

Tartu Ülikool

Sotsiaalteaduste valdkond

Haridusteaduste instituut

Õppekava: Põhikooli mitme aine õpetaja

Minni Aia-Utsal

PRO- JA ANTISOTSIAALSE KÄITUMISE SAGEDUS JA MOTIIVID VEPA
KÄITUMISOSKUSTE MÄNGU RAKENDANUD JA KONTROLLKLASSIDE ÕPILASTE

HINNANGUL

magistritöö

Juhendaja: dotsent Kristi Kõiv

Tartu 2019

RESÜMEE

Pealkiri: Pro- ja antisotsiaalse käitumise sagedus ja motiivid VEPA Käitumisoskuste Mängu rakendanud ja kontrollklasside õpilaste hinnangul.

Magistritöö eesmärk on võrrelda hinnanguid pro- ja antisotsiaalse käitumise liikide esinemissageduse ning pro- ja antisotsiaalse käitumise motiivide kohta VEPA Käitumisoskuste Mängu rakendanud ja kontrollklasside õpilaste vahel. Töös püstitati kaks uurimisküsimust:

1. Kas ja kuidas erinevad VEPA Käitumisoskuste Mängu rakendavate klasside ja kontrollklasside õpilaste enesekohased ja eakaaslaste käitumisele antud hinnangud pro- ja antisotsiaalse käitumise sagedusele?
2. Kas ja kuidas erinevad VEPA Käitumisoskuste Mängu rakendavate klasside ja kontrollklasside õpilaste enesekohased hinnangud pro- ja antisotsiaalse käitumise motiivide osas?

Töö eesmärgi saavutamiseks viidi kolme Võrumaa kooli 1-5. klasside õpilaste seas (N=221) läbi empiiriline uurimus ning tegemist on kvaasi-eksperimendiga. Valimi moodustavad kokku 12 klassi: kuus VEPA Käitumisoskuste mängu seitse kuud rakendanud klassi õpilased (N=113) ning kontrollklasside õpilased (N=108), kus VEPA metoodikat ei rakendatud. Andmete kogumiseks kasutati küsimustikku, millega selgitati välja pro- ja antisotsiaalse käitumise esinemissagedus ning hinnangud sellise käitumise motiivide kohta. Tegemist oli järeltesti uuringu disainiga, kus ühele grupile rakendati VEPA Käitumisoskuste Mängu metoodikat ja võrdluseks moodustati kontrollgrupp.

VEPAt rakendanud klasside õpilastel esines võrreldes kontrollgrupis olevate õpilastega enesekohaselt mõõdetuna kooperatiivsust ja eakaaslastega seoses abistamist sagedasemini prosotsiaalse käitumise liikidena. Antisotsiaalse käitumise sagedus oli VEPA klasside õpilastel võrreldes kontrollgrupis olevate klasside õpilastega madalam nii enesekohased hinnanguid andes kahe alaliigi (karjumine ja solvamine) kui ka eakaaslaste käitumisele hinnangud andes nelja alaliigi (karjumine, pilkamine, solvamise ja sõimamine) lõikes. Prosotsiaalse käitumise motiivide puhul ilmnid olulised erinevused altruistlikku ja egoistliku motiivi puhul, sealjuures VEPAt rakendanud klasside õpilaste hinnangul oli altruistlik motiiv sagedasem ja egoistlik motiiv vähemsagedasem enda ja teiste inimeste prosotsiaalse käitumise kirjeldamisel. Lisaks hindasid kahe grupi võrdluses kontrollklassid

teiste inimeste prosotsiaalse käitumise motiivina sagedamini sotsiaalseid faktoreid ning VEPA klasside õpilased enda motiividena sagedamini abistaja karakteristikuid.

Läbivad märksõnad: VEPA Käitumisoskuste Mäng, prosotsiaalne käitumine, prosotsiaalse käitumise motiivid, antisotsiaalne käitumine, antisotsiaalse käitumise motiivid.

ABSTRACT

Title: Evaluation of the frequency and motives for pro- and antisocial behavior assessed of students implemented PAX Good Behavior Game and control classes.

The aim of the study was to compare student's assessments of frequencies and motives for pro- and antisocial behavior in PAX Good Behavior Game implemented and control classes. Two research question were proposed:

1. If and how self-reported assessments of own and peers' pro- and antisocial behavior will differ in PAX Good Behavior Game implemented and control classes?
2. If and how self-reported assessments for motives of pro- and antisocial behavior will differ in PAX Good Behavior Game implemented and control classes?

A quasi-experimental design was used to conduct an empirical research in three classes among students grades 1-5. in Võrumaa (N=221). Sample consists of 12 classes: six classes in which implemented PAX Good Behavior Game (N=113) for seven months and six control classes (N=108) where PAX GBG was not implemented. Self-reported questionnaire and open-ended questions were used for data collection.

Comparing PAX Good Behavior Game implemented and control class students' assessments, statistically significant differences emerged in forms of prosocial (cooperation, helping) and antisocial behavior (yelling, insulting, derision, shouting). The frequency of prosocial behavior was higher and antisocial behavior lower assessed by students in PAX Good Behavior Game implemented classes compared to control groups.

Statistically significant differences in frequencies of main categories and subcategories of motives for prosocial behavior emerged in comparison of PAX Good Behavior Game implemented and control class. Therefore in comparison of two groups, the students of PAX Good Behavior Game class reported more altruistic motive for prosocial behavior and control group students reported more egoistic motive for prosocial behavior. Students from control group also reported more social factors and PAX Good Behavior Game group reported more characteristics of the helper as motives for prosocial behavior.

Key words: PAX Good Behavior Game, prosocial behavior, motives for prosocial behavior, antisocial behavior, motives for antisocial behavior.

SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	7
Prosotsiaalne käitumine	8
<i>Prosotsiaalne käitumine ja selle liigitamine</i>	8
<i>Prosotsiaalse käitumise motiivide käsitletlused</i>	9
Antisotsiaalne käitumine	11
<i>Antisotsiaalse käitumine ja selle liigitamine</i>	11
Pro- ja antisotsiaalne käitumine	13
VEPA Käitumisoskuste Mäng	13
<i>VEPA Käitumisoskuste Mängu taust</i>	13
<i>VEPA Käitumisoskuste Mängu metoodika märguanded ja tõendus põhised töövahendid</i> 15	
<i>VEPA Käitumisoskuste Mängu metoodika mõju uuringud</i>	18
<i>VEPA rakendamine ja mõju hindamine Eestis</i>	20
Eesmärk ja uurimisküsimused	21
METOODIKA.....	22
Valim	22
Mõõtevahend	23
Protseduur	23
TULEMUSED.....	25
Prosotsiaalse- ja antisotsiaalse käitumise esinemissagedus	25
<i>Hinnang enda prosotsiaalse käitumise esinemissagedusele suhetes eakaaslastega</i>	25
<i>Hinnang klassikaaslaste prosotsiaalse käitumise esinemissagedusele</i>	25
<i>Hinnang enda antisotsiaalse käitumise esinemissagedusele suhetes eakaaslastega</i>	26
<i>Hinnang klassikaaslaste antisotsiaalse käitumise esinemissagedusele</i>	27
Pro- ja antisotsiaalse käitumise motiivid	28
<i>Prosotsiaalse käitumise motiivid</i>	28
<i>Olukorrad, kus inimesed ei käitu prosotsiaalselt</i>	33
<i>Antisotsiaalse käitumise motiivid</i>	36
ARUTELU	38
Pro- ja antisotsiaalse käitumise esinemissagedus	38
Pro- ja antisotsiaalse käitumise motiivid	39
Töö väärtus ja piirangud	42
TÄNUSÕNAD	44
AUTORSUSE KINNITUS	44

KASUTATUD KIRJANDUS	45
LISAD	56
Lisa 1. <i>Kodeerimisjuhend: enda prosotsiaalse käitumise motiivid.</i>	56
Lisa 2. <i>Kodeerimisjuhend: teiste inimeste prosotsiaalse käitumise motiivid.</i>	60
Lisa 3. <i>Kodeerimisjuhend: tegurid ja motiivid olukordades, kus inimesed ei käitu prosotsiaalselt.</i>	64
Lisa 4. <i>Kodeerimisjuhend: antisotsiaalse käitumise motiivid.</i>	67

SISSEJUHATUS

Prosotsiaalse käitumise õpetamine peaks algama kodust ning jätkuma koolis, pakkudes õpilastele võimalusi arendada oskused koostööks ja kaaslaste abistamiseks, mis on oluline osa sotsiaalsest ja akadeemilisest kompetentsusest (Spivak & Durlak, 2016). Koolides on kasutusel mitmeid programme, mille fookus on sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisoskuste tõhustamisel, sealhulgas prosotsiaalse käitumise suurendamisel ja antisotsiaalse käitumise ennetamisel või vähendamisel (vt Sklad, Diekstra, Ritter, Ben, & Gravesteyn, 2012). Prosotsiaalne käitumine on positiivselt seotud mitmete psühholoogiliste ja emotsionaalsete protsessidega ning sealjuures on klassikaaslastel ja õpetajal oluline roll prosotsiaalset käitumist toetava õhkkonna loomisel koolis (Wentzel, 2015). Ka Eestis kasutatakse mitmesuguseid meetodikaid ja programme positiivse käitumise suurendamiseks ja probleemkäitumise vähendamiseks koolis, kuid mitmete kasutusel olevate meetodikate tõenduspõhisus on leidnud empiirilist kinnitust erineval määral. Samas on oluline, et enne koolis kasutusele võtmist oleks programmide tõenduspõhisus piisaval määral uuritud (Spivak & Durlak, 2016).

Eestis on mitmetes koolides kasutusel tõenduspõhine ennetusprogramm VEPA Käitumisoskuste Mäng, mille nii lühi- kui pikaajalist positiivset mõju näitavad mitmed uuringud. Ka Eestis on esimesed tehtud uuringud näidanud selgelt meetodika rakendamise positiivset mõju, kuid siiski on meetodikaga seoses mitmeid aspekte, mida Eesti kontekstis ei ole veel uuritud. Samas on prosotsiaalse käitumise suurendamise ja antisotsiaalse käitumise vähendamiseks oluline uurida motivatsioonilisi aluseid, mis käitumist ajendavad.

Antisotsiaalse käitumise esinemist noorukieas seostatakse mitmete riskitegurite ja ebasoodsate oludega edaspidises elus (vt Molero Samuelson, Hodgins, Larsson, Larm, & Tengström, 2010) ning antisotsiaalne käitumine toob kahju nii ohvritele kui ühiskonnale laiemalt (McCollister, French, & Fang, 2010). Samas väheneb prosotsiaalse käitumise õhutamise ja füüsilise kui verbaalne agressioon ja paranevad õpilaste akadeemilised saavutused (Caprara et al., 2014). Arenguks soodsa keskkonna loomisel on oluline roll vaimsete, emotsionaalsete ja käitumisprobleemide ennetamisel (Biglan, Flay, Embry, & Sandler, 2012).

Prosotsiaalne käitumine

Prosotsiaalne käitumine ja selle liigitamine

Prosotsiaalne käitumine on vabatahtlik käitumine eesmärgiga abistada või tuua kasu indiviidile/grupile (Eisenberg & Mussen, 1989), hõlmates mitmeid käitumisviise, näiteks koostöö, jagamine, abistamine, heategevuslik annetamine ja vabatahtliku töö (Manesi, van Doesum, & van Lange, 2017). Prosotsiaalse käitumise eesmärk on abivajaja olukorra parandamine (Bierhoff, 2002), teiste inimeste heaolu suurendamine või ebaõigluse vähendamine (Gibbs, 2014). Prosotsiaalset käitumist defineeritakse kavatsuslike tagajärgede põhjal (Eisenberg & Mussen, 1989) ning käitumine sisaldab kavatsust abistada (Padilla-Walker & Carlo, 2014). Sealjuures ei ole abistaja motiveeritud professionaalsete kohustuste täitmisest (Bierhoff, 2002) ning prosotsiaalne käitumine võib mõnel juhul abistajale kahju tuua (Gibbs, 2014).

Prosotsiaalse käitumise puhul eristatakse mitmeid liike ning erinevad autorid toovad välja mitmeid liigitamise võimalusi. Prosotsiaalse käitumise üldisteks kategooriateks võib nimetada teiste indiviidide abistamise nende eesmärkide saavutamisel, jagamist ja informeerimist (Warneken, & Tomasello, 2009). Smithson (1983, viidatud Bierhoff, 2002 järgi) kirjeldab prosotsiaalse käitumise dimensioone neljast aspektist lähtuvalt: planeeritud, formaalne abistamine vs spontaane, informaalne abistamine; tõsised olukorrad vs mittetõsised olukorrad; tegutsemine, otsene abistamine vs andmine, kaudne abistamine. Eeltoodud dimensioonidega kattuvad osaliselt prosotsiaalse käitumise neli liiki: personaale vs anonüümne; sisemiselt vs väliselt motiveeritud; toimub sõprade vahel vs võõraste või tuttavate puhul; kognitiivselt mittetuttavad olukorrad (pole otseseid käitumisjuhiseid olukorras käitumiseks) vs kognitiivselt tuttav (Bierhoff, 2002).

Carlo (2014) eristab kuut prosotsiaalse käitumise liiki: avalik, anonüümne, kuulekas, emotsionaalne, anonüümne prosotsiaalne käitumine, abistamine hädaolukorras ja altruism. Lisaks võib prosotsiaalse käitumise puhul eristada käitumisviise, mille eesmärk on rahuldada teise indiviidi erinevaid vajadusi ning sealjuures rahuldab abistamine instrumentaalseid vajadusi, lohutamine emotsionaalseid vajadusi ning jagamine materiaalseid vajadusi (Dunfield, Kuhlmeier, O'Connell, & Kelley, 2011; Dunfield & Kuhlmeier, 2013).

Prosotsiaalse käitumise motiivide käsitletud

Prosotsiaalset käitumist käsitletakse vastusena, mis põhineb vaatlusel ja tõlgendamisel teise indiviidi abivajadusega seoses (Dunfield et al., 2011). Prosotsiaalsele käitumisele eelneb kolmeastmeline protsess: käitumise või situatsiooniliste vihjete märkamine, mille põhjal võib järeldada, et teine inimene vajab abi; sobiva sekkumise identifitseerimine, mis võimaldab abivajaja olukorda parandada; inimene peab olema motiveeritud käituma viisil, mis parandab abivajaja olukorda (Dunfield & Kuhlmeier, 2013).

Kuigi prosotsiaalne käitumise eesmärk on teistele inimestele kasu tuua, võib käitumine põhineda mitmetel motiividel (Eisenberg & Mussen, 1989). Motiive võib defineerida eesmärgile suunatud jõudu või indu, mis ajendavad inimest teatud viisil käituma (Eisenberg, VanSchyndel, & Spinrad, 2016). Eesmärkide puhul võib eristada kolme tasandit: instrumentaalsed eesmärgid (vahendid mõne teise eesmärgi saavutamiseks); ülimald eesmärgid; mittetahtlikud tagajärjed (eesmärgi poole püüdlamise tagajärjed, aga mitte eesmärk ise) (Batson, van Lange, Ahmad, & Lishner, 2003).

Ühe teoreetilise käsitluse – normiteooriate, puhul on prosotsiaalne käitumine ajendatud motivatsioonist käituda kooskõlas õpitud või internaliseeritud sotsiaalsete normidega (Eisenberg & Mussen, 1989). Normid viitavad printsiipidele, mis hõlmavad sotsiaalselt aktsepteeritud käitumist ja peegeldavad teiste heaoluga arvestamist ning grupinormide puhul võib prosotsiaalne käitumine olla motiveeritud näiteks konformsusest, grupi survest, hirmust sotsiaalse hukkamõistu või tõrjutuse ees (Davidov, Vaish, Knaf-Noam, & Hastings, 2016). Vastastikuse abistamise normi kohaselt peaksid inimesed abistama indiviide, kes on ka neid varasemalt abistanud ning sotsiaalse vastutuse normi järgi peaksid inimesed abistama indiviide, kes sõltuvad abistajast ja vajavad abi (Eisenberg & Mussen, 1989). Normide puhul võib inimene käituda kooskõlas sisemistelt omaksvõetud prosotsiaalsete normidega vältides süütunnet, mis kaasneb normide rikkumisega (Davidov et al., 2016).

Lähtudes altruistlikust ja egoistlikust dimensioonist prosotsiaalse käitumise motiivide puhul, kasutavad Eisenberg, VanSchyndel ja Spinrad (2016) motiivide kirjeldamiseks heuristilist mudelit. Altruistlik motiiv põhineb empaatilisel hoolitsusel või sümpaatial ja internaliseeritud printsiipidel või väärtustel ning egoistliku motiivi puhul eristatakse seitset kategooriat: empaatiline rõõm ja positiivsete emotsioonide alalhoid; sotsiaalne seotus; eesmärgi saavutamine (sellega seotud kompetentsuse tunne või enesehinnangu tõus); ebameeldiva erutuse vähendamine; sotsiaalsed või konkreetsed karistused või tasud;

sotsiaalne heakskiit või maine; materiaalsed tasud või karistuse vältimine. Järgnevalt antakse ülevaade egoismist ja altruismist prosotsiaalse käitumise motiividega seoses.

Altruism on osa prosotsiaalsest käitumisest (Bierhoff, 2002) ja viitab ühele spetsiifilisele prosotsiaalse käitumise tüübile (Eisenberg & Mussen, 1989). Samas kirjeldab Batson (2011) altruismi eelkõige motivatsioonina, mitte käitumisena. Altruismi puhul on abistaja käitumine vabatahtlik ja sisemiselt motiveeritud (Eisenberg & Mussen, 1989) ning eesmärgiks on teise inimese heaolu suurendamine (Batson, 2018). Altruistlik käitumine on motiveeritud sisemiselt omaks võetud moraalsetest väärtustest, printsiipidest, mitte välisest tasust (Batson, 1991; Eisenberg et al., 2016). Altruistlik motiiv prosotsiaalse käitumise puhul võib kahju tuua abistajale, kuid ei pruugi alati ning ei pea sisaldama eneseohverdust abistamise eesmärgil (Batson, 2018).

Altruismi iseloomustab abistajapoolne perspektiivi võtmine ja empaatia (Bierhoff, 2002). Empaatiaga seoses võib altruistliku motiivi allikaks olla empaatiline hoolitsus, mis väljendub mures teise inimese heaolu pärast (Eisenberg et al., 2016). Teiste inimeste suhtes empaatia tundmise eeldusteks on see, et tajutakse, et inimene vajab abi, väärtustatakse teise inimese heaolu ning võetakse teise inimese perspektiiv (Batson, Eklund, Chermok, Hoyt, & Ortiz, 2007). Üldiselt võib empaatilist hoolitsust käsitleda üldterminina, mis sisaldab mitmeid emotsioone, mida tuntakse indiviidi suhtes, kes on hädas (nt sümpaatia, kaastunne, kurbus, distress jne) (Batson, 2018).

Abistava käitumise puhul vastandatakse altruismi egoismiga, mida võib kirjeldada motivatsioonina, mille eesmärgiks on enda heaolu tõstmine või kasu saamine (Batson, 2011). Egoismi puhul võib prosotsiaalset käitumist ajendada tasu saamine (nt kingitused, tänu, empaatiline rõõm) või karistuse vältimine (rünnak, sanktsioonid normide rikkumise eest, süü, häbi) (Batson, 2011). Sealjuures nii tasud kui karistused võivad olla materiaalsed, sotsiaalsed või sisemised (enesega seotud) (Batson et al., 2003).

Egoistliku prosotsiaalse käitumise motiivi puhul on ka empaatial oluline roll ning empaatiaga seoses motiveerib inimest prosotsiaalselt käituma negatiivsete emotsioonide ja meeleolu vältimine või positiivsete emotsioonide tundasaamine (Batson, 2018). Samuti võib empaatilise hoolitsuse kogemine inimestes kaasa tuua süü või häbi tunde, mille vähendamiseks/vältimiseks käituvad inimesed prosotsiaalselt (Batson, 2018). Lisaks käituvad inimesed prosotsiaalselt, et vähendada ebameeldiva erutuse teket nähes inimest, kes vajab abi (Batson et al., 2003).

Lisaks positiivsete emotsioonide kogemisele või negatiivsete vältimisele käitatakse egoistliku motiivi puhul prosotsiaalselt eesmärgiga säilitada, tõsta oma positiivset mainet või

saada sotsiaalsed tasu (Manesi et al., 2017). Abistamine ei pruugi iseenesest teona abistaja heaolu tõsta, vaid abistaja heaolu suurendavad abistamisega seotud motivatsioonilised karakteristikud (Weinstein & Ryan, 2010). Prosotsiaalne käitumine võib olla ajendatud mitmetest motiividest (Weinstein & Ryan, 2010) ja selle käitumise motiivid võivad olla omavahel kooskõlas või konfliktis (Batson, 2018).

Antisotsiaalne käitumine

Antisotsiaalse käitumine ja selle liigitamine

Antisotsiaalne käitumine on igasugune tegevus, millega rikutakse ühiskonna seadusi või reegleid (Connor, 2002), vastandudes ühiskonnas aktsepteeritud normidele ja käitumisstandarditele (Millie, 2009). Antisotsiaalne käitumine viitab nii agressiivsetele kui mitteagressiivsetele käitumisviisidele, millega rikutakse sotsiaalseid norme või seadusi (Eisner & Malti, 2015). Käitumise määramine antisotsiaalsena sõltub sotsiaalsest kontekstist, milles selline käitumine aset leiab (Allen & Anderson, 2017). Samas võib kõikide antisotsiaalse käitumise vormide puhul kirjeldada ühiseid tunnuseid: ohvrid või käitumise tunnustajad kogevad käitumist eemaletõukava, häiriva või ebameeldivana (Dishion & Patterson, 2006). Antisotsiaalne käitumine hõlmab mitmesuguseid käitumisviise, mis on sotsiaalselt hukkamõistetud ja taunitud (Rutter, 2003).

Antisotsiaalset käitumist võib jagada kolme üldkategooria alla: psühhiaatriliste diagnoosidega seotud käitumine, leaalsete või sotsiaalsete normide rikkumine, agressiivne või vägivaldne käitumine (Ogilvie, Stewart, Chan, & Shum, 2011). Antisotsiaalseid käitumisviise on mitmeid ning neid võib liigitada nelja alaliigi alla: varavastane käitumine (nt vandalism), agressioon (nt kiusamine, ründamine), staatusega seotud antisotsiaalne käitumine (nt uimastite kasutamine, reeglite rikkumine) ja opositsiooniline käitumine (nt vaidlemine, vastuhakk) (Frick et al., 1993).

Laste ja noortega seoses kirjeldatakse antisotsiaalset käitumist käitumisena, mille puhul laps/noor põhjustab füüsilist või psühholoogilist kahju teistele ning antisotsiaalne käitumine viitab enamasti agressioonile, opositsioonilisele või staatusega seotud käitumistele (Eisner & Malti, 2015). Arengu jooksul võib lastel esineda teatud antisotsiaalse käitumise liike (nt agressioon, valetamine, varastamine), mis peegeldavad sotsiaalsete reeglite rikkumist (Kazdin, 1997). Eristatakse noorukieaga piiritletud ja elukaare jooksul püsivat antisotsiaalset käitumist (Moffitt, 1993).

Agressiivset käitumist käsitletakse antisotsiaalse käitumise alaliigina ning antisotsiaalne käitumine terminina laiem konstrukt kui agressioon, sisaldades ka käitumisi, mille eesmärgiks ei ole kahju teha teistele inimestele (nt vandalism) (Krahé, 2013). Agressiivse käitumise eesmärgiks on tekitada teisele inimesele kahju, sealjuures kahju saaja on motiveeritud kahju vältima (Anderson & Bushman, 2002). Agressiivset käitumist klassifitseerides eristatakse mitmeid liike, mis teatud aspektides omavahel kattuvad. Agressiivne käitumine võib olla füüsiline (nt löömine, hammustamine, tõukamine), verbaalne (nt karjumine, vandumine, narrimine) või kaudne (nt maine kahjustamine) (Warburton & Anderson, 2015). Lisaks eristatakse otsesest ja kaudset agressiooni (Krahé, 2013), mille eristamisel lähtutakse asjaolust, kas ohver on füüsiliselt agressiivse käitumise juures või mitte (Warburton & Anderson, 2015). Samuti kirjeldatakse aktiivset (teise inimese kahjustamine) ja passiivset (teise inimese mitteabistamine) agressiooni ning nähtavat ja varjatud agressiooni (Allen & Anderson, 2017).

Lähtuvalt agressiivse käitumise eesmärgist eristatakse vaenulikku (eesmärk kahjustada teist indiviidi) ja instrumentaalset agressiooni (agressioon mõne muu eesmärgi saavutamise nimel) (Allen & Anderson, 2017). Vaenuliku agressiooni puhul on eesmärgiks kahjustada indiviidi ning agressioon ilmneb reaktsioonina teatud laadi provokatsioonile, mis võib inimeses tekitada viha või teisi emotsioone (Anderson & Bushman, 2002). Instrumentaalse agressiooni puhul on agressioon vahendiks teatud eesmärgi täitmisel (Allen & Anderson, 2017) ning agressioon on planeeritud (Stangor, 2011).

Schlesinger (2004) kirjeldab välimisi ja sisemisi faktoreid, mis ajendavad antisotsiaalset käitumist: (1) keskkonnast tingitud käitumine (sotsiaalsed faktorid); (2) situatsioonilised tegurid (käitumuslikud reaktsioonid stressirohketes oludes); (3) impulsiivsus (ettearvamatus ja juhuslikkus antisotsiaalse käitumise puhul); (4) sisemise konflikti lahendamine antisotsiaalse käitumise teel; (5) sisemised sundmõtted antisotsiaalseks käitumiseks. Lisaks tuuakse antisotsiaalse käitumise esinemise puhul sotsiaalsete motiividena välja kolm hüpoteesi, mis selgitavad antisotsiaalse käitumise sagenemist: sotsiaalne matkimine, vastastikune meeldimine ning ühepoolne meeldimine indiviidide suhtes, kellel esineb antisotsiaalset käitumist (Juvonen & Ho, 2008). Sotsiaalset matkimist seostatakse populaarsuse või maine tõstmisega eakaaslaste seas (Moffitt, 1993).

Pro- ja antisotsiaalne käitumine

Üldiselt võib pro- ja antisotsiaalset käitumist käsitleda erinevate, kuid siiski omavahel seotud käitumistena, mille puhul prosotsiaalne käitumine võib olla ajendatud normatiivsest ja antisotsiaalne hedonistlikust sotsiaalse keskkonna raamistikust (Veenstra, 2006). Kuigi eelmainitud käitumiste sisu on erinev ja vastandlik, on välja pakutud ka käsitlusi, mis kirjeldavad nii pro- kui antisotsiaalset käitumist. Näiteks Rudolph, Roesch, Greitemeyer, & Weiner (2004) on koostanud kahe meta-analüüsi põhjal mudeli, kirjeldades motivatsioonilisi protsesse, mis viivad pro- või antisotsiaalse käitumiseni. Mudelist lähtuvalt vallandab stiimul (teine inimene vajab abi/kahju tekitamine) inimesel mõtte (tajumine, mil määral vastutab teine inimene olukorra eest), mis omakorda tekitab emotsiooni (viha või sümpaatia), mis ajendab inimese käitumist (abistamine või agressioon).

Sotsiaalse arengu mudel selgitab pro- või antisotsiaalse käitumiseni viivat arenguteed erinevate mõjutegurite kaudu: (1) välimised tegurid; positsioon sotsiaalses struktuuris; individuaalsed tegurid; (2) tajutud võimalused pro- või antisotsiaalseks käitumiseks; (3) seotus pro- ja antisotsiaalsete tegude ja interaktsioonidega; (4) tajutud tasud pro- või antisotsiaalse käitumise eest; (5) pro- või antisotsiaalse käitumisega seotud uskumused, väärtused; (6) tajutud võimalused pro- või antisotsiaalseks käitumiseks tulevikus (Catalano & Hawkins, 1996). Lisaks ilmneb meta-analüüsi tulemusel, et moraalsete emotsioonide omistamine seondub nii pro- kui antisotsiaalse käitumisega (Malti & Krettenauer, 2013).

Kuigi pro- ja antisotsiaalse käitumise puhul võib motivatsiooniline alus teatud käitumisviiside puhul olla sarnane, on pro- ja antisotsiaalne käitumine omavahel negatiivselt seotud (Boxer, Tisak, & Goldstein, 2004). Samuti seostatakse altruistliku ja antisotsiaalse käitumise esinemist erinevate iseloomuomadustega (Krueger, Hicks, & McGue, 2001). Prosotsiaalse käitumise õhutamise koolikeskkonnas on oluline, kuna eakaaslaste poolt hinnatud kõrgem prosotsiaalsus ennustab tulevikus madalamat antisotsiaalse käitumise esinemissagedust (Hofmann & Müller, 2018).

VEPA Käitumisoskuste Mäng

VEPA Käitumisoskuste Mängu taust

VEPA („veel parem“) Käitumisoskuste Mäng (edaspidi VEPA metoodika) (*PAX Good Behavior Game*), loodud Kansase Ülikoolis USA-s (Barrish, Saunders, & Wolf, 1969), on tõenduspõhine kogu klassi haarav ennetav sekkumine. VEPA metoodika loodi eesmärgiga aidata õpetajal toime tulla klassi kui tervikuga, reageerimata individuaalselt õpilaste

häirivatele käitumisviisidele (Barrish, Saunders, & Wolf, 1969). VEPA eesmärgiks on õhutada klassis oodatud käitumisviise (Dolan et al., 1993; Kellam, Ling, Merisca, Brown, & Ialongo, 1998) ning klassiruumi struktureerimise ja positiivsete kaaslastevaheliste suhete loomise kaudu vähendada õpilaste käitumuslikke probleeme (Leflot, van Lier, Onghena, & Colpin, 2013; Groves, & Austin, 2019).

VEPA Käitumisoskuste Mäng sisaldab mitmeid tõendus põhised töövahendeid (*evidence-based kernels*) ja märguandeid (*research-based cues*) (Embry, 2002; Embry & Biglan, 2008), mis haaravad õpilasi rohkem õppimisprotsessi, suurendavad õppimisele panustatud aega ja aitavad luua positiivse õppimist soodustava keskkonna (Embry & Biglan, 2008). VEPA sisaldab oodatud käitumise meeldetuletamist ja strateegiaid, mis vähendavad häirivat käitumist klassiruumis, ülemineku aega ühelt tegevuselt teisele ning suurendavad õpilaste tähelepanu (Domitrovich et al., 2009). VEPA kasutamist võib varasemate uurimuste põhjal käsitleda nn käitumusliku vaktsiinina, mis aitab ennetada ja leevendada mitmeid käitumisega seotud probleeme (Embry, 2002).

Kuigi VEPA meetodika on rakendamisel edukaks osutunud ka lasteaias (Wiskow, Matter, & Donaldson, 2018; Dadakhodjaeva, Radley, Tingstrom, Dufrene, & Dart, 2019), noorukiealiste (Flower, McKenna, Muething, Bryant, & Bryant, 2014) ja täiskasvanutega (Cheatham, Ozga, St. Peter, Mesches, & Owsiany, 2017), on ta ennetusprogrammina kasutusel peamiselt põhikooli I ja II kooliastmes.

VEPA meetodikat peetakse ka kultuuriuniversaalseks ennetusprogrammiks (Nolan, Houlihan, Wanzek, & Jenson, 2014), mis on kasutusel lisaks USA-le mitmetes riikides üle maailma: nt Saksamaa (Huber, 1979), Sudaan (Saigh & Umar, 1983), Holland (van Lier, Muthén, van der Sar, & Crijnen, 2004), Belgia (Leflot et al., 2010), Iirimaa (Lynch & Keenan, 2018), Kanada (Fortier et al., 2018). Nii õpilased kui õpetajad hindavad VEPA meetodikat positiivselt (Rubow, Vollmer, & Joslyn, 2018) ja Eestis on õpetajate hinnangul meetodika sobiv nii eesti- kui venekeelsetes koolides rakendamiseks (Tatar, et al., 2017). Mujal maailmas VEPA Käitumisoskuste Mängu põhjalikult uuritud (kokkuvõte enam kui 40 uuringust – Tingstrom, Sterling-Turner, & Wilczynski, 2006; ülevaateartikkel – Flower, McKenna, Bunuan, Muething, & Vega, 2014; meta-analüüs – Bowman-Perrott, Burke, Zaini, Zhang, & Vannest, 2016) ning ka Eestis on alates 2015 aastast uuringuid ilmunud (vt Trummal, 2015; Trummal, 2016; Trummal, 2018; Streimann, Trummal, Klandorf, Akkermann, Sisask, Toros, & Selart, 2017).

VEPA Käitumisoskuste Mängu metoodika märguanded ja tõendus põhised töövahendid

VEPA metoodikat on aastate jooksul pidevalt arendatud ja efektiivsemaks muutmise eesmärgil kohandatud, lisades juurde metoodika elemente või muutes neid sotsiaalsesse konteksti sobivamaks. Hetkel kasutuses oleva metoodika (vt Embry, Fruth, Roepcke, & Richardson, 2016) moodustavad mitmed märguanded ja tõendus põhised töövahendid, mida õpetajad kasutavad nii eraldiseisvana kui ka VEPA mänguks kombineerides. Eestis kasutusel oleva VEPA Käitumisoskuste Mängu metoodika põhineb *PAX Good Behavior Game*’l, mis on välja arendatud Paxis Instituudis USA-s. Eesti õpetajatele kohandatud metoodika ja terminid eesti keeles on kirjeldatud VEPA Käitumisoskuste Mängu Õpetajaraamatus (Embry & Richardson, 2015). Käitumist mõjutavate strateegiate ja töövahendite eesmärk on luua klassis positiivne keskkond, kus õpilased on haaratud õppimisprotsessi (Embry & Biglan, 2008).

Esimese sammuna metoodika rakendamisel koostatakse koos õpilastega VEPA visioon, milles lepatakse juhised käitumiseks selle põhjal, mida õpilased soovivad klassis näha, kuulda, teha ja tunda rohkem ning vähem (Embry & Richardson, 2016). Visiooni kasutamine sisaldab kolme komponenti: oodatud käitumise ennustamine enne tegevust, käitumise jälgimine tegevuse ajal ning reflekteerimine soorituse põhjal tegevuse järgselt (Embry, Fruth, Roepcke, & Richardson, 2016). Eelmainitud tegevused võimaldavad luua õppimiskeskonna, mis põhineb õpilaste eneseregulatsioonil (Embry, Fruth, Roepcke, & Richardson, 2016).

Peale visiooni koostamist võetakse metoodika rakendamisel järk-järgult kasutusele VEPA märguanded ja tõendus põhised töövahendid, VEPA mäng ja mängu laiendused. Läbivalt kasutab õpetaja ka VEPA eriväljendeid, mille puhul reageeritakse mitteoodatud käitumisviisidele neutraalselt ning tagasiside ebasobivale käitumisele antakse lühidalt (Embry & Biglan, 2008).

Tõendus põhised VEPA Käitumisoskuste Mängu metoodika töövahendid. Tõendus põhiseid töövahendeid defineeritakse kui eksperimentaalselt uuritud tõendus põhiseid protseduure VEPA metoodikas, mis mõjutavad teatud konkreetseid käitumisviise (Embry & Biglan, 2008). Tõendus põhine töövahend on väikseim teaduslikult tõendatud üksus käitumise mõjutamiseks (Embry, Fruth, Roepcke, & Richardson, 2016). VEPA metoodika moodustavad järgmised tõendus põhised töövahendid:

VEPA vaikus – mitteverbaalne vihje üleminekuks (*non-verbal transition cue*), mida kasutatakse süsteemselt tähelepanu fookuse muutmiseks (*a cue for attention*) koos oodatud

kinnitamise või tasustamisega (Embry & Biglan, 2008). VEPA vaikuse puhul kasutab õpetaja suupilli ja käemärki, millele järgneb kokkulepitud vastus õpilastelt ning oodatud käitumise tunnustamine õpetaja poolt (Embry, Fruth, Roepcke, & Richardson, 2016). VEPA vaikust kasutatakse ühelt tegevuselt teisele üleminekul ning õpilaste tähelepanu saamiseks (Embry & Richardson, 2016), kuna verbaalsete või mitteverbaalsete märguannete kasutamine valmistab õpilasi ette ja vähendab üleminekutele kuluvat aega (Banerjee & Horn, 2013).

Taimeri edestamine (*beat the timer*) – ülesande sooritamiseks antava aja piiramine ning taimeri edestamisele järgneb tasu või tunnustus (Embry & Biglan, 2008). Strateegia suurendab ülesande sooritamist ja kuulekust, vähendades mitteoodatud käitumisviiside esinemist (McGrath, Dorsett, Calhoun, & Drabman, 1988). Tegevuse ajaline survestamine vähendab probleemset käitumist, mille kaudu vähenevad ka konfliktid laste ja täiskasvanute vahel (Embry, Fruth, Roepcke, & Richardson, 2016). Varasemad uuringud näitavad, et positiivsed muutused, mis tekkisid taimeri kasutamise ja tasustamisega jätkusid ka siis, kui strateegiat enam ei kasutatud (Wolfe, Kelly, & Drabman, 1981).

Memme vigurid (*Premack principle, mystery motivators*) – töövahend põhineb Premacki printsiibi põhimõttel. Premacki printsiibi puhul tasustatakse soovitud käitumisviisi esinemist ihaldusväärse tegevusega (Premack, 1962) ning juhusliku valiku teel võetud ihaldusväärne tegevus on kinnituseks oodatud käitumise eest (Embry & Biglan, 2008). Juhusliku valik auhindade puhul hoiab õpilaste huvi ning on efektiivne strateegia positiivsete käitumisviiside kinnitamiseks klassis (Moore & Waguespack, 1994). VEPA meetodikas on auhinnad ihaldusväärse tegevusena lühiajalised (15-30 sekundit), lõbusad ja aktiivsed tegevused, mis sisaldavad liikumist ja tekitavad õpilastes positiivseid emotsioone (Katz, 2017). Memme vigurid suurendavad eneseregulatsiooni ja oodatud käitumisviiside esinemist ning vähendavad probleemset ja mitteoodatud käitumist (Embry, Fruth, Roepcke, & Richardson, 2016).

Kiidud (*peer-to-peer written praise notes, tootles*) – töövahend, mis sisaldab kaaslaste jälgimist ja nende oodatud või prosotsiaalse käitumise märkamist, selle esitamist või avalikuks tegemist (kirjalikult või suuliselt) (Skinner, Cashwell, Skinner, 2000). Töövahendi kasutamine suurendab psühholoogilist paindlikkust (Embry, Fruth, Roepcke, & Richardson, 2016) ja suunab märkama kaaslaste prosotsiaalset käitumist (Skinner et al., 2000), vähendades kaaslastepoolset negatiivset tähelepanu (Embry & Biglan, 2008). Kiitude saamine kinnitab õpilase positiivset sotsiaalset ja akadeemilist käitumist, vähendades kiusamist ja antisotsiaalset käitumist (Embry, Fruth, Roepcke, & Richardson, 2016) ning arendab sotsiaalset kompetentsust (Embry & Biglan, 2008).

VEPA pulgad (*PAX stix*) – pulkade abil õpilaste valimine lähtudes juhusliku valiku printsiibist. Töövahendi eesmärk on suurendada õpilaste keskendumist ja aktiivsust õppetöös, vähendada ärevust ja õpetaja tähelepanu saamist mitteoodatud käitumisviiside kaudu (Embry, Fruth, Roepcke, & Richardson, 2016). Juhuslik valiku puhul ei teki olukorda, kus õpetaja küsiks sagedamini teatud karakteristikutega õpilasi (nt mitteaktiivseid), mis võib klassi pingeid tuua (Rogers, 1997). Õpilased tajuvad juhusliku valiku kasutamist õiglasena ning suureneb usaldus õpetaja suhtes ja etteennustatavus klassis (Embry, Fruth, Roepcke, & Richardson, 2016).

VEPA märguanded. Lisaks tõenduspõhiste töövahenditele sisaldab VEPA metoodika märguandeid, millega suunatakse õpilaste tähelepanu oodatud käitumisele ja suurendatakse metoodika omaks võtmist ja üldistamist (Embry & Biglan, 2008). VEPA märguanded on *VEPA hääletasemed, sobib/ei sobi lauakaart, VEPA käed ja jalad.*

VEPA hääletasemed ja sobib/ei sobi lauakaardid on mitteverbaalsed märguanded (*non-verbal cues*). VEPA hääletasemete kasutamisel annab õpetaja õpilastele teada, kui vali on oodatud hääli erinevates olukordades (Embry, Fruth, Roepcke, & Richardson, 2016). Sobib/ei sobi lauakaartide abil saab õpetaja anda kohest neutraalset tagasisidet õpilaste käitumisele individuaalselt või grupis, võimaldades samal ajal õppetööd katkestusteta jätkata (Embry, Fruth, Roepcke, & Richardson, 2016).

VEPA käed ja jalad on meeldetuletused õpilastele, mis selgitavad oodatud ja kokkulepitud käitumist õpilaste käte ja jalgadega seoses (Embry, Fruth, Roepcke, & Richardson, 2016). Kuna sagedasti esineb õpilaste probleemset ja agressiivset käitumist väljaspool klassiruumi - sööklas, koridorides või ühest kohast teise liikudes (Hemmings, 1999), on oluline sobivate käitumisviiside üldistamine ka klassiruumist väljapoole ning õpilaste eneseregulatsiooni suurendamine meeldetuletuste kaudu (Embry, Fruth, Roepcke, & Richardson, 2016). Oodatud käitumise meeldetuletamine ja selgitamine, ebasobiva käitumise korrigeerimine ja kohase käitumise kinnitamine on efektiivne strateegia probleemkäitumise ennetamiseks ja vähendamiseks väljaspool klassiruumi (Oswald, Safran, & Johanson, 2005). Lisaks on kasutusel VEPA rivi ja jooned, mille puhul antakse õpilastele juhised või visuaalne märk, mis selgitab käitumist olukordades, kus on tarvis järjekorras oodata või rivi moodustada (Embry & Biglan, 2008).

VEPA Käitumisoskuste Mängu metoodika elemendid kombineerituna. Eestis kasutusel olev metoodika sisaldab ka VEPA mängu, mis kombineerib eelmainitud tõenduspõhised töövahendid ja märguanded tervikuks, eesmärgiga suurendada õpilaste eneseregulatsiooni ja

keskendumist õppetöle. Mängu kaudu kinnitatakse prosotsiaalsed käitumist ning vähenevad mitteoodatud käitumisviisid (Embry, Fruth, Roepcke, & Richardson, 2016). Enne mänguga alustamist moodustatakse õpilastest meeskonnad ning julgustatakse neid ühiselt mitteoodatud käitumisviise vältima (Domitrovich et al., 2009). Meeskondade moodustamine suurendab õpilaste kontrolli enda käitumise üle positiivse eakaaslaste surve tõttu, et saavutada ühine eesmärk tasu saamise näol (Dolan et al., 1993).

Enne mänguga alustamist lepatakse konkreetse tegevuse puhul oodatud ja mitteoodatud käitumisviisid, mida õpetaja mängu ajal jälgib (Embry, Fruth, Roepcke, & Richardson, 2016). Kuna oodatud käitumine võib erineda ülesannete lõikes, on oluline defineerida õppetöle sobivad ja prosotsiaalsed käitumisviisid, et parandada õpilaste käitumist (Leflot, van Lier, Onghena, & Coplin, 2013). Mängu ajal soovivad õpilased tegutseda meeskonnana eelnevalt kokkulepitud viisil ning vältida mitteoodatud käitumisviise, mille esinemissagedust õpetaja loendab (Domitrovich et al., 2009). Kokkulepitud käitumise esinemist ja mitteoodatud käitumisviiside esinemise vältimist tasustatakse mängu lõppedes Memme viguriga (Embry, Fruth, Roepcke, & Richardson, 2016). Mängu kasutamise kaudu saab õpetaja hallata õpilaste käitumist nii individuaalselt kui ka kogu klassi põhiselt (Domitrovich et al., 2009). Edaspidi mängitakse mängu erinevate tegevuste ajal, ette teatamata, väljaspool klassiruumi ja viivitatud tasustamisega, et õpilased üldistaksid oodatud käitumist laiemasse konteksti (Kellam et al., 2014). Lisaks kasutatakse mänguga seoses grupipõhist märgimajandust sekkumisena oodatud käitumise kinnitamiseks (Swiezy, Matson, & Box, 1992).

Kui õpilased on tuttavad VEPA mänguga, võetakse kasutusele ka VEPA rollid. VEPA rollide puhul antakse õpilastele tähendusrikkad rollid, mille ülesannete täitmise eest nad vastutavad (Embry & Biglan, 2008). Andes õpilastele tähendusrikkaid rolle, saab koolis vähendada kiusamist ja tõsta prosotsiaalse käitumise esinemist (Ellis, Volk, Gonzalez, & Embry, 2015). Rollide kasutamine parandab õpilaste akadeemilisi saavutusi ja tähelepanu suunamist õppetöle (Minney, 2016).

VEPA Käitumisoskuste Mängu metoodika mõju uuringud

VEPA metoodika hindamiseks on tehtud mitmeid uuringuid, mis näitavad nii lühiajalist kui pikaajalist positiivset mõju ja probleemse käitumise vähenemist koolikeskkonnas (Bowman-Perrott et al., 2016; Flower et al., 2014). VEPA metoodika kaudu õpivad lapsed, kuidas kohaneda õpetajate ja kaaslastega koolis ning seetõttu on nad ka hilisemas elus (noorukieas ja

täiskasvanueas) edukamad olukordades, mis nõuavad sotsiaalset kompetentsust (Kellam et al., 2014). VEPA metoodika lühiajaline mõju väljendub koolikeskkonnas juba rakendamise ajal ning pikaajaline mõju ilmneb käitumises nooruki- ja täiskasvanueas.

Lühiajalise mõju puhul on mitmed uuringud näidanud, et VEPA rakendamine parandab nii õpilaste käitumist kui akadeemilisi saavutusi ja õpilaste keskendumist õppetööle (Leflot, van Lier, Onghena, & Coplin, 2010; Pennington, & McComas, 2017). Akadeemiliste saavutuste puhul olid VEPAt rakendanud poistel paremad tulemused matemaatikas ja lugemises mõõdetuna õppeaasta lõpus nii esimeses kui teises klassis võrreldes kontrollklasside poistega (Ialongo, Werthamer, Kellam, Brown, Wang, & Lin, 1999).

VEPA metoodika pakub õpilastele mitmeid võimalusi sotsialiseerumiseks klassiruumis ja eakaaslaste grupis (Ialongo, Werthamer, Kellam, Brown, Wang, & Lin, 1999) ning metoodika rakendamine vähendab õppetööle mittesuunatud ja häirivat käitumist (Groves, & Austin, 2019; Kellam et al., 2014; Ialongo et al., 1999). Sealjuures häiriva käitumise vähenemist on täheldatud ka emotsionaal- ja käitumishäiretega õpilaste puhul (Rubow, Vollmer, & Joslyn, 2018). Õpetajate hinnangul esines VEPAt rakendatud klassides esimese õppeaasta lõpuks vähem mitteoodatud käitumist nii poistel kui tüdrukutel (nii esimese kui teise klassi õpilaste puhul) võrreldes kontrollklasside õpilastega (Ialongo, Werthamer, Kellam, Brown, Wang, & Lin, 1999). Lisaks aitab VEPA rakendamine vähendada hüperaktiivsust ja opositsioonilist käitumist (Leflot, van Lier, Onghena, & Coplin, 2010).

VEPA mängu ajal suurenesid positiivsed ja vähenesid negatiivsed interaktsioonid eakaaslastega (Groves, & Austin, 2019) ning vähenes eakaaslastepoolne tõrjutus õpilastel, kellel esines sagedamini õppeülesande mittekeskset käitumist (Leflot, van Lier, Onghena, & Colpin, 2013). Enamik õpilasi hindas VEPA mängu õiglaseks ning tajuti suhete paranemist klassikaaslastega (Groves, & Austin, 2019). Lisaks olid VEPAt rakendanud õpilased õpetajate hinnangul vähem häbelikud (Dolan et al., 1993). Kuna tõrjumine eakaaslaste poolt võib kaasa tuua agressiooni, vähendab VEPA metoodika rakendamine tõrjutuse vähendamise kaudu ka agressiooni (Leflot, van Lier, Onghena, & Colpin, 2013).

Agressioon vähenes VEPAt rakendanud õpilaste puhul nii kaaslaste (Ialongo et al., 1999; Dolan et al., 1993) kui ka õpetajate hinnangul (Dolan et al., 1993; Leflot, van Lier, Onghena, & Colpin, 2013). Samas oli VEPA metoodika agressiooni vähendamisel tõhusam poiste puhul, kellel esines agressiivset käitumist teiste õpilastega võrreldes sagedamini (Kellam, Ling, Merisca, Brown, & Ialongo, 1998; Dolan et al., 1993; Kellam et al., 2014). Lisaks positiivsetele muutustele õpilaste käitumises, esineb muutusi ka õpetajate puhul.

Võrreldes kontrollklasside õpetajatega tegid VEPA rakendanud õpetajad õppeaasta lõpuks õpilastele vähem negatiivseid märkuseid ning kiitsid neid sagedamini (Leflot, van Lier, Onghena, & Coplin, 2010; Rubow, Vollmer, & Joslyn, 2018).

Lisaks lühiajalistele mõjudele agressiooni vähendamisel, mõjutas VEPA metoodika ka agressiooni kulgu ning kõrge agressiivsuse tasemega poistel vähenes agressiivse käitumise esinemissagedus esimesest klassist kuni seitsmenda klassini (Kellam et al., 2014) ja keskkoolini (Kellam et al., 1998). Samuti näitavad longituuduuringud VEPA metoodika algklassides rakendamisel pikaajalist positiivset mõju nooruki- ja täiskasvanueas. Näiteks õpilastel, kes rakendasid VEPA 1.-2. klassis, esines vähem sagedamini varajases täiskasvanueas uimastite kuritarvitamist, sõltuvushäireid ja kõrge riskiga seksuaalkäitumist võrreldes õpilastega, kelle puhul algklassides VEPA metoodikat ei rakendatud (Kellam et al., 2014). Samuti esines varajases täiskasvanueas meestel vähem uimastite ja alkoholi sõltuvushäireid, antisotsiaalset isiksusehäiret ja vangistust vägivalla tõttu (Kellam et al., 2008; Kellam et al., 2011). Lisaks alustasid VEPA algklassides rakendanud õpilased noorukieas vähem sagedamini suitsetamisega (Kellam & Anthony, 1998) ning neil esines täiskasvanueas vähem regulaarset suitsetamist (Kellam et al., 2008). Võrreldes kontrollgrupiga esines VEPA rakendanud õpilastel ka lapseeas kuni noore täiskasvanueani vähem suitsiidikatseid (Wilcox et al., 2008).

Seega on VEPA Käitumisoskuste Mängu metoodika tõhus ennetav sekkumine, mis lähtub tõendus põhistel töövahenditest ja märguannetest. VEPA metoodika rakendamise puhul avalduvad õpilastele nii lühiajalised kui pikaajalised positiivsed mõjud. Lühiajalised mõjud on märgatavad VEPA metoodikat rakendades klassis juba paari kuu pärast ning pikaajalised mõjud ilmnevad nooruki- ja täiskasvanueas.

VEPA rakendamine ja mõju hindamine Eestis

Eestis rakendatakse VEPA Käitumisoskuste Mängu alates 2014. aastast, praegu kokku 85 koolis ning metoodika rakendamist koordineerib Tervise Arengu Instituut. Eestis kogutakse metoodikat rakendavates koolides andmeid kaks korda aastas: sügisel enne metoodika rakendamist ning õppeaasta lõpus ja esimesed uuringud näitavad positiivseid tulemusi (vt Trummal, 2015; Trummal, 2016; Trummal, 2018; Streimann et al., 2017). VEPA metoodika tulemuslikkuse hindamiseks teostatakse tunnivaatlusi, mille käigus selgitatakse välja mittesoovitud käitumiste esinemissagedus ning klassijuhatajad täidavad iga õpilase kohta tugevuste ja raskuste küsimustiku (Goodman, 1997; SDQ, 2006). Lisaks kogutakse õpetajatelt

tagasisidet metoodika kohta elektroonselt õppeaasta lõpus ning klassijuhatajad täidavad õpetaja enesetõhususe küsimustiku (Tschannen-Moran, & Woolfolk Hoy, 2001) õppeaasta alguses ja lõpus.

Eesti tulemused VEPA metoodika rakendamisel näitavad, et oluliselt on vähenenud õppetööd segavate käitumiste hulk (Trummal, 2016) ning suurenenud on õppetööle keskendumine (Trummal, 2015; Trummal, 2016). Võrreldes sügisega esineb õpetajate hinnangul õpilastel vähem raskusi hüperaktiivsusega seoses (Trummal, 2018) ning vähenenud on õpilaste üliaktiivsus (suutmatus paigal püsida, pidev nihelemine, tähelepanu kerge hajumine) (Trummal, 2016). Samuti on õpetajate hinnangul vähenenud emotsionaalsed raskused (ärevus uutes olukordades ja murelikkus) (Trummal, 2016; Trummal, 2018) ning suurenenud on prosotsiaalsus (Trummal, 2015; Trummal, 2018).

Õpetajate hinnangul on paranenud ka nende endi võimekus klassi juhtida ning enesetõhususega seonduvalt on statistiliselt oluline positiivne muutus kõigi kolme skoori (klassi juhtimine, õpilaste kaasamine, juhendamise strateegiad) puhul (Trummal, 2015). Seega näitavad VEPA metoodika positiivset mõju ka uuringud Eesti kontekstis ning muutusi kirjeldatakse nii õpilaste käitumise kui õpetaja enesetõhususega seonduvalt.

Eesmärk ja uurimisküsimused

Töö eesmärk on võrrelda hinnanguid pro- ja antisotsiaalse käitumise liikide esinemissagedusele ning pro- ja antisotsiaalse käitumise motiividele VEPA Käitumisoskuste Mängu rakendanud (edaspidi VEPA klassid) ja kontrollklasside õpilaste vahel. Pro- ja antisotsiaalse käitumise liikide esinemissagedust võrreldi lähtuvalt kahest suhete tasandist: hinnang enda suhetele klassikaaslastega (enesekohane hinnang) ning hinnang klassikaaslaste omavahelisele käitumisele (hinnang eakaaslaste käitumisele).

Töö eesmärgist lähtuvalt püstitati uurimisküsimused:

1. Kas ja kuidas erinevad VEPA Käitumisoskuste Mängu rakendavate klasside ja kontrollklasside õpilaste enesekohased ja eakaaslaste käitumisele antud hinnangud pro- ja antisotsiaalse käitumise sageduse kohta?
2. Kas ja kuidas erinevad VEPA Käitumisoskuste Mängu rakendavate klasside ja kontrollklasside õpilaste enesekohased hinnangud pro- ja antisotsiaalse käitumise motiivide osas?

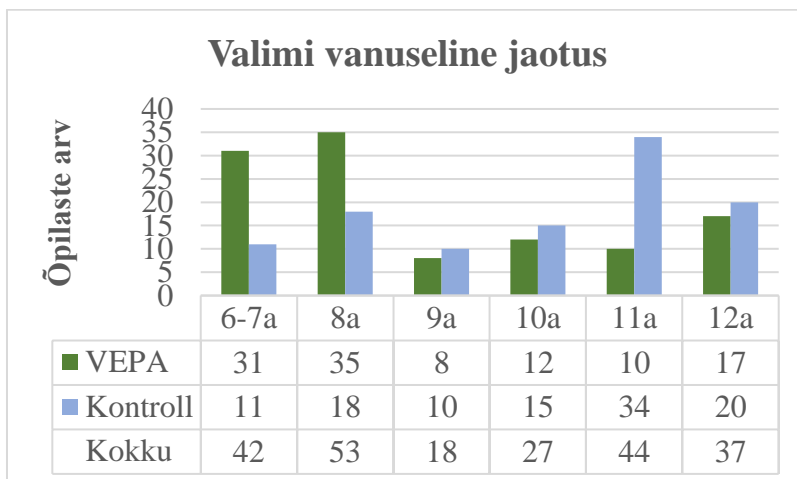
METOODIKA

Lähtuvalt töö eesmärgist kasutati kvantitatiivset uurimisstrateegiat ning teostati kvaasieksperiment. Tegemist oli järelesti uuringu disainiga, kus ühele grupile rakendati VEPA Käitumisoskuste Mängu metoodikat ja tõhususe hindamiseks moodustati kontrollgrupp. Kvaasi-eksperimendi puhul on katse- ja kontrollrühmana kasutatud sarnastes tingimustes olevaid gruppe, kuid grupid ei ole moodustatud juhuslikkuse teel (Shadish, Cook, & Campbell, 2002). Kvantitatiivse uurimise puhul püütakse anda uuritava nähtuse objektiivne ja usaldusväärne kirjeldus, uurides nähtusega seotud erinevaid muutujaid ja nendevahelisi suhteid (Taylor & Trumbull, 2005).

Valim

Mittetöenäosusliku valimi moodustasid kolme Võrumaa kooli 1-5. klasside õpilased ($N=221$), kokku 12 klassi: kuus VEPA Käitumisoskuste Mängu rakendanud ja kuus kontrollklassi, kus VEPA Käitumisoskuste mängu ei rakendatud. Kuna uuritavate gruppide sarnaseid tingimusi saab kindlustada valides õpilased samast koolist, moodustas valimi kõikide koolide puhul nii VEPAAt rakendanud õpilaste grupp kui kontrollgrupp (edaspidi VEPA klassid ja kontrollklassid). Valimis olid õpilased, kelle klassides olid õpetajad andmete kogumise ajaks VEPA metoodikat rakendanud seitse kuud ($N=113$) ning kontrollklasside õpilased ($N=108$), kus VEPA metoodikat ei rakendatud. Valimisse ei kuulunud kuus õpilast, kelle ankeedid oli täidetud mittetäielikult.

Õpilased olid vanuses 6-12 aastat, keskmine vanus 9,4 aastat ($SD=1,82$). VEPAAt rakendanud klasside õpilaste keskmine vanus oli 8,8 aastat ($SD=1,81$) ja kontrollklasside õpilastel 9,9 aastat ($SD=1,66$). Õpilaste vanuseline jaotus on toodud joonisel 1.



Joonis 1. Õpilaste vanuseline jaotus VEPAAt rakendanud ja kontrollklassides.

Mõõtevahend

Andmete kogumiseks kasutati kirjalikku küsimustikku, millega selgitati välja pro- ja antisotsiaalse käitumise esinemissagedus ning avatud küsimusi pro- ja antisotsiaalse käitumise motiivide uurimiseks. Mõlema mõõtevahendi puhul viidi reliaabluse tagamiseks läbi eeluurimus.

Küsimustik sisaldas seitset prosotsiaalse käitumise liiki (abistamine, kaastunne, kiitmine, koostöö, mõistmine, toetamine, usaldamine) ja üheksat antisotsiaalse käitumise liiki (alandavate märkuste tegemine, füüsiliselt haiget tegemine, hirmutamine, karjumine, pilkamine, solvamine, sõimamine, ähvardamine füüsiliselt haiget tegemisega, ähvardamine sõnadega). Õpilased andsid hinnangu nii enda kui klassikaaslaste käitumise sagedusele hinnanguskaalal, mis kodeeriti vastavalt: üldse mitte (0), harva (1), sageli (2), väga sageli (3). Küsimustik oli reliaabne (sisereliaabluse $\alpha = 0,77$).

Pro- ja antisotsiaalse käitumise motiivide uurimiseks kasutati avatud küsimusi, mille koostasid töö autor ja juhendaja. Küsimused olid järgmised: (1) *Miks Sinu arvates inimesed üksteist aitavad? Põhjenda palun.* (2) *Kas on olukordi, kus inimesed üksteist ei aita või ei abista? Põhjenda palun.* (3) *Miks Sinu arvates inimesed haiget ja kahju teevad? Põhjenda palun.* (4) *Miks Sina teisi inimesi aitad? Põhjenda palun.* Avatud küsimuste valiidsuse suurendamiseks kasutati küsimuste koostamisel eksperthinnanguid.

Protseduur

Pro- ja antisotsiaalse käitumise sageduste ning motiivide väljaselgitamiseks kasutati ankeetküsitlust, mis viidi koolides paber kandjal läbi mais 2018. Eelnevalt küsiti nõusolek koolide juhtkonnalt, lapsevanematelt ja klassijuhatajalt. Kooli juhtkonda, klassijuhatajaid, lapsevanemaid ja õpilasi teavitati töö eesmärgist ning selgitati, et uuringus osalemine on vabatahtlik. Kõikides koolides viis küsimustiku läbi magistritöö autor, täpsustades ja selgitades vajadusel õpilastele küsimusi ning skaala tähendusi.

Pro- ja antisotsiaalse käitumise esinemissageduste võrdlemiseks viidi andmeanalüüsiks läbi *t*-test, mida kasutatakse arvuliste tunnuste keskmise väärtuste võrdlemiseks nii paaris- kui mittepaarisvalimi puhul (Thompson, 2013). Andmeanalüüs teostati programmiga SPSS 25.0.

Avatud küsimuste analüüsiks kasutati kvantitatiivset sisuanalüüsi, mille puhul analüüsitakse saadud andmeid ning moodustatakse kodeerimise süsteem, määratletakse analüüsiühikud ning kategooriad (Neuman, 2014). Sisuanalüüsi puhul kasutati induktiivset

lähenemist, mille tugevuseks on uuritavate tõlgenduste ja tähenduste uurimine (Kalmus, Masso ja Linno, 2015), kuna koodid ja kategooriad moodustatakse saadud andmete põhjal (Elo & Kyngäs, 2008).

Avatud küsimuste analüüsiks loeti vastuseid korduvalt ning moodustati tähenduslike üksuste põhjal koodid, alakategooriad ja kategooriad. Analüüsikategooriate moodustamisel lähtuti uurimisküsimusest ning kõikide küsimuste puhul koostati kodeerimisjuhend, mis sisaldab koode, alakategooriaid, kategooriaid, üldkategooriaid ja näiteid avatud küsimuste vastustest. Kodeerimisjuhendid on toodud lisades (vt lisa 1–4). Sisuanalüüsi reliaabluse suurendamiseks kasutati kaaskodeerijat. Kategooriate ja alakategooriate esinemissageduste võrdlemiseks kasutati χ^2 -testi, mis on sobilik viis nominaalskaalal olevate tunnustevaheliste seoste leidmiseks (Buskirk, Willoughby, & Tomazic, 2013).

TULEMUSED

Prosotsiaalse- ja antisotsiaalse käitumise esinemissagedus

Prosotsiaalse- ja antisotsiaalse käitumise esinemissageduse puhul hindasid õpilased käitumist kahest suhete tasandist lähtuvalt: hinnang enda suhetele klassikaaslastega (enesekohane hinnang) ning hinnang klassikaaslaste omavahelisele käitumisele (hinnang eakaaslaste käitumisele) nii VEPA Käitumisoskuste Mängu rakendavates kui kontrollklassides. Tabelites 1 ja 2 on toodud pro- ja antisotsiaalse käitumise liikide esinemissagedus. Sulgudes on toodud aritmeetilised keskmised (\bar{X}) küsimustiku hinnanguskaaladel ja standardhälve (SD) kogu grupi puhul. VEPA rakendavate ja kontrollklasside õpilaste enesekohased hinnangud ja hinnang eakaaslaste käitumise esinemissagedusele on toodud tabelis 1 (prosotsiaalse käitumise sagedus) ja tabelis 2 (antisotsiaalse käitumise sagedus).

Hinnang enda prosotsiaalse käitumise esinemissagedusele suhetes eakaaslastega

Õpilaste enesekohastes hinnangutes prosotsiaalse käitumise esinemissagedusele kõikide väidete puhul kokku üldskooris statistilist olulist erinevust mõõdetuna t -testiga VEPA rakendavate klasside ($\bar{X}=2,0$; $SD=0,83$) ja kontrollklasside ($\bar{X}=1,97$; $SD=0,77$) võrdluses ei esinenud (vt tabel 1).

Kõige sagedamini esines koostööd nii VEPA rakendavate ($\bar{X}=2,31$; $SD=0,79$) kui kontrollklasside ($\bar{X}=2,10$; $SD=0,72$) puhul ning kõige vähem sagedamini mainiti abistamist: VEPA rakendavad klassid ($\bar{X}=1,70$; $SD=0,73$), kontrollklassid ($\bar{X}=1,74$; $SD=0,68$). Statistiliselt oluline erinevus VEPA rakendavate klasside õpilaste ja kontrollklasside õpilaste võrdluses esines t -testiga mõõdetuna koostööl ($p<0,05$, $t=2,07$). Sealjuures VEPA klasside õpilased teevad enda hinnangul koostööd sagedamini ($\bar{X}=2,25$, $SD=0,72$) võrreldes kontrollklasside õpilastega ($\bar{X}=2,10$, $SD=0,79$).

Hinnang klassikaaslaste prosotsiaalse käitumise esinemissagedusele

Klassikaaslaste prosotsiaalse käitumise esinemissagedust hinnates ei esinenud statistilist olulist erinevust üldskoori puhul VEPA rakendavate klasside ($\bar{X}=1,87$, $SD=0,83$) ja kontrollklasside ($\bar{X}=1,70$, $SD=0,80$) võrdluses (tabel 1).

Klassikaaslaste käitumisele hinnangut andes esines VEPA rakendanud klassides kõige sagedamini koostööd ($\bar{X}=2,04$, $SD=0,79$), abistamist ($\bar{X}=1,90$, $SD=0,82$), usaldamist ($\bar{X}=1,88$, $SD=0,83$) ja toetamist ($\bar{X}=1,88$, $SD=0,85$). Kontrollklassidel esines kõige

sagedamini koostööd ($X=1,87$, $SD=0,76$) ja toetamist ($X=1,76$, $SD=0,78$). Suhteliselt vähem sagedamini esines VEPAat rakendavates klassides kaaslase mõistmist ($X=1,78$, $SD=0,81$) ning kontrollklassides abistamist ($X=1,59$, $SD=0,75$) ja kiitmist ($X=1,61$, $SD=0,81$).

Statistiliselt oluline erinevus esines abistamise puhul ($p<0,01$, $t=2,92$), sealjuures VEPAat rakendavate klasside õpilased hindasid klassikaaslaseid sagedamini abistavateks ($X=1,90$) võrreldes kontrollklasside õpilastega ($X=1,59$).

Tabel 1. Prosotsiaalse käitumise esinemissagedus õpilaste hinnangul.

Prosotsiaalne käitumine	Hinnang enda käitumisele (X)		Hinnang klassikaaslaste käitumisele (X)	
	VEPA klassid	Kontrollklassid	VEPA klassid	Kontrollklassid
Abistamine	1,70	1,74	1,90	1,59
Kaastunne	2,03	1,94	1,80	1,72
Kiitmine	1,97	2,03	1,81	1,61
Koostöö	2,31	2,10	2,04	1,87
Mõistmine	2,04	2,06	1,78	1,68
Toetamine	1,94	2,03	1,88	1,76
Usaldamine	2,01	1,94	1,88	1,69
Kokku	2,0	1,97	1,87	1,70

X - aritmeetiline keskmine

Hinnang enda antisotsiaalse käitumise esinemissagedusele suhetes eakaaslastega

Antisotsiaalse käitumise üldskooride vahel VEPAat rakendavate klasside õpilaste ($X=0,29$, $SD=0,49$) ja kontrollklasside ($X=0,42$, $SD=0,56$) vahel statistilist olulist erinevust ei leitud. Nii VEPA klasside kui kontrollklasside õpilaste hinnangul esines enesekohastes hinnangutes kõige sagedamini karjumist (VEPA klasside $X=0,58$, $SD=0,59$; kontrollklasside $X=0,72$, $SD=0,78$) ja hirmutamist (VEPA klasside $X=0,44$, $SD=0,62$; kontrollklasside $X=0,58$, $SD=0,71$). Suhteliselt vähem sagedamini esines mõlema grupi puhul ähvardamist füüsiliselt haiget tegemisega (VEPA klasside $X=0,08$, $SD=0,27$; kontrollklasside $X=0,14$, $SD=0,34$) ning sõnadega ähvardamist (VEPA klasside $X=0,14$, $SD=0,42$; kontrollklasside $X=0,22$, $SD=0,43$). Tabelis 2 on toodud antisotsiaalse käitumise esinemissagedus VEPA ja kontrollklasside õpilaste hinnangul.

Statistiliselt olulised erinevused antisotsiaalse käitumise esinemissageduses VEPA klasside ja kontrollklasside võrdluses esinesid karjumise ($p<0,05$, $t=2,32$) ja solvamise ($p<0,05$, $t=2,43$) puhul ning õpilaste hinnangul esines enesekohaste hinnangute põhjal VEPA klassides karjumist ja solvamist vähem võrreldes kontrollklassidega.

Hinnang klassikaaslaste antisotsiaalse käitumise esinemissagedusele

Klassikaaslaste antisotsiaalse käitumise sagedust hinnates ei esinenud kahe grupi puhul statistiliselt olulist erinevust üldskooris. Mõlema grupi puhul hindasid õpilased klassikaaslaste puhul kõige sagedamini esinevaks karjumist (VEPA klasside $X=1,28$, kontrollklasside $X=1,66$) ning suhteliselt vähem sagedamini esinevaks ähvardamist füüsiliselt haiget tegemisega (VEPA klasside $X=0,44$, $SD=0,65$; kontrollklasside $X=0,44$, $SD=0,74$) ja sõnadega ähvardamist (VEPA klasside $X=0,52$, $SD=0,64$; kontrollklasside $X=0,54$, $SD=0,60$) (tabel 2).

Võrreldes VEPA klasside õpilastega hindasid kontrollklasside õpilased klassikaaslaste käitumist suhteliselt sagedamini antisotsiaalseks mitmete liikide puhul ning statistiliselt olulised erinevused esinesid järgmiste käitumisviiside puhul: karjumine ($p<0,01$, $t=2,89$), pilkamine ($p<0,01$, $t=3,63$), solvamine ($p<0,01$, $t=3,05$), sõimamine ($p<0,01$, $t=3,10$). Sealjuures VEPA klasside õpilaste hinnangul esines eelmainitud antisotsiaalset käitumisviisi vähem sagedamini.

Tabel 2. Antisotsiaalse käitumise esinemissagedus õpilaste hinnangul.

Antisotsiaalne käitumine	Hinnang enda käitumisele (X)		Hinnang klassikaaslaste käitumisele (X)	
	VEPA klassid	Kontrollklassid	VEPA klassid	Kontrollklassid
Alandavad märkused	0,37	0,52	0,81	1,02
Füüsiliselt haiget tegemine	0,24	0,32	0,84	0,88
Hirmutamine	0,44	0,58	0,75	0,90
Karjumine	0,51	0,73	1,28	1,66
Pilkamine	0,27	0,38	0,69	1,06
Solvamine	0,28	0,45	0,77	1,09
Sõimamine	0,33	0,43	0,63	0,95

Ähvardamine füüsiliselt haiget tegemisega	0,08	0,14	0,44	0,44
Ähvardamine sõnadega	0,14	0,22	0,52	0,54
Kokku	0,29	0,42	0,74	0,95

X - aritmeetiline keskmine

Pro- ja antisotsiaalse käitumise motiivid

Pro- ja antisotsiaalse käitumise motiivide kirjeldamiseks koostati kodeerimisjuhendid, mis on toodud lisades (lisa 1–4), kus on välja toodud koodid, alakategoriad, kategoriad, üldkategoriad ning koodide kohta näited küsimuste lõikes. Tulemustes on esitatud pro- ja antisotsiaalse käitumise motiivide esinemissagedused protsentides teostatud kvantitatiivse sisuanalüüsi põhjal VEPA-t rakendanud ja kontrollklasside õpilaste valimis.

Prosotsiaalse käitumise motiivid

Prosotsiaalse käitumise motiivide uurimiseks selgitati välja VEPA-t rakendavate ja kontrollklasside õpilaste hinnangud enda ning teiste inimestele prosotsiaalse käitumise motiividega seoses nii käituda. Enda prosotsiaalse käitumise motiive kirjeldades sisaldasid õpilaste vastused kokku 247 kodeerimisühikut, 22 alakategoriat, 12 kategoriat ning seitse üldkategoriat. Sealjuures kokku 12 õpilast vastasid ei tea/ei oska vastata. Teiste inimeste prosotsiaalse käitumise motiive kirjeldades moodustus õpilaste vastustest kokku 246 kodeerimisühikut, 19 alakategoriat, 13 kategoriat ning seitse üldkategoriat. Kolmel õpilasel oli küsimusele vastamata. VEPA-t rakendanud ja kontrollklasside õpilaste motiivide sagedused enda ja teiste inimeste prosotsiaalse motiivide kirjeldamiseks ning võrdlus on toodud tabelis 3.

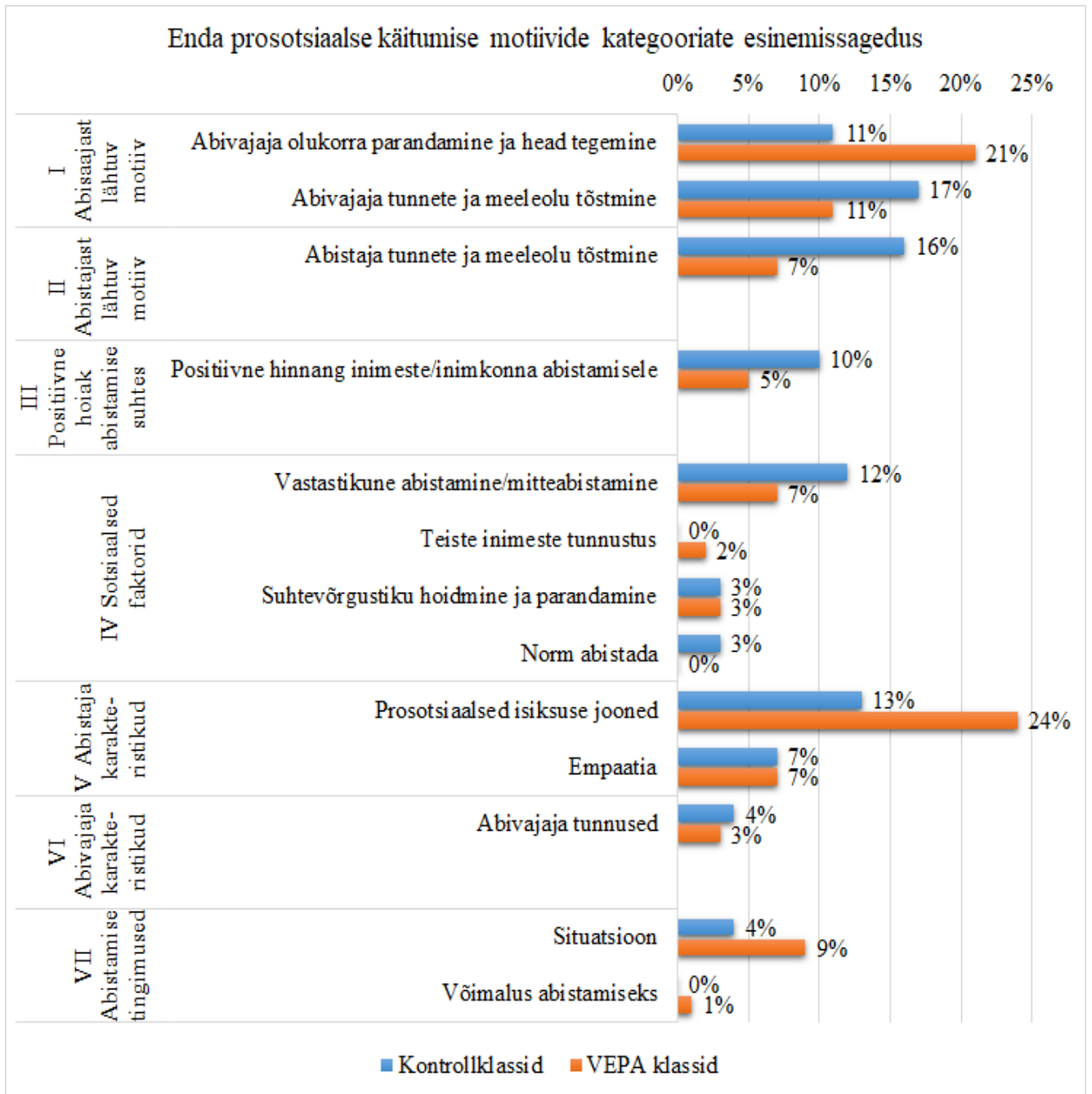
Tabel 3. Enda ja teiste inimeste prosotsiaalse käitumise motiivide esinemissagedus üldkategoriate lõikes õpilaste hinnangul.

Üldkategooria	Enda prosotsiaalse käitumise motiivide esinemissagedus			Teiste inimeste prosotsiaalse käitumise motiivide esinemissagedus		
	VEPA klassid	Kontrollklassid	χ^2	VEPA klassid	Kontrollklassid	χ^2

I abisaajast lähtuv motiiv	37 (32%)	33 (28%)	ns	43 (35%)	29 (23%)	$\chi^2=4,84^*$
II abistajast lähtuv motiiv	8 (7%)	19 (16%)	$\chi^2=4,98^*$	6 (5%)	14 (11%)	$\chi^2=4,38^*$
III positiivne hoiak inimeste abistamise suhtes	6 (5%)	12 (10%)	ns	4 (3%)	3 (2%)	ns
IV sotsiaalsed faktorid	14 (12%)	21 (18%)	ns	13 (11%)	28 (22%)	$\chi^2=5,54^*$
V abistaja karakteristikud	36 (31%)	23 (20%)	$\chi^2=3,97^*$	35 (29%)	36 (29%)	ns
VI abivajaja karakteristikud	4 (3%)	5 (4%)	ns	10 (8%)	6 (5%)	ns
VII abistamise tingimused	12 (10%)	5 (4%)	ns	9 (8%)	10 (9%)	ns
Kokku	118	117		120	126	

* – $p < 0,05$

Enda prosotsiaalse käitumise motiivid. Enda prosotsiaalse käitumise motiive hinnates esines VEPAat rakendavate ja kontrollklasside õpilaste hinnangutes statistiliselt olulised erinevused järgmiste üldkategoriate puhul: abistajast lähtuv motiiv ($\chi^2=4,98$, $p < 0,05$) ja abistaja karakteristikud ($\chi^2=3,97$, $p < 0,05$). Kõige sagedamini esines mõlema grupi puhul üldkategooria *abisaajast lähtuv motiiv* ning VEPAat rakendanud õpilaste puhul ka *abistaja karakteristikuid*. Abisaajast lähtuv motiiv üldkategoriana sisaldas kategooriaid *abivajaja olukorra parandamine ja head tegemine* (alakategooriad: olukorra parandamine, tahe teistele inimestele head teha, inimestel hästi minemine) ning *abivajaja tunnete ja meeleolu tõstmine* (alakategooriad: meeleolu tõstmine, positiivsed emotsioonid, negatiivsete emotsioonide/meeleolu vähendamine). Joonisel 2 on toodud üldkategoriate ja kategooriate esinemissagedus.

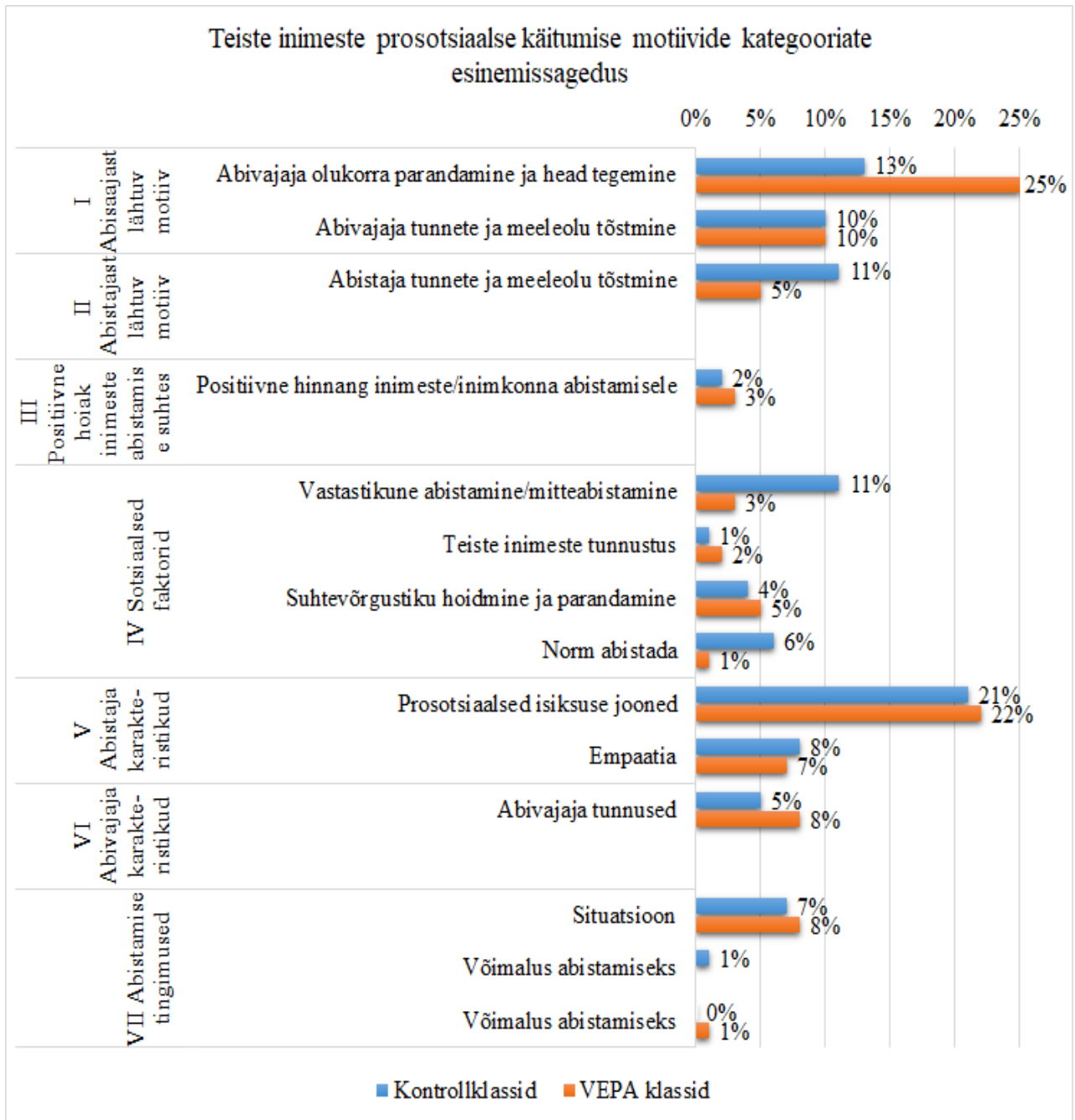


Joonis 2. Enda prosotsiaalse käitumise motiivide üldkategooriate ja kategooriate esinemissagedus.

Statistiliselt olulised erinevused kahe grupi võrdluses ilmnesisid kategooria *abivajaja olukorra parandamine ja head tegemine* puhul, sealjuures VEPA klassides esineb kategooriat sagedamini ($\chi^2=4,35$, $p<0,05$). Abistajast lähtuv motiiv üldkategooriana sisaldas kategooriat *abistaja tunnete ja meeleolu tõstmine* (al kategooriad: meeleolu tõstmine, positiivsed emotsioonid, negatiivsete emotsioonide/meeleolu vähendamine). Kategooria *abistaja tunnete ja meeleolu tõstmine* esines kahe grupi võrdluses sagedamini kontrollklasside õpilastel ($\chi^2=4,66$, $p<0,05$). Abistaja karakteristikud üldkategooriana sisaldas kategooriat

prosotsiaalsed isiksuse jooned (alakategooria prosotsiaalsed isiksuseomadused), *empaatia* (alakategooriad: kahju/kaastunne abivajaja suhtes, perspektiivi võtmine, lähedane inimene). Kategooria *prosotsiaalsed isiksuse jooned* esines VEPA klassides sagedamini võrreldes kontrollklassidega ($\chi^2=4,69$, $p<0,05$). Täpsemalt on õpilaste prosotsiaalse käitumise motiivide kategooriad koos näidetega kirjeldatud kodeerimisjuhendis (Lisa 1).

Teiste inimeste prosotsiaalse käitumise motiivid. Teiste inimeste prosotsiaalse käitumise motiive hinnates esines VEPA rakendavate ja kontrollklasside õpilaste hinnangutes statistiliselt olulised erinevused järgmiste üldkategooriate puhul: abisaajast lähtuv motiiv ($\chi^2=4,839$, $p<0,05$), abistajast lähtuv motiiv ($\chi^2=4,375$, $p<0,05$) ning sotsiaalsed faktorid ($\chi^2=5,537$, $p<0,05$). VEPA rakendavate klasside õpilased kirjeldasid sagedamini abisaajast lähtuvat motiivi ning vähem sagedamini abistajast lähtuvat motiivi ja sotsiaalseid faktoreid võrreldes kontrollklasside õpilastega teiste inimeste prosotsiaalse käitumise motiivide puhul. Kõige sagedamini esines VEPA rakendavate klasside õpilaste hinnangul üldkategooriat *abisaajast lähtuv motiiv* ning kontrollklasside õpilastel *abistaja karakteristikud*. Vähem sagedamini esines mõlema grupi puhul üldkategooriat *positiivne hoiak inimeste abistamise suhtes*. Joonisel 3 on toodud teiste inimeste prosotsiaalse käitumise motiivide kirjeldamisel esinenud üldkategooriad ja kategooriad.



Joonis 3. Teiste inimeste prosotsiaalse käitumise motiivide üldkategooriate ja kategooriate esinemissagedus.

Abisaajast lähtuv motiiv sisaldas kategooriaid *abivajaja olukorra parandamine ja head tegemine* (alakategooriad: olukorra parandamine, tahe teistele inimestele head teha, inimestel hästi minemine), *abivajaja tunnete ja meeleolu tõstmine* (alakategooriad: meeleolu tõstmine, positiivsed emotsioonid, negatiivsete emotsioonide/meeleolu vähendamine). Statistiliselt oluline erinevus kahe grupi võrdluses esines kategooria *abivajaja olukorra parandamine ja head tegemine* puhul, mis VEPA õpilastel esineb sagedamini ($\chi^2=5,76$, $p<0,05$).

Abistajast lähtuv motiiv sisaldas kategooriat *abistaja tunnete ja meeleolu tõstmine* (alakategooriad: meeleolu tõstmine, positiivsed emotsioonid, negatiivse meeleolu vähendamine). Sotsiaalsed faktorid üldkategoriana sisaldasid kategooriaid *vastastikune abistamine* (alakategooria vastastikune abi), *teiste inimeste tunnustus* (alakategooria inimestele meeldimine), *suhtevõrgustiku hoidmine ja parandamine* (alakategooriad: suhtevõrgustik, sõprussuhted) ning *norm abistada* (alakategooriad: inimesi peab aitama, moraalnorm: abistamine on viisakas). Sotsiaalsete faktorite puhul esinesid kategooriad *vastastikune abistamine* ($\chi^2=5,94$, $p<0,05$) ja *norm abistada* ($\chi^2=4,46$, $p<0,05$) sagedamini kontrollklasside õpilastel. Lisas 2 on toodud kodeerimisjuhend, kus kirjeldatakse teiste inimeste prosotsiaalse käitumise motiive mõlema grupi õpilaste hinnangul.

Olukorrad, kus inimesed ei käitu prosotsiaalselt

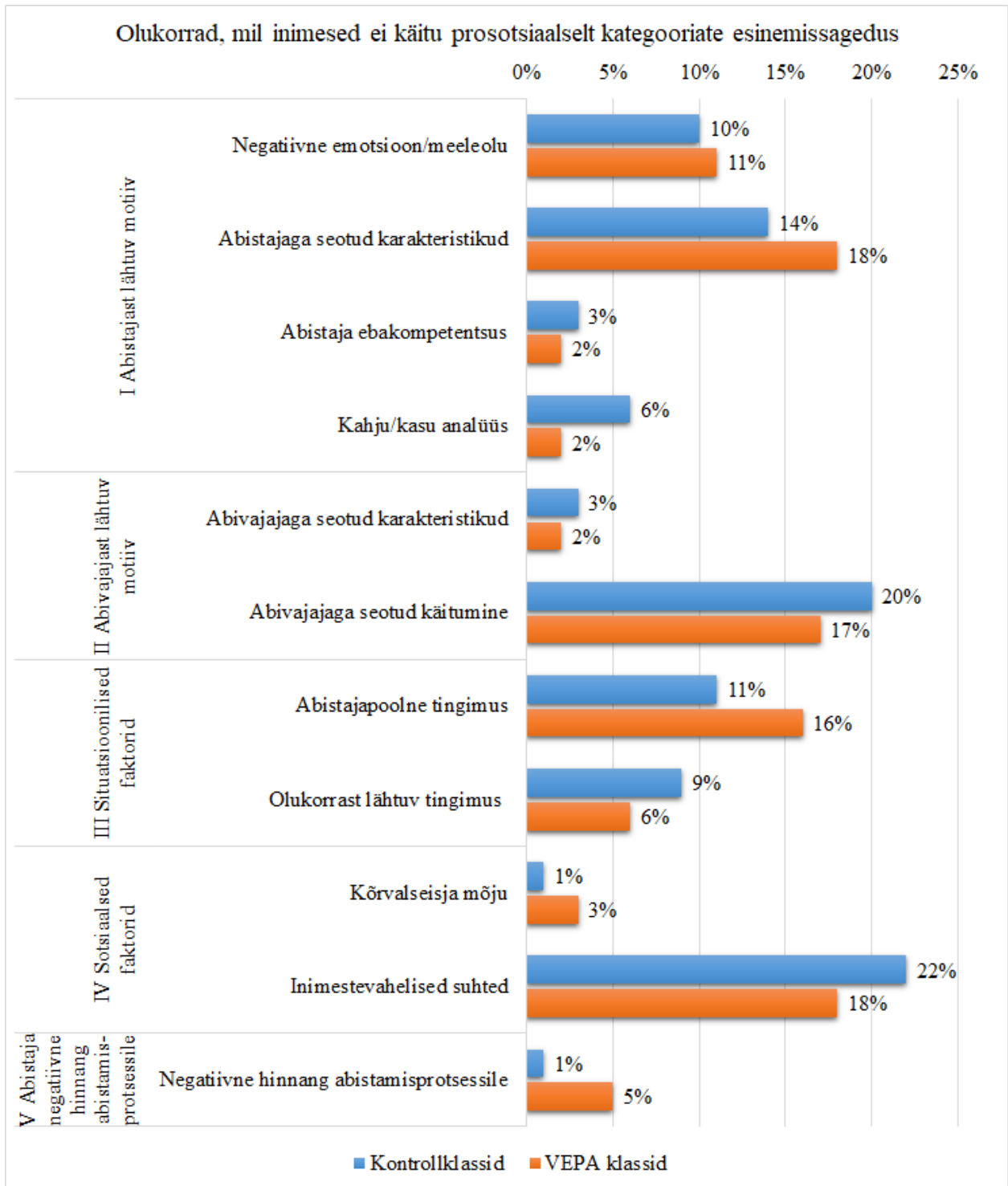
Lisaks selgitati välja olukorrad, kui inimesed ei käitu prosotsiaalselt ning õpilaste vastused sisaldasid kokku 230 kodeerimisühikut, 19 alakategooriat, 11 kategooriat ja viis üldkategooriat. Olukordade puhul, kus inimesed ei käitu prosotsiaalselt esinesid õpilaste hinnangul järgmised üldkategooriad: abistajast lähtuv motiiv, abivajajast lähtuv motiiv, situatsioonilised faktorid, sotsiaalsed faktorid ja abistaja negatiivne hinnang abistamisprotsessile. Tabelis 4 on toodud üldkategoriate esinemissagedus VEPA t rakendavate ja kontrollklasside õpilaste hinnangutele tuginedes.

Tabel 4. Olukorrad, kus inimesed ei käitu prosotsiaalselt üldkategoriate esinemissagedus õpilaste hinnangul.

Üldkategooria	VEPA klassid: esinemissagedus	Kontrollklassid: esinemissagedus
I abistajast lähtuv motiiv	39 (32%)	33 (31%)
II abivajajast lähtuv motiiv	23 (19%)	23 (21%)
III situatsioonilised faktorid	26 (21%)	20 (19%)
IV sotsiaalsed faktorid	24 (20%)	23 (21%)
V abistaja negatiivne hinnang abistamisprotsessile	6 (4%)	1 (1%)
Ei tea/inimesed abistavad alati	5 (4%)	7 (7%)
Kokku	123	107

Statistiliselt olulisi erinevusi VEPA rakendanud klasside ning kontrollklasside võrdluses motiivide üldkategoriate esinemissagedustes ei olnud. Kõige sagedamini esines mõlema grupi õpilaste hinnangul üldkategoriat *abistajast lähtuvat motiiv* ja vähem sagedamini *abistaja negatiivne hinnang abistamisprotsessile*. Joonisel 4 on toodud üldkategoriate ja kategooriate esinemissagedus.

Abistajast lähtuv motiiv sisaldas kategooriaid *negatiivne emotsioon/meeleolu* (alakategooriad: negatiivsed emotsioonid ja meeleolu abistajal, kartus, mitteabistamise kogemus), *abistajaga seotud karakteristikud* (alakategooriad: prosotsiaalsete joonte puudumine, motivatsiooni puudumine), *abistaja ebakompetentsus* (alakategooriad: oskamatus, suutmatus, vahendite puudumine), *kahju/kasu analüüs* (alakategooria abistaja võib saada kahju). Abivajajast lähtuv motiiv sisaldas kategooriaid *abivajajaga seotud karakteristikud* (alakategooria abivajaja tunnused), *abivajajaga seotud käitumine* (alakategooriad: abivajajapoolne passiivsus, abivajaja keeldub abist, abivajaja on halba teinud abistajale). Situatsioonilised faktorid sisaldasid kategooriaid *abistajapoolne tingimus* (alakategooriad: aja limiit, pole võimalik abistada) ja *olukorrast lähtuv tingimus* (alakategooria hädaolukord/ohuolukord). Sotsiaalsed faktorid sisaldasid kategooriaid *kõrvalseisja mõju* (alakategooria vastutuse hajumine) ja *inimestevahelised suhted* (alakategooria inimestevahelised halvad suhted). Abistaja negatiivne hinnang abistamisprotsessile üldkategoriana sisaldas kategooriat *negatiivne hinnang abistamisprotsessile* (alakategooria abistaja hindab abivajajat negatiivselt). Alakategooriates sisalduvad koodid on kirjeldatud kodeerimisjuhendis (Lisa 3).



Joonis 4. Olukorrad, mil inimesed ei käitu prosotsiaalselt üldkategooriate ja kategooriate esinemissagedus.

Antisotsiaalse käitumise motiivid

Teiste inimeste antisotsiaalse käitumise motiive kirjeldades moodustus õpilaste vastustes kokku 246 kodeerimisühikut, 15 alakategooriat, kaheksa kategooriat ja neli üldkategooriat. Tabelis 5 on toodud teiste inimeste antisotsiaalse käitumise motiivid VEPAat rakendanud ja kontrollklasside õpilaste hinnangul. Statistiliselt olulisi erinevusi kahe grupi võrdluses ei esinenud.

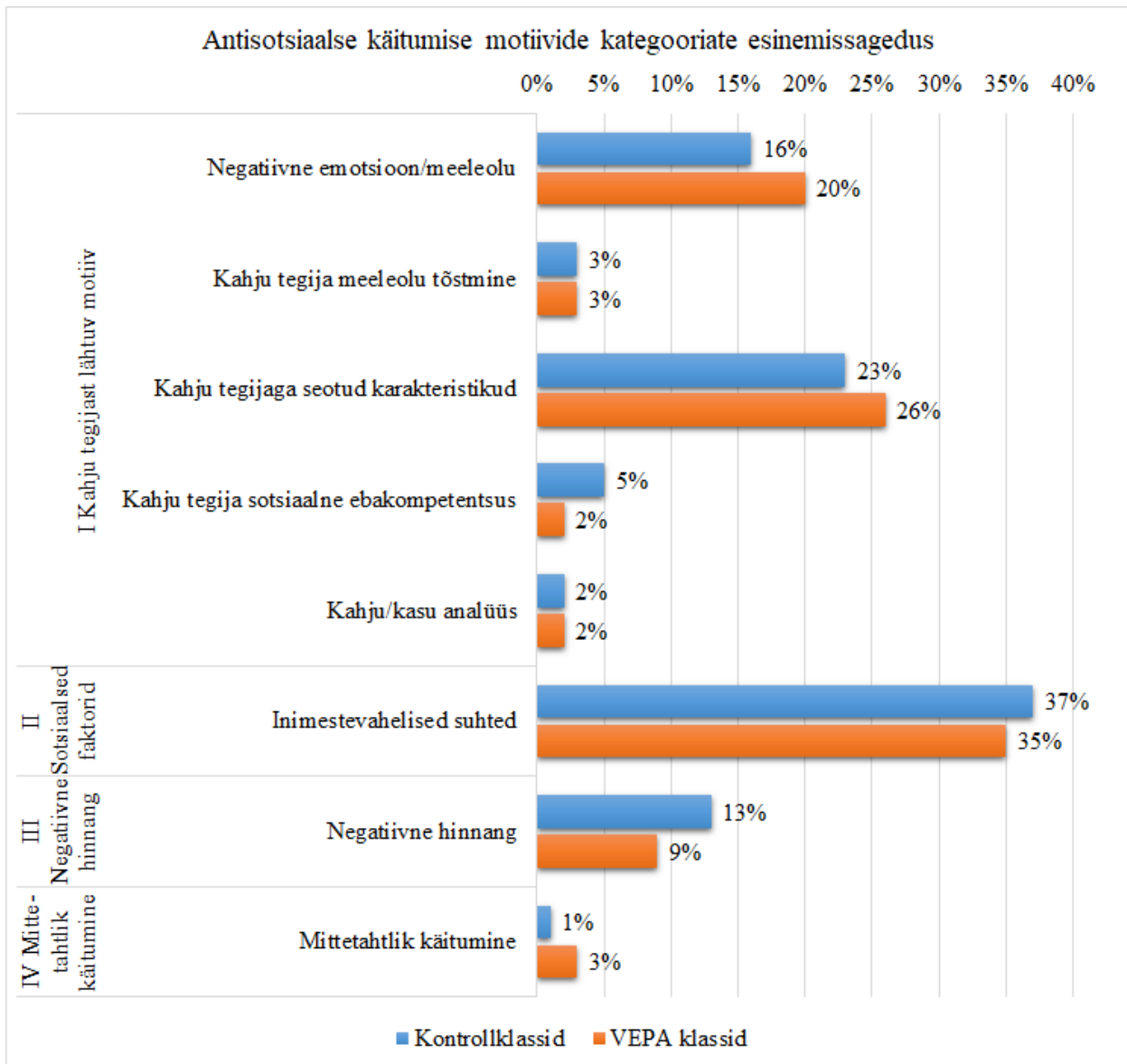
Tabel 5. Teiste inimeste antisotsiaalse käitumise motiivid õpilaste hinnangul üldkategooriate lõikes.

Üldkategooria	VEPA klassid: esinemissagedus	Kontrollklassid: esinemissagedus
I Kahju tegijast lähtuv motiiv	63 (51%)	58 (47%)
II Sotsiaalsed faktorid	40 (32%)	43 (35%)
III Negatiivne hinnang	11 (9%)	15 (12%)
IV Mittetahtlik käitumine	6 (5%)	3 (3%)
Ei tea/ei oska öelda	4 (3%)	3 (3%)
Kokku	124	122

Kõige sagedamini esines mõlema grupi puhul üldkategooriana kahju tegijast lähtuvat motiivi, mis sisaldas kategooriaid *negatiivne emotsioon* (alakategooria negatiivsed emotsioonid), *kahju tegija meeleolu tõstmine* (alakategooriad: meeleolu paranemine, negatiivsete emotsioonide vähendamine), *kahju tegijaga seotud karakteristikud* (alakategooriad: tähelepanu tõmbav käitumine, kurjus, kadedus, motivatsioon/tahe), *kahju tegija sotsiaale ebakompetentsus* (alakategooria sotsiaalsete oskuste puudujäägid), *kahju/kasu analüüs* (alakategooria kahju tegija saab kasu). Mõlema grupi puhul esines sagedasti ka üldkategooria sotsiaalsed faktorid, mis sisaldas kategooriat *inimestevahelised suhtes* (alakategooriad: inimestevahelised halvad suhted, kahju tegija eelnevad negatiivsed kogemused suhetes).

Lisaks moodustati õpilaste vastustest üldkategooriad *negatiivne hinnang* (kategooria negatiivne hinnang, alakategooriad: negatiivne hinnang kahju tegijale, negatiivne hinnang kahju kannatajale, kahju tegija hindab positiivselt kahju tegemist) ning *mittetahtlik käitumine* (kategooria mittetahtlik käitumine, alakategooria kahju tegija teeb kahju kogemata). Joonisel

5 on toodud kategooriate esinemissagedus. Alakategooriates sisalduvad koodid on kirjeldatud kodeerimisjuhendis (Lisa 4).



Joonis 5. Antisotsiaalse käitumise motiivide üldkategooriate ja kategooriate esinemissagedus.

ARUTELU

Eestis koolides kasutusel olev VEPA Käitumisoskuste Mängu metoodika tõhusust näitavad mitmed teadusuuringud (vt Tingstrom, Sterling-Turner, & Wilczynski, 2006; Flower, McKenna, Bunuan, Muething, & Vega, 2014; Bowman-Perrott, Burke, Zaini, Zhang, & Vannest, 2016). Samas on Eesti kontekstis veel uuringuid vähe (vt Trummal, 2015; Trummal, 2016; Trummal, 2018; Streimann et al., 2017) ning käesolev magistritöö näitab kvaasiekspimenti kasutades VEPA metoodika tõhusust pro- ja antisotsiaalse käitumise erinevate liikide ja motiividega seoses.

Pro- ja antisotsiaalse käitumise esinemissagedus

Esimese uurimisküsimusega selgitati välja VEPA Käitumisoskuste Mängu rakendanud ja kontrollklasside õpilaste hinnangute erinevused pro- ja antisotsiaalse käitumise sagedusele enda käitumisele suhtes eakaaslastega (enesekohased hinnangud) ja klassikaaslaste omavahelisele käitumisele (hinnang eakaaslaste käitumisele). Tulemustest ilmnas, et VEPA ja kontrollklasside võrdluses esines enda käitumist hinnates statistiliselt oluline erinevus koostöö ja eakaaslaste käitumist hinnates abistamise puhul. Sealjuures hindavad VEPA klasside õpilased eelmainitud prosotsiaalse käitumise liike sagedamini esinevateks võrreldes kontrollklasside õpilastega. VEPA metoodika suunab õpilasi märkama kaaslaste prosotsiaalset käitumist (vt Skinner et al., 2000) ning ka varasemad uurimused näitavad prosotsiaalse käitumise suurenemist VEPA Käitumisoskuste Mängu metoodika rakendamisel nii meta-analüüsi tulemusel (Bowman-Perrott et al., 2016) kui Eestis (Trummal, 2018). Prosotsiaalse käitumise õhutamine on oluline, kuna käitumise sagenemisega väheneb füüsiline ja verbaalne agressioon (Caprara et al., 2014) ning paranevad akadeemilised saavutused nii lasteaias (Collie, Martin, Roberts, & Nassar, 2018) kui noorukiealiste puhul (Gerbino et al., 2018). Lisaks on prosotsiaalse käitumise esinemine positiivselt seotud kõrgema enesehinnangu (Zuffiano et al., 2014) ja positiivsete emotsioonide kogemisega (Nelson, Layous, Cole, & Lyubomirsky, 2016). Prosotsiaalne käitumine on oluline aspekt nii indiviidi kui sotsiaalsest heaolust lähtuvalt (Luberto et al., 2017).

Samuti ilmnas kahe grupi võrdluses erinevus enda ja teiste prosotsiaalset käitumist hinnates – kui kontrollklasside õpilased hindasid enda käitumist kõikide prosotsiaalse käitumise liikide puhul sagedasemaks võrreldes eakaaslaste käitumisega, siis VEPA klasside õpilased hindasid eakaaslaste sagedamini abistavateks võrreldes enda käitumisele antud hinnangutega. Samas seostatakse prosotsiaalset käitumist paremate suhetega eakaaslaste vahel

(Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006) ning mittepopulaarseid eakaaslaste tajutakse vähem sagedamini prosotsiaalsetena, võrreldes neutraalsete eakaaslastega (Mayeux, 2011). Varasemalt on kirjeldatud, et VEPA rakendanud õpilased tajuvad suhete paranemist klassikaaslastega (Groves, & Austin, 2019).

Antisotsiaalse käitumise esinemissageduse puhul esines VEPA klasside õpilastel võrreldes kontrollklassidega vähem antisotsiaalset käitumist nii enda kui klassikaaslaste käitumisele antud hinnangute puhul. Olulised erinevused esinesid kahe grupi võrdluses enda käitumisega karjumise ja solvamise ning eakaaslaste puhul karjumise, pilkamise, solvamise ja sõimamisega seoses. VEPA metoodika rakendamisega on täheldatud agressiooni (Ialongo et al., 1999; Dolan et al., 1993, Leflot et al., 2013), õppetööle mittesuunatud ja häiriva käitumise vähenemist (Groves, & Austin, 2019; Kellam et al., 2014; Ialongo et al., 1999, Rubow et al., 2018). Seega on tulemused üldiselt kooskõlas varasemate uuringutega ning pro- ja antisotsiaalse käitumise sagedusele antud hinnangutes esinevad erinevused enesekohastes ja klassikaaslastele antud hinnangute puhul kahe grupi võrdluses.

Pro- ja antisotsiaalse käitumise motiivid

Lisaks pro- ja antisotsiaalse käitumise esinemissagedusele on oluline uurida ka motiive, mis käitumist ajendavad. Varasemalt on meta-analüüsi tulemusel selgunud, et agressioon on positiivselt seotud antisotsiaalsete ja negatiivselt seotud prosotsiaalsete eesmärkide ja motivatsiooniga (Samson, Ojanen, & Hollo, 2012). Teise uurimisküsimusega selgitati välja pro- ja antisotsiaalse käitumise motiivid ning erinevused VEPA rakendanud ja kontrollklasside võrdluses.

Prosotsiaalse käitumise puhul võib motivatsioon olla erinev ning käitumine võib kasu tuua nii abivajajale kui abistajale (Luberto et al., 2017). Tulemustest ilmnisid erinevused enda ja teiste inimeste prosotsiaalse käitumise motiivide hindamisel. Võrreldes VEPA klassidega esines kontrollklasside õpilastel nii enda kui teiste motiivide puhul sagedamini abistajast lähtuvat motiivi. Abistajast lähtuva motiivi puhul on abistamise eesmärgiks enda heaolu tõstmine või kasu saamine ning tegemist on egoistliku motiiviga (Batson, 2011). Seega ei ole egoistliku motiivi eesmärk abistamise kaudu otseselt abivajaja heaolu suurendamine, vaid enda heaolu tõstmine (Weinstein & Ryan, 2010). Samas hindavad VEPA klasside õpilased võrreldes kontrollklassiga teiste inimeste prosotsiaalse käitumise motiive sagedamini abisaajast lähtuvaks. Abisaajast lähtuvat motiivi võib kirjeldada altruistlikuna ning sealjuures on abistamise eesmärgiks suurendada teise inimese heaolu (Batson, 2018). Altruistlik motiiv

on ajendatud sisemistest moraalsetest printsiipidest, empaatia või sümpaatia tundmisel (Eisenberg et al., 2016). Sealjuures kirjeldatakse positiivse empaatia kogemist, mis ajendab prosotsiaalset käitumist (Telle & Pfister, 2016). Tulemustest ilmneb, et VEPA klasside õpilased kirjeldavad sagedamini teiste inimeste prosotsiaalse käitumise motiive altruistlikena ning kontrollklasside õpilased nii enda kui teiste inimeste motiive sagedamini egoistlikena.

Lisaks esineb kontrollklasside õpilased puhul teiste inimeste prosotsiaalse käitumise motiividena sotsiaalseid faktoreid (vastastikune abistamine/mitteabistamine ja norm abistada). Kuigi antud töös on vastastikune abistamine ja norm abistada toodud eraldi alakategooriatena, kirjeldatakse vastastikuse abistamise normi, mille puhul abistatakse, kui abistajat ennast on varem abistatud (Böckler, Tusche, & Singer, 2016). Vastastikuse abistamise norm (Gouldner, 1960, viidatud Batson et al., 2003 j) on omaks võetud sotsialiseerumise teel ning normi kohaselt saab abistaja ise abi tagasi. Vastastikust abistamist käsitletakse ka osana egoistlikust motiivist, mille puhul inimene saadav tasu on vastastikune abistamine (Batson et al., 2003).

VEPA klasside õpilased kirjeldasid enda käitumise motiivide puhul sagedamini üldkategooriat abistaja karakteristikud (kategooriana prosotsiaalsed isiksuse jooned). Prosotsiaalse käitumisega seostatakse isiksusejoontest sotsiaalsust (Graziano & Habashi, 2015), avatust kogemustele ja ausus-alandlikkust (Wertag & Bratko, 2019). Samas kirjeldasid nii VEPA kui kontrollklasside õpilased prosotsiaalsete joonte puudumist motiivina olukordade puhul, kus inimesed ei käitu prosotsiaalselt, sealjuures üldkategooriana abistajast lähtuv motiiv esines kõige sagedamini. Lisaks prosotsiaalsete joonte puudumisele kirjeldasid abistajast lähtuva motiivi puhul olukordades, kus inimesed ei käitu prosotsiaalselt, mõlemad grupid sagedasti ka negatiivset emotsiooni või meeleolu abistajal. Ka varasemalt on kirjeldatud meeleolu mõju ning nii lapsed kui täiskasvanud abistavad sagedamini, kui on heas tujus, võrreldes neutraalse või negatiivse meeleoluga (Eisenberg & Mussen, 1989). Samas oleneb prosotsiaalse käitumise esinemine positiivse või negatiivse meeleoluga seoses prosotsiaalse käitumise liigist (Nieta Kayser, Greitemeyer, Fischer, & Frey, 2010). Samuti abistatakse egoistlikust motiivist lähtuvalt ka eesmärgiga vähendada negatiivset emotsionaalset seisundit (Cialdini, Baumann, & Kenrick, 1981, viidatud Clarke, 2003 j) või kogeda positiivseid emotsioone (Batson, 2018).

Antisotsiaalse käitumise motiive kirjeldades ei esinenud olulisi erinevusi VEPA ja kontrollklasside võrdluses ning mõlema grupi hinnangul esines kõige sagedamini kahju tegijast lähtuvat motiivi ning sotsiaalseid faktoreid. Kahju tegijast lähtuva motiivi puhul kirjeldati sagedamini kahju tegijaga seotud karakteristikuid (sh kurjus) ja negatiivset emotsiooni/meeleolu. Isiksuseomaduste puhul seostatakse antisotsiaalse käitumise

esinemisega hüperaktiivsust/impulsiivsust ja opositsioonilist käitumist (Giannotta & Rydell, 2016) ning suure viisiku isiksusejoonte mudelile tuginedes näitavad meta-analüüsi tulemus, et sotsiaalsus ja meelekindlus on negatiivselt seotud antisotsiaalse käitumise esinemisega (Vize, Collison, Miller, & Lynam, 2019).

Negatiivse emotsiooni/meeleolu puhul kirjeldasid õpilased suhteliselt sagedamini viha või halba tuju. Sealjuures ennustavad puudujäägid viha kontrollis ja ärrituvus antisotsiaalset käitumist ning on noorukiea jooksul suhteliselt stabiilsed (Caprara, Paciello, Gerbino, & Cugini, 2007). Lisaks seostatakse viha näiteks vaenuliku agressiooni esinemisega (Anderson & Bushman, 2002) ning sotsiaalse tõrjumise puhul tõi viha kogemine kaasa antisotsiaalset käitumist (Chow, Tiedens, & Govan, 2008). Lisaks tõid nii kontroll- kui VEPA klasside õpilased välja ka üldkategoriana negatiivne hinnang, mis sisaldas kategooriatena negatiivset hinnangut kahju tegijale, kahju kannatajale või kahju tegemise hindamist positiivsena. Samas seostatakse madalat IQ taset ja puudujääke eksekutiivsete ehk täidesaatvate funktsioonide puhul sagedasema antisotsiaalse käitumise esinemisega (Ogilvie et al., 2011).

Sotsiaalsete faktoritena antisotsiaalse käitumise motiivide puhul kirjeldasid õpilased eelkõige inimestevahelisi halbu suhteid ja kahju tegija eelnevaid negatiivseid kogemusi suhetes. Näiteks ennustab enne noorukiiga aset leidnud kaaslastepoolne sotsiaalne tõrjutus antisotsiaalset käitumist noorukieas (Kretschmer, Sentse, Dijkstra, & Veenstra, 2014). Samas kalduvad tõrjutud inividid, kelle antisotsiaalse käitumise esinemissagedus on madal, looma sõprussuhteid eakaaslastega, kellel esineb sagedasti antisotsiaalset käitumist (Kornienko, Ha, & Dishion, 2019). Nii pro- kui antisotsiaalse käitumise puhul on sotsiaalse õppimise teooriate kohaselt eakaaslased olulised käitumise mudelid ja kinnitajad (Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz, & Buskirk, 2006) ning VEPA meetodika pakub õpilastele võimalusi sotsialiseeriumiseks eakaaslaste grupis (Ialongo, Werthamer, Kellam, Brown, Wang, & Lin, 1999).

Magistritöö tulemuste põhjal võib kokkuvõtlikult öelda, et kahe grupi võrdluses esinesid positiivsed muutused VEPA meetodika rakendamisel nii pro- kui antisotsiaalse käitumise sageduse kui prosotsiaalse käitumise motiividega seoses. Suurimad erinevused esinesid eakaaslaste pro- ja antisotsiaalset käitumist hinnates: VEPA klasside õpilased hindasid eakaaslaseid sagedamini prosotsiaalseks ja vähem antisotsiaalseks kontrollgrupiga võrreldes. Lisaks erinesid kahe grupi puhul erinevused prosotsiaalse käitumise motiivide puhul ning VEPA klasside õpilased kirjeldasid nii enda kui teiste inimeste prosotsiaalset käitumist harvem egoistlikuna võrreldes kontrollklassiga. Sealjuures hindasid VEPA klasside

õpilased teiste inimeste motiive sagedamini altruistlikeks. Antisotsiaalse käitumise motiivide puhul kahe grupi võrdluses erinevusi ei esinenud.

Töö väärtus ja piirangud

Töö käsitles kahte vastandlikku käitumisviisi, pro-ja antisotsiaalset käitumist, mille uurimine on oluline probleemkäitumise ennetamisel ja vähendamisel ning positiivse käitumise suurendamisel. Käitumise õhutamiseks või vähendamiseks on lisaks sagedusele oluline uurida ka motiive, mis käitumist ajendavad. Eestis kasutusel olev VEPA Käitumisoskuste Mängu metoodika on näidanud mitmeid positiivseid tulemusi probleemkäitumise vähendamise ja positiivse õppimisele suunatud keskkonna tekitamisel. Samas ei ole varasemalt Eestis VEPA Käitumisoskuste Mängu rakendanud klassides uuritud pro- ja antisotsiaalse käitumise motiive.

Magistritöös kontrolliti kvaasiekspimenti kasutades VEPA metoodika tõhusust pro- ja antisotsiaalse käitumise liikide ja motiividega seoses ning kahe grupi võrdluses ilmnenud muutused on positiivsed. Magistritöö tulemused kinnitavad, et VEPA metoodika on tõhus prosotsiaalse käitumise suurendamisel ja antisotsiaalse käitumise vähendamisel, kusjuures suurimad muutused ilmesid eakaaslastega seonduvalt. Lisaks ilmneb magistritöö tulemustest, et lisaks prosotsiaalse käitumise suurenemisele ja antisotsiaalse käitumise vähenemisele ilmnes ka kvalitatiivne muutus õpilaste motiivides seoses prosotsiaalse käitumisega. Muutusi prosotsiaalse käitumise motiivide puhul nii enda kui teiste inimestega seoses on oluline rõhutada, kuna motiivid ajendavad inimest käituma teatud viisil (Eisenberg, VanSchyndel, & Spinrad, 2016). Siinkohal on oluline, et klassis õhutatakse sotsiaalset aktsepteeritud ja positiivseid käitumisviise.

Töö tulemused kinnitavad, et VEPA metoodika on tõhus ja tulemused metoodika lühiajalise mõjuga seoses ilmnevad ka juba seitsme kuu pikkuse rakendamiseperioodi järgselt. VEPA metoodikat on peetud kultuuriuniversaalseks ennetusprogrammiks (Nolan, Houlihan, Wanzek, & Jenson, 2014) ning lisaks varasemalt Eestis tehtud uuringutele, kinnitab käesolev magistritöö VEPA Käitumisoskuste Mängu metoodika tõenduspõhisust ka Eesti kontekstis, haarates pro- ja antisotsiaalse käitumisega seotud aspekte, mida varem pole uuritud.

Töö piiranguna võib välja tuua valimiga seotud piirangud, mis piiravad tulemuste üldistatavust. Kuigi uuringus osalesid nii VEPA kui kontrollklasside puhul õpilased 1.–5. klassidest, oli valimi vanuseline jaotuvus oli ebaühtlane. Samuti kasutati töös mittetõenäosuslikku valimit nii VEPA kui kontrollklasside õpilaste näol, kuid edaspidi tõstaks

uurimuse kvaliteeti uuritavate gruppide moodustamine juhuslikkuse alusel. Tulemuste paremaks üldistamiseks tuleks kasutada suuremat valimit kui antud töös. Piiranguna võib käsitleda ka meetodika rakendamise kvaliteeti, mis ei pruugi kõikides klassides olla ühtlane.

Edaspidi võiks täpsemate tulemuste saamiseks VEPA Käitumisoskuste Mängu mõju mõõtmisel lisaks kontrollgrupi kaasamisele mõõta ka enne VEPA rakendamist klasside baastase pro- ja antisotsiaalse käitumise esinemissageduse ja motiividega seoses. Samuti annaks uut infot pro- ja antisotsiaalse käitumise sageduse ja motiivide uurimisega seoses lisaks õpetajate hinnangute uurimine.

TÄNUSÕNAD

Täna kõiki uurimuses osalenud Võrumaa koole ja pr. Ussakat avatud koostöö eest.

Eriline tänu südamest juhendaja Kristi Kõivule edasiviivate mõtete ja järjepideva toetuse 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.

Minni Aia-Utsal

/allkirjastatud digitaalselt/

25.05.2019

KASUTATUD KIRJANDUS

- Allen, J. J., & Anderson, C. A. (2017). Aggression and violence: Definitions and distinctions. In P. Sturmey (Ed.), *The Wiley Handbook of Violence and Aggression* (pp. 1–14). Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 27–51.
- Banerjee, R., & Horn, E. (2013). Supporting classroom transitions between daily routines: strategies and tips. *Young Exceptional Children* 16(2), 3–14.
- Barrish, H. H., Saunders, M., & Wolf, M. W. (1969). Good Behavior Game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 119–124.
- Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Batson, C. D. (2011). *Altruism in humans*. New York: Oxford University Press.
- Batson, C. D., Eklund, J. H., Chermok, V. L., Hoyt, J. L., & Ortiz, B. G. (2007). An additional antecedent of empathic concern: valuing the welfare of the person in need. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 93(1), 65–74.
- Batson, C. D., Van Lange, P. A. M., Ahmad, N., & Lishner, D. A. (2003). Altruism and helping behavior. In M. A. Hogg, & J. Cooper (Eds.), *The SAGE handbook of social psychology* (pp. 279–295). London: SAGE Publications.
- Bierhoff, H.-W. (2002). *Prosocial Behaviour*. New York: Psychology Press.
- Biglan, A., Flay, B. R., Embry, D. D., & Sandler, I. N. (2012). The critical role of nurturing environments for promoting human well-being. *American Psychologist*, 67(4), 257–271.
- Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zaini, S., Zhang, N., & Vannest, K. (2016). Promoting positive behavior using the Good Behavior Game: A meta-analysis of single-case research. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(3), 180–190.
- Boxer, P., Tisak, M. S., & Goldstein, S. E. (2004). Is it bad to be good? An exploration of aggressive and prosocial behavior subtypes in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 91–100.
- Buskirk, T. D., Willoughby, L. M., & Tomazic, T. J. (2013). Nonparametric statistical techniques. In T. D. Little (Ed.), *The Oxford Handbook of Quantitative Methods in*

- Psychology: Vol. 2: Statistical Analysis* (pp. 106–141). New York: Oxford University Press.
- Böckler, A., Tusche, A., & Singer, T. (2016). The structure of human prosociality: differentiating altruistically motivated, norm motivated, strategically motivated, and self-reported prosocial behavior. *Social Psychological and Personality Science*, 7(6), 530–541.
- Caprara, G. V., Kanacri, B. P. L., Gerbino, M., Zuffianò, A., Alessandri, G., Vecchio, G., ... Bridglall, B. (2014). Positive effects of promoting prosocial behavior in early adolescence: Evidence from a school-based intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 38(4), 386–396.
- Caprara, G. V., Paciello, M., Gerbino, M., & Cugini, C. (2007). Individual differences conducive to aggression and violence: trajectories and correlates of irritability and hostile rumination through adolescence. *Aggressive Behavior*, 33(4), 359–374.
- Carlo, G. (2014). The development and correlates of prosocial moral behaviors. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development (2nd ed)* (pp. 208–234). New York: Psychology Press.
- Catalano, R. F. & Hawkins, J. D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. In J.D. Hawkins, *Delinquency and Crime: Current Theories* (pp 149–197). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cheatham, J. M., Ozga, J. E., St. Peter, C. C., Mesches, G. A., & Owsiany, J. M. (2017). Increasing class participation in college classrooms with the Good Behavior Game. *Journal of Behavioral Education*, 26(3), 277–292.
- Chow, R. M., Tiedens, L. Z., & Govan, C. L. (2008). Excluded emotions: The role of anger in antisocial responses to ostracism. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(3), 896–903.
- Clarke, D. (2003). *Pro-Social and Anti-Social Behaviour*. *Routledge Modular Psychology Series*. London: Routledge.
- Collie, R. J., Martin, A. J., Roberts, C. L., & Nassar, N. (2018). The roles of anxious and prosocial behavior in early academic performance: A population-based study examining unique and moderated effects. *Learning and Individual Differences*, 62, 141–152.
- Connor, D. F. (2002). *Aggression and antisocial behavior in children and adolescents: Research and treatment*. New York: The Guilford Press.

- Dadakhodjaeva, K., Radley, K. C., Tingstrom, D. H., Dufrene, B. A., & Dart, E. H. (2019). Effects of daily and reduced frequency implementation of the Good Behavior Game in kindergarten classrooms. *Behavior Modification*, 1–25.
- Davidov, M., Vaish, A., Knafo-Noam, A., & Hastings, P. D. (2016). The motivational foundations of prosocial behavior from a developmental perspective—evolutionary roots and key psychological mechanisms: Introduction to the special section. *Child Development*, 87(6), 1655–1667.
- Dishion, T. J., & Patterson, G. R. (2006). The Development and Ecology of Antisocial Behavior in Children and Adolescents. In *Risk, Disorder, and Adaptation (Vol. 3)* (pp. 503–541). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Dolan, L. J., Kellam, S. G., Brown, Ch. H., Werthamer-Larson, L., Rebok, G. W., Mayer, L. S., Laudoff, J., Turkkan, J., Ford, C., & Wheeler, L. (1993). The short-term impact of two classroom-based preventive interventions on aggressive and shy behaviors and poor achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14(3), 317–345.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Greenberg, M. T., Embry, D., Poduska, J. M., & Ialongo, N. S. (2009). Integrated Models of School-Based Prevention: Logic and Theory. *Psychology in the Schools*, 47(1), 71–88.
- Dunfield, K. A., & Kuhlmeier, V. A. (2013). Classifying prosocial behavior: children's responses to instrumental need, emotional distress, and material desire. *Child Development*, 84(5), 1766–1776.
- Dunfield, K. A., Kuhlmeier, V. A., O'Connell, L. J., & Kelley, E. A. (2011). Examining the diversity of prosocial behavior: Helping, sharing, and comforting in infancy. *Infancy*, 16(3), 227–247.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children. Cambridge studies in social and emotional development*. New York: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial behavior. In N. Eisenberg (Vol. Ed) and W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development (6th ed)* pp. 646–718). New York: Wiley
- Eisenberg, N., VanSchyndel, S., & Spinrad, T. (2016). Prosocial motivation: Inferences from an opaque body of work. *Child Development*, 87(6), 1668–1678.

- Eisner, M. P., & Malti, T. (2015). Aggressive and violent behavior. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (pp. 794–841). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, *62*, 107–115.
- Embry, D. D. (2002). The good behavior game: A best practice candidate as a universal behavioral vaccine. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *5*, 273–297.
- Embry, D. D., & Biglan, A. (2008). Evidence-based kernels: fundamental units of behavioral influence. *Clinical child and family psychology review*, *11*(3), 75–113.
- Embry, D. D., Fruth, J. D., Roepcke, E. F., & Richardson, C. (2016). *PAX Good Behavior Game (4th edition)*. PAXIS Institute. Tuscon: Cirrus Visual.
- Embry, D.D, Richardson, C. (2016). *VEPA Käitumisoskuste Mäng: Õpetajaraamat*. PAXIS Instituut. Eesti õpetajatele kohandanud: K. Klandorf, T. Pertel, M. Orusalu, K. Prass, K. Kõiv. Tallinn: Tervise Arengu Instituut.
- Flower, A., McKenna, J. W., Bunuan, R. L., Muething, C. S., & Vega, R. (2014). Effects of the Good Behavior Game on challenging behaviors in school settings. *Review of Educational Research* *84*(4), 546–571.
- Flower, A., McKenna, J., Muething, C. S., Bryant, D. P., & Bryant, B. R. (2014). Effects of the Good Behavior Game on classwide off-task behavior in a high school basic algebra resource classroom. *Behavior Modification*, *38*(1), 45–68.
- Fortier, J., Chartier, M.J., Turner, S., Murdock, N., Turner, F., Sareen, J., Afifi, T.O., Katz, L.Y., Brownell, M., Bolton, J.G., Elias, B.M., Isaak, C.A., Woodgate, R.L., & Jiang, D. (2018). Adapting and enhancing PAX Good Behavior Game for First Nations communities: a mixed-methods study protocol developed with Swampy Cree Tribal Council communities in Manitoba. *BMJ open*, *8*(2).
- Frick, P. J., Lahey, B. B., Loeber, R., Tannenbaum, L., Van Horn, Y., Christ, M. A. G., Hart, E. L., & Hanson, K. (1993). Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A meta-analytic review of factor analysis and cross-validation in a clinic sample. *Clinical Psychology Review*, *13*, 319–340.
- Gerbino, M., Zuffianò, A., Eisenberg, N., Castellani, V., Luengo Kanacri, B. P., Pastorelli, C., & Caprara, G. V. (2018). Adolescents' prosocial behavior predicts good grades beyond intelligence and personality traits. *Journal of Personality*, *86*(2), 247–260.
- Giannotta, F., & Rydell, A. M. (2016). The prospective links between hyperactive/impulsive, inattentive, and oppositional-defiant behaviors in childhood and antisocial behavior in

- adolescence: The moderating influence of gender and the parent–child relationship quality. *Child Psychiatry & Human Development*, 47, 857–870.
- Gibbs, J. C. (2014). Moral Development, Moral Identity, and Prosocial Behavior. In J. C. Gibbs, *Moral Development and Reality: Beyond the Theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt (3rd ed.)*. New York: Oxford University Press.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581–586.
- Graziano, W. G., & Habashi, M. M. (2015). Searching for the prosocial personality. In D. A. Schroeder & W. G. Graziano (Eds.), *The Oxford handbook of prosocial behavior* (pp. 231–255). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Groves, E. A. and Austin, J. L. (2019). Does the Good Behavior Game evoke negative peer pressure? Analyses in primary and secondary classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(1), 3–16.
- Hemmings, A. (1999). The "Hidden" Corridor Curriculum. *The High School Journal*, 83(2), 1–10.
- Hofmann, V., & Müller, C. M. (2018). Avoiding antisocial behavior among adolescents: The positive influence of classmates' prosocial behavior. *Journal of Adolescence*, 68, 136–145.
- Huber, H. (1979). The value of a behavior modification programme, administered in a fourth grade class of a remedial school. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 28, 73–79.
- Ialongo, N. S., Werthamer, L., Kellam, S. G., Brown, C. H., Wang, S., & Lin, Y. (1999). Proximal impact of two first-grade preventive interventions on the early risk behaviors for later substance abuse, depression, and antisocial behavior. *American Journal of Community Psychology*, 27(5), 599–641.
- Juvonen, J., & Ho, A. Y. (2008). Social motives underlying antisocial behavior across middle school grades. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(6), 747–756.
- 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*. <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kazdin, A. E. (1997). Practitioner review: Psychosocial treatments for conduct disorder in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 38(2), 161–178.

- Katz, M. (2017). The PAX Good Behavior Game: Changing the odds for school-age children struggling with ADHD and executive function challenges. In J. Puskas, J. Fruth, D. Embry, C. Richardson, & E. Roepcke, *PAX Good Behavior Game Partner Manual (1st Edition)*, (pp. 73–76). PAXIS Institute. Tuscon: Cirrus Visual.
- Kellam, S. G., & Anthony, J. C. (1998). Targeting early antecedents to prevent tobacco smoking: Findings from an epidemiologically based randomized field trial. *American Journal of Public Health*, 88(10), 1490–1495.
- Kellam, S. G., Brown, C. H., Poduska, J. M., Ialongo, N. S., Wang, W., Toyinbo, P., Petras, H., Ford, C., Windham, A., & Wilcox, H. C. (2008). Effects of a universal classroom behavior management program in first and second grades on young adult behavioral, psychiatric, and social outcomes. *Drug and Alcohol Dependence*, 95(1), 5–28.
- Kellam, S. G., Mackenzie, A. C., Brown, C. H., Poduska, J. M., Wang, W., Petras, H., & Wilcox, H. C. (2011). The good behavior game and the future of prevention and treatment. *Addiction science & clinical practice*, 6(1), 73–84.
- Kellam, S. G., Wang, W., Mackenzie, A. C. L., Brown, C. H., Ompad, D. C., Or, F., Ialongo, N. S., Poduska, J. M., & Windham, A. (2014). The impact of the Good Behavior Game, a universal classroom-based preventive intervention in first and second grades, on high-risk sexual behaviors and drug abuse and dependence disorders into young adulthood. *Prevention Science*, 15(1), 6–18.
- Kellam, S., Ling, X., Merisca, R., Brown, C. H., & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology*, 10(2), 165–185.
- Kornienko, O., Ha, T., & Dishion, T. J. (2019). Dynamic pathways between rejection and antisocial behavior in peer networks: Update and test of confluence model. *Development and Psychopathology*, 1–14.
- Krahé, B. (2013). Defining and measuring aggression. In B. Krahé, *The social psychology of aggression (2nd ed)* (pp. 7–32). New York: Psychology Press.
- Kretschmer, T., Sentse, M., Dijkstra, J. & Veenstra, R. (2014). The interplay between peer rejection and acceptance in preadolescence and early adolescence, serotonin transporter gene, and antisocial behavior in late adolescence: The TRAILS Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 60(2), 193-216.
- Krueger, R. F., Hicks, B. M., & McGue, M. (2001). Altruism and antisocial behavior: independent tendencies, unique personality correlates, distinct etiologies. *Psychological Science*, 12(5), 397.

- Leflot, G., van Lier, P. A. C., Onghena, P., & Coplin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: an intervention study with the Good Behavior Game. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 869–882.
- Leflot, G., van Lier, P. A. C., Onghena, P., & Coplin, H. (2013). The role of children's on-task behavior in the prevention of aggressive behavior development and peer rejection: A randomized controlled study of the Good Behavior Game in Belgian elementary classrooms. *Journal of School Psychology* 51(2), 187–199.
- Luberto, C. M., Shinday, N., Song, R., Philpotts, L. L., Park, E. R., Fricchione, G. L., & Yeh, G. Y. (2017). A systematic review and meta-analysis of the effects of meditation on empathy, compassion, and prosocial behaviors. *Mindfulness*, 9(3), 708–724.
- Lynch, D., & Keenan, M. (2018). The good behaviour game: maintenance effects. *International Journal of Educational Research*, 87, 91–99.
- Malti, T., & Krettenauer, T. (2013). The relation of moral emotion attributions to prosocial and antisocial behavior: A meta-analysis. *Child Development*, 84(2), 397–412.
- Manesi, Z., Van Doesum, N. J., & Van Lange, P. A. M. (2017). Prosocial behavior. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. New York: Springer.
- Mayeux, L. (2011). Effects of popularity and gender on peers' perceptions of prosocial, antisocial, and jealousy-eliciting behaviors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(4), 349–374.
- McCollister, K. E., French, M. T., & Fang, H. (2010). The cost of crime to society: New crime-specific estimates for policy and program evaluation. *Drug and Alcohol Dependence*, 108, 98–109.
- McGrath, M. L., Dorsett, P. G., Calhoun, M. E., & Drabman, R. S. (1988). "Beat-the-Buzzer": A method for decreasing parent-child morning conflicts. *Child and Family Behavior Therapy*, 9(3-4), 35–48.
- Millie, A. (2009). *Anti-Social Behaviour*. Maidenhead: Open University Press.
- Minney, J. (2016). Strengthening PAX for Students: PAX Roles. In D. D. Embry, J. D. Fruth, E. F. Roepce, & C. Richardson, *PAX Good Behavior Game (4th edition)*. PAXIS Institute. Tuscon: Cirrus Visual.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674–701.

- Molero Samuelson, Y., Hodgins, S., Larsson, A., Larm, P., & Tengström, A. (2010). Adolescent antisocial behavior as predictor of adverse outcomes to age 50: A follow-up study of 1,947 individuals. *Criminal Justice and Behavior*, *37*(2), 158–174.
- Moore, L. A., & Waguespack, A. (1994). Mystery motivator: An effective and time efficient intervention. *School Psychology Review*, *23*(1), 106–117.
- Nelson, S. K., Layous, K., Cole, S. W., & Lyubomirsky, S. (2016). Do unto others or treat yourself? The effects of prosocial and self-focused behavior on psychological flourishing. *Emotion*, *16*(6), 850–861
- Neuman, W. L. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches. 7th Edition*. Edinburgh Gate: Pearson.
- Niesta Kayser, D., Greitemeyer, T., Fischer, P., & Frey, D. (2010). Why mood affects helping, but not moral courage: Comparing two types of prosocial behaviour. *European Journal of Social Psychology*. *40*(7), 1136–1157.
- Nolan, J. D., Houlihan, D., Wanzek, M., & Jenson, W. R. (2014). The Good Behavior Game: A classroom-behavior intervention effective across cultures. *School Psychology International*, *35*(2), 191–205.
- Ogilvie, J. M., Stewart, A. L., Chan, R. C. K., & Shum, D. H. K. (2011). Neuropsychological measures of executive function and antisocial behavior: A meta-analysis. *Criminology: An Interdisciplinary Journal*, *49*(4), 1063–1107.
- Oswald, K., Safran, S., & Johanson, G. Preventing trouble: Making schools safer places using positive behavior supports. *Education and Treatment of Children*, *28*(3), 265–278.
- Padilla-Walker, L. M., & Carlo, G. (2014). The study of prosocial behavior: Past, present, and future. In L. M. Padilla-Walker & G. Carlo (Eds.), *Prosocial development: A multidimensional approach* (pp. 3–16). New York: Oxford University Press.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Erath, S. A., Wojslawowicz, J. C., & Buskirk, A. A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and method* (pp. 419–493). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Pennington, B., & McComas, J. (2017). Effects of the good behavior game across classroom contexts. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *50*(1), 176–180.
- Premack, D. (1962). Reversibility of the reinforcement relation. *Science*, *136*(3512), 255–257.
- Rogers, J. M. (1997). Class participation: Random calling and anonymous grading. *Journal of Legal Education*, *47*(1), 73–82.

- Rubow, C. C., Vollmer, T. R., & Joslyn, P. R. (2018). Effects of the Good Behavior Game on student and teacher behavior in an alternative school. *Journal of Applied Behavior Analysis, 51*(2), 382–392.
- Rudolph, U., Roesch, S. C., Greitemeyer, T., & Weiner, B. (2004). A meta-analytic review of help giving and aggression from an attributional perspective: Contributions to a general theory of motivation. *Cognition and Emotion, 18*(6), 815–848.
- Rutter, M. (2003). Commentary: Causal processes leading to antisocial behavior. *Developmental Psychology, 39*(2), 372–378.
- Saigh, P. A., & Umar, A. M. (1983). The effects of a Good Behavior Game on the disruptive behavior of Sudanese elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis, 16*, 339–344.
- Samson, J. E., Ojanen, T., & Hollo, A. (2012). Social goals and youth aggression: Meta-analysis of prosocial and antisocial goals. *Social Development, 21*(4), 645–666.
- Schlesinger, L. B. (2004). Classification of Antisocial Behavior for Prognostic Purposes: Study the Motivation, Not the Crime. *The Journal of Psychiatry & Law, 32*(2), 191–219.
- SDQ (2006). *SDQ Translation into Estonian (UK)*. Kättesaadav: <http://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/b3.py?language=Estonian>
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). Experiments and Generalized Causal Inference. In W. R. Shadish, T. D. Cook, & D. T. Campbell, *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference* (pp 1–32). Boston, MA, US: Houghton, Mifflin and Company.
- Skinner, C. H., Cashwell, T. H., & Skinner, A. L. (2000). Increasing tootling: The effects of a peer-monitored group contingency program on students' reports of peers' prosocial behaviors. *Psychology in the Schools, 37*(3), 263–270.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools, 9*, 892–909.
- Spivak, A. L., & Durlak, J. A. (2016). School Intervention and Prosocial Behaviour. In R. E. Tremblay, M. Boivin, R. D. Peters, (eds.), A. Knafo-Noam, (topic ed.) *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Kättesaadav: <http://www.child-encyclopedia.com/prosocial-behaviour/according-experts/school-intervention-and-prosocial-behaviour>

- Stangor, C. (2011). Aggression. In R. Jhangiani & H. Tarry (Eds.), *Principles of Social Psychology (1st ed)* (pp 375–415). BC Open Textbook Project, & Open Textbook Library.
- Streimann, K., Trummal, A., Klandorf, K., Akkermann, K., Sisask, M., Toros, K., Selart, A. (2017). Effectiveness of a universal classroom-based preventive intervention (PAX GBG): A research protocol for a matched-pair cluster-randomized controlled trial. *Contemporary Clinical Trials Communications*, 8, 75–84.
- Swiezy, N. B., Matson, J.L., & Box, P. (1992). The Good Behavior Game: A token reinforcement system for preschoolers. *Child and Family Behavior Therapy*, 14(3), 21–32
- Zuffiano, A., Alessandri, G., Kanacri, B. P. L., Pastorelli, C., Milioni, M., Ceravolo, R., et al. (2014). The relation between prosociality and self-esteem from middle-adolescence to young adulthood. *Personality and Individual Differences*, 63, 24–29.
- Tatar, M., Käger, M., Harjo, M., Vollmer, M., Kivistik, K., & Pertšjonok, N. (2017). *VEPA Käitumisoskuste Mängu rakendamise vahehindamine: lõpparuanne*. Balti Uuringute Instituut.
- Taylor, G. R., & Trumbull, M. (2005). Major similarities and differences between two paradigms. In G. R. Taylor (Ed.), *Integrating quantitative and qualitative methods in research (2nd ed.)* (pp 235–247). Oxford: University Press of America, Inc.
- Telle, N-T., & Pfister, H-R. (2016). Positive empathy and prosocial behavior: A neglected link. *Emotion Review*, 8(2), 154–163.
- Thompson, B. (2013). Overview of traditional/classical statistical approaches. In T. D. Little (Ed.), *The Oxford Handbook of Quantitative Methods in Psychology: Vol. 2: Statistical Analysis* (pp. 7–25). New York: Oxford University Press.
- Tingstrom, D. H., Sterling-Turner, H. E., & Wilczynski, S. M. (2006). The Good Behavior Game: 1969-2002. *Behavior Modification*, 30(2), 225–253.
- Trummal, A. (2015). *Käitumisoskuste mängu piloteerimise tulemused Eestis*. Tallinn: Tervise Arengu Instituut.
- Trummal, A. (2016). *VEPA Käitumisoskuste Mängu tulemused. Õppeaasta 2015/2016*. Tallinn: Tervise Arengu Instituut.
- Trummal, A. (2018). *VEPA Käitumisoskuste Mängu tulemused. Õppeaasta 2017/2018*. Tallinn: Tervise Arengu Instituut.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.

- van Lier, P. A. C., Muthén, B. O., van der Sar, R. M., & Crijnen, A. A. M. (2004). Preventing disruptive behavior in elementary schoolchildren: impact of a universal classroom-based intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72*(3), 467–478.
- Warburton, W. A., & Anderson, C. A. (2015). Aggression, Social psychology of. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences (2nd ed.)* pp 373–380). Amsterdam: Elsevier.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2009). Varieties of altruism in children and chimpanzees. *Trends in Cognitive Sciences, 13*(9), 397–402.
- Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology, 98*(2), 222–244.
- Wentzel, K. (2015). Prosocial Behaviour and Schooling. In R. E. Tremblay, M. Boivin, Peters, R. D., (eds.), Knafo-Noam, A., (topic ed.) *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Kättesaadav: <http://www.child-encyclopedia.com/prosocial-behaviour/according-experts/prosocial-behaviour-and-schooling>
- Wertag, A., & Bratko, D. (2019). In search of the prosocial personality: Personality traits as predictors of prosociality and prosocial behavior. *Journal of Individual Differences, 40*(1), 55–62.
- Wilcox, H. C., Kellam, S. G., Brown, C. H., Poduska, J. M., Ialongo, N. S., Wang, W., & Anthony, J. C. (2008). The impact of two universal randomized first- and second-grade classroom interventions on young adult suicide ideation and attempts. *Drug and Alcohol Dependence, 95*(1), 60–73.
- Wiskow, K. M., Matter, A. L., & Donaldson, J. M. (2018). The Good Behavior Game in preschool classrooms: An evaluation of feedback. *Journal of Applied Behavior Analysis, 52*(1), 105–115.
- Vize, C. E., Collison, K. L., Miller, J. D., & Lynam, D. R. (2019). Using Bayesian methods to update and expand the meta-analytic evidence of the five-factor model's relation to antisocial behavior. *Clinical Psychology Review, 67*, 61–77.
- Wolfe, D. A., Kelly, J. A., & Drabman, R. S. (1981). “Beat the buzzer”: A method for training abusive mother to decrease recurrent child conflicts. *Journal of Clinical Child Psychology, 10*(2), 114–116.

LISAD

Lisa 1. Kodeerimisjuhend: enda prosotsiaalse käitumise motiivid.

I ABISAAJAST LÄHTUV MOTIIV

Kategooria	Alakategooria	Kood	Näide
Abivajaja olukorra parandamine ja head tegemine	Olukorra parandamine	Abistaja tahab abivajaja olukorda parandada	„Et neil töö välja tuleks“ (T22) „Ja siis parem saaks neil“ (T42) „Et neil väga raske ei oleks“ (P66)
	Tahe teistele inimestele head teha	Abistaja tahab head teha/abistada	„Ma tahan nendele head teha“ (T14) „Ma tahan neid aidata“ (T81)
	Inimestel hästi minemine	Abistaja tahab, et inimestel hästi läheks	„Ma tahan, et neil hästi läheks“ (T41)
		Abistaja tahab, et kõigil hästi läheks	„Et kõigil ikka hästi läheks“ (T27) „Et kõigil hea oleks“ (P72)
Abivajaja tunnete ja meeleolu tõstmine	Meeleolu tõstmine	Abivajajal tekib positiivne meeleolu	„Et teistel oleks hea tunne“ (T74) „Et temal oleks hea meel“ (P111)
	Positiivsed emotsioonid	Abivajajal tekib rõõm	„Sain teisele rõõmu teha“ (T70) „Tahan, et teised oleksid rõõmsad“ (P84)
	Negatiivse meeleolu/emotsioonide vähendamine	Abivajajal negatiivse meeleolu/emotsioonide vähendamine	„Et teine inimene ennast halvasti ei tunneks“ (T8) „Et teisel poleks paha“ (T57)

II ABISTAJAST LÄHTUV MOTIIV

Abistaja tunnete ja meeleolu tõstmine	Meeleolu tõstmine	Abistajal tekib positiivne meeleolu	„Mul on pärast abistamist väga hea tunne“ (T64)
---------------------------------------	-------------------	-------------------------------------	---

„Sest see teeb minu sees hea tunde“ (P95)

	Positiivsed emotsioonid*	Abistajal tekib rõõm*	„See teeb minu ka rõõmsaks“ (P85)
	Negatiivse meeleolu vähendamine	Abistajal negatiivse meeleolu vähendamine	„Mul on endal muidu paha tunne“ (T32) „Sest kui ma ei aita siis mul jääb peale seda kivi südamele“ (T71)
Kasu saamine*	Kasu saamine*	Abistaja saab abistamisel kasu*	„Ma tean, et see toob mulle kasu“ (P30)

III POSITIIVNE HOIAK INIMESTE ABISTAMISE SUHTES

Positiivne hinnang inimeste abistamisele	Positiivne hoiak abistada	Meeldib abistada	„Sest mulle meeldib abistada“ (T68) „Mulle meeldib aidata“ (P56)
Positiivne hinnang inimkonna abistamisele	Inimkonna/ühiskonna paremaks muutmine	Abistaja tahab inimkonda/ühiskonda parandada	„Ma tean, et maailm muutub paremaks kui ma kedagi aitan“ (T80)

IV SOTSIAALSED FAKTORID

Vastastikune abistamine	Vastastikune abi	Kõik hea tuleb tagasi	„Nagu vanasõna ütleb: kui sa midagi teisele teed tuleb sulle tagasi või midagi sellist“ (T93) „Sellepärast, et headus tuleb tagasi“ (T94)
		Abistades teisi inimesi abistatakse ka sind	„Mind aidatakse siis vastu kunagi“ (T31) „Ma aitan teisi, sest siis aidatakse mind ka“ (P106)
		Abivajaja abistab tulevikus abistajat	„Et kui mina haiget saan, tuleksid ka nemad appi“ (P6) „Ma tahan, et nad abistavad mind kunagi“ (T18)

		Abivajaja abistab teisi*	„Ja et nad ka siis ise abistaksid teisi“ (T101)
Suhtevõrgustiku hoidmine ja parandamine	Suhtevõrgustik	Abistaja tahab olla hea sõber	„Et olla hea sõber“ (P23)
		Sõprade leidmine	„Et sõpru saada“ (P12) „Ma tahan sõpru“ (P19)
Norm abistada	Moraalinorm: abistamine on viisakas	Abistamine on viisakas	„Mina olen viisakas siis“ (P10) „Sest see on viisakas“ (P89)
Teiste inimeste tunnustus**	Tunnustamine**	Kiitmine**	„...ja võibolla saab kiita“ (T82)
	Inimestele meeldimine**	Abistaja tahab meeldida teistele inimestele**	„Mainet parandada“ (T113) „Et endast head muljet jätta“ (T111)
V ABISTAJA KARAKTERISTIKUD			
Prosotsiaalsed isiksuse jooned	Prosotsiaalsed isiksuseomadused	Abivalmis**	„Ma olen abivalmis“ (T31)
		Heasüdamlik/heatahtlik	„Ma olen hea inimene“ (P47) „Mul on hea süda“ (T98)
		Hooliv**	„Ma hoolin teistest“ (P50) „Olen hooliv“ (T42)
		Sõbralik/lahke	„Ma tahan olla sõbralik ja lahke“ (T76) „Et olla sõbralik“ (P83)
Empaatia	Kahju/kaastunne abivajaja suhtes	Kahju	„Mul on neist kahju“ (T4) „Sest mul hakkab kahju“ (P79)
		Kaastunne	„Sest ma tunnen kaasa“ (P86) „Kaastunne...“ (T74)

Perspektiivi võtmine**	Abistaja jagab abivajaja perspektiivi**	„Sest ma mõistan neid ja saan aru“ (T110)
------------------------	--	---

VI ABIVAJAJA KARAKTERISTIKUD

Abivajaja tunnused	Lähedane inimene	Sõber	„Sõpru aitan“ (T1) „Sest nad on minu sõbrad“ (P24)
	Abi palumine**	Inimene palub/küsib abi**	„Paluvad abi“ (T67) „Nad tahavad, et ma aitaksin...“ (T97)

VII ABISTAMISE TINGIMUSED

Situatsioon	Hädaolukord	Hädaolukord**	„Nad on hädas ja siis aitad“ (P35)
		Ohuolukord**	„Ta on haiget saanud“ (T52)
		Inimene vajab abi	„Sest teisel on abi vaja“ (P46) „See on vajalik“ (T9)
Võimalus abistamiseks**	Kompetents**	Abistajal on kompetents abistamiseks**	„Ma olen tark ja oskan“ (P25)

**Kategooriad, mis esinesid ainult VEPA klasside õpilaste hinnangul.

Lisa 2. Kodeerimisjuhend: teiste inimeste prosotsiaalse käitumise motiivid.

I ABISAAJAST LÄHTUV MOTIIV

Kategooria	Alakategooria	Kood	Näide
Abivajaja olukorra parandamine ja head tegemine	Olukorra parandamine	Abistaja tahab abivajaja olukorda parandada	„Et neil oleks lihtsam“ (P34) „Et teistel inimestel oleks kergem“ (P107)
	Tahe teistele inimestele head teha	Abistaja tahab head teha/abistada	„Nad tahavad head teha“ (P5) „Sest nad tahavad aidata“ (P9)
	Inimestel hästi minemine	Abistaja tahab, et inimestel hästi läheks	„Et teisel läheks hästi“ (T45) „...et neil teistel oleks ka hea“ (P63)
		Abistaja tahab, et kõigil hästi läheks	„...et oleks kõigil hea“ (P8)
Abivajaja tunnete ja meeleolu tõstmine	Meeleolu tõstmine	Abivajajal tekib positiivne meeleolu	„Et nad ennast hästi tunneksid, kui on abi saanud“ (T16)
	Positiivsed emotsioonid	Abivajajal tekib rõõm	„Et teised tunneksid rõõmu“ (P89)
		Abivajajal tekib õnn	„Et teised inimesed oleksid õnnelikud“ (P106)
Negatiivse meeleolu/emotsioonide vähendamine*	Abivajajal negatiivse meeleolu/emotsioonide vähendamine*	„Et abivajaval inimesel ei oleks halb olla“ (T74) „Sest ei taha, et keegi oleks kurb“ (P84)	

II ABISTAJAST LÄHTUV MOTIIV

Abistaja tunnete ja meeleolu tõstmine	Meeleolu tõstmine	Abistajal tekib positiivne meeleolu	„Siis ta tunneb ennast hästi“ (T55) „See toob hea tunde“ (P94)
---------------------------------------	-------------------	-------------------------------------	---

	Positiivsed emotsioonid	Abistajal tekib õnn	<i>„Et nad ise oleks ka õnnelikud“ (T1)</i>
	Negatiivse meeleolu vähendamine	Abistajal negatiivse meeleolu vähendamine	<i>„Nad tunnevad halba kui ei aitaks“ (P59) „Kui sa ei aita, jääd seda kahetsema“ (T9)</i>
III POSITIIVNE HOIAK INIMESTE ABISTAMISE SUHTES			
Positiivne hinnang inimeste abistamisele	Positiivne hoiak abistada	Meeldib abistada	<i>„Neile meeldib abistada“ (P95) „Neile meeldib see“ (T68)</i>
Positiivne hinnang inimkonna abistamisele	Inimkonna/ühiskonna paremaks muutmine	Abistaja tahab inimkonda/ühiskonda parandada	<i>„Maailmas on parem elada nii, sest siis pole tõrjumist, löömist, halvustamist jne“ (T84) „Inimesed aitavad, sest nad tahavad ühiskonda sõbralikumaks muuta“ (T64)</i>
IV SOTSIAALSED FAKTORID			
Vastastikune abistamine	Vastastikune abi	Kõik hea tuleb tagasi	<i>„Nad saavad selle hea tagasi“ (P36) „Hea tuleb ringiga tagasi“ (T98)</i>
		Abistades teisi inimesi abistatakse ka sind	<i>„Teised siis aitavad ka“ (P27) „Et järgmine kord teda aidatakse“ (T76) „Sest kunagi võib tulla hetk, kui sul on abi vaja“ (P102)</i>
		Abivajaja abistab tulevikus abistajat*	<i>„Sest kui neil abi vaja, siis aitavad nemad“ (T94)</i>
Teiste inimeste tunnustus	Inimestele meeldimine	Abistaja tahab meeldida teistele inimestele	<i>„Et endast head muljet anda“ (T111) „Et enda mainet parandada“ (T113)</i>
Suhtevõrgustiku hoidmine ja parandamine	Suhtevõrgustik	Abistaja tahab olla hea sõber	<i>„Et olla hea sõber“ (T78)</i>

		Sõprade leidmine	„Et sõpru saada“ (P109) „Et sõpru leida“ (T8)
		Suhete hoidmine/parandamine	„Et sõpru oleks“ (P102) „Et sul oleks sõpru ja kõik usaldaksid sind“ (T104)
Norm abistada*	Inimesi peab aitama*	Abistaja tunneb, et peab inimesi aitama*	„Inimene peaks aitama teist alati“ (T57)
	Moraalinorm: abistamine on viisakas*	Abistamine on viisakas*	„Sest see on viisakas“ (T59) „Aitavad viisakusest“ (T44)
V ABISTAJA KARAKTERISTIKUD			
Prosotsiaalsed isiksuse jooned	Prosotsiaalsed isiksuseomadused	Abivalmis	„Sest nad on alati abivalmis“ (P26) „Nad on abivalmis“ (T31)
		Heasüdamlik/heatahtlik	„Inimesed on head“ (P7) „Siis nad on head inimesed“ (P112) „Süda on hea“ (T39)
		Hooliv	„Nad on hoolivad“ (P12) „Nad hoolivad üksteisest“ (P50)
		Sõbralik/lahke	„On sõbralikud“ (P18) „Sest need, kes aitavad on sõbralikud“ (T21) „Nad on lahked“ (P30)
Empaatia	Kahju/kaastunne abivajaja suhtes	Kahju	„Neil hakkab kahju“ (T67) „Neil hakkab abivajajast kahju“ (P75)

		Kaastunne	„Kaastunne“ (T74) „Sest nad tunnevad kaasa“ (P93) „Sest nad on kaastundlikud“ (T110)
	Perspektiivi võtmine*	Abistaja jagab abivajaja perspektiivi*	„Sest nemad tunnevad ka sama ja aitavad“ (P102)
VI ABIVAJAJA KARAKTERISTIKUD			
Abivajaja tunnused	Lähedane inimene	Sõber	„Inimesed on sõbrad“ (P43) „Sõpra ikka aitab“ (T52)
	Abi palumine	Inimene palub/küsib abi	„Paluvad“ (P49) „Ja ta ütleb, et tule appi“ (T97)
VII ABISTAMISE TINGIMUSED			
Situatsioon	Hädaolukord	Hädaolukord	„Kui teisel lapsel verd jookseb, siis teine inimene aitab“ (P35) „Ja ta ikkagi ongi hädas“ (T37)
		Ohuolukord	„Kui haiget saanud, valus on“ (P51)
		Inimene vajab abi	„Kui inimesel on abi vaja, tuleb lihtsalt aidata“ (P60) „Mõned vajavad abi“ (T73)
Võimalus abistamiseks	Kompetents	Abistajal on kompetents abistamiseks	„Nad on targad“ (P25) „Aitavad siis kui kirjutamisel vaja abi ja sa oskad“ (P23)

* Kategooria, mis esines ainult kontrollgrupi õpilaste hinnangul.

Lisa 3. Kodeerimisjuhend: tegurid ja motiivid olukordades, kus inimesed ei käitu prosotsiaalselt.

I ABISTAJAST LÄHTUV MOTIIV

Kategooria	Alakategooria	Kood	Näide
Negatiivne emotsioon/meeleolu	Negatiivsed emotsioonid ja meeleolu abistajal	Vihane	„Kui nad on vihased“ (T77)
		Halb tuju	„Neil on paha tuju“ (T39)
		Häbi*	„Ja tal on endal häbi“ (T66)
	Kartus*	Abistaja ei julge abistada*	„Sest neil on hirm ja ei julge“ (P96)
	Mitteabistamise kogemus	Vajadusel ei saa abivajajalt ise abi	„Siis kui teine pole sind aidanud“ (P25) „Tema ei aidanud teda varem“ (P6)
Abistajaga seotud karakteristikud	Prosotsiaalsete joonte puudumine	Pole abivalmis	„Mõned pole abivalmis“ (T7)
		Pole heatahtlik	„Nad on pahatahtlikud“ (T4) „Inimesed mitte head“ (P7)
		Pole sõbralik	„Sest inimesed ei ole sõbralikud“ (T17)
		Ükskõiksus	„Kui neid ei huvita, mis tunne teisel on“ (T29) „Sest neil suva, mis juhtub“ (P59)
	Motivatsiooni puudumine	Ei viitsi abistada**	„Nad ei viitsi teist aidata“ (T80)
		Ei taha abistada	„Kui nad ei taha aidata“ (P85)
	Kadedus**	Kadedus**	„Nad on kadedad“ (P34)
Abistaja ebakompetentsus	Oskamatus	Abistajal puuduvad oskused abistamiseks	„Kui ei oska kuidagi aidata“ (T13) „Nad ei oska“ (P21)

	Suutmatus*	Abistaja ei suuda abistada*	„Kui tal endal mingi jama ja ei suuda“ (T45)
	Vahendite puudumine*	Abistajal puuduvad vahendid abistamiseks*	„Ta ei saa näiteks rahaliselt aidata“ (P72)
Kahju/kasu analüüs	Abistaja võib saada kahju	Abistaja võib abistamisel kahju saada	„Kui nad ise satuvad ohtu“ (T107) „Kui nad ei taha ise hätta sattuda“ (T21)
II ABIVAJAJAST LÄHTUV MOTIIV			
Abivajajaga seotud karakteristikud	Abivajaja tunnused	Abivajaja on võõras	„Või nad ei ole tuttavad“ (T67)
		Abivajaja on ebausaldusväärne	„Kui inimene pole eriti adekvaatne“ (T26) „Kui näiteks üks inimene läheb vangi“ (T68)
Abivajajaga seotud käitumine	Abivajajapoolne passiivsus	Abivajaja ei palu abi	„Näiteks kui kellegi on probleem, aga ta ei räägi sellest ja ei küsi“ (T74)
	Abivajaja keeldub abist	Abivajaja ei taha abi*	„Sest üks inimene ei taha, et teda aidatakse“ (T49)
		Abivajaja saab ise hakkama, ei vaja abi	„Kui neil pole abi vaja“ (T36) „Või ta tunneb, et hädasolija saab ise hakkama“ (T64)
	Abivajaja on halba teinud abistajale	Abivajaja on varem abistajale halba teinud	„Kui keegi on sulle halba teinud“ (T32) „Siis ei aita, kui sa oled teda solvanud ja kiusanud“ (T98)
III SITUATSIOONILISED FAKTORID			
Abistajapoolne tingimus	Aja limiit	Abistajal on kiire	„Neil on kiire“ (P19)
		Abistajal pole aega**	„Nendel pole aega“ (P56)

	Pole võimalik abistada	Abistajal pole võimalik abistada	„Või nad ei saa aidata“ (P85) „Kui pole võimalik“ (P102)
Olukorrast lähtuv tingimus	Hädaolukord/ohuolukord	Hädaolukord	„Hädaolukordades“ (P53) „Kui ise oled hädas“ (P51)
		Ohuolukord	„Kui nad tunnevad, et midagi on lahti“ (T88) „Kui on liiga halb olukord“ (T55)
IV SOTSIAALSED FAKTORID			
Kõrvalseisja mõju	Vastutuse hajumine	Pealtvaatajad*	„Kui keegi näeb“ (T13)
		Ehk keegi teine abistab**	„Äkki aitab keegi teine“ (P58)
		Rahvarohked kohad**	„Tallinnas, siis kui on nii palju lapsi“ (T73)
Inimestevahelised suhted	Inimestevahelised halvad suhted	Abistaja ja abivajaja pole sõbrad	„Kui nad ei ole sõbrad“ (P56)
		Abistaja ja abivajaja vahel on konflikt	„Kui inimene on abivajajaga tülis“ (T64) „Nad ei saa läbi omavahel“ (P20)
		Abivajaja ja abistaja vihkavad üksteist	„Sest nad on vihavaenlased“ (P12) „Vihkavad üksteist“ (P57)
V ABISTAJA NEGATIIVNE HINNANG ABISTAMISPROTSESSILE			
Negatiivne hinnang abistamisprotsessile	Abistaja hindab abistamist negatiivselt**	Ei meeldi abistada**	„Kui neile abistada ei meeldi“ (T77)
	Abistaja hindab abivajajat negatiivselt	Abistajale ei meeldi abivajaja	„Siis kui neile ei meeldi see inimene“ (T94) „Ei meeldi tema iseloom ja välimus“ (T99)

* Kategooria, mis esines ainult kontrollgrupi õpilaste hinnangul.

** Kategooria, mis esines ainult VEPA klasside õpilaste hinnangul.

Lisa 4. Kodeerimisjuhend: antisotsiaalse käitumise motiivid.

I KAHJU TEGIJAST LÄHTUV MOTIIV

Kategooria	Alakategooria	Kood	Näide	
Negatiivne emotsioon/meeleolu	Negatiivsed emotsioonid ja meeleolu abistajal	Vihane	„Kuna nad on vihased“ (P24)	
		Halb tuju	„Neil on paha tuju“ (P40)	
		Närvis	„Kui inimesed on närvis“ (T66)	
		Kurb*	„Sest neid kurvastab keegi“ (P43)	
Kahju tegija meeleolu tõstmine	Meeleolu paranemine	Lõbu	„Mõnikord teevad seda lõbu pärast“ (T64)	
	Negatiivsete emotsioonide vähendamine	Viha	„Tahavad kellegi peal oma viha välja elada“ (T66) „Need kes löövad, nendes läheb viha natukene ära“ (T81)	
Kahju tegijaga seotud karakteristikud	Tähelepanu tõmbav käitumine	Tahab tähelepanu saada	„Nad tahavad, et keegi neid märkaks, aga tegelikult püüavad tähelepanu halvasti“ (T26)	
		Tahab teistele inimestele meeldida, muljet avaldada	„Nad tahavad ägedad olla“ (P23) „Nad proovivad olla lahedad“ (T98) „Nad tahavad meeldida sõpradele“ (P106)	
		Kurjus	On pahatahtlikud, halvad	„Sest nad on pahad“ (P72)
			On õelad, kiuslikud	„Nad on liiga kiuslikud“ (P47)
			On kurjad	„Sest nad on kurjad“ (T17)
			On hoolimatud	„Nad ei hooli teistest“ (T18)

	Kadedus	Kade	<i>„Sest nad on kadedad teiste peale“ (T60)</i>
	Motivatsioon/tahe	Tahab teha halba	<i>„Tahavad teisele halba teha“ (T14)</i>
		Ei taha abistada**	<i>„Nad ei taha aidata“ (P23)</i>
Kahju tegija sotsiaalne ebakompetentsus	Sotsiaalsete oskuste puudujäägid	Ei mõtle tegude tagajärgedele	<i>„Neil on teistsugused mõtted ja tunded ja ei saa aru, mis edasi saab“ (T36) „Nad ei mõtle oma tegusi läbi“ (T105)</i>
		Ebaviisakad	<i>„Sest nad on ebaviisakad“ (T41)</i>
		Ebasõbralikud**	<i>„Ei oska sõbralikud olla“ (P18)</i>
		Suutmatus emotsioone kontrollida	<i>„Sest nad ei suuda oma viha kinni pidada“ (T74)</i>
		Paanika**	<i>„Satuvad paanikasse“ (T84)</i>
	Madal enesehinnang	Madal enesehinnang	<i>„Nad arvavad, et on ise halvemad“ (T42)</i>
Kahju/kasu analüüs	Kahju tegija saab kasu	Kahju tegija saab kasu haiget tehes	<i>„Et enda tahtmist saada“ (P90) „Et raha saada“ (P103)</i>
II SOTSIAALSED FAKTORID			
Inimestevahelised suhted	Inimestevahelised halvad suhted	Halb läbisaamine, ei ole sõbrad	<i>„Siis kui nad ei ole sõbrad ja löövad“ (P106)</i>
		Solvumine	<i>„Sest nad on solvunud“ (P79)</i>
		Konflikt	<i>„Kui nad läksid millegi peale tülli“ (T100)</i>
		Viha	<i>„Sest nad vihkavad seda inimest“ (P55) „Kui nad vihkavad üksteist“ (T77)</i>

		Kättemaks	„Kättemaksuks“ (P85) „Võib teeb tagasi teisele“ (T76)
	Kahju tegija eelnevad negatiivsed kogemused suhetes	Kahju saaja on varem kahju tegijale halba teinud	„Kuna see inimene on ka talle midagi halvasti teinud“ (T67) „Sest teine on talle midagi teinud või südant haavanud“ (P111)
		Kahju tegijale on endale varem halba tehtud	„Kui on enne temale haiget teinud“ (T8) „Neile endile on ka haiget ja kahju tehtud“ (T80)
III NEGATIIVNE HINNANG			
Negatiivne hinnang	Negatiivne hinnang kahju tegijale	On rumalad	„Sest nad on lollid“ (P48) „Sest nad on rumalad inimesed“ (T24)
	Negatiivne hinnang kahju kannatajale	Ei meeldi kahju kannataja	„Nendele ei meeldi, milline sa välja näed või milliselt käitud“ (P30) „Sest neile ei meeldi see inimene“ (T114)
	Kahju tegija hindab positiivselt kahju tegemist	Kahju tegemine on õige	„Sest nende arust on see õige ja äge“ (T78) „Nende arvates on see õige lahendus“ (T110)
		Meeldib kahju teha	„Mõnedele inimestele lihtsalt meeldib haiget teha“ (T107)
V MITTETAHTLIK KÄITUMINE			
Mittetahtlik käitumine	Kahju tegija teeb kahju kogemata	Kogemata	„Kogemata mänguhoos“ (P84) „Kas kogemata“ (P100)

* Kategooria, mis esines ainult kontrollgrupi õpilaste hinnangul.

** Kategooria, mis esines ainult VEPA klasside õpilaste hinnangul.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Minni Aia-Utsal,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

PRO- JA ANTISOTSIAALSE KÄITUMISE SAGEDUS JA MOTIIVID VEPA KÄITUMISOSKUSTE MÄNGU RAKENDANUD JA KONTROLLKLASSIDE ÕPILASTE HINNANGUL,

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.

Minni Aia-Utsal
28.05.2019