

Tartu Ülikool
Psühholoogia instituut

Ursula Oja

7.-9. KLASSI ÕPILASTE SOTSIAALSE PÄDEVUSE HINDAMISEKS
VÄLJATÖÖTATUD MÕÕTEVAHENDITE PARANDAMINE JA TÄIENDAMINE

Seminaritöö

Juhendaja: Mari-Liis Kaldoja, *MSc*

Läbiv pealkiri: Sotsiaalse pädevuse mõõtevahendid

Tartu 2014

Kokkuvõte

Seminaritöö peamiseks eesmärgiks oli projekti „Üldpädevused ja nende hindamine“ raames välja töötatud sotsiaalse pädevuse hindamise mõõtevahendite parandamine, täiendamine, pilootimine ja paranduste analüüs. Lisaks uuriti ka poiste ja tüdrukute enesekohaste hinnangute erinevusi empaatilisuses, prosotsiaalses käitumises ning emotsioonide äratundmises ja õpilaste enesekohaste hinnangute seoseid õpetajate ning lapsevanemate hinnangutega õpilase käitumise kohta. Pilootuuring viidi läbi kahes Tallinna kooli seitsmendas klassis. Uuringus osales 44 13-15 aastast põhikooliõpilast – 12 poissi: ($M=13.8$, $SD=0.60$) ja 32 tüdrukut: ($M=13.5$, $SD=0.48$). Pilootuuringu tulemustest selgus, et kolmest parandatud mõõtevahendist sobib modifitseeritud sotsiaalsete oskuste küsimustik 13-15 aasta vanuste põhikooli õpilaste sotsiaalsete oskuste hindamiseks; emotsioonide äratundmise ülesanded on õpilaste hindamiseks rakendatavad teatud mõõndustega. Kolmas töös testitud mõõtevahend – videoülesanded – vajab adekvaatse hindamise tagamiseks jätkuvat modifitseerimist. Lisaks selgus, et tüdrukud hindasid oma käitumist keskmiselt prosotsiaalsemaks ja empaatilisemaks kui poisid, samas kui emotsioonide äratundmisvõimes poisid ja tüdrukud omavahel oluliselt ei erinenud. Nii õpetaja kui lapsevanema hinnangud õpilase käitumisele olid positiivselt seotud õpilase enda hinnanguga oma prosotsiaalsele käitumisele.



Märksõnad: sotsiaalne pädevus, põhikooliõpilased, sotsiaalsete oskuste küsimustik, emotsioonide äratundmine, videoülesanded, soolised erinevused, õpetajate hinnangud, lapsevanemate hinnangud.

The Improvement and Modification of Social Competence Instruments of 7.-9. Grade Students

Abstract

The aim of study was to modify, improve and pilot three instruments, that were developed within the framework of the project „General competencies and their assessment“ to measure social competence. Further, the aim was to analyze the effect of the modifications. In this pilot study, it was also investigated whether there appeared any gender differences in children`s self-ratings about pro-social behavior, empathy and emotion recognition abilities. The relationship between students own ratings to their pro-social behavior and the ratings of teacher and parent were also addressed. Pilot testing was carried out in two schools in Tallinn. 44 middle school students aged 13-15 years - 32 girls: (M=13.5, SD=0.48) and 12 boys: (M=13.8, SD=0.60) participated. We found that after modifications, one of three instruments (social skills questionnaire) is suitable for testing 13-15 year old middle school children; the emotion recognition task should be used with certain reservations. Third instrument, video tasks, needs further improvements and modifications. As expected, we also found that girls rate themselves to be more emphatic and pro-social compared to boys. However, no gender differences in emotion recognition abilities appeared. Furthermore, the ratings of parents` and teachers` were positively correlated with students` self-ratings about their pro-social behavior.

Keywords: social competence, middle school students, social skills questionnaire, emotion recognition ability, video tasks, gender differences, teachers ratings, parents ratings.

Sissejuhatus

Teoreetiline taust

Sotsiaalses keskkonnas toimetulek nõuab mitmeid erinevaid oskusi, mis esmapilgul tunduvad nii iseenesestmõistetavad, et me ei oska neile sageli tähelepanugi pöörata. Enamasti arenevad need oskused väga loomulikult, ilma erilise sekkumise või õpetamiseta. „Oskus mõista nalja ja tajuda viisakuspiire, on headeks näideteks nende sotsiaalse suhtluse peente nüansside kohta, mis näivad toetuvat rohkem sotsiaalsele vaistule kui konkreetsele või reeglitepõhisele otsuselangetamise protsessile,“ kirjutavad Saltzman-Benaiah ja Lalonde (2007). Siiski kogeme igapäevaselt, et kõik ei ole teiste inimestega läbikäimises ühtmoodi tugevad; kõigil ei ole need näiliselt iseeneslikud oskused samaväärselt head. Miks see nii on, millele need oskused toetuvad ja mis nendest oskustest sõltub, sellele kõigele püütaksegi järgnevalt vastata.

„Sotsiaalne pädevus on oskus vaadelda situatsiooni teise inimese vaatepunktist, õppida mõödanicust ja kasutada õpitud pidevalt muutuvast sotsiaalses keskkonnas,“ kirjutab Semrud-Clikeman (2007) oma õpikus. Ühest definitsiooni sotsiaalsele pädevusele leida on aga keeruline. Iarocci ja kaastöötajad (2007) sõnastavad seda nõnda: „(Sotsiaalne pädevus) sisaldab endas lapsele kättesaadavate erinevate protsesside ja ressursside aktiivset ja oskuslikku kooskõlastamist, et tulla toime sotsiaalsete nõudmistega ja saavutada sotsiaalseid eesmärke teatavat tüüpi suhetes (nt. vanem-laps) teatavat tüüpi kontekstis (nt. kodu, kool). Rose-Krasnor (1997) on sotsiaalse pädevuse eriti tabavalt ja lühidalt kokku võtnud kui „interaktsiooni efektiivsuse“ (Halberstadt, 2001). Owens (2010) jagab sotsiaalse pädevuse kolmeks alavõimeks. Esiteks võime hoida oma repertuaaris teatavaid sotsiaalseid oskusi. Teiseks võime hinnata olukorda vastavalt sotsiaalsetele nõudmistele ja ootustele. Kolmandaks võime otsustada, millal ja kuidas neid sotsiaalseid oskusi just selles situatsioonis kasutada (Owens, 2010).

Sotsiaalne suhtlus moodustab suure osa meie igapäevasest tegevusest. Sotsiaalsed oskused on inimesele ühiskonnas hakkamasaamiseks ja osalemiseks ning püsivate suhete loomiseks ja hoidmiseks kriitiliselt vajalikud (Cacioppo, 2002). Samas oleme kõik kogenud, et on inimesi, kes kohanevad kiiremini, kes justkui klapiivad kõigiga paremini, kes leiavad uusi sõpru nobedamalt kui teised. Kas see ongi sotsiaalne pädevus? Mis eristab neid inimestest, kes ei ole sotsiaalselt nii kompetentsed? Või alustuseks – mis on kompetentsus? Waters ja Sroufe (1983) sõnastuses: „Kompetentne on individ, kes on hea arengulise tulemuse saavutamiseks

võimeline kasutama keskkondlikke ja isiklikke ressursse.“ Ent millised on sotsiaalse kompetentsuse ehk sotsiaalse pädevuse jaoks olulised ja vajalikud keskkondlikud ja isiklikud ressursid?

Kuna antud seminaritöös parandatavate mõõtevahendite loomisel tugines Kaldoja (2013) peamiselt just Beauchamp ja Andersoni (2010) sotsiaalse toimetuleku mudelile SOCIAL, tutvustatakse seda mudelit siinkohal pikemalt, peatudes samas ka teistel sotsiaalse pädevuse seisukohalt olulistel aspektidel.

SOCIAL mudeli kohaselt sõltub sotsiaalne pädevus ja sotsiaalse pädevuse areng aju normaalsest küpsemisest, kognitiivsetest võimetest, käitumisest, isiksuslikest eripäradest (sisemised tegurid, st isiklikud ressursid) ning ümbritsevast keskkonnast (välised tegurid, st keskkondlikud ressursid) (Beauchamp ja Anderson, 2010). Mudel keskendub kognitiivsetele funktsioonidele ja tajuprotsessidele, mis on otseselt seotud sotsiaalse info töötlemisega, kuid ka teised olulisemad protsessid (tähelepanu, täidesaatvad ja metatunnetuslikud protsessid; kommunikatsioon ehk verbaalne ja mitteverbaalne suhtlus; sotsiaal-emotsionaalne protsess) on kaasatud.

Tähelepanu, täidesaatvad ja metatunnetuslikud protsessid. Tähelepanu, täidesaatvate ja metatunnetuslike protsesside alla kuuluvad sellised kognitiivsed protsessid, mis reguleerivad, kontrollivad ja koordineerivad teisi kognitiivseid protsesse. Need on: planeerimine, töömälu, suunatud tähelepanu, tähelepanu säilitamine, probleemilahendus, mõtlemine (arutlemine ja järeldamine), kognitiivne (ka vaimne) paindlikkus, tegevuste algatamine ja jätkamine, aga ka enesekontroll (sh impulsi kontroll ja esmasreaktsiooni pidurdamine) (Beauchamp ja Anderson, 2010). Lastel, kes ei ole võimelised oma emotsioone reguleerima, esineb sageli ka probleeme sotsiaalse pädevusega (Diener ja Kim, 2003), seega on enesekontroll edukaks sotsiaalseks suhtlemiseks äärmiselt vajalik. Enesekontrolli olulisus on ilmekalt välja toodud ka Crick`i ja Dodge`i (1994) sotsiaalse info töötlemise mudelis, kus enesekontroll ning sobiva vastuse valik on viimaseks otsustavaks astmeks enne reaalselt suhtlust. Antud mudeli kohaselt on võimalik eristada kuute olulist sotsiaalse info töötlemise astet ning probleemid ühel astmel väljenduvad enamasti probleemidena ka teistel astmetel. Need kuus astet on järgnevad: 1) olulise stiimuli kodeerimine – inimene peab märkama ja tähele panema nii sõnalisi kui mittesõnalisi, nii nähtavaid kui varjatud stiimuleid; sellest, kui paljut ta märkab ja tähele paneb, sõltub järgnev 2) vihjete tõlgendamine – inimene peab mõistma, mis on toimunud ning aduma ka suhtluse taga olnud põhjuseid ja kavatsusi 3)

eesmärkide seadmine – inimene peab otsustama, mida ta ise tahab edasise suhtlusega saavutada, mida ta sellest olukorrast saada soovib 4) situatsiooni representatsiooni loomine – inimene peab võrdlema käesolevat kogemust eelnevatega ning meenutama, kuidas on ta varem sarnastes olukordades käitunud ning mis tagajärjed neil käitumistel on olnud 5) võimalike vastuste valik – inimene valib sobiva vastuse võrreldes varasemaid kogemusi hetkesituatsiooniga ning tuginedes oma oskustele 6) tegutsemine ja tegutsemise edukuse hindamine.

Crick ja Dodge sotsiaalse info töötamise mudel on näiteks sobilik agressiivsete laste käitumise seletamiseks. Olukordades, kus need lapsed puutuvad kokku igapäevase frustratsiooniga, on neil sotsiaalse info töötamise häirete tõttu keeruline kohandada oma käitumist situatsioonile sobilikuks. Crick ja Dodge (1994) arvates on agressiivsetel lastel probleeme infotöötamisega ja seetõttu kasutavad nad sageli agressiivseid probleemilahendusstrateegiaid. Võrreldes oma mitteagressiivsete kaaslastega omistavad need lapsed teistele ka vaenulikumaid kavatsusi, hindavad agressiivseid vastuseid positiivsemaks ja ootavad agressiivsest käitumisest positiivsemaid tulemusi (Dodge jt., 1990). Ka valivad nad oluliselt sagedamini eesmärgi, mis kahjustavad nende suhteid. Lisaks suudavad nad välja mõelda vähem erinevaid alternatiivseid vastusevariante/käitumisviise ja annavad vastuseid, mis on vähem prosotsiaalsed (Pettit, Dodge ja Brown, 1988).

Kommunikatsioon ehk verbaalne ja mitteverbaalne suhtlus. Sotsiaalse pädevuse arengu seisukohalt on verbaalne suhtlus ja eneseväljendus äärmiselt olulised, kuna need mõjutavad otseselt inimestevaheliste sõnumite edastamist ja mõistmist. Keeleliselt võimekamad lapsed on võimelised emotsionaalset informatsiooni paremini edasi andma ning see kindlustab neile ka paremad sotsiaalsed suhted (Mostow jt., 2002). Sama oluline on mõista mitteverbaalseid signaale. Uuringud on näidanud, et mitteverbaalsete signaalide mõistmises esinevad olulised soolised erinevused: tüdrukud on selles reeglina tugevamad kui poisid (Hall, 1978). Lapsed, kes on nõrgad prosoodiliste erinevuste dekodeerimises (heli kõrgus, valjus, intonatsioon, kiirus, rõhk, rütm), on ka sotsiaalselt ebakompetentsemad (McCann jt., 2007). Siinkohal tuleb mänu ka iroonia mõistmine. Laps, kes ei taju teise märkuses iroonilist alatooni, võib reageerida valesti ning sattuda sotsiaalsesse ebasoosinguusse. Huumorimeel on sotsiaalse pädevuse seisukohalt äärmiselt oluline (Hampes, 2001). Ka 2011. aasta „Üldpädevuste uuringu” tulemused kinnitasid sotsiaalse pädevuse ja hea huumorimeele vahelist olulist seost. Uuringust selgus, et kaheksandate klasside õpilased, kes saavad naljast aru ja oskavad ka ise hästi nalja teha, on õpetajate hinnangul pigem paremad suhtlejad, vähem

murelikud ja/või ärevad ning üldjuhul ei kuulu klassis tõrjutud õpilaste hulka. „Hea huumorimeelega õpilased oskavad suurema tõenäosusega ennast nii sotsiaalsetes kui akadeemilistes situatsioonides paremini kehtestada, on sotsiaalselt ja akadeemiliselt pädevamad ning paremate suhtlemisoskustega.“ (Kaldoja, 2013).

Sotsiaal-emotsionaalne protsess. SOCIAL mudeli sotsiaal-emotsionaalne dimensioon kätkeb endas mitmeid tasemeid, sealhulgas sotsiaal-emotsionaalsete vihjete tajutavust ja töötavust. Üks oluline sotsiaal-emotsionaalse protsessi osa on nägude ja emotsiooniväljenduste ära tundmine ja nende tõlgendamine. Emotsioonide tundmise ja tõlgendamise oskus on oluline sotsiaalse info saamiseks ja mõistmiseks ning sotsiaalsetes situatsioonides toimetulekuks. Emotsioonid on sotsiaalse suhtluse baaselementideks. Need on oluliseks infoallikaks nii inimesele, kes soovib infot edastada kui ka inimesele, kes võtab info vastu. Emotsionaalne sisu (edastatud verbaalselt, miimika või muude vahendite kaudu), määrab sageli suhtluse tähenduse (Halberstadt jt., 2001). Mitmed uuringud on näidanud, et emotsionaalsete näoväljenduste äratundmine on oluliselt seotud erinevate sotsiaalse toimimise aspektidega nagu näiteks sotsiaalsed oskused, üldine sotsiaalne funktsioneerimine ja elukvaliteet (Hooker ja Park, 2002; Ihnen jt., 1998). Veelgi enam, varasemate kooliõpilaste hulgas läbi viidud uuringute põhjal võib koguni väita, et paremad emotsionaalsete näoväljenduste lugejad on ka sotsiaalselt pädevamad (Custrini ja Feldman, 1989). Ka Eestis läbiviidud uuringu tulemused kinnitavad, et õpilased, kes on edukamad teiste inimeste emotsioonide äratundmises ja tõlgendamises on üldiselt paremate sotsiaalsete oskustega; ennekõike on nad suurema prosotsiaalse käitumise ja parema enesekontrolliga (Kaldoja, 2013). Mitmete seniste uuringute kohaselt on naised ja tüdrukud emotsioonide äratundmises paremad kui mehed (McClure, 2000; Thayer ja Johnsen, 2000), nii nagu nad on tugevamad ka teiste sotsiaalsete vihjete mõistmises (Hall, 1978) ning kaaslaste kavatsuste mõistmises ja sotsiaalsetele probleemidele efektiivsete lahenduste leidmises (Putallaz jt., 1985). 1985. aastal ilmunud laste emotsionaalsete mitteverbaalsete vihjete äratundmis- ja eristamisvõime alases ülevaateartiklis väitis aga Brody (1985), et mingeid selgeid poiste ja tüdrukute vahelisi erinevusi ei ole võimalik tuvastada.

Empaatia on samuti oluline sotsiaal-emotsionaalse protsessi osa. Mitmed uurijad defineerivad empaatiat kui mõistet, mis koosneb kahest komponendist: afektiivsest ja kognitiivsest (nt. Lawrence jt., 2004). Selle lähenemise kohaselt on empaatia oluline osa nii edukast emotsionaalsest toimetulekust kui ka teiste inimeste mõistmisest. Empaatia muudab inimesi erakordselt tähelepanelikuks teiste vaimse seisukorra ja emotsioonide suhtes. Empaatiline

reaktsioon eeldab nii iseenda kui ka teiste inimeste emotsioonide äratundmist, aga ka võimet jagada ja jäljendada teise inimese emotsionaalset seisundit ning asetada end teise inimese positsiooni. Siinjuures on inimene ise teadlik sellest, et need emotsioonid ei kuulu talle endale. Ja lõpuks nõuab see inimeselt parima sotsiaal-emotsionaalse vastuse valikut (nt. lohutada kurba inimest, olemata ise nii kurb kui see inimene) (Carré jt., 2013). Empaatiat on sotsiaalse pädevuse seisukohalt ülioluline. Marshall ja Marshall (2011) väidavad koguni, et empaatilised inimesed on vähem agressiivsed. Noorukite empaatilisuse tasemes esineb soolisi erinevusi; tüdrukud on poistega võrreldes üldjuhul rohkem empaatilised (Woods jt., 2009).

Prosotsiaalne käitumine tähendab vabatahtlikke käitumisi, mida sooritatakse kavatsusega teha teistele head (Eisenberg ja Fabes, 1998). Prosotsiaalset käitumist on defineeritud ka kui tegusid, mis toovad teistele kasu ja viitavad murele teiste heaolu pärast (näiteks aitamine, jagamine, lohutamine, koostöö) (Weir ja Duveen, 1981). Õpilased, kes on abivalmimad ja vastutulelikumad on üldjuhul ka akadeemiliselt edukamad (Wentzel, 1998). Nagu empaatiat puhul, nii ilmneb ka prosotsiaalses käitumises teatavaid poiste ja tüdrukute vahelisi erinevusi – tüdrukutel esineb prosotsiaalset käitumist veidi enam (Eisenberg ja Fabes, 1998). Veelgi enam, Bosacki (2003) on väitunud, et tüdrukud ka üldiselt tajuvad end paremini käituvatena kui poisid. Seda kinnitab ka Josephs, Markus ja Tafarodi (1992) läbi viidud eksperiment, mis näitas, et meeste enesehinnang on tugevalt seotud autonoomia ja tajutud isiklike saavutustega, samas kui naised rõhutavad seotust ja tundlikkust teiste suhtes.

Seesmised faktorid. Mitmed isiksuse omadused mängivad sotsiaalse pädevuse juures samuti olulist rolli. Sotsiaalsete suhete parema kvaliteediga on seotud näiteks sellised isiksuseomadused nagu avatus ja ekstravertsus (Wanberg ja Kammeyer-Mueller, 2000). Avatumad inimesed on paremad ka emotsioonide äratundmise ülesannetes (Matsumoto jt., 2000). Avatusega on tugevalt seotud ka seltsivus. Seltsivad on need lapsed, kes eelistavad teiste seltskonda üksiolekule; kes pigem suhtlevad teistega, selle asemel, et omaette toimetada. Seltsivus toetab sotsiaalset pädevust. See on oskus, mis võib alg- ja põhikooliealiste laste (aga kindlasti ka vanemate) puhul olla sõprussuhete loomisel määrava tähtsusega (Wang et al., 2002).

Välised/ keskkondlikud faktorid. Varases lapsepõlves määrab lapse sotsiaalse kogemuse suuresti tema perekonna sotsiaalne keskkond. Ka sotsiaalmajanduslikud faktorid mängivad lapse sotsiaalses kujunemises väga olulist rolli (McLoyd, 1998). Samuti mõjutab lapse sotsiaalsete oskuste arengut tema kiindumus suhe emaga (Bowlby, 1962); lapse ja

vanema suhe jääb lapse sotsialiseerumist mõjutama ka hiljem, noorukieas. Keerulised kodused olud (tülid, alkoholi ja narkootiliste ainete tarvitamine, lapse hooletusse jätmine, aga ka pidev vaesus ning arendava ja toetava ümbruskonna puudumine) varases lapseas on väga tugevalt seotud kehvea kohanemisega koolis, sagedasema probleemkäitumise esinemise ning probleemsete suhetega eakaaslastega (Acerman ja Brown, 2006). Nii Beauchamp ja Anderson (2010) kui Spitzberg (2003) rõhutavad eraldi ka kultuurikonteksti olulisust sotsiaalse pädevuse arengu juures. Kultuur sisaldab endas uskumuste ja väärtuste mustrit, kuidas käitumisi õpitakse ja õpetatakse. Näiteks sõltuvad suuresti kultuurikontekstist sellised sotsiaalse suhtluse nüansid nagu sobilik distants vestlevate inimeste vahel, kõne nivoo ja füüsilise kontakti kasutussagedus (Semrud-Clikeman, 2007).

Seega – sotsiaalse suhtluse edukus ei sõltu ainult spetsiifiliste sotsiaalsete oskuste omamisest, vaid ka kontekstile vastavate normide, rollide, nõudmiste ja ootuste mõistmisest.

Miks on sotsiaalne **pädevus oluline?**

Sotsiaalsete suhete säilitamine on osa inimeseks olemisest. Indiviidid, kes ei ole võimelised looma ja hoidma efektiivseid ja rahuldustpakkuvaid sotsiaalseid suhteid, ei koge probleeme mitte üksi kõige lihtsamate argiülesannete täitmisel, vaid on samas riskigrupiks väga mitmetele vaimse ja füüsilise tervise probleemidele (Gottman, Katz ja Hooven, 1996). On küllaldaselt tõendeid, et sotsiaalne pädevus on seotud nii liigse ärevuse kui südameveresoonekonna haigustega (Semrud-Clikeman, 2007). Uuringud on näidanud ka, et kehvemate sotsiaalsete oskustega lapsed sooritavad nooruki- või täiskasvanueas suurema tõenäosusega kuritegelikke või kriminaalseid tegusid (Hawkins jt., 2005). Kehv sotsiaalne toimetulek suurendab ka agressiooni ja vägivaldsuse, seksuaalsete rünnakute, alkoholi ja narkootiliste ainete tarvitamise, käitumisprobleemide ja kiusamise esinemise tõenäosust (Beauchamp ja Anderson, 2010).

Nagu juba eelnevalt mainitud, on sotsiaalse pädevusega seotud ka akadeemiline edukus. Õpilaste hinnetega on positiivselt seotud nii sotsiaalselt vastutustundlik käitumine, õpilase populaarsus klassis kui ka enesekontroll (eesmärgi seadmise oskus, inimestevaheline usaldus ja probleemilahendusoskus) (Wentzel, 1991), samas kui tõrjutud ja agressiivsed õpilased kuuluvad kõige sagemini ka akadeemiliselt nõrgemate õpilaste hulka (Dishion, 1990).

Kõigest eelnevast võib järeldada, et sotsiaalne pädevus on lapse heaks toimetulekuks äärmiselt tähtis. Veelgi enam, sotsiaalse pädevuse arendamine mõjub positiivselt lapse

sotsiaalsetele suhetele. Selleks, et sobilikke võimeid arendada, tuleb osata märgata lapse võimalike probleemide taga peituvaid puudulikke sotsiaalseid võimeid. Selekteerides välja lapsed, kes on kehvemate sotsiaalsete oskustega, saavad õpetajad ja/või lapsevanemad pühendada rohkem tähelepanu nende pädevuse arendamisele. Eelkõige abivajavate laste täpsemaks tuvastamiseks koolikontekstis ongi käesolevas töös modifitseeritud sotsiaalse pädevuse mõõdikud loodud.

Mõõtevahendid

Sotsiaalse pädevuse mõõtmiseks on kasutusel väga erinevaid mõõdikuid, sõltuvalt sellest, millist sotsiaalse pädevuse alakomponenti mõõta tahetakse ja milline on hinnatavate laste vanus või arenguline tase. Osad mõõdikud on väga laiahaardelised, haarates mitmeid sotsiaalse funktsioneerimise valdkondi, nt. Gresham ja Elliott'i (1990) Sotsiaalsete oskuste hindamise süsteem. Teised seevastu äärmiselt spetsiifilised, keskendudes mõnele konkreetsele sotsiaalsele oskusele, nt. Dyck, Ferguson ja Shocet'i (2001) Emotsioonide Äratundmise Skaala. Samuti varieerub oluliselt mõõdikute iseloom – kuigi enamik kasutusel olevaist mõõdikuist on paber-pliats tüüpi testid, on ka teistsuguseid võimalusi – nt. hüpoteetilistele situatsioonidele antavate verbaalsete vastuste tõlgendamine ja hindamine, videoklipid, suhtluse kohta peetav päevik, arvutis esitatavad pildid, nominatsioonitehnikad jne.

Antud uuringu raames oli kasutusel kolm erinevat mõõtevahendit: sotsiaalsete oskuste küsimustik, emotsioonide äratundmise test ja videoülesanded.

Sotsiaalsete oskuste küsimustik. Küsimustike ja hinnanguskaalade kasuks räägib selle meetoodika pigem mõistlik hind ja kulu-efektiivsus (võimalik on suhteliselt lühikese aja ja suhteliselt väikese rahalise kuluga koguda andmeid väga paljude laste kohta). Enesearuande küsimustikke kasutatakse sageli, et hinnata, kuidas laps ise ennast näeb. Sotsiaalsete oskuste küsimustikud on mõeldud hindama, kuidas laps näeb end erinevates keskkondades toimimas. Sageli on neil küsimustikel eraldi versioonid ka lapsevanematele ja/või õpetajatele, mis võimaldab uurijal võrrelda lapse enda hinnanguid hooldaja/õpetaja omadega.

Laste sotsiaalsete oskuste mõõtmiseks on loodud väga palju erinevaid küsimustikke. Üheks levinud mõõtevahendiks, mille alusel tehakse järeldusi ka sotsiaalsete oskuste kohta, on Tugevuste ja nõrkuste küsimustik (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ, Goodman, 1995). Küsimustikul on olemas nii lapsele, lapsevanemale kui ka õpetajale täitmiseks mõeldud versioonid. Küsimused jagunevad viie skaala vahel: emotsionaalsed sümptomid,

käitumisprobleemid, hüperaktiivsus ja tähelepanematus, probleemid eakaaslastega läbisaamisel ning prosotsiaalne käitumine (Goodman, 1999). Laste sotsiaalsete oskuste ja sotsiaalse toimetuleku hindamisel peetakse väga kohaseks ka Gresham ja Elliott'i (1990) Sotsiaalsete oskuste hindamise süsteemi (The Social Skills Rating System, Gresham ja Elliot, 1990). Küsimustikust on olemas erinevad versioonid nii erinevas vanusegrupis lastele kui ka õpetajale ja lapsevanemale. Küsimused jaotuvad kahele skaalale – sotsiaalsed oskused ja probleemkäitumised. Antud mõõdiku vanematele mõeldud versioon hindab eelkõige selliseid konstrukte nagu koostööoskused, kehtestamisoskused, vastutusvõime ja enesekontroll. Õpilasele mõeldud küsimustikus hindab sotsiaalsete oskuste skaala peamiselt järgnevaid konstrukte: koostöö, kehtestamisoskus, enesekontroll ja empaatia. Ka on palju kasutust ja tunnustust leidnud Merrell'i (1993) välja töötatud Kooli sotsiaalse käitumise skaala (School Social Behavior Scale, SSBS, Merrell, 1993), milles hinnatakse sotsiaalset toimetulekut kahel skaalal: sotsiaalne kompetensus ja antisotsiaalne käitumine. Walker-McConnelli Sotsiaalse Kompetentsuse ja Kooliga kohanemise Skaala (1995) on sotsiaalsete käitumiste hindamiseks mõeldud skaala, mis on loodud spetsiaalselt õpetajatele ja koolipsühholoogidele (Merrell, 2001).

Nagu ka Merrell (2001) rõhutab on lapse sotsiaalsete oskuste kohta võimalikult rikkaliku info saamiseks oluline kasutada üheksalt nii lapsevanemate kui õpetajate hinnanguid. Samas peab mees pidama, et kõigi täidetud küsimustike üheks suureks miinuseks on küsimustiku täitjate küsitav objektiivsus ja suur hindaja vea võimalikkus (Martin, Hooper ja Snow, 1986). Ka antud uurimuse raames oli kasutusel teatud valitud sotsiaalsete oskuste aspektide hindav küsimustik õpilasele, lisaks väideteleht vanemale ja küsimustik õpetajale.

Emotsioonide äratundmise ülesanded. Ka emotsioonide äratundmise (ning mitteverbaalsete vihjete kodeerimisvõime) hindamiseks on loodud palju erinevaid mõõdikuid. Vast tuntuim neist on Ekmani ja Frieseni (1976) kuue klassikalise põhiemotsiooni (rõõm, kurbus, viha, üllatus, hirm, vastikus) äratundmise ülesanded POFA (Pictures of Facial Affect – Emotsionaalsete näoväljenduste pildid). Ekmani ja Frieseni meetodikale toetudes on töötatud välja palju analoogseid teste. Neist paljudest on laialdasemat kasutust leidnud nt. 1994. aastal Nowicki ja Duke poolt loodud emotsioonide äratundmise hindamise meetodika DANVA (Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy). DANVA-s kasutusel olevad fotod kuvatakse arvutiekraanile ja need kujutavad nelja erinevat emotsiooni (rõõm, kurbus, viha ja hirm). Mõõdikus varieeritakse ka emotsiooni intensiivsusega. Vastusevariantide hulgast

valiku sooritamiseks on määratud ajalimiit. Sarnase ülesehitusega oli ka antud töös kasutatud mõõtevahend.

Videoülesanded. Kuna tehnoloogia areng muudkui jätkub, on oodata, et sotsiaalsete oskuste hindamine muutub üha arvutipõhisemaks ja virtuaalreaalsusi kasutavad mõõdikud üha levinumaks. Ka kaasaegne kirjandus annab aimu, et kõige täpsemad hinnangud sotsiaalsele funktsioneerimisele pärinevad lähenemistest, kus kasutatakse võimalikult reaalseid olukordi (Dooley jt., 2010). Eelöeldust lähtuvalt võeti ka selles uurimuses kasutusele koolielus reaalselt ettetulevaid situatsioone kujutavad videoklipid. Videoülesandeid luues olid eeskujuks nt. Emotsioonide ja vestluste ülesanne (Emotions and Conversations Task, Turkstra jt., 2001), mis koosneb lühikestest videoklippidest, mille abil hinnatakse lapse sotsiaalkognitiivseid oskusi, Sotsiaalse Taju ülesanne (Social Perception Task, Pierce jt., 1997), kus hinnatakse lapse oskust interpreteerida sotsiaalseid vihjeid või ka Sotsiaalse Atributsiooni ülesanne (Social Attribution Task, Klin 2000), kus hinnatakse lapse sotsiaalkognitiivseid võimeid, kasutades selleks animeeritud situatsioone.

Töö eesmärgid

Antud seminaritöö peamiseks eesmärgiks oli prof. Eve Kikase juhitud projekti „Üldpädevused ja nende hindamine“ raames sotsiaalse pädevuse hindamiseks väljatöötatud kolme mõõtevahendi (sotsiaalsete oskuste küsimustiku, emotsioonide äratundmise testi, videoülesannete) parandamine, täiendamine, pilootimine ning pilootuuringu tulemuste analüüs, hindamiseks paranduste edukust. Mõõdikuid modifitseerides lähtuti SOCIAL mudelist ja hinnati erinevate mõõtevahenditega sotsiaalse pädevuse erinevaid aspekte nagu näiteks emotsioonide äratundmine, prosotsiaalne käitumine, avatus, enesekontroll ja oskus nalja teha ning nalja mõista. Mõõtevahendite valiidsuse kontrollimiseks kasutati paralleelselt ka õpetajale ja lapsevanemale mõeldud küsimustikke.

Kuna eelnevaile uuringuile toetudes võib eeldada, et naised kalduvad käituma rohkem prosotsiaalselt, hindama end empaatilisemaks ning olema ka emotsioonide äratundmises paremad kui mehed, tunti huvi ka selle vastu, kas sarnased mustrid ilmnevad meiegi valimisi ning püstitati järgmised hüpoteesid:

H1: Tüdrukud hindavad end poistest empaatilisemaks.

H2: Tüdrukud hindavad oma käitumist prosotsiaalsemaks kui poisid.

H3: Tüdrukud on emotsioonide äratundmises paremad kui poisid.

H4: Õpilaste hinnangud oma prosotsiaalsuse kohta on positiivselt seotud õpetajate hinnangutega.

H5: Õpilaste hinnangud oma prosotsiaalsuse kohta on positiivselt seotud lapsevanemate hinnangutega.

Meetod

Valim

Uuringus osales 46 seitsmenda klassi õpilast kahest Tallinna koolist, Pelgulinna Gümnaasiumist ja Nõmme Gümnaasiumist; 21 (25-st) õpilast ühest koolist, 25 (26-st) teisest koolist. Lõppvalim moodustus 44-st 13-15 aasta vanusest ($M=13.0$; $SD=2.8$) õpilasest, kuna kahe uuringus osalenud õpilase tulemused jäid kõikide testide tulemuste arvestusest välja uuringu läbiviimise ajal ilmnenu IT-tehniliste probleemide tõttu. Lõppvalimisse jäänud õpilastest 12 olid poisid ja 32 tüdrukut, vastajaist 73% tüdrukud ($M=13.5$ aastat, $SD=0.48$) ja 27% poisid ($M=13.8$ aastat, $SD=0.60$).

Mõõtevahendid

Sotsiaalsete oskuste küsimustik. Üldpädevuste uuringus kasutusel olnud 16-väitelise küsimustikuga mõõdeti järgmisi olulisi sotsiaalsete oskuste aspekte: empaatia ja prosotsiaalne käitumine, suhtlemisoskus, huumor ja vaimukus (sh oskus nalja teha ja nalja mõista), enesekontroll (Kaldoja, 2013). Varasemate tulemuste põhjal oli teada, et prosotsiaalsust ja empaatiat mõõdavad viis omavahel hästikorreleeruvat väidet, samas kui suhtlemisoskuse skaalale laadusid konfirmatiivset faktoranalüüsi meetodit kasutades vaid kolm väidet. Et skaalad oleksid omavahel võrreldavad, eemaldati prosotsiaalsuse alaskaalalt üks väidetes ja lisati üks suhtlemisoskust mõõtev küsimus varasemalt juhendaja poolt koostatud ja esimesest testimisest välja jäänud küsimuste hulgast. Neljas suhtlemise alaskaala nimetati ümber avatuse alaskaalaks. Seega koosnes sotsiaalsete oskuste küsimustik neljast neljaküsimuselisest alaskaalast: empaatia ja prosotsiaalne käitumine, avatus, huumor ja vaimukus, enesekontroll.

Emotsioonide tõlgendamise test. Testi esimeses osas, Sarnaste emotsioonide leidmine ja kirjeldamine, pidi õpilane arvutiekraanil esitatud 6 erineva foto hulgast üles

leidma kaks fotot, mis kujutavad sama või ligilähedaselt sama emotsiooni (emotsioonide intensiivsus võis erineda) ja seejärel kirjutama lünka, mis emotsiooniga on tema arvates tegu. Antud seminaritöö ühe osana kontrolliti ja võrreldi varasemalt emotsioonidele antud eksperthinnanguid ning asendati ühel skaalal teiste ülesannetega kehvasti seostuv ülesanne uuega. Lisaks parandati instruksiooni ja hõlbustati lastel valiku sooritamist, andes neile iga foto juures lünga asemel ette kuus võimalikku vastusevarianti (rõõm, kurbus, vastikus, hirm, viha või üllatus).

Emotsioonide tõlgendamise testi teises osas, Emotsioonide äratundmine, ilmus arvutiekraanile vaid üks emotsionaalse näoväljendusega foto ning küsimus: Mida see inimene tunneb? Õpilane pidi etteantud emotsioone väljendavate sõnade hulgast valima tema meelest ekraanil kujutatud emotsioonile kõige täpsemalt vastava sõna. Fotod valiti just selleks otstarbeks pildistatud eesti näitlejate fotode hulgast (Kaldoja, 2013).

Selle testiosa parandamiseks muudeti kõikide ülesannete puhul võimalikke emotsiooni kirjeldavate valikute arvu, vähendades seda üheteistkümnelt kümnele, ja parandati valikus olevaid kirjeldusi. Esialgses valikus olid: „rõõm“, „kurbus“, „vastikus“, „hirm“, „viha“, „üllatus“, „põlgus“, „häbi“, „süü“, „hämmeldus“, „aukartus“. Lõplikku valikusse jäid: „rõõm“, „kurbus“, „vastikus“, „hirm“, „viha“, „üllatus“, „põlgus“, „häbi“ ja Fehr ja Russel'i (1984) poolt välja pakutud „uhkus“, ning lisati ka Kalawski (2010) poolt oluliseks peetud „hellus“. Üks konkreetset emotsiooni (viha) väljendav foto asendati uuega, kuna varasemate tulemuste põhjal selgus, et antud ülesanne ei tööta sama hästi, kui teised. Uue foto valimiseks kasutati samuti olemasolevaid eksperthinnanguid.

Videote tõlgendamise ülesanded. Videote tõlgendamise ülesanne koosnes kolmest videoklipist: Sünnipäev, Tagarääkimine ja Matemaatika. Iga video kätkes endas ühte konkreetset koolis sageli ettetulevat sotsiaalset situatsiooni (peole kutsumine, tagarääkimine ja irooniline kommentaar) ning hindas mitmeid erinevaid sotsiaalse pädevuse alakomponente nagu: kognitiivne paindlikkus, emotsioonide märkamine, vabandamine, pidurdusmehhanismid (sh oma esmaste tunnete ja mõtete maha surumine), agressiivne käitumine, ignoreerimine ja teiste inimeste sildistamine. Kõik videoklipid olid just selleks otstarbeks filmitud ning videote osalisteks olid koolinoored ise. Uuringus osalevate õpilaste ülesandeks oli analüüsida videos toimunut. Esitatavad küsimused puudutasid nii videos nähtud tegelaste võimalikke kavatsusi ja tundeid, kui ka sobilikke probleemsituatsiooni lahendusvariante (Kaldoja, 2013). Käesolevas seminaritöös kasutatud videote tõlgendamise ülesande modifitseeritud variandis lihtsustati skoorimist ja andemete tõlgendamist, asendades raskesti tõlgendatavad vabad

vastused valikvastustega. Selleks hetkeks juba kogutud õpilaste vastustele (kokku 1199 vastajat) tuginedes koostati valikvastused; samas muutes, lisades ja ühendades vajadusel olemasolevaid küsimusi (sh kontrollküsimusi). Kõik vastused koostati laste endi vastuseid koondades ja kategoriseerides. Tõlgendamiseks tarvilikele alaskaaladele aluseks olev jaotus tugineb Nieuwenhuijzen ja Vriens (2012) töödele. Nieuwenhuijzen ja Vriens (2012) kasutasid järgnevalt lühidalt kirjeldatud kodeerimissüsteemi kodeerimaks laste vastuseid küsimusele „kui sa oleksid [antagonist] selles vinjetis, siis mida sa teeksid“. Sellest lähtuvalt moodustati järgmine jaotus: prosotsiaalne/ennast kehtestav; antisotsiaalne/agressiivne; passiivne/allaheitlik; tõlgendamiskustega/konteksti sobimatu vastus. Neljandat ehk viimast (tõlgendamiskustega/konteksti sobimatu vastus) Nieuwenhuijzen ja Vriens (2012) ei kasutanud, kuid käesolevas uuringus osutus see vajalikuks, sest kahele esimesele videoülesandele vastates kasutasid paljud õpilased just vastuseid „ma ei tea“, mida oluks muul juhul raske kategoriseerida.

Küsimustik lapsevanematele. Lapsevanemale mõeldud küsimustik koosnes kaheteistkümnest väitest, mida lapsevanem pidi hindama neljapunktilisel *Likert*-skaalal (mitte kunagi-mõnikord-sageli-peaaegu alati – sõltuvalt sellest kui tihti selline käitumine ilmnes). Väited jaotusid järgmistesse kategooriatesse: huumor, empaatia ja prosotsiaalne käitumine, enesekontroll, suhtlemisoskus; lisaks enesekehtestamine ja avatus. Muuhulgas pidi lapsevanemad hindama ka oma lapse murelikkuse/ärevuse (emotsionaalne toimetulek), agressiivsuse (sotsiaalne kohanemine) ja hajameelsuse/tähelepanematuse (enesekontroll) esinemissagedust.

Küsimustik õpetajale. Õpetajale mõeldud küsimustik koosnes kaheteistkümnest „Kes“ vormis väitest/küsimusest, mis esitati klassiga tihedalt kokku puutuvale õpetajale. Väited esitati tabelis, milles õpetaja märkis ära õpilased, kelle puhul tema arvates konkreetne „Kes“-väide paika peab. Kasutati nii väiteid, mis olid juba Üldpädevuste Uuringus 2012, kui ka uusi, mida koostades lähtuti sellest, et need kataksid kõik õpilastele mõeldud küsimustikus käsitletavat dimensioonid: empaatia ja prosotsiaalne käitumine, suhtlemisoskus, huumor ja vaimukus (sh oskus nalja teha ja nalja mõista), enesekontroll. Lisaks paluti õpetajal märkida tema hinnangul kiusajad ja kiusatavad ning murelikud ja/või ärevad; hajameelsed ja/või tähelepanematud; agressiivsed. Kõikide küsimuste koostamisel toetuti Üldpädevuste Aruandele 2012; Walker-McConelli küsimustikule; Merrelli Kooli sotsiaalse käitumise skaalale (School Social Behavior Scale, SSBS, Merrell, 1993) ja eestikeelsele Goodmani

Tugevuste ja raskuste küsimustikule (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ Goodman, 2005).

Protseduur

1. Uuringule eelnevalt tutvuti koolidega, kohtuti koolidirektoritega (mh küsiti nende nõusolek uuringu läbiviimiseks) ja uuringus osalevate klasside õpilastega, et edastada neile isiklikult nii õpilastele endile kui ka nende vanematele mõeldud nõusolekulehed ja küsimustikud (Vt. lisa 1). Lisaks paluti klassiga lähedalt kokku puutuval õpetajal täita küsimustik kõikide õpilaste kohta (Vt. lisa 2).
2. Uuringu läbiviimise päeval valmistati enne õpilaste tulekut ette arvutid (kinnitati kõigile kõrvaklapid, avati testi lehekülg). Kui õpilased olid kohal, instrueeriti neid lühidalt uuringu käigust (Vt. lisa 3).
3. Uuring viidi läbi arvutiklassis. Uuringu käigus pidid õpilased kõrvaklappidega varustatud personaalarvutit kasutades täitma *Google Form* keskkonnas sotsiaalsete oskuste küsimustiku ning vastama emotsioonide ja videote tõlgendamise ülesannetes esitatud küsimustele. Kogu testi tegemiseks kulus õpilastel keskmiselt 20-30 minutit.

Statistiline analüüs

Statistiliseks analüüsiks kasutati andmetöötlusprogrammi IBM SPSS Statistics 20.

Küsimustiku ja emotsioonide äratundmise testi sisereliaabluse leidmiseks arvutati Cronbach'i alfa. Selleks, et võrrelda omavahel õpetaja hinnangute põhjal erinevatesse gruppidesse jagatud laste tulemusi nii küsimustikus, emotsioonide äratundmise testis kui videoülesannetes, kasutati t-teste. T-teste kasutati ka poiste ja tüdrukute tulemuste omavaheliseks võrdlemiseks. Ka uuriti lapsevanemate hinnangute ja õpilaste enesekohaste hinnangute vahelisi ning sotsiaalsete oskuste küsimustiku tulemuste ja emotsioonide ülesannete tulemuste vahelisi korrelatsioone. Videoülesannetes standardiseeriti andmed enne analüüsimist z-skoorideks.

Tulemused

Sotsiaalsete oskuste küsimustik

Algne valim moodustus 44-st õpilasest, nendest 32 tüdrukut ja 12 poissi. Kuna tehnilistel põhjustel ebaõnnestus ühel õpilasel küsimustiku täitmine, kasutati selle konkreetse testiosa analüüsil 31 tüdruku ja 12 poisi andmeid.

Sotsiaalsete oskuste hindamiseks mõeldud küsimustiku sisereliaablus oli hea ($n=16$, Cronbach'i $\alpha=.76$). Ka sotsiaalsete oskuste küsimustiku alaskaalade sisereliaablus oli hea või vähemalt rahuldav (prosotsiaalne käitumine ja empaatia: $n=4$, Cronbach'i $\alpha=.70$; huumor ja vaimukus: $n=4$, Cronbach'i $\alpha=.60$; enesekontroll ja enesekehtestamine: $n=4$, Cronbach'i $\alpha=.58$; avatus: $n=4$, Cronbach'i $\alpha=.63$).

Kõikidel alaskaaladel oli õpilastel võimalik saada maksimaalselt 16 punkti. Õpilaste tulemused olid järgnevad: avatuse alaskaalal oli õpilaste keskmiseks skooriks 10.76 ($SD=2.42$), prosotsiaalse käitumise ja empaatia skaalal 13.00 ($SD=2.21$), huumori ja vaimukuse skaalal 11.27 ($SD=2.20$) ning enesekehtestamise ja -kontrolli skaalal 11.51 ($SD=2.26$). Nende tulemuste järgi hindasid õpilased oma erinevaid sotsiaalseid oskusi pigem headeks.

Trend näitab, et uuringus osalenud tüdrukud hindasid oma sotsiaalseid oskusi keskmiselt natuke kõrgemalt kui poisid $t(41)=-1.91$, $p=.06$ ($M_1=47.64$, $SD_1=5.8$; $M_2=43.75$, $SD_2=6.5$). Täpsem ülevaade poiste ja tüdrukute hinnangutest oma sotsiaalsetele oskustele alaskaalade lõikes on toodud tabelis 1.

Tabel 1.

Poiste ja tüdrukute enesehinnangud sotsiaalsete oskuste alaskaaladel

Alaskaala	Tüdrukud M(SD)	Poisid M(SD)	<i>t</i>	Df	<i>d</i>
Enesekontroll ja enesekehtestamine	11.48(2.2)	11.58(1.4)	0.13	41	0.04
Empaatia ja prosotsiaalne käitumine	13.67(1.90)	11.74(2.09)	-3.67**	41	-1.15
Huumor ja vaimukus	11.74(2.19)	10.08(1.83)	-2.32*	41	-0.72
Avatus	10.74(2.43)	10.83(2.51)	.11	41	0.03

** $p < .001$. * $p < .05$

Sotsiaalsete oskuste küsimustiku valiidsuse hindamiseks võrreldi sotsiaalsete oskuste küsimustiku alaskaalade tulemusi õpetaja hinnangutega.

Õpetaja poolt tõrjutuks/kiusatuks märgitud laste keskmised tulemused erinesid võrreldes mittemärgitutega kõikidel sotsiaalsete oskuste alaskaaladel, kuid statistiliselt oluliseks osutus seos empaatia ja õpetaja poolt tõrjutuks märgituse vahel. Selgus, et õpilased, kes õpetajate arvates olid klassis kiusatud/tõrjutud hindasid oma käitumist vähem empaatiliseks ja prosotsiaalseks, võrreldes õpetajate poolt tõrjututeks mittemärgitutega $t(41)=-2.42$, $p<.05$, $d=-0.75$ ($M_1=9.5$, $SD_1=2.12$; $M_2=13.2$, $SD_2=2.09$).

Lisaks selgus, et õpilased, kes õpetajate arvates teisi õpilasi kiusasid, olid oluliselt vähem empaatilisemad kui need õpilased, kes õpetajate arvates teisi õpilasi ei kiusanud, $t(8.86)=-2.23$, $p<.05$, $d=-1.49$ ($M_1=11.0$, $SD_1=3.31$; $M_2=13.5$, $SD_2=1.48$).

Küsimustiku valiidsust kinnitasid järgmised tulemused: õpetajate hinnangute põhjal kahte gruppi jagatud õpilased – need kes arvestavad kaaslastega suhtlemisel teistega ja need kelle kohta õpetaja seda ei märkinud – erinesid oma empaatilisele ja prosotsiaalsele käitumisele antud hinnangute osas, $t(41)=2.16$, $p<.05$, $d=0.67$ ($M_1=13.75$, $SD_1=1.65$; $M_2=12.34$, $SD_2=2.46$); samuti erinesid enda empaatilisele ja prosotsiaalsele käitumisele antud hinnangutelt ka õpetaja poolt teiste muresid märkavateks märgitud ja mittemärgitud. $t(35.52)=2.41$, $p<.05$, $d=0.8$ ($M_1=13.80$, $SD_1=1.43$; $M_2=12.30$, $SD_2=2.54$).

Võrreldes õpetaja hinnangul agressiivsema käitumisega õpilaste tulemusi õpetaja poolt mittemärgitutega, said agressiivsemalt käituvad õpilased empaatiaskaalal oluliselt madalama tulemuse, kui agressiivselt mittekäituvad lapsed $t(41)=-5.65$, $p<.001$, $d=-1.77$ ($M_1=9.71$, $SD_1=2.49$; $M_2=13.63$, $SD_2=1.49$).

Huumori ja vaimukuse alaskaala valiidsust kinnitasid õpetaja hinnangud head nalja tegevate õpilaste kohta, kus õpetaja hinnangul head nalja tegevate õpilased hindasid ka ise end pigem vaimukamaks kui need õpilased, keda õpetajad märkimata jätsid $t(41)=3.02$, $p<.01$, $d=0.94$ ($M_1=15.50$, $SD_1=0.70$; $M_2=11.07$, $SD_2=2.04$).

Enesekontrolli alaskaala valiidsust kinnitasid erinevused kahe grupi vahel – õpetaja poolt hajameelseks ja/või tähelepanematuks märgitute ja mittemärgitute vahel, kus hajameelseks märgitute tulemused näitas trendi kehvema enesekontrolli suunas $t(41)=1.85$, $p=.07$, $d=0.58$ ($M_1=10.45$, $SD_1=2.0$; $M_2=11.87$, $SD_2=2.23$). Samuti, võrreldes õpetaja poolt agressiivseks

märgitute ja mittemärgitute tulemusi, hindasid agressiivsemaks märgitud oma enesekontrolli madalamaks $t(41)=2.00$, $p<.05$, $d=0.62$ ($M1=10.0$, $SD1=2.58$; $M2=11.80$, $SD2=2.10$).

Võrreldes lapsevanemate hinnanguid laste sotsiaalsete oskuste küsimustiku tulemustega, selgus, et empaatiaskaala skoori tulemus oli oluliselt ja positiivselt seotud järgmiste lapsevanema hinnangutega: „Kas teie laps leiab kergesti sõpru“ $r(43)=.38$, $p<.01$, „Kas teie laps mõistab teiste inimeste vajadusi või soove ja oskab neile reageerida“ $r(43)=.38$, $p<.01$, „Kas teie laps arvestab teiste pereliikmetega“ $r(43)=.35$, $p<.05$; lisaks ka „Kas teie laps saab aru ironiast“ $r(43)=.31$, $p<.05$ ja „Kas teie laps tahab proovida uusi tegevusi“, $r(43)=.29$, $p<.05$.

Emotsioonide tõlgendamise ülesanded

Emotsioonide tõlgendamise testi tulemuste analüüsis kasutati 44 õpilase vastuseid, neist 32 olid tüdrukud ja 12 poisid. Emotsioonide tõlgendamise testi reliaablust hinnati Cronbach'i poolt väljapakutud α meetodil. Kogu testi sisereliaablus oli hea (Cronbach'i $\alpha=.70$). Testi I osa 1. poole, Sarnaste emotsioonide leidmine, sisereliaablus oli samuti pigem hea (Cronbachi $\alpha=.63$) ja testi I osa 2. poole, Emotsioonide nimetamine, sisereliaablus peaaegu rahuldav (Cronbach'i $\alpha=.40$). Antud Cronbachi α on rahuldav (European Social Survey Education Net, 2013). Testi II osa, Emotsioonide äratundmine, sisereliaablus oli samuti peaaegu rahuldav (Cronbach'i $\alpha=.46$). I osa kahe alaosa vahel oli statistiliselt oluline tugev korrellatsioon $r(44)=.67$, $p<.001$, mistõttu vaadeldakse neid edaspidi ühtse skaalana. Kuid kuna I ja II testiosa vahel statistiliselt olulist seost ei ilmnenud $r(44)=.23$, $p=.1$, siis edaspidi käsitletakse emotsioonide tõlgendamise testi kahte alaskaalat kahe isesisva skaalana.

Testi I osa, Sarnaste emotsioonide leidmine ja nimetamine, koosnes kahest alaosast. I osa 1. pooles – millised kaks pilti kujutavad sama emotsiooni – vastasid õpilased õigesti keskmiselt 2.56 küsimusele 5-st ($M1=2.56$; $SD1=1.40$). I osa 2. pooles vastasid lapsed õigesti keskmiselt 2.54 küsimusele 5-st ($M2=2.54$; $SD2=1.20$). Seega oli I osas võimalik saada minimaalselt 0, maksimaalselt 10 punkti. Keskmiselt said lapsed kokku 5.11 punkti ($M3=5.11$; $SD3=2.39$). Testi II osas, Emotsioonide äratundmine, tundsid õpilased õigesti ära keskmiselt 3.31 emotsiooni esitatud 5-st ($M3=3.31$, $SD3=1.21$).

Poiste ja tüdrukute vastuseid võrreldes selgus, et testi I osas said tüdrukud poistest küll keskmiselt paremaid tulemusi ($M1=5.21$, $SD1=2.52$; $M2=4.83$, $SD2=2.08$), kuid erinevus ei osutunud statistiliselt oluliseks $t(42)=-.47$, $p=.64$. Ka testi II osas said tüdrukud poistest

keskmiselt veidi paremaid tulemusi ($M1=3.46$, $SD1=1.19$; $M2=2.91$, $SD2=1.24$), kuid erinevus ei osutunud samuti statistiliselt oluliseks $t(42)=-1.35$, $p=.18$.

Lisaks selgus, et õpilased, kes hindasid end sotsiaalsete oskuste küsimustikus avatumaks, olid oluliselt paremad ka sarnaste emotsioonide leidmises ja nimetamises $r(44)=.35$, $p=.02$.

Sarnaste emotsioonide leidmisega said paremini hakkama ka õpilased, kes hindasid oma huumorisoont kõrgemalt $r(44)=.30$, $p<.05$. Õpilased, kes hindasid oma huumorisoont kõrgemalt, olid paremad ka emotsioonide äratundmises $r(44)=.38$, $p<.01$.

Samuti selgus, et lapsed, kes olid õpetaja poolt märgitud kui „kes arvestab kaaslastega suhtlemisel teistega,“ said emotsioonide äratundmises keskmiselt paremaid tulemusi, kui lapsed, kes olid jäetud märkimata $t(42)=-2.54$, $p<.05$, $d=0.79$ ($M1=3.80$, $SD1=0.89$; $M2=2.91$, $SD2=1.31$). Ka olid emotsioonide äratundmises tugevamad need lapsed, keda õpetaja oli märkinud „erinevates situatsioonides sobilikult suhtlejaks ja käitujaks“ $t(42)=-3.02$, $p<.005$, $d=0.91$ ($M1=3.76$, $SD1=0.96$; $M2=2.73$, $SD2=1.28$).

Videote tõlgendamine

Esimese video, Sünnipäev, kontrollküsimusele vastasid õigesti kõik lapsed. Teise video kontrollküsimusele vastasid valesti kaks last, kolmanda video kontrollküsimusele vastasid samuti valesti kaks last. Õpilaste vastuseid, kes vastasid kontrollküsimusele valesti, edasises analüüsis arvesse ei võetud, seega jäi lõplikku analüüsi 41 õpilast.

Koondades kõikide videode kõikide küsimuste vastused, selgus, et enim anti prosotsiaalseid/ennast kehtestavaid (PA) vastuseid (64.4%); teiseks enim vastati passiivselt/allaheitlikult (19.5%); kolmandal kohal olid antisotsiaalsed/agressiivsed (AA) vastused (15.1%) ja vähim leidus konteksti sobimatuid vastuseid (U) (1%) (vt ka tabel 2). Poiste ja tüdrukute vastuseid omavahel võrreldes selgus, et oluline erinevus tuli välja passiivsete/allaheitlike vastuste (PS) juures – nii esimesele kui ka teisele videole andsid tüdrukud oluliselt sagedamini passiivseid/allaheitlike vastuseid [V1: $t(42)=-2.04$, $p=.04$, $d=-0.63$; $M1=.27$, $SD1=.19$; $M2=.13$, $SD2=.17$, V2: $t(40)=-1.97$; $p=.05$, $d=-0.62$, $M1=.27$, $SD1=.18$; $M2=.15$, $SD2=.12$].

Tabel 2.

Erinevate vastuste esinemissagedused videoülesannetes

Vastuste esinemissagedus	Prosotsiaalsed vastused (PA)	Antisotsiaalsed / agressiivsed vastused (AA)	Passiivsed / allaheitlikud vastused (PS)	Konteksti sobimatud vastused (U)
0	0	2 (4.9%)	3 (7.3%)	37 (90,2%)
1	0	22 (53.7%)	15 (37%)	4 (9.8%)
2	0	12 (29.3%)	9 (22%)	0
3	0	4 (9.8%)	10 (24.4%)	0
4	3 (7.3%)	1 (2.4%)	3 (7.3%)	0
5	6 (14.6%)	0	1 (2.4%)	0
6	12 (29.3%)	0	0	0
7	12 (29.3%)	0	0	0
8	6 (14.6%)	0	0	0
9	2 (4.9%)	0	0	0
10	0	0	0	0
Kokku	41 (100%)	41 (100%)	41 (100%)	41 (100%)
Vastuseid kõikidest vastustest	264 (64.4%)	62 (15.1%)	80 (19.5%)	4 (1%)

Õpilased, kes olid õpetajate poolt märgitud kui „kes arvestavad kaaslastega suhtlemisel teistega“ andsid ka vähem antisotsiaalseid/agressiivseid vastuseid: $t(39)=1.81$, $p=0.8$, $d=-0.62$ ($M1=-0.29$, $SD1=0.77$; $M2=0.25$, $SD2=1.11$). Ka erinevad õpetaja poolt „kaaslastega suhtlemisel teistega arvestavateks“ märgitute ja mittemärgitute tulemused passiivsete/allaheitlike vastuste osas – õpilased, kes kaaslastega suhtlemisel teistega arvestavad, andsid rohkem passiivseid/allaheitlike vastuseid $t(39)=-1.85$, $p=0.7$, $d=0.63$ ($M1=0.30$, $SD1=0.87$; $M2=-0.26$, $SD2=1.04$).

Õpilased „kes õpetaja hinnangul märkavad, kui teisel on mure,“ andsid vähem prosotsiaalseid (PA) vastuseid, kui õpilased, kelle kohta õpetaja seda ei märkinud $t(39)=2.57$, $p=0.01$, $d=0.90$ ($M1=-0.38$, $SD1=0.86$; $M2=0.36$, $SD2=0.99$). Õpetajate hinnangul teiste laste murede suhtes

tähelepanelikumad õpilased andsid aga rohkem passiivseid/allaheitlikke vastuseid: $t(39)=-2.16$, $p<.05$, $d=-0.69$ ($M1=0.33$, $SD1=0.98$; $M2=-0.31$, $SD2=0.93$).

Õpetaja hinnangul agressiivsed õpilased ei erinenud aga AA skaala vastuste osas õpetaja arvates mitteagressiivsetest eakaaslastest.

Õpetajate hinnangul erinevates situatsioonides sobivalt suhelda ja käituda oskavad õpilased valisid oluliselt vähem PA vastuseid $t(39)=2.10$, $p<.05$, $d=0.67$ ($M1=-0.25$, $SD1=0.92$; $M2=0.39$, $SD2=1.0$) ning oluliselt rohkem PS vastuseid $t(39)=-2.97$, $p=.005$, $d=-0.95$ ($M1=0.33$, $SD1=0.95$; $M2=-0.53$, $SD2=0.84$).

Halvad eneseanalüüsijad andsid teistest õpilastest sagedamini antisotsiaalseid/agressiivseid vastuseid $t(df=39)=-3.64$, $p=.001$, $d=-1.16$ ($M1=1.77$, $SD1=1.19$; $M2=-0.13$, $SD2=0.85$).

Arutelu

Antud töö peamiseks eesmärgiks oli parandada Kaldoja (2013) poolt välja töötatud sotsiaalse pädevuse mõõdikuid. Sotsiaalsete oskuste küsimustiku puhul tähendas see skaalade kohandamist omavahel võrreldavaks. Selle tarbeks eemaldati prosotsiaalsuse alaskaalalt üks väidetes ja lisati üks suhtlemisoskust mõõtev väide. Lisaks oli ülesandeks modifitseeritud mõõdikuid testida. Tulemustest selgus, et vähendades prosotsiaalse käitumise alaskaalal küsimusi viielt neljale, ei kaotatud alaskaala sisereliaabluses (2012 aasta Üldpädevuste uuringust: prosotsiaalne käitumine: $n=5$, Cronbach'i $\alpha=.79$) (Kaldoja, 2013). Samuti on avatuse skaala sisereliaablus jätkuvalt kõrge.

Varasemad uuringud on andnud kinnitust, et õpetajate vaatluspõhised hinnangud laste sotsiaalsele pädevusele on usaldusväärsed. Veel on leitud olulisi seoseid prosotsiaalsust hindavate küsimustike ja vaatlusmõõdikute tulemuste vahel (Cassidy jt., 2003; Rydell jt., 1997). Sotsiaalsete oskuste küsimustiku valiidsuse hindamiseks võrreldigi sotsiaalsete oskuste küsimustiku tulemusi õpetajate hinnangutega ja lisaks uuriti ka seoseid lapsevanemate hinnangutega. Uuringutulmused näitasid, et õpilased, kes õpetajate hinnangul käitusid empaatilisemalt, hindasid end ka ise empaatilisemaks, kui need õpilased, keda õpetaja empaatiliselt käituvaks ei olnud märkinud. Samamoodi langesid kokku õpilaste-õpetajate hinnangud vaimukusele ja enesekontrollile. Seega võib järeldada, et sotsiaalsete oskuste küsimustiku parandatud variant on sobilik 13-15 aastaste põhikooli õpilaste sotsiaalsete

oskuste spetsiifiliste aspektide hindamiseks. Ka lapsevanemate hinnangute ja laste endi sotsiaalsete oskuste hinnangute vahelised seosed kinnitavad meetodi valiidsust. Eriti ilmekalt väljendus õpilaste ja nende vanemate hinnangute kokkulangevus empaatiat ja prosotsiaalseid käitumisi puudutavates aspektides.

Veel selgus meie uuringutulemustest, et nii õpilased, kes õpetajate hinnangul on kas kiusajad või kiusatavad, hindasid oma empaatiat ja prosotsiaalselt käitumist oluliselt madalamalt. Ka varasemad uuringud on näidanud, et kiusajaid eristab prosotsiaalsetest lastest (neist, kes rakendavad oma sotsiaalsed oskusi teiste heaks) vähene empaatiavõime (Sutton jt., 1999). Nagu ka eelnevalt mainitud, on Marshall ja Marshall (2011) leidnud negatiivseid seoseid agressiivse käitumise ja empaatia vahel, samasugust mustrit võis näha ka meie tulemustes, kus agressiivsemad õpilased hindasid end ise vähem empaatiliseks.

Huvitav oli aga leid, et lapsed, kes oma vanemate arvates mõistsid hästi irooniat, olid hinnanud end empaatilisemaks. Samuti olid lapsed, kes ise hindasid oma huumorimeelt paremaks, tugevamad emotsioonide äratundmises. Kuna ka varasemad uuringud kinnitavad, et iroonia mõistmine (Nicholson, 2013) ja huumorimeel (Hampes, 2001) tõepoolest on oluliselt seotud empaatiaga, kinnitavad need tulemused veelgi meie sotsiaalsete oskuste küsimustiku valiidsust.

Pigem oodatavalt ilmnis poiste/tüdrukute hinnangutes oma sotsiaalsetele oskustele statistiliselt olulisi erinevusi, seda nii empaatia ja prosotsiaalsuse kui huumori ja vaimukuse osas. Kõigis mainitud aspektides hindasid tüdrukud oma oskusi kõrgemalt. Tüdrukute kõrgemaid tulemusi empaatiatestides on varasemalt kinnitanud ka Bosacki (2003). Võimaliku seletusena neile erinevustele on Roberts ja Strayer (1996) pakkunud välja, et põhjus võib peituda sotsiaalsetes normides, mis kohustavad tüdrukuid käituma prosotsiaalselt, hoolimata sellest, kas nad tegelikult tunnevad empaatiat või mitte. Omamoodi üllatavaks tulemuseks oli ka tüdrukute kõrgem hinnang oma vaimukusele. Kuna huumorimeel on üks väga oluline sotsiaalse pädevuse aspekt, siis oleks kindlasti huvitav ja vajalik edasipidi põhjalikumalt uurida just põhikooli poiste ja tüdrukute huumori ja vaimukusega seonduvat (nt. kas tüdrukute kõrgemad hinnangud huumoriskaalal võivad olla seotud sellega, et nad mõistavad ja teevadki nalja oluliselt paremini ja on seeläbi ka sotsiaalselt pädevamad).

Kokkuvõtteks, pilootuuringu tulemustest selgub, et sotsiaalsete oskuste küsimustik on parandatud kujul sobilik mõõtevahend 7. klassi õpilaste sotsiaalsete oskuste enesehinnangu mõõtmiseks.

Parandatud emotsioonide äratundmise testi sisereliaablus oli oluliselt parem, kui 2012 aasta Ülpädevuste uuringus (Cronbach'i $\alpha = .70$ vs $.40$). Võrreldes varasemate tulemustega langes teise osa sisereliaablus, olles iseenesest rahuldav, kuid pigem alumise piiri peal. Ühest küljest tekitab see küsimuse, kas vastusevariantide vähendamine ja asendamine õigustas end; samas oleks oluline meeles pidada, et testi alaosadeks jaotades jääb igasse osasse väga vähe ülesandeid; ka oli pilootuuringu valim väike. Kuna kogu testi sisereliaablus oli hea, siis lõplike järelduste tegemiseks oleks kasulik korrata testimist suurema valimi peal. Juhul, kui see ei vii märkimisväärselt teistsuguste tulemusteni, tuleks ehk kaaluda vastusevariantide vähendamist ja seega ülesannete lihtsustamist; ka oleks arukas sel juhul üle vaadata modifitseeritud ülesanne, mis samuti kuulub madala sisereliaablusega testi teise osa alla.

Emotsioonide äratundmise testi tulemustest selgus, et olulisi erinevusi poiste ja tüdrukute emotsioonide äratundmises ei ilmnunud, olgugi, et mitmed uuringud on leidnud, et tüdrukud on emotsioonide äratundmises poistest tunduvalt paremad (McClure, 2000; Thayer ja Johnsen, 2000). Samas, varasemalt on leitud ka teistsuguseid tulemusi – nt. kinnitavad meie tulemused Brody (1985) järeldusi, et soolisi erinevusi laste mitteverbaalsete emotsionaalsete vihjete äratundmises ei ole võimalik tuvastada. Lisaks ei tohi unustada, et pilootuuringu väike valim oli tugevalt tüdrukute poole kaldu.

Testi valiidsust kinnitasid ka õpetajate hinnangud ja emotsioonide äratundmise testi tulemuste võrdlused sotsiaalsete oskuste küsimustiku tulemustega. Lisaks juba ülalmainitud erinevustele ennast huumoriskaalal tugevamaks ja nõrgemaks hinnanud laste vahel, olid paremad emotsioonide äratundjad endi hinnangul ka avatumad. Meie tulemused kinnitavad nõnda varasemate uuringute tulemusi (Matsumoto jt., 2000), mis on samuti näidanud positiivseid seoseid avatuse ja emotsioonide äratundmise võime vahel.

Pilootuuringu kokkuvõttena võib öelda, et emotsioonide äratundmise test on mõningate mõõndustega siiski sobilik mõõtma 13-15 aastaste põhikooli õpilaste emotsioonide äratundmise võimet; testi täpsema sobilikkuse hindamiseks ja edasite paranduste tegemiseks oleks aga soovitatav kordusuuring suurema valimi peal.

Videoülesannetes asendati ja täpsustati küsimusi ning asendati vabad vastused valikvastustega. Toetudes Nieuwenhuijzen ja Vriens (2012) varasemale tööle, moodustati valikvastustele järgmine jaotus: prosotsiaalne/ennast kehtestav; antisotsiaalne/agressiivne; passiivne/allahoitlik; tõlgendamiskustega/konteksti sobimatu vastus. Neljandat ehk viimast (tõlgendamiskustega/konteksti sobimatu vastus) Nieuwenhuijzen ja Vriens (2012) ei

kasutanud, kuid käesolevas uuringus tundus see vajalik, sest kahele esimesele videoülesandele vastates kasutasid paljud õpilased vastust „ma ei tea“. Muidugi võis selline vastus olla tingitud viitsimatuses ülesandesse süveneda, kuid samas võib see peegeldada võimetust toimuvat lahti mõtestada, olukorrast aru saada. Eriti oluline oli see viimase, iroonilist kommentaari käsitleva videoülesande juures, kus vastus „ma ei tea“ ei näidanud mitte ainult toimuva mittemõistmist (või mittesüvenemist), vaid ka tegelikult võimetust tabada ja mõista irooniat, mis on sotsiaalse pädevuse oluline osa.

Videote tõlgendamise ülesande valiidsuse kontrollimiseks võrdlesime videote tõlgendamise ülesande tulemusi õpetajate hinnangutega. Nii näiteks said õpetajate poolt sagemini prosotsiaalselt käituvaks hinnatud lapsed passiivsete/allaheitlike vastuste alaskaalal kõrgemaid tulemusi. Õpilased, kes „arvestavad teistega“ ja ka need, kes „märkavad, kui teisel on mure“ andsid rohkem passiivseid/allaheitlike vastuseid. Passiivseid/allaheitlike vastuseid andsid rohkem ka need õpilased, kes olid märgitud „erinevates situatsioonides sobilikult käituvateks.“ Samuti ilmnis, et passiivseid/allaheitlike vastuseid andsid rohkem tüdrukud.

Ootamatu tulemuse andis ka prosotsiaalsuse/enesekehtestavuse skaala tulemuste võrdlus õpetaja hinnangul teiste murede suhtes tähelepanelikumate ja vähem tähelepanelikumate õpilaste vahel. Õpilased, keda õpetaja ei märkinud teiste murede suhtes tähelepanelikuks, said prosotsiaalsuse skaalal kõrgema tulemuse, kui tähelepanelikuks märgitud. Samuti oli üllatav, et õpetajate arvates „erinevates situatsioonides sobilikult käitujad“ hindasid oma prosotsiaalset käitumist keskmiselt madalamalt võrreldes mittemärgitutega.

Eisenberg ja Fabes (1998) on kirjeldanud prosotsiaalses käitumises esinevaid sugudevahelisi erinevusi – tüdrukud käituvad üldiselt sagedamini prosotsiaalselt. Kuna ka passiivseid/allaheitlike vastuseid andsid tüdrukud poistest oluliselt sagedamini, peaks edaspidistes uuringutes kontrollima, kas passiivne/allaheitlik skaala ei mõõda osaliselt pigem (või siis samuti) prosotsiaalset käitumist.

Antisotsiaalseid/agressiivseid vastuseid andsid rohkem õpilased, kes olid märgitud kui halvad eneseanalüüsijad. See on oluline, kuna empaatia eeldab indiviidilt ka iseenese tunnete märkamist ja mõistmist (Carré jt., 2013), head eneseanalüüsivõimet, ning on huvitav, et meie tulemustes on selle võime puudumine seostatav tendentsiga anda antisotsiaalseid vastuseid.

Kokkuvõttes võib öelda, et pilootuuringu tulemustele tuginedes ei õnnestunud näidata videoülesannete hindamiseks loodud kategooriate sobilikkust. Kuna ebaõnnestus oluliste

seoste näitamine nii emotsioonide ülesannete tulemuste, sotsiaalsete oskuste küsimustiku tulemuste kui ka lapsevanemate hinnangute vahel, siis vajab videote ülesannete kategoriseerimise ja hindamise süsteem edasist parandamist ja modifitseerimist.

Kokkuvõte

Lõpetuseks, modifitseeritud mõõdikutest on parandatud kujul kasutamiseks sobilik sotsiaalsete oskuste küsimustik ja mõningate mõõndustega ka emotsioonide äratundmise test; videoülesanded vajavad aga edasist tööd ja parendamist.

Samuti selgus läbiviidud uuringu tulemustest, et tüdrukud hindavad oma käitumist prosotsiaalsemaks kui poisid, õpilaste hinnangud oma prosotsiaalsuse kohta on positiivselt seotud õpetajate hinnangutega ja õpilaste hinnangud oma prosotsiaalsusele on positiivselt seotud lapsevanemate hinnangutega oma lapse prosotsiaalsuse kohta. Emotsioonide äratundmises aga poiste ja tüdrukute vahelisi erinevusi ei ilmnenud.

Viited

1. Ackerman, B. P., & Brown, E. D. (2006). Income poverty, poverty cofactors, and the adjustment of children in elementary school. *Advances in Child Development and Behavior*, 34, 91–129.
2. Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). SOCIAL: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136, 39–64.
3. Bosacki, S. L. (2003). Psychological Pragmatics in Preadolescents: Sociomoral Understanding, Self-Worth, and School Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(2), 141-155.
4. Bowlby, J. (1962). Deprivation of maternal care. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
5. Brody, L. (1985). Gender differences in emotional development: A review of theories and research. *Journal of Personality*, 53, 102–149.
6. Cacioppo, J. T. (2002). Social neuroscience: Understanding the pieces fosters understanding the whole and vice versa. *American Psychologist*, 57, 819–831.
7. Carré, A., Stefaniak, N., D'Ambrosio, F., Bensalah, L., & Besche-Richard, C. The Basic Empathy Scale in Adults (BES-A): Factor structure of a revised form. *Psychological Assessment*, Vol 25(3), 679-691.
8. Cassidy, K. W., Werner, R. S., Rourke, M., Zubernis, L. S., & Balaraman, G. (2003). The Relationship Between Psychological Understanding and Positive Social Behaviors. *Social Development*, 12(2), 198–221.
9. Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.
10. Custrini, R. J., & Feldman, R. S. (1989). Children's social competence and nonverbal encoding and decoding of emotion. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 336-342.
11. Diener, M.L., & Kim, D.-Y. (2003). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, 3–24.
12. Dishion, T. J. (1990). Peer context of child and adolescent troublesome behavior. Kogumikus P. Leone (toim), *Understanding troubled and troublesome youth* (lk 128–154). Beverly Hills, CA: Sage Publications.

13. Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678–1683.
14. Dooley, J. J., Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). The measures of sociomoral reasoning in adolescents with traumatic brain injury: A pilot investigation. *Brain Impairment*, 11, 152-161.
15. Dyck, M. J., Ferguson, K., & Shocet, I. M. (2001). Do autism spectrum disorders differ from each other and from non-spectrum disorders on emotion recognition tests? *European Child & Adolescent Psychiatry*, 10, 105–116.
16. Eisenberg, N., & Fabes, R.A.(1998). Prosocial Development. In W. Damon, (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, 3, 701–778. New York: Wiley.
17. Ekman, P., & Friesen, W.V. (1976). Pictures of facial affect. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
18. Fehr, B., & Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 464–486.
19. Goodman, R. (1995). Strengths and Difficulties Questionnaire. Tõlge eesti keelde: Kastepõld-Tõrs, K., Aus, K., Männamaa, M., Kolsar, A., Laanes, L., Montonen, R.
20. Goodman, R. (1999). The extended version of the Strengths and Difficulties Questionnaire as a guide to child psychiatric caseness and consequent burden. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 791-801.
21. Goodman, R. (2005). Strengths and Difficulties Questionnaire.
22. Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Meta-emotion: How families communicate emotionally, links to child peer relations, and other developmental outcomes. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
23. Gresham, F., & Elliott, S. (1990). Social Skills Rating Scale. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
24. Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective Social Competence. *Social Development*, 10(1), 79-119.
25. Hall, J. A. (1978). Gender effects in decoding nonverbal cues. *Psychological Bulletin*, 85, 845– 857.
26. Hampes, W.P. (2001). Relation between humor and empathic concern. *Psychological Reports*, 88, 241-244.
27. Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G., & Abbott, R. D. (2005). Promoting positive adult functioning through social development intervention in

- childhood: Long-term effects from the Seattle Social Development Project. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159, 25–31.
28. Hooker, C., & Park, S. (2002). Emotion processing and its relationship to social functioning in schizophrenia patients. *Psychiatry Research*, 112, 41– 50.
 29. Iarocci, G., Yager, J., & Elfers, T. (2007). What gene– environment interactions can tell us about social competence in typical and atypical populations. *Brain and Cognition*, 65, 112–127.
 30. Ihnen, G.H., Penn, D.L., Corrigan, P.W., & Martin, J. (1998). Social perception and social skill in schizophrenia. *Psychiatry Research*, 80, 275– 286.
 31. Josephs, R. A., Markus, H. R., & Tafarodi, R. W. (1992). Gender and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 391– 402.
 32. Kalawski, J. P. (2010). Is tenderness a basic emotion? *Motivation and Emotion*, 34(2), 158-167.
 33. Kaldoja, M.-L. (2013). Projekt: „Üldpädevused ja nende hindamine“, aruanne 2011-2012.a tulemustest. Sotsiaalse pädevuse suhtlemise ja sotsiaalse toimetulekuga seotud dimensioon.
 34. Klin, A. (2000). Attributing social meaning to ambiguous visual stimuli in higherfunctioning autism and asperger syndrome: The Social Attribution Task. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 831–846.
 35. Lawrence, E. J., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S., & David, A. S. (2004). Measuring empathy: Reliability and validity of the empathy quotient. *Psychological Medicine*, 34, 911– 920.
 36. Marshall, L. E., & Marshall, W. L. (2011). Empathy and antisocial behaviour. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 22, 742– 759.
 37. Martin, R. P., Hooper, S., & Snow, J. (1986). Behavior rating scale approaches to personality assessment in children and adolescents. In H. M. Knoff (Ed.), *The assessment of child and adolescent personality*. New York: Guilford Press.
 38. Matsumoto, D., LeRoux, J., Wilson-Cohn, C., Raroque, J., Kooken, K., Ekman, J., Yrizarry, N., Loewinger, S., Uchida, H., Yee, A., Amo, L., & Goh, A. (2000). A New Test to Measure Emotion Recognition Ability: Matsumoto and Ekman's Japanese and Caucasian Brief Affect Recognition Test (JACBART). *Journal of Nonverbal Behavior*, 24(3), 179-209.

39. McCann, J., Peppe, S., Gibbon, F. E., O'Hare, A., & Rutherford, M. (2007). Prosody and its relationship to language in school-aged children with high-functioning autism. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42, 682–702.
40. McClure, E.B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin*, 126, 424–453.
41. McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185–204.
42. Merrell, K. (1993). *School Social Behavior Scales*. Brandon, VT: Clinical Psychology Publishing Company.
43. Merrell, K. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9, 3–18.
44. Mostow, A. J., Izard, C. E., Fine, S., & Trentacosta, C. J. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development*, 73, 1775–1787.
45. Nicholson, A., Whalen, J. M., Pexman, P. M. (2013). Children's Processing of Emotion in Ironic Language. *Frontiers in Psychology*, 691(4).
46. Nieuwenhuijzen, M. van & Vriens, A. (2012). (Social) Cognitive skills and social information processing in children with mild to borderline intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 426-443.
47. Nowicki, S., Jr., & Duke, M. P. (1994). *The manual for the Diagnostic Analyses of Nonverbal Accuracy (DANVA) tests*. Atlanta, GA: Department of Psychology, Emory University.
48. Owens, L. A., & Johnston-Rodriguez, S. (2010). Social Competence. *International Encyclopedia of Education* (Third Edition), 865–869.
49. Pettit, G. S., Dodge, K.A., & Brown, M. M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, 59, 107–120.
50. Pierce, K., Glad, K. S., & Schreibman, L. (1997). Social perception in children with autism: An attentional deficit? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 265–282.
51. Putallaz, M., Hellstern, L., Sheppard, B. H., Grimes, C. L., & Glodis, K. A. (1995). Conflict, Social Competence, and Gender: Maternal and Peer Contexts. *Early Education and Development*, 6(4), 433-447.

52. European Social Survey Education Net. (2013). Reliability. Laetud alla lehel <http://essedunet.nsd.uib.no>. Viimati külastatud 11.05.14.
53. Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, Emotional Expressiveness, and Prosocial Behavior. *Child Development*, 67(2), 449–470.
54. Rydell, A. M., Hagekull, B., & Bohlin, G. (1997). Measurement of two social competence aspects in childhood. *Developmental Psychology*, 33(5), 824-833.
55. Saltzman-Benaiah, J., & Lalonde, C. E. (2007). Developing Clinically Suitable Measures of Social Cognition for Children: Initial Findings from a Normative Sample. *The Clinical Neuropsychologist*, 21(2), 294-317.
56. Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social Competence in Children*. Springer Science+Business Media, LLC.
57. Spitzberg, B.H. (2003). Methods of interpersonal skill assessment. In J.O. Greene and B.R. Burleson (Eds.), *Handbook of Communication and Social Interaction Skills* (93–134). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
58. Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8(1), 117-127.
59. Thayer, J.F., Johnsen, B.H. (2000). Sex differences in judgement of facial affect: a multivariate analysis of recognition errors. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41, 243–246.
60. Turkstra, L., McDonald, S., & DePompei, R. (2001). Social information processing in adolescents: Data from normally developing adolescents and preliminary data from their peers with traumatic brain injury. *The Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 16, 469–483.
61. Walker-McConnell. (1995). The Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment: A Social Skills Rating Scale for Teachers.
62. Wanberg, C. R., & Kammeyer-Mueller, J. D. (2000). Predictors and outcomes of proactivity in the socialization process. *Journal of Applied Psychology*, 85, 373–385.
63. Wang, R., He, Y., Liu, L. (2002). Social competence and related factors in primary school students. *Chinese Mental Health Journal*, 16, 791–793.
64. Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social Competence as a Developmental Construct. *Developmental Review*, 3, 79–97.

65. Weir, K., & Duveen, G. (1981). Further development and validation of the Prosocial Behaviour Questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 357–374.
66. Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relations between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.
67. Wentzel, K. R. (1998). Social support and adjustment in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
68. Woods, S., Wolke, D., Nowicki, S., L. (2009). Emotion recognition abilities and empathy of victims of bullying or peer rejection. *Journal of Child Abuse & Neglect*, 33(5), 307-311.

Lisad

Lisa 1. NÕUSOLEKULEHT JA KÜSIMUSTIK LAPSEVANEMALE

Lugupeetud lapsevanem!

Palun teilt luba teie lapse osalemiseks minu seminaritöö jaoks olulises sotsiaalse pädevuse uuringus.

2010. aastal vastuvõetud uues põhikooli riiklikus õppekavas rõhutatakse edasiseks eluks vajalike üldiste teadmiste ja oskuste õpetamist. Selleks on vaja muuhulgas teada, kuidas arenevad noorte sotsiaalsed oskused. Käesolevas uuringus olevad mõõtevahendid on eesti psühholoogide poolt spetsiaalselt välja töötatud 7.-9. klassi õpilaste sotsiaalse pädevuse mõõtmiseks. Minu seminaritöö sisuks on nende parandamine ja edasiarendamine. Selleks, et testida muudatuste asjakohasust, viingi läbi uuringu teie lapse klassiga. Hiljem kasutatakse väljatöötatud mõõtevahendeid, et saada teadmisi, mille abil arendada eesti õppekavasid ja õpetajakoolitust. Teie lapse osalemine on väga oluline, sest saadud andemete pealt töötatakse välja lõplikud mõõtevahendid põhikooli lõpuklasside testimiseks.

Ülesandeid, millele laps vastama peab, pole palju; test on arvutipõhine ja loodetavasti lapsele endale samuti huvitav. Uurimuses osalevaid koole ja lapsi nimeliselt kuskil ei avalikustata. Konfidentsiaalsuse tagamiseks saab iga laps koodi, mida kasutan tema andmete hoidmisel. Uurimuse tulemusi nimeliselt ei säilitata. Koodid ja nendele vastavad laste nimed on teada ainult minule.

Palun Teilt nõusolekut Teie lapse uurimuses osalemise kohta. Olen väga huvitatud, et uuringus osaleksid võimalikult paljud lapsed, kuna nii suureneb uuringu usaldusväärsus oluliselt. Kinnitage palun oma otsust (nõustumist või mittedõustumist) allkirjaga.

Luban oma lapsel (nimi) osaleda uurimuses.

Ei luba oma lapsel (nimi) osaleda uurimuses.

.....

Lapsevanema allkiri

Nõusoleku korral palun vastake ka pöördel olevatele küsimustele. Palun saatke lehed tagasi kinnises ümbrikus.

Küsimuste korral palun kirjutage aadressil ursula.oja@gmail.com

Täna teid!

Ursula Oja, Tartu Ülikooli 3. kursuse psühholoogiatudeng

V.a. lapsevanem!

Palun Teil vastata järgnevale küsimustele iseenda ja oma lapse kohta:

Õpilase nimi

Ringitage palun sobiva variandi ees olev number:

1. Teie olete sellele lapsele: 1. ema 2. isa 3. muu (kes)

2. Kodune suhtluskeel: 1. eesti 2. vene 3. muu (milline)

3. Haridustase:

Ema : 1. põhiharidus (vähem) 2. kesk 3. keskeri 4. rakenduslik kõrg 5. kõrgharidus

Isa : 1. põhiharidus (vähem) 2. kesk 3. keskeri 4. rakenduslik kõrg 5. kõrgharidus

Hooldaja: 1. põhiharidus (vähem) 2. kesk 3. keskeri 4. rakenduslik kõrg 5. Kõrgharidus

Vastake palun skaalal: Mitte kunagi= 1 Mõnikord =2 Sageli= 3 Peaaegu alati= 4

Tõmmake ring ümber numbrile, mis vastab teie hinnangule kõige paremini.

1. Kas Teie laps saab aru irooniast? 1 2 3 4

2. Kas Teie laps leiab kergesti sõpru? 1 2 3 4

3. Kas Teie laps mõistab teiste inimeste vajadusi või soove ja oskab neile vastavalt reageerida? 1 2 3 4

4. Kas teie laps arvestab teiste pereliikmetega? 1 2 3 4

5. Kas teie lapsel on raskusi oma ärrituse kontrollimisega? 1 2 3 4

6. Kas teie laps seisab sobilikul viisil oma õiguste eest? 1 2 3 4

7. Kas teie laps tahab proovida igasuguseid uusi tegevusi (nt tegelda uue harrastusega, saada tuttavaks uute inimestega, osaleda üritusel, mille sisu ta veel ei tunnegi)? 1 2 3 4
8. Kas teie laps oskab erinevates situatsioonides sobivalt suhelda ja end väljendada? 1 2 3 4
9. Kas teie laps on hajameelne ja/või tähelepanematu? 1 2 3 4
10. Kas teie laps on murelik ja/või ärev? 1 2 3 4
11. Kas teie laps on agressiivne? 1 2 3 4
12. Kas teie lapsel on raskusi sõpruse säilitamisega? 1 2 3 4

LISA 2. Küsimustik õpetajale. Palun märkige ristikesega kirjeldusele vastavad lapsed.

Kes arvestab kaaslastega suhtlemisel teistega?

Kes märkab, kui teisel on mure?

Kes teeb head nalja?

Kes ei saa naljast aru?

Kes on murelikud ja/või ärevad?

Kes on hajameelsed ja/või tähelepanematud?

Kes on agressiivsed?

Kes oskavad erinevates situatsioonides sobivalt suhelda ja käituda?

Kes on head eneseanalüüsijad – oskavad vajadusel oma mõtted ja tunded sõnadesse panna?

Kes on halvad eneseanalüüsijad – ei oska väga hästi vajadusel oma mõtteid ja tundeid sõnadesse panna?

Keda tõrjutakse/kiusatakse?

Kes ise teisi kiusavad?

Lisa 3. INSTRUKTSIOON ÕPILASTELE.

Õpin Tartu Ülikoolis psühholoogiat, teen oma seminaritööd ja palun selleks teie abi.

Minu seminaritöö sisuks on luua mõõtevahendid, mis aitavad mul hinnata erinevaid sotsiaalseid situatsioone. Vastates neile erinevatele küsimustele, aitate te mul neid välja töötada.

Testis on kokku kolm osa, iga osa ees on instruktsioon. Lugege instruktsioon palun põhjalikult läbi, ja kui midagi jääb arusaamatuks, siis küsige!

Esimeses osas on mõned väited, mille puhul ma palun, et te hindaks, kuivõrd need käivad teie kohta.

Teises osas on kõigepealt kuus fotot, millest te peate välja valima kaks, mis teie meelest kujutavad sama emotsiooni ja seejärel kirjutama, mis emotsiooniga on teie meelest tegu.

Seejärel on vaid üks foto, mille juures te peate kümnest võimalikust valikuvariandist valima emotsiooni, mis seda fotot kõige paremini kirjeldab.

Kolmas osa koosneb kolmest videost. Enne selle osa juurde asumist palun pange pähe kõrvaklapid. Kõrvaklappide heli saab reguleerida juhtme küljest. Peale iga videot on valikvastustega küsimused. Palun vaadake videot üks kord, ilma pausi vajutamata ja vastake küsimustele. Selleks, et videot paremini näha, vajutage see aken suureks.

Kui teil on mingi mure, siis andke kohe märku! Head täitmist!

Käesolevaga kinnitan, et olen korrekselt viidanud kõigile oma töös kasutatud teiste autorite poolt loodud kirjalikele töödele, lausetele, mõtetele, ideedele või andmetele.

Olen nõus oma töö avaldamisega Tartu Ülikooli digitaalarhiivis DSpace.

Ursula Oja