearchmethods/>
- Sotsiaalministeerium. (2021). *Rahvastiku arengukava 2020–2030*. https://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/Tervishoid/rta_05.05.pdf
- Sotsiaalministeerium. (2020). *Vaimse tervise roheline raamat*. https://www.sm.ee/sites/default/files/documents/2022-05/vaimse_tervise_roheline_raamat_0.pdf
- Sotsiaalministeerium. (2022). *Vaimse tervise tegevuskava 2023–2026*. <https://www.sm.ee/sites/default/files/documents/2023-03/Vaimse%20tervise%20tegevuskava%202023-2026.pdf>
- Skoog-Hoffman, A., Miller, A. A., Plate, C. R., Meyers, C. D., Tucker, S. A., Meyers, G., Diliberti, K. M., Schwartz, L. H., Kuhfeld, M., Jagers, J. R., Steele, L., & Schlund, J. (2024). *Social and emotional learning in U.S. schools*. RAND. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA1822-2.html
- Tallinna Linnavalitsus. (2022). *Tallinn arvudes 2022*. Tallinna Strateegiakeskus. <https://www.tallinn.ee/et/media/509253>
- Toome, E. (2023). Kujundav hindamine digiajastul: Eesti osales Euroopa hariduspoliitika katsetuses. H. Voolaid (toim), *Ülevaade haridussüsteemi välisindamisest 2022/2023. õppeaastal* (lk 91–96). Haridus- ja Teadusministeerium.
- Tulviste, T., & Tamm, A. (2015). Väärtuspädevuse iseärasused ja arengu toetamine. E. Kikas & A. Toomela (toim), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 75–88). Haridus- ja Teadusministeerium.

- Zolopa, C., Burack, J. A., O'Connor, R. M., Corran, C., Lai, J., Bomfim, E., DeGrace, S., Dumont, J., Larney, S., & Wendt, D. C. (2022). Changes in Youth Mental Health, Psychological Wellbeing, and Substance Use During the COVID-19 Pandemic: A Rapid Review. *Adolescent Research Review*, 7(2), 161–177. <https://doi.org/10.1007/s40894-022-00185-6>
- Värnik, P., Sisask, M., & Värnik, A. (2021). *Enesetappude ja enesetapakatsete epidemioloogiline ülevaade Eestis: uuringu raport*. Maailma Terviseorganisatsioon, Euroopa Regionaalbüroo. <https://iris.who.int/handle/10665/341893>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). Guilford Press.
- World Health Organization. (2021). *Comprehensive mental health action plan 2013–2030*. <https://iris.who.int/handle/10665/345301>
- World Health Organization. (2022). *First meeting of the pan-European Mental Health Coalition: From debate to action*. <https://iris.who.int/handle/10665/358285>
- Yoder, N., & Devaney, E. (2015). *Social and Emotional Learning Practices: A Self-Reflection Tool for Afterschool Staff*. American Institutes for Research. <https://www.air.org/sites/default/files/2021-06/Social-Emotional-Learning-Afterschool-Toolkit-Sept-2015.pdf>

Lisa 1. Uuringu eesti keelne ankeetküsimustik

Lugupeetud vastaja!

Palun Teil osaleda küsitluses, mille eesmärk on uurida sotsiaal-emotsionaalset õpet (edaspidi SE-pädevus) ja teadlikkuse edendamist kooli keskkonnas. Ankeedi vastamiseks kulub *ca* 15–20 minutit. Küsimustik on anonüümne ning lõputöös kasutatakse vaid vastustest tulenevaid andmeid. Hindan Teie kogemusi ja teadmisi ning tänan, et panustate ajaliselt vastates nendele küsimustele.

Edasiste küsimuste korral vastan meeleldi. Minu nimi on Katrin Raigla, olen Tartu Ülikooli Pärnu kolledži 3. kursuse õpilane. Email: [redacted] telefon: +372 [redacted]

Aitäh Teile!

Vastajate andmed (Lagerspetz, 2017, lk 88–89).

1) Sugu

Palun valige üks järgnevatest vastustest.

- Mees
- Naine

2) Vanus

Palun valige üks järgnevatest vastustest.

- 18–28 eluaastat
- 29–39 eluaastat
- 40–49 eluaastat
- 50–59 eluaastat
- 60+ eluaastat

3) Haridustase

Palun valige üks järgnevatest vastustest.

- Keskkharidus
- Keskeriharidus
- Kutseharidus
- Kõrgharidus
- Muu: täpsusta juuresolevasse lahtrisse kirjutades

Lisa 1. järg

4) Amet

Palun valige üks järgnevatest vastustest.

- Õpetaja
- Abiõpetaja
- Huviala õpetaja
- Sotsiaalpedagoog
- Psühholoog
- HEV-koordinaator
- Tugispetsialist
- Muu: täpsusta juuresolevasse lahtrisse kirjutades

5) Tööstaaz

Palun valige üks järgnevatest vastustest.

- 1–3 aastat
- 4–8 aastat
- 9–15 aastat
- 16+ aastat

6) Rahvus

Palun valige üks järgnevatest vastustest.

- Eestlane
- Venelane
- Muu: täpsusta juuresolevasse lahtrisse kirjutades

SE-pädevuse teadlikkus ja edendamine

7) Kuivõrd teadlik olete sotsiaal-emotsionaalsetest oskustest? (Roon *et al.*, 2023, lk 37).

1–ei ole üldse teadlik, 2–ei ole eriti teadlik, 3–nii ja naa, 4–olen teadlik, 5–olen väga teadlik

	1	2	3	4	5
Sotsiaalne teadlikkus					
Suhtluspädevus					
Eneseteadlikkus					
Enesejuhtimine					
Vastutustundlike otsuste tegemine					

Lisa 1. järg

8) Kui oluliseks peate SE-pädevuse õpet õpilaste seas? (OECD, 2021, lk 9).

SE-pädevus on:

- Eneseteadlikkus on tunnete ja tegevuste mõistmine enese nõrkustest, tugevustest, väärtustest ja uskumustest, ning milliselt see mõjub teistele.
- Eneseregulatsioon on toimetulekuvõime erinevates olukordades, saavutamaks enda püstitatud eesmärgi olenemata olukorrast. See on kontroll enese emotsioonide, käitumise ja sisemise motivatsiooni üle.
- Sotsiaalne teadlikkus on mõistmine ja võime olla empaatilisem teiste inimeste tunnete, maailmavaadete ja murede vastu. Oskus, kuidas toimida erinevates kultuurilistes ja sotsiaalsetes olukordades.
- Suhete loomine tähendab oskusi toetavate ja positiivsete suhete loomiseks nii suhtlemisel, koostööl, meeskonnatöös kui ka konflikti lahendamisel.
- Vastutustundlike otsuste tegemine tähendab oskusi hinnata oma tegevuste ja valikute tagajärgi. See on oskus arvestada eetilisi, sotsiaalseid ja akadeemilisi tegureid (Weissberg *et al.*, 2015, lk 1133).

Palun valige üks järgnevatest vastustest.

- Ei pea üldse oluliseks
- Ei pea pigem oluliseks
- Nii ja naa
- Pean pigem oluliseks
- Pean väga oluliseks

9) Kuidas rakendate SE-pädevuse õpet ainetundides? (Sotsiaalministeerium, 2020, lk 32–33).

Palun valige üks järgnevatest vastustest.

- Ei pööra sellele tähelepanu
- Puudutan SE-pädevuse õpet teatud ainetundides
- Jah rakendan, jälgin arutelude läbiviimisel SE-pädevust toetavat suhtlusviisi
- Kindlasti rakendan, pühendan teadlikult osa tunniplaani SE-pädevuse edendamisele
- Muu: täpsusta juuresolevasse lahtrisse kirjutades

Lisa 1. järg

10) Milliste tegevustega propageerib kool vaimse tervise ja heaolu teadlikkust?

(Greenberg *et al.*, 2017, lk 23).

1–üldse mitte, 2–väga harva, 3–aeg-ajalt, 4–jah, 5–väga palju

	1	2	3	4	5
Teemapäevad, üksiküritused					
Koolitused, külalisesinejad					
Huviringid, SE-pädevuse edendavad programmid					
SE-pädevad spetsialistid, tugiteenused					
Järjekindel SE-pädevuse edendamine, põimituna akadeemilise õppega					

11) Kuivõrd nõustute järgmiste väidetega...

1–ei nõustu üldse, 2–pigem ei nõustu, 3–nii ja naa, 4–pigem nõustun, 5–nõustun täielikult

	1	2	3	4	5
Õpilase arvamusi võetakse otsuste tegemisel aktiivselt kuulda (Skoog-Hoffman <i>et al.</i> , 2024, lk 4).					
Õpilaste vajadusi võetakse otsuste tegemisel arvesse (Skoog-Hoffman <i>et al.</i> , 2024, lk 4).					
Õpetajad ja tugispetsialistid teevad koostööd meeskonnana (Mets & Viia, 2018, lk 10).					
Tugispetsialistid nõustavad ja on vajadusel õpetajale mentoriks (Mets & Viia, 2018, lk 23)					
Erinevad gümnaasiumid omavad omavahel tugivõrgustikku ja info vahetust (Toome, 2023, lk 95).					
Täiendõpe vaimse tervise teemadel on kättesaadav ja piisavas koguses (Mets & Viia, 2018, lk 10).					
Täiendõpe ja koolitusprogrammid on kvaliteetsed ja vajaliku sisuga (Mets & Viia, 2018, lk 10).					

Lisa 1. järg

SE-pädevuse hindamismeetmed

12) Milliste meetmetega hinnatakse õpilase psüühilisi protsesse?

Õpilase isiksuse psüühilised protsessid:

- neurootilisus vs emotsionaalne – kalduvus muretsemisele või kalduvus olla pigem rahulik;
- ekstravertsus vs introvertsus – olla seltskondlik ja aktiivne või pigem eelistada individuaalseid tegevusi;
- avatus vs harjumuslik käitumine – huvi uute kogemuste ja ideede suhtes või pigem tuttava eelistamine;
- sotsiaalsus vs vaenulikkus – olla pigem leplik, omakasupüüdmatu ja usaldada teisi või olla skeptiline ja egotsentriline;
- meelekindlust vs minnalaskmine – olla eesmärgipärane, korralik ja distsiplineeritud või pigem vähe tähtsustada kohustusi ja omada madalat tahtekindlust (Arro *et al.*, 2015, lk 94).

	1	2	3	4	5
Ei hinnata					
Vaatlusel					
Intervjuu õpilasega					
Küsimustike või testide läbiviimine					
Hindamisinstrument					

13) Kui vastasite, et kasutate hindamisinstrumente, siis palun nimetage milliseid?
(Toome, 2023, lk 91–92).

.....

Lisa 1. järg

14) Milliste meetoditega hindate enda eneseteadlikkust, SE-pädevust? (Yoder & Devaney, 2015, lk 2).

	Ei hinda	Kolleegidega nõu pidades	Mentorlusele toetudes	Koolitusprogrammide või täiendõppe kursuste kaudu	Enese-refleksiooni meetoditega	Hindamis-instrument
Suhtluspädevus						
Eneseteadlikkus						
Enesejuhtimine						
Sotsiaalne teadlikkus						
Vastutustundlike otsuste tegemine						

15) Kui vaatate, et kasutate hindamisinstrumenti, siis palun nimetage milliseid?

.....

16) Milliselt võiks sotsiaal-emotsionaalne õpe ja selle teadlikkuse edendamine toimuda kooli keskkonnas Teie arvamusel? Palun märkige omapoolsed ettepanekud või tähelepanekud juuresolevasse lahtrisse:

.....

Lisa 2. Uuringu vene keelne ankeetküsimustik

Уважаемый респондент!

Пожалуйста, примите участие в опросе, целью которого является исследование возможностей повышения осведомленности о социально-эмоциональной компетенции (далее – СЭ-компетенция) в школьной среде.

На заполнение анкеты потребуется около 15–20 минут. Опрос анонимен, и в выпускной работе будут использованы только обобщенные данные. Я ценю ваш опыт и знания и благодарю вас за то, что вы уделяете время для ответов на эти вопросы. В случае дальнейших вопросов я с радостью отвечу.

Меня зовут Катрин Райгла, я студентка 3 курса Пярнусского колледжа Тартуского университета. Email: [REDACTED]; телефон: +372 [REDACTED]

Спасибо вам!

1) Пол

Выберите один из следующих ответов

- Мужчина
- Женщина

2) Возраст

Выберите один из следующих ответов

- 18–28 лет
- 29–39 лет
- 40–49 лет
- 50–59 лет
- 60+ лет

3) Уровень образования

Выберите один из следующих ответов

- Среднее образование
- Среднее специальное образование
- Профессиональное образование
- Высшее образование
- Другое: укажите, написав в соседнем поле

Lisa 2. järg

4) Профессия

Выберите один из следующих ответов

- Учитель
- Ассистент учителя
- Учитель по интересам
- Социальный педагог
- Психолог
- Координатор по работе с детьми с особыми потребностями
- Специалист по поддержке
- Другое: укажите, написав в соседнем поле

5) Стаж работы

Выберите один из следующих ответов

- 1–3 года
- 4–8 года
- 9–15 лет
- 16+ лет

6) Национальность

Выберите один из следующих ответов

- Эстонский
- Русский
- Другое: укажите, написав в соседнем поле

7) Насколько вы осведомлены о социально-эмоциональных навыках?

1–вообще не в курсе, 2–не очень осведомлён, 3–так и так, 4–я знаю 5–я очень хорошо осведомлен

	1	2	3	4	5
Социальная осведомленность					
Коммуникативная компетентность					
Самосознание					
Самоуправление					
Принятие ответственных решений					

Lisa 2. järg

8) Насколько важным вы считаете обучение SE-компетенциям среди учеников?

SE-компетенция это:

- Осознанность – это понимание чувств и действий, своих слабостей, сильных сторон, ценностей и убеждений, а также того, как это влияет на других.
- Саморегуляция – это способность справляться с различными ситуациями, достигая поставленных целей независимо от обстоятельств. Это контроль над своими эмоциями, поведением и внутренней мотивацией.
- Социальная осознанность – это понимание и способность быть более эмпатичным к чувствам, мировоззрениям и заботам других людей. Умение действовать в различных культурных и социальных ситуациях.
- Создание отношений означает навыки для формирования поддерживающих и позитивных отношений в общении, сотрудничестве, командной работе и разрешении конфликтов.
- Принятие ответственных решений означает навыки оценивать последствия своих действий и выборов. Это умение учитывать этические, социальные и академические факторы.

Выберите один из следующих ответов

- Не считаю это важным
- Скорее не считаю это важным
- Так себе
- Скорее считаю это важным
- Считаю это очень важным

9) Как вы применяете обучение SE-компетенциям на уроках?

Выберите один из следующих ответов.

- Не обращает на это внимания
- Касаюсь, обучения SE-компетенции на определенных уроках
- Да, применяю, слежу за поддерживающим общением в ходе обсуждений SE-компетенции

Lisa 2. järg

- Определенно применяю, сознательно посвящаю часть учебного плана продвижению SE-компетенции
- Другое: укажите, написав в соседнем поле

10) Какими действиями школа пропагандирует осведомлённость о психическом здоровье и благополучии учеников?

1 – совсем нет, 2 – очень редко, 3 – иногда, 4 – да, 5 – да, очень много

	1	2	3	4	5
Темы дня, отдельные мероприятия					
Обучения, приглашенные спикеры					
Кружки, программы, способствующие SE-компетенции					
Специалисты с SE-компетенцией, специалисты по поддержке, услуги поддержки					
Последовательное продвижение SE-компетенции, интегрированное в академическое обучение					

11) Насколько вы соглашаетесь с следующими утверждениями...

1 – не согласен вообще, 2 – скорее не согласен, 3 – так и так, 4 – я скорее согласен, 5 – я полностью согласен

	1	2	3	4	5
Мнения учеников активно учитываются при принятии решений					
Потребности учеников учитываются при принятии решений					
Учителя и специалисты по поддержке работают как команда					
Специалисты по поддержке консультируют учителя при необходимости, при необходимости работают рядом с учителем					
Разные гимназии имеют взаимосетевую поддержку и обмен информацией					

Lisa 2. järg

Дополнительное обучение по вопросам психического здоровья доступно и в достаточном объеме					
Дополнительное обучение и учебные программы качественные и с необходимым содержанием					

12) Какими мерами оцениваются психические процессы ученика?

Психические процессы личности ученика:

невротичность vs эмоциональная стабильность – склонность к беспокойству или склонность быть более спокойным

экстраверсия vs интроверсия – быть общительным и активным или предпочитать индивидуальные занятия

открытость vs привычное поведение – интерес к новым опытам и идеям или предпочтение знакомого

социальность vs враждебность – быть более уступчивым, бескорыстным и доверять другим или быть скептическим и эгоцентричным

настойчивость vs безразличие – быть целеустремленным, аккуратным и дисциплинированным или мало придавать значение обязанностям и иметь низкую силу воли

1 – не согласен вообще, 2 – скорее не согласен, 3 – так и так, 4 – я скорее согласен, 5 – я полностью согласен

	1	2	3	4	5
Не оценивается					
На наблюдении					
Интервью с учеником					
При проведении анкет или тестов					
Оценочный инструмент					

13) Если вы ответили, что используете оценочный инструмент, пожалуйста, укажите, какие именно?

.....

Lisa 2. järg

14) Какими методами вы оцениваете свою самоосознанность, компетентность в SE?

	Не оценивает	При консультациях с коллегами	Опираясь на наставничество	Через учебные программы или курсы дополнительного обучения	Методы самоанализа	Оценочный инструмент
Коммуникативная компетенция						
Самосознание						
Самоуправление						
Социальная осведомлённость						
Принятие ответственных решений						

15) Если вы ответили, что используете оценочный инструмент, пожалуйста, укажите, какие именно?

.....

16) Как могло бы социально-эмоциональное обучение и его осведомленность происходить в школьной среде, по вашему мнению? Пожалуйста, укажите ваши предложения или замечания в прилагаемую ячейку:

.....

Lisa 3. Uuringu intervjuu kava

1. Vastajaid iseloomustavad andmed: (Lagerspetz, 2017, lk 91).
 - Haridus
 - Amet
 - Tööstaaž
2. Enamus vastajatest (ca 80%) on SE-oskustest teadlikud ja peavad SE-pädevust oluliseks, kuid SE-pädevust edendavaid meetodeid rakendavad õpetajad 84'st vastanutest vaid pooled (54%). Täiendõppe kättesaadavust ja kvaliteeti hindasid üle poolte pigem kesiseks või puudulikuks. Milliselt saaks kooli meeskonda SE-pädevuste edendamisel rohkem toetada? (Roon *et al.*, 2023, lk 32–33).
3. SE-pädevuse põimõpe, erinevad programmid ja huviringid, koolitused ja üritused kipuvad toimuma aegajalt, kuid mitte järjepidevalt, mõnel juhul üldse mitte. Mida saaks muuta või millele saaks keskenduda, et jõustada senist vaimse tervise heaolu edendamist koolides? (OECD, 2021, lk 5).
4. Milliseid SE-pädevust toetavad huviprogramme ja huvialaõpet võiks olla kooli programmis, mis annaks õpilasele mitmekülgseid arenguvõimalusi? (Greenberg *et al.*, 2017, lk 23).
5. Vastanute tagasiside näitab, et kooli poolne vaimse tervise heaolu teadlikkuse propageerimine toimub üksikürituste ja teemapäevade kaudu ning pigem toetub tugispetsialistidele ja tugiteenustele. Kuidas saaks sellisel juhul tugimeeskonnad rohkem SE-pädevuse edendamisele suunata (näiteks SE-pädevusele orienteerunud spetsialistide kaasamisel meeskonda)? (Gagnier *et al.*, 2023, lk 7).
6. Vastanute tagasiside näitab, et koolide omavahelist tugivõrgustikku hinnatakse pigem kesiseks. Kui olulist rolli omab koolide omavaheline tugivõrgustik? (Toome, 2023, lk 95).
7. Õpilase isiksuseomadusi hinnatakse vaatlusel, intervjuudega või küsitluste/testimistega. Õpetajad ise hindavad enda SE-pädevusi ja eneseteadlikkust reflekteerimismeetoditega. Mõlemal juhul konkreetseid hindamisinstrumente välja ei tooda. Mis võiks olla seni hindamisinstrumentide puudumise põhjuseks? (Toome, 2023, lk 91–92).

Lisa 3. järg

8. Õpilaste vajadusi vastajate tagasisidest näitab, et võetakse otsuste tegemisel arvesse, kuid õpilaste endi arvamusi otsuste tegemisel pigem ei võeta kuulda. Kui palju peaks õpilasi kaasama otsustusprotsessidesse? (Skoog-Hoffman *et al.*, 2024, lk 4).
9. Kuidas saaks SE-pädevuse õpet põimida rohkem akadeemilisse haridusse? (Gedikoglu, 2021, lk 7–8).
10. Kuidas saaks sotsiaalhoolekande ja hariduse koostöö suurendada õpetajate ja tugispetsialistide suutlikkust SE-pädevuste õpetamisel? (Juujärvi & Lund, 2015, lk 3).

SUMMARY

THE PROMOTING OF SOCIAL-EMOTIONAL COMPETENCE IN SCHOOL ENVIRONMENT WITH THE EXAMPLE OF LASNAMÄE CITY DISTRICT HIGH SCHOOLS

Katrin Raigla

In today's rapidly changing living environment and the ongoing stressful period, mental health and overall well-being have been brought under increased attention. Social-emotional competences are closely linked to mental health and overall well-being. Higher levels of social-emotional competencies increase the ability to be more resilient to anxiety and stress. One possibility to promote social-emotional competences can be by integrating health and social services at a community level. Enjoyment of school is also closely linked to the health status of the student. Schools of the future will not only focus on academic learning, but will also help students think empathetically about themselves and others. School can be a place where students will learn to motivate and organise their own learning strategies. A great role in this process is possessed by the teacher, who can stimulate the curiosity and creativity in students about what the world has to offer for young people.

The research involved an electronic survey about the subject, questioning teachers and support specialists from high schools in Lasnamäe district, to find out how social-emotional awareness is promoted in school environment. In addition to the questionnaires, expert interviews were also carried out during which the author of the research had the opportunity to investigate in more detail manner of the current situation.

The survey results showed that social-emotional skills awareness and the focus of its promotion varies from school to school. Promoting positive mental health and overall well-being mostly rely on different activities and programmes, but consistent promotion

of mental health is not provided in every school. Interviews also provided different perspectives on how the promotion of social-emotional competences should take place in schools. There were those who consider it important and are working towards to it, and those who think that the priority is academic learning and that social-emotional competences are seen as an additional task that society has given schools to fulfil.

Teachers assessment of the collaboration between teachers and support professionals was positive, but the communication between high schools was rated partly as poor. In the interviews the educational leaders preferred to keep internal school discussions rather personal. However, teachers need to communicate with each other, especially in the current changing environment. But for that there has to be initiative to create a support network between schools. The local government can also encourage closer contact between local high schools by taking a leading role in this matter.

The survey responses revealed that the needs of students are taken into account in the decision-making process, but the expression of opinions is rather guided by the law, i.e. through student council. However, if a child has not learnt to express his or her opinion from a young age, this will also not happen when he or she reaches adulthood. Thus, while expressing an opinion in school is not in the context of equal relations, all options of self-expressions and opinions must be open and psychologically safe for the students.

Research questions, of which there were three in this study, the author first explained how students of social-emotional competence is assessed in schools. The responses showed that observation, interviews or tests are more likely to be used as a means of assessing students. Teachers methods of self-assessment is more likely to be reflection method, which could also be used to practice with students to teach them self-assessment skills and to help them plan their future learning goals.

Second research question was about what changes in the school environment do social sector specialists recommend for promoting young people's social-emotional competencies. One possibility is through an environment at both school and classroom level using a variety of options that would break down strict hierarchical forms. It is important what messages the school conveys, what kind of learning atmosphere it creates. It can all be changed and designed to be safer and friendlier environment for students. In

the form of approaching through paying attention directly to the students, it is important to observe how conversations take place in the classroom, how safe it is for students to express their opinions, and how well they are able to communicate. Whether it is normal to talk about things with the teacher or not. Various games that promote social-emotional competencies can also be suggested to use in class, which would simultaneously have an educational purpose.

The third research question was how collaboration between social welfare and education can enhance the capacity of teachers and support specialists in teaching social-emotional competencies. Social sector can support in this matter by promoting social-emotional competences in schools by different forms, for example, prevention activities, raising awareness about the importance of social-emotional competencies and so on. There can be organised informational sessions or guest visits in schools on various topics, such as mental health, NEET youth, talk about issues from a child protection service perspective through both the student and teacher's point of view. Establish stronger links with local schools, promote school-to-school communication and encourage the creation of support networks. In addition to the support measures already in place, such as day centres, social-emotional competent professionals could also run various support groups for young people in distress.

Analysing the responses from the survey revealed that most teachers consider social-emotional competencies to be important skills, but the number of respondents who regard these skills as important was greater than those who implement measures in their subject lessons. In both surveys and interviews, there were inconsistencies regarding the quality of training. The survey found that the quality and content of the various programmes and continuing education were sometimes rated as poor. There is also a lack of a clear overview of the effectiveness of the programmes offered in Estonia. The author of the research therefore considers that in the future, the effectiveness and quality of the continuing education programmes currently on the market should be assessed more thoroughly to see whether they fulfil the market needs, or whether a more thorough reorganisation is necessary in this respect.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Katrin Raigla,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse edendamine koolikeskkonnas Lasnamäe linnaosa gümnaasiumite näitel“, mille juhendaja on Kandela Õun, 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 4.0, 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.

Katrin Raigla

19.05.2025