

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Ave Saluorg

1. JA 2. KLASSI ÕPILASTE KOGEMUSED SEoses KOOLISTRESSI JA POSITIIVSETE
SÜNDMUSTEGA KOOLIELUS

Magistritöö

Juhendaja: dotsent Kristi Kõiv

Tartu 2020

RESÜMEE

1. ja 2. klassi õpilaste kogemused seoses koolistressi ja positiivsete sündmustega koolielus

Uuringu eesmärgiks oli välja selgitada 1. ja 2. klassi õpilaste kogemused seoses nii koolistressiga kui ka koolielus esinevate positiivsete sündmustega kooliaasta alguses ja kooliaasta keskel. Töö eesmärgi saavutamiseks viidi läbi longituuduuring 2019/2020. õppeaasta jooksul Võrumaa kahe maakonna kooli 1.-2. klassi õpilaste seas (N=50). Andmeid koguti kahel korral samadelt uuritavatelt kooliaasta alguses ja kooliaasta keskel ning kasutati Joonista ja räägi metoodikat, mis sisaldas individuaalseid poolstruktureeritud intervjuusid lastega koos piltide joonistamisega. Intervjuuvastuste andmeanalüüsi meetodina kasutati kvantitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Õpilaste endi arvamustele tuginedes on nende põhiliseks stressi allikaks agressioon eakaaslaste vahel ja stressorid koolis on sotsiaalset laadi, kusjuures stressi kogeti sagedamini teisel mõõtmisel võrreldes esimesega. Laste kirjelduste põhjal oli vanematel ja õpetajatel oluline roll laste toetamisel ja aitamisel koolistressiga toimetulekul. Positiivsed sündmused koolielus mõlemal mõõtmisel seostusid õpilaste arvamustele tuginedes eakaaslastega sotsialiseerumisega ja prosotsiaalse käitumisega ning positiivsete kogemustega seoses õppimise ja õpetamisega.

Märksõnad: koolistress, stressiga toimetulek, toimetuleku viisid, positiivsed sündmused, Joonista ja räägi metoodika

ABSTRACT

1st and 2nd grade students' experiences of school stress and positive events in school life

The aim of the study was to find out the experiences of 1st and 2nd grade students in relation to both school stress and positive events in school life at the beginning and middle of the school year. To achieve the goal of the work, a longitudinal study 2019/2020 was conducted during the academic year 1.-2. among students in the class (N = 50). Data were collected twice from the same subjects at the beginning of the school year and in the middle of the school year. Draw and Talk methodology was used, which included individual semi-structured interviews with children with pictures. Quantitative inductive content analysis was used as a method of data analysis of interview responses. Based on students' own opinions, their main source of stress is peer aggression, and stressors at school are of a social nature,

with stress being experienced more often in the second measurement than in the first. Based on the children's descriptions, parents and teachers played an important role in supporting and helping children cope with school stress. Positive events in school life in both measurements were related to peer socialization and prosocial behavior based on students' opinions, and positive experiences with learning and teaching.

Keywords: school stress, coping with stress, coping methods, positive events, Draw and talk methodology

SISUKORD

SISUKORD	4
SISSEJUHATUS	6
TEOREETILINE ÜLEVAADE	7
Stressi määratlus	7
Stressi tekitajad	8
Stressiga toimetulek ja toimetuleku viisid	8
Eelnevad uuringud seoses <i>Joonista ja räägi</i> metoodika rakendamisega	11
Eesmärk ja uurimisküsimused	13
METOODIKA	14
Uuringu disain	14
Valim	14
Andmete kogumine	14
Protseduur	15
Andmeanalüüs	17
TULEMUSED	18
Stressi juhtumite esinemissagedus koolis õpilaste arvamusel uuringu algul ja uuringu lõpus	18
Koolistressi olemus õpilaste arvamuste kohaselt uuringu algul ja uuringu lõpus	19
Stressi tüüp	20
Stressi juhtumi koht	22
Stressi juhtumi osapooled	23
Stressiga toimetuleku viisid	25
Positiivsete sündmuste arv õpilaste arvamusel uuringu alguses ja uuringu lõpus	26
Positiivsete sündmuste olemus õpilaste arvamuste kohaselt uuringu alguses ja uuringu lõpus	27
Positiivsete sündmuste valdkond	27
Ümbrus seoses positiivsete sündmustega koolis	29
Osapooled seoses positiivsete sündmustega koolis	30
ARUTELU	31
Algklassiõpilaste koolistressiga seotud kogemuste analüüs	31
Algklassiõpilaste kogemuste analüüs seoses positiivsete sündmustega koolielus	33
Töö piirangud ja praktiline väärtus	34

TÄNUSÕNAD	34
AUTORSUSE KINNITUS	34
KASUTATUD KIRJANDUS	35
LISAD	38
Lisa 1. Füüsiline agressioon eakaaslaste vahel	
Lisa 2. Verbaalne agressioon eakaaslaste vahel	
Lisa 3. Muu probleemne käitumine eakaaslaste vahel	
Lisa 4. Eakaaslaste vaheline mängimine ja õppimine	
Lisa 5. Eakaaslaste vaheline prosotsiaalne käitumine ja sõbrunemine	

SISSEJUHATUS

Lapsed ootavad kooli, kuid samas kardavad seda, mis seal ees ootab (Wong, 2003).

Üleminekul eelkoolist kooli võivad lapsed kogeda üksindust, konflikte eakaaslastega või abituse tunnet olles vastamisi uute õpetajate, reeglite, uue keskkonna ja uute õppimisviisidega (Docett, Mason, & Perry, 2006). Varasemad uurimused (Maybery, Steer, Reupert, & Goodyear, 2009; Sotardi, 2017) on näidanud, et algklassiõpilased teavad üsna vähe stressist ja oma võimest sellega tõhusalt toime tulla. Et toetada lapsi toimetulekul stressiga koolis, peaksid täiskasvanud teadma, missugune mõju on kogetud stressil väikeste laste igapäevasele koolielule (Sotardi, 2017).

Vähe on uuringuid, kus lastel palutakse rääkida mõlemast, nii negatiivsest kui ka positiivsest kogemusest üleminekul eelkoolist kooli (Wong, 2018). Seetõttu on oluline uurida, millised on algklassiõpilaste kogemused seoses nii koolistressi kui ka positiivsete sündmustega koolielus nende endi hinnangul. Laste kaasamine nende kogemuste uurimisel arengutundlikul viisil aitab tuvastada mis on oluline, et lastel oleks hea elada. Samuti on lastel võimalus oma kogemusi väljendada küsimustes, mis mõjutavad nende elu (Barfield & Driessnack, 2018).

Lazarus ja Folkman (1984) toovad välja, et individuaalne hinnang stressirohketele situatsioonidele võib mõjutada laste toimetulekut. Varasemad uuringud (nt Wong, 2013, 2015) näitavad, et laste arvamused ja vaatenurgad võivad juhtida vanemate ja õpetajate tähelepanu stressile, mis tekib üleminekul eelkoolist kooli ning selle stressiga toimetuleku keerukusele. Seetõttu on väga oluline uurida laste kogemusi seoses stressi ja sellega toimetulekuga. Samuti kasvab vajadus laste kaasamiseks teadusuuringutesse, kuid uurijad on välja toonud, et on olemas vähe spetsiaalselt laste jaoks välja töötatud uurimismeetodeid (Driessnack, 2006).

Joonista ja räägi meetodika rakendamine, kus kasutatakse poolstruktureeritud intervjuud koos sellega, et lapsed joonistavad, on sobiv meetodika laste stressi mõistmise uurimiseks (Wong, 2015). Linder, Bratton, Nguyen, Parker ja Wawrzynski (2018) toovad oma uuringus välja, et täiskasvanutel on kombeks informatsiooni meenutada verbaalselt, seevastu lapsed meenutavad informatsiooni tunnetuslikul tasandil. Sellest erinevusest tulenevalt on lapsi uurides oluline läheneda neile sobilikul viisil.

Lisaks eelnevalt nimetatule on oluline tähelepanu pöörata laste endi arusaamisele stressi allikatest koolis, et õpetada lastele adaptiivseid toimetulekustrateegiaid. Õpetajad saavad selles osas olla edastajad, liitlased ja aktiivsed muutuste katalüsaatorid (Sotardi, 2018).

TEOREETILINE ÜLEVAADE

Stressi määratlus

Hoolimata mõiste stress sagedasest kasutamisest ei ole sellel mõiste üheselt kokkulepitud definitsiooni. Stressi korral on olulised nii füsioloogilised kui psühholoogilised protsessid ning seetõttu on stressi mõiste määratlemine keeruline (Rodham, 2010). Kuigi räägitakse ka nn positiivsest, heast stressist (eustressist), siis enamikest uuringutest ilmneb, et stressi mõistetakse sagedamini kui reaktsiooni, mis kutsub esile ebameeldivaid tundeid ja emotsioone (Sotardi, 2017; Wong, 2015).

Selye (1980) toob siiski välja, et ilma stressita ei saa keegi meist elada, stress on osa elust ja paneb pingutama, et midagi saavutada. Selye (1980) määratles stressi kui keha mitteomast reageerimist mistahes nõudmisele. Selye (1956) loodud mudeli järgi reageerib inimene stressorile automaatselt kolmel tasandil: häiretase – meie ressursid mobiliseeritakse stressoriga kohtumiseks, vastupanu tase – tehakse jõupingutusi stressoriga toimetulekuks, ammendumise (kurnatuse) tase saabub, kui inimene on korduvalt samas stressirohkes olukorras ja tunneb oma võimetust tekkinud olukorraga toime tulla.

Selye (1956) järgi reageerivad kõik inimesed samale stressorile ühtemoodi. Seetõttu tema stressikäsitus kiritiseeriti, sest see ei võtnud arvesse inimeste kalduvust tõlgendada ja tajuda sama või samaväärset sündmust erinevalt (Rodham, 2010). Lazarus ja Folkman (1984) esitasid stressi ülekandemudeli (*transactional model of stress*), mis rõhutab inimese enda kindlustunde seost stressoriga toime tulla lähtuvalt eeldatava ohu, kahju või väljakutse suuruse tunnetamisest. See lähenemine võttis arvesse ning andis stressi määratluses osa ka isiku psühholoogilisele seisundile, tuues välja, et stressori tõlgendamine on olulisem kui sündmus ise. Rodham (2010) nendib, et stressi kogetakse suurena, kui tunnetatakse kahju või ohtu, kuid samas eeldatavat toimetulekuvõimet tunnetatakse väiksena. Seega tekib stress, kui tunnetatakse ebakõla stressori poolt esitatavate nõudmiste ja toimetulekuks vajalike ressursside vahel.

Stressi selgitatakse kui mittesoodsat olukorda, mis häirib või võib häirida inimese või ka kollektiivi normaalset psühholoogilist või füsioloogilist toimimist ja tulemuseks on häiritud olek (The Oxford English..., 1989). Seda stressi määratlust analüüsib Zoë (2012) järgnevalt: definitsiooni algus „mittesoodne olukord, mis häirib (...)“ viitab, et stressi saab käsitleda kui midagi välist, mis on põhjustatud keskkonnast. Definitsiooni järgmine osa „mis häirib või võib häirida inimese (...) normaalset psühholoogilist või füsioloogilist toimimist“ kirjeldab stressist põhjustatud mõjusid inimesele. Arvesse võetakse nii võimalikke

füsioloogilisi (bioloogilised või biokeemilised) kui ka psühholoogilisi tegureid. Defitsiooni lõpp „tulemuseks on häiritud olek“ viitab, et stressi võib vaadelda kui tagajärge indiviididele (Zoë, 2012).

Rodhami (2010) järgi võib stressi määratleda kui üldist keha reaktsiooni, mida põhjustavad ohtlikud välised või sisemised nõudmised, kaasates füsioloogilised ja psühholoogilised ressursid toimetulekuks. See määratlus võtab arvesse, et stress võib olla esile kutsutud kui reaktsioon füüsilistest, keskkonnast tulenevatest või psühholoogilistest stressoritest ja mitte kõik inimesed ei reageeri samale stressorile ühtemoodi, sest teadaolevalt on inimeste enda füsioloogilised ja psühholoogilised ressursid väga erinevad.

Stressi tekitajad

Eesti kooliõpilaste tervisekäitumise uuringu raport näitab psüühiliste probleemide tõusuteed (Oja *et al.*, 2019). Rahvusvaheline õpilaste õpitulemuslikkuse uuring PISA näitas, et parem toimetulek koolis tähendab vältimatult suuremat koolistressi, mis õhnestab laste heaolu (Tire *et al.*, 2019). Võimalik on kindlaks teha rida üldisi või situatsioonist sõltumatu tegureid, mis suure tõenäosusega kutsuvad stressi esile suuremal osal inimestest. Russell (1999) toetudes varasematele uuringutele tõi välja, et stressi põhjustavad tavaliselt: oht meie enesehinnangule, minapildile, füüsilisele tervisele; olukorrad, mis on seotud ebaselguse ja konfliktiga; pealesunnitud valikud, millel on üksnes halvad tagajärjed ja uudsed olukorrad, mis panevad inimese uskuma, et olukord ületab toimetuleku võime.

Rodham (2010) eristab akuutset ja kroonilist stressi ning toob välja nende erinevuse lähtuvalt sündmuste tajumisest, mis võib meid mõjutada sama sündmuse tõlgendamisel stressirohkeks või mitte. Akuutne stress tekib koheselt ja on suhteliselt lühiajaline. See võib hõlmata näiteks eksameid ja ka loodusõnnetusi. Krooniline stress on oma loomult pikaajalisem. Seda võib näiteks kogeda kui reaktsiooni pärast pikaajalist haigust (Rodham, 2010).

Stressiga toimetulek ja toimetuleku viisid

Huvi nihkus stressilt toimetulekule kui laiemale kohanemistulemusele nagu näiteks subjektiivne heaolu, sotsiaalne toimimine ja tervis 1970-ndate teisel poolel (Lazarus & Folkman, 1987). Teadlased on üksmeelel, et stressi ja terviseprobleemide vahel on selge seos, kuigi ei ole lõpuni selge mehhanism, kuidas stress tervist täpselt mõjutab. Samas stress võib mõjutada nii inimese psühholoogilist kui füsioloogilist tervist ja sageli mõjutab stress inimese tervist mõlema aspektiga seoses (Rodham, 2010). Paljud tegurid vahendavad ja/või muudavad

inimese reageerimist ohtudele või väljakutsetele. Need hõlmavad üksikisikule pakutavat sotsiaalset tuge ja inimese enda toimetulekumehhanisme. Sageli need kaks tegurit mõjuvad koos ja määravad, kui hästi indiviid olukorraga toime tuleb (Russell, 1999).

Nagu stressi mõistet üldisemalt, on ka stressiga toimetulekut määratletud erinevalt. Rodham (2010) toob ära Carveri ja Scheieri 1994. a sõnastatud üldise määratluse, mille järgi on toimetulek mingi tegu, mida inimene teeb, et hallata probleeme või emotsioone. Lazaruse ja Folkmani (1984) järgi on toimetulek pidevalt muutuv kognitiivne ja käitumuslik pingutus spetsiifiliste väliste ja/või sisemiste nõudmiste käsitlemiseks, mida hinnatakse inimese poolt kas ressursse kulutavateks või neid ületavateks. Wong (2013, 2015) järgi on toimetulek teadlik pingutus, et lahendada isiklikke või suhtlemisega seotud probleeme. Nende määratluste ühisosaks on, et toimetulek on teadlik pingutus. Oluline on ka, et toimetulek on midagi, mis on pidevalt muutuv ja selle eesmärgiks on lahendada inimese ette kerkivaid keerulisi olukordi.

Lazarusele ja Folkmanile (1984) ning Wongile (2013, 2015) tuginedes saab kokkuvõtvalt ütelda, et toimetulek on pidevalt muutuv pingutus ehk protsess, mis koosneb inimese teadlikult juhitud mõtetest ja käitumisest, mille eesmärgiks on hakkama saada stressirohke olukorra spetsiifiliste sisemiste ja/või väliste nõudmistega. Toimetulekul on kaks põhifunktsiooni: muuta tegelikke tingimusi inimese-keskkonna suhetes, mis on kui probleemile keskendunud toimetulek; reguleerida emotsionaalset stressi, mida me määratleme kui emotsioonile keskendunud või kognitiivset toimetulekut (Lazarus & Folkman, 1987).

Rodham (2010) võtab kokku, et toimetuleku strateegiad tavatsetakse kategoriseerida vastavalt sellele, kas tegemist on probleemile või emotsioonile suunatud toimetulekuga. Probleemile suunatud toimetulek – vahetult stressirohkes olukorras olemine ja tegutsemine selle nimel, et leida võimalus olukorra lahendamiseks. Probleemile suunatud toimetulekut peetakse üldiselt tõhusamaks, kui on midagi, mida saab teha stressori kontrollimiseks või stressorile suunamiseks või vältimiseks (Rodham, 2010).

Emotsioonile suunatud toimetulek – stressorist põhjustatud emotsioonidega tegelemine. See võib olla katse stressor ümber hinnata, et näha seda enda jaoks positiivsemas valguses. Emotsioonikeskne toimetulek võib tähendada ka olukorraga kohanemist, emotsionaalse toe otsimist, emotsioonide välja elamist või kätkeb hingelisi tegevusi, näiteks mediteerimist. Emotsioonidele suunatud toimetulekuid peetakse tõhusamaks, kui ei ole võimalik stressorit kontrollida või suunata.

Need kaks toimetuleku strateegiat täiendavad teineteist. Kumbki toimetuleku strateegia ei ole loomupäraselt ei hea ega halb. Erinevus tekib kontekstist, milles neid

rakendatakse. See tähendab, kui ühes olukorras on üks toimetuleku strateegia tõhus, siis teises olukorras sama toimetuleku strateegia ei pruugi toimida. Veelgi enam, oluline on, et kontekst ei ole staatiline, vaid see on dünaamiline ja seetõttu nõuab inimeselt vajadusel situatsiooni ümberhindamist (Rodham, 2010).

Russell (1999) eristab oma monograafias kahte stressiga toimetuleku viisi: sotsiaalne toetus ja isikliku toimetuleku mehhanismid – inimese harjumuspärane käitumine, mis sõltub isikuomadustest ja inimese eripärast. Lazarus ja Folkman (1987) toovad välja seitse stressiga toimetuleku viisi: vastandumine, enesekontroll, abi otsimine, vastutuse võtmine, põgenemine-vältimine, planeeritud probleemi lahendamine ja positiivne ümberhindamine.

Russell (1999), kirjeldades inimese toimetulekut keeruliste olukordadega, toob välja, et esmalt võtab inimene kasutusele talle tuttavad, varem toimunud ja harjumuspärased toimetuleku viisid olenemata sellest, kas ta lahendab probleemi emotsioonile või probleemile keskendunud strateegiast lähtuvalt. Kui järeleproovitud toimetulekuviiidid ei aita, alles siis võetakse kasutusele uus (sageli meeleheitlik) viis olukorraga toime tulla (Russell, 1999). Sellest saab järeldada, mida rohkem harjumuspäraseid oskusi inimesel endal on raskete olukordade lahendamiseks, seda vähem tehakse meeleheitlikke katseid, mis võivad kahjustada kas inimest ennast või teisi. Järeldust kinnitab näiteks tõdemus, et 1998. aastal loodi *Zippy's Friend* programm, millega on liitunud ülemaailmselt tänaseks juba 30 riiki ja mille raames õpetatakse viie kuni seitsmeaastastele lastele oskusi, et igapäevase stressiga paindlikumalt toime tulla (Monkeviciené, Mishara, & Dufour, 2006; *Zippy's Friend*, 2014).

Zippy's Friend programmi tõhusust on uurinud teiste hulgas näiteks Monkeviciené jt (2006) uurimistöös, mille tulemused näitasid, et *Zippy's Friends* programmis osalenud eksperimentaalgrupi lastel oli kohanemine kooliga parem nii käitumise kui emotsionaalse kohanemise poolest; samuti oli neil rohkem positiivseid reaktsioone uue koolikeskkonna suhtes ja nad kasutasid võrreldes kontrollrühmaga toimetulekuks sobivamaid ja mitmekesisemaid viise.

Õpilaste elus on hulgaliselt väljakutsuvaid olukordi ja on oluline, et lapsed õpiksid sellest tuleneva stressiga toime tulema tervist kahjustamata (Sotardi, 2016). Selleks vajavad lapsed täiskasvanute tuge ja nende toimetulek sõltub suuresti hoolimisest ning täiskasvanute prosotsiaalsest nõustamisest (Alvord & Grados, 2005).

Maybery jt (2009) jõudsid oma uurimistööd tehes ja varasematele uurimustele tuginedes tõdemuseni, et stress on oluline lapsepõlvkogemus, kuid laste stressiga toimetulekut on vähe uuritud. Alles viimastel aastatel on hakatud pöörama tähelepanu n-ö

heale stressile (eustressile) ja sellega toimetulekule. Eustressi on uurinud (Barfield & Driessnack, 2018; Wong, 2018) lastel seoses positiivsete kogemustega koolis.

Eelnevad uuringud seoses *Joonista ja räägi* metoodika rakendamisega

Laste arvamuste ja mõtete uurimine muutusid populaarsemaks alates 21. sajandi algusest ja sellele on tähelepanu juhtinud (Dockett, Einarsdottir, & Perry, 2011). Lapsekesksed uurimismeetodid võimaldavad lastel selgelt väljendada oma seisukohti. Laste vaatenurki arvesse võttes saab kasutada ka visuaalseid kunstilisi meetodeid – maalimist, joonistamist, videote tegemist ja fotograafiat (Harrison, MacGibbon, & Morton, 2001) rakendades. Uurides laste elu ja vaateid, võivad uurijad silmitsi seista mitmete kriitiliste küsimuste ja probleemidega – eetilised küsimused, sealhulgas nõusolek, suhted ja konfidentsiaalsus on olulised igas uurimistöös (Einarsdottir, 2007).

Autor tugines oma uurimistöös (Wong, 2015, 2016, 2018) uurimustele, kasutades *Joonista ja räägi* metoodikat laste stressi uurimiseks, mille puhul teostatakse individuaalsed poolstruktureeritud intervjuud lastega koos sellega, et lapsed joonistavad. Wong (2018) uurimuses paluti lastel rääkida mõlemast nii positiivsest kui ka negatiivsest sündmusest koolielus ja joonistada pildid nende sündmuste kohta uurides stressi. Autori jaoks oli oluline uurida algklassi õpilaste kogemusi seoses koolistressi ja positiivsete sündmustega koolielus kooliaasta alguses ja kooliaasta keskel, mis on eluliselt tähtis uurimisvaldkond.

Lindgren, Suter ja Newton (1994) järgi on koolil ja kodul tähelepanuväärne mõju laste kognitiivsele arengule ning longituuduuringus loob parema eelduse, et teha kindlaks, millised on laste kogemused seoses stressiga, millega nad koolis kokku puutuvad. *Joonista ja räägi* metoodikat ja selle metoodika sobilikkust on tõestatud uuringute tegemiseks lastega (Campbell, Skovdal, Mupambireyi, & Gregson, 2010). *Joonista ja räägi* meetod võimaldab uurijal võtta lapse vaatevinkel – ligi pääseda lapse vaadetele ja kogemustele kuulates joonistavaid lapsi ning pöörates tähelepanu nende lugudele ja arvamustele oma joonistuste kohta (Einarsdottir, Dockett, Perry, & 2009). Joonistused aitavad lastel oma kogemustega seotud mälestusi avada ja selline lähenemine vähendab võimusuhet uurija ja lapse vahel (Eldén, 2012).

Wongi (2015) läbiviidud uurimuses uuriti stressoreid laste üleminekul kooli kasutades *Joonista ja räägi* metoodikat. Valimisse kuulusid 53 kuueaastast last, nende vanemad ja õpetajad. Uurimuse tulemused näitasid, et üldiselt lapsed oskavad kirjeldada stressi tekitavaid ebameeldivaid sündmusi, mis võivad sellel üleminekuajal juhtuda. Nimelt pooled lastest tõid välja stressoritena, et neil ei ole piisavalt oskusi, et täita õpetajate ootusi, mis on seotud

õppimisega, oskustega abi otsida ja eneseregulatsiooni oskustega. Lastel oli vaja üleminekuajal eelkoolist kooli tulla toime lünkadega edasijõudmises seoses õppimisega. Õpetajad julgustasid lapsi stressi korral õpetajatelt ja eakaaslastelt abi otsima, et stressiga toime tulla. Lapsevanemad teatasid, et laps ei pruugi julgeda õpetajale oma probleemidest rääkida ja nii mõjutabki see lapse õppimist (Wong, 2015).

Wongi (2016) longituuduuringus uuriti laste endi arvamusi stressist ja toimetulekust stressiga esimese kooliaasta kolme kuu jooksul. Valimisse kuulus 216 kuueaastast last, nende vanemad ja õpetajad. *Joonista ja räägi* meetodika põhines laste joonistuste ja jutustuste analüüsil kolmel ajahetkel ning vanemate ja õpetajate küsimustikel seoses ettekujutusega laste stressist ja toimetulekust üleminekul eelkoolist kooli. Longituuduuringuse tulemused näitasid, et laste stressorid koolis olid sotsiaalset laadi, mis hõlmasid kiusamist, närvilisust seoses autoriteediga, eakaaslaste konflikte ja eraldatust ning ebakompetentsust õpetajate ootuste täitmisel. Vähem sotsiaalse stressi esinemissagedust oli kolmandal mõõtmisel. Enamik lapsi arvas, et sotsiaalse stressi põhjustavad välised tegurid (nt eakaaslased ja õpetajad). Teine kõige sagedamini esinenud stressitekitaja oli enese ebakompetentsus (reeglite järgimine, eneseabioskused, õppimine, tegevuses olemine ja õpilase rolli täitmine) ning pooled lapsed kirjeldasid, et neil on probleeme reeglite järgimisega üleminekul kooli (Wong, 2016).

Wongi (2018) uuring laste ettekujutusest kooli positiivsetest ja negatiivsetest aspektidest oli osa Hiina laste suuremahulisest longituuduuringust, mis keskendus kvalitatiivsete andmete analüüsile ja kajastas laste arusaamu positiivsest ja negatiivsest kooli aspektidest üleminekul eelkoolist kooli. Teemad, mis olid seotud peamiselt laste positiivsete ja negatiivsete vaadetega koolis üleminekul lasteaiast kooli hõlmasid kaaslaste suhteid, koolitegevusi, õpetaja rolli, õppimist, keskkonda, reegleid ja muutusi õpilaste rollides. Andmeid koguti *Joonista ja räägi* meetodikat kasutades ja paluti joonistada kaks pilti ja kirjeldada joonistuste sisu. Uuringu tulemused näitasid, et mängimine on lastele koolis ülioluline. Lastel on kooli suhtes positiivne seisukoht, kui nad saavad mängida koos eakaaslastega koolis. Uuringu tulemustest selgus, et positiivsed sotsiaalsed suhted eakaaslaste vahel on olulised laste emotsionaalse heaolu ja õppeedukuse saavutamiseks pärast kooli algust (Wong, 2018).

Barfield ja Driessnack (2018) viisid läbi uurimuse, mille eesmärgiks oli uurida aktiivsus- ja tähelepanuhäirega laste subjektiivset heaolu. Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud, kasutades kunstipõhist *Joonista ja räägi* vestlust meetodikana. Uurimuse tulemused näitasid, et enamus lastest kirjeldasid heaolu pakkuvatena tegevust õues, looduses koos teistega mitmekesiste tegevustena. Uuritavad tõid välja, et teistega koos õues

mängides muudab nende elu tõeliselt heaks. Laste kaasamine nende kogemuste uurimisel arengutundlikul viisil aitab tuvastada, mis on oluline, et lastel oleks hea elada ja oma kogemusi väljendada küsimustes, mis mõjutavad nende elu (Barfield & Driessnack, 2018).

Driessnacki (2006) uurimus keskendus sellele, mida on lastel oma joonistuste kohta ütelda. Uurimuse eesmärgiks oli uurida laste hirmukogemust kasutades erinevaid meetodilisi lähenemisviise vanuses 7-8 eluaastaste laste hirmude uurimiseks. Uurimusest ilmnis, et lapsed räägivad vabamalt hirmudest, kui neile antakse esmalt võimalus joonistada ja siis rääkida joonistatud pildi põhjal hirmust.

Linder jt (2018) viisid läbi uuringu, mille eesmärgiks oli kirjeldada, kuidas kooliealised vähihaiged lapsed kirjeldavad haiguse sümptomeid ja enesekohaseid viise haigusega toime tulla kasutades *Joonista ja räägi* meetodikat. Uuringus osales 27 last, vanuses 6-12 eluaastat, kes said vähiravi. Uurimuse tulemused näitasid, et uuritavad kujutasid joonistustel ja kirjeldasid nii haiguse füüsilisi kui ka psühho-sotsiaalseid sümptomeid ning töid välja nii füüsilise, psühho-sotsiaalse kui ka meditsiinilise valdkonnaga seotud toimetulekustrateegiad (Linder *et al.*, 2018).

Paljud uurijad (nt Barfield & Driessnack, 2018; Driessnack, 2006; Linder *et al.*, 2018; Sotardi, 2017; Zoé, 2012; Wong, 2015, 2016; 2018) on leidnud, et *Joonista ja räägi* meetodika rakendamine on tõhus lähenemisviis laste hirmu, stressi, agressiooni, vähihaigete ja positiivsete sündmustega seotud uurimiseks. Linder jt (2018) järgi aitab joonistamine ka laiemalt interpreteerida ja tõlgendada seda konteksti, kus lapsed kogemuse said. Driessnacki (2006) toob välja, et *Joonista ja räägi* meetodika on arengutundlik lähenemine andmete kogumisele, mis peab tähtsaks laste arvamusi ja kirjeldusi oma joonistuste kohta ja võtab arvesse lapse arengu mitmete aspektide koostoimimist keskkonna kontekstis.

Lisaks toovad Christensen ja James (2000) välja, et joonistused on kasulikud erinevas vanuses laste uurimisel; joonistamine on tuttav ja tavaline tegevus, milles lapsed osalevad ja pilt on mitteverbaalne suhtlusvahend, mis võib laiendada tavalist vestlust. Joonistamine ja loominguline tegevus laiemalt on iseenesest rahustavad tegevused (Christensen & James, 2000). Joonistusi kasutatakse uuringutes ka põhjusel, et joonistamine aitab parandada suhtlust lapse ja uuringu läbiviija vahel ning *Joonista ja räägi* meetod kaasab lapse uuringusse, kes joonistab pilti ja räägib uurijale, mida ta joonistab (Zoé, 2012).

Eesmärk ja uurimisküsimused

Uuringu eesmärgiks oli välja selgitada 1. ja 2. klassi õpilaste kogemused seoses koolistressi ja positiivsete sündmustega koolielus kooliaasta alguses ja kooliaasta keskel.

Töö eesmärgist lähtuvalt sõnastati uurimisküsimused:

1. Millised on algklassiõpilaste kogemused seoses koolistressi ja sellega toimetuleku kohta kooliaasta alguses ja kooliaasta keskel nende endi hinnangul?
2. Millised on algklassiõpilaste kogemused seoses positiivsete sündmustega koolielus kooliaasta alguses ja kooliaasta keskel nende endi hinnangul?

METOODIKA

Uuringu disain

Lähtuvalt magistritöö uurimisprobleemist ja eesmärgist valiti käesoleva uurimuse lähtekohaks kvalitatiivne uurimisviis. Uurimisviisi valikul toetus autor Õunapuu (2014) välja toodule, et kvalitatiivne uurimisviis võimaldas selgitada, tõlgendada, kirjeldada tegelikku olukorda ja keskenduda pigem sotsiaalsetele protsessidele ning nende mõistmisele kui statistikale. Kuna uurimuse eesmärgiks oli välja selgitada 1. ja 2. klassi õpilaste kogemused seoses koolistressi ja positiivsete sündmustega koolielus kooliaasta alguses ja kooliaasta keskel, siis on longituuduuringus selleks sobilik. Longituuduuringus koguti andmeid kahel korral samadelt uuritavatel, eesmärgiga saada infot muutumise kohta (Õunapuu, 2014).

Valim

Valimi koostamisel kasutati mugavusvalimit, kus uuritavad valitakse uurija jaoks nii-öelda mugavalt uurijale kergesti kättesaadavate huvialuste hulgast (Õunapuu, 2014). Uurimusse kaasati 1. ja 2. klassi õpilased Võru kahest maakonnakoolist. Koolid asusid erinevates valdades. Õpilased olid vanuses 6-8 aastat. Uurimuses osalesid kahe kooli kõik 1.-2. klassi õpilased, kokku 50 õpilast. Uuritavate taustaandmed on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Uuritavate taustaandmed esimesel ja teisel andmete kogumisel

	1. klass			2. klass		
	Poisid (sagedus)	Tüdrukud (sagedus)	Kokku 1. klass	Poisid (sagedus)	Tüdrukud (sagedus)	Kokku 2. klass
1. andmete kogumine	12	13	25	13	12	25
2. andmete kogumine	12	13	25	13	12	25

Andmete kogumine

Andmete kogumiseks kasutati *Joonista ja räägi* meetodikat. Selle meetodika järgi teostatakse individuaalsed poolstruktureeritud intervjuud lastega koos piltide joonistamisega, mis on välja

töötatud Wongi (2015) poolt. Antud metoodika adapteerimisel teostas töö juhendaja koos eksperdiga metoodika tõlke – tagasitõlke ning töö autor viis läbi eeluuringu metoodika usaldusväarsuse testimiseks. Käesolevas uurimuses koguti andmeid kahel korral: esimene andmete kogumine september-oktoober 2019, teine andmete kogumine: veebruar-märts 2020. Kahe uurimuse teostamise vahe oli 5 kuud.

Poolstruktureeritud intervjuud koos joonistustega – *Joonista ja räägi* metoodika (Wong, 2015) on individuaalne protseduur ja koosneb erinevatest etappidest. Metoodika rakendamise käigus palutakse lapsel joonistada kaks pilti – üks halvadest asjadest (*stressi* termini asemel *halvad asjad*, mis on Wong (2015) järgi eakohane termin lastele) ja headest asjadest (positiivsed sündmused koolielus).

Uuriija annab lapsele valida mitme joonistuspaperi (A4, A3) ja joonistustarvete (värvipliatsid, kriidid) hulgast. Intervjuu alguses küsib uurija lapse käest: *Kas koolis on juhtunud mõni halb asi? ja/või Kas alguses koolis on juhtunud halvad asjad?* Kui laps vastas jaatavalt, siis palutake lapsel joonistada pilt halvadest asjadest, mis on koolis juhtunud.

Kui laps oli joonistamise lõpetanud, siis ütleb uurija: *Seleta palun, mida sa pildil kujutasid?* Vajadusel küsib uurija lisaküsimusi, näiteks: *Keda sa pildil kujutasid? Mis juhtus? Mida pildil kujutatud inimesed tegid?*

Edasi küsib uurija lapselt: *Kas halvad asjad juhtuvad alati, mõnikord või üldse mitte?* iga joonistatud juhtumi kohta eraldi. Siis palub uurija lapsel selgitada, miks halvad asjad juhtuvad ja küsib: *Miks halvad asjad juhtusid? Selgita palun.* Uuriija kordab küsimusi iga joonistatud halva asja kohta, mida laps pildil kujutas.

Seejärel esitatakse küsimus: *Kas sa saad teha midagi, et koolis halvad asjad ei juhtuks?* ja palutakse lapsel selgitada. Kui laps oli joonistuse ja selgitused seoses halbade asjadega koolis lõpetanud, küsib uurija: *Kas koolis on juhtunud mõni hea asi või head asjad?* Kui laps vastab jaatavalt, siis palutakse lapsel joonistada pilt headest asjadest, mis on koolis juhtunud. Kui laps on joonistamise lõpetanud, siis palutakse lapsel seletada, mida ta pildil kujutas. Intervjuu lõppedes küsiti lapse käest, kas intervjuuerija võib pildid alles hoida (pilte käesolevas töös ei analüüsita). Täna last ja sooviti ilusat koolipäeva jätku ning lõpetati intervjuu.

Protseduur

Uurimus viidi läbi kahes Võru maakonna koolis. Tulenevalt teaduseetika nõuetest juhendus uurija oma töös headest teadustavade ja pööras tähelepanu aususe, konfidentsiaalsuse, kompetentsuse ja professionaalsusele (Teadlase eetika, s.a). Esmalt võttis uurija kontakti kooli

õppealajuhatajatega telefoni teel ning palus luba uuringu läbiviimiseks. Pärast nõusoleku saamist pöördus uurija klassiõpetajate poole e- kirja teel, kus selgitati uuringu läbiviimist. Lapsevanemaid teavitati uuringus osalemisest e- kirja teel. Intervjuu läbiviimiseks ja salvestamiseks küsiti lastevanematelt luba, selgitati intervjuu läbiviimise korda ja konfidentsiaalsuse tagamist. Uurija teavitas töö eesmärgist ning selgitas, et uuringus osalemine on vabatahtlik. Kõik lapsevanemad olid nõus nende lapse kaasamisega uurimusse ja lapsed osalesid uurimuses vabatahtlikult. Intervjuud salvestati diktofoniga.

Uurimuse valiidsuse suurendamiseks viis töö autor läbi eeluurimuse, kus *Joonista ja räägi* meetodikat rakendati individuaalsel intervjuueerimisel kahe lapsega, mis oli oluline kogu meetodika katsetamisel ja et uurija saaks esmase kogemuse andmekogujana.

Poolstruktureeritud intervjuude läbiviimine koos joonistustega eeluurimuse käigus aitas täpsustada intervjuuküsimust (*Kas kooliaasta alguses koolis on juhtunud mõni halb asi?* asemel küsiti *Kas koolis on juhtunud mõni halb asi?*), et see küsimus oleks lastele mõistetav ning intervjuu läbiviimise käigus anti lapsele rohkem aega ja vajadusel korrati küsimust *Kas halvad asjad juhtuvad alati või mõnikord?* Intervjuu küsimuste järjekorras ja sisus muid muudatusi ei tehtud ja prooviintervjuud loeti põhiandmestiku hulka.

Esimene andmekogumine toimus 18.09–17.10.2019.a. st kooliaasta alguses, kui töö autor viis individuaalselt läbi poolstruktureeritud intervjuud koos joonistustega kasutades *Joonista ja räägi* meetodikat. Uurija kohtus enne uuringu algust uuritavatega, et rohkem tuttavamaks saada. Kohtumine lastega lõppes laste valmisoleku küsimisega uuringus osaleda ja uuringus osalemisest ei esinenud ühtegi keeldumist.

Esimese andmekogumise lühim intervjuu oli 8 minutit, pikim 10 minutit ja enamasti kestis intervjuu 8 minutit. 50 intervjuu peale saadi kokku 400 minutit helisalvestust. Kogu uuringuprotseduur - poolstruktureeritud intervjuu läbiviimine koos kahe pildi joonistustega võttis aega 25-30 minutit, kusjuures ühe pildi joonistamiseks kulus lastel keskmiselt 10 minutit.

Teine andmekogumine toimus perioodil 12.02–07.03.2020 sama meetodika alusel. Intervjuud viidi läbi samade lastega. Teise andmekogumise lühim intervjuu oli 8 minutit, pikim 9 minutit ja enamasti kestis intervjuu 7 minutit. 50 intervjuu peale saadi kokku 350 minutit helisalvestust. Kogu uuringuprotseduur - poolstruktureeritud intervjuu läbiviimine koos kahe pildi joonistustega võttis aega 25-30 minutit, kusjuures ühe pildi joonistamiseks kulus lastel keskmiselt 10 minutit. Kooli poolt anti uurijale sotsiaalpedagoogi kabinet või puhketuba, mis oli sobiv individuaalse intervjuu läbiviimiseks.

Andmeanalüüs

Intervjuu avatud vastuste analüüsimiseks kasutati kvantitatiivset sisuanalüüsi ehk kontentanalüüsi, mis kujutab endast teatavat silda kvantitatiivsete ja kvalitatiivsete andmeanalüüsi meetodite vahel (Kalmus, Masso, & Linno, 2015). Sisuanalüüsi puhul kasutati induktiivset lähenemist, analüüsiti saadud andmeid ning moodustati kodeerimise süsteem, määratleti analüüsiühikud ning kategooriad (Neuman, 2014). Poolstruktureeritud intervjuu kinniste küsimuste analüüsiks kasutati kirjeldavat statistikat. Andmeid analüüsiti järgnevate etappidena:

1. Intervjuu transkribeerimine.

Esimese etapina alustati intervjuude täiemahulist transkribeerimist. Tuginedes Laherannale (2008) jälgiti transkribeerimisnõudeid ja kuuldu pandi kirja nii täpselt kui võimalik, ka siis, kui see nõudis keelereeglite eiramist. Peale intervjuude transkribeerimise lõpetamist võrreldi transkriptsioone helisalvestiga ja salvestist kuulati kaks korda üle, et vältida vigu transkriptsioonis. Transkribeeritud teksti loeti korduvalt, et suurendada uurimistöö reliaablust. Teksti korduval lugemisel saab uurija tekstiga tuttavamaks ja see omakorda lihtsustab kodeerimist ja kategoriseerimist. 50 intervjuu peale saadi kokku 42 lk Times New Roman kirjatüüp (*normal*), tähesuurus 12 p. reavahe 1,5 transkriptsioone 1. andmekogumisel ja 40 lk samal viisil vormistatud transkriptsioone 2. andmekogumisel.

2. Kodeerimine.

Antud uurimuses kasutati induktiivset sisuanalüüsi intervjuuandmete analüüsiks, kus Elo ja Kyngäse (2008) järgi tuletatakse kategooriad andmetest. Esmalt määratleti kodeerimisel analüüsiühik. Analüüsiühik on Kalmus jt (2015) järgi uurimuse eesmärkidest lähtuv tekstiühik, milles esinevaid nähtusi soovitakse mõõta. Antud uurimuses oli analüüsiühikuks (edaspidi: maining) sõnaühend millega tekstis iseloomustatakse mõnd uurijale huvipakkuvat objekti (Kalmus *et al.*, 2015). Transkribeeritud teksti loeti korduvalt ning kirjutati juurde lühikesi sõnapaare, millest moodustusid mainingud. Andmeanalüüsi käigus suurendati uurimuse reliaablust, lugedes transkriptsioone erinevatel ajahetkedel, et saavutada kooskõla ja kasutati kaaskodeerijat, kelleks oli juhendaja.

3. Kategooriate moodustamine.

Ettevalmistava etapina loodi kategooriad proovikodeerimise läbi. Teksti korduval lugemisel moodustati tähenduslike üksuste põhjal alakategooriad ja üldkategooriad. Leiti kategooriate esinemissagedused. Vastuste protsentidevaheliste statistiliselt oluliste erinevuste arvutamiseks kasutati χ^2 testi. Tulemused esitati tabelitena ja mainingute osakaal protsentides. Poolstruktureeritud intervjuu kinniste küsimuste analüüsiks kasutati kirjeldavat statistikat.

TULEMUSED

Stressi juhtumite esinemissagedus koolis õpilaste arvamusel uuringu algul ja uuringu lõpus

Joonista ja räägi metoodika rakendamise käigus vastasid uuritavad intervjuu esimesele küsimusele: *Kas koolis on juhtunud mõni halb asi?* ja/või *Kas alguses koolis on juhtunud halvad asjad?* Kui laps vastas intervjuueeri küsimusele jaatavalt, siis paluti lapsel joonistada pilt halbade asjadest, mis on koolis juhtunud. Rakendatud adapteeritud metoodika kohaselt *stressi* termini asemel kasutatakse lastega läbiviidud intervjuus terminit *halvad asjad*, mis on Wongi (2015) kohaselt eakohane termin lastele.

Intervjuuvastustes tõid uuritavad esimese andmekogumise ajal - õppeaasta alguses 74% juhtudest ja teise andmekogumise ajal - õppeaasta keskel 100% juhtudest välja, et nendega olid koolis juhtunud halvad asjad, st nad olid kogenud koolis stressi. Stressijuhtumite esinemine õpilaste arvamusel uuringu algul ja uuringu lõpus on välja toodud tabelis 2.

Tabel 2. Stressi juhtumite esinemine õpilaste arvamusel uuringu algul ja uuringu lõpus.

Stressijuhtumi esinemine	Esimene andmekogumine: õppeaasta alguses n=50		Teine andmekogumine: õppeaasta keskel n=50
	Juhtunud	Pole juhtunud	Juhtunud
% (n)	74% (37)	26% (13)	100% (50)

Statistiliselt oluline erinevus ilmnes, et teisel andmekogumisel olid uuritavad sagedamini kogenud koolistressi võrreldes esimese mõõtmisega ($\chi^2=12,23$; $p=0,001$).

Õpilased tõid intervjuudes välja ja kujutasid joonistustel uurimismetoodika rakendamise käigus erineval arvul stressijuhtumeid. Näited joonistustest on toodud lisades (vt lisa 1-3).

Uurimusest ilmnes, et nii esimese kui teise andmekogumise ajal on kõige enam ühel korral esinenud stressijuhtumeid (õppeaasta algus 50% ja õppeaasta keskel 48%).

Stressijuhtumite arv õpilaste arvamusel uuringu algul ja uuringu lõpus on esitatud tabelis 3.

Tabel 3. Stressijuhtumite arv õpilaste arvamusel uuringu algul ja uuringu lõpus.

Stressi juhtumite arv	Esimene andmekogumine: õppeaasta alguses % (n)	Teine andmekogumine: õppeaasta keskel % (n)
1 juhtum	50% (25)	48% (24)
2 juhtumit	28% (14)	30% (15)
3 juhtumit	8% (4)	14% (7)
4 juhtumit	14% (7)	8% (4)

Statistiliselt olulisi erinevusi stressijuhtumite arvus õpilaste arvamustes ei esinenud võrreldes esimese ja teise mõõtmise tulemusi, kusjuures kahte stressijuhtumist nimetasid ja kujutasid uuritavad ligikaudu kolmandikul juhtudest ning kolme ja enam juhtumit umbes neljandikul juhtudest, sealjuures õppeaasta alguses oli suhtelises ülekaalus neli stressijuhtumit ja õppeaasta keskel kolm stressijuhtumit. Õpilased andsid hinnangu selle kohta, kui sageli stressijuhtumid aset leiavad kolmepunktilisel skaalal – *alati*, *mõnikord* ja *üldse mitte*. Tulemused näitasid, et enamik õpilasi (92% esimesel ja 84% teisel mõõtmisel) tõid välja, et stressijuhtumid esinevad *mõnikord*. Stressijuhtumite sagedus õpilaste arvamusel uuringu algul ja uuringu lõpus on välja toodud tabelis 4.

Tabel 4. Stressi juhtumite sagedus õpilaste arvamusel uuringu algul ja uuringu lõpus.

Juhtumite sagedus	Esimene andmekogumine: õppeaasta alguses % (n)	Teine andmekogumine: õppeaasta keskel % (n)
Alati	8% (4)	16% (8)
Mõnikord	92% (46)	84% (42)
Üldse mitte	0% (0)	0% (0)

Mõlema mõõtmiskorra puhul hindasid õpilased kõige sagedamini esinevaks *mõnikord* kusjuures stressijuhtumite sagedusele hinnangut andes *alati* toodi välja harvem – 8% juhtudest esimesel mõõtmisel ja 16% juhtudest teisel mõõtmisel. Statistiliselt olulisi erinevusi stressijuhtumite sageduses õpilaste arvamustes ei esinenud.

Koolistressi olemus õpilaste arvamuste kohaselt uuringu algul ja uuringu lõpus

Uurimuses rakendatud *Joonista ja räägi* meetodika poolstruktureeritud intervjuu avatud küsimused puudutasid koolistressi olemust õpilaste arvamuste kohaselt. Intervjuuvastuste kontentanalüüsi andmeanalüüsil ilmnasid järgmised üldkategoriad: *stressi tüüp*, *stressi juhtumi koht*, *stressi juhtumi osapooled*, *stressiga toimetuleku viisid*. Üldkategoriad jagunesid 18. kategooriaks ja 62. alakatekooriaks. Õpilaste vastused sisaldasid kokku 273 mainingut esimesel ja 361 teisel mõõtmise korral (tabel 5).

Stressi tüübi kirjeldus moodustas enamiku (41% esimesel mõõtmisel ja 30% teisel mõõtmisel) kõikidest õpilaste vastustest; stressi juhtumi kohta ja stressi juhtumite osapooli puudutavad kirjelduste osakaal oli umbes veerand (vastavalt: esimesel mõõtmisel 23% ja teisel mõõtmisel 24%; 20% esimesel mõõtmisel ja 22%) kõikidest vastustest ning stressiga toimetuleku viise kirjeldasid uuritavad 16% vastustes esimesel mõõtmisel ja 24% vastustest teisel mõõtmisel.

Tabel 5. Mainingute esinemissagedus üldkategoriate lõikes seoses koolistressi olemusega kontentanalüüsi tulemuste alusel esimesel ja teisel mõõtmisel.

Üldkategooria	Esimene mõõtmine (<i>f</i>)	Teine mõõtmine (<i>f</i>)
Stressi tüüp	113	110
Stressi juhtumi koht	62	86
Stressi juhtumi osapooled	54	78
Stressiga toimetuleku viisid	44	87
Kokku	273	361

Alljärgnevalt analüüsitakse eraldi kõigi nelja üldkategooria lõikes kategooriate ja alakategooriate esinemissagedust iga üldkategooria puhul eraldi. Intervjuude tulemuste illustreerimiseks esitatakse tsitaadid laste intervjuudest, kusjuures laste nimede asemel kasutatakse koode ja vastuste märgistamiseks on tüdrukud tähistatud koodiga *T* ja poisid koodiga *P*.

Stressi tüüp

Esimene üldkategooria *stressi tüüp* jagunes kaheksaks kategooriaks ja 23 alakategooriaks. Uuritavate vastused sisaldasid kokku 113 mainingut esimesel ja 110 teisel mõõtmise korral. Mainingute sagedus on esitatud protsentuaalselt kogu üldkategooria stressi tüüp mainingute arvust ja toodud tabelis 6.

Tabel 6. Mainingute sagedus õpilaste *stressi tüüp* kirjeldustes kategooriate ja alakategooriate lõikes uuringu alguses ja uuringu lõpus.

Kategooriad	Alakategooria	Esimene mõõtmine <i>f</i> (%)	Teine mõõtmine <i>f</i> (%)
Füüsiline agressioon eakaaslaste vahel		40 (35%)	48 (43%)
	Tõsine füüsiline agressioon	9 (8%)	18 (16%)
	Löömine, lükkamine	27 (24%)	22 (20%)
	Asjade lõhkumine	0 (0%)	2 (2%)
	Füüsiline tahtlik isolatsioon	4 (3%)	6 (5%)
Verbaalne agressioon eakaaslaste vahel		30 (26%)	30 (26%)
	Sõnadega haiget tegemine	13 (11%)	17 (15%)
	Karjumine	6 (5%)	5 (4%)
	Verbaalne kiusamine	11 (10%)	8 (7%)
Muu probleemne käitumine eakaaslaste vahel		18 (16%)	20 (18%)
	Reeglitest mitte kinnipidamine	8 (7%)	11 (10%)
	Valetamine	0 (0%)	3 (3%)
	Luba küsimata asjade võtmine	8 (7%)	5 (4%)
	Raha välja pressimine	2 (2%)	1 (1%)

Opilase enda ebakompetentsus	11 (11%)	3 (3%)
Närvilisus seoses eakaaslaste negatiivse tegevusega	3 (3%)	2 (2%)
Närvilisus seoses keskkondlike ebatervislike faktoritega	2 (2%)	0 (0%)
Ebakompetentsus seoses akadeemiliste oskustega	1 (1%)	0 (0%)
Käitumusliku ja enesekontrolli kaotamine	3 (3%)	1 (1%)
Hirm	2 (2%)	0 (0%)
Opetajapoolne negatiivne käitumine	6 (6%)	2 (2%)
Õpetajapoolne halvustav suhtumine õpilasse	1 (1%)	1 (1%)
Õpetajapoolne mitte tähelepanu pööramine õpilasele	2 (2%)	1 (1%)
Õpetajapoolne karistamine	3 (3%)	0 (0%)
Suhetega seotud agressioon	4 (3%)	5 (4%)
Suhetega seotud agressioon: eakaaslaste poolne tõrjumine	4 (3%)	5 (4%)
Koduga seotud stressorid	3 (2%)	2 (2%)
Kodustest reeglitest mitte kinni pidamine	0 (0%)	2 (2%)
Vanemate poolne verbaalne agressioon	1 (1%)	0 (0%)
Vennapoolne agressioon	1 (1%)	0 (0%)
Ei ole juhtunud	1 (1%)	0 (0%)
	Kokku	Kokku
	113	110

Üldkategoria stressi tüübi kirjeldustes esines kõige sagedamini kategoria *füüsiline agressioon eakaaslaste vahel*, mille alakategoriateks olid *tõsine füüsiline agressioon* (nt löömine rusikatega, pea ja nina veriseks löömine), *löömine ja lükkamine*; *asjade lõhkumine ning füüsiline tahtlik isolatsioon* toodi välja 35% esimesel ja 43% teisel mõõtmisel.

Ta pani minu klassivenna veel võttis siit tagant kinni ja pistis poriloiku (P8), Ma ütlen, keegi laseb kedagi maha, keegi mõrvab (P11), Üks väike poiss tuli mängima ja teine poiss lõi teda vastu nina, nina veriseks (P6), Ta paneb mulle rusikaga näkku (P22).

Tulemused näitasid, et teisel mõõtmisel olid sellised kirjeldused sagedamini välja toodud 43% kui esimesel mõõtmisel. Kategoria *verbaalne agressioon eakaaslaste vahel*, mille alakategoriateks olid *sõnadega haiget tegemine*; *karjumine ja verbaalne kiusamine* toodi välja 26% esimesel ja 26% teisel mõõtmisel.

Poisid ütlesid mulle, et olen paks elevant (T1), Üks poiss mõtles mu ema kohta koleda laulu välja (P14), Nad ütlevad, et olen kole tüdruk (T2), Tal ei ole sõpru (T12).

Juhtumite osapooli puudutavate kirjelduste osakaal oli umbes pool (vastavalt 26% esimesel ja 26% teisel mõõtmisel) kõikidest vastustest.

Muu probleemse käitumise kirjelduste puhul stressi tüübina sisaldasid õpilaste kirjeldused nii klassi reeglitest mittekinnipidamist (nt laua peal istumine, teiste segamine, jooksmine), valetamist, luba küsimata teiste asjade võtmist kui ka raha välja pressimist.

Sõber pinnis minult 100 eurot (P17), Ta võttis minu rahakotist 3 eurot, 2 eurot (T9), Mulle ei meeldi kui üks poiss tundi segab (T10).

Kusjuures teisel mõõtmisel olid sellised kirjeldused sagedamini välja toodud kui esimesel mõõtmisel ($\chi^2=4,58$, $p=0,03$). Õpilase enda ebakompetentsuse puhul sisaldasid õpilaste kirjeldused nii närvilisus seoses eakaaslaste negatiivse tegevuse, närvilisuse seoses keskkondlike ebatervislike faktoritega, ebakompetentsus seoses akadeemiliste oskustega, käitumusliku ja enesekontrolli kaotamine ja hirmu (nt putukate ees).

Ma olen natuke tark ja ja nagu ei tahaks ka (T4), Puutuba, eelmine kord tegime seda jalga, mulle ei meeldi, et siin on igal pool puulõhn, see ei meeldi mulle ja see võib vahest silma ka minna (T25), Kui ma kooli tulin siis ma nagu kartsin, et nagu, et igas kohas nagu on ämblikud, sest mul on väga ämbliku kartmine (T5).

Kusjuures esimesel mõõtmisel olid sellised kirjeldused sagedamini välja toodud kui teisel mõõtmisel ($\chi^2=4,57$, $p=0,03$). Vähem sagedamini tõid õpilased välja kategooria *õpetajapoolne negatiivne käitumine* (6% esimesel ja 2% teisel mõõtmisel), mille alakategooriad olid: *õpetajapoolne halvustav suhtumine õpilasse; õpetajapoolne mitte tähelepanu pööramine õpilasele ja õpetajapoolne karistamine*. Kategooria *suhetega seotud agressioon*, mille alakategooriaks oli *suhetega seotud agressioon* (nt eakaaslaste poolne tõrjumine) toodi välja harvem – 3% juhtudest esimesel mõõtmisel ja 4% juhtudest teisel mõõtmisel. Vähem sagedamini tõid õpilased välja kategooria *koduga seotud stressorid*, mille alakategooriad olid: *kodustest reeglitest mitte kinni pidamine* (nt arvuti keelust üle astumine); *vanemate poolne verbaalne agressioon ja vennapoolne agressioon* (2% esimesel ja 2% teisel mõõtmisel). Stressi tüübi kirjeldustes esines kõige vähem nii esimesel, kui ka teisel mõõtmisel kategooria *ei ole juhtunud* (1% esimesel ja 0% teisel mõõtmisel).

Stressi juhtumi koht

Teine üldkategooria *stressi juhtumi koht* jagunes kaheks kategooriaks ja 12 alakategooriaks. Uuritavate vastused sisaldasid kokku 62 mainingut esimesel ja 86 teisel mõõtmis korral. Mainingute sagedus on esitatud protsentuaalselt kogu üldkategooria *stressi juhtumi koht* mainingute arvust ja välja toodud tabelis 7.

Tabel 7. Mainingute sagedus õpilaste *stressi juhtumite koht* kirjeldustes kategooriate ja alakategooriate lõikes.

Kategooriad	Alakategooria	Esimene mõõtmine <i>f</i> (%)	Teine mõõtmine <i>f</i> (%)
Koolis		57 (92%)	74 (85%)
	Kooliklass/koolitund	14 (23%)	28 (33%)
	Koolimaja	7 (11%)	2 (2%)
	Vahetund	20 (32%)	19 (22%)
	Söökla	0 (0%)	3 (3%)
	Riietusruum	1 (2%)	4 (5%)
	Koridor	3 (5%)	7 (8%)
	Spordisaal/trennis/saalis	10 (16%)	8 (9%)
	Kooliõu	2 (3%)	3 (3%)
Kooliväline		5 (8%)	12 (13%)
	Buss/bussijaam	0 (0%)	5 (6%)
	Poe juures/poes	0 (0%)	3 (3%)
	Kodus	1 (2%)	2 (2%)
	Koduümbruses	4 (6%)	2 (2%)
		Kokku 62	Kokku 86

Üldkategooria stressi juhtumi koht kirjeldustes esines kõige sagedamini kategooria *koolis* (92% esimesel ja 85% teisel mõõtmisel), mille alakategooriateks olid: *kooliklass* (nt koolitund); *koolimaja*; *vahetund*; *söökla*; *riietusruum*; *koridor*; *spordisaal* (nt trennis, saal) ja *kooliõu* (statistiliselt olulisi erinevusi ei esinenud). Kategooria *kooliväline*, mille alakategooriad olid: *bussis* (nt bussijaamas); *poe juures* (nt poes); *kodus* ja *koduümbruses* esines kõige vähem nii esimesel mõõtmisel (8% mainingutest) kui ka teisel mõõtmisel (13% mainingutest).

Stressi juhtumi osapooled

Kolmas üldkategooria: *stressi juhtumi osapooled* jagunes kuueks kategooriaks ja 13 alakategooriaks. Uuritavate vastused sisaldasid kokku 54 mainingut esimesel ja 78 teisel mõõtmisel. Mainingute sagedus on esitatud protsentuaalselt kogu üldkategooria *stressi juhtumi osapooled* mainingute arvust ja välja toodud tabelis 8.

Osapoolte stressijuhtumite kirjeldustes esines kõige sagedamini nii esimesel (65% mainingutest) kui ka teisel mõõtmisel (87% mainingutest) kategooria *poiss agressor*, mille alakategooriad olid: *poistevaheline füüsiline agressioon*; *poistevaheline füüsiline isolatsioon*; *füüsiline agressioon poiss eakaaslasi* (nt tundihäiriv käitumine) ja *füüsiline agressioon poisid tüdrukuid*. Kategooria *võimu tasakaalutus eakaaslastevahelistes suhetes*, mille alakategooriad

olid füüsiline agressioon: füüsiliselt suurem laps agressor ja füüsiline agressioon: vanem laps agressor.

Tabel 8. Mainingute sagedus õpilaste *stressi juhtumite osapooled* kirjeldustes kategooriate ja alakategooriate lõikes.

Kategooriad	Alakategooria	Esimene määrtmine <i>f</i>(%)	Teine määrtmine <i>f</i>(%)
Poiss kui agressor		35 (65%)	49 (87%)
	Poistevaheline füüsiline agressioon	30 (56%)	32 (65%)
	Poistevaheline füüsiline isolatsioon	0 (0%)	5 (6%)
	Füüsiline agressioon poiss eakaaslasi	0 (0%)	3 (4%)
	Füüsiline agressioon poisid tüdrukuid	5 (9%)	9 (12%)
Võimu tasakaalutus eakaaslastevahelistes suhetes		5 (9%)	14 (18%)
	Füüsiline agressioon: füüsiliselt suurem laps agressor	4 (7%)	12 (15%)
	Füüsiline agressioon: vanem laps agressor	1 (2%)	2 (3%)
Tüdruk agressor		6 (11%)	4 (5%)
	Füüsiline agressioon tüdrukute vahel	6 (11%)	4 (5%)
Eakaaslastepoolne agressioon ja häiriv käitumine		4(8%)	6 (5%)
	Eakaaslastevaheline teisi häiriv käitumine	3 (6%)	0 (0%)
	Kõikide eakaaslastevaheline agressioon	1 (2%)	4 (5%)
Opilasepoolne häiriv ja agressiivne käitumine õpetaja suhtes		3 (6%)	4 (5%)
	Füüsiline agressioon õpetaja suhtes	0 (0%)	1 (1%)
	Valetamine õpetajale	0 (0%)	2 (3%)
	Õpetajapoolne käitumine häirib õpilast ja kutsub esile vastureaktsiooni	3 (6%)	1 (1%)
Lapsevanemapoolne agressioon		1 (2%)	1 (1%)
	Lapsevanemapoolne füüsiline agressioon lapse suhtes	1 (2%)	1 (1%)
		Kokku 54	Kokku 78

Tulemused (tabel 8) näitasid, et suhteliselt sagedamini esines kategooria *võimu tasakaalutus eakaaslastevahelistes suhetes* kirjelduste osakaal teisel mõõtmisel 14% võrreldes teise mõõtmisega (statistiliselt olulisi erinevusi ei esinenud), mis on 9% kõikidest vastustest. Kategooria *tüdruk agressor*, mille alakategooriad olid: *füüsiline agressioon tüdrukute vahel*, esines enam esimesel mõõtmisel (11% mainingutest) kui teisel mõõtmisel (5% mainingutest). Kategooria *ekaaslastepoolne agressioon ja häiriv käitumine*, mille alakategooriad olid: *eakaaslastevaheline teisi häiriv käitumine* ja *kõikide eakaaslastevaheline agressioon* ei esinenud statistiliselt erinevusi (8% esimesel ja 5% teisel mõõtmisel). Kategooria *õpilasepoolne häiriv ja aggressiivne käitumine õpetaja suhtes*, mille alakategooriad olid: *füüsiline agressioon õpetaja suhtes*; *valetamine õpetajale*; *õpetajapoolne käitumine häirib õpilast* kutsus esile vastureaktsiooni ei esinenud statistiliselt erinevusi (6% esimesel ja 5% teisel mõõtmisel). Kategooria *lapsevanemapoolne agressioon*, mille alakategooria oli *lapsevanemapoolne füüsiline agressioon lapse suhtes* esines kõige vähem nii esimesel (2% mainingutest) kui ka teisel mõõtmisel (1% mainingutest).

Stressiga toimetuleku viisid

Neljas üldkategooria: *stressiga toimetuleku viisid* jagunes kolmeks kategooriaks ja 14 alakategooriaks. Uuritavate vastused sisaldasid kokku 44 mainingut esimesel ja 87 teisel mõõtmis korral. Mainingute sagedus on esitatud protsentuaalselt kogu üldkategooria *stressiga toimetuleku viisid* mainingute arvust ja välja toodud tabelis 9.

Stressiga toimetuleku viiside kirjelduste puhul kategooria *abi otsimine*, mille alakategooriad olid: *õpetajalt*; *direktorilt*; *pereliikmetelt*; *eakaaslaselt ja teistelt täiskasvanutelt*, esines kõige sagedamini (36% esimesel ja 49% teisel mõõtmisel).

Rääkisin emale (P14), Ütlen õpetajale (P6), Ikkagi siis, kui isa teeb mind kurvaks, siis küsin ema käest, kui ema teeb, siis isa käest, kui vend teeb, siis õe käest, kui õde teeb, siis ema käest (P24).

Kusjuures teisel mõõtmisel olid sellised kirjeldused sagedamini välja toodud kui esimesel mõõtmisel ($\chi^2=3,70$ $p=0,05$). Kategooria *otsene probleemi lahendamine*, mille alakategooriad olid: *paluda agressoril agressioon lõpetada või sekkuda nii, et agressioon lõpeks* (nt sekkumine füüsilise isolatsiooni korral); *ei ütlemine kiusamise korral*; *agressoriga rääkimine*; *oma emotsioonide ja käitumise kontrollimine ja agressioonile agressiooniga vastamine* moodustas (42% esimesel ja 38% teisel mõõtmisel kõikide õpilaste mainingutest.

Tabel 9. Mainingute sagedus õpilaste *stressiga toimetuleku viisid* juhtumite kirjeldustes kategooriate ja alakategooriate lõikes.

Kategooriad	Alakategooria	Esimene mõõtmine <i>f</i> (%)	Teine mõõtmine <i>f</i> (%)
Abi otsimine	Õpetajalt	11 (25%)	23 (26%)
	Direktorilt	3 (7%)	7 (8%)
	Pereliikmetelt	1 (2%)	8 (9%)
	Eakaaslaselt	0 (0%)	3 (3%)
	Teistelt täiskasvanutelt	1 (2%)	3 (3%)
Otsene probleemi lahendamine		18 (42%)	33 (38%)
	Paluda agressoril agressioon lõpetada või sekkuda nii, et agressioon lõppeks	6 (14%)	11 (13%)
	Ei ütlemine kiusamise korral	3 (7%)	0 (0%)
	Agressoriga rääkimine	6 (14%)	16 (18%)
	Oma emotsioonide ja käitumise kontrollimine	1 (2%)	2 (2%)
	Agressioonile agressiooniga vastamine	2 (5%)	4 (5%)
Vältimine		10 (22%)	10 (11%)
	Nutmine	1 (2%)	3 (3%)
	Ära jooksmine	1 (2%)	2 (2%)
	Ära minemine	4 (9%)	0 (0%)
	Agressiooni ignoreerimine	4 (9%)	5 (6%)
		Kokku 44	Kokku 87

Kategooria *vältimine* (tabel 9) kirjelduste puhul sisaldasid õpilaste kirjeldused nii nutmist, ära jooksmist, ära minemist ja agressiooni ignoreerimist.

Lihtsalt jooksen mingi pehme asja peale ja nutan seal ära (T12), Lihtsalt jooksen ära (T1), Hoian eemale sellistest inimestest (P15).

Kusjuures esimesel mõõtmisel olid sellised kirjeldused sagedamini välja toodud kui teisel mõõtmisel ($\chi^2=3,61$ $p=0,05$).

Positiivsete sündmuste arv õpilaste arvamusel uuringu alguses ja uuringu lõpus

Õpilased tõid intervjuudes välja ja pildil kujutasid joonistustel uurimismetoodika *Joonista ja räägi* rakendamise käigus erineval arvul positiivseid sündmusi koolielust. Uuritavad tõid välja nii esimese kui teise andmekogumise ajal kõige enam ühel korral esinenud positiivseid sündmusi koolielust (esimene andmekogumine ajal – õppeaasta alguses 84% juhtumit ja teine andmekogumise ajal - õppeaasta keskel 68% juhtumit. Positiivsete sündmuste arv õpilaste arvamusel uuringu algul ja uuringu lõpus on tabelis 10.

Tabel 10. Positiivsete sündmuste arv õpilaste arvamusel uuringu algul ja uuringu lõpus

Positiivsete sündmuste arv koolielus	Esimene andmekogumine: õppeaasta alguses % (n)	Teine andmekogumine: õppeaasta keskel % (n)
1 juhtum	84% (42)	68% (34)
2 juhtumit	16% (8)	14% (7)
3 juhtumit – 4 juhtumit	0% (0)	14% (7)

Statistiliselt olulised erinevused olid kõige enam ühel korral esinenud positiivsed sündmused koolielus, kusjuures esimesel mõõtmisel olid positiivsed sündmused ühekordsete juhtumitena sagedamini välja toodud kui teisel korral ($\chi^2=3,60$ $p=0,05$). Kolme ja enama positiivsed sündmused kirjeldusete väljatoomine koolielus oli sagedasem teisel mõõtmisel (14%) võrreldes esimese mõõtmisega ($\chi^2=5,26$ $p=0,02$). Kahte positiivsete sündmuste juhtumit nimetasid ja kujutasid uuritavad umbes neljandikul juhtudest.

Positiivsete sündmuste olemus õpilaste arvamuste kohaselt uuringu alguses ja uuringu lõpus

Kontentanalüüsi andmeanalüüsil ilmsid järgmised üldkategoriad: *sündmuste valdkond*, *ümbrus*, *osapooled*. Üldkategoriad jagunesid 11. kategooriaks ja 30. alakategooriaks. Õpilaste vastused sisaldasid kokku 180 mainingut esimesel ja 194 teisel mõõtmise korral (tabel 11).

Tabel 11. Mainingute esinemissagedus üldkategoriate lõikes seoses positiivsete sündmuste olemusega koolielus kontentanalüüsi tulemuste alusel esimesel ja teisel mõõtmisel.

Üldkategooria	Esimene mõõtmine (f)	Teine mõõtmine (f)
Sündmuste valdkond	69	74
Ümbrus	59	62
Osapooled	52	58
Kokku	180	194

Alljärgnevalt analüüsitakse eraldi kõigi kolme üldkategooria lõikes kategooriate ja alakategooriate esinemissagedust iga üldkategooria puhul eraldi.

Positiivsete sündmuste valdkond

Joonista ja räägi meetodika rakendamise käigus palutakse lapsel joonistada kaks pilti – üks halvatest asjadest ja teine pilt headest asjadest, mis on koolis juhtunud ning kui laps on joonistamise lõpetanud, siis palutakse intervjuu käigus lapsel seletada, mida ta pildil kujutas. Näited joonistustest on toodud lisades (vt lisa 4-5). Laste intervjuude analüüsis ilmsid

järgmised üldkategoriad: *positiivsete sündmuste valdkond, ümbrus, osapooled*.

Üldkategorია *Positiivsete sündmuste valdkond*, mis jagunes viieks kategooriaks ja 12 alakategooriaks. Uuritavate vastused sisaldasid kokku 69 mainingut esimesel ja 74 mainingut teisel mõõtmiskorral. Mainingute sagedus on esitatud protsentuaalselt kogu üldkategorია *Positiivsete sündmuste valdkond* mainingute arvust ja välja toodud tabelis 12.

Tabel 12. Mainingute sagedus õpilaste positiivsete sündmuste valdkonna kirjeldustes kategooriate ja alakategooriate lõikes uuringu alguses ja uuringu lõpus.

Kategooriad	Alakategooria	Esimene mõõtmine <i>f (%)</i>	Teine mõõtmine <i>f (%)</i>
Sotsialiseerumine eakaaslastega vahetunnis	Eakaaslastega vahetunnis mängimine, jooksmine	11 (16%)	17 (23%)
	Eakaaslastepoolne prosotsiaalne käitumine	26 (38%)	21 (28%)
	Eakaaslastega sööklas söömas	1 (1%)	2 (3%)
Oppimine ja õpetamine	Õpetaja õpetab hästi	23 (33%)	22 (30%)
	Meeldib õppimine kooliklassis ja eakaaslastega	5 (7%)	3 (4%)
	Kodutööd/loovtööd meeldivad	7 (10%)	5 (7%)
	Õppeained meeldivad	4 (6%)	6 (8%)
Huvitegevus	5 (6%)	7 (10%)	
	Rahvatants	1 (1%)	2 (3%)
	Jalgpall/korvpall	3 (4%)	5 (7%)
Väljaspool kooli	Robootika	1 (1%)	0 (0%)
	3 (4%)	3 (4%)	
	Loodusega seotud	2 (3%)	1 (1%)
	Eakaaslastega koduümbruses mängimine	1 (1%)	2 (3%)
Ei ole olnud häid asju		0 (0%)	2 (3%)
		Kokku 69	Kokku 74

Kirjeldustes esines kõige sagedamini nii esimesel kui teisel mõõtmisel kategooria *sotsialiseerumine eakaaslastega vahetunnis*, mille alakategooriad olid: *eakaaslastega vahetunnis mängimine, jooksmine; eakaaslastepoolne prosotsiaalne käitumine* (nt sõbralikkus, headus, sõbrunemine) ja *eakaaslastega sööklas söömine* (nt hea toit).

Kategooriat *sotsialiseerumine eakaaslastega vahetunnis* toodi välja 55% juhtudest esimesel mõõtmisel ja 54% juhtudest teisel mõõtmisel, kusjuures statistiliselt olulisi erinevusi võrdluses ei ilmnenud. Kategooria *õppimine ja õpetamine*, mille alakategooriad olid: *õpetaja õpetab hästi* (n lihtne ja arusaadav ainekäsitus); *meeldib õppimine kooliklassis ja*

eakaaslastega; kodutööd/loovtööd meeldivad ja õppeained meeldivad (nt matemaatika, keeled, tehnoloogia, kehaline kasvatus) vastavalt 33% esimesel ja 30% teisel mõotmisel. Kategooria *huvitegevus*, mille alakategooriad olid: rahvatants; jalgpall/korvpall ja robotika vastavalt 6% esimesel ja 10 % teisel mõotmisel. Kategooria *väljaspool kooli*, mille alakategooriad olid: *loodusega seotud; eakaaslastega koduümbruses mängimine* esines vähem (4% nii esimesel kui teisel mõotmisel). Kategooria *ei ole olnud häid asju* nimetati kõige vähem (esimesel mõotmisel ei esinenud ühtegi mainingut ja teisel mõotmisel 3%).

Ümbrus seoses positiivsete sündmustega koolis

Teine üldkategooria: *ümbrus* jagunes kaheks kategooriaks ja 10 alakategooriaks. Uuritavate vastused sisaldasid kokku 59 mainingut esimesel ja 62 teisel mõotmis korral. Mainingute sagedus on esitatud protsentuaalselt kogu üldkategooria ümbrus mainingute arvust ja välja toodud tabelis 13.

Tabel 13. Mainingute sagedus õpilaste positiivsete sündmuste ümbrus kirjeldustes kategooriate ja alakategooriate lõikes.

Kategooriad	Alakategooria	Esimene mõotmine <i>f</i> (%)	Teine mõotmine <i>f</i> (%)
Koolis		56 (85%)	58 (86%)
	Koolimaja	14 (24%)	17 (27%)
	Koolitund/kooliklass	19 (32%)	17 (27%)
	Vahetund	7 (12%)	8 (13%)
	Spordisaal/saal	7 (12%)	5 (8%)
	Söökla	1 (2%)	2 (3%)
	Kooliõu	2 (3%)	3 (5%)
	Raamatukogu	0 (0%)	2 (3%)
Väljaspool kooli		3 (5%)	4 (7%)
	Koduümbrus	2 (3%)	2 (3%)
	Reisil	1 (2%)	1 (2%)
	Poes	0 (0%)	1 (2%)
		Kokku 59	Kokku 62

Üldkategooria *ümbrus* juhtumi koht kirjeldustes esines kõige sagedamini kategooria *koolis*, mille alakategooriateks olid: *koolimaja; koolitund/kooliklass; vahetund; spordisaal/saal; söökla; kooliõu* ja raamatukogu toodi välja 85% esimesel ja 86% teisel mõotmisel. Kategooria *väljaspool kooli*, mille alakategooriad olid: *koduümbrus; reisil ja poes* toodi välja harvem – 5% juhtudest esimesel ja 7% juhtudest teisel mõotmisel. Kategooriate ja alakategooriate vahelisi statistiliselt olulisi erinevusi mõodetuna χ^2 testiga esimesel ja teisel mõotmisel ei esinenud.

Osapooled seoses positiivsete sündmustega koolis

Kolmas üldkategorias: *osapooled* jagunes neljaks kategooriaks ja kaheksaks alakategooriaks.

Uuritavate vastused sisaldasid kokku 52 mainingut esimesel ja 58 teisel mõõtmis korral.

Mainingute sagedus on esitatud protsentuaalselt kogu üldkategorias Stressi juhtumi *osapooled* mainingute arvust ja välja toodud tabelis 14.

Tabel 14. Mainingute sagedus õpilaste positiivsete sündmuste juhtumite *osapooled* kirjeldustes kategooriate ja alakategooriate lõikes.

Kategooriad	Alakategooria	Esimene mõõtmine <i>f</i>(%)	Teine mõõtmine <i>f</i>(%)
Eakaaslaste vaheline mängimine ja õppimine	Eakaaslastega mängimine	15 (29%)	22 (38%)
	Eakaaslastega õppimine	11 (21%)	9 (16%)
		16 (31%)	21 (36%)
Eakaaslaste vaheline prosotsiaalne käitumine ja sõbrunemine	Suurem aitab väiksemat	1 (2%)	2 (3%)
	Eakaaslaste abistamine	5 (10%)	9 (16%)
	Sõbrunemine eakaaslaste vahel	10 (19%)	10 (17%)
		8 (16%)	4 (7%)
Opetaja ja õpilasevaheline hea suhe	Õpetaja aitab õpilast	5 (10%)	1 (2%)
	Õpilase ja õpetaja vahelise suhe on hea	3 (6%)	3 (5%)
		2 (4%)	2 (3%)
Teiste täiskasvanute ja õpilastevaheline suhe	Teised täiskasvanud ja õpilaste- vaheline suhe	2 (4%)	2 (3%)
		Kokku 52	Kokku 58

Eakaaslastevahelise mängimise ja õppimise puhul sisaldasid õpilaste kirjeldused nii eakaaslastega mängimist kui ka eakaaslastega õppimist, kusjuures teisel mõõtmisel olid kirjeldused sagedamini välja toodud kui esimesel korral ($\chi^2=3,60$ $p=0,05$).

Meie klassis, ma sain ühe tüdrukuga sõbraks siis kui me ei tundnud üksteist ja hakkasime mängima (T5), Headuse pilved (P8), Teeme igasuguseid asju ja enda loomingut ka (T23), Mulle meeldib kodutöid teha ja arvutada (P21).

Kategooria *eakaaslastevaheline prosotsiaalne käitumine ja sõbrunemine*, mille alakategooriad olid: *suurem aitab väiksemat* (nt andis raamatu); *eakaaslaste abistamine* ja *sõbrunemine eakaaslaste vahel* toodi välja (31% esimesel ja 36% teisel mõõtmisel).

Pane see kindlasti maailma parimate piltide hulka (T13). Tüdrukud kinkisid mulle lilli (P9), Varsti on sõbrapäev ja kõik teevad kõigile kingitusi (T12).

Kategooria *õpetaja ja õpilasevaheline hea suhe*, mille alakategooriad olid: *õpetaja aitab õpilast ja õpilase ja õpetaja vaheline suhe on hea* (nt *õpetaja on hea, õpetab hästi*). Kirjelduste osakaal esimesel mõõtmisel 16% võrreldes teise mõõtmisega. Kategooria *teiste täiskasvanute ja õpilasevaheline suhe*, mille alakategooriad olid: *teised täiskasvanud ja õpilasevaheline suhe*, toodi välja harvem (4% esimesel ja 3% teisel mõõtmisel).

ARUTELU

Joonista ja räägi meetodika tõhusust laste arvamuste ja hinnangute uurimisel näitavad mitmed uuringud: näiteks, laste hirmu (Driessnack, 2006), stressi (Sotardi, 2017; Zoé, 2012; Wong, 2015), agressiooni (Wong 2016), vähihaigete (Linder *et al.*, 2018) ja positiivsete sündmustega seotud (Barfield & Driessnack, 2018; Wong 2018) kogemuste uurimisel. Käesolevas magistritöös kasutati *Joonista ja räägi* meetodikat algklassiõpilaste koolistressi ja positiivsete kooliga seotud sündmuste uurimiseks kooliaasta alguses ja kooliaasta keskel. Uuringu käigus viidi lastega läbi individuaalsed poolstruktureeritud intervjuud koos piltide joonistamisega.

Algklassiõpilaste koolistressiga seotud kogemuste analüüs

Uurimuses püstitati esimeseks uurimisküsimuseks, millised on algklassiõpilaste kogemused seoses koolistressi ja sellega toimetuleku kohta kooliaasta alguses ja kooliaasta keskel nende enda hinnangul?

Esimese uurimisküsimusega selgitati välja stressijuhtumi või stressijuhtumite esinemine koolis õpilaste arvamusel kooliaasta alguses ja kooliaasta keskel. Tulemustest ilmnes, et oluline erinevus oli teisel andmekogumisel võrreldes esimesega, kus uuritavad tõid välja suurema hulga stressoreid võrreldes esimese mõõtmisega. Ka teistest uuringutest (nt Wong, 2015, 2016; Zoé, 2012) on selgunud, et üldiselt lapsed suudavad täpselt ette näha ja ennustada ebameeldivaid, õnnetuid ja halbu olukordi, mis võivad üleminekul kooli juhtuda.

Meetodi *Joonista ja räägi* intervjuu küsimuste vastuste analüüsi põhjal kirjeldasid algklassi õpilased koolistressi olemust. Üldkategooria stressi tüübi kirjeldustes esines protsentuaalselt kõige sagedamini kategooria *füüsiline agressioon eakaaslaste vahel*, mille alakategooriateks olid *tõsine füüsiline agressioon* (nt pea ja nina veriseks löömine), *löömine ja lükkamine*; *asjade lõhkumine ning füüsiline tahtlik isolatsioon*.

Käesoleva uurimistulemustest ilmnes, et agressioon eakaaslaste vahel oli algklassiõpilastele stressi allikas ja neid stressoreid kaldusid algklassiõpilased välja tooma kooliaasta keskel rohkem kui kooliaasta alguses. Varasemates uurimustes on leitud, et lapsed võivad kokku puutuda agressiivsusega eelkoolist kooli üleminekul ja tajuvad koolikiusamist kui agressiivset käitumist kui stressorit (Wong, 2016).

Muu probleemse käitumise kirjeldamisel stressorina koolis nimetasid õpilased nii teiste õpilaste klassis kehtestatud reeglitest mittekinnipidamist (nt laua peal istumine, teiste segamine, jooksmine), valetamist, luba küsimata teiste asjade võtmist kui ka raha välja pressimist. Kusjuures kooliaasta keskel kalduti selliseid kirjeldusi sagedamini välja tooma kui kooliaasta alguses. Käesolevas uuringus laste poolt antud muu probleemse käitumise kirjeldused, milles antakse edasi väga erineva raskusastmega ebaviisakat või agressiivset käitumist, on kooskõlas Wong'i (2016) töös välja toodud varasemate uurimustööde tulemustega (Monks & Smith, 2006; Smith & Levan, 1995), et 7-aastased tajuvad kiusu kui agressiivset käitumist.

Õpilase enda ebakompetentsuse puhul stressorina koolis nimetasid õpilased närvilisust seoses eakaaslaste negatiivse tegevusega, närvilisust seoses keskkondlike ebatervislike faktoritega, enda ebakompetentsust seoses akadeemiliste oskustega, hirmu ning käitumusliku ja enesekontrolli kaotamist. Kooliaasta alguses kaldusid õpilased nimetatud stressoreid sagedamini välja tooma kui kooliaasta keskel

Varasemad uurimistulemused (nt Monkevicienė *et al.*, 2006; Wong, 2016, 2018) toovad välja, et oluline on üleminekul eelkoolist kooli arendada laste oskusi toime tulla igapäevaste keeruliste olukordadega. Käesoleva töö tulemused viitavad samale vajadusele.

Stressiga toimetuleku viiside kirjeldustes esines kõige sagedamini kategooria *abi otsimine*, mille alakategooriad olid: *õpetajalt, direktorilt, pereliikmetelt, eakaaslaselt ja teistelt täiskasvanutelt*. Käesoleva uurimuse tulemustest ilmnes, et abi otsimist tõid algklassiõpilased välja kooliaasta keskel oluliselt rohkem kui kooliaasta alguses. Tulemused sarnanevad Wong'i (2015) uurimuses välja toodule, et täiskasvanute abi keeruliste olukordadega toime tulla on lastele vajalik, sest laste arvamused võivad juhtida vanemate ja õpetajate tähelepanu tekkiva stressi ja toimetuleku keerukusele.

Kategooria *vältimine* kirjelduste puhul seoses stressiga toimetulekul sisaldasid õpilaste kirjeldused nii nutmist, ära jooksmist, ära minemist kui ka agressiooni ignoreerimist. Kooliaasta alguses kaldus esinema kirjeldustes nimetatud kategooriasse kuuluvat toimetulekut sagedamini kui kooliaasta keskel. Probleemses olukorras toimetulekuna *vältimise* kasutamine jätab sageli lapse jaoks keerulise olukorra lahenduseta ja võib seetõttu olla mittetõhus

toimetulekuviis. Vältimist toimetulekuna tavatseb inimene kasutada siis, kui olukorra eeldatavad nõudmised on kõrgemad oskustest olukorraga toime tulla (Lazarus & Folkman, 1984).

Algklassiõpilaste kogemuste analüüs seoses positiivsete sündmustega koolielus

Uurimuses püstitati teiseks uurimisküsimuseks: millised on algklassiõpilaste kogemused seoses positiivsete sündmustega koolielus kooliaasta alguses ja kooliaasta keskel nende endi hinnangul?

Teise uurimisküsimusega sooviti välja selgitada positiivsete sündmuste arv õpilaste arvamusel uuringu algul ja uuringu lõpus. Uurimistulemustest ilmnes, et olulised erinevused olid kõige enam ühel korral esinenud positiivsed sündmused koolielus, kusjuures kooliaasta alguses olid positiivsed sündmused ühekordsete juhtumitena sagedamini välja toodud kui teisel korral. Kolme ja enama positiivse sündmuse kirjelduste väljatoomine koolielus oli sagedasem kooliaasta keskel võrreldes kooliaasta algusega. Kahe positiivse sündmusega juhtumit nimetasid ja kujutasid uuritavad umbes neljandikul juhtudest. Varasemad uurimused (nt Barfield & Driessnack, 2018; Einarsdóttir, 2007) on ka näidanud, et positiivsete sündmuste kogemine üleminekul eelkoolist kooli on aidanud kaasa laste edasisele heaolule, sotsiaalsele pädevusele ja akadeemilisele edule koolis.

Eakaaslastevahelise mängimise ja õppimise puhul seoses positiivsete koolielu sündmuste väljatoomisega sisaldasid õpilaste kirjeldused nii eakaaslastega mängimist kui ka eakaaslastega õppimist, kusjuures teisel mõõtmisel olid need kirjeldused oluliselt rohkem välja toodud kui esimesel korral. Uurimistööst Wong (2018) ilmnes, et 6 – 8 aastastele lastele meeldib mängida ning õppida koos eakaaslastega ja sellele annavad kinnitust laste kirjeldused, et sellist tegevust peetakse positiivseks sündmuseks koolielus. Käesoleva uurimuse tulemused kattuvad Wong (2018) uuringu tulemustega, et mängimine on koolis oluline ja lastel on kooli suhtes positiivne seisukoht, kui nad saavad mängida koos eakaaslastega, sõpradega kohtuda ja koos õppida.

Õpilaste kirjeldustes positiivsete sündmuste kohta koolielus kalduti kooliaasta keskel mainima rohkem eakaaslastevahelist prosotsiaalset käitumist ja sõbrunemist. Einarsdóttir (2002) ja Wong (2018) uuringute tulemused näitavad, et üksteise toetamine võib aidata lastel kujundada positiivset suhtumist kooli ja seetõttu on oluline aidata lastel välja töötada viise sõprussuhete arendamiseks. Käesoleva uuringu tulemused seoses positiivsete sündmustega koolielus näitavad samuti, et laste jaoks on olulised head suhted eakaaslaste

Magistritöö tulemuste põhjal võib kokkuvõtvalt välja tuua, et *Joonista ja räägi* meetodika rakendamine, kus kasutati poolstruktureeritud intervjuud koos sellega, et lapsed joonistavad, on sobiv meetod, et välja selgitada 1. ja 2. klassi õpilaste kogemused seoses koolistressi ja koolielu positiivsete sündmustega koolielus kooliaasta alguses ja kooliaasta keskel. Samaselt varem teiste uurijate poolt (Barfield & Driesnack, 2018, Driessnack, 2006; Linder *et al.*, 2018; Sotardi, 2017; Wong, 2015, 2016; 2018; Zoé, 2012) läbi viidud uuringu tulemustega on selgunud, et *Joonista ja räägi* meetodika on laste arvamuste ja hinnangute uurimisel tõhus võttes arvesse laste vaatenurka.

Töö piirangud ja praktiline väärtus

Magistritöö piirangutena võib välja tuua, et samalaadseid uuringuid peaks kordama oluliselt suurema valimiga ning tuua sisse lisaks väikestele koolidele ka suuremad linnakoolid. Samuti on vajalik uuringusse kaasata lapsevanemad ja õpetajad, sest laste arvamused võivad juhtida vanemate ja õpetajate tähelepanu eelkoolist kooli ülemineku ajal tekkiva stressi ja toimetuleku keerukusele.

Käesoleva uurimistöö praktiliseks väärtuseks võib pidada, et antud uurimuse tulemused saavad olla olulised suunanäitaja ka praktikutele koolis, et avardada teadmisi stressist, toimetuleku viisidest ja valdkonna olulisuse mõistmiseks üldisemalt.

TÄNUSÕNAD

Autor tänab kõiki uurimuses osalenud Võrumaa koolide õpilasi, õpetajaid, lapsevanemaid ja juhtkonda meeldiva koostöö eest. Eriline tänu magistritöö juhendaja Kristi Kõivule järjepideva toetuse eest. Samuti tänab autor Liina Leppa innustuse eest.

AUTORSUSE KINNITUS

Kinnitan, et olen 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.

Ave Saluorg

/allkirjastatud digitaalselt/

26.05.2020

KASUTATUD KIRJANDUS

- Althéa Zoë, V (2012). *A methodological and theoretical exploration of young children's understanding and experience of stress*. PhD thesis. University of Nottingham.
- Alvord, M. K., & Grados, J. J. (2005). Enhancing resilience in children: a proactive approach *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(3), 238–245.
- Barfield, P.A., & Driessnack, M. (2018). Children with ADHD draw-and-tell about what makes their life really good. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing JSPN*, 23(2), 1–7.
- Campbell, C., Skovdal, M., Mupambireyi, Z., & Gregson, S. (2010). Exploring children's stigmatization of AIDS-affected children in Zimbabwe through drawings and stories. *Social Science & Medicine*, 71(5), 975–985.
- Christensen, P., & James, A. (2000a). Introduction: researching children and childhood: cultures of communication. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with Children* (pp. 1-8). London: Falmer Press.
- Dockett, S., Mason, T., & Perry, B. (2006). Successful transition to school for Australian Aboriginal children. *Childhood Education*, 82(3), 139–144.
- Dockett, S., Einarsdottir, J., & Perry, B. (2011). Balancing methodologies and methods in researching with young children. In D. Harcourt, B. Perry, & T. Waller (Eds.), *Researching Young Children's Perspectives: Debating the ethics and dilemmas of educational research with children* (pp. 68–81). London & New York: Routledge.
- Driessnack, M. (2006). Draw-and-tell conversations with children about fear. *Qualitative Health Research*, 16(10), 1414–1435.
- Teadlase eetika* (s.a.). Eetikaveeb. Külastatud aadressil
https://www.eetika.ee/et/teaduseetika/teadlase_eetika
- Einarsdottir (2007). A research with children: methodological and ethical challenges *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197–211.
- Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: children's perspectives expressed through drawings, *Early Child Development and Care*, 179(2), 217–232.
- Eldén, S. (2012). Inviting the messy: drawing methods and 'children's voices'. *Childhood*, 20(1), 66–81.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Harrison, J., MacGibbon, L., & Morton, M. (2001). Regimes of trustworthiness in qualitative

- research: the rigors of reciprocity. *Qualitative Inquiry*, 7(3), 323–345.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transaction theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1(3), 141–169
- Linder, L. A., Bratton, H., Nguyen, A., Parker, K., & Wawrzynski, S. E. (2018). Symptoms and self-management strategies identified by children with cancer using draw-and-tell interviews. *Oncology Nursing Forum*, 45(3), 290–300.
- Lindgren, H., C., & Suter, W. N. 1994. *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Maybery, D., Steer, S., Reupert, A., & Goodyear, M. (2009). The kids coping scale. *Stress and Health*, 25(1), 31–40.
- Monkeviciene, O., Mishara, B., & Dufour, S. (2006). Effects of the Zippy's Friends Programme on children's coping abilities during the transition from kindergarten to elementary school. *Early Childhood Educational Journal*, 34(1), 53–60.
- Neuman, W. L. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches* (7th ed.). Edinburgh Gate: Pearson.
- Oja, L., Piksööt, J., Aasvee, K., Haav, A., Kasvandik, L., Kukk, M., Kukke, K., Rahno, J., Saapar, M., & Vorobjov, S. (2019). *Eesti kooliõpilaste tervisekäitumine. 2017/2018 õppeaasta uuringu raport*. Tallinn: Tervise Arengu Instituut.
- Oxford-English-Dictionary* (1989). Oxford University Press. Külastatud aadressil <http://dictionary.oed.com/cgi/entry/50239243>
- Rodham, K. (2010). *Health Psychology*. London: Palgrave Macmillan.
- Russell, G. (1999). Stress, appraisal and coping. In *Essential Psychology for Nurses and Other Health Professionals*, (pp. 52–56). Taylor & Frances Group. Külastatud aadressil <http://ebookcentral.proquest.com/lib/nlibee-ebooks/detail.action?docID=168870>
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.

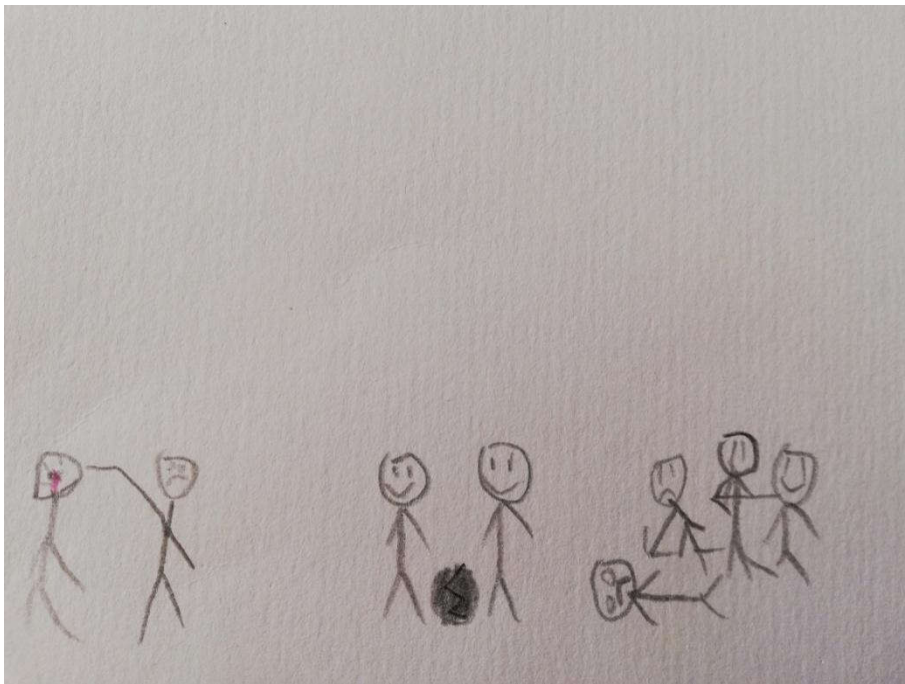
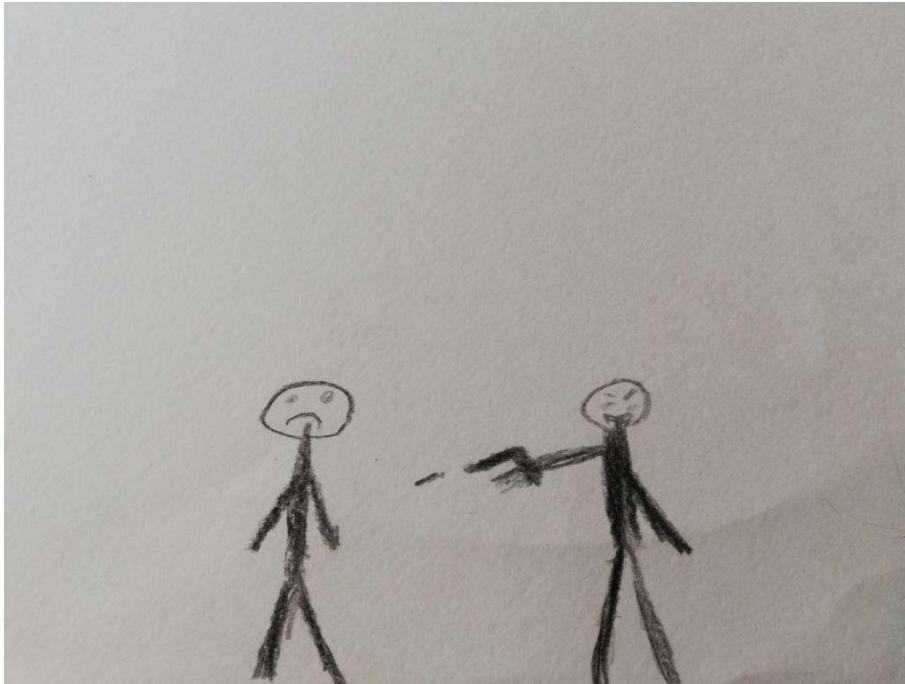
- Selye, H. (1980). A personal message from Hans Selye. Külastatud aadressil <https://joe.org/joe/1980may/80-3-a1.pdf>
- Sotardi, V. A. (2016). Understanding student stress and coping at elementary school: a mixed method, longitudinal study. *Psychology in the Schools, 53*(7), 705–721.
- Sotardi, V. A. (2017). Exploring student stress in middle childhood: interpretations, experiences, and coping. *Pastoral Care in Education, 35*(1), 13–27.
- Sotardi, V. A. (2018) Bumps in the road: exploring teachers' perceptions of student stress and coping. *The Teacher Educator, 53*(2), 208–228.
- Tire, G., Puksand, H., Lepmann, T., Henno, I., Lindemann, K., Täht, K., Lorenz, B., & Silm, G. (2019). *PISA 2018 Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused funktsionaalses lugemises, matemaatikas ja loodusteadustes*. Tallinn: Atlex Kirjastus.
- Wong, M. (2013). Learning to cope with stress during the transition from kindergarten to school. *The International Journal of Early Childhood Learning, 19*(2), 49–59.
- Wong, M. (2015). Voices of children, parents and teachers: How children cope with stress during school transition. *Early Child Development and Care, 185*(4), 658–678.
- Wong, M. (2016). Chinese children's perceptions of aggression among peers at school. *Early Years, 37*(2), 143–157.
- Wong, M. (2018). Perceptions of school life among a sample of Chinese children in Hong Kong. *Early Child Development and Care, 188*(6), 800–818.
- Wong, N. G. (2003). A study of children's difficulties in transition to school in Hong Kong. *Early Child Development and Care, 173*(1), 83–96.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Zippy's Friends* (2014). Partnership for children. Külastatud aadressil <https://www.partnershipforchildren.org.uk/what-we-do/programmes-for-schools/zippys-friends.html>

LISAD

Lisa 1. Füüsiline agressioon eakaaslaste vahel

8. aastane, 2. klassi poiss (P11)

Eakaaslane ähvardab klassikaaslast maha lasta.



7.aastane, 1. klassi poiss (P6)

Klassikaaslastele ilma põhjuseta löömine.

Lisa 2. Verbaalne agressioon eakaaslaste vahel

8. aastane, 2. klassi tüdruk (T12)

Eakaaslase halvustamine sõnadega.



8. aastane, 2. klassi tüdruk (T1)

Poisid naeravad, et ta on „paks elevant.“

Lisa 3. Muu probleemne käitumine eakaaslaste vahel

7. aastane 1. klassi tüdruk (T9)

Klassikaaslaselt vägisi raha ära võtmine.



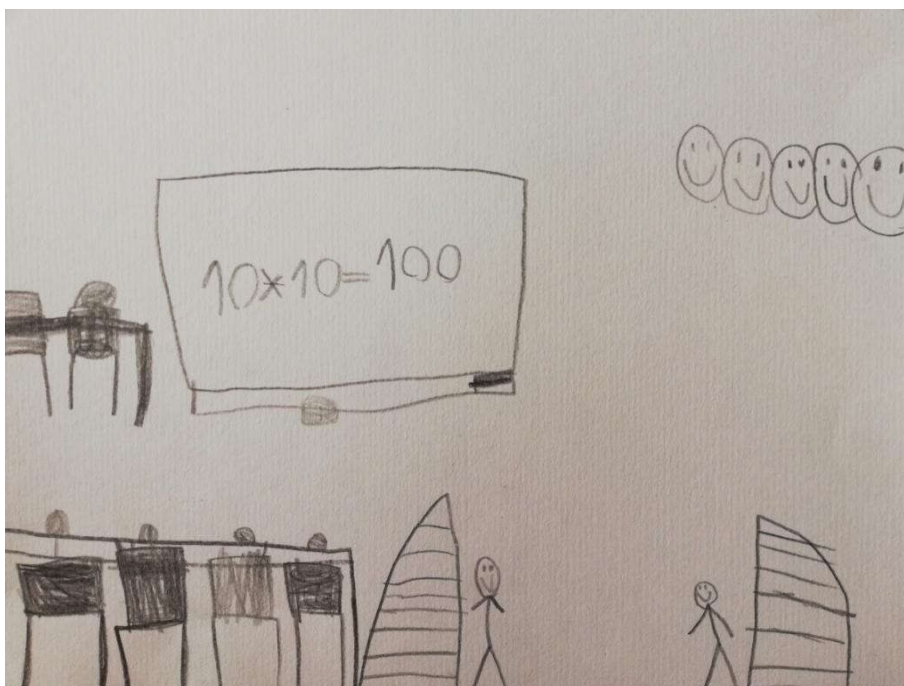
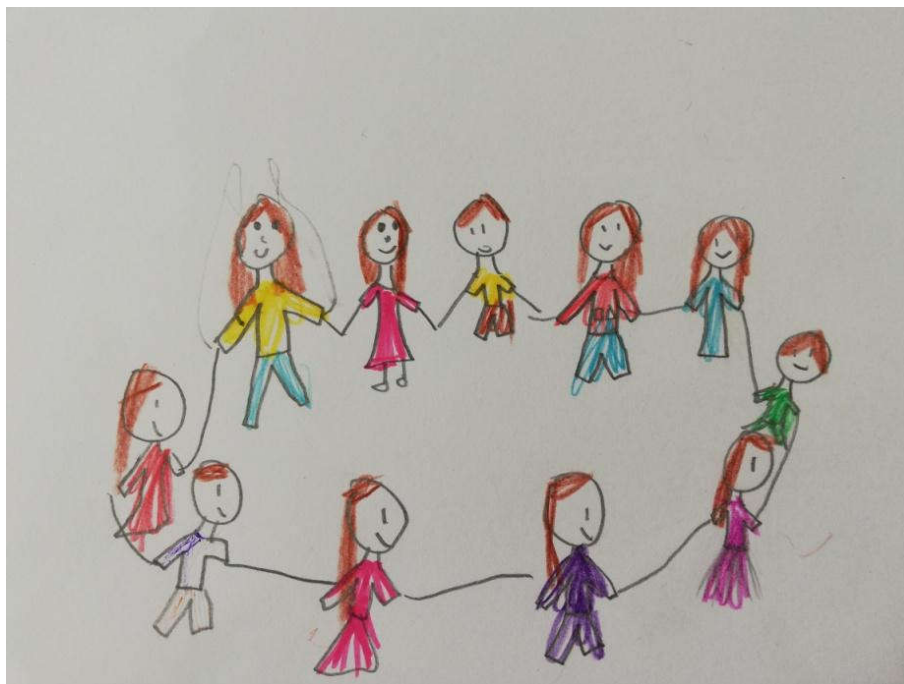
7. aastane, 1. klassi poiss (T10)

Reeglite rikkumine tunnis.

Lisa 4. Eakaaslaste vaheline mängimine ja õppimine

7. aastane 1. klassi tüdruk (T23)

Klassikaaslased teevad enda loomingut.



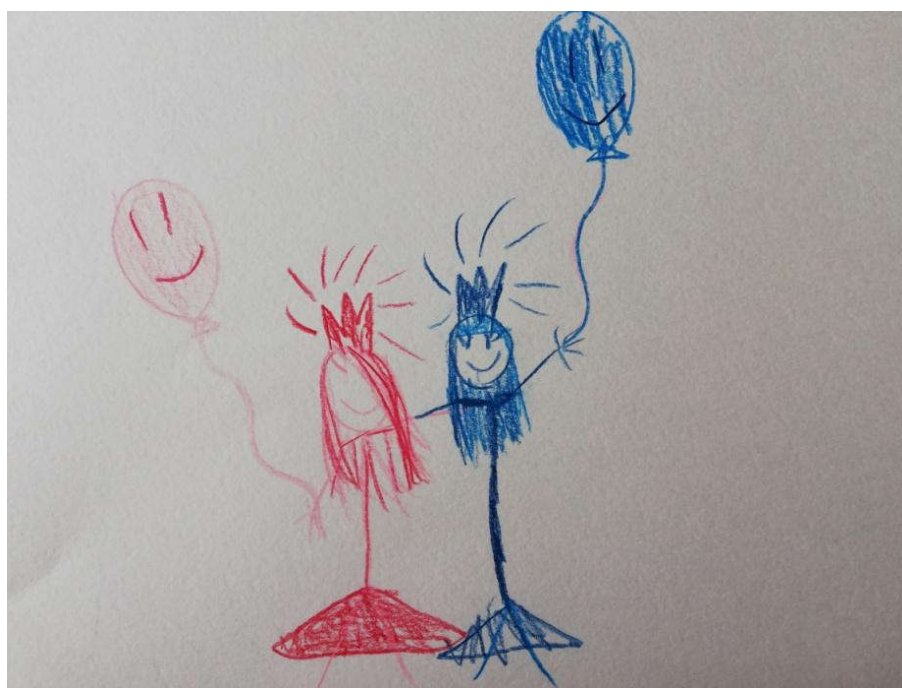
7. aastane 1. klassi poiss (P21)

Koos sõpradega koolitunnis.

Lisa 5. Eakaaslaste vaheline prosotsiaalne käitumine ja sõbrunemine

7. aastane 1. klassi tüdruk (T13)

Parimad sõbrad.



8. aastane 2. klassi tüdruk (T12)

Sõbrapäeva pidune meeleolu.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Ave Saluorg,

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „1. ja 2. klassi õpilaste kogemused seoses koolistressi ja positiivsete sündmustega koolielus“, mille juhendaja on Kristi Kõiv, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

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

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

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

Ave Saluorg

/allkirjastatud digitaalselt/

26.05.2020