

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Aleksandra Griffel, Katrin Kontkar

**ALUSTAVATE LASTEAIASÕPETAJATE
ARVAMUSED JA KOGEMUSED
LASTE SOTSIAAL-EMOTSIONAALSETE OSKUSTE ARENGU
TOETAMISEST**

Bakalaureusetöö

Juhendaja: haridusteaduste nooremlektor Piret Einpaul

Tartu 2025

Kokkuvõte

Alustavate lasteaiaõpetajate arvamused ja kogemused laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengu toetamisest

Bakalaureusetöö eesmärk on selgitada välja alustavate lasteaiaõpetajate arvamused ja kogemused seoses laste sotsiaal-emotsionaalse arengu toetamisega. Andmeid koguti kaheteistkümnelt Tartumaa ja Harjumaa alustavalt alushariduse õpetajalt poolstruktureeritud intervjuuga ja analüüsiti induktiivse kvalitatiivse sisuanalüüsi põhimõttel. Tulemustest ilmnes, et alustavad õpetajad vajavad suuremat selgust sotsiaal-emotsionaalsete oskuste mõiste sisus ja rakendusvõimalustes laste toetamisel. Intervjuudest saadud vastused näitavad, et õpetajate peamised väljakutsed sotsiaal-emotsionaalse arengu toetamisel on seotud laste emotsioonide reguleerimisega, mis eeldab nii teoreetilisi teadmisi kui ka praktilisi oskusi. Selles protsessis on oluline kolleegide tugi ja mentorlus, mis aitab alustavatel õpetajatel enesekindlust suurendada ja tõenduspõhiseid lähenemisviise rakendada.

Märksõnad: alustavad lasteaiaõpetajad, sotsiaal-emotsionaalsed oskused, arusaamad, toetusvajadus, lasteaed

Abstract

Beginner Preschool Teachers' Perspectives and Experiences on Supporting the Development of Children's Social-Emotional Competencies

The aim of the thesis is to explore the opinions and experiences of novice preschool teachers on supporting the development of children's social-emotional skills. The data for the empirical part were collected from twelve beginning preschool teachers in Tartu and Harju counties through semi-structured interviews and analyzed using the inductive qualitative content analysis method. The findings indicated that beginning preschool teachers need greater clarity regarding the concept of social-emotional skills and its practical application in supporting children's development. Interview answers show that the main challenges teachers face in supporting social-emotional development relate to helping children regulate their emotions, which requires both theoretical knowledge and practical skills. In this process, support from colleagues and mentoring play a key role in helping novice teachers build confidence and apply evidence-based approaches.

Keywords: novice preschool teachers, social-emotional skills, perceptions, support needs, preschool, kindergarten

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste käsitlused	5
1.1 CASELi ja OECD mudelid sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arendamisel	5
1.2 Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste käsitlus Eesti hariduses	6
2. Laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste edendamine lasteaias	6
2.1 Lasteaiaõpetajate roll sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengu toetamisel	6
2.2 Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste toetamiseks vajalikud ressursid lasteaiaõpetaja töös	7
2.3 Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste toetamise pedagoogilised meetodid alushariduses	8
3. Metoodika	9
3.1 Valim	9
3.2 Andmekogumine	10
3.3 Andmeanalüüs	11
4. Tulemused	12
4.1 Arusaamad laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste toetamisest	12
4.2 Kogemused laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste toetamisel	13
4.2.1 Väljakutsed laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste toetamisel	13
4.2.2 Tõhusad lähenemised laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste toetamisel	14
4.3 Toetusvajadused laste sotsiaal-emotsionaalse arengu toetamisel	14
4.3.1 Kolleegide tugi ja mentorlus	15
4.3.2 Erialase enesetäiendamise võimalused	16
5. Arutelu	16
Tänuõnad	20
Autorsuse kinnitus	20
Kasutatud kirjandus	21
Lisa 1. Intervjuu kava	
Lisa 2. Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste võrdlus CASEL-i ja OECD raamistik	

Sissejuhatus

Viimastel aastatel on haridusteadustes suurenenud tähelepanu sotsiaal-emotsionaalsete (edaspidi lühendatult SE, nii ainsuse kui mitmuse vormis) oskuste arengu süsteemsele toetamisele (CASEL, 2024; OECD, 2024). Need oskused loovad aluse emotsioonide reguleerimisele, eneseteadlikkusele ning tõhusale suhtlemisele ning mõjutavad otseselt nii inimese akadeemilist edu kui ka üldist heaolu ja toimetulekut kogu elukaare jooksul (Halle & Darling-Churchill, 2016; Jones *et al.*, 2019). Nende arendamine õpetab lastele olulisi elulisi oskusi, nagu iseenda mõistmine, positiivse minapildi kujunemine, vastutustunne ning turvaliste ja usaldusväärsete suhete loomine ümbritsevate inimestega.

SE oskuste kujunemine saab alguse väga varajases eas ning selle toetamine on laste arengus võtmetähtsusega (Halle & Darling-Churchill, 2016). Paljud lapsed veedavad suure osa oma päevast lasteaias, mistõttu on lasteaiaõpetajate roll laste SE arengus eriti oluline. Lasteaias on õpetaja see, kes loob rühmaruumi keskkonna, mis soodustab positiivset käitumist ja pakub lastele emotsionaalset turvatunnet. Lasteaiaõpetajad, kes lähtuvad töös lastega keskkonna, mängu ja suhete sünergiast, toetavad laste kõrgemat mõtlemisvõimet ning aitavad kaasa SE arengule (Kirk & Jay, 2018; Blewitt *et al.*, 2021).

Zinsseri jt (2016) uuringud näitavad, et õpetajad, kes tunnevad end oma ametikohal toetatuna, suudavad paremini juhtida rühma ja toetada laste emotsionaalset arengut, mis omakorda vähendab probleemkäitumise ilminguid. Kirk ja Jay (2018) rõhutavad, et laste SE arengut toetavad sünergias kolm komponenti – hästi toimivad suhted, toetav keskkond ja arendav mäng. Kui üks nendest elementidest jääb nõrgaks või puudub, mõjutab see paratamatult ka teiste arengut. Seetõttu on oluline, et lasteaiaõpetajad omaksid piisavaid pädevusi laste SE arengu aspektide märkamiseks, toetamiseks ja hindamiseks.

Eesti koolieelsetes lasteasutustes toetub laste arendamine riiklikule õppekavale, milles on kirjeldatud õppe- ja kasvatustegevuste eesmärgid ning oodatavad tulemused erinevates valdkondades ja üldoskustes (Vabariigi valitsus, 2008). SE oskuste hindamine võimaldab jälgida lapse arengut ajas ning teha vajaduspõhiseid toetavaid otsuseid. Selleks on rahvusvaheliselt välja töötatud erinevaid hindamisraamistikke. Alustavate õpetajate kogemused avavad vaate sellele, kuidas kujunevad arusaamad ja praktika SE arengu toetamisel, kuna just karjääri alguses kujunevad õpetajate esmased hoiakud ja tövõtted.

1. Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste käsitlused

SE arengu mõiste on olemuselt lai ja mitmetahuline, hõlmates inimese võimet arendada oma isiksust ja sotsiaalseid oskusi, ära tunda, väljendada ja reguleerida emotsioone ning suhelda teistega. SE areng saab alguse väga varajases eas – laps õpib mõistma iseennast ja ümbritsevat maailma, väljendama oma mõtteid ja tundeid, olles mõjutatud kasvukeskkonnast ning kultuuriruumist (Halle & Darling-Churchill, 2016; Jones *et al.*, 2019).

Üheks oluliseks väljundiks SE arengule on SE oskused – võime luua suhteid, toimida edukalt sotsiaalses keskkonnas ning oskus ära tunda ja reguleerida oma emotsioone (Halle & Darling-Churchill, 2016; Jones *et al.*, 2019). Teadusuuringud on näidanud, et sellised oskused on tihedalt seotud koolivalmiduse, sotsiaalsete suhete kvaliteedi ja lapse üldise heaoluga (McClelland *et al.*, 2000; Yates *et al.*, 2008; Halle & Darling-Churchill, 2016; Jones *et al.*, 2019). Veelgi enam, lisaks hariduslikule edule toetavad need oskused ka positiivset ellusuhtumist, psühholoogilist heaolu ning paremat füüsilist tervist (Guo *et al.*, 2023; Immordino-Yang *et al.*, 2019).

SE oskuste käsitlusi ja määratlusi on erinevaid. Laias tähenduses nähakse neid kui oskusi, mis on olulised 21. sajandil edukaks toimetulekuks nii hariduses kui ka tööelus (Binkley *et al.*, 2012). Täpsem ja teaduskirjanduses rohkelt kasutusel olev määratlus pärineb De Fruit jt (2025) tööst, kus SE oskuseid nähakse kui indiviidi ja keskkonna koostoimes kujunevaid, õpitavaid omadusi: „**Individaalsed omadused, mis tulenevad bioloogilistest seadumustest ja keskkonnateguritest ning mis väljenduvad püsivates mõtete, tunnete ja käitumiste mustrites, mis arenevad nii formaalse kui mitteformaalse õppimise kogemuste kaudu ning mis mõjutavad mitmeid olulisi tulemusi inimese elu jooksul**“ (De Fruit jt, 2015, lk 279). See määratlus rõhutab, et SE oskused on nii arendatavad kui ka õpetatavad. Sama mõistet kasutab ka OECD (*Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsioon*) hiljutises rahvusvahelises laste SE uuringus, mille tulemusi on esitanud näiteks Guo jt (2023).

1.1 CASELi ja OECD mudelid sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arendamisel

SE oskuste mõtestamist ja arendamist toetavad mitmed rahvusvahelised raamistikud. Neist kõige levinumad on CASELi (*Akadeemilise, sotsiaalse ja emotsionaalse õppe koostöökogu*) mudel ja OECD käsitlus, mida kasutatakse mitmetes riikides hariduspoliitika kujundamisel. CASEL on kujundanud keskse raamistiku, mille kaudu arendatakse viit SE pädevust: eneseteadlikkus, enesejuhtimine, sotsiaalne teadlikkus, suhete loomise oskus ja

Alustavate lasteaiaõpetajate arvamused ja kogemused laste SE oskuste arengu toetamisest 6

vastutustundlik otsustamine. CASELi kontseptsioon põhineb süsteemsel SEL (*social-emotional learning*) rakendamisel hariduses alates varasest lapsepõlvest kuni täiskasvanueani (CASEL, 2024).

OECD (*Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsioon*) on loonud oma raamistiku, mille alusel hinnatakse laste SE oskusi ning uuritakse nende mõju elukestvatele toimetulekule (OECD, 2024). Nende kahe lähenemise võrdlus on esitatud Lisas 2.

1.2 Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste käsitlemine Eesti hariduses

Eesti koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (Vabariigi Valitsus, 2008) „SE oskuste mõistet“ otseselt ei kasutata, sellega haakuvaid oskuseid võib leida erinevatest üldoskuste valdkonna kirjeldustest. Õpetaja kutsestandardis (Kutsekoda, 2024) on rõhutatud lapse SE arengu toetamist, samas mõistet ennast ei ole eraldi välja toodud. Tervise Arengu Instituudi tellitud värsket analüüsi (Roon *et al.*, 2023) kasutatakse paralleelselt termineid „SE oskused“ ja „SE pädevused“, ilma nende mõistete tähenduslikku erinevust täpsustamata. Sarnane lähenemine on ka koolieelse lasteasutuse õpetajakoolituses Tartus, kus kasutatavas õpikus „Õppimine ja õpetamine koolieelses eas“ (Kikas, 2008), käsitletakse eraldi sotsiaalseid oskuseid ning emotsionaalset- ja motivatsioonilist arengut.

2. Laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste edendamine lasteaias

2.1 Lasteaiaõpetajate roll sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengu toetamisel

Viimastel aastatel on SE õppimise (*SEL - social emotional learning*) uurimine märgatavalt kasvanud ning see on muutunud oluliseks osaks hariduspraktikast. Enamik uuringuid keskendub laste ja noorte SE pädevuste arendamisele ning nende mõjule akadeemilisele edule ja täiskasvanuks kujunemisele. Õpetajate arusaamu ja pädevusi SEL-i toetamisel on käsitletud vähem, kuigi nende roll laste arengus on keskse tähtsusega (Schonert-Reichl, 2015).

Lasteaiaõpetajad mõjutavad oluliselt laste SE arengut, luues turvalise ja toetava keskkonna, kus kujunevad suhted ja emotsionaalne heaolu (Goldschmidt & Pedro, 2019; Zinsser *et al.*, 2016). Uuringud näitavad, et positiivne ja usalduslik õpetaja-lapse suhe toetab lapse emotsioonide reguleerimist ja sotsiaalset pädevust, samas kui negatiivsed suhted loovad stressi ja takistavad arengut (Garner *et al.*, 2014; Brock & Curby, 2014). Õpetaja roll hõlmab

nii otseselt õpetamist kui ka eeskujuks olemist ja toetavate suhete loomist (Mejah *et al.*, 2019). Ferreira jt (2021) tõid esile, et õpetajate arusaamad SEL-ist kattuvad CASELi viie põhikompetentsiga, ent praktilised oskused nende rakendamisel on piiratumad. See viitab vajadusele integreerida SEL-i teemad õpetajakoolitusse, et tõsta õpetajate valmisolekut ja oskusi SEL-i süsteemseks rakendamiseks.

Õpetajate uskumused ja arusaamad SEL-ist mõjutavad nende valikuid ja rakendamist rühmas (Liesch *et al.*, 2022). Seetõttu on oluline pakkuda õpetajatele personaalset tuge, arvestades nende individuaalseid vajadusi ja arenguvalmidust. Poulou (2017) rõhutab, et õpetajate enda SE oskuste arendamine soodustab positiivseid suhteid lastega ja vähendab konfliktide tekkimise riski. Varase lapse kiire areng toob kaasa SE väljakutsed, mistõttu on õpetajate oskus neid märgata ja toetada igapäevases töös ülioluline (Poulou, 2015). Emotsionaalne düsregulatsioon võib viia negatiivsete suheteni, kuid õpetajad, kes pakuvad järjepidevat emotsionaalset tuge, tajuvad lapsi sotsiaalselt pädevamatenä ja märkavad vähem probleemkäitumist (Brock & Curby, 2014).

2.2 Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste toetamiseks vajalikud ressursid lasteaiaõpetaja töös

Õpetajate suutlikkus toetada laste SE arengut on tihedalt seotud nende enda vaimse tervise ja heaoluga. Uuringud näitavad, et õpetajate depressiivsed sümptomid mõjutavad laste arengut (Roberts *et al.*, 2016) ning õpilaste käitumisraskused on õpetajate stressi üks peamisi allikaid (Friedman-Krauss *et al.*, 2014). Positiivne töökeskkond, toetav kollektiiv ja usalduslik suhtlus vanematega aitavad stressi leevendada (Jeon & Ardeleanu, 2020). Samuti aitab pinget vähendada tõhus koostöö õpetajate ja assistentide vahel – ühine planeerimine, stabiilsed tööpaarid ja jagatud vastutus ennetavad stressi kuhjumist (Sandilos *et al.*, 2024).

Õpetajate emotsionaalne kompetentsus on võtmetegur turvalise ja õppimist soodustava keskkonna loomisel. Teadlikkus enda emotsioonidest ja oskus neid reguleerida võimaldab paremini vastata laste vajadustele (Bailey *et al.*, 2022). Õpetajad ei peaks jääma oma väljakutsetega üksi – oluline on tugisüsteemide olemasolu ning spetsialistide, nagu koolipsühholoogide ja -nõustajate, kaasamine probleemide ennetamiseks (Robu *et al.*, 2024). Erilist tuge vajavad õpetajad oma karjääri alguses, mil kujunevad töövõtted, hoiakud ja toimetulekumehhanismid. Õpetajate heaolu ja tajutud toetus mõjutavad otseselt nende suutlikkust lapsi emotsionaalselt toetada (Zinsser *et al.*, 2016). Lisaks ametlikule mentorlusele on kolleegide tugi ja igapäevane eeskuju olulised õpetajate professionaalse arengu ja emotsionaalse heaolu toetamisel. Kupila ja Karila (2019) uurimuse tulemused toovad esile, et alustavad lasteaiaõpetajad vajavad tuge oma professionaalse identiteedi kujundamisel ning

kolleegide poolne mentorlus on selle jaoks tõhus vahend. Selline koostöö loob ruumi aruteludeks ja pedagoogiliste praktikate jagamiseks, toetades õpetaja pidevat arengut (Fimreite ja Glosvik, 2024).

2.3 Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste toetamise pedagoogilised meetodid alushariduses

Pedagoogilised lähenemised mängivad olulist rolli laste SE oskuste arendamisel. Õpetajad kasutavad erinevaid strateegiaid, mis toetavad empaatia, eneseväljenduse, probleemilahenduse ja emotsioonide reguleerimise kujunemist, lähtudes laste individuaalsusest ja rühma dünaamikast. Üks tõhusamaid võtteid on olukordadele reageerimine, mis hõlmab sihipärast juhendamist (nt käpiknukud, mängud), olukordade ühiselt arutamist, sobivate väljendite õpetamist ning suhtlemise toetamist ja konfliktide lahendamise juhendamist (Ng & Bull, 2018; Ferreira *et al.*, 2021).

Mängupõhine õpe on SE arengu toetamisel keskse tähtsusega. Koostööl põhinevad mängulised tegevused võimaldavad lastel õppida kordamööda tegutsemist, sujuvaid üleminekuid ja vestlusoskusi, mida tavapärase laua taga töötamine ei toeta samal määral (Taylor & Boyer, 2019). Ka raamatute lugemine ja emotsioonide teemal vestlemine aitab lastel paremini mõista tundeid ning arendada emotsioonide sõnavara. Lood võimaldavad lastel näha seoseid tunnete ja sündmuste vahel, mis toetab empaatia arengut ning suhtlemisoskuste kujunemist (Grazzani *et al.*, 2016; Kogan, 2024).

Lisaks mängib õpetaja ja lapse vaheline positiivne suhe olulist rolli lapse SE arengu toetamisel. Usaldusväärne ja turvaline suhe õpetajaga loob lapsele keskkonna, kus ta saab õppida oma emotsioone mõistma ja reguleerima. Turvaline kiindumussuhe õpetajaga on seotud madalamate internaliseeritud ja eksternaliseeritud käitumisprobleemidega ning aitab lapsel paremini lasteaiakeskkonnaga kohaneda (Longobardi jt, 2023). Vlah jt (2024) uuring näitab, et mida kauem laps viibib lasteaias sama õpetaja juhendamisel, seda kõrgemalt hinnatakse tema sotsiaalseid oskusi ja seda madalam on tema ärevustase. Pikaajaline suhe sama õpetajaga aitab leevendada lapse internaliseeritud käitumisprobleeme, kuna usalduslik side võimaldab õpetajal last paremini mõista ja toetada. See omakorda võimaldab õpetajal tõhusalt tegeleda lapse ärevuse ning sotsiaalse tagasitõmbumisega.

Eelnevast tulenevalt saab väita, et lasteaiaõpetajate roll laste SE oskuste edendamises on mitmekesine ja oluline. Õpetaja pakutav toetav suhe, emotsioonide reguleerimise tehnikate õpetamine ja konfliktide lahendamise oskuste arendamine mõjutavad oluliselt laste SE arengut, aidates neil saada enesekindlateks, empaatilisteks ja sotsiaalselt pädevateks. Paljud lapsed veedavad lasteaias märkimisväärse osa oma päevast, seetõttu on lasteaiaõpetajate roll

laste SE arengus kriitilise tähtsusega. Lasteaiaõpetajate toetusvajaduste kaardistamine aitab tuvastada, millised lähenemised ja -meetodid on õpetajate jaoks nende endi arvamusel kõige tõhusamad laste SE oskuste arengu toetamisel ning pakkuda lasteaiaõpetajatele vajalikke ressursse laste SE oskuste teadlikumaks ja süsteemsemaks arendamiseks.

Töö autoritele teadaolevalt ei ole uuritud lasteaiaõpetajate arusaamasid ja kogemusi laste SE oskuste arengut toetamisest veel Eestis. Sellest tulenevalt on bakalaureusetöö eesmärk selgitada välja alustavate lasteaiaõpetajate arusaamad ja kogemused seoses laste SE oskuste arendamisega ning ootused professionaalse arengu toetamisele. Bakalaureusetöös otsitakse vastuseid kolmele uurimisküsimusele:

1. Millised on alustavate lasteaiaõpetajate arusaamad laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengu toetamisest?
2. Millised on alustavate lasteaiaõpetajate senised kogemused laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengu toetamisest?
3. Millist toetust vajaksid alustavad lasteaiaõpetajad oma väljaõppes ja professionaalses arengus, et süsteemselt toetada laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengut?

3. Metoodika

Bakalaureusetöö eesmärgist tulenevalt kasutati töös kvalitatiivset uurimismeetodit. Kvalitatiivse uurimismeetodi üheks andmekogumismeetodiks on intervjuud, millega on võimalik saada teada uuritavate subjektiivseid mõtteid ja kogemusi (Lepik *et al.*, 2014).

3.1 Valim

Uuringus kasutati eesmärgipärast mugavusvalimit (Õunapuu, 2014), mille kriteeriumid olid valitud tagamaks erineva tööstaaži pikkuse, eri vanuserühmade ning nii alles õppivate kui juba kvalifikatsiooniga õpetajate esindatust uuritavate seas.

Valimi moodustasid 12 alustavat lasteaiaõpetajat, kelle tööstaaž jäi vahemikku 5 kuud kuni 4,5 aastat. Õpetajad töötasid eri vanuserühmades (2–7 aastaste lastega). Neli intervjueeritud õpetajat omasid vastavat kvalifikatsiooni, kaheksa vastanut olid õpingute erinevates etappides. Nende hulgas oli ka kaks õpetajat, kes olid lõpetamas eripedagoogika bakalaureuseõpinguid. Kõigile uuringus osalejatele anti selgitusi uuringu eesmärkidest, rõhutati osaluse vabatahtlikkust ning tagati konfidentsiaalsus, järgides Hea teadustava ja Inimuuringute hea tava põhimõtteid (Eesti Teadusagentuur, 2017; 2024).

3.2 Andmekogumine

Andmekogumismeetodina kasutati individuaalset poolstruktureeritud intervjuud, kuna intervjuu liik annab Lepiku jt (2014) järgi võimaluse muuta küsimuste järjekorda ning esitada täpsustavaid küsimusi. Intervjuukava struktuur koosnes kahest plokist. Esimeses plokis käsitleti lasteaiaõpetajate isiklike arusaamu SE oskustest ning nende olulisusest laste arengus. Samuti uuriti õpetajate esimesi kogemusi nende oskuste toetamisel, sealhulgas rakendatud lähenemisi, nende tõhusust, kogetud väljakutseid ning kasutatud lahendusi. Teise plocki küsimused keskendusid teadmistele, oskustele ja hoiakutele, mida õpetajad vajavad laste SE oskuste toetamiseks. Lisaks selgitati välja, kuidas on õpetajad neid pädevusi omandanud õpingute ja töökogemuse jooksul, milliseid professionaalse arengu võimalusi neile pakutakse, millist toetust saadakse kolleegidelt ja juhtkonnalt ning milliseid ressursse ja vahendeid peetakse selle töö tõhusaks tegemiseks vajalikuks. Intervjuude alguses esitati intervjuueeritavatele taustaküsimusi ja sissejuhatavaid küsimusi. Mõlemad plokid koosnesid põhiküsimustest ning neid toetavatest täpsustavatest küsimustest (Lisa 1).

Intervjuuküsimuste koostamisel konsulteeriti bakalaureusetöö juhendajaga, kes andis tagasisidet ning tegi ettepanekuid küsimuste täpsustamiseks. Juhendaja pööras tähelepanu sellele, et intervjuuküsimused oleksid kooskõlas uurimisküsimustega ning toetaksid uurimistöö eesmärkide saavutamist.

Andmekogumise usaldusvääruse tõstmiseks, intervjuu kava toimivuse kontrollimiseks ning veendumaks, et kõigile uurimisküsimustele on võimalik vastus saada, viidi enne põhiintervjuusid läbi prooviintervjuu alustava lasteaiaõpetajaga, kes vastas uurimistöö valimi kriteeriumitele. Prooviintervjuu kestus oli 46 minutit. Prooviintervjuu analüüsi tulemusel selgus, et intervjuu küsimused olid asjakohased ning sobivad vastuste kogumiseks bakalaureusetöö uurimisküsimustele. Põhjuseel, et prooviintervjuu kinnitas küsimuste sobivust ning kogutud andmed olid sisuliselt väärtuslikud, otsustati lisada prooviintervjuu andmed põhianandmestikku ning analüüsida neid koos ülejäänud intervjuudega.

Enne intervjuu algust tutvustati õpetajatele uurimuse eesmärki ning küsiti nende nõusolekut intervjuu salvestamiseks helifailina. Intervjuueerimisel lähtuti Hea teadustava (2017) põhimõtetest, järgides uurimistöö eetilisi nõudeid. Uuritavaid teavitati töö eesmärkidest, tagati nende privaatsuse kaitse ning rõhutati andmete konfidentsiaalsust. Intervjuude tulemusi käsitleti viisil, mis ei avalikusta uuritavate isikuandmeid, töökohta ega intervjuudes mainitud isikute nimesid ning need andmed ei kajastu ka bakalaureusetöös. Intervjuud viidi läbi ajavahemikus november 2024 kuni märts 2025. Intervjuude kestus varieerus 25 kuni 48 minuti vahel.

3.3 Andmeanalüüs

Intervjuude käigus kogutud andmete analüüsimisel kasutati induktiivset sisuanalüüsi, mis võimaldab eristada intervjueeritavate vastustest olulisemat, märgata varjatud tähendusi ning mõista uuritavate mõtteavaldusi terviklikult (Kalmus *et al.*, 2015; Õunapuu, 2014).

Andmeanalüüsi usaldusväarsuse suurendamiseks rakendati kaaskodeerimist. Näost-näkku intervjuud salvestati autorite telefonide häälalvestusprogrammidega. Helifailide teksti kujule saamiseks kasutati esmase vahendina veebipõhiseid transkribeerimisprogramme – Turboscribe.ai ja tekstiks.ee. Seejärel vormistati transkriptsioonid Microsoft Wordi dokumentidena. Transkriptsioonide õigsust kontrolliti korduvate ülekuulamiste abil, mille käigus tehti vajalikke parandusi. Eesmärk oli säilitada intervjueeritavate kõne tekstina võimalikult autentselt ja täpselt – kirjavahemärgistust ei järgitud rangelt. Transkribeeritud intervjuude pikkus oli keskmiselt kuus lehekülge. Vastajatele määrati esialgu anonüümsed varjunimed, et tagada konfidentsiaalsus. Hiljem, kodeerimise käigus asendati varjunimed numbriliste tähistega (Õp 1; Õp 12), mida kasutati kooditabelite koostamisel. Iga kooditabel käsitles erinevat kategooriat, seega loodi igas tabelis uus tähistus. Sellest tulenevalt ei tähistanud Õp 3 igas tabelis üht ja sama isikut. Selle lähenemisega säilitati vastanute anonüümsus ning hoiti andmetöötlust struktuurse ja süsteemsena.

Pilootanalüüs prooviintervjuuga viidi läbi andmetöötlusprogrammiga QC Amap. Seejärel viidi kodeerimise töö Google Drive'i keskkonda, kus kasutati samaseid andmetöötluspõhimõtteid. Google Drive'i keskkonnas loodud ühised tööfailid võimaldasid mõlemal autoril andmeanalüüsi etappe ühiselt läbi viia. Keskkonda laeti ülesse varjunimedega transkribeeritud intervjuud ning mõlemad autorid tegid kõigi intervjuude korduvaid ülelugemisi. Lugemise käigus markeeriti tähenduslikud üksused, mis olid seotud bakalaureusetöö uurimisküsimustega. Analüüs toimus uurimisküsimuste kaupa. Kõik tähenduslikud tekstiosad said märksõnad ehk koodid ning markeeriti erinevate värvikoodidega. Koodidest moodustati koodiraamat, mida mõlemad autorid jooksvalt täiendasid ja kasutasid. Andmed koondati koodide kaupa tabelisse, kuhu pandi kokku samasisulised tähendusüksused. Koodid kategoriseeriti sarnasuse alusel alakategooriatesse, mis moodustasid peakategooriad. Näiteks kategooria *arusaamad SE oskustest* alla kuulusid alakategooriad *definiitsioon*, *alaoskused* ja *õpetaja roll*. Autorid kodeerisid intervjuud nädala möödudes uuesti, kaasates kolmanda osapoolena bakalaureusetöö juhendaja. Kaaskodeerijate tulemuste vahel erilisi erinevusi ei esinenud.

4. Tulemused

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada alustavate lasteaiaõpetajate arvamused ja kogemused laste SE oskuste arengu toetamise kohta. Käesolevas peatükis esitatakse ülevaade poolstruktureeritud intervjuude käigus saadud andmetest. Tulemused on organiseeritud kolme uurimisküsimuse alusel. Iga uurimisküsimuse alla on koondatud tähendusühikutest ja koodidest väljakujunenud kategooriad ja alakategooriad, mis on illustreeritud intervjueritavate tsitaatidega.

4.1 Arusaamad laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste toetamisest

Intervjuude vastustest kujunes välja kolm peakategooriat: SE oskuste definitsioon, alaoskused ning õpetaja roll laste SE oskuste arendamisel. Õpetaja rolli käsitlevatest vastustest kasvasid välja erinevad alakategooriad, kus tulid välja õpetajate hoiakud, väärtused ning mõtestused sellest, milliseid pädevusi ja isikuomadusi on õpetajana vaja laste SE oskuste toetamisel.

SE oskuste definitsiooni vastustest ilmnas, et mõiste käsitletus vastanute seas jäi mõneti ebaselgeks. Vastajad kasutasid sageli kõhklevaid või ebamääraseid väljendeid nagu „*äkki see on pädevus*“ (Õp 3), „*võib-olla teadmiste ja oskustepagas*“ (Õp 4) või alustasid määratlemist kõhklevalt „*võib-olla siis...*“ (Õp 11), „*Et äkki ...?*“ (Õp 12). Mitmed õpetajad tõid oma tõlgenduses esile vaid ühe mõiste komponendi – näiteks keskendus Õp 5 ainult sotsiaalsetele suhetele, samas kui Õp 8 ja Õp 9 rõhutasid emotsioonidega toimetulekut. Seetõttu võib järeldada vastustest, et õpetajad andsid SE oskuste olemusele tähenduse pigem oma kogemuslikust praktikast lähtudes. Ühtset arusaama intervjuudest ei ilmnenud, mis annab aluse oletada, et SE oskuste mõiste ei ole õpetajate seas süsteemsel viisil kujunenud.

SE oskuste alaoskuste kirjeldamisel ilmnas vastustest nii praktilisel kogemusel põhinevaid tõlgendusi, teisalt ka ebakindlus ja määratlemise raskused. Näiteks väljendas Õp 3 kahtlust, kas emotsioonide reguleerimine kuulub alaoskuste hulka, Õp 4 tõdes, et ei oska alaoskuseid nimetada. Paar õpetajat toetusid alaoskuseid nimetades Eesti riiklikule õppekavale, tuues alaoskustena välja õppekavas olevaid valdkondi – enesekohased oskused, sotsiaalsed oskused, mängu oskused, kuid ei seostanud neid otseselt SE oskuste mõistega (Õp 11). Õp 7 viitas alaoskuseid nimetades üldsõnaliselt „*kõigile neile õppekava asjadele...*“. Mitmed õpetajad tõid alaoskustena esile praktilised oskused nagu suhtlemise- ja kuulamisoskuse ning koostöövõime ja teistega arvestamise. Need olid ka enim mainitud näited intervjuuritute seast (Õp1, Õp 2, Õp 8, Õp 11).

Kõik õpetajad hindasid oma rolli laste SE oskuste toetamisel väga oluliseks. Enamik vastanutest mõtestas oma rolli läbi isiklike hoiakute ja isksuseomaduste, rõhutades eelkõige eeskujuks olemise tähtsust. Näiteks tõi Õp 5 välja, et õpetaja roll on „*väga suur*“, kuna lapsed on „*nagu väiksed svamid, kes imiteerivad minu käitumist*“. Õp 9 lisas, et „*lapsed jälgivad kogu aeg, kuidas sa käitud teiste lastega*“, rõhutades ka õpetaja SE intelligentsuse otsest mõju lapse arengule. Samuti peeti oluliseks rahulikkust, kannatlikkust ja empaatiavõimet, mida nimetasid mitmed õpetajad (Õp 1, Õp 2, Õp 3, Õp 6). Õp 3 nimetas õpetaja rolli „*kõige tähtsamaks*“, viidates, et just lasteaed on see keskkond, kus kujunevad lapse esmased suhtlemis- ja toimetulekuoskused.

4.2 Kogemused laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste toetamisel

4.2.1 Väljakutsed laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste toetamisel

Intervjuude põhjal tõusid lasteaiaõpetaja töö suurimate väljakutsetena esile kolm peamist teemat: laste emotsioonide reguleerimise oskused, õpetaja enda vaimne ja emotsionaalne koormus ning koostöö keerukus lapsevanematega.

Laste emotsioonide reguleerimisega seotud raskusi kajastasid mitmed õpetajad, kes tõid esile, et paljudel lastel on raskusi oma emotsioone reguleerimisega, mis toob kaasa konflikte ja vägivallaga seotud käitumismustreid. Õp 1 märkis, et on keeruline õpetada empaatiat, eriti kui lapsel puudub selleks sisemine valmidus: „*Kui sa tunnend, et tal sisemiselt ei ole seda empaatiat, siis on seda hästi raske õpetada.*”. Sellega nõustub ka Õp 12: „*(...) kõige suurem väljakutse ongi see, et see laps ei saa aru. Tal justkui puuduks empaatia ning ta ei mõista oma tegusid*“. Õpetajad tõid esile, et on hetki, kus üksikute laste emotsionaalsed raskused mõjutavad kogu rühma ja võivad viia konfliktide ja käitumisprobleemideni. Õp 2: „*kui sul igapäevaselt keegi selle pärast kannatab, et ühel lapsel on rohkem tuge vaja selles valdkonnas (...) ei saa enda emotsioonidega hästi hakkama ja siis keeb kiiresti üles ja siis näiteks (...) löömine.*”. Õp 8 tõi esile, kuidas ühe lapse emotsionaalne seisund võib kiiresti teisi kaasa tõmmata: „*sest vahepeal kui on selline suur kaos, siis tihti on nii, et kui üks laps ei saa hakkama mingi asjaga, mingi tundega või millegagi, siis ta tõmbab ju ka teised sellega kaasa ja siis läheb see paisub see tegelikult hästi suureks lumepalliks.*”.

Paljud õpetajad tõdesid, et nende empaatilisus ja pühendumus laste toimetulekule võib põhjustada neile endale vaimset ja emotsionaalset kurnatust. Õp 5 tõi välja, et tal on keeruline vaadata laste probleeme “kõrvalt” ning ta läheb sageli laste muredesse väga sisse: „*Ma lähen ise väga nendesse sisse ja see kurnab mind ennast ära. (...) kui ongi mõned konfliktid lastel olnud (...) või mõnel perel probleem, et ma ei oska seda piiri ette tõmmata, et*

kus ma olen ainult õpetaja, et ma ei saa kõiki kogu aeg aidata. ”. Õp 6 jagas oma muret, kuidas on üldse võimalik korraga mitut last toetada: „See on väljakutse, et kuidas ma saaksin oma meeskonnaga niiöelda toetada neid lapsi sel hetkel, kui on vaja. Et ilmselgelt korraga mitut last ei saa toetada, et siis peab valima, et selle, kellel on kõige raskem hetkel. ”. Lisaks tõi Õp 10 välja, et enesekindluse puudumine võib põhjustada õpetajates kahtlusi oma võimekuses lahendada keerulisi olukordi: „(...) et sa jõuaksid iga olukorra läbi mõelda, seedida ja et see oleks lahendatud võimalikult õigesti, nii akadeemiliselt kui ka sotsiaalselt toetatud, siis see on selline koht, mis on väga-väga oluline. Aga seda enesekindlust veel hetkel ei ole sellisel viisil. Et ikkagi kahtleb vahepeal iseendas ka, et kuigi tegutsed südame järgi. ”.

4.2.2 Tõhusad lähenemised laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste toetamisel

Intervjuus kirjeldasid õpetajad mitmeid tegevusi ja lähenemisi, mida nad on kasutanud laste SE oskuste toetamisel. Järgnevas alapeatükis keskendutakse õpetajate hinnangul kõige tõhusamatele lähenemistele. Kõige olulisemaks peeti individuaalse kontakti loomist lapsega. Õp 4 tõi välja, et „*tuleb see kontakt saavutada, et laps sind usaldab ning läbi selle saab kõik toimuda*“ rõhutades, et usalduslik suhe on eelduseks lapse toetamisele. Samuti rõhutasid mitmed õpetajad individuaalsete vestluste olulisust (Õp 6, Õp 11) ning „*järjepidevus, et seda kui mingit asja lapsele õpetada või mingit oskust õpetada, siis see järjepidevus, kogu aeg ikkagi*“ (Õp 1). Õpetajad märkisid, et lapsed reageerivad erinevatele meetoditele erinevalt „*lapsed on nii erinevad, et erinevate puhul näiteks üks asi, mis ühe lapsega toimib teisega üldse ei toimi*“ (Õp 10). Seetõttu peeti oluliseks kasutada erinevaid töövõtteid – rahunemise vahendeid, visualiseerivaid tegevuspilte, raamatuid, rollimänge, arutelusid, tunnustamist, rahupesa, hingamisharjutusi. Õp 2 tõi esile ka mudeldamise ja õpetaja enda emotsioonide teadliku näitamise kui olulise meetodi.

4.3 Toetusvajadused laste sotsiaal-emotsionaalse arengu toetamisel

Õpetajate toetusvajadused jagunesid selgelt kaheks, ühelt poolt tunti vajadust mentorluse ja kolleegide kogemuste toel õppimise järele ning teiselt poolt avaldati soovi arendada rohkem oma teadmisi ja praktilisi oskusi.

4.3.1 Kolleegide tugi ja mentorlus

Eriti oluliseks peeti just kogenumate õpetajate tuge, kellelt sai nii nõuandeid, julgustust kui ka eeskujut. Mitmed õpetajad tõid välja, et kolleegide toetus on aidanud neil keerulistes olukordades tasakaalu säilitada ja enesekindlust kasvatada: „*Mul on väga lähedased kolleegid, kellega ma saan ikkagi rääkida ja nemad siis toovad mu maa peale tagasi, kuna nad on pikemalt olnud õpetajad ka.*“ (Õp 5). Teine õpetaja kirjeldas oma positiivset kogemust vanema kolleegiga: „*Minul on seal üks vanem õpetaja, kes on tegelikult mulle algusest peale, kui ma sinna tööle läksin, on nagu eeskujuks. Ja kes on hästi palju aidanud erinevates olukordades.*“ (Õp 1) Mentorluse teemal keskenduti peamiselt igapäevaste olukordade arutamisele ning kogemuspõhiste ja praktiliste lahenduste jagamisele. „*Mul on mentor kõrvalrühmas (...) kui mul on mingi olukord, mida ma ei ole kohe osanud lahendada (...), siis ta küll aitab ja on öelnud, mida tema teeks näiteks*“ (Õp 3). Ka teine õpetaja tõi välja: „*Mina olen saanud enda mentorilt nii öelda tuge, et olen küsinud, et mis tema on näiteks teinud sellisel juhul. Et siis ma olen temalt saanud nii öelda tuge*“ (Õp 6). Paljud õpetajad väärtustavad väga kogenumaid kolleege ning neid nähakse kui suuri eeskujusid: „*Ja muidugi ka vanemad õpetajad tegelikult, need, kes on võib-olla töötanud sellel alal, annavad tegelikult väga palju häid nippe, nõuandeid. (...)*“ (Õp 9). Eeskujude mõju õpetajatöö arengule mainiti mitmete õpetajate poolt: „*Mis mind on hästi aidanud, et just see teiste õpetajate eeskujut. (...) kui sa näed, kuidas keegi ongi väga rahulik, kannatlik, seletab ilusti ära mingites sellistes nii-öelda kriisiolukordades ka. Et see on minule kui alustavale õpetajale olnud hästi suur eeskujut*“ (Õp 11).

Õpetajad tõid välja mitmeid viise, kuidas nende tööalast heaolu ja professionaalset arengut saaks paremini toetada. Mitmel korral rõhutati, et oluline on mitte jääda oma murede ja keeruliste olukordadega üksi, vaid omada tugevat meeskonda ja kolleege, kellega koos lahendusi otsida. Nii märkis Õp 1, et „*kui mingi raske olukord on vaja lahendada, siis mitte sa ei pea seda üksi tegema, vaid sul on meeskond, kellega sa seda lahendada saad. Üksi kindlasti mitte mingil juhul — siis sa põled väga kiiresti läbi.*” Samuti tõstis Õp 5 esile, et lasteaed peaks toimima kommuunina, kus vajadusel on võimalik tuge saada nii kaastöötajatelt, eripedagoogilt kui ka juhtkonnalt.

4.3.2 Erialase enesetäiendamise võimalused

Erinevad koolitused, töövarjuks käimine ja kogemuste vahetamine toodi välja olulise võimalusena oma teadmiste ja oskuste täiendamiseks. Näiteks soovitas Õp 2 osaleda vaikuseminutite, lastega filosoferimise ja Verge koolitustel ning koguda kogemusi, külastades teisi rühmi ja lasteaedu: „*Siis sa näed ja kogud neid nippe, mis sulle võiksid sobida.*”. Õp 10 lisas, et töövarjuna võiks külastada just neid õpetajaid, kes on oma töös tugevad ja suudavad igapäevaselt hästi toetada erinevaid arenguvajadusi: „*Ei peagi olema hästi toimiv rühm, aga tõesti selline õpetaja, kes on eeskujuks.*” Õp 6 tõi välja, et väga vajalikud oleksid praktilised koolitused, kus saaks läbi mängida reaalseid olukordi: „*Võtamegi täiskasvanud ja mängime läbi, et me oleme justkui lapsed.*” Mitmed õpetajad rõhutasid koolituste järjepidevuse ja meelde tuletamise tähtsust. Õp 7 leidis, et „*koolitused on üks asi, mis aitab vahepeal lihtsalt meelde tuletada asju,*” ning juhtis tähelepanu sellele, kui oluline on õpetajate endi heaolu, sest „*kui nad on ise väsinud ja kurjad, siis nad ei suuda pakkuda lastele tuge, mida neil tegelikult vaja oleks.*”

5. Arutelu

Esimese uurimisküsimusest „*Millised on alustavate lasteaiaõpetajate arusaamad laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengu toetamisest?*“ nähtus kõige enam see, et SE oskuste mõiste määratlemine tekitas vastajates ebakindlust ning raskusi, alustavad lasteaiaõpetajad kirjeldasid mõistet erinevalt. Mõiste defineerimisel keskendusid osad intervjuueeritavad emotsioonide juhtimisele, teised tõid esile suhtlusoskused, käitumise, kuulamisoskuse ning sotsiaalse arengu aspekte. Mõned vastanud püüdsid mõistet seostada riikliku õppekavaga. Ükski vastanutest ei käsitlenud SE oskuseid tervikuna.

SE oskuste mõiste, käsitluste ja osaoskuste liigitamisel rahvusvaheliselt ühtse arusaamani jõudmise väljakutseid kinnitab ka selle bakalaureusetöö teoreetiline osa (De Fruyt jt, 2015; Halle & Darling-Churchill, 2016; CASEL, 2024; OECD, 2024). Eesti kontekstis on segadus SE oskuste mõiste osas veelgi suurem. Mõistet *SE oskused* kasutatakse paralleelselt terminiga *SE pädevused*. Mõlemad mõisted on vaheldumisi kasutusel näiteks Tervise Arengu Instituudi (TAI) tellitud koolitusprogrammide analüüsis (Roon *et al.*, 2023) kus kasutatakse mõisteid ilma tähenduserinevuste täpsustuseta.

Eesti koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavad on SE oskuste mõiste kasutuse asemel viidatud üldoskustele nagu mängu-, tunnetus- ja õpioskused ning sotsiaalsed- ja enesekohased oskused. (Vabariigi Valitsus, 2008). Erinevad SE oskuste mõiste killud on

integreeritud erinevatesse arengu valdkondadesse. Samuti ei esine mõistet uues 06.11.2024 kehtima hakanud kooleelse lasteasutuse õpetajate tase 6 kutsestandardis. Kutsestandardis on küll välja toodud õpetaja rollina ka lapse sotsiaalse- ja emotsionaalse arengu toetamine, kuid mõistet ennast ei ole kasutusel (Kutsekoda, 2024). Ka õpetajakoolituses kasutatavas õppematerjalis (Kikas, 2008) käsitletakse teemasid nagu tunnetusprotsessid, sotsiaalsete oskuste areng, eneseteeninduse ja enesekohaste oskuste areng ning emotsionaalne ja motivatsiooniline areng, kuid õppematerjalis ei leidu SE oskuste mõistet eraldi. Kõik see viitab sellele, et Eestis ei ole haridusvaldkonnas mõistel ühtset rakendamist, mis võibki olla põhjuseks, miks alustavad õpetajad on mõiste kasutuse osas ebakindlad ning tõlgendavad seda erinevalt. Ühe lahendusena näevad töö autorid siin Eestis õpetajakoolitust pakkuvate ning ka üldpädevuste valdkonnaga süsteemselt tegelevate ülikoolide olulist võtmerolli SE pädevusega seotud mõistete jätkuval korrastamisel ja läbimõeldud kasutamisel, sealhulgas eestikeelsetes teadusartiklites ning õppematerjalides ja õppeainetes.

Vastuseks teisele uurimisküsimusele „Millised on alustavate lasteaiaõpetajate senised kogemused laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengu toetamisest?” selgus, et õpetajad on oma töös kogunud mitmeid väljakutseid ja leidnud ka tõhusaid lähenemisi laste toetamisel. Intervjuude põhjal tõusid esile kaks peamist raskust: laste emotsioonide reguleerimise keerukus ja õpetajate enda emotsionaalne koormus.

Suureks väljakutseks peeti laste ealisele arengule iseloomulikku vähest oskust oma emotsioone reguleerida, mis põhjustab sageli konflikte ja sobimatut käitumist. Õpetajad märkisid, et empaatia ja eneseväljenduse õpetamine on keeruline, kui lapsel puudub selleks sisemine valmidus. Nii nagu on rõhutanud ka Poulou (2015) ja Goldschmidt & Pedro (2019), on varases eas emotsionaalne areng kiire ja seotud ajutiste või püsivate raskustega, mille puhul on õpetaja roll turvalise ja toetava keskkonna loojana väga oluline. Lisaks on mitmed õpetajad kogunud, et laste emotsionaalsed raskused mõjutavad kogu rühma atmosfääri ja võivad viia ka teiste laste käitumisprobleemideni. Ka Friedman-Krauss jt (2014) toovad välja, et laste emotsionaalsed raskused mõjutavad otseselt õpetajate heaolu ning stressitaset. Õpetajad tõdesid, et pidev empaatia ja pühendumus laste heaolule võib viia emotsionaalse kurnatuseni. Samuti tõid nad välja, et keerulistes olukordades kaheldakse sageli oma oskustes ja enesekindluses, mis on kooskõlas Roberts jt (2016) ja Bailey jt (2022) uuringutega, mille kohaselt mõjutab õpetaja enda heaolu otseselt laste SE arengut. Siinkohal tuleb arvestada, et nimetatud emotsionaalne kurnatus on tööalase läbipõlemise peamine komponent (World Health Organization, 2019), mis viitab vajadusele pöörata süsteemselt tähelepanu õpetajate enda SE pädevusele ning tööheaolu hoidmisele, et ennetada lasteaiaõpetajate läbipõlemist.

Uuritavate senised kogemused on näidanud, et kõige tõhusamaks peetakse individuaalset kontakti lapsega ja usaldusliku suhte loomist. Õpetajad tõid välja, et alles usaldusliku suhte olemasolul on võimalik last sisuliselt toetada. Samuti peeti oluliseks individuaalseid vestlusi ning järjepidevust oskuste õpetamisel. Õpetajad rõhutasid, et kuna lapsed on erinevad, tuleb kasutada mitmekesiseid töövõtteid nagu rahunemisvahendid, visualiseerivad tegevused, raamatud, rollimängud, arutelud, tunnustamine, rahupesa ja hingamisharjutused. Seda kinnitavad ka Ng & Bull (2018) ning Ferreira jt (2021), kelle hinnangul aitavad just mängulised ja olukordi läbimängivad meetodid lastel arendada olulisi sotsiaalseid ja emotsionaalseid oskusi.

Lisaks pidasid intervjuueeritavad oluliseks õpetaja enda emotsioonide mudeldamist ja teadlikku juhtimist, sest lapsed õpivad palju jälgimise teel. Ka Poulou (2013) ning Grazzani jt (2016) uuringud toetavad seda, tuues esile õpetaja eeskuju ja dialoogide tähtsuse laste emotsionaalse sõnavara ja mõistmise kujundamisel. Samuti toodi esile turvalise kiindumussuhte olulisus, mis aitab leevendada lapse käitumisprobleeme ja kohanemiskursi (Longobardi *et al.*, 2023; Vlah *et al.*, 2024).

Intervjuudest ilmnes, et mängupõhise õppe kaudu on õpetajad saanud võimaluse toetada laste SE arengut eakohasel ja loomulikul viisil. See on kooskõlas Taylori & Boyeri (2019) uuringu tulemustega, mille kohaselt lapsed omandavad olulisi sotsiaalseid oskusi koostööl põhinevas ja mängulises keskkonnas, mitte pelgalt struktureeritud õppetegevuste kaudu.

Töö autorite hinnangul võib tõdeda, et alustavad õpetajad on laste SE arengu toetamisel kohanud mitmeid sarnaseid väljakutseid, kuid samas leidnud tõhusaid ja laste individuaalsust arvestavaid lähenemisviise.

Kolmanda uurimisküsimuse „Millist toetust vajaksid alustavad lasteaiaõpetajad oma väljaõppes ja professionaalses arengus, et süsteemselt toetada laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengut?“ vastustest ilmnes, et alustavad õpetajad vajavad tuge mitmel tasandil — nii ametlikku kui ka mitteametlikku, praktilist ja emotsionaalset.

Uurimuse tulemused näitavad, et alustavad lasteaiaõpetajad peavad väga oluliseks kolleegide tuge, igapäevast kogemuste jagamist ja eeskujude olemasolu. Erilist väärtust omistati kogenud kolleegidelt saadavale juhendamisele, kellelt õpiti praktilisi töövõtteid, suhtlemisoskusi ja toimetulekustrateegiaid keerulistes olukordades. See tulemus on kooskõlas Kupila ja Karila (2019) uuringuga, mille tulemuste kohaselt on mitteametlik kolleegitugi ning mentorlus tõhusad viisid professionaalse identiteedi kujundamisel ja SE oskuste õpetamisel.

Lisaks rõhutati, et oluline on tunda, et meeskond toimib ühtse tervikuna ning et keerulised olukorrad ei jää õpetaja isiklikuks mureks. Õpetajad peavad vajalikuks, et lasteaed pakuks süsteemset tuge — nii kolleege, spetsialiste kui ka juhtkonda kaasates. See haakub Robu jt (2024) rõhuasetusega tõenduspõhiste tugisüsteemide vajalikkusele, et ennetada probleemide süvenemist ning toetada õpetaja toimetulekut klassiruumi väljakutsetega. Siit saab järeldada, et alustavate õpetajate tulemuslikuks toetamiseks on lasteaedades vajalik läheneda proaktiivselt ja süsteemselt. Oluliseks peetakse võimalust kogemusi koguda, töövarjuna teisi rühmi külastada ning tuge saada just nendelt kolleegidelt, kes on eeskujuks ja suudavad igapäevaselt toetada laste erinevaid arenguvajadusi. See haakub hästi Sandilose jt (2024) uuringu tulemustega, mis toovad esile stabiilsete tööpaaride ja planeeritud koostöö olulisuse stressi vähendamisel ja rühmas tekkivate pingete ennetamisel.

Läbiviidud intervjuude põhjal saab väita, et alustavate õpetajate professionaalset arengut nende endi arvates toetab enim just turvaline ja toetav töökeskkond, kus on võimalik kogemusi jagada, abi küsida ja õppida eeskujudelt, sealhulgas ka vaadeldes kogenumaid õpetajaid konkreetsetes olukordades reageerimas ja tegutsemas. Samal ajal on oluline pakkuda praktilisi ja järjepidevaid enesearendamise võimalusi, mis aitavad õpetajal arendada oma oskusi ning toetada laste SE arengut teadlikumalt ja kindlamalt, mis omakorda aitab hoida ka õpetaja enda heaolu.

Töö piirangutena võib välja tuua mõlema uurija esmakordse kokkupuute kvalitatiivse uurimuse läbiviimisega, mis võis osaliselt mõjutada nii andmekogumist kui ka -analüüsi. Mõlemad autorid leidsid, et oma esimesi intervjuusid läbi viies oleks saanud poolstruktureeritud intervjuu võimalustest lähtudes julgemalt küsida küsimusi, täpsustamaks uuritavate seisukohti. Lisaks – tulemuste suurema üldistatavuse eesmärgil võiks edaspidi läbi viia sarnase kvantitatiivse uurimuse, mille käigus vastuseid kogutakse ankeetküsimustiku abil, kaasates võimalikult paljude maakondade õpetajaid.

Töö praktilise väärtusena saab tulemuste põhjal kavandada toetavaid tegevusi alustavatele lasteaiaõpetajatele, et edendada nende pädevusi SE oskuste osas ning toetada süsteemsemalt professionaalset arengu. Tulemused võimaldavad anda soovitusi ka õpetajakoolituse esmaõppe arendamiseks, et tulevase lasteaiaõpetajaid SE oskuste mõiste, liigituste ning arendamise võimaluste osas veelgi paremini ette valmistada. Selle bakalaureusetöö fookusesse oli valitud lasteaiaõpetajate arusaamade ja kogemuste väljaselgitamine seoses SE oskustega, mis on oluline põhjusel, et õpetajate arusaamad mõjutavad otseselt õpetamise viise. Edasistes uurimustes võiks lisaks lasteaiaõpetajate arusaamadele ja nende endi kirjeldatud praktilistele kogemustele keskenduda ka õpetajate

Alustavate lasteaiaõpetajate arvamused ja kogemused laste SE oskuste arengu toetamisest 20
tegelike praktikate ja käitumiste vaatlustele, et saada selgem arusaam sellest, mida ja kuidas
õpetajad laste SE oskuste toetamiseks rühmaruumis teevad.

Tänuõnad

Autorid tänavad kõiki alustavaid lasteaiaõpetajaid, kes osalesid bakalaureusetöö valmimise
tarbeks intervjuudes ja oma juhendajat Piret Einpauli kogu osutatud abi eest. Täname oma
tööandjaid ja kolleege mõistva suhtumise eest töö kirjutamise perioodil. Töö autorid tänavad
ka teineteist hea koostöö, motiveerimise ja toetuse eest töö kirjutamisel.

Autorsuse kinnitus

Bakalaureusetöö valmimisel on mõlemad autorid panustanud võrdväärselt.

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

Katrin Kontkar, Aleksandra Griffel

/allkirjastatud digitaalselt/

16.05.2025

Kasutatud kirjandus

- Bailey, C. S., Ondrusek, A. R., & Curby T. W. (2022). Teacher's consistency of emotional support moderates the association between young children's regulation capacities and their preschool adjustment. *Psychology in the schools*, 59(6), 1051-1074.
<https://doi.org/10.1002/pits.22659>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., & Ripley, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17-66). Springer. https://www.researchgate.net/publication/226284480_Defining_Twenty-First_Century_Skills
- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Nolan, A., Mousa, A., Green, R., Ifanti, A., Jackson, K. L., & Skouteris, H. (2021). "It's embedded in what we do for every child": A qualitative exploration of early childhood educators' perspectives on supporting children's social and emotional learning. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), Article 1530. <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/4/1530>
- Brock, L. L., & Curby, T. W. (2014). Emotional Support Consistency and Teacher-Child Relationships Forecast Social Competence and Problem Behaviors in Prekindergarten and Kindergarten. *Early Education and Development*. 25 (5), 661-680.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2014.866020>
- CASEL. (2024). *What Is the CASEL Framework?*. <https://casel.org/fundamentals-of-casel/what-is-the-casel-framework/>
- Eesti Teadusagentuur. (2017). *Hea teadustava*. <https://www.etag.ee/wp-content/uploads/2017/02/HEA-TEADUSTAVA.pdf>
- Eesti Teadusagentuur. (2024). *Inimuurigute hea tava*. <https://etag.ee/wp-content/uploads/2024/06/Inimuurigute-hea-tava-kavand.pdf>
- Ferreira, M., Reis-Jorge, J. & Batalha, S. (2021). Social and Emotional Learning in Preschool Education – A Qualitative Study with Preschool Teachers. *International Journal of Emotional Education*, 13 (1), 51-66. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1299260.pdf>
- Fimreite, H., & Glosvik, Ø. (2024). Professional Development Among Preschool Teachers: Meta-Conversations About Peer Counseling. *SAGE Open*, 14(2).
<https://doi.org/10.1177/21582440241256541>
- Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., & Morris, P. (2014). The Role of Classroom-Level Child Behavior Problems in Predicting Preschool Teacher Stress and Classroom

Emotional Climate, *Early Education and Development*, 25(4), 530-552.

<http://doi.org/10.1080/10409289.2013.817030>

Fruyt, F. D., Wille, B., & John, O. P. (2015). Employability in the 21st Century: Complex (Interactive) Problem Solving and Other Essential Skills. *Industrial & Organizational Psychology*, 276-281. <https://doi.org/10.1017/iop.2015.33>

Garner, P. W., Mahatmya, D., Moses, L. K., & Bolt, E. N. (2014). Associations of Preschool Type and Teacher–Child Relational Quality With Young Children's Social- Emotional Competence. *Early Education and Development*, 25 (3), 399-420.

<https://doi.org/10.1080/10409289.2013.801706>

Goldschmidt, T., & Pedro, A. (2019). Early childhood socio-emotional development indicators: Pre-school teachers' perceptions. *Journal of Psychology in Africa*, 29(5), 474–479. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1080/14330237.2019.1665887>

Grazzani, I., Ornaghi, V., Agliati, A. & Brazzelli, E. (2016). How to foster toddler's mental state-talk, emotion understanding, and prosocial behavior: A conversation-based intervention at nursery school. *Infacy*, 21 (2), 199-227.

<https://doi.org/10.1111/infa.12107>

Guo, J., Tang, X., Marsh, H. W., Parker, P., Basarkod, G., Sahdra, B., Ranta, M., & Salmela-Aro, K. (2023). The roles of social–emotional skills in students' academic and life success: A multi-informant and multicohort perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 124(5), 1079–1110. <https://doi.org/10.1037/pspp0000426>

Halle, T., & Darling-Churchill, K. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8-18.

<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.003>

Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. R. (2019). Nurturing Nature: How Brain Development Is Inherently Social and Emotional, and What This Means for Education. *Educational Psychologist*, 185–204.

<https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633924>

Jeon, L., & Ardeleanu, K. (2020) Work Climate in Early Care and Education and Teachers' Stress: Indirect Associations through Emotion Regulation. *Early Education and Development*, 31(7), 1031-1051, <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1776809>

Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and Emotional Learning: A Principled Science of Human Development in Context. *Educational Psychologist*, 54, 129-143. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>

- Kalmus, V., Masso, A., Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/>
- Kirk, G., & Jay, J. (2018) Supporting Kindergarten Children's Social and Emotional Development: Examining the Synergetic Role of Environments, Play, and Relationships, *Journal of Research in Childhood Education*, 32:4, 472-485. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1495671>
- Kupila, P., & Karila, K. (2019) Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers. *Professional Development in Education*, 45(2), 205-216. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1427130>
- Kutsekoda. (2024). *Õpetaja, tase 6 kutsestandard*. Kutsekoda koduleht: <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11334368>
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). Andmekogumismeetodid. *Intervjuude tüübid*. <http://samm.ut.ee/intervjuu>.
- Liesch, H. P., Morrison, K. & Giles R. M. (2022). Pre-Kindergarten Teacher's Perceptions of Social and Emotional Learning. *International Journal of the Whole Child*, 7 (1), 8-21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1347675.pdf>
- Longobardi, C., Prino, L. E., Settanni, M., & Fabris, M. A. (2024). Attachment to teacher, internalizing and externalizing symptoms: The mediating role of executive functions. *Early Child Development and Care*, 194 (1), 134-146. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2286900>
- Mayra, Z., Maulana, M. N., & Kushendar. (2022). The Effect of Emotional Social Development on the Physical. *JCD: Journal of Childhood Development*, 64-70. <https://doi.org/10.25217/jcd.v2i2.2693>
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early childhood research quarterly*, 15(3), 307-329. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00069-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00069-7)
- Mejah, H., Abu Bakar, A. Y., & Amat, S. (2019). The socio-emotional development of preschoolers: a case study. *Konselor* 8(1), 1. <http://dx.doi.org/10.24036/0201981103975-0-00>
- Ng, S.C., & Bull, R. (2018). Facilitating Social Emotional Learning in Kindergarten Classrooms: Situational Factors and Teachers' Strategies. *International Journal of Early Childhood*, 50, 335–352. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0225-9>

- OECD (2024), *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>
- Poulou, M.S. (2015). Emotional and Behavioural Difficulties in Preschool. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 225–236. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9828-9>
- Poulou, M. S. (2017). Social and Emotional Learning and Teacher-Student Relationships: Preschool Teacher's and Student's Perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 45 (3), 427-435. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0800-3>
- Roberts, A., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B., & DeCoster, J. (2016) Exploring Teachers' Depressive Symptoms, Interaction Quality, and Children's Social-Emotional Development in Head Start, *Early Education and Development*, 27(5), 642-654. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1127088>
- Robu, V., Tufeanu, M., & Stoica, C.-M. (2024). Social Representation of Problematic Students Based on the Perspective of Preschool and Primary School Teachers. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 28(2), 227-238. <https://doi.org/10.29081/JIPED.2024.28.2.08>
- Roon, M., Tarto, L., Kalda, L., & Pedjasaar, M. (2023). *Õpetajate sotsiaal-emotsionaalsed oskused: Koolitusprogrammide analüüs*. Haap Consulting. https://www.tai.ee/sites/default/files/2023-06/Õpetajate%20sotsiaal-emotsionaalsed%20oskused_0.pdf
- Sandilos, L., Goble, P., Ezra, P., & Kane, C. (2024). Head Start Classroom Demands and Resources: Identifying Associations With Teacher Burnout. *School Psychology*, 39(3), 280-290. <https://doi.org/10.1037/spq0000568>
- Schonert-Reichl, K., Hanson-Peterson, J., & Hymel, S. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(2), 137-155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Soto, C. J., Napolitano, C. M., Sewell, M. N., Yoon, H. J., & Roberts, B. W. (2022). An Integrative Framework for Conceptualizing and Assessing Social, Emotional, and Behavioral Skills: The BESSI. *American Psychological Association*, 192– 222. <https://doi.org/10.1037/pspp0000401>
- Zinsser, K. M., Zulauf, C. A., Das, V. N., & Silver, H. C. (2016). She's supporting them; who's supporting her? Preschool center-level social-emotional supports and teacher well-being. *Journal of School Psychology*, 59, 55-66. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.001>

- Taylor, M., & Boyer, W. (2019). Play-Based Learning: Evidence-Based Research to Improve Children's Learning Experiences in the Kindergarten Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 48(10), 127-133. <http://doi.org/10.1007/s10643-019-00989-7>
- Vabariigi Valitsus. (2008). *Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava*. Riigi teataja koduleht: <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>
- Vlah, N., Beaudoin, K., & Župančić, M. (2024). Preschool teacher's self-efficacy about a child's emotional and behavioral problems: early indicators for assistance for teachers. *Kriminologija & socijalna integracija*, 32(2), 135-153. <https://doi.org/10.31299/ksi.32.2.1>
- World Health Organization. (2019). Burn-out an "occupational phenomenon": International classification of diseases. <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>
- Õunapuu, L. (2014, lk 138–145). *Kvalitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes: õppematerjal üliõpilastele*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Õunapuu, L. (2014, lk 182-185). *Kvalitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes: õppematerjal üliõpilastele*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Yates, T., Ostrosky, M. M., Cheatham, C. A., Fettig, A., Shaffer, L., & Santos, R. M. (2008). Research synthesis on screening and assessing social-emotional competence. *Urbana, AZ: University of Illinois, Center of the Social Emotional Foundations for Early Learning*. http://csefel.vanderbilt.edu/documents/rs_screening_assessment.pdf

Lisa 1. Intervjuu kava

Alustavate lasteaiaõpetajate arvamused ja kogemused laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengu toetamisest

Töö uurimisküsimused

I Millised on alustavate lasteaiaõpetajate **arusaamad (teadmised, oskused, hoiakud=pädevused)** laste sotsiaal-emotsionaalsete (SE) oskuste arengu toetamisest?

II Millised on alustavate lasteaiaõpetajate senised **kogemused** laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengu toetamisest?

III **Millist toetust** oma väljaõppes ja professionaalses arengus vajaksid alustavad lasteaiaõpetajad *enda arvates*, et toetada lapsi kõige süsteemsemalt nende sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengus?

Taustaküsimused

Kui kaua oled töötanud lasteaiaõpetajana?

Mis on sinu läbitud või parajasti läbitav õppekava ning selle läbimise aasta?

Täpsustav küsimus: Mis on läbitud õppekava läbimise aasta?

Millises vanuses lastega Sina töötad?

Kuidas sulle tundub, milline on lasteaiaõpetaja roll lapse arengu toetamisel?

Milliseid lapse arengu aspekte sina oma tööga (või Sina lasteaiaõpetajana) toetad?

Plokk 1: Arusaam laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arendamisest

Isiklik arusaam:

Kuidas Sina defineeriksid – mis on sotsiaal-emotsionaalsed oskused (definiitsioon)?

Mis nende oskuste alla täpsemalt kuulub, millised oskused (arusaam alaoskustest)?

Mis on toetanud Sinu teadmisi selle kohta, kuidas saab lasteaias toetada laste sotsiaal-emotsionaalseid oskusi?

Abiküsimus: Kust oled saanud oma teadmised-oskused sotsiaal-emotsionaalsete oskuste toetamiseks?

Plokk 2: Kogemused

Palun kirjelda oma esimesi kogemusi lasteaiadepetajana laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengu toetamisega?

Milliseid (lähenemisi) tegevusi, võimalusi Sina oma rühmas laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arendamiseks kasutanud oled?

Millised lähenemised neist on Sinu hinnangul kõige tõhusamad/tulemuslikumad olnud ja miks?

Täpsustav küsimus: Palun too mõni konkreetne näide, kus need lähenemised avaldasid positiivset mõju lapse käitumisele ja suhtlemisele?

Milliseid väljakutseid oled Sina oma rühmas kogenud laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste toetamisel?

Täpsustav küsimus: Tooge näide mõnest olukorrast, kus sotsiaal-emotsionaalsete oskuste toetamine on olnud keeruline?

Täpsustavad küsimus: Kuidas neid väljakutseid lahendasite ja millised olid tulemused?

Täpsustav küsimus: Kas on veel midagi, mida soovid oma esimeste kogemuste juures välja tuua? Midagi lisada?

Plokk 3: Toe vajadused

Milliseid pädevusi (*selgituseks nimeta: pädevuse alla kuuluvad teadmised, oskused ja hoiakud*) peate lasteaiadepetaja töös kõige olulisemaks, et tõhusalt toetada laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengut?

Millised laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arendamiseks vajalikud pädevused (*teadmised, oskused ja hoiakud*) said oma õppekava läbimise käigus? Palun too näiteid.

Milliseid uusi teadmisi või oskusi on tulnud töö käigus juurde õppida?

Millised on lasteaiaõpetajatele pakutavad võimalused professionaalseks arenguks sotsiaal-emotsionaalsete oskuste toetamisel?

Täpsustav küsimus: Milliseid nendest on Sul olnud võimalik kasutada?

Milline on teie lasteaia õpetajate ja juhtkonna vaheline koostöö laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste toetamisel?

Millist tuge saad oma kolleegidelt seoses laste sotsiaal-emotsionaalse arengu toetamisega?

Milline konkreetne lähenemine või praktika teiste õpetajate töös on selline, mida sooviksite ka ise kasutada?

Milliseid vahendeid või ressursse Sa oma töös veel vajaksid, et võimalikult tõhusalt laste sotsiaal-emotsionaalseid oskusi toetada?

Kokkuvõte ja soovitused

Milliseid soovitusi annaksite teistele alustavatele õpetajatele laste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste toetamiseks?

Mida soovid veel lisada selle kohta, kuidas saaks lasteaiaõpetajaid toetada nende töös laste SE oskuste edendamisel?

Lisa 2. Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste võrdlus CASEL-i ja OECD raamistikes

Tabel 1. Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste võrdlus CASEL-i ja OECD raamistikes

CASEL'i raamistik	Positiivsete suhete loomise oskus (relationship skills)	Sotsiaalne teadlikkus (social awareness)	Enesejuhtimine (self-management)	Eneseteadlikkus (self-awareness)	
		Vastutustundlik otsustamine (responsible decision-making)			
OECD raamistik	Sotsiaalsete suhete loomine ja hoidmine (engagement with others)	Koostöö (collaboration)	Ülesande sooritus (task performance)	Emotsioonide reguleerimine (emotion regulation)	Avatus (open-mindedness)
	↓ sotsiaalsus (sociability) enesekehtestamine (assertiveness) energia (energy)	↓ empaatia (empathy) usaldus (trust) koostöö (co-operation)	↓ vastutustundlikkus (responsibility) enesekontroll (self-control) sihikindlus (persistence)	↓ stressikindlus (stress resistance) optimism (optimism) emotsioonide kontroll (emotional control)	↓ uudishimu (curiosity) sallivus (tolerance) loovus (creativity)

(Soto *et al.* 2022; OECD, 2022)

*CASEL raamistiku andmed pärinevad CASEL (2020). OECD raamistiku kategooriad ja alaoskused esitatud Chernyshenko jt (2018) alusel.

Tabelist on näha, et nii CASEL'i kui ka OECD raamistikus on 5 laiemat sotsiaal-emotsionaalsete oskuste kategooriat, millest osa on Soto jt (2022) eksperthinnangu kohaselt kattuvad, samas kui CASEL'i üks kategooria – vastutustundlik otsustamine – hõlmab endas mitmeid alaoskusi ning vastab sisult OECD raamistiku kahe kategooria sisule. Lisaks on näha, et OECD raamistik, mille aluseks on isiksusepsühholoogias üldtunnustatud suure viisiku teooria, sisaldab ka avatust (alaoskuste all on uudishimu, sallivus ja loovus), millele CASEL'i raamistikus vastet ei leidu.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Aleksandra Griffel ja Katrin Kontkar,

1. anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose

**„Alustavate lasteaiaõpetajate arvamused ja kogemused laste sotsiaal-emotsionaalsete
oskuste arengu toetamisest”**

mille juhendaja on Piret Einpaul, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpacekuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Aleksandra Griffel, Katrin Kontkar

16.05.2025