

Õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut toetavate koolituste hindamise uuring

ARUANNE

Balti Uuringute Instituut

Kats Kivistik, Mele Pesti, Liina Juuse, Marilyn Jurman, Maarja Käger

Uuring: Õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut toetavate koolituste hindamise uuring

Autorid: Kats Kivistik, Mele Pesti, Liina Juuse, Marilyn Jurman, Maarja Käger

Teostaja: Balti Uuringute Instituut

Tellijaja: Tervise Arengu Instituut

Viitamine: Kivistik, K., Pesti, M., Juuse, L., Jurman, M. & Käger, M. (2024). Õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut toetavate koolituste hindamise uuring. Aruanne. Tartu: Balti Uuringute Instituut. DOI: <https://doi.org/10.23657/v4p3-xn80>

Täname intervjuude tegemisel abi eest Anastassia Pertšjonokit ja Kristiina Toomikut Balti Uuringute Instituudist ning eksperdinõu eest Kristiina Treialit. Suur tänu ka kõigile küsitlusele vastanutele ning intervjuudes osalenud koolitootajatele ja koolitajatele.



Balti Uuringute Instituut
Lai 30
51005 Tartu
tel 699 9480
ibs.ee

DOI: <https://doi.org/10.23657/v4p3-xn80>

SISUKORD

| | |
|---|----|
| Lühikokkuvõte..... | 5 |
| Summary..... | 7 |
| Sissejuhatus | 10 |
| 1. Sotsiaal-emotsionaalne pädevus | 12 |
| 1.1. Mõisted | 13 |
| 1.2. Ülevaade sotsiaal-emotsionaalse pädevuse mõõtmisest | 15 |
| 2. Metoodika..... | 16 |
| 3. Koolituste ülevaade ja rakendustäpsus | 21 |
| 3.1. Gordoni õpetajate kooli ja Vaikuseminutite koolitusprogrammi õpetajale ülevaade | 21 |
| 3.2. Gordoni õpetajakoolituste seni uuritud mõju..... | 21 |
| 3.3. Vaikuseminutite koolituse seni uuritud mõju | 22 |
| 3.4. Koolituste rakendustäpsus | 24 |
| 3.5. Kokkuvõte ja tähelepanekud | 26 |
| 4. Koolitustel osalemine | 27 |
| 4.1. Koolitusel osalemise motiivid ja takistused | 27 |
| 4.2. Koolitustega rahulolu ja vastavus ootustele | 29 |
| 4.3. Koolituste tajutud kasu ja kahju..... | 33 |
| 4.4. Koolitustel õpitud oskused | 34 |
| 4.5. Koolitustel õpitud oskuste rakendamise hõlbustajad ja takistajad | 37 |
| 4.6. Kokkuvõte ja tähelepanekud | 39 |
| 5. Koolituste mõju sotsiaal-emotsionaalsele pädevusele | 41 |
| 5.1. Koolituste mõju sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengule Õp-SEP-i mõõtevahendi skaala alusel..... | 42 |
| 5.2. Koolituste mõju sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengule CASEL-i raamistiku põhjal.. | 46 |
| 5.3. Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut mõjutavad tegurid | 48 |
| 5.4. Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse rakendamine konkreetsetes olukordades | 50 |
| 5.5. Koolituste mõju pädevusest arusaamisele..... | 51 |
| 5.6. Kokkuvõte ja tähelepanekud | 55 |
| 6. Koolituste muu mõju | 57 |

| | | |
|------------|---|-----|
| 6.1. | Koolituste mõju suhetele..... | 57 |
| 6.2. | Koolituste mõju üldisele rahulolule, põhivajaduste rahuldatusele ja tööpingega toimetulekule | 59 |
| 6.3. | Koolituste mõju enesetõhususele ja klassikliimale | 62 |
| 6.4. | Kokkuvõtte ja tähelepanekud | 64 |
| 7. | Järeldused | 65 |
| 8. | Ettepanekud | 67 |
| 8.1. | Ettepanekud Haridus- ja Teadusministeeriumile ja kohalikele omavalitsustele | 67 |
| 8.2. | Ettepanekud koolide juhtkondadele õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arendamise ja igapäevase kasutamise toetamiseks | 67 |
| 8.3. | Ettepanekud ülikoolidele..... | 68 |
| 8.4. | Ettepanekud sotsiaal-emotsionaalse pädevuse koolituste pakkujatele | 68 |
| 8.5. | Ettepanekud sotsiaal-emotsionaalset pädevust mõõtvat tööriista arendamise ja koolituste mõju täpsema mõõtmise kohta | 69 |
| 8.6. | Soovitused õpetajatele..... | 70 |
| Lisad..... | | 71 |
| Lisa 1. | Metoodika | 71 |
| Lisa 2. | Küsitlusankeedid..... | 90 |
| Lisa 3. | Intervjuukavad..... | 95 |
| Lisa 4. | Koolitajapäevik | 97 |
| Lisa 5. | Gordoni õpetajate kooli ja koolituse „Vaikuseminutite koolitusprogramm õpetajale“ ülevaade | 98 |
| Lisa 6. | Mõtteid koolitustel osalejatelt | 101 |
| Lisa 7. | Soovitused õpetajatele..... | 103 |

LÜHIKOKKUVÕTE

Uuringu lähtekohaks võeti sotsiaal-emotsionaalse pädevuse uurimisel CASEL-i (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) ja EASEL-i (sotsiaal-emotsionaalse õppimise ökoloogilised lähenemisviisid) raamistikud. Need kirjeldavad sotsiaal-emotsionaalset pädevust muuhulgas kui komplekti teadmisi, oskusi ja uskumusi, mis on seotud **eneseteadlikkuse, enesejuhtimise, sotsiaalse teadlikkuse, suhteoskuste ja vastutustundliku otsustamisega**.

Õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arendamine on vajalik, kuna see toetab nende stressiga toimetulekut, rahulolu tööga ja kooliga seotud tajutud heaolu.

Tervise Arengu Instituudi tellimisel valmis 2023. aastal „Õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut toetavate koolituskursuste analüüs“¹. Analüüs hõlmas nii rahvusvaheliselt kui ka Eestis kasutatavate koolituskursuste analüüsi. Selle alusel võiksid selle pädevuse arendamiseks Eestis kasutatavatest koolitustest kõige paremini sobida Gordoni õpetajate kool ja Vaikuseminutite koolitusprogramm õpetajale.

Siinse **uuringu eesmärk** oli hinnata, milliseid sotsiaal-emotsionaalseid oskusi need kaks koolitust arendavad ning milline on nende mõju õpetajatööga seotud aspektidele, sh enesetõhususele ja tööpingega toimetulekule, ning suhetele õpilaste ja kolleegidega. Analüüsiti, millised individuaalsed ja keskkonnategurid mõjutavad õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut ja rakendamist igapäevatoos. Lisaks töötati uuringu käigus välja ja testiti esmakordselt Eesti õpetajatele kohandatud sotsiaal-emotsionaalset pädevust mõõtvat tööriista, et hinnata süsteemselt ja usaldusväärset koolituste mõju õpetajatele.

Katseuuringus jagati sihtrühm kolmeks: moodustati 6 Gordoni õpetajate kooli koolitusel ja 6 Vaikuseminutite koolitusprogrammis õpetajale osalevat koolitusrühma ning üks kontrollrühm, mille liikmed vastasid eel- ja järelküsitlusele. Valimisse jäi **207 õpetajat**, kellest 23-ga tehti individuaalintervjuu. Lisaks intervjuueriti kõiki 7 koolitajat ja 2 koolituste pakkujat. Rakendustäpsuse uurimise jaoks täitsid koolitajad ka koolitajapäevikut.

Uuring näitas, et mõlemad koolitused on praktilised ja kogemuslikud, keskendudes suhtlemisoskuste ja enesejuhtimise arendamisele. Koolituste rakendustäpsus oli suur. Peamised motiivid koolitustel osalemiseks olid professionaalse ja isikliku arengu soov, suhtlemisoskuste parandamine ja stressiga toimetulek. Motiveeris ka koolituste praktilisus ja võimalus osaleda tasuta. Enamik osalenuid jäi koolitusega väga rahule ja soovitaks seda kolleegidele, ootused täideti ja neid ka ületati. Enim oldi rahul koolitusel loodud õhkkonna ja koolitajaga ning koolituste praktilise suunitlusega. Kahe koolitusrühma vahel ei olnud statistiliselt olulisi erinevusi rahulolunäitajates ega koolituse soovitamise määras.

Põhilised õpitu rakendamist toetavad tegurid on praktilised harjutused, koolitusmaterjalid, koolitaja juhised ja julgustus, kolleegide ja juhtkonna toetus ning kaaskursuslastega kogemuste jagamine. Põhilised rakendamist takistavad tegurid on ajapuudus, suur töökoormus, vanad harjumused,

¹ Roon, M., Tarto, L., Kalda, L. & Pedjasaar, M. (2023). Õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut toetavate koolituskursuste analüüs. Haap Consulting. <https://tai.ee/et/valjaanded/opetajate-sotsiaal-emotsionaalse-padevuse-arengut-toetavate-koolituskursuste-analuus>.

stressiolukorrad, kolleegide ja juhtkonna vastuseis ning oskamatus kasutada õpitut mõne sihtrühmaga.

Uuringu käigus töötati välja Õp-SEP küsimustik, mis toetus pigem EASELi raamistikule, kuid teatud teisendustega. Uuringutulemused näitasid, et nii Gordoni kui ka Vaikuseminutite koolitus **aitas oluliselt kaasa õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengule** rõhuga kognitiivsel ja sotsiaalsel mõõtmel. Emotsionaalse mõõtmel edenemist (siinse küsimustiku põhjal peamiselt afektiivne empaatia) uuring ei kinnitanud, seda tõenäoliselt metodoloogilistel põhjustel. Kvalitatiivsete andmete järgi parandasid mõlemad koolitused olulisel määral eneseteadlikkust, enesejuhtimist ja suhteoskusi. Uuringu tulemuste tõlgendamisel tuleb aga arvestada, et käesolev uuring piirdub vaid õpetajate enda hinnangutega oma pädevustele ning Eesti õpetajate sotsiaal-emotsionaalset pädevust mõõtva küsimustiku arendamisega tegeletakse edasi.

Lisaks sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengule mõjutasid koolitused õpetajate **suhteid, rahulolu tööga ja stressiga toimetulekut**. Koolitustel osalenud õpetajad tundsid end enesekindlamalt ja võimelisemana oma emotsioone juhtima ning klassiruumi keskkonda parandama. Nad tajusid suhete paranemist eelkõige suhteoskustes õpilastega ja eraelus, Vaikuseminutite koolitusrühma puhul ka suhetes kolleegidega, aga mitte kummaski koolitusrühmas juhtidega. Gordoni koolituse läbinud tõstsid esile kuulamisoskuse paranemist, peegeldamist ja mina-sõnumite head mõju suhete kvaliteedile, loomisele ja hoidmisele, Vaikuseminutite koolituse läbinud aga enesekontrolli suurenemist ja paremat arvestamist erinevustega. Koolitustel osalemine aitas paljudel õpetajatel taastada usu oma võimetesse ja soovi töötada õpetajana.

Uuring kinnitas, et õpetajatele mõeldud sotsiaal-emotsionaalse pädevuse koolitused, nagu Gordoni õpetajate kool ja Vaikuseminutite koolitusprogramm õpetajale, on tõhusad vahendid õpetajate professionaalseks ja isiklikuks arenguks, kuid nende rakendamise edu sõltub **järjepidevast praktikast ja töökollektiivi toetusest**.

Koolitused aitasid parandada õpetajate eneseteadlikkust, enesejuhtimist ja suhteoskusi, mis omakorda toetasid positiivseid muutusi klassiruumis ja töörahulolus. Selgus, et koolituste mõju on suurem siis, kui osalejad saavad piisavalt tuge ja võimalust õpitud oskusi järjepidevalt praktiseerida. Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut mõjutas kõige rohkem osalejate enda motivatsioon ja huvi, kuid olulised olid ka kolleegide ja juhtkonna toetus ning meeldiv õhkkond koolitusel.

Uringuaruandes tehakse eri osapooltele **ettepanekuid** Eesti õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse parendamise kohta. Soovitatakse võimaldada Eesti õpetajatel tasuta või soodsalt osaleda Gordoni õpetajate kooli ja Vaikuseminutite koolitusprogrammis õpetajale. Koolide juhtkondadel soovitatakse suurendada teadlikkust sotsiaal-emotsionaalsest pädevusest, luua selle rakendamist ja õpetamist toetav organisatsioonikultuur ning tagada vajalik aeg, samuti sõnastada koolis ühtsed põhimõtted ja tagada võrdsed koolitusel osalemise võimalused ning toetada ka juhtkonna osalemist sotsiaal-emotsionaalse pädevuse teemalisel koolitusel. Ülikoolidel soovitatakse õpetajate baasõppes pöörata rohkem tähelepanu sotsiaal-emotsionaalse pädevusega seotud praktiliste oskuste andmisele.

Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse koolituste pakkujatele anti soovitusi koolituste veelgi tõhusamaks elluviimiseks. Sõnastati ettepanekud seda pädevust mõõtva tööriista arendamise kohta, mitmekesisdades mõõtevahendi emotsionaalsete oskuste väiteid, ja koolituste mõju mõõtmise kohta ka õpilaste vaatest. Lõpetuseks koondati koolitused läbinud õpetajate tagasiside põhjal soovitud õpetajatele selle kohta, kuidas tasub sotsiaal-emotsionaalse pädevuse eri mõõtmeid igapäevases koolitöös rakendada.

SUMMARY

The starting point of the study was examining social-emotional competence using the frameworks of CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) and EASEL (Ecological Approaches to Social Emotional Learning). These frameworks describe social-emotional competence as a set of knowledge, skills, and beliefs related to **self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making**.

Developing **teachers' social-emotional competence** is essential as it supports their ability to cope with stress, job satisfaction, and perceived well-being related to the school environment.

In 2023, an analysis of training programmes supporting the development of Estonian teachers' social-emotional competence was commissioned by the Health Development Institute. Based on this analysis, the Gordon Teachers' School and the Minutes of Stillness Teacher Course may be most suitable for developing this competence in Estonia.

The aim of the present study was to evaluate which social-emotional skills these two training programmes develop and their impact on aspects related to teaching, including self-efficacy, coping with work stress, and relationships with students and colleagues. The study analysed which individual and environmental factors influence the development and application of teachers' social-emotional competence in their daily work. Additionally, a tool adapted for Estonian teachers to measure social-emotional competence was developed and tested for the first time during the study to systematically and reliably assess the impact of the training on teachers.

In the pilot study, the target group was divided into three: six training groups participating in the Gordon Teachers' School, six in the Minutes of Stillness Teacher Course, and a control group whose members responded to pre- and post-surveys. The sample included **207 teachers**, 23 of whom were individually interviewed. In addition, all seven trainers and two training providers were interviewed. For assessing the implementation accuracy, the trainers also filled in trainer diaries.

The study showed that both training programmes are practical and experiential, focusing on the development of communication skills and self-management. The trainings' accuracy of application was high. The main motives for participating in the training were the desire for professional and personal development, improving communication skills, and coping with stress. The practicality of the training and the opportunity to participate for free also served as motivation. Most participants were highly satisfied with the training and would recommend it to colleagues; expectations were met and even exceeded. Participants were particularly satisfied with the atmosphere created during the training, the trainer, and the practical focus of the training. There were no statistically significant differences between the two training groups in terms of satisfaction levels or the likelihood of recommending the training.

The main factors supporting the application of what was learned were practical exercises, training materials, trainer guidance and encouragement, support from colleagues and management, and sharing experiences with fellow participants. The main obstacles to application were a lack of time,

heavy workloads, old habits, stressful situations, resistance from colleagues and management, and an inability to use the learned skills with certain target groups.

During the course of the study, the Õp-SEP questionnaire was developed, which was based more on the EASEL framework, but certain modifications were introduced to it. The study results indicated that both the Gordon Teachers' School and the Minutes of Stillness Teacher Course **significantly contributed to the development of teachers' social-emotional competence**, with a focus on cognitive and social dimensions. The study did not confirm progress in the emotional dimension (based on the questionnaire, mainly affective empathy), likely due to methodological reasons. According to qualitative data, both training programmes significantly improved self-awareness, self-management, and interpersonal skills. When interpreting the results, however, it should be borne in mind that the present study is limited to teachers' own assessments of their competence, and that the development of a tool to measure the socio-emotional competence of Estonian teachers will be developed further.

In addition to the development of social-emotional competence, the training programmes impacted **teachers' relationships, job satisfaction, and coping with stress**. Teachers who participated in the training felt more confident and capable of managing their emotions and improving the classroom environment. They perceived an improvement in relationships, particularly in relationship skills with students and in their personal lives, with the Minutes of Stillness training group also noting better relationships with colleagues, but not with management in either group. Participants in the Gordon training highlighted improvements in listening skills, reflecting, and the positive impact of "I-messages" on the quality, creation, and maintenance of relationships, while those in the Minutes of Stillness training noted increased self-control and better consideration of differences. Participation in the trainings helped many teachers restore their confidence in their abilities and desire to work as teachers.

The study confirmed that competence training for teachers, such as the Gordon Teachers' School and the Minutes of Stillness Teacher Course, are effective tools for teachers' professional and personal development, but their successful implementation depends on **consistent practice and support from the school staff**.

The training helped improve teachers' self-awareness, self-management, and relationship skills, which in turn supported positive changes in the classroom and job satisfaction. It became clear that the impact of the trainings is greater when participants receive sufficient support and opportunities to consistently practise the skills they have learned. The development of social-emotional competence was most influenced by the participants' own motivation and interest, but support from colleagues and management, as well as a positive atmosphere during the training, were also important.

The study report lists **recommendations** to various stakeholders on improving the social-emotional competence of Estonian teachers. It is recommended that Estonian teachers be given the opportunity to participate in the Gordon Teachers' School and the Minutes of Stillness Teacher Course for free or at a reduced cost. School management is advised to raise awareness of social-emotional competence, create an organisational culture that supports its implementation and teaching, and ensure sufficient time, as well as to establish unified principles within the school, ensure equal opportunities for participation in training, and support also the management's participation in training on social-

emotional competence. Universities are recommended to place more emphasis on providing practical skills related to social-emotional competence in basic teacher education.

For providers of social-emotional competence training, recommendations on how to make the training even more effective are provided. Proposals were formulated for the development of a tool to measure this competence, diversifying the statements in the emotional skills measurement tool, and measuring the impact of the training from the students' perspective as well. Finally, based on the feedback from teachers who completed the training, recommendations were compiled for teachers on how to apply the different dimensions of social-emotional competence in everyday schoolwork.

SISSEJUHATUS

Klassiruumis on peale aineteadmiste fookuses ainevaldkondade ja õppeainete ülesed üldpädevused, näiteks sotsiaalne, enesemääratlus- ja suhtluspädevus², mis kõik iseloomustavad sotsiaal-emotsionaalset pädevust. Uuringud on näidanud, et õpilaste suurem sotsiaal-emotsionaalne pädevus toetab nende akadeemilist edukust³, samas kui väiksem sotsiaal-emotsionaalne pädevus on seotud probleemse käitumisega⁴. Eestis on samuti leitud, et õpilaste halvem sotsiaal-emotsionaalne pädevus, mida on hinnatud enesemääratlus- ja suhtluspädevuse näitajate kaudu, seostub õpilaste suhtlusprobleemidega, samas kui parem sotsiaal-emotsionaalne pädevus on neil seotud prosotsiaalse käitumisega.⁵ Samas on sotsiaal-emotsionaalse pädevuse empiiriliste uuringute⁶ probleemiks asjaolu, et õpetajate kohta on neid tehtud vähem kui õpilaste kohta.

Kuna õpilased veedavad suure osa päevast koolis, on õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse süsteemne arendamine ja uurimine lisaks õpilaste toetamisele tähtis ka õpetajaile endile. Õpetajate suurem sotsiaal-emotsionaalne pädevus aitab luua ja hoida häid suhteid õpilastega⁷, suurendab nende rahulolu tööga⁸, aitab toime tulla stressiga⁹ ning toetab seda, kuidas nad arendavad õpilastes tõhusat sotsiaal-emotsionaalset pädevust¹⁰.

Eestis on mitmesuguseid programme, mis toetavad nii õpilaste kui ka õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut. Tervise Arengu Instituudi tellimusel valmis 2023. aastal õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut toetavate koolituste analüüs¹¹, kus hinnati

² Eesti põhikooli riiklik õppekava. <https://www.riigiteataja.ee/akt/123042021010>.

³ Wiedermann, W., Reinke, W. M. & Herman, K. C. (2020). Prosocial skills causally mediate the relation between effective classroom management and academic competence: An application of direction dependence analysis. *Developmental Psychology*, 56(9), 1723–1735. <https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.1037/dev0001087.supp> (Supplemental).

⁴ Boutin, S., Roy, V., St-Pierre, R. A., Déry, M., Lemelin, J.-P., Martin-Storey, A., Poirier, M., Toupin, J., Verlaan, P. & Temcheff, C. E. (2020). The longitudinal association between externalizing and internalizing problems: An exploration of the dual failure model. *Developmental Psychology*, 56(7), 1372–1384. <https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.1037/dev0000935>.

⁵ Malleus-Kotšegarov, E., Treial, K., & Jurman, M. (2022). Second grade students' social-emotional competence in relation to strengths and difficulties assessed by teachers and parents. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 10(1), 33–60. <https://doi.org/10.12697/eha.2022.10.1.03>.

⁶ Hunter, L. J., DiPerna, J. C., Hart, S. C., Neugebauer, S. & Lei, P. (2022). Examining teacher approaches to implementation of a classwide SEL program. *School Psychology*, 37(4), 285–297. <https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.1037/spq0000502>.

⁷ Schonert-Reichl, Kimberly A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *Future of Children*, 27(1), 137–155. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1145076>.

⁸ Justo, A. R., Andretta, I. & Abs, D. (2018). Dialectical behavioral therapy skills training as a social-emotional development program for teachers. *Practice Innovations*, 3(3), 168–181. <https://doi.org/10.1037/pri0000071>.

⁹ Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S. & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105–109. <https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.1037/emo0000649.supp> (Supplemental).

¹⁰ Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Dev.* Jan-Feb, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>; Streimann, K. (2021). Preventing mental health problems in elementary schools: effectiveness of a universal classroom-based preventive intervention (pax gbg) in Estonia (doktoritöö). Tallinna Ülikool, Tallinn. <https://www.etera.ee/s/C16YBGxFFT>.

¹¹ Roon, M., Tarto, L., Kalda, L. & Pedjasaar, M. (2023). Õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut toetavate koolituskursuste analüüs. Haap Consulting. <https://tai.ee/et/valjaanded/opetajate-sotsiaal-emotsionaalse-padevuse-arengut-toetavate-koolituskursuste-analuus>.

koolitusprogrammide sisu (vastavust õpetajate vajadustele), intensiivsust, meetodikat, õppevormi (kättesaadavust), skaleeritavust ning mõju tõendatuse astet. Nende kriteeriumite põhjal leiti, et kõige paremini võiks Eestis kasutusel olevatest programmidest õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengu toetamiseks sobida Gordoni õpetajate kool ja Vaikuseminutite koolitusprogramm õpetajale. Kuna Eestis olemasolevate koolitusprogrammide õpetajate-suunalise mõju osas on üldiselt vähe tõendusmaterjali, siis keskendutakse selles uuringus neile kahele kõrgeimalt hinnatud koolituskursusele.

Gordoni õpetajate kooli¹² suhtlemiskoolitusel omandatakse praktilisi oskusi, et parandada suhteid ja vähendada koolis probleemidega tegelemisele kuluvat aega. Koolitusel õpetatakse oskusi, mis aitavad ennetada õpilaste probleemset käitumist, anda edasi tõhusaid suhtlemisoskusi ning parandada õpilaste motivatsiooni ja tulemusi, ning mis peale selle loovad soodsa pinnase kooli ja pere koostöök. Peamised teemad koolitusel on aktiivne kuulamine, selge eneseväljendus, enesekehtestamine ja konflikti lahendamine võitja-võitja-meetodil.

Koolituse „Vaikuseminutite koolitusprogramm õpetajale“¹³ eesmärk on toetada õpetaja eneseteadlikkust ja emotsionaalsete olukordadega toimetulekut. Keskkel kohal on õpetajate reaalsed tööolukorrad. Igal koolituspäeval teevad õpetajad harjutusi, saades nii praktilise tööriista oma vaimse tervise eest hoolitsemiseks ja stressi vähendamiseks. Põhiteemad on koolitusel heaolu eest hoolitsemine, eneseregulatsioon ja stressi juhtimine.

Koolituste mõju hindamiseks pakuti õpetajatele selle uuringu raames võimalust osaleda nimetatud koolitustel tasuta. Eeltingimus oli, et õpetaja ei tohi olla varem läbinud Gordoni ega Vaikuseminutite meetodikaga koolitusi. Samuti oli vajalik valmidus osaleda sotsiaal-emotsionaalse pädevuse uuringus, sh kohustus vastata sügisel enne koolituse läbimist kuni tund aega võtvale eelküsitlusele ning kevadel pärast koolituse läbimist järelküsitlusele. Lisaks moodustati kontrollrühm õpetajatest, kes ei osalenud kummalgi kursusel, ent vastasid samuti küsitlustele.

Uuringu peamine eesmärk oli hinnata, milliseid sotsiaal-emotsionaalse pädevuse osi valitud koolitused arendavad ning millised koolitustega seotud ja muud individuaalsed ja keskkonnategurid mõjutavad selle pädevuse arengut ja rakendamist. Lisaks uuriti koolitustel osalemise muud liiki mõju õpetajatöö seisukohalt olulisele, sh enesetõhususele, tööpingega toimetulekule, suhetele õpilaste ja teiste inimestega. Ühtlasi oli uuringu eesmärk välja töötada ja testida õpetajate sotsiaal-emotsionaalset pädevust mõõtvat tööriista.

Lisaks eel- ja järelküsitlusele nii koolitusel osalejate (2 koolitusrühma) kui ka kontrollrühma seas koguti infot protsessi ja selle mõju kohta õpetajate intervjuude ning koolitajate intervjuude ja koolitajate koolitajapäeviku täitmise kaudu.

Aruandes antakse ülevaade sellest, kuidas hinnati uuringus sotsiaal-emotsionaalset pädevust ning milline on Gordoni ja Vaikuseminutite koolituste mõju selle arengule. Aruanne algab sotsiaal-emotsionaalse pädevuse tausta tutvustamise ja uuringumetoodika, sh sotsiaal-emotsionaalse pädevuse mõõtmise tööriista väljatöötamise kirjeldusega. Seejärel antakse ülevaade koolitustest ja nende rakendustäpsusest. Peatükid 4–6 keskenduvad koolitustel osalemise motiividele, nendega rahulolule ja nende eri liiki mõjule. Aruanne lõpeb peamiste järelduste ja ettepanekutega.

¹² MTÜ Perekooleühing Sina ja Mina. Gordoni õpetajate kooli tutvustus. <https://www.sinamina.ee/opetajate-kool>

¹³ MTÜ Vaikuseminutid. Teadliku õpetaja kursuse ja Vaikuseminutite lühiharjutuste videokursuse lühitutvustused. <https://vaikuseminutid.ee/teadliku-opetaja-kursus/> ja <https://vaikuseminutid.ee/kursus/luhiharjutuste-videokursus/>

1. SOTSIAAL-EMOTSIONAALNE PÄDEVUS

Viimastel aastatel on maailmas ilmunud hulk uurimusi¹⁴, mis keskenduvad sotsiaal-emotsionaalsele pädevusele ja sellega seoses ka sotsiaal-emotsionaalsele õppimisele (SEL). SEL tähistab kooli kontekstis seda, kuidas sotsiaal-emotsionaalne pädevus toetab õppimist ja koolis hakkama saamist ning sisaldab ka kooli ja pere partnerlust õpilase toetamisel¹⁵. See tähendab, et õpetajate sotsiaal-emotsionaalne pädevus toetab ka õpilaste SEL-i. Õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse empiirilisi uuringuid on tehtud vähem kui õpilaste kohta. Tehtud uuringute põhjal on selgunud, et õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arendamine toetab nende stressiga toimetulemist ja rahulolu tööga¹⁶, samuti kooliga seotud tajutud heaolu¹⁷, vähendab emotsionaalset läbipõlemist ning suurendab rahulolu enda seatud vajaduste täitmise suhtes¹⁸.

SEL on lai ja mitmekihiline, mistõttu on püütud selle olemust täpsemalt avada erinevate mudelite ja raamistike abil. CASEL-i raamistik on laialdaselt levinud koolikeskkonnas ja seoses õppimise ehk SEL-iga, ning kirjeldab sotsiaal-emotsionaalset pädevust kui teadmiste, oskuste ja uskumuste komplekti, eristades 5 mõõdet: eneseteadlikkus, enesejuhtimine, sotsiaalne teadlikkus, suhteoskused ja vastutustundlik otsustamine.¹⁹

CASEL-i raamistikule toetub Eestis ka Peaasi.ee²⁰ meeskond õpetajatele loodud sotsiaal-emotsionaalse pädevuse materjalides. Peaasi.ee on Eesti õpetajate, lastevanemate ja ka õpilaste seas

¹⁴ Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, M. M. & Klusmann, U. (2020). Measuring Teachers' Social-Emotional Competence: Development and Validation of a Situational Judgment Test. *Front. Psychol., Sec. Educational Psychology*. Volume 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00892>; Berg, M., Talvio, M., Hietajärvi, L., Benítez, I., Cavioni, V., Conte, E., Cuadrado, F., Ferreira, M., Košir, M., Martinsone, B., Ornaghi, V., Raudiene, I., Šukyte, D., Talić, S. & Lonka, K. (2021). The Development of Teachers' and Their Students' Social and Emotional Learning During the "Learning to Be Project" - Training Course in Five European Countries. *Front Psychol.* Aug 13, 12: 705336. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.705336>; Boutin, S., Roy, V., St-Pierre, R. A., Déry, M., Lemelin, J.-P., Martin-Storey, A., Poirier, M., Toupin, J., Verlaan, P. & Temcheff, C. E. (2020). The longitudinal association between externalizing and internalizing problems: An exploration of the dual failure model. *Developmental Psychology*, 56(7), 1372–1384. <https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.1037/dev0000935>; Gronotte, M. A. (2022). Implementation factors of the social emotional learning language arts (sella) curriculum: impact on teachers' socialemotional competence (Graduate theses). University of Dayton, Ohio, USA. https://ecommons.udayton.edu/graduate_theses/7110; Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M. & Molina, C. E. (2023). Social Emotional Learning in Schools: The Importance of Educator Competence. *Journal of Research on Leadership Education*, 18(1), 3–39. <https://doi.org/10.1177/19427751211014920>; Streimann (2021); Wiedermann, W., Reinke, W. M. & Herman, K. C. (2020). Prosocial skills causally mediate the relation between effective classroom management and academic competence: An application of direction dependence analysis. *Developmental Psychology*, 56(9), 1723–1735. <https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.1037/dev0001087.supp> (Supplemental).

¹⁵ CASEL (2024). Fundamentals of SEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>; Dunning, D., Heath, C. & Suls, J. M. (2004). Flawed Self-Assessment: Implications for Health, Education, and the Workplace. *Psychol Sci Public Interest*. Dec 5(3), 69–106. <https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2004.00018.x>.

¹⁶ Hoffmann jt (2020).

¹⁷ Sandilos, L. E., Neugebauer, S. R., DiPerna, J. C. *et al.* (2023). Social-Emotional Learning for Whom? Implications of a Universal SEL Program and Teacher Well-being for Teachers' Interactions with Students. *School Mental Health* 15, 190–201. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09543-0>.

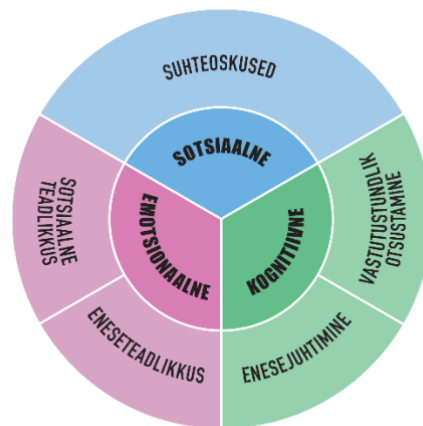
¹⁸ Maior, E., Dobrea, A. & Păsăreanu, C.-R. (2020). Teacher rationality, social-emotional competencies and basic needs satisfaction: competencies and basic needs satisfaction: direct and indirect effects on teacher burnout. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 20, 135–152. <https://doi.org/10.24193/jebp.2020.1.8>.

¹⁹ CASEL (2024).

²⁰ Peaasi (2024). <https://peaasi.ee/sotsiaal-emotsionaalne-padevus-ja-klassikliima/>.

levinud infoallikas. Kuigi CASEL-i viiemõõtmeline mudel on haridusvaldkonnas laialt tuntud, on empiirilistes uuringutes leitud, et andmete põhjal sotsiaal-emotsionaalset pädevust kirjeldades ei eristu raamistiku 5 mõõdet selgelt²¹. Selle asemel eristuvad enim sotsiaalsed, kognitiivsed ja emotsionaalsed oskused nii õpilaste²² kui ka õpetajate²³ valimis. Seepärast otsustati siinse uuringu jaoks kohandada küsimustik, mis eristaks neid 3 mõõdet.

3 mõõtmega kirjeldab sotsiaal-emotsionaalse pädevuse EASEL-i²⁴ raamistik. Selle emotsionaalne mõõde hõlmab näiteks emotsioonide äratundmise ja juhtimise oskusi, kognitiivne mõõde muu hulgas impulsi kontrolli ja kriitilist mõtlemist ning sotsiaalne mõõde näiteks teistest arusaamist ja suhete loomist. Sama struktuuri on kasutatud EduSEL-i²⁵ mõõtevahendi loomisel. See mõõtevahend on võetud siinse uurimuse uue Eesti õpetajatele mõeldud mõõtevahendi Õp-SEP-i loomise aluseks. Joonisel 1 on võrreldud, kuidas CASEL-i viiemõõtmeline mudel suhestub EASEL-i mudelisse.



Joonis 1. CASEL-i 5 mõõtmega paigutamine kolmemõõtmelisse EASEL-i mudelisse (joonis kohandatud Hemi ja Kasperski (2023)²⁶ uurimusest)

1.1. Mõisted

SEL – sotsiaal-emotsionaalne õppimine (ingl *social-emotional learning*). Lühend SEL tuleneb ingliskeelsetest sõnadest ja on eri keeltes kasutusel just sellisel kujul. SEL on protsess, mille kaudu lapsed ja täiskasvanud omandavad ja kasutavad teadmisi, oskusi ja hoiakuid selleks, et kujundada tervislik identiteet, reguleerida oma emotsioone, saavutada nii isiklikke kui ka kollektiivseid eesmärke,

²¹ Gronotte (2022).

²² Hachem, M., Gorgun, G., Chu, M.-W. & Bulut, O. (2022). Social and Emotional Variables as Predictors of Students' Perceived Cognitive Competence and Academic Performance. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(4), 362–384. <https://doi.org/10.1177/08295735221118474>.

²³ Hemi, M. E. & Kasperski, R. (2023). Development and validation of 'EduSEL': Educators' Socio-Emotional Learning questionnaire, *Personality and Individual Differences*, Volume 201, 111926. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111926>.

²⁴ Easel Lab (2024). Explore SEL. <http://exploresel.gse.harvard.edu/compare-domains/>.

²⁵ Hemi & Kasperski (2023).

²⁶ Hemi & Kasperski (2023).

tunda ja väljendada empaatiat teiste suhtes, luua ja säilitada toetavaid suhteid ning teha vastutustundlikke ja hoolivaid otsuseid²⁷.

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) on rühm Ameerika Ühendriikide uurijaid, teadlasi, haridusvaldkonna spetsialiste, praktikuid ja laste õiguste eest seisjaid, kes arendavad SEL-i ning seisavad selle eest, et tõenduspõhine SEL oleks hariduse lahutamatu osa.²⁸

Sotsiaal-emotsionaalne pädevus – pädevus on mitmetahuline termin, mis iseloomustab tõhusat hakkamasaamist mingis kindlas keskkonnas.²⁹ Pädevust iseloomustatakse teadmiste, oskuste ja hoiakute kaudu. Sotsiaal-emotsionaalne pädevus hõlmab kognitiivseid, sotsiaalseid ja emotsionaalseid teadmisi, uskumusi ja oskusi, sh eneseteadlikkust, enesejuhtimist, sotsiaalset teadlikkust, suhteoskusi ja vastutustundlikke otsuseid.³⁰

CASEL-i viiemõõtmelise mudeli sotsiaal-emotsionaalse pädevuse mõõtmed³¹

- 1. Eneseteadlikkus** (ingl *self-awareness*) sisaldab eneseanalüüsi, mis on mõjutatud kultuuritaustast, uskumustest, arvamustest ja emotsioonidest ning eelneva joondumisest isiklike eesmärkidega.
- 2. Enesejuhtimine** (ingl *self-management*) on emotsioonide, mõtete ja käitumise reguleerimine selleks, et saavutada isiklike ja kollektiivseid eesmärke ka keerulistes olukordades.
- 3. Sotsiaalne teadlikkus** (ingl *social awareness*) on arusaamine sotsiaalsetest normidest ja süsteemidest ning võime mõista endast erinevaid inimesi.
- 4. Suhteoskused** (ingl *relationship skills*) on oskus seista enda ja teiste eest, kasutades tõhusat kommunikatsiooni ning konfliktide ja probleemide lahendamist.
- 5. Vastutustundlik otsustamine** (ingl *responsible decision-making*) tähendab tagajärgede analüüsimist ja arusaamist nende mõjust endale ja teistele.

EASEL-i ehk sotsiaal-emotsionaalse õppimise ökoloogiliste lähenemisviisidega (ingl *the ecological approaches to social emotional learning*) uuritakse sotsiaal-emotsionaalse pädevuse teaduspõhiseid sekkumisi erinevates sotsiaalsetes ja kultuurikontekstides. EASEL-i järgi jagatakse sotsiaal-emotsionaalne pädevus 3 põhimõõtmeks: sotsiaalseks, kognitiivseks ja emotsionaalseks.³²

- 1. Sotsiaalne mõõde** hõlmab oskusi, mis aitavad tõlgendada teiste inimeste käitumist, lahendada sotsiaalseid probleeme ja luua positiivseid suhteid.
- 2. Kognitiivne mõõde** hõlmab oskusi, mis on vajalikud käitumise juhtimiseks eesmärgi suunas. Nende oskuste seas on tähelepanu kontroll, töömälu kasutamine, impulsi kontroll ja kriitiline mõtlemine.

²⁷ CASEL (2024).

²⁸ CASEL (2024).

²⁹ Wong, S. C. (2020). Competency Definitions, Development and Assessment: A Brief Review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9, 95–114. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v9-i3/8223>.

³⁰ CASEL (2024).

³¹ CASEL (2024).

³² Easel (2024).

3. **Emotsionaalne mõõde** hõlmab oskusi, mis aitavad ära tunda, väljendada ja kontrollida emotsioone ning empaatiat.

Õp-SEP – uus Eesti õpetajatele mõeldud õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse mõõtevahend (küsimustik). Selle sotsiaal-emotsionaalse pädevuse enesehindamise küsimustiku aluseks on võetud EduSEL-i (Educators' Socio-Emotional Learning) küsimustik³³.

1.2. Ülevaade sotsiaal-emotsionaalse pädevuse mõõtmisest

Et oleks võimalik arendada õpetajate sotsiaal-emotsionaalset pädevust, on vaja kõigepealt tuvastada selle pädevuse praegune olukord, seda hinnates. Varem on õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse mõõtmiseks kasutatud näiteks hinnanguid olukordadele³⁴, intervjuusid³⁵ ja vaatlusprotokolle³⁶. **Levinuim meetod on enesehindamise küsimustikud** ja neid kasutame ka siinses uuringus.

Paljude õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse enesehindamise vahendite psühhomeetriliste omaduste kohta on vähe infot või on see puudulik³⁷, või kirjeldavad need vahendid ainult üksikuid pädevuse aspekte³⁸. Hemi ja Kasperski³⁹ arendasid mitmemõõtmelise enesehindamise vahendi EduSEL õpetajatele ning selle valiidsust kontrolliti kolleegide hinnangute abil. EduSEL põhineb Jonesi ja Bouffardi⁴⁰ EASEL-i (2024) teoreetilisel raamistikul.

Jones ja Bouffard eristavad sotsiaal-emotsionaalse pädevuse 3 mõõdet: kognitiivset, emotsionaalset ja sotsiaalset. Hemi ja Kasperski⁴¹ võrdlesid seda kolmemõõtmelist mudelit CASEL-i viiemõõtmelise mudeliga, asetades enesejuhtimise ja vastutustundliku otsustamise kognitiivsesse mõõtmesse, eneseteadlikkuse ja sotsiaalse teadlikkuse emotsionaalsesse mõõtmesse ning suhteoskused sotsiaalsesse mõõtmesse.

³³ Hemi & Kasperski (2023).

³⁴ Aldrup *et al.* (2020).

³⁵ Zaff, J. F., Aasland, K., McDermott, E., Carvalho, A., Joseph, P. & Pufall Jones, E. (2016). Exploring positive youth development among young people who leave school without graduating high school: A focus on social and emotional competencies. *Qualitative Psychology*, 3(1), 26–45. <https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.1037/qup0000044>.

³⁶ Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H. & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. <https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.1037/edu0000187.supp> (Supplemental).

³⁷ Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M. & Molina, C. E. (2023). Social Emotional Learning in Schools: The Importance of Educator Competence. *Journal of Research on Leadership Education*, 18(1), 3–39. <https://doi.org/10.1177/19427751211014920>.

³⁸ Gratz, K. L. & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41–54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>; Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>.

³⁹ Hemi & Kasperski (2023).

⁴⁰ Jones, S. & Bouffard, S. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. *Sharing Child and Youth Development Knowledge*, 26, 1–33. 10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x.

⁴¹ Hemi & Kasperski (2023).

2. METOODIKA

Uuringu eesmärk oli hinnata kahe koolituse elluviimist ning mõju osalejate oskustele, koolituste mõju sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengule, samuti õpitud oskuste igapäevatoos kasutamist soodustavaid ja takistavaid tegureid (vt ka uurimisküsimusi lisas 1).

Seatud eesmärgi täitmine eeldas põhjalikku uuringu ettevalmistust, sotsiaal-emotsionaalse pädevuse mõõtmiseks sobiva mõõtevahendi arendamist, koolitusel osalemise mõju tuvastamist, sh nii küsitlusega koolituste eel ja järel kui ka intervjuudega ning võrdluses kontrollrühmaga. Uuringu meetodid on ülevaetlikult kajastatud tabelis 1 ja kirjeldatud lühidalt järgnevalt, andmekogumise andmeanalüüsi pikem kirjeldus asub metoodika lisas 1.

Tabel 1. Uuringu metoodika

| Ettevalmistus | Eelhindamine | Koolituste toimumine | Järelhindamine | Süvaanalüüs ja aruanne |
|--|---|--|---|---|
| Sekundaarallikate analüüs Eelintervjuud koolituste pakkujatega Õp-SEP-i mõõtevahendi loomine Andmeinstrumentide loomine (ankeedid, intervjuukavad, koolitajapäevikud) | Koolitusel osalejate ja kontrollrühma eelküsitlus (N = 281) | 6 Gordoni koolitusrühma 6 Vaikuseminutite koolitusrühma | Osalejate ja kontrollrühma järelküsitlus (N = 207) Koolitajapäevikute täitmine (N = 12) Intervjuud koolitusel osalenutega (N = 23, sh Gordon: N = 11, Vaikuseminutid: N = 12) Intervjuud koolitajatega (N = 7) | Kvantitatiivne analüüs Kvalitatiivne analüüs Aruannete koostamine |
| September–oktoober 2023 | 30.10.2023–15.01.2024 | 02.11.2023–25.04.2024 | Järelküsitlus 22.04–31.05.2024 Intervjuud koolitajatega 11.04–15.05.2024 ja koolitustel osalejatega 06.–23.05.2024 Koolitajapäevikud jooksvalt koolituste ajal | Mai–august 2024 |

Ettevalmistava etapi eesmärk oli täpsustada uurimisdisaini ning luua peamised andmeinstrumendid, sh sotsiaal-emotsionaalse pädevuse mõõtmiseks sobiv vahend. Selleks analüüsiti olemasolevaid teaduslikke ja koolitustega seotud allikaid ning vesteldi mõlema koolituse pakkujaga. Lisaks tehti taustinfo saamiseks ja konteksti mõistmiseks intervjuud koolituste pakkujatega, st Vaikuseminutite MTÜ juhatuse liikme Rainer Meltsi ning Gordoni koolituse korraldava MTÜ Sina ja Mina juhatuse liikme

Elen Brandmeistriga. Intervjuudest selgusid koolituste korraldamise tavatingimused väljaspool uuringut, koolituse korraldavate vabaühenduste laiemad eesmärgid ja piirangud koolituste pakkumisel.

Peale selle arendati senistele uuringutele toetudes sotsiaal-emotsionaalse pädevuse mõõtmise vahendit, see protsess on täpsemalt kirjeldatud lisas 1. Koostatud küsitlusankeedid, intervjuukavad ja koolitajapäevikud on esitatud lisades 2–4.

Koolituste mõju uurimiseks koolitusel osalejate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengule korraldati **eel- ja järelküsitlus** 3 uuringurühma seas:

- **Gordoni koolitusrühm** ehk õpetajad, kes läbisid Gordoni õpetajate kooli (analüüsi kaasatud, st nii eel- kui ka järelküsitlusele vastanud: N = 65, 71% koolitustel osalenutest);
- **Vaikuseminutite koolitusrühm** ehk õpetajad, kes läbisid Vaikuseminutite koolitusprogrammi õpetajale (analüüsi kaasatud N = 82, 78% koolitustel osalenutest);
- **kontrollrühm** ehk õpetajad, kes avaldasid soovi osaleda Gordoni või Vaikuseminutite koolitusel, kuid jäid kontrollrühma ja ei osalenud seega uuringu ajal kummaski uuringuga seotud ega üheski teises sotsiaal-emotsionaalse pädevusega seotud koolitusel (nt teadveloleku ja joogakursused) (analüüsi kaasatud N = 60).

Valimi loomisel kasutati juhusliku loosimise lähenemist, et kõikidesse rühmadesse sattujad oleksid võimalikult sarnase profiiliga. Selleks kaasati uuringusse koostöös tellija ja koolituste pakkujatega avaliku üleskutsega varem neil koolitustel mitteosalenud õpetajad ning jagati nad 3 rühma võimalikult juhuslikult (täpsemalt on protsessi kirjeldatud metoodika lisas 1).

Eel- ja järelküsitluse küsimustik sisaldasid sotsiaaldemograafilisi, töö ja õpilaste ning heaoluga seotud küsimusi ning sotsiaal-emotsionaalset pädevust mõõtvaid valikvariantidega küsimusi (Õp-SEP-i mõõtevahend), nii avatud kui ka valikvariantidega küsimusi. Järelküsitluses küsiti valdavalt samu küsimusi, et mõõta muutusi, kuid lisati ka uusi küsimusi seoses koolitustega rahuloluga ja õpitud oskustega.

Koolitajad täitsid koolituste rakendustäpsuse hindamiseks **koolitajapäeviku** iga koolitusrühma kohta. Koolitajapäeviku koostamiseks tutvusid uuringu korraldajad mõlema koolituse õppematerjalide ning tegevus- ja ajakavaga. Tegevuste nimekirja lisati koolituspäevade kaupa kõik plaanitud tegevused ning paluti koolitajal hinnata, kas need viidi koolitusel ellu täielikult, kohandatult või jäeti välja. Gordoni koolituse puhul kuulus nimekirja kokku 160 ülesannet (9 sessiooni 5 koolituspäeval), Vaikuseminutite koolituse puhul 125 ülesannet (6 koolituspäeva). Veel olid koolitajapäevikus lisaküsimused kohenduste ja koolitusrühma kohta.

Koolitustel osalenud **õpetajatega tehti intervjuud** 06.–23.05.2024. Kokku tehti 23 intervjuud (11 Gordoni koolitusel ja 12 Vaikuseminutite koolitusel osalenutega), sh vesteldi kummagi koolitusrühma puhul ühe koolituse katkestanuga.

Eesmärk oli intervjuuerida igast koolitusrühmast 2 õpetajat, sh üht pigem pikema ja teist pigem lühema õpetajastaažiga, kuna eelküsitluse põhjal varieerus sotsiaal-emotsionaalse pädevuse tase kõige rohkem staaži alusel. Intervjuueritute seas oli peaaegu võrdselt kuni 10-aastase õpetajastaažiga (12 inimest) ja pikema, valdavalt üle 20-aastase staažiga õpetajaid (10 inimest, sh üks 10–20 aasta vahel), sh 5 üle 30-aastase staažiga õpetajat. Oli aineõpetajaid (20), klassiõpetajaid (18), põhikooli (16) ja gümnaasiumi (7) õpetajaid ning neid, kel polnud õpetajakoolitus veel läbitud (nt „Noored kooli“

programmis osalenu) (2). Enamik intervjuueerituid oli enne täitnud järelküsitluse, kuid 3 osalejal oli see täitmata.

Intervjuud tehti poolstruktureeritud intervjuukava alusel ja intervjuul võeti võimaluse korral arvesse järelküsitluse vastuseid. Intervjuu põhikava käsitles intervjuueeritu hoiakuid, ootusi ja hinnangut koolitusele ning hõlmas 2 juhtumi lahendamist (vt intervjuukava lisas 2). Intervjuud tehti Microsoft Teamsi vahendusel ja salvestati osaleja nõusolekul. Keskmine intervjuu kestus oli üks tund, varieerudes 40 minutist 100 minutini. Intervjuude kohta koostati põhjalikud märkmed, olulisimad kohad transkribeeriti.

Pärast koolituste lõppu tehti **intervjuud kõigi koolitajatega** rakendustäpsuse hindamiseks ning koolituste mõju ja korralduse ning koolitaja vaatenurga mõistmiseks. Räägiti 5 Gordoni ja 2 Vaikuseminutite koolitajaga. Intervjuud tehti 11.04–15.05.2024 samuti Microsoft Teamsi vahendusel ja salvestati osaleja nõusolekul. Intervjuud kestsid tund kuni poolteist tundi. Intervjuude kohta tehti põhjalikud märkmed ja olulisimad kohad transkribeeriti. Märkmete põhjal sisestati intervjuuküsimuste vastused vastanute kaupa Exceli faili. Analüüsi alustati küsimuste ja vastuste kaupa. Rakendustäpsuse puhul kasutati seda lisainfona koolitajapäevikute kõrval.

Kogutud **andmeid analüüsiti nii kvantitatiivselt kui ka kvalitatiivselt**. Küsitlusandmete puhul kasutati uuringurühmade võrdlemiseks Mann-Whitney U-testi (sõltumatute rühmade mitteparameetriline meetod), hii-ruut testi ja mitmefaktorilist dispersioonanalüüsi (ANOVA-t) ning erinevate tegurite mõju tuvastamiseks sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengule kasutati lineaarset segamudelit ja lineaarset mitmest regressiooni. Kirjeldavat statistikat kasutati ülevaate andmiseks ning koolitajapäevikutest saadud info ja intervjuudega kogutud arvilise info hindamiseks. Õp-SEP-i mõõtevahendi loomiseks kasutati uurivat ja kinnitavat faktoranalüüsi. Kvalitatiivselt analüüsiti nii intervjuudest kogutud infot kui ka küsitluses antud ja koolitajapäevikute avatud vastuseid. Valdavalt lähtuti andmeanalüüsis deduktiivsest loogikast ehk uurimisküsimusest ja (intervjuu)küsimusest, kuid jäeti ruumi ka korduvateks tähelepanekuteks.

Uuringus osalejate ülevaade

Enamik uuringus osalejatest olid naised (98%) ja osalejate keskmine vanus oli 44 aastat ($SD = 10,82$). Kahel kolmandikul (69%) osalejatest oli vähemalt magistrikraad või sellega võrdsustatud haridus. Üle poolte osalejatest oli läbinud õpetajakoolituse (62%) ja omandanud erialase kutse (59%). Erialase kutse said osalejad ise märkida, peamiselt märgiti eri taseme õpetajakutseid, aineõpetaja väljaõpet, eripedagoogikat ja alushariduse pedagoogikat. Õpetajakoolituse läbimise puhul märgiti „muu“ vastusena lasteaiaõpetaja ja kooli esimese astme alast väljaõpet, „Noored kooli“ programmi ning huvijuhi, sotsiaaltöö, eripedagoogika ja koolipsühholoogi väljaõpet.

Osalejaid kirjeldavad taustatunnused on uuringurühmade kaupa (kontrollrühm, Gordoni koolitusrühm ja Vaikuseminutite koolitusrühm) esitatud tabelis 2.

Tabel 2. Eel- ja järelküsitlusele vastanud taustatunnuste järgi⁴²

| | | Kontrollrühm (N = 60) % | Gordoni koolitusrühm (N = 65) % | Vaikuseminutite koolitusrühm (N = 82) % | |
|--------------------------------|----------------|---|---------------------------------------|---|----|
| Sugu | Naine | 97 | 98 | 98 | |
| | Mees | 2 | 1 | 3 | |
| | Muu | 2 | 0 | 0 | |
| Vanus | 21–30 | 9 | 13 | 8 | |
| | 31–40 | 31 | 27 | 27 | |
| | 41–50 | 28 | 33 | 28 | |
| | 51–60 | 29 | 20 | 30 | |
| | 61–71 | 3 | 7 | 7 | |
| | Haridus | Bakalaureusekraad, rakenduslik või kutsekõrgharidus | 25 | 27 | 28 |
| | | Magistri- või doktorikraad või sellega võrdsustatud haridus | 68 | 71 | 70 |
| Pole omandanud kõrgharidust | | 5 | 2 | 0 | |
| Muu | | 3 | 0 | 2 | |
| Õpetajakoolitus | Läbitud | 54 | 68 | 63 | |
| | Omandamas | 6 | 4 | 3 | |
| | Läbimata | 31 | 20 | 27 | |
| | Muu | 9 | 9 | 7 | |
| Erialane kutse | Omandatud | 58 | 57 | 60 | |
| | Omandamas | 11 | 5 | 10 | |
| | Pole omandatud | 31 | 38 | 30 | |

Valdavalt oli uuringus osalejate kodune keel eesti keel (95%), vähemal määral vene (19%) ja inglise (1%) keel. „Muu“ koduse keele all märgiti hollandi ja katalaani keelt. Osalejatest umbes pooled töötasid väikelinnas (3000 – 15 000 elanikku; 23%) või -piirkonnas (kuni 3000 elanikku; 32%).

Umbes pooled uuringus osalejad töötasid põhikoolis (56%), „muu“ variandina nimetati erivajadustega laste kooli,

gümnaasiumit, lasteaed-alkooli ja töötamist mitmes koolis korraga. Üsna võrdsel määral töötati nii klassiõpetaja (38%), klassijuhataja (32%) kui ka põhikooli aineõpetajana (40%), vähem sattus valimisse gümnaasiumi aineõpetajaid (8%). „Muu“ vastusevariandi puhul (35%) mainiti täpsustavaid ja

⁴² Siin ja edaspidi: ümardamise tõttu võivad protsendipunktid ühe protsendipunkti võrra 100%-st erineda.

lisaameteid, näiteks abiõpetaja ja aineõpetaja, eripedagoog, sotsiaalpedagoog, haridustehnoloog, huvijuht, kutsekooli üldainete õpetaja, kutseõpetaja, õppealajuhataja (ameteid sai valida mitu).

Pooled osalejad töötasid 0,75–1 töökoha töökoormusega (49%), palju märgiti ka rohkem kui täiskoormusega töötamist (32%). Vähem oli valimis kuni 0,5 (2%) ja 0,5–0,74 (12%) töökoormusega osalejaid. „Muu“ (5%) all nimetati näiteks lapsehoolduspuhkusel või lapsega kodus olemist ning erinevate rollide täitmist (nt „tundide mõttes alla 0,5, kuid kokku üle 1 töökoha“, „olen õppejuht, vajadusel annan asendustunde“).

Keskmine tööstaaž oli uuringus osalejatel 12 aastat (SD = 10,4), kusjuures 38% osalejatest olid töötanud alla 5 aasta, ning peamiselt töötati tähtajatu töölepinguga (79%). Enim töötati 11–20 õpilasega (41%).

3. KOOLITUSTE ÜLEVAADE JA RAKENDUSTÄPSUS

Gordoni õpetajate kooli ja koolituse "Vaikuseminutite koolitusprogramm õpetajale" eesmärk on toetada õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut. Tegu on just õpetajatele kohandatud koolitustega. Järgmised alapeatükid kajastavad täpsemalt nende eesmäärke, ülesehitust, seni uuritud mõju ja siinse uuringu jaoks korraldatud koolituste rakendustäpsust, millel võiks olla mõju uuritava pädevuse arengule.

3.1. Gordoni õpetajate kooli ja Vaikuseminutite koolitusprogrammi õpetajale ülevaade

Mõlemad koolitused toimuvad **aktiivõppe vormis** ja on olemuselt **kogemuslikud**. Kavas on lühiloengud, eneseanalüüs, praktilised harjutused, rühmatööd ja rollimängud.

Uuringu aluseks olnud Gordoni õpetajate kooli koolitus koosneb 9 sessioonist ning koolituse maht on 32 akadeemilist kontakttundi ja 8 tundi iseseisvat tööd. Siinse uuringu jooksul toimus koolitus 5 õppepäeval (4 õppepäeval 2 sessiooni, ühel üks), iga õppepäeva vahele jäi ligikaudu 2 nädalat. Põhiteemad on aktiivne kuulamine, selge eneseväljendus, kehtestamine ja konflikti lahendamine võitja-võitja-meetodil.

Lisaks Gordoni õpetajate kooli koolitustele, mida pakutakse alates 2006. aastast, korraldatakse Eestis alates 1994. aastast Gordoni perekooli koolitust. Kogu rakendusperioodi kattev statistika puudub (kuni aastani 2018), kuid 2018.–2019. aastal sai perekooli tunnistuse 767 inimest ja õpetajate kooli tunnistuse 168 inimest ning 2023. aastast kuni 2024. aasta esimese poolaastani sai perekooli tunnistuse 592 ja õpetajate kooli tunnistuse 86 inimest. Aastatel 2020–2022 ei toimunud õpetajate kooli koolitusi ja perekooli koolitusi toimus varasemast tunduvalt vähem (statistika puudub).

Uuringu jooksul toimunud Vaikuseminutite koolitusprogramm õpetajale koosnes teadliku õpetaja kursusest (4 päeva) ja lühiharjutuste kursusest (2 päeva). Koolituse maht oli 38 akadeemilist kontakttundi (lisaks 69 tundi iseseisvat või juhendatud harjutamist) ning see toimus 6 õppepäeval kahe- kuni neljanädalase vahega. Põhiteemad olid heaolu ja stressi juhtimine teadveloleku abil, teadlikkus suhetes, mõttemaailma mõju ja hinnanguvabadus ning enesesõbralikkus ja meeskonna jõustamine. Tähelepanu pöörati ka tutvumisele kirjandusega, teadusuuringutega.

Eestis on Vaikuseminutite lühiharjutuste kursust rakendatud alates 2015. aastast ja teadliku õpetaja kursust alates 2017. aastast. Lühiharjutuste kursuse on praeguseks läbinud 7569 ja teadliku õpetaja kursuse 1062 inimest. Lühiharjutuste kursusel on peale õpetajate osalenud lapsevanemad, noorsootöötajad ja muud spetsialistid, kuna selle praktiline tööriistakast on hästi kohandatav erinevatesse olukordadesse.

Koolituste üksikasjalikum ülevaade, sh koolituskava ja õpiväljundid, asuvad lisa 5.

3.2. Gordoni õpetajakoolituste seni uuritud mõju

Üks katseuuringu Gordoni koolitajatest, Pille Murrik, on täiskasvanute koolitajate kvalifikatsioonikursuse lõputööna koos kolleegiga uurinud Gordoni perekooli koolituse vajalikkust lasteaiaõpetajate

koolituses⁴³. Ta intervjueris Gordoni perekooli läbinud 10 lasteaiaõpetajat. Selgus, et ka 4 või 7 aasta eest koolitusel käinud õpetajad kasutasid igapäevaselt kõiki omandatud oskusi, isegi kui nad ei mäletanud täpseid termineid. Enne koolitust olid nad tundnud end ebakindlamalt ja lahendasid ise laste probleeme, nüüd **oskavad aga paremini laste tundeid peegeldada ja toetada neid lahenduste leidmisel**.

Katseuringuid Gordoni õpetajakoolituse mõju kohta ei ole Eestis varem tehtud, küll aga on neid edukalt teinud ja mõju tõestanud Markus Talvio ja tema kolleegid Soomes⁴⁴.

Eestis on tehtud tudengitöid, milles on intervjuude abil uuritud koolituse läbinute hinnanguid omandatud oskuste rakendamisele. Juba 2009. aastal uuris Gerdy Kangur 21 õpetaja arvamusi Gordoni õpetajate kooli rakendatavuse kohta alushariduses.⁴⁵ Õpetajad õppisid oma sõnul konfliktilahendust ja läbipõlemise vältimist, enesekehtestamist, aktiivset kuulamist ja oskust lasta lastel ise probleemidele lahendusi leida.

Pille Murrik juhendas aastal 2013 Reelika Pöldre bakalaaurusetööd⁴⁶, kus uuriti kasvataja suhtlusoskuste mõju asenduskodus kasvavatele lastele. Leiti, et Gordoni kahekuisel koolituse läbinud kasvatajad mõistsid, et olid varem surunud lastele peale oma arvamusi ja lahendanud konflikte viisil, mis olid kasulikud kasvatajale, mitte lapsele. Pärast koolitust nad jälgisid ja kontrollisid end, **suhtlesid avatumalt ning suhted ja õhkkond olid paranenud**. Pille Murrik juhendas ka Kadri Roosalu bakalaureusetööd⁴⁷ Gordoni meetodi kasutamisest 12 õpetaja pilgu läbi, kes olid läbinud Gordoni õpetaja kooli. Nad kasutasid oma sõnul koolis aktiivset **kuulamist ja peegeldamist, mina-sõnumeid, oskust ennast kehtestada, konflikte vahendada ning lahendada**. See vähendas probleemide esinemise sagedust ja nende lahendamisele kuluvat aega.

3.3. Vaikuseminutite koolituse seni uuritud mõju

Eestis on ka varem mõnevõrra uuritud Vaikuseminutite koolituse mõju. Seda koolitust hakati Eestis korraldama aastal 2015 ja juba aastal 2017 uuris Olga Kitsing koolitusel osalenud 46 õpetaja hinnanguid harjutuste sobivuse kohta koolis kasutamiseks.⁴⁸ Valdav osa küsitletutest pidas juhiseid õpilastele eakohaseks ja arusaadavaks, samuti peeti harjutusi neile meelepärasteks ja

⁴³ Murrik, P. & Põldaru, A. (2011). Gordoni Perekooli kursuse vajalikkusest lasteaiaõpetajate koolituses. Kvalifikatsioonikursuse lõputöö. Eesti Täiskasvanute Koolitajate Assotsiatsioon ANDRAS täiskasvanute koolitaja/andragoogi kvalifikatsioonikursus: Rakvere.

⁴⁴ Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M. & Lintunen, T. (2013). Revisiting Gordon's Teacher Effectiveness Training: An Intervention Study on Teachers' Social and Emotional Learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3): 693–716. DOI: [10.14204/ejrep.31.13073](https://doi.org/10.14204/ejrep.31.13073).

⁴⁵ Kangur, G. (2009). Th.Gordoni õpetajate kooli rakendatavus alushariduse valdkonnas õpetajate arvamustes. Magistritöö Tallinna Ülikooli kasvatusteaduste instituudis.

⁴⁶ Roosalu, K. (2019). Thomas Gordoni meetodi kasutamine õpetajate täiendkoolituse läbinute pilgu läbi. Bakalaureusetöö Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituudis.

⁴⁷ Pöldre, R. (2013). Gordoni koolituse läbinud Haapsalu asenduskodu kasvatajate arvamus kasvataja suhtlemisoskuste mõjust asenduskodus kasvavatele lastele ning suhtlemisoskuste tähtsusest lapse elus. Bakalaureusetöö Tallinna Ülikooli õpetajakoolituse osakonnas.

⁴⁸ Kitsing, O. (2017). Vaikuseminutite koolituse läbinud haridustöötajate hinnangud Vaikuseminutite harjutuste praktiseerimisele Eesti koolides õpilaste tähelepanu ja meelerahu saavutamisel. Magistritöö Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudis.

huvipakkuvateks. Soodustavaks asjaoluks pidasid õpetajad harjutuste mängulisust ning võimalust kohandada neid õpilase eale ja olukorrale. Uuringu tulemusel **soovitati kasutada koolides Vaikuseminutite harjutusi, et parandada õpilaste eneseregulatsioonioskust ja ennetada tulevikus käitumisprobleeme.**

Uuritud on ka spetsiifilisemalt *mindfulness*-tüüpi Vaikuseminutite harjutuste mõju põhikooli 8. klassi õpiraskustega õpilaste tähelepanu püsivusele ja mahule ning emotsioonide juhtimisele. Hoolimata väikesest valimist (24 õpilast) ilmnest statistiliselt **oluline mõju tähelepanu püsivusele.**⁴⁹

Seni kõige põhjalikum Vaikuseminutite koolituse mõju-uuring⁵⁰ oli **aktiivse kontrollrühmaga randomiseeritud eksperiment**, millega uuriti põhikooli õpilasi (25 katse- ja 27 kontrollklassi). Stressimarkerite alluuringu esialgsed tulemused näitavad, et kümnenädalasel koolitusel osalemine võis mõjutada õpilaste füsioloogilist stressitaset: nende vereanalüüside stressimarkerite näitude järgi oli neil **palju madalam stressitase** kui kontrollrühmal. Enesekohaste küsimustike puhul tuli statistiliselt olulisena välja kontrollrühmaga võrreldes **väiksem kurnatus**. Lisaks ilmnest koolides, kus harjutusi tehti kavakindlamalt (päevas keskmiselt 2 min rohkem) ka statistiliselt oluline erinevus, mille alusel esines koolitusel osalejatel **vähem ärevuse ja paanikahoogude sümptomeid**. Ühtlasi selgus õpetajate väljaõppe tõhususe uuringust, et Vaikuseminutite kuuepäevase koolituse järel **suurenes õpetajate enesetõhusus** (uskumus, et nad saavad õpetamisülesannetega hakkama), samuti pidasid nad end koolituse järel vähem tähelepanematuks ja hooletuks, rohkem võimeliseks oma emotsioone reguleerima ning olid oma vigade ja puuduste suhtes konstruktiivsema hoiakuga.⁵¹

2022. aasta sügisel korraldas Tartu Ülikooli haridusteaduste magistrant ja õpetaja Katrin Lumiste Vaikuseminutite koolitaja Lii Kaudse juhtimisel oma magistritöö⁵² raames ühes koolis kaheksanädalase sekkumise, mille jooksul tegi 11 õpetajat igal koolipäeval audiojuhendamise abil koos 2 teadveloleku praktikat. Lisaks koostas Lumiste enne ja pärast praktikate perioodi küsitluse (teadveloleku skaala MAAS-i ja subjektiivse heaoluskaala WHO-5 küsimustega) ning vestles osalenutega poolstruktureeritud intervjuukava alusel. Õpetajate enesehinnanguline **teadveloleku tase** oli pärast praktikaid hüpoteesi vastaselt **madalam**, ilmselt seoses refleksioonivõime paranemisega. Autori teine hüpotees, et praktikad kasvatavad õpetajate subjektiivset heaolu, leidis kinnitust: osalenud **suutsid märgata stressitaseme tõusu ja end rahustada**, paranes nende keskendumisvõime.

2022. aastal kaitstud Pille Pesti magistritöös⁵³ uuriti erinevate spetsialistide Vaikuseminutite teadveloleku kursuste läbimise seost tööstressi määraga. Uurimuse tulemused osutasid sellele, et neil koolitustel osalemine on seotud osalejate **teadvelolekutaseme tõusu ja subjektiivse heaolu suurenemisega ning tööalase stressi vähenemisega**. Kokkuvõttes selgus, et organisatsioonidele, kus

⁴⁹ Peeba, J. (2019). *Mindfulness*-tüüpi Vaikuseminutite harjutuste mõju põhikooli 8. klassi õpiraskustega õpilaste tähelepanu püsivusele ja mahule ning emotsioonide juhtimisele. Magistritöö Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudis.

⁵⁰ Pöder, K., Konstabel, K., Talpsep, T. (2018). *Mindfulness*-tüüpi Vaikuseminutite harjutuste mõju põhikooli 8.-9. klasside õpilaste tähelepanu püsivusele ja mahule, emotsioonide regulatsioonile, käitumisele, stressitasemele ja heaolule. Aruanne I.

⁵¹ Pöder et al. (2018).

⁵² Lumiste, K. (2023). Teadveloleku praktikad õpetaja teadveloleku taseme ja õpetaja subjektiivse heaolu toetamisel. Magistritöö Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudis.

⁵³ Pesti, P. (2022). Subjektiivse heaolu ja tööalase stressi seosed teadvelolekutasemega Vaikuseminutite kursusel osalejatel. Magistritöö Tallinna Ülikooli loodus- ja terviseteaduste instituudis.

on motivatsiooni toetada töötajaid stressi maandamisel ja heaolu parandamisel, võiks soovitada teadvelolekul põhinevate praktikate õppimise ja harjutamise võimaluste pakkumist töötajatele.

2020.–2023. aastal tehti õpetajate seas kontrollrühmaga uuring MTÜ Vaikuseminutid programmi „Heaolu loov lasteaed ja kool“ (HLK) raames, kus uuriti HLK programmis osalemise ja teadveloleku harjutuste kasutamise mõju. Küsitlusele laekus kuue küsitluskorra peale kokku 1417 vastust ligikaudu 1100 vastajalt. Kui HLK programmis (sh Teadliku õpetaja kursusel ja Lühiharjutuste kursusel) osalenud õpetajaid võrreldi nendega, kes ei olnud teadveloleku harjutustega kokku puutunud, tuli esmasel analüüsis välja statistiliselt olulisi erinevusi. HLK programmis osalenutel ilmnis **oluliselt kõrgem võime oma kogemust tasakaalukalt teadvustada** (ilma võimendamata või ignoreerimata), **suurem tähelepanelikkus ja kohalolu, suurem enesesõbralikkus**. Samuti **vähenes neil oma emotsionaalsete reaktsioonide mitte-aktsepteerimine** (ehk negatiivne järelreaktsioon enda keerulistele emotsioonidele) ja **ilmnes vähem raskusi eesmärgile suunatud tegutsemises** (ehk esines parem keskendumine emotsionaalselt nõudlikus olukorras). Kui võrreldi inimesi, kes kasutavad teadveloleku harjutusi regulaarselt, nendega, kes seda ei teinud (sh HLK programmis osalenud, kes harjutusi regulaarselt ei kasutanud), ilmnis samuti statistiliselt olulisi tulemusi. Regulaarselt teadveloleku harjutusi kasutatavatel inimestel oli teistega võrreldes vähem oma emotsioonide mitte-teadvustamist, neil oli kõrgem enesetõhusus nii õpilaste kaasamises kui ka erinevate õppemeetodite rakendamisel, samuti oli neil teistega võrreldes kõrgem enesesõbralikkuse ning teadveloleku tase.

3.4. Koolituste rakendustäpsus

Koolituste rakendustäpsuse mõõtmiseks kasutati koolitajate iga koolituse kohta täidetud koolitajapäevikuid. Tabelis 3 on esitatud tulemused mõlema koolituse kohta: Gordoni koolitusel täideti täpselt plaani järgi keskmiselt 74% õppekavast, Vaikuseminutite koolitusel 84%.

Tabel 3. Gordoni ja Vaikuseminutite koolituse rakendustäpsus⁵⁴ ja soovitusindeks %

| | Täielikult tehtud % | Osaliselt/kohandatult tehtud % | Tegemata % | Soovitusindeks % |
|---------------------------------|---------------------|--------------------------------|-------------|------------------|
| Gordoni koolitus | 74 (69...81) | 12 (8...19) | 14 (4...22) | 91 (63...100) |
| Vaikuseminutite koolitus | 84 (74...93) | 8 (1...16) | 8 (6...10) | 82 (64...93) |

Gordoni koolituse puhul tuleneb osa (kuni 12,5%) muudatustest sellest, et ühel päeval oli 2 järjestikust sessiooni tavapärase ühe asemel ning seetõttu ei olnud sessioonide algus- ja lõputegevusi põhjust viia ellu plaanitud kujul.

Üldiselt tajuti kogu Gordoni koolitust väga tihedana. Paljud muudatused olidki seotud ajapuudusega ja kohendusi tehti nii plaanitud kui ka jooksvalt. Palju tegevusi jäeti iseisevaks kodutööks, eriti töövihiku harjutusi, aga ka süvenemist nõudnud eneseanalüüsi ülesandeid. Tehti ka muudatusi teemade järjekorras ja asendati mõni harjutus teisega. Metoodiliselt vahetati rollimänge teiste meetoditega või muudeti rollimängurühma suurust. Rohkem aega kulus refleksioonile ja arutelule

⁵⁴ Koolitajapäeviku tulemused selle kohta, kui palju tegevuskavast viidi ellu täielikult, kohandatult või ei viidud üldse ellu (osakaal kogu koolituse tegevuskavas).

ning rühma huvitavaid teemasid käsitleti põhjalikumalt (kohendati praktilisemaks, arutleti osalejatel ette tulnud olukordade üle jne). Koolitajaid oli erinevaid, kuid üldjuhul **tehti muudatused koolitusel osalenute tausta, kogemuste ja huvi alusel**. Koolitusel tasub edaspidi arvestada **suurema ajavaruga**, et võimaldada vastavalt vajadusele ja huvile pikemat arutelu.

Vaikuseminutite koolituse puhul oli enamik muudatusi tehtud suhteliselt **läbivalt**, see tähendab, et midagi oli ära jäetud või kohendatud kõigis või enamikus koolitusrühmades. Paljud muudatused plaanisid koolitajad enne koos. Koolitusprogrammis oli muudatusi rohkem lühiharjutuste koolituse päevadel, kus kohendati sisu vastavalt juba õpitule ja kus oli tulenevalt pikemast õppeprotsessist osalejatel suurem soov reflekteerida. Kohendusi tehti ka seepärast, et mõni teema (nt tutvustamine) olid koostatud seda arvestades, et koolitus korraldatakse ühe asutuse töötajatele, kuid uuringu jaoks toimunud koolitustel osalesid eri asutuste töötajad.

Mõlemal koolitusel tehti osa muudatusi seoses seekordse struktuuriga (Gordoni koolituse puhul 2 sessiooni ühel päeval, Vaikuseminutite koolituse puhul 2 koolituse järjestikku andmine) ja tulenevalt rühma taustast. Vaikuseminutite koolituse puhul olid muudatused rohkem omavahel kooskõlastatud kui Gordoni koolituse puhul, kus muudatused (nagu ka kogu koolitus) olid rohkem koolitaja nägu.

Koolitustel osalenutelt küsiti veel, mil määral soovivad nad koolitust teistele. **Gordoni** koolituse keskmine soovitusindeks oli **91%** ja **Vaikuseminutitel 82%** (vt tabel 3 ülalpool). Kui Gordoni koolituse eri koolituste puhul oli seos rakendustäpsuse ja soovitusindeksi vahel ebaselge, siis Vaikuseminutite koolituse puhul paistis silma seos, et mida rohkem jälgisid koolitajad kava, seda suurem oli osalejate rahulolu, kuigi mitte päris lineaarselt. Gordoni puhul oli rahulolu kõigi koolitustega väga suur ja vaid ühe koolituse puhul, mille ajakava muudeti jooksvalt kõige rohkem, oli see väiksem.

3.4.1. Nõuded koolitajale ja nendest kinnipidamine

Gordoni koolituse kõik 5 koolitajat vastasid järgmisele koolitajatele seatud nõudele: on läbinud Gordoni õpetajate kooli koolitaja väljaõppe ja omandanud Gordon Training Internationali litsentsi. Lisaks vastasid koolitajad muudele eeldustele:

- teema valdamine (koolitaja juhend) ja ise mudeliks olemine (kõigi koolitusel õpetatavate oskuste kasutamine nii koolitades kui ka omavahelises suhtluses);
- koolitajapädevuste olemasolu ja pidev enesearendamine (koolituste ettevalmistamine, läbiviimine, analüüsimine, professionaalne eneseareng, töö rühmadega).

Vaikuseminutite koolituste mõlemad koolitajad vastasid järgmistele koolitajatele seatud nõuetele:

- magistrikraad psühholoogias või haridusteadustes;
- tõenduspõhise teadveloleku õppeprogrammi õpetamise rahvusvaheline sertifikaat;
- teadmised ja oskused rühmade loomisest ja juhtimisest ning õppimise sotsiaalsetest ja emotsionaalsetest aspektidest;
- vähemalt viieaastane sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste õpetamise kogemus;
- Vaikuseminutite koolitaja väljaõpe ja täienduskoolitus; isiklik teadvelolekupraktika.

3.5. Kokkuvõte ja tähelepanekud

Gordoni õpetajate kool ja Vaikuseminutite koolitusprogramm õpetajale toimuvad aktiivõppe vormis. Need hõlmavad lühiloenguid, eneseanalüüsi ja praktilisi harjutusi.

Gordoni koolituse fookuses on suhtlemisostkuste arendamine, et muu hulgas ennetada probleemset käitumist ja vähendada probleemidega tegelemisele kuluvat aega. **Vaikuseminutite koolituse fookuses on eneseteadlikkuse ja emotsionaalsete olukordadega toimetuleku arendamine.**

Koolitustel osalejad olid väga erineva taustaga (sh oli neil erinev varasem teadmine ja kokkupuude sarnaste lähenemistega), nende teadlikkus koolituse sisust ja õpiväljunditest oli erinev, mõjutades näiteks koolitusele sisseelamist ning õppesisule häälestumist (nt Vaikuseminutite puhul fookus kas endal või õpilastel), samuti ootustele vastavust.

Uute käitumismustrite tekitamine nõuab järjepidevat praktiseerimist ja lisatuge. Harjutuste iseseisev tegemine varieerus, sõltudes prioriteetidest, aja olemasolust või võtmisest, toe olemasolust ja kolleegide või koolitusrühma liikmetelt tulenevast innustamisest, harjutamiseks sobilike olukordade olemasolust.

Rakendustäpsuses kõikisid koolitused koolituse täielikus järgimises vahemikus 69–93%, Vaikuseminutite koolitusel järgiti õppekava täpsemini. Gordoni koolituse 2 sessiooni mahutamise ühte kuuetsunnisesse koolituspäeva on keeruline, eriti osalejate puhul, kel on palju jagada.

Koolitusel osalenud **soovitavad osalemist ka teistele**, kusjuures Gordoni koolitusel osalenute keskmine soovitusindeks oli kõrgem (91%) kui Vaikuseminutite koolitusel osalenutel (82%).

Mõlemal koolitusel tuleb osalejatele anda piisavalt aega üksteisega tutvumiseks ja reflekteerimiseks, et avatumalt kogemusi ja mõtteid vahetada. Positiivne on koolitajate kohandumine osalejate ja nende vajadustega, samuti vastutulek ajalises plaanis.

Uuringu käigus välja töötatud ja kasutatud **koolitajapäevikud toetasid rakendustäpsuse analüüsi ja koolituste arendamist**. Koolitajapäevikute kasutajasõbralikumaks muutmiseks ja potentsiaali paremaks täitmiseks võiks teha järgmisi kohendusi.

- Ülesannete loetelu 3 valikuga („tegin täielikult“, „tegin osaliselt/kohandatult“, „ei teinud“) sobib, kuid iga ülesande juures võiks lisaks olla kommentaari võimalus, kus saab täpsustada, mida täpselt tehti või ei tehtud, tehti lisaks või muudeti. Sel juhul saab kaotada lisaküsimuse muudatuste kohta iga koolituspäeva lõpus.
- Küsimustikus võiks olla koht, kuhu kirjutada koolitusrühma koosseisu, meelestatuse, motivatsiooni, kaasatagemise ja koduülesannete täitmise kohta, mida koolituse jooksul vastavalt muutustele täiendada. Praegu on see jaotatud mitme küsimuse ja koolituspäeva vahel ning sisu kordub. Muu kommentaari võimalus võiks jääda, aga võiks olla samuti koondatud ühte kohta, mida saab jooksvalt täiendada.

Kummagi koolituse mõju on ka varem uuritud, kuid teiste sihtrühmade (Gordon) või fookusega (Vaikuseminutid).

4. KOOLITUSTEL OSALEMINE

Neljandas peatükis kirjeldatakse esiteks koolitustel osalemise motivatsiooni ja takistusi ning pärast koolitusel osalemist tajutud rahulolu ja koolituste vastavust ootustele. Seejärel antakse ülevaade osalenute õpiväljundite arengust ja õpitu rakendamisest. Peatükk lõppeb kokkuvõtte ja tähelepanekutega.

4.1. Koolitusel osalemise motiivid ja takistused

Kõigilt koolitusel osaleda soovinud õpetajatelt küsiti eelküsitluse käigus, mis on peamine põhjus, miks nad soovivad koolitusel osaleda. Sama küsimus esitati pärast koolitust suulisel intervjuul 23-le koolitusel osalenule. Järgnevalt esitame kokkuvõtte osalemise põhjustest eelküsitluse kirjalike vabade vastuste ja järelintervjuudel räägitu põhjal.

Eelküsitlusele vastanud 281 õpetaja seas toodi sagedasima (105 vastust) põhjusena esile **soov arendada oskusi ja teadmisi**, mis aitaksid nii professionaalses kui ka isiklikus arengus edasi liikuda. Oskusi nimetati tavaliselt üldsõnaliselt, ent vahel esitati ka konkreetseid näiteid, sh enim (63 vastust) suhtlusoskusi. Näide: „Soovin häid suhtlemise tööriistu, kuna olen nii klassijuhataja, kui KiVa tiimi liige ja väga hea konfliktilahendusoskus on hädavajalik.“

Kui eristada töist ja isiklikku arenguvajadust, siis neid mainiti koolitusel osalemise motivaatorina üsna võrdselt: nimetati kas mõlemat korraga või rõhutati eraldi tööalaseid vajadusi (73 vastust) või isiklikku huvi (84 vastust). Tööalase arenguvajaduse rõhutamisel lisati täpsustusi, näiteks vajadust suhelda teadlikumalt hariduslike erivajadustega õpilastega. Enesearengu puhul mainiti soovi saada oskusi enda heaolu eest hoolitsemiseks, eneseregulatsiooniks, stressi juhtimiseks ja emotsionaalsete olukordadega toimetulekuks. Üldiselt saab vastustest järeldada, et vastajad olid juba enne koolitust teadlikud sellest, et head enesejuhtimisoskused aitavad edendada nii eraelu kui ka tegevust tööl, ja koolituste kasuteguri defineerimisel ei pea neid kaht tingimata eristama.

Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste parandamist nimetas osalemise motivaatorina otseselt ainult 25 eelküsitlusele vastanud õpetajat 281 seast. Näiteks tõi üks teadlik vastaja esile: „Töötades Ukraina sõjapõgenikega tunnen suuremat vajadust, kuidas rohkem toetada oma õpilaste ja iseenda sotsiaal-emotsionaalseid oskusi ja vaimset tervist, et olla jätkusuutlikum.“ Pärast koolitusel osalemist tundsid juba rohkemad osalenud sotsiaal-emotsionaalse pädevuse osiseid ja seda, kuidas nende abil nii teises kui ka isiklikus arengus võiks motiveerida teisigi õpetajaid sarnastel koolitustel osalema (vt osalenute sõnastatud soovitusi kolleegidele lisas 7).

Ka koolituste järgsetes intervjuudes mainiti osalemispõhjuste seas **isiklikke ja tööalaseid põhjuseid üsna võrdses mahus**. Eelküsitlusega võrreldes oli veelgi tugevnenud nende ühisosa tunnetamine, mida nüüd väljendati rohkemate ja täpsemate näidetega. Samuti mainiti tagantjärele vaates koolitusel osalemise põhjusena rohkem töö- ja eraelu tasakaalus hoidmise vajadust. Osalusmotivaatorina toodi sageli esile enesejuhtimisoskuse parandamist, eriti eesmärgiga tulla paremini toime stressi ja läbipõlemisega. Leidus ka soovi leida praktilisi tööriistu ja meetodeid, mis aitavad säilitada vaimse tervise ja rahu.

Tööalaste vajaduste puhul otsisid nii Gordoni kui ka Vaikuseminutite koolitusele tulijad **praktilisi vahendeid ja metoodikaid**, mida kasutada igapäevatoos, eriti keeruliste klasside, õpilaste ja

lapsevanemate puhul. Ootus, et koolitused on praktilise suunitlusega ja otseselt klassiruumis rakendatavad, oli oluline motivaator.

Intervjuudest selgus, et mõlema koolituse **valdavalt positiivne kuvand** suurendas osalemise huvi. Mõni vastaja oli aga kuulnud ka eelarvamusi koolituste meetodite kohta, ja nad soovisid neid ise osaledes ümber lükata. Mitu osalenut oli koolituste meetodeid varem uurinud, osalenud mõnel meetodit põgusalt tutvustanud koolitusel või kasutanud nende elemente, ning soovisid saada terviklikuma ülevaate. Gordoni puhul mainiti varasemat raamatu lugemist või sellega seotud koolitust, Vaikuseminutite puhul oli mõni vastaja kasutanud ainult äppi ja soovis nüüd omandada meetodika süsteemsemalt.

Kahel eri koolitusel osalemise **põhjuste** ühe **erinevusena** saab esile tuua koolituse mainega seotud **eelhoiakud**. Kuna Vaikuseminutiteid teatakse kui vaimse tervise toe pakkujat, siis osalejad läksidki koolitusele sooviga õppida meelerahu ja eneseregulatsiooni võtteid nii enda jaoks kui ka õpilastele jagamiseks. Gordoni meetodikat tuntakse seevastu suhtlusoskuste ja konfliktilahenduse edendajana ning seepärast soovisid õpetajad minna sinna saama praktilisi tööriistu, mis aitaksid neil juhtida klassiruumi, lahendada distsipliiniprobleeme ja luua õpilastega häid suhteid. Samas näitasid intervjuud, et koolituste eesmärke kinnitavalt arendati intervjuueeritute hinnangul kummagi koolituse puhul tegelikkuses märksa rohkemaid pädevusi, millest osa 2 koolituse puhul kattuvad.

Tasuta koolituse võimalus lisas märkimisväärselt osalemismotivatsiooni nii Gordoni kui ka Vaikuseminutite koolituse puhul, kuna tavaliselt on sellised koolitused kallid ja eriti praeguses majandusolukorras võimaldatakse õpetajatele tasuta koolitusi koolides pigem napilt. Mõlema koolituse puhul oli kaalukas motivaator ka **juhtkonna soovitus** ja toetus osalemiseks. Oli juhtumeid, kus osalenu jättis ise koolituskutse kõrvale, kuid juhtkonna soovitusel siiski osales. Juhtkonnaliikmete endi osalemise puhul oli üks põhjus soov mõista meetodit ja selle rakendatavuse võimalusi, et otsustada edaspidi õpetajate koolitusvajaduse üle enda koolis.

Varasemaid uuringuid⁵⁵ kinnitavalt oli koolitustel osalemise läbivalt peamine põhjus **juhuste kokkulangevus**, mitte vastavasisulise koolituse teadlik otsimine: reageeriti koolituskutsele, kuna koolitus oli tasuta, ja osaleti, sest ajakava sobis või oli võimalik see õppetööd ümber korraldades sobima panna. Oli ka neid vastajaid, keda motiveeris koolituskoha lähedus kodule.

Enamikul osalenutel **ei olnud takistusi** koolitustel osalemiseks. Eri tüüpi takistusi tõid esile ainult 27 osalenut 147-st järelküsitlusele vastanust, st alla viiendiku vastanutest. Enim mainiti puudumist haiguse tõttu ja kohustusi tööl (mõlemat 7 vastust). Töökohustuste seas nimetati õpilase kutseksamit, koolivaheaega, sisseastumiseksameid, õpilastega koos õpirändel käimist ja haigete kolleegide asendamist. Lisaks tõid 4 vastajat esile isiklikud või perekondlikud põhjused koolituspäevalt puudumiseks, magistriõppe tegevused (2 vastust) ja õpetajate streigis osalemise (2 vastust). Koolitusel osalemiseks võis ka streigi katkestada, kuid nii toiminud õpetajale valmistas meeolehärmi, et sellega kaasnes palju paberite täitmist. Üks vastaja mainis takistusena koolituse kauget asukohta (sinna sõitmiseks oli vajalik auto). Arvestades, et enamik vastajaid osales kõigil koolituspäevadel, ei olnud

⁵⁵ Kallas, K., Tatar, M., Plaan, K., Käger, M., Kivistik, K. & Salupere, R. (2015). Õpetajate täiendusõppe vajadused. Lõpparuanne, <https://www.ibs.ee/wp-content/uploads/2022/01/Opetajate-taiendusoppe-vajadused-uuringuaruanne.pdf>; Kivistik, K., Käger, M., Pesti, M., Juuse, L., Toomik, K. & Aavik, A.-L. (2023). Eesti noortevaldkonna töötajaskonna töötingimused. Uuringuaruanne. <https://www.ibs.ee/publikatsioonid/noortevaldkonna-tootajaskonna-tootingimused/>.

nimetatud takistused aga ületamatud. Erandiks oli 2 katkestanut: üks katkestas koolitusel osalemise tõise ülekoormuse tõttu ja teine perekondlikel põhjustel.

Järelintervjuudes küsisime, kas õpetajad pidid midagi **ümber korraldama**, et saaksid koolitusel osaleda. Mitu õpetajat mainis, et kuna koolitus oli tasuta, siis puudus seekord üks levinud põhitalistus, rahanappus. Koolide juhtkonnad suhtuvad õpetaja soovi koolitusel osaleda väga erinevalt. Üks osaleja näiteks vastas, et koolitus oli „küllalt pikk, nii et juhtkond tegi juba nägusid“. Ka teine märkis, et algul suhtus juhtkond soosivalt, aga kuulates koolituspäevade arvu, suhtumine muutus.

Juhtkonna teadlikkus koolituste vajalikkusest on ülioluline. Ühes uues koolis soovis enamik 10 õpetajast koolitustel osaleda ja kuna kõigile oluks võimatu asendajat leida, kaalus juhtkond koolituse sisse ostmist, ent see osutus liiga kalliks. Uuringu käigus said tasuta koolitusele minna 3 õpetajat ja ehkki nende töölt puudumine oli haiguste perioodil kooli jaoks keeruline, siis juhtkond toetas seda. Ühe teise kooli osaleja puhul püüdis õppealajuhataja koolitusel osalemist takistada, väites, et seal ei õpi midagi uut, sest kunagi oli üks aktiivse kuulamise koolitus juba koolis toimunud.

Asendusõpetajate leidmine on koolides korraldatud väga erinevalt. Intervjuus osalenute seas oli enim neid, kes pidid endale ise asendaja leidma, ent on ka koole, kus asendaja leidmine on kindla töötaja vastutusallas. Leidub selliseidki koole, kus on pidevalt palgal asendusõpetajad või kus on asendamine lahendatud õpetajate jaoks muud moodi sujuvalt, nii et see ei saa põhjendatud koolitussoovi puhul kunagi takistuseks. Seevastu osas koolides peab õpetaja koolisisese pädeva isiku puudumisel otsima asendaja ise väljastpoolt ja maksma ka kinni tema töötasu (nt spetsiifilisema võõrkeele õpetaja puhul). Enamik õpetajaid peab koolitusel osaleda soovides valmistama tunnid asendajale ise ette, mis tähendab nende jaoks lisatööd.

Koolituse ajakava mainiti rohkem positiivses kontekstis. Paremaks variandiks peeti, kui koolituspäevad on eri nädalapäevadel, et vajaduse korral otsida asendajat või jätta ära erinevaid tegevusi või koolitunde. Neljapäevi mainiti koolituse jaoks soodsana, sest koolinädal hakkab lõppema, ent mõte ei ole veel puhkepäevadel. Samas tõdeti, et iga nädalapäeva sobivus oleneb konkreetse kooliaasta tunniplaani. Koolituse katkestanud töid esile ka samale ajale sattunud ootamatuid tegevusi ja tunniplaani muutusi.

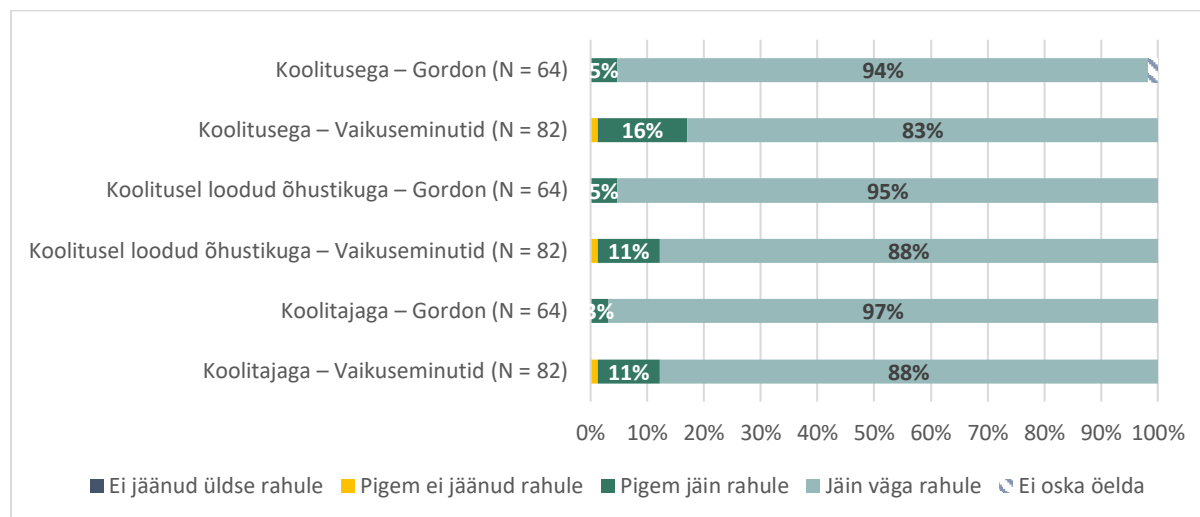
4.2. Koolitustega rahulolu ja vastavus ootustele

Koolitustega rahulolu ja ootustele vastavuse mõistmiseks tuleb kirjeldada osalenute ootusi koolitustele. Eelküsitluse 281 vastanut nimetas enim üldist **õppimis- ja arengusooi** nii professionaalsel kui ka isiklikul pinnal. Täpsemate teemade puhul, mida loodeti koolitusel õppida, mainiti kõige sagedamini (48 korral) eneseregulatsiooni ja stressihaldust, sotsiaalseid oskusi (37) ja konfliktilahenduse oskusi (30).

Ligikaudu kolmveerand vastajatest tõi põhilise ootusena esile õpetajate professionaalsete oskustega seotud õpivõimalused. Konkreetsemalt mainiti õpetamisstrateegiaid, suhtlust lapsevanemate ja kolleegidega ning klassi haldamist. Koolitööspetsiifiliste näidetena mainiti näiteks järgmist: „Lapsevanemad on väga palju muutunud – on hea end täiendada ja mõni uus nipp varuks ja kasutusele võtta“; „Kuidas luua oma klassis sõbralikum keskkond ja kuidas tuua lihtsate nippidega klassi vaikus ja rahulik olek?“. Veerand vastajatest rõhutas isiklike teemasid, mainides emotsionaalset enesehoold, kohalolupraktikaid, emotsioonide reguleerimist ning töö- ja eraelu tasakaalu.

Selgus, et õpetajate **ootused said koolitustel täidetud** ja kohati ületatud. Nii koolitusega (88%), seal loodud õhkkonnaga (92%) kui ka koolitajaga (92%) jäädi ülekaalukalt rahule. 81% Gordoni õpetajate kooli ja 73% Vaikuseminutite koolitusel osalejatest märkis, et soovitaks kümnepallisüsteemis koolitust kolleegidele 10 palliga.

Rahuloluga seotud näitajad on esitatud koolitusrühmade kaupa joonisel 2. Koolituse läbinud rühmade vahel ei olnud statistiliselt olulisi erinevusi rahulolunäitajates (testitud hii-ruut testiga) ega koolituse soovitamise määras (testitud Mann-Whitney U-testiga).



Joonis 2. Koolitusrühmade (Gordoni õpetajate kool (N = 64) ja Vaikuseminutid (N = 82)) rahulolu koolitusega seotud aspektidega rühmade kaupa (Gordoni õpetajate kooli ja Vaikuseminutite koolitusprogrammi õpetajale läbinud)⁵⁶

Koolitustega seotud ootuste täitmine ja ületamine seletavad, miks **soovitaks enamik küsimusele vastanutest koolitust ka kolleegidele** (u 95% andis kümnepalliskaalal hindeks vähemalt 7, kusjuures Gordoni koolitusel osalenud soovitasid tugevamalt). Mitte ükski Gordoni ega Vaikuseminutite koolituse läbinutest ei öelnud järelküsitluses, et nad ei soovitaks koolitust kolleegidele. Mõni inimene ei vastanud, üks vastas „ei oska öelda“ ja üks Vaikuseminutite koolituse läbinu arvas, et ei ole kindel, kas see sobiks kõigile, aga enamikule küll. Ligi 10% koolituse läbinutest väljendas oma soovitusi kategoorilises vormis: koolitus peaks olema õpetajatele kohustuslik (vt osalenute soovitusi lisa 7).

Järelküsitluses oli võimalus täpsustada, miks ja mil määral soovitaks vastaja koolitust kolleegidele või mitte. **Gordoni koolituse** läbinutest täpsustas soovitusi 33 vastajat 64-st. Neist peaaegu kõik **kiitsid koolitajat**, tema professionaalsust, täpsust, õhkkonna loomise oskust, empaatiavõimet jm; koolitajaid kiideti ka nimepidi. Lisaks toodi mõnel korral positiivselt esile kaasõppijaid, koolituse ruumi, sisu ja ülesehitust. Kriitilised olid siin ainult 2 materjale varem tundnud vastajat, kes mainisid teemade kordumist ja koolituse venimist. **Vaikuseminutite** koolitusel osalenutest soovis kolleegidele soovitamise määra kommenteerida 34 vastajat 82-st. Neist 25 vastajat **kiitsid koolitajat**, kusjuures iseloomustused olid ülivõrdes: korduvalt kasutati teda kirjeldades sõnu *imeline* ja *super*, aga ka *teadlik*, *tore*, *emotsionaalselt tark*, *inimlik*, *soe*, *armas*, *inspireeriv* ja *karismaatiline*. Kiideti veel koolitusel loodud toetavat keskkonda, hoitud õhustikku ja materjali elulisust.

Peamiste **erinevustena kahe koolituse soovitusi vahel** võib esile tuua, et Gordoni koolitusel osalejad soovitasid kolleegidel enim osaleda suhtlusoskuste ja konfliktilahendamise oskuste lihvimiseks,

⁵⁶ Gordoni õpetajate kooli koolituselt ei vastanud üks osaleja rahuloluga seotud küsimustele.

professionaalseks kasvuks ja enesetäienduseks. Vaikuseminutite koolitusel osalenud mainisid kõige sagedamini isiklikku ja emotsionaalset arengut ning tasakaalu, mida nad pidasid õpetajate jaoks põhjapanevalt oluliseks. Praktilist rakendatavust ja harjutusi nimetati paaril korral ka Vaikuseminutite puhul, aga mõnevõrra vähem kui Gordoni koolituse puhul.

Koolituste läbinutega tehtud järelintervjuud kinnitavad, et nii Gordoni kui ka Vaikuseminutite koolitusel osalenud **jäid koolitusega valdavalt väga rahule**. Nad leidsid, et koolitused vastasid nende ootustele või ületasid neid, pakkusid uusi teadmisi ja oskusi või tuletasid meelde varem õpitut. Kõrgelt hinnati koolituste praktilist suunitlust, koolitajate pädevust ja koolitusrühmi.

Gordoni koolitus oli osalenute sõnul väärtuslik kogemus, pakkudes nii professionaalset arengut kui ka emotsionaalset tuge. Osalejad väljendasid valmisolekut ja soovi omandatud teadmisi ja oskusi töös rakendada, rõhutades praktilist kasu, koostöö- ja tiimitööoskuste kasvu ning koolituse sisu ühiskondlikku tähtsust.

Osalenud tõid esile järgmisi koolitusega rahulolu peegeldavaid tegureid.

- Kõrgelt hinnati koolituse **struktureeritust ja metoodilist lähenemist**, praktiliste harjutuste ja teoreetiliste teadmiste tasakaalu.
- Kiideti **koolitajate professionaalsust** ja oskust materjali edasi anda, rühma juhtida ning turvalist ja toetavat õhkkonda pakkuda.
- Koolitus aitas **parandada suhteid** nii õpilaste, kolleegide kui ka lapsevanematega ning andis väärtuslikke igapäevatoos kasutatavaid tööriistu konfliktide rahumeelseks lahendamiseks, läbipõlemise vältimiseks ning rahu ja enesekindluse taastamiseks.
- Koolituse käigus tekkis osalejate vahel **usalduslik ja toetav õhkkond**, mis võimaldas avameelset kogemuste jagamist ja üksteise toetust.
- **Praktilised harjutused ja rollimängud** olid kasulikud ning toetasid teooria omandamist ja tegelikus elus rakendamist. Samas oli ka neid, kellel oli rollidesse raske sisse minna ja kelle sõnul on elus lihtsam tulla hea lahenduskäigu peale. Koolitusel kasutatud raamat ja töövihik toodi esile oluliste õpitut kinnistavate vahenditena.

Kriitikat tehti selle kohta, et osa õppematerjale kordusid ja mõne vastaja hinnangul võinuks 5 päeva kestnud koolitus olla kompaktsem. Mõned osalenud arvasid, et praktikavõimalusi võinuks olla rohkem ja pikema perioodi peale jaotatult. Osa õpetajaid tundsid, et nad saanuks koolitusest rohkem kasu, kui nad oleksid ise paremini raamatu ja töövihiku abil selleks valmistunud.

Vaikuseminutite puhul mainisid vastajad enim enda vaatenurga ja hinge avardamist, empaatiavõime paranemist ning üldist elu paranemist tänu koolitusel osalemisele. Võimalikes osalemissoovitustes kolleegidele tõsteti fookusesse isiklik areng ja enesejuhtimise oskus, kohalolu, märkamise ja teadvustamise paranemine, rahu, tervis ja tasakaal. „Kogu koolitus oli nagu psühhoteraapia – väga väga hea,“ arvas üks osalenu.

Osalenud tõid esile järgmised koolitusega rahulolu peegeldavad tegurid.

- Kiideti koolituse **selget struktuuri ja praktilist lähenemist**. Eriti hinnati seda, et koolitus pakkus võimalusi omandatud teadmisi ja oskusi kohe praktikas rakendada.

- Kõrgelt hinnati koolitaja **professionaalsust** ja oskust luua toetav õhkkond. Koolitaja juhtis hästi rühma ja pakkus individuaalset tuge. Kiideti ka praktiliste näidete toomist ja vastuste mitte ütlemist.
- Osalenud tunnetasid, et osalemine toetas nende **isiklikku ja professionaalset arengut**, nad said koolituselt tööriistu nii oma vaimse tervise parandamiseks ja hoidmiseks, emotsioonide kontrollimiseks kui ka tundide rahulikumaks läbiviimiseks.
- Koolitusel kasutatud **raamatud, töövihikud ja rakendus** said palju head tagasisidet, aidates õpitud kinnistada ja praktikas rakendada. Kasulikuks peeti ka koolituspäevade vahelist perioodi õpitu praktiseerimiseks.
- Osalejad tõid esile, et **rühma koostöö** ehk kogemuste vahetamine ja üksteise toetamine olid koolituse edukuses olulised ning motiveerisid harjutusi praktiseerima ja uusi oskusi omaks võtma.

Kriitikana pidasid mõned osalenud koolitust **liiga pikaks** ja leidsid, et osa harjutusi kordus. Kuigi praktilisi harjutusi hinnati, vajanuks mõned osalejad nende rakendamiseks **rohkem aega ja juhendamist**, et teha harjutusi õigesti ja lõimida neid paremini töösse. Õpikaaslase kontseptsioon ei toimunud mitmel juhul, sest ei tekkinud head suhet või oli liiga kiire, et vahetada kogemusi. Ühele osalenule oli koolituse sisu keeruline, sest eesti keel ei ole tema emakeel, ent kolleegide toel sai ta koolituse edukalt läbitud.

Kokkuvõttes jäid mõlemal koolitusel osalenud koolitajatega rahule ning hindasid nende professionaalsust ja kompetentsust väga kõrgelt. Leiti, et koolitajad olid hästi ette valmistatud, suutsid materjali selgelt edastada ja näidetega rikastada ning osalenuid ohjata ja rühmana tööle panna (sh tasakaalustada jutukamad osalejad, osalejate erimeelsused ja emotsioonid). Eriti kõrgelt hinnati Vaikuseminutite koolitajaid, kelle empaatilisus ja rahulikkus oli eeskujuks ning aitas tehnikaid mõista ja üle võtta. Gordoni koolituse puhul tõi üks osalenu positiivselt esile koolitaja hinnanguvaba suhtumise isegi juhul, kui rühmatöö ei tulnud ootuspäraselt välja. Üks osalenu nimetas suure tänutundega koolitaja valmidust seletada puudunud tunni teemasid õhtul telefoni teel. Kui võrrelda Gordoni koolitusel ja õhtul telefoni teel koolitusel osalenute tagasisidet, tõid Vaikuseminutite koolitusel osalenud rohkem esile järgmise koolituspäeva ootust, koolituse pikka soodsat mõju osaleja mõttemaailmale ja jaksule. Mitu osalenu nentis, et koolitus oli kui palsam hingele ja pakkus mõneti supervisiooni.

Üldjuhul olid koolitustel osalenud rahul ka **koolituste ajastusega**, sh koolituspäevade, nende vahelise aja pikkuse ja koolituspäevade pikkusega. Oluliseks peeti, et koolituspäevad ei kattunud kooli tihedamate perioodidega, nagu jõulud ja kooli lõpp maikuus. Sõltuvalt koolitusrühmast toimusid koolitused samadel või erinevatel nädalapäevadel ning mõlemal puhul oli seda valikut nii positiivselt kui ka negatiivselt hinnanud. Osa vastajaid leidis, et asendusi on lihtsam korraldada sama asendaja ja klassiga, teised aga, et parem on liikuv koolituspäev, et kord oleksid ühed ja siis teised tunnid, mida peab keegi asendama. Mõni intervjuueritu ütles, et on valmis vajaduse korral osalema ka nädalavahetusel või koolivaheaegadel toimival koolitusel, kuid üldjuhul eelistati tööpäevadel toimuvaid koolitusi.

Mõlema koolituse osalejad olid seisukohal, et koolituspäevade vaheline **aeg harjutuste tegemiseks** oli väga kasulik ning aitas õpitud omandada ja kinnistada. Tõdeti, et koolituse jagunemine pikema aja peale ja vajadus teha koolituspäevade vahel harjutusi aitas kaasa õpitu rakendamise harjumuse

tekkele. Suure väärtusena toodi eriti Vaikuseminutite koolituse puhul osalejatevahelist kogemuste jagamist koolituspäeval. Mõlema koolituse osalenute intervjuuvastuste põhjal võiks **piisava harjutamise aja tagamiseks olla koolituspäevade vahe 2–3 nädalat**: ühenädalase vahe puhul leidsid paljud, et harjutusaega jääb liiga väheks ja vastavaid elulisi olukordi ei pruugi selle aja jooksul tekkida. Kuu aja kohta vastas mitu Vaikuseminutite koolitusel osalenut, et nii pika vahe puhul on raske säilitada järjepidevust.

Mitu intervjuueeritut meenutas, et ei jõudnud koolituspäevade vahel piisavalt harjutada ega materjale üle vaadata või ei võtnud harjutamist piisavalt tõsiselt, mistõttu jäi koolituse mõju nõrgemaks. Osa vastajaid ütles, et tegid ja teevad ka edasi oma lemmikharjutusi või kohendasid neid enda sõnul sobivamaks. Gordoni koolitusel osalenute puhul on üks kohendamise põhjustest aja piiratus juhtumitega tegelemiseks. Mõlema koolituse puhul ajendas lihtsustama ka see, kui töötati erivajadustega lastega. Ajanappuse tõttu eelistatakse Vaikuseminutite koolituse puhul lühemaid harjutusi ja mitmed tõdesid, et harjutusejärgne refleksiooniosa jääb põgusaks või sootuks ära.

Üldjuhul peeti väärtuslikuks koolitust toetavat **raamatut, töövihikut/rakendust, Vaikuseminutite Facebooki-gruppi, e-kirju ja õpikaaslast**. Gordoni koolitusel osalenud vastasid, et raamat oli teoreetilisem ja vihik praktilisem ning sõltuvalt inimese eelistustest vaadati üht või teist aeg-ajalt üle. Ka Vaikuseminutite koolitusel osalenute puhul oli näha erisusi: osa eelistas raamatut, osa rakendust, osa tegi ka kõiki e-kirjaga või Facebookis edastatud harjutusi, teised ei jõudnud. Rakenduse puhul oli mõnel vastajal tehnilisi probleeme või ei sobinud sealne hääl kasutajale või lastele. Suureks toeks harjutamise harjumuse tekitamisel oli see, kui koolitusel osales ka kolleeg, või oli sama koolituse varem läbinud aktiivne kolleeg, kes utsitas õpitut praktiseerima.

4.3. Koolituste tajutud kasu ja kahju

Küsisime koolitusel osalenutelt küsitluses, kas osalemine on õpetaja igapäevatööd keerulisemaks teinud või mingit kahju tekitanud, ja palusime tuua selle kohta näiteid. Üks Gordoni õpetajate koolituse läbinu vastas jaatavalt ning kirjutas, et ta aeg-ajalt peatub keset tegevust ja mõistab nüüd, et tal tuleks kasutada mõnd tehnikat, mida ta veel ehk piisavalt ei valda. Samas võib seda pidada ka koolituse kasuks: õpetaja ei toimi enam automaatselt, hindab olukorda enne tegutsemist ja püüab toimida teadlikult ning eesmärgipäraselt, valides antud olukorras sobiliku oskuse. Ülekaalukalt oldi seisukohal, et koolitusel osalemine **ei ole igapäevatööd keerulisemaks teinud** (Gordoni koolitus: 98% vastajatest, Vaikuseminutite koolitus: 100%).

Ka intervjuudes küsisime, kuidas on koolitusel osalemine õpetajate tööd ja elu muutnud. Mõlema koolituse osalejate seas oli neid, kes kinnitasid muutuse puudumist või töid näiteid negatiivses suunas toimunud muutustest. Nende muutustena nimetati näiteks juhtkonna kavandatavatest muudatustest tulenevat ärevust, õpilaste käitumisprobleeme ja halba suhtumist õppetöösse ning töökaaslaste tagaselja rääkimist koolitusel osalenud õpetajast. Neid asjaolusid ei saa küll vaadelda koolitusega seotud kahjuna, kuid kaudselt võib hinnata, et seal õpitud oskused ei ole õpetajaid nimetatud olukordades toetanud. Samuti tasub arvestada tõsiasjaga, et õpetajatel, kes on tänu koolitusele hakanud paremini mõistma enda vajadusi ja seisma oma piiride eest, võivad suhted kolleegide või juhtkonnaga vähemalt esialgu ka mõnevõrra halveneda, olenevalt suuresti kolleegide ja juhtkonna suhtumisest ja väärtustest. Suurema kasu saamiseks oleks vajalik koolitusele järgnev supervisioon näiteks poole aasta või ühe õppeaasta jooksul.

Koolituste kasuteguritena toodi intervjuudes eelmisi küsimusi ja peatükke kinnitavalt ning täiendavalt esile **professionaalsete oskustega** seotud kasutegureid. Koolitused suurendavad õpetaja enesekindlust ja suhteid õpilastega ning suunavad mitte lahendama õpilaste probleeme nende eest ise ära. Samuti nimetati kasuna praktilisi teadmisi, mida ülikoolis ei pakutud, ja tugivõrgustiku loomist. Kokkuvõttes aitavad koolitused õpetajal oma tööd hästi teha ja end töötades ka hästi tunda. Enesearengu võtmes mainiti koolituste kasutegurina ärevuse vähendamist, suhtlemisraskuste paremat haldamist, isiklike vajaduste märkamist, refleksiooni, praktilisi ideid suhete juhtimiseks, meelerahu ja praktilisi enesehoolduse tehnikaid.

Mõned osalenud soovitasid ühest koolist saata koolitusele rohkem osalejaid, sest „kui asutuses on ühtsed teadmised, saavad ka muutused paremini toimida“.

4.4. Koolitustel õpitud oskused

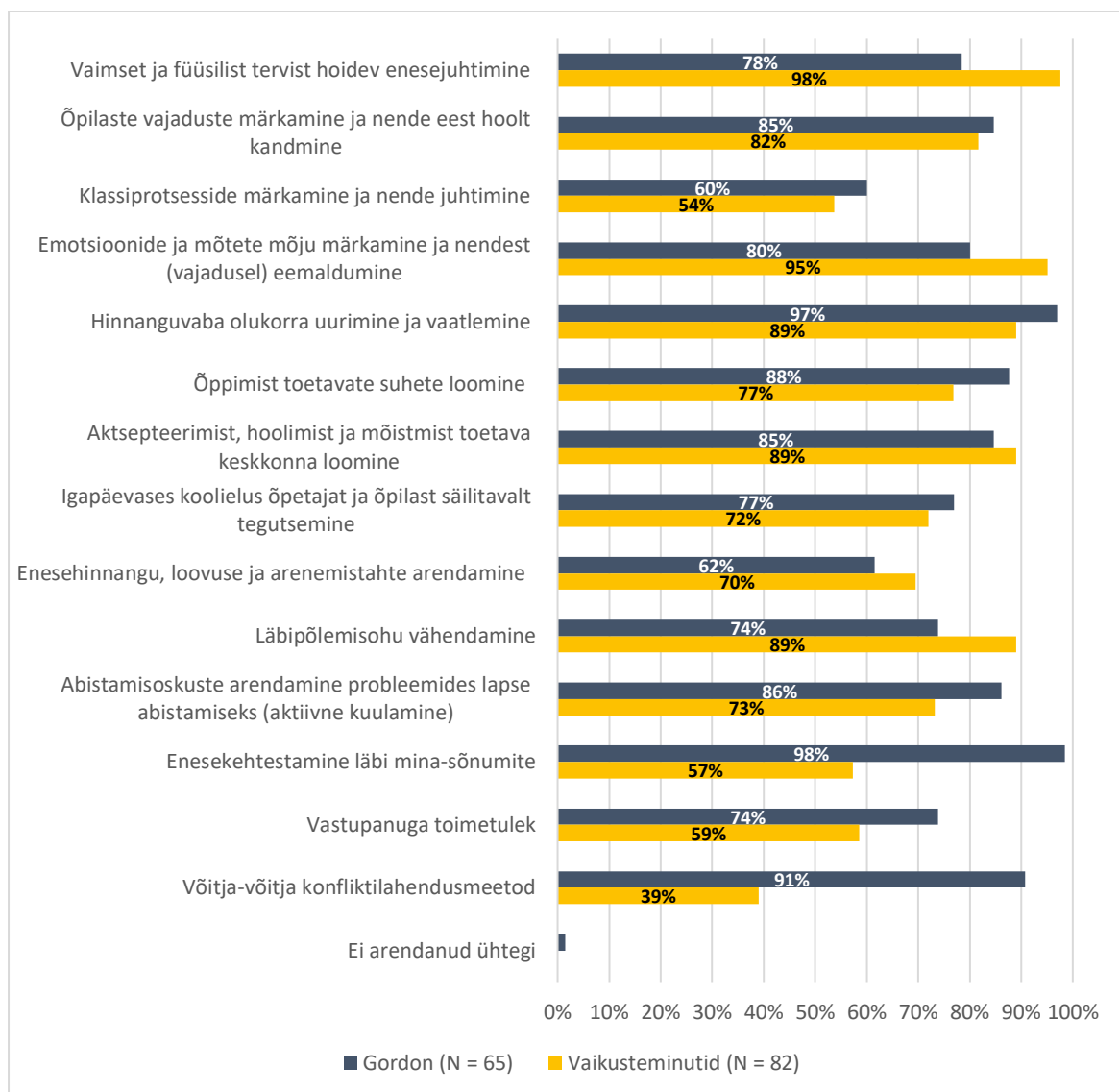
Osalejatelt küsiti järelküsitluses, milliseid oskusi nad koolituse käigus arendasid, kusjuures esimesed 7 oskust on seotud Vaikuseminutite ning järgmised 7 Gordoni koolitusel õpitud oskustega⁵⁷. Küsitluses ei olnud märgitud, millised õpitud oskused on seotud millise koolitusega, et mitte suunata vastajat andma teada enda läbitud koolitusega seotud oskuse paranemisest.

Kumulatiivselt hindasid õpetajad **kõige kõrgemalt** oskust „Hinnanguvaba olukorra uurimine ja vaatlemine“ (93% osalenutest).

Vaikuseminutite koolitusel osalenud hindasid kõrgeimalt oskust „Vaimset ja füüsilist tervist hoidev enesejuhtimine“ (98% osalenutest) ning Gordoni koolitusel osalejad oskust „Enesekehtestamine läbi mina-sõnumite“ (97% osalenutest). Õpitud oskused on rühmade alusel esitatud joonisel 3.

Kuigi küsitud oskused olid seotud konkreetsetel koolitustel õpitavaga, hindasid mõlemal koolitusel osalenud kõiki oskusi suhteliselt kõrgelt. See võib viidata sellele, et neil 2 koolitusel õpitavad oskused kattuvad märkimisväärses osas, ent võib näidata ka pealiskaudset vastamist küsitlusele.

⁵⁷ Vt lisa 5, „Gordoni õpetajate kooli ja Vaikuseminutite õpetajate koolitusprogrammi detailsem ülevaade“.



Joonis 3. Koolitusrühmade (Gordoni koolitus (N = 65) ja Vaikuseminutite koolitus (N = 82)) hinnang sellele, milliseid õpitud oskusi nad arendasid koolituse käigus, %⁵⁸

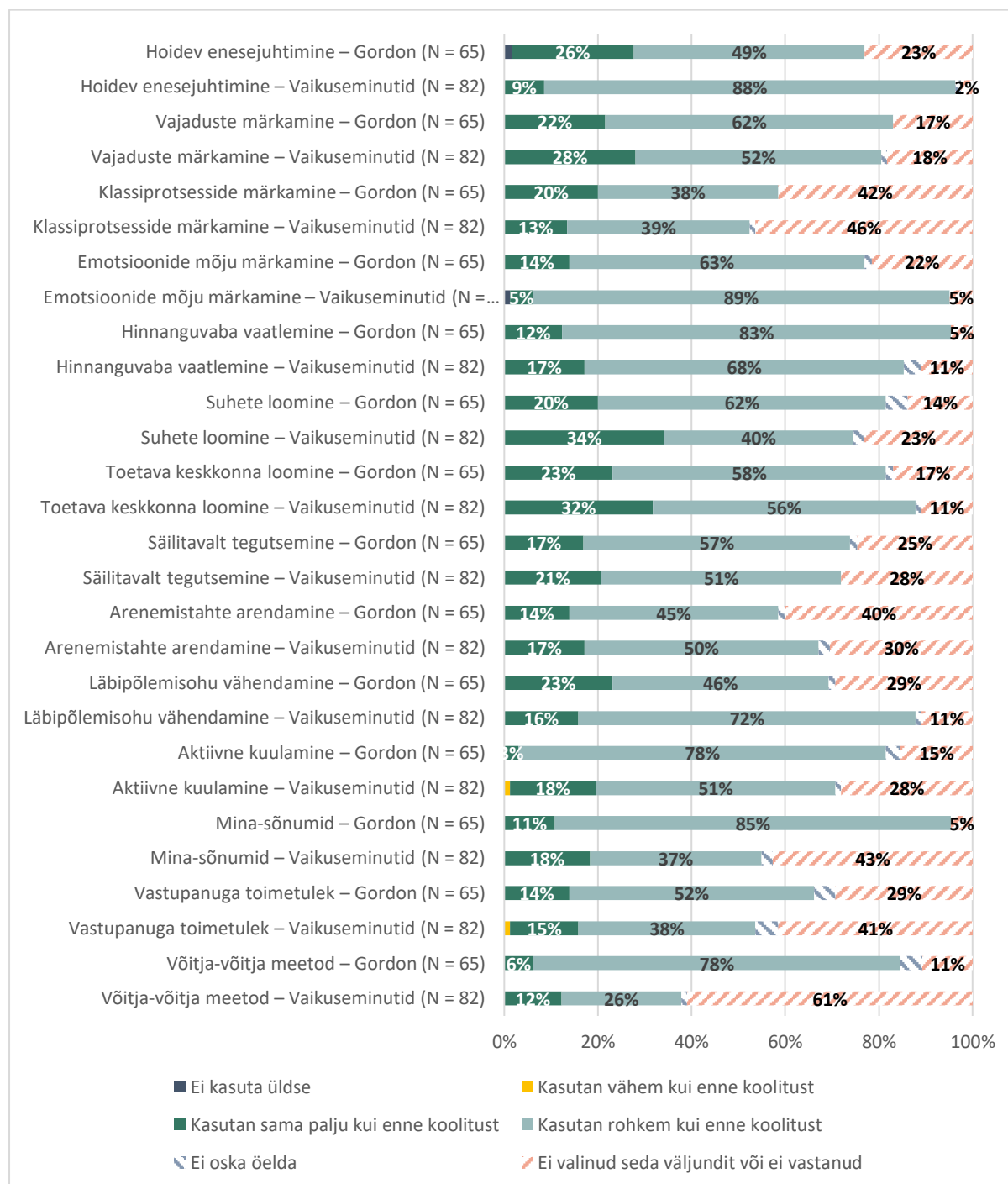
Gordoni koolitusel osalenud hindasid statistiliselt olulisel määral kõrgemalt kui Vaikuseminutite koolitusel osalenud, et nad arendasid koolitusel **enesekehtestamist** mina-sõnumite abil (Gordoni õpiväljund; $\chi^2(1) = 33,19; p < 0,001$) ja **võitja-võitja-konfliktilahenduse meetodit** (Gordoni õpiväljund; $\chi^2(1) = 41,17; p < 0,001$).

Vaikuseminutite koolitusel osalenud hindasid statistiliselt olulisel määral Gordoni koolitusel osalenutest kõrgemalt, et arendasid enda vaimset ja füüsilist tervist hoidvat **enesejuhtimist** (Vaikuseminutite õpiväljund; $\chi^2(1) = 13,63; p < 0,001$), emotsioonide ja mõtete **mõju märkamist** ning nendest (vajaduse korral) eemaldumist (Vaikuseminutite õpiväljund; $\chi^2(1) = 8,11; p = 0,004$), samuti **läbipõlemisohu** vähendamist (Gordoni õpiväljund; $\chi^2(1) = 5,74; p = 0,017$).

Teiste oskuste puhul uuringurühmade vahel erinevusi ei ilmnunud.

⁵⁸ Esimesed 7 õpitud oskust on seotud Vaikuseminutite ja järgmised 7 Gordoni koolitusel õpitavate oskustega. Küsitluses ei olnud märgitud, millised õpitud oskused on seotud millise koolitusega.

Suur osa osalejatest, kes valisid küsitluses variandi, et on arendanud vastavaid oskusi, andsid ka teada, et kasutavad neid oskusi sagedamini kui enne koolitust. Õpitud oskuste sageduskasutus rühmade kaupa on esitatud joonisel 4.



Joonis 4. Koolitusrühmade (Gordoni koolitus (N = 65) ja Vaikuseminutite koolitus (N = 82)) hinnang sellele, kui palju nad on õpitud oskusi oma igapäevatoos (sh suhtluses õpilaste ja kolleegidega) pärast koolitust kasutanud, %⁵⁹

⁵⁹ Esimesed 7 õpitud oskust on seotud Vaikuseminutite ja järgmised 7 Gordoni koolitusel õpituga. Küsitluses ei olnud märgitud, millised õpitud oskused on seotud millise koolitusega. Kõik, kes valisid mõne õpitud oskuse, ei vastanud küsimusele, kui tihti nad seda oskust kasutavad, seega on joonise 3 ja 4 vahel mõningad protsendierinevused (suurim erinevus on 3%). Täpseid õpitud oskuste nimetusi saab paremini lugeda jooniselt 3.

Peaaegu kõik koolitustel osalenud õpetajad tõid intervjuudes raskusteta näiteid oskustest, mille tundmine oli koolituse lõpuks paranenud ja mida nad olid ka tegelikus õpetajatöös kasutanud. Vastajad mainisid meetodeid, mida nad olid kasutanud juba enne koolitust (nt aktiivne kuulamine), aga pärast koolitust tegid nad seda rohkem ja teadlikumalt. Üks õpetaja kirjeldas, kuidas ta oli asendanud eriti halva mainega klassi õpetajat ja jäänud pärast koolipäeva lõppu vestlema klassi kõige keerulisema õpilasega: „Ja siis ma hakkasin peegeldama, kuulama, ja ta mulle pool tundi rääkis oma asjadest ja ei olnudki nii jube“.

Gordoni koolituse läbinud õpetajad tõid intervjuudes töös rakendamise kohta **näiteid enim aktiivse kuulamise ja peegeldamise, käitumisakna, enesekehtestamise, konfliktilahenduse ja õpetaja rolli määratlemise oskuse kohta**. Viimase all mõeldi peamiselt arusaama, et õpilase (paari vastanu puhul ka kolleegi) muresid ei tasu enda omaks teha: õigem on lasta igaühel endal oma probleeme lahendada. See arusaam paistis intervjuude põhjal olevat mitme koolitusel osalenu jaoks vabastav ja oluline uus taipamine ning kehtis suuresti ka Vaikuseminutite koolituse läbinute jaoks.

Vastupanuga toimetuleku ja konfliktilahenduse oskuse kohta andsid Gordoni koolituse läbinud kohati veidi ebalevaid vastuseid. Näiteks vastati, et ei ole veel tekkinud praktiseerimise võimalust või et osaleja on 6 teoreetilist sammu praktikas koondanud kolmeks-neljaks. Üks õpetaja kirjeldas, et pani konfliktilahenduse juhtnöörid paberile kirja ja raamatu vahele, kasutas seda spikrina ja see aitas teda päriselu konflikti lahendamise juures. Vaid üks vastanu kirjeldas selgelt raskusi uute oskuste rakendamisel: „No peegeldamist ma proovin kasutada, aga edasi ma ei suuda sealt minna, sest mul on kõik ära ununenud ja ma ei suuda ennast kokku võtta.“

Vaikuseminutite koolituse läbinud õpetajad tõid Gordoni koolituse läbinutest mõnevõrra rohkem näiteid õpiväljundite kasutamisest õppetöös. Enim rõhutasid vastajaid **paremat eneseteadlikkust ja enesejuhtimist**, seda, kuidas nad oskavad nüüd keerulisel hetkel paremini kasutada **rahustavat hingamist** ning **keskenduda enda kehale** ja teha vajalikud muutused. „Suudan oma tööd paremini suunata, jõuan päeva jooksul rohkem ära teha, kui varem,“ vastas üks õpetaja. Hingamis- ja teisi rahustavaid harjutusi praktiseerivad õpetajad enda peal, aga õpetavad ka õpilastele, näiteks õuevahetunni lõpus, tunni alguses ja tunni ajal ärevuse tekkides, et tuua õpilaste tähelepanu tagasi klassiruumi.

Mainiti ka konfliktilahendamist, aga erinevalt Gordoni koolituse läbinutest nimetasid **Vaikuseminutite** koolituse läbinud õpetajad rohkem konfliktide vältimist ja mõistmist, leides, et palju on võitlusi, mida ei tasu n-ö enda omaks võtta. Nad ütlesid, et tunnetavad nüüd paremini klassiruumi ja õpilaste vajadusi, ning omandasid nad strateegilisi nippe, mida teha, kui on märganud õpilaste erinevaid vajadusi.

4.5. Koolitustel õpitud oskuste rakendamise hõlbustajad ja takistajad

Koolituste läbinutelt küsiti järelküsitluses, mis on aidanud kaasa õpitud oskuste rakendamisele nii eraelus kui ka töökeskkonnas.

Vaikuseminutite koolituse läbinud mainisid, et neid on aidanud koolituselt saadud nn tööriistad: praktilised harjutused, koolitusmaterjalid (nt teadliku õpetaja e-kirjad), koolitaja juhised ja julgustus, koolituse tagasiside ja refleksioon. Mõni õpetaja tõi esile oma pikaajalise töökogemuse või iseloomujooned (järjekindlus, teadlik tegutsemine, uudishimu, enesekindlus, ausus, usaldusliku suhte loomine), mis aitavad õpitu rakendamisele kaasa. Teised mainisid, et õpitu rakendamist on toetanud

koolitusväline vaimsete harjutustega tegelemine või meditatsioon. Samuti oli mitmele osalenule abiks koolitusel selginenud arusaam sellest, kui vajalikud on kõigile inimestele enesejuhtimise oskused.

Gordoni koolituse läbinute vastused olid mõnevõrra erinevad. Mitmed vastanud rõhutasid tiimitööd, toetavat õhkkonda ja kolleegide tuge, kes läbisid sama koolituse. Samuti mainiti pidevat eneseanalüüsi ja teadlikkust, aga ka arusaama, et „nii edasi enam ei saa, midagi peab muutuma“, enesekontrolli ja sundimist, pidevat tööd iseendaga ja harjutamist, mina-sõnumeid ja enesekehtestamist. Paljud tõstsid esile kasvanud teadlikkust ja üha arenevat äratundmist sellest, et nüüd ongi see olukord, kus võiks mõnd õpitut tehnikat kasutada.

Küsitlusele vastajad tõid vabade vastustena ohtralt näiteid raskustest, mis on neil õpitu rakendamist takistanud. **Gordoni koolituse läbinud** nimetasid enim **ajapuudust** ja teisi praktilisi piiranguid. Ajanappus raskendab õpetajatel igasugust innovatsiooni töömeetodites, eriti kui tegevus vajab ettevalmistust või võiks toimuda mitmes etapis. Üks osalenu mainis probleemina ruumide ristikasutust (keeruline vestlus võõras ruumis võib õpilasele häirivalt mõjuda).

Paljud mainisid takistusena **raskusi vanadest harjumustest loobumisel**. Äsja õpitud uued meetodid ei kipu stressiolukorras meenuma, vaja oleks vihikust järele vaadata, aga alati ei ole selleks võimalust. 5 vastanut tõid peamise takistusena esile **unustamise**: infot oli palju ja kõike ei suudetud sel tasemel meelde jätta, et seda päriselul sujuvalt kasutada. Mainiti ka enda isikust lähtuvaid takistusi: probleeme enesekindlusega, emotsionaalsust, meetodite rakendamisel kogetavat kohmakust, vestlusele jäävaid pikki pause ning kergesti tekkivat ärevust ja neurootilisust, sest kolleegid mõjuvat autoriteetsemana.

Üks osaleja sõnastas arvamuse, et üksikisiku koolitus ei too kaasa muutust: „Mõnikord ei piisa sellest, et ise olen teadlikum, targem, mõistvam. Vajalik oleks süsteemsem töö kolleegide, lapsevanemate ja ka laste teadlikkuse ja oskustega. Oluline on ennetus, mitte toimimine üksnes siis, kui parasjagu on miskit juhtunud.“

Vaikuseminutite koolituse läbinud tõid samuti ühe olulisema takistusena esile **ajapuuduse**, aga ka **suure töökoormuse, väsimuse** ja koolitöö kiire tempo (ka õhtuti töötatakse, pole aega reflekteerida). Suur osa Vaikuseminutite koolitusrühma vastajatest mainis teiste osapooltega seotud takistusi, näiteks õpilaste väsimust ja motivatsioonipuudust, eriti suure probleemina aga erivajadustega laste kaasamist harjutustesse. Mõni õpetaja mainis kolleegide vastuseisu uudsete meetodite rakendamisele, juhtkonna skepsist ja segavat töökeskkonda, kus on liiga palju ebamäärasust. Enda isikust lähtuvaid takistusi nimetasid Vaikuseminutite koolituse läbinud Gordoni koolitusrühmaga võrreldes märksa vähem: mainiti vanades mustrites kinniolekut ja ebakindlust ning seda, et keeruline on olukord siis, kui ei ole võimalust end kahe raske vestluse vahel „maha laadida“.

Koolitustel õpitu rakendamise raskuste kohta ei toodud **intervjuudes** väga palju konkreetseid näiteid. Üks osalenu mainis enne koolituse algust teda takistanud eelarvamust, et „selliste asjadega tegelevad ainult rikkad linnaprouad“, aga koolituse käigus läks see tunne tal üle ning ta mõistis, et enesejuhtimise ja muude õpitud teemadega tegelevad kõik ja iga päev.

Vaikuseminutite koolituse läbinud mainisid üldist **ajapuudust ja harjumuse tekitamise raskust**: kui on praktiseerimine pooleli jäänud, siis on raske uuesti alustada. Samuti nimetati kaaslaste puudust, kellega kogemusi vahetada ja mõtetest-tunnetest rohkem rääkida. Tõdeti, et mõnel päeval mõni meetod lihtsalt ei toimi. Üks osalenu arvas, et kõige rohkem on ta ise takistanud iseennast, kui ei mõtle päeva ette läbi või unustab plaani. Sarnaselt arvas teine õpetaja, et kui meetodid oleksid juba

kindlamalt omandatud, siis saaks neid rakendada justkui möödaminnes, õigel hetkel, aga algajana on vaja harjutused hoolega planeerida ja ette valmistada. Algklassiõpilaste puhul toodi esile, et neil on palju vastamist vajavaid küsimusi ja uue meetodi rakendamist tuleb kindlalt planeerida, muidu ei leita selleks aega.

Gordoni koolitusel osalenu ütles, et kuulis klassiõpetajate muret, et **osa meetodeid ei saa väikeste lastega hästi rakendada**. Samuti tegi esimese klassi õpetajatele muret see, mis ajast tuleks leida oluliste vestluste vahemikke, kui mõni vestlus ei taha kuidagi lõppeda (nt ujumisõppe puhul vestlus laste hirmudest). 2 õpetajat kirjeldasid, et ei oska alati peegeldamisfaasist edasi liikuda, nad vajavad selleks aega ja praktikat. Veel üks osaleja (koolijuht) mainis takistusena enda kärsitust, et viia näiteks konfliktilahendus kõiki astmeid pidi lõpuni, kuna tema kipub sammudest üle hüppama ja ise lahendusi välja pakkuma. Mõni osaleja selgitas, et tal pole tekkinud piisavalt olukordi, kus oskusi rakendada. Üks vastaja oli seisukohal, et oskuste rakendamist raskendab laste kehv suhtlusoskus. Suure takistusena mainiti **keelebarjääri** ja kultuurierinevusi, mis muudab suhtluse ja suhete loomise keeruliseks, kui osa õpilasi klassis on muukeelsed.

Intervjuudes küsisime koolitustel osalenud õpetajatelt ka seda, **kas kool**, eelkõige juhtkond, **on toetanud või takistanud** õpitu rakendamist. Enamik õpetajaid vastas, et kool otseselt ei toeta ega ka takista seda. Kirjeldati koole, kus juhtkond toetab väga õpetajate osalemist neile vajalikena tunduvatel koolitustel. Öeldi veel, et kui juhtkond lubab tööpäevadel koolitustel osaleda, siis juba see iseenesest toetab õpetajat. Kokkuvõttes **nähaksegi õpitu rakendamises kooli potentsiaali väiksena**.

Küll aga joonistus õpetajate vastustest välja, et koolisüsteem ja õpetajate **töökoormus** kui selline on ülesehituselt paljude jaoks **takistuseks**, et sotsiaal-emotsionaalse pädevuse koolitustel omandatud korralikult rakendada. Selgitati, et teatud olukordadega tuleb tegeleda kohe, ent aktiivselt õppetöös sees olek takistab seda: tuleb leida eraldi aeg, et esiteks luua usalduslik suhe ja teiseks teha harjutusi või mõne õpilase või rühmaga eraldi tegeleda. Seda aega on väga keeruline leida, sest vahetunnis tuleb lapsi jälgida ja kõigi turvalisus tagada. Nii laste kui ka õpetajate koolipäevad on tihedad ja pärast tundide lõppu lähevad lapsed trenni. Osas koolides ei toimu ka klassijuhatajatunde.

Üks Gordoni koolitusel osalenu rõhutas: „Esimene asi, mida meile õpetati koolitusel, et ära seda tee, kui sa parasjagu pole selleks valmis või, kui sul pole ressursi selle jaoks. Ressursi iseenda sees võiks olla rohkem.“ Õpetajate **sisemiste ressursside vähesus** ei tundu aga olevat mitte isikupõhine, vaid struktuursem koolisüsteemi probleem. Vastajad ütlesid ka, et raskusi valmistab enim see, kui ei ole olemas ühtseid koolisiseseid kokkuleppeid või kui neid ei järgita. Sellisel juhul kulub õpetajal palju aega ja energiat selgitustele, miks mõni tegevus on või pole lubatud, ehkki kolleeg on selles asjas teisel seisukohal.

4.6. Kokkuvõte ja tähelepanekud

Peamised koolitusel osalemise põhjused on oskuste ja teadmiste arendamine professionaalseks ja isiklikuks arenguks, praktiliste vahendite ja meetodite õppimine, koolituse valdavalt hea kuvand, koolitus oli tasuta, juhtkonna/kolleegide soovitus ja toetus. Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arendamine motiveeris ainult 25 vastajat.

Teadlikkus koolituse sisust ja koolituse kuvand mõjutavad valmidust osaleda koolitusel ja omandada õpetatav. Kohati on koolitustest väärarusaamu.

Koolitusel osalemise takistused on haigus, töökohustused, isiklikud või perekondlikud põhjused, juhtkonna vähene teadlikkus koolituse vajalikkusest, asendusõpetaja leidmise keerukus, koolituse sobimatu ajakava. Enamikul osalenutel ei olnud takistusi.

Enamik osalenuid on koolitusega rahul ja soovitaksid seda kolleegidele. Ootused koolitusele said täidetud ja kohati ületatud. Enim oldi rahul koolitusel loodud õhkkonna ja koolitajaga ning koolituste praktilise suunitlusega. Kahe koolitusrühma vahel ei olnud statistiliselt olulisi erinevusi rahulolunäitajates ega koolituse soovitamise määras.

Piisava harjutamisaja tagamiseks võiks koolituspäevade vahe olla 2–3 nädalat. Tuleb leida lisavõimalusi, et innustada osalejaid harjutusi tegema ja õpitut praktiseerima.

Põhilised õpitud oskuste rakendamist toetavad tegurid on praktilised harjutused, koolitusmaterjalid, koolitaja juhised ja julgustus, kolleegide ja juhtkonna toetus ning kaaskursuslastega kogemuste jagamine.

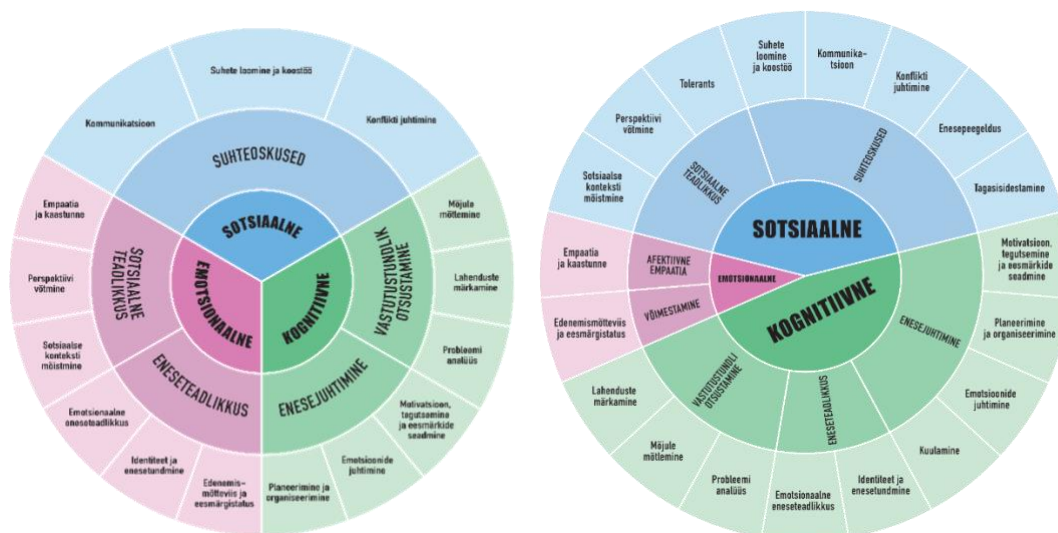
Põhilised õpitud oskuste rakendamist takistavad tegurid on ajapuudus, suur töökoormus, vanad harjumused, stressiolukorrad, kolleegide ja juhtkonna vastuseis ning oskamatus kasutada õpitut mõne sihtrühmaga.

Gordoni koolitusel osalenud hindasid rohkem kui Vaikuseminutite koolitusel osalenud, et nad arendasid koolitusel enesekehtestamist ja võitja-võitja-konfliktilahenduse meetodit. Vaikuseminutite koolitusel osalenud hindasid Gordoni koolitusel osalenutest enam, et nad arendasid enesejuhtimist, emotsioonide ja mõtete mõju märkamist ning läbipõlemisohu vähendamist.

5. KOOLITUSTE MÕJU SOTSIAAL-EMOTSIONAALSELE PÄDEVUSELE

Viiendas peatükis keskendutakse koolituste mõjule sotsiaal-emotsionaalsele pädevusele. Esiteks antakse ülevaade selle pädevuse arengust Õp-SEP-i mõõtevahendi skaala järgi küsitlustulemustele tuginedes ja CASEL-i skaala⁶⁰ järgi intervjuudele tuginedes. Seejärel kirjeldatakse sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut mõjutavaid tegureid, sotsiaal-emotsionaalse pädevuse rakendamist konkreetsetes olukordades ja koolituste mõju sellest pädevusest arusaamisele. Peatükk lõppeb kokkuvõtte ja täiendavate tähelepanekutega.

Joonisel 5 on illustreeritud 5 CASEL-i mõõtmega ja kõikide alamõõtmega paigutamine kolmesesse mudelisse. Vasakpoolsel joonisel on esitatud teoreetiline kattuvus CASEL-i⁶¹ ja EduSEL-i⁶² vahendite mõõtmega. Parempoolsel joonisel on näidatud, kuidas jaotusid Õp-SEP-i mõõtmega ja nende teoreetiline kattuvus CASEL-i⁶³ ja EduSEL (Hemi ja Kasperski)⁶⁴ vahendite mõõtmega pärast uurivat faktoranalüüsi.



Joonis 5. CASEL-i sotsiaal-emotsionaalse pädevuse 5 mõõtmega ja Personal SEL Reflection analüüsivahendi alamõõtmega paigutamine kolmemõõtmelisse EASEL-i mudelisse (vasakul) ning Eesti õpetajate valimil paigutamine Õp-SEP-i mõõtevahendisse (paremal)

Analüüsist selgus, et kuigi selle uuringu valimil osutus originaalvahendiga sarnaselt sobivaimaks kolmefaktoriline mudel, jaotusid väited originaalset erinevalt. Uued faktorid nimetati vastavalt EASEL-i raamistikule pakutud mõõtmega järgi emotsionaalseks, sotsiaalseks ja kognitiivseks. Sotsiaalset faktorit kirjeldasid väited, mis on iseloomulikud suhteoskustele ja koostööoskustele. Kognitiivset

⁶⁰ Personal SEL Reflection (2024). Guide to Schoolwide Web. <https://schoolguide.casel.org/resource/personal-sel-reflection/>

⁶¹ Personal SEL Reflection (2024).

⁶² Hemi ja Kasperski (2023).

⁶³ Personal SEL Reflection (2024).

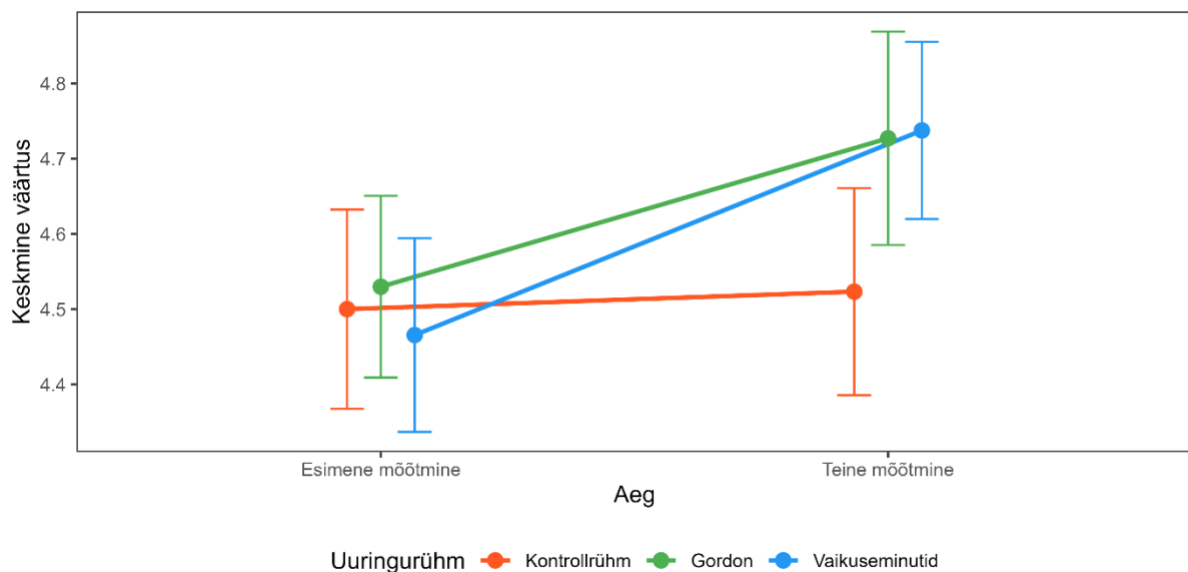
⁶⁴ Hemi ja Kasperski (2023).

faktorit kirjeldasid väited, mis on iseloomulikud enda emotsioonide juhtimisele ja teiste perspektiivi mõistmisele.

Siinse vahendi ja valimiga laadus emotsionaalsesse faktorisse teistest vähem väiteid ja sealhulgas oli üks väide sotsiaalsete oskuste mõõtmest. Selle põhjuseks võis olla, et see väide oli sõnastatud nii, et see võib ka väljendada afektiivset empaatiat. Kaks teist emotsionaalset faktorit kirjeldavat väidet on iseloomulikud afektiivsele empaatialle ehk võimele tunda teiste emotsioone. Pikemalt on kogu protsessi metoodika kirjeldatud lisa 1.

5.1. Koolituste mõju sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengule Õp-SEP-i mõõtevahendi skaala alusel

Koolituse mõju analüüsimiseks kasutati lineaarset segamudelit (vt täpsemalt lisa 1). Õp-SEP mõõtevahendi skooride keskmised tulemused eel- ja järelküsitusel uuringurühmade kaupa on esitatud joonisel 6. Jooniselt võib näha, et Õp-SEP mõõtevahendi skooride keskmised väärtused püsivad kontrollrühma esimesel ($M = 4,50$, $SD = 0,51$) ja teisel mõõtmisel ($M = 4,52$, $SD = 0,53$) suhteliselt muutumatuna, kuid keskmine tulemus paraneb märkimisväärselt nii Gordoni ($M = 4,53$; $SD = 0,49$ vs $M = 4,73$; $SD = 0,57$) kui Vaikuseminutite ($M = 4,47$; $SD = 0,59$ vs $M = 4,74$; $SD = 0,54$) koolitusel osalejate hulgas.



Joonis 6. Õp-SEP-i mõõtevahendi skooride keskmised tulemused eel- ja järelküsitusel uuringurühmade (Gordoni ($N = 65$) ja Vaikuseminutite ($N = 82$) koolitusel osalejad ning kontrollrühm ($N = 60$)) kaupa (M ; 95% usalduspiirid)

Lineaarse segamudeli standardiseerimata regressioonikordajad ja seletusvõime Õp-SEP-i mõõtevahendi üldmudelile ja alaskaaladele on esitatud tabelis 4.

Tabel 4. Õp-SEP-i mõõtevahendi üldmudeli ja alaskaalade lineaarse segamudeli regressioonikordajad ning seletusvõime statistikumid

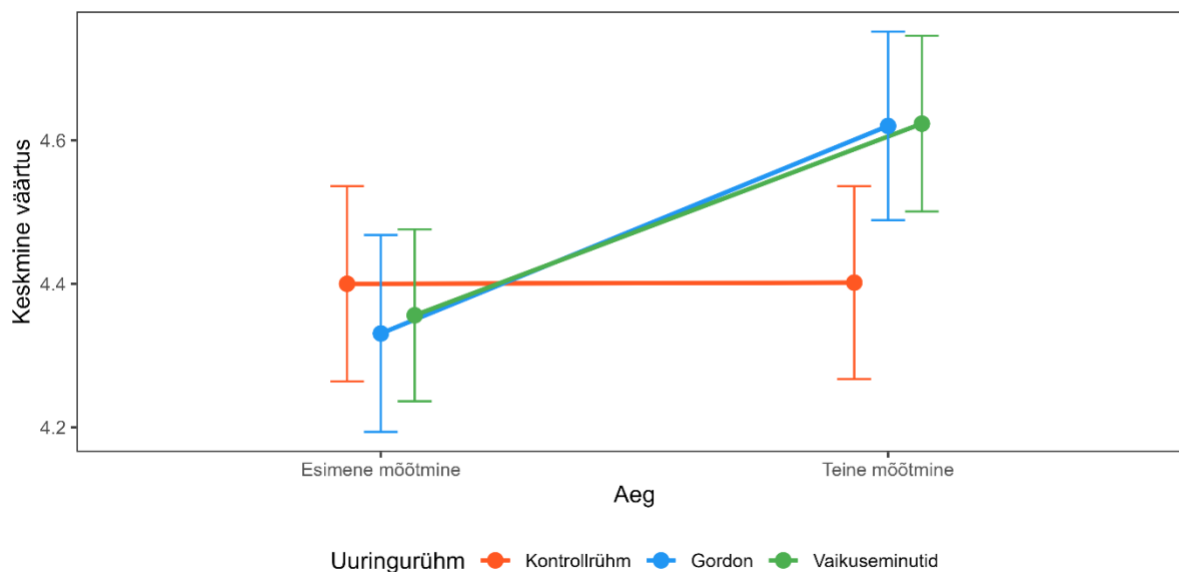
| | Õp-SEP: üldmudel | Õp-SEP-i alaskaala: sotsiaalsed oskused | Õp-SEP-i alaskaala: kognitiivsed oskused | Õp-SEP-i alaskaala: emotsionaalsed oskused |
|--|---------------------|---|--|--|
| Vabaliige | 4,5*** | 4,4*** | 4,54*** | 4,72*** |
| Teine mõõtmise | 0,02 | 0,002 | 0,04 | 0,05 |
| Koolitus (Gordon) | 0,03 | -0,07 | 0,12 | 0,06 |
| Koolitus (Vaikuseminutid) | -0,03 | 0,09 | -0,05 | 0,03 |
| Teine mõõtmise × Koolitus (Gordon) | 0,17* | 0,29** | 0,16 | -0,16 |
| Teine mõõtmise × Koolitus (Vaikuseminutid) | 0,25** | 0,27** | 0,33*** | -0,09 |
| Marginaalne R^2 | 0,04 | 0,05 | 0,05 | 0,002 |
| Tinglik R^2 | 0,63 | 0,59 | 0,64 | 0,53 |

Märkus. Oluliste tõenäosuste (p -väärtuste) tähistused on märgitud kui * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.
Mudeli baastasemeks on võetud kontrollrühma esimene mõõtmine.

Vabaliikme muutuja on siin sisuliselt tõlgendatav kui tunnuse keskvärtus, kui kõik teised tunnused on võrdsed nulliga, ning faktortunnused (teine mõõtmine, koolitus ja nende interaktsioonid) kui muutused Õp-SEP-i skoorides võrreldes baastasemega (kontrollrühma esimene mõõtmine). Tärniga tähistatud muutujad kirjeldavad statistiliselt olulisi muutusi.

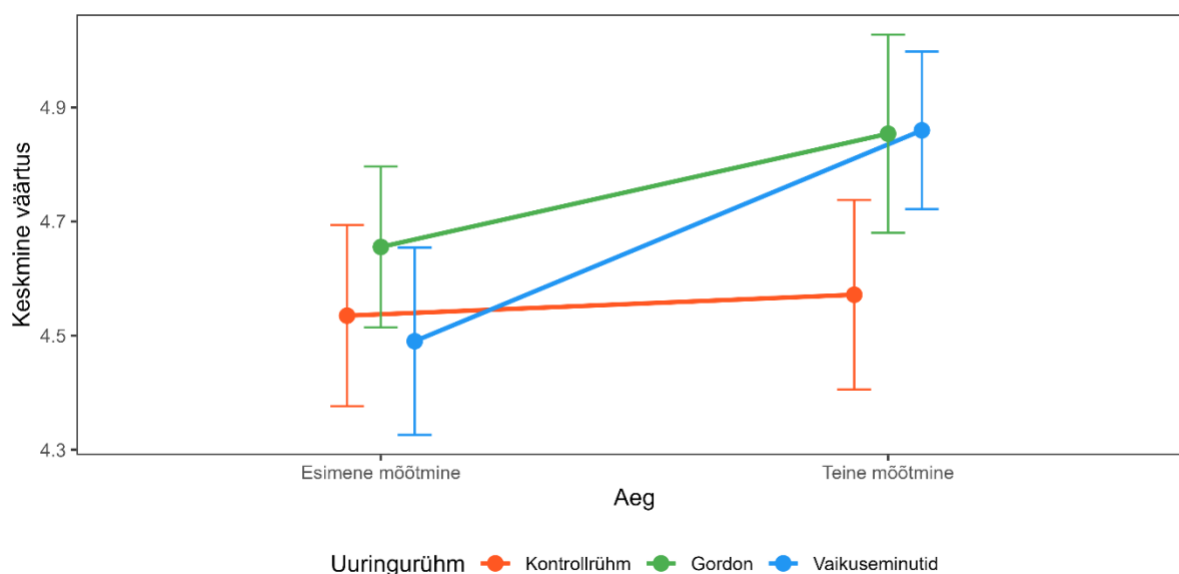
Õp-SEP mõõtevahendi alaskaalade (sotsiaalsed, kognitiivsed ja emotsionaalsed oskused) skooride keskmised tulemused eel- ja järelküsitluses uuringurühmade kaupa on esitatud joonistel 7, 8 ja 9.

Sarnaselt joonisele 6 näeb joonisel 7, et Õp-SEP mõõtevahendi sotsiaalsete oskuste skooride keskmised väärtused püsivad kontrollrühma esimesel ($M = 4,4$, $SD = 0,53$) ja teisel mõõtmisel ($M = 4,40$, $SD = 0,52$) muutumatuna, kuid keskmine tulemus paraneb märkimisväärselt nii Gordoni ($M = 4,33$; $SD = 0,55$ vs $M = 4,62$; $SD = 0,53$) kui Vaikuseminutite ($M = 4,36$; $SD = 0,55$ vs $M = 4,62$; $SD = 0,56$) koolitusel osalejate hulgas.



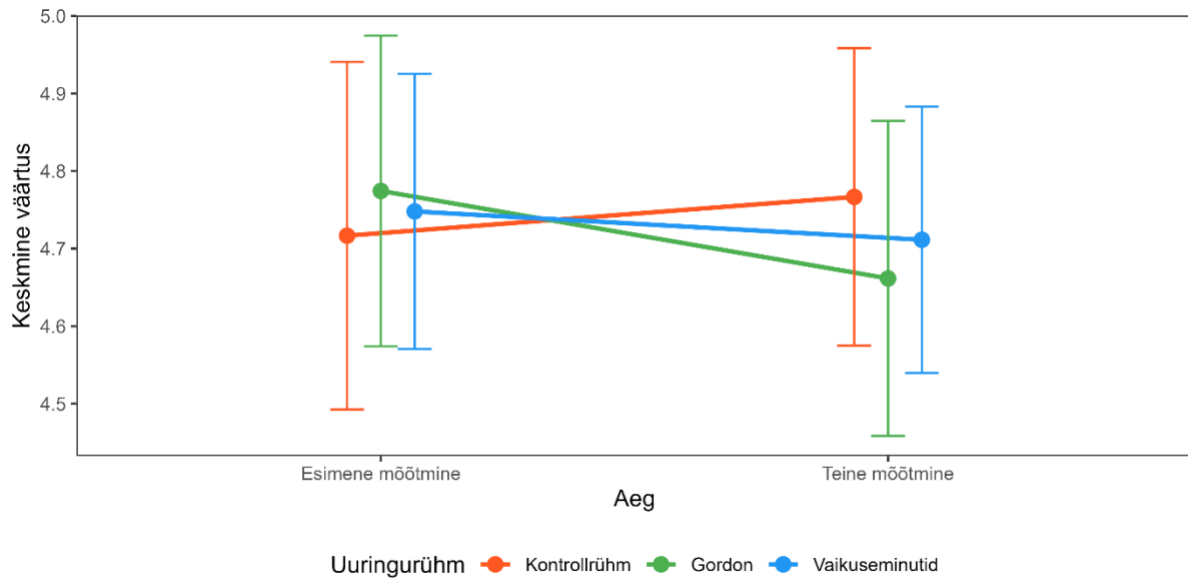
Joonis 7. Õp-SEP-i mõõtevahendi sotsiaalsete oskuste alaskaala skooride keskmised tulemused eel- ja järelküsitusel uuringurühmade (Gordoni (N = 65) ja Vaikuseminutite (N = 82) koolitusel osalejad ning kontrollrühm (N = 60)) kaupa (M; 95% usalduspiirid)

Ka Õp-SEP mõõtevahendi kognitiivsete oskuste puhul (joonis 8) püsivad kontrollrühma keskmised väärtused esimesel ($M = 4,54$, $SD = 0,61$) ja teisel mõotmisel ($M = 4,57$, $SD = 0,64$) võrdlemisi muutumatuna, kuid keskmine tulemus paraneb märkimisväärselt Vaikuseminutite ($M = 4,49$; $SD = 0,75$ vs $M = 4,86$; $SD = 0,63$) koolitusel osalejate hulgas. Ka Gordoni koolitusel osalejate hulgas ($M = 4,66$; $SD = 0,57$ vs $M = 4,85$; $SD = 0,7$) paraneb kognitiivsete oskuste keskmine väärtus, kuid lineaarse segamudeli tulemuste põhjal (tabel 4) mitte statistiliselt olulisel määral.



Joonis 8. Õp-SEP-i mõõtevahendi kognitiivsete oskuste alaskaala skooride keskmised tulemused eel- ja järelküsitusel uuringurühmade (Gordoni (N = 65) ja Vaikuseminutite (N = 82) koolitusel osalejad ning kontrollrühm (N = 60)) kaupa (M; 95% usalduspiirid)

Õp-SEP mõõtevahendi emotsionaalsete oskuste puhul (siin analüüsis peamiselt kui afektiivne empaatia) (joonis 9) ei toimunud statistiliselt olulisi muutusi.



Joonis 9. Õp-SEP-i mõõtevahendi emotsionaalsete oskuste alaskaala skooride keskmised tulemused eel- ja järelküsitusel uuringurühmade (Gordoni (N = 65) ja Vaikuseminutite (N = 82) koolitusel osalejad ning kontrollrühm (N = 60)) kaupa (M; 95% usalduspiirid)

Kogu **Õp-SEP-i mõõtevahendi üldmudelit** arvestades, kuhu on sisse arvestatud kõik 23 Õp-SEP-i mõõtevahendi küsimust, paranesid tulemused statistiliselt oluliselt, seega paranesid Gordoni koolituse tulemused 0,17 punkti ja Vaikuseminutite tulemused 0,25 punkti võrra. Statistiliselt oluliselt paranesid võrreldes kontrollrühmaga ka Õp-SEP-i **mõlema rühma sotsiaalsete oskuste** alaskaala tulemused (Gordoni teisel mõõtmisel $\beta = 0,29$, $p = 0,002$; Vaikuseminutite teisel mõõtmisel $\beta = 0,27$, $p = 0,002$; täpsed keskmised väärtused on esitatud joonisel 7), kuid ainult **Vaikuseminutite kognitiivsete oskuste** alaskaala tulemused ($\beta = 0,33$, $p < 0,001$; täpsed keskmised väärtused on esitatud joonisel 8). **Emotsionaalsete oskuste** (eelkõige afektiivne empaatia) tulemustes ei esinenud statistiliselt olulisi erinevusi, st oluliselt ei paranenud tulemused Gordoni, Vaikuseminutite ega kontrollrühma tulemustes (täpsed keskmised väärtused on esitatud joonisel 9).

Kokkuvõttes saab öelda, et olulisel määral paranesid nii Gordoni kui ka Vaikuseminutite koolituse läbinute Eesti valimiks kohandatud alaskaalade puhul enesehinnangulised **sotsiaalsete oskuste** ja Vaikuseminutite **kognitiivsete oskuste** tulemused (Gordoni õpetajate kooli tulemused ei eristunud ilmselt, sest juba algselt olid nende skoorid teistest veidi suuremad).

Kummagi koolitusrühma ega kontrollrühma skoorid ei muutunud **emotsionaalsete oskuste** alaskaala tulemustes. **Emotsionaalsete oskuste** faktorisse kuuluvaid väiteid oli teistest märksa vähem (3 väidet vs. teiste faktorite puhul 10), mis võis selle faktoriga seotud statistiliste analüüside võimsust vähendada.

Sisulise tõlgendusena võib esile tuua, et emotsionaalsete oskuste keskmine väärtus on algusest peale kõrgem kui teistel oskustel ja jääb ka pärast koolitusi sama kõrgeks või kõrgemaks kui teistes oskustes. Kõikide oskuste puhul on tähtis panna tähele, et õpetajate enda hinnangud oma oskustele on nii alguses kui pärast koolitusi keskmisest tunduvalt kõrgemad. On teada, et üks enesehinnangule toetuvate vahendite puudus on võimalus, et vastajad ülehindavad enda oskusi.

Lisaks on tõlgendamisel oluline, et mõlemal koolitusel käsitleti enesekehtestamise, enese distantseerumise ja jagatud vastutuse teemasid. Emotsionaalsete oskuste alaskaalale kuuluvad 2 väidet („Tunnen tihti murelikkust nende pärast, kellel läheb halvemini kui minul“ ja „Tunnen vajadust aidata, kui näen teiste ebaõnne“) on seotud afektiivse empaatia, enesekehtestamise ja jagatud vastutuse teemadega. Seega on võimalik, et kuigi ühelt poolt võimaldavad need teemad õpetajatel ennast koolikontekstis paremini emotsionaalselt ja vaimselt hoida, võivad need teisalt pärssida mõningast soovi kasutada afektiivset empaatiat. On võimalik, et siinkohal oleks tarvis neid komponente (afektiivne empaatia, jagatud vastutus, enesekehtestamine) koolituste käigus selgemini eristada.

5.2. Koolituste mõju sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengule CASEL-i raamistiku põhjal

Intervjuudes küsisime õpetajatelt sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arendamise kohta koolitusel CASEL-i sotsiaal-emotsionaalse pädevuse 5 mõõtmele toetudes. Järgnevalt on kirjeldatud saadud tulemusi.

Küsitlustulemusi kinnitab tõsiasi, et mõlemal koolitusel osalenud õpetajad leidsid intervjuudes, et **koolitus parandas tunduvalt nende eneseteadlikkust**. Seejuures toonitasid nad eriti seda, et koolitus suurendas nendes optimismi ja usku oma võimetesse, mis aitab paremini hakkama saada igapäevaelu keerukusega. Eraldi nimetati **varasemast suuremat enese väärtustamist ja enesekindluse kasvu**, mis väljendub muu hulgas piiride seadmises Gordoni koolitusel osalenute puhul ja ei ütlemises Vaikuseminutite koolitusel osalenute puhul. Ka koolitajad mainisid, et osalejad hakkasid oma tugevaid külgi paremini märkama.

Teiseks arenes õpetajate endi hinnangul märkimisväärselt nende **oskus ära tunda, tähele panna ja vähemal määral ka juhtida oma emotsioone ja mõtteid** ning tulla toime stressiga. Korduvalt öeldi mõlema koolituse kohta, et see oli väga teretulnud, kuigi kahjuks harv võimalus aja maha võtmiseks ja refleksiooniks. Kokkuvõttes võib intervjuude põhjal tõdeda, et arenesid kõik eneseteadlikkuse 3 alamõõdet (vt ptk 1), kuid teistest vähem ehk identiteet ja enesetundmine.

Intervjuude järgi **sotsiaalne teadlikkus küll arenes, aga vähem kui eneseteadlikkus**. Seda mõtestasid õpetajad enda jaoks vähem lahti. Just Gordoni koolitusel osalenud õpetajad arvasid, et olid selles juba enne koolitust pädevad. Mõlemal koolitusel osalenud vastasid, et koolitus aitas neid leida **tasakaalu empaatia ja professionaalse distantsi vahel**, et ennast mitte liigselt koormata. Gordoni koolitusel osalenud rõhutasid sotsiaalse teadlikkuse puhul aktiivse kuulamise ja teise vaatenurga mõistmise tähtsust.

Ka mainisid mõlemal koolitusel osalenud, et koolitus aitas neil paremini mõista ning järgida sotsiaalseid ja eetilisi norme. Seejuures leidsid nad, et isiklike lugude jagamine ja refleksioon aitas neil paremini toime tulla keeruliste olukordadega ning arendada sotsiaalset teadlikkust ja empaatiat oma igapäevaelus ja töös.

Oma töö puhul oldi seisukohal, et lisaks õpilase vaatenurga paremale mõistmisele **osatakse ennast paremini panna ka lapsevanema kingadesse**. Gordoni koolituse kohta toodi konkreetsemalt esile, et seda arendasid palju rollimängud, aktiivne kuulamine, mina-sõnumid ja peegeldamine.

„Iga kord sa kuulad päriselt ära, mis seal lapse käitumise taga on, see võib olla väga üllatav, mis sealt välja tuleb. Ja samamoodi nad ütlesid, et laste enda lahendused on tihtipeale üllatavad, mille peale ise ei tulekski. Kui ainult annad võimaluse lapsele lahendust leida.“
(Koolitaja)

Kokkuvõttes võib öelda, et arengut täheldati kõige rohkem empaatia ja kaastunde alamõõtmes (Õp-SEP-i mõõtevahendi skaala järgi afektiivses empaatias) ning teatud määral ka perspektiivi võtmises, tunduvalt vähem aga sotsiaalse konteksti mõistmises.

Intervjuudes hindasid õpetajad, et nende **enesejuhtimine arenes võrreldes eneseteadlikkusega mõnevõrra vähem**, ja selles nähti veel arenguruumi. Vaikuseminutite koolituse puhul olid nii osalejad kui ka koolitajad võrreldes Gordoni osalejate ja koolitajatega kindlamad, et koolitus parandas osalejate enesejuhtimist. Gordoni koolitajad tundsid, et enesejuhtimise alased teadmised võisid jääda koolituse käigus rohkem teoreetiliseks ja ei pruugi praktikas nii hästi õnnestuda, sest vajaks sujuvaks rakendamiseks lisaoskusi ja -tehnikaid.

Intervjuudes toodi välja mõlema koolituse **märgatavat mõju emotsioonide juhtimisele**. Eelkõige Vaikuseminutite koolituselt saadi praktilisi tööriistu ja tehnikaid, nagu hingamisharjutused, mis aitavad stressirohkes olukorras rahu säilitada ja emotsioone reguleerida. Aga ka Gordoni koolituse mõjul tundsid intervjuueeritud, et nad kipuvad vähem vastama rünnakule rünnakuga ja suudavad teha enne reageerimist pausi.

Paljud õpetajad ütlesid, et **koolitused aitasid kaasa töö- ja eraelu tasakaalu hoidmisele (Õp-SEP-i skaala järgi kognitiivsete oskuste arengule)**, töö koju kaasa võtmise vältimisele, enda heaolule mõtlemisele ja enese säästmisele ning enese (aja) väärtustamisele.

„Pikemat aega probleem, et pole saanud hobidega, eriti konkreetsega, tegeleda. Ja ka nüüd see koolitusel rahu leidmine ja mõtetega vaherahu sobitamine või tegemine on andnud uuesti tõuke hobi ette võtta ja plaan paigas.“ (Vaikuseminutite koolitusel osalenud õpetaja)

Paar Vaikuseminutite koolitusel osalenud õpetajat märkisid, et nad **olid kaotanud usu sellesse, et suudavad õpetajana jätkata, aga said selle usu koolitusel tagasi**.

„Olin sihikindlalt võtnud, et loobun õpetajaametist, aga see koolitus on andnud mulle tööriistad ja hetkel tunnen, et saan vist jälle hakkama. Olin sinnamaani läinud, et ei saanud tööga hakkama, ei leidnud ühtegi nüanssi. Nüüd suudan säilitada rahu ja leida, et hetkel väga ei kaalu õpetajaametist loobumist.“ (Vaikuseminutite koolitusel osalenud õpetaja)

Koolitustel osalenud rõhutasid ühtlasi, et oskavad paremini seada isiklikke realistlikke eesmärke ja ennast motiveerida. Kokkuvõttes nimetati intervjuudes kõige rohkem arengut emotsioonide juhtimise alamõõtmes (Õp-SEP-i skaala järgi kognitiivsetes oskustes), aga omajagu ka teises 2 alamõõtmes (nii leidsid just Vaikuseminutite koolitusel osalenud).

Intervjuueeritud **Gordoni koolitusel osalenud õpetajad pidasid suhteoskust enda isegi kõige rohkem arenenud pädevuseks** või vähemalt eneseteadlikkusega võrdselt arenenuks, kuid Vaikuseminutite koolitusel osalenud õpetajad hindasid oma suhteoskuse arengut tagasihoidlikumalt ja tõid esile vähem sellega seotud toimunud muutusi. Üheks olulisimaks arenenud oskuseks pidasid ennekõike Gordoni koolitusel osalejad **peegeldamise ja kuulamise oskust**, mis muutis vestluskaaslased avatumaks ning parandas mõistmist ja vähendas konflikte nii eraelus kui ka tööl. Rõhutati Gordoni koolituse mina-sõnumite, piiride seadmise ja hinnanguvaba suhtluse head mõju suhteoskusele.

Vaikuseminutite koolitajad olid arvamisel, et suhteoskust toetasid vastastikune kuulamine ja kogemuste jagamine koolitusel, mitte konkreetsed õppekava osad.

Teiseks vastati, et **suhteid parandab koolitusel omandatud stressi ja keeruliste olukordadega toimetuleku oskus**, mis aitab kaasa rahu säilitamisele ja liigsete emotsionaalsete reaktsioonide vältimisele. Just Vaikuseminutite koolitusel osalenud rõhutasid palju ka tolerantsuse kasvu ja eriarvamustele jäämisega leppimist. Mitu osalejat leidis, et nad arendasid distantseerumisoskust ja mõistavad nüüd, et iga eriarvamus ei vääri tähelepanu.

Õpetajad märkisid intervjuudes korduvalt, et tänu **koolitusel omandatud oskustele on paranenud nende suhted nii kolleegide, õpilaste kui ka lähedastega**. Koolitus on aidanud neil paremini suhteid luua, aga ka hoida ja taastada. Mitu Gordoni koolitusel osalenud õpetajat ütles, et on rakendanud omandatud suhtlemisvõtteid õpilasega, kellega ei ole olnud pikemat aega väga hea suhe, ja selle tulemusena suhe paranes.

Kokkuvõttes tunnetasid õpetajad arengut kõigis suhteoskuse alamõõtmetes, kõige rohkem rõhutati kommunikatsioonioskuse arengut. Vaikuseminutite koolitusel osalejad pidasid tihti konflikti juhtimises parimaks distantseerumise oskust.

Küsitlustulemuste järgi arenes mõlemal koolitusel vastutustundlike otsuste tegemise oskus, kuid intervjueeritud tundsid, et **see pädevus oli juba suhteliselt arenenud ja/või seda nii selgelt ei arendatud**. Kuid pädevuse puhul tõsteti kõige rohkem esile **aktiivse kuulamise ja teistega arvestamise olulisust**, sh hinnanguvaba suhtumist (eriti Gordoni koolitusel osalejad), ning otsekohesust ja selgust probleemide lahendamises, sh enesekehtestamist ja oskust öelda ei. Ka toodi esile julgust usaldada oma sisetunnet ja teha otsuseid väärtuste järgi, seda mainisid just Vaikuseminutite koolitusel osalejad.

Ka koolitajad leidsid, et **koolitused aitasid osalejatel kõige paremini mõista enda rolli ja vastutuse piire**. Gordoni koolitus aitas mõista, kellel on probleem, ja võtta selge vastutus selle eest, kuidas ise reageeritakse. Vaikuseminutite koolitus aitas mõista, mis on õpetaja võimuses ning keda ja kuidas ta saab mõjutada. Kokkuvõttes mainiti teatud määral eri alamõõtmeid, kõige rohkem ehk lahenduste märkamist, aga pigem täideti seda pädevust teiste pädevustega, näiteks suhteoskuse, eneseteadlikkuse ja enesejuhtimisega.

5.3. Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut mõjutavad tegurid

Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut mõjutavate taustategurite statistiliseks analüüsiks tehti lineaarne mitmene regressioon (täpne kirjeldus on esitatud lisas 1). Mudeli sõltumatuks muutujaks oli muutus Õp-SEP-i mõõtevahendi tulemustes (teine mõõtmine miinus esimene mõõtmine) ning sõltumatute muutujatena käsitleti vanust, (kõrg)haridustaset, tööstaaži, töölepingu tüüpi, töökoormust, kooli asukohta, seda, kas ta on klassijuhataja või -õpetaja, kas ta on läbinud õpetajakoolituse, kas tal on erialane kutse, mis õppetasemes lastele ta tunde annab ning milline on tema keskmine õpilaste arv klassis. Mudel ei olnud statistiliselt oluline ($F(21, 186) = 1,11, p = 0,34$).

Koolitajad nimetasid intervjuudes järgmisi sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut mõjutavaid tegureid.

- Individuaalsed tegurid – inimese huvi õpetatava vastu (sh isiklik lugu, kogemus, vajadus), tahe ja otsusekindlus midagi muuta, eraelu sündmused. Samas tunnetas üks koolitaja, et

koolitusest on rohkem kasu alustaval õpetajal. Üks koolitaja oli arvamusel, et kindlasti on koolitusest kasu ka neile, kes pole motiveeritud, kuid motiveeritud õpetajatel ja neil, kel on praktiseerimiseks võimalusi näiteks ka oma lähedaste peal, on lihtsam õpitu omaks võtta.

- Koolituse struktuur ja metoodika – teemade loogiline järjestus, näidete toomine, supervisioon, koolitustevahelise praktiseerimisaja võtmine. Üks Vaikuseminutite koolitaja mainis praktiseerimist ja õpitu omaks võtmist toetavaid koolitustevahelisi inspiratsioonikirju, rakendust ja õpikaaslast.
- Koolitaja-koolitatava kontakt – üks koolitaja tõdes, et koolitatavaga kontakti saavutamine võib mõjutada pädevuste arengut. Tähtis on toetada koolitatava märkamisi ja mõistmist.
- Rühmategurid – rühmaliikmete hoiakud, ühtsustunne ja turvaline õhkkond. Mitu koolitajat oli seisukohal, et negatiivsete hoiakute kõva häälega väljendamine vähendab ka teiste rühmaliikmete motivatsiooni.
- Organisatsioonikultuur – koolitusel osalenu organisatsiooni juhtimisstiil, ootused õpetajatele, õpetajate toetamine ja nende baasvajaduste rahuldamine.
- Õpetajate töökoormus – pingeline periood, kõrge stressitase, vähene toetus, ellujäämise eest võitlemine jms ei toeta praktiseerimist, sest see eeldab aega ja planeerimist.
- Koolitusel kohaloleku määr – kõigil koolituspäevadel osalemine toetab turvalise õhkkonna teket ja materjali omandamist. Samas toodi puudumiste puhul näiteid sellest, et mõni osaleja oli nii motiveeritud, et tegi ise endale puudunud kohtumise materjali eeskujulikult selgeks.
- Osalejate hulk ühest koolist – kui mõni vastaja pakkus välja, et ühest koolist võiks olla koolitusel mitu koolitatavat või koolitus võiks toimuda ühele klassile või kogu koolimeeskonnale korraga, siis mõne teise vastaja hinnangul võib see vähendada avatust ja säilitada juba väljakujunenud suhtemustrit. Eri koolide esindajate ühte koolitusse kaasamine toetab ka erinevamate kogemuste ja näidete toomist.
- Õpitu praktiseerimise ja tehtava valideerimise võimalus – mitu vastajat leidis, et pädevuse arengut mõjutab praktiseerimine, ja üks nentis, et kui lisaks õpilastele on ka lähedasi, kelle peal harjutada, võib pädevus paremini areneda. Mõni vastaja oli arvamusel, et kasuks võib tulla nn järelkoolituse või supervisiooni võimalus, et mõningase praktiseerimise järel tehtut arutada ja kogemusi vahetada.

Koolitusel osalenud õpetajad nimetasid samu tegureid. Enim jäid kõlama koolituse meeldiv õhkkond, koolitaja pädevus, praktiseerimiseks aja leidmine, motivatsiooni hoidmise vajadus, rutiini tekitamine ja positiivne sund või nügimine näiteks kolleegide, õpipartneri või peatselt tuleva järgmise koolituse poolt. Mõni õpetaja tõi väga tähtsana esile juhtkonna, kolleegide ja pere toetuse ning õpilaste motivatsiooni ja tagasiside.

Samas tõdesid õpetajad koolitajate intervjuusid kinnitavalt, et inimesed on erinevad: mis on ühele takistuseks või toetavaks teguriks, ei avalda teisele mõju. Näiteks leidis õpetajaid, kes pidasid õpipartnerit või rakendust ja e-kirju väärtuslikuks, kuid oli ka vastupidisel seisukohal olijaid. Oli õpetajaid, kes tundsid vajadust jätkukoolituse, supervisiooni vms järele, kuid ka neid, kes enda sõnul omandasid koolitusel kõik, mis vaja, ja on võimelised iseseisvalt materjale aeg-ajalt üle vaatama. Siiski olid ülekaalus need, kes tunnetasid vajadust jätkukohtumiseks, et oma kogemusi teiste (samal)

koolitusel osalenutega vahetada ja üheskoos leida põhjused, miks mingi harjutus või lahenduskäik ei toimi.

5.4. Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse rakendamine konkreetsetes olukordades

Järgnevalt on esitatud tulemused sotsiaal-emotsionaalse pädevuse hindamiseks alternatiivsel moel, st konkreetsete ülesannete lahendamine 2 kaasuse kaudu nii intervjuueritute vaba vastuse kodeerimise teel (vastused kodeeriti väga tõhusateks, pigem tõhusateks või ebatõhusateks) kui ka võimalike tegevuskäikude tõhususe hindamise teel.

Gordoni koolitusel osalenud õpetajate intervjuudel kirjeldas enamik neist väga või pigem tõhusaid strateegiaid, kuid üks õpetaja valis kaasuse lahendamiseks ebatõhusa strateegia. Vaikuseminutite koolituse õpetajate intervjuudest selgub, et kõik nad valisid väga või pigem tõhusa lahenduse kaasuste lahendamiseks. Esile võib tuua, et kõik intervjuueritud õpetajad valisid suhtlusoskusi mõõtvast kaasuste ülesandes (kaasus B) alati lisaks pigem tõhusale strateegiale ka väga tõhusa strateegia. Enesejuhtimist mõõtvast kaasuses (kaasus A) valisid nad rohkem ka ainult pigem tõhusa või ebatõhusa strateegia.

Sisuliselt valisid nii Gordoni kui ka Vaikuseminutite koolituse läbinud õpetajad mõlema kaasuse vabaks lahenduseks enim otsese suhtlemise õpilasega tema probleemi teemal. Samuti rõhutasid paljud õpetajad võimalust kaasata tugimeeskonda. Mõni õpetaja mainis kooli kuulumist KiVa programmi ja on valmis kohe seda rakendama just esimese kaasuse lahendamise puhul. KiVa programmi nimetas 3 Gordoni koolitusel ja 2 Vaikuseminutite koolitusel osalenut. Need on kõik väga tõhusad meetmed esimese kaasuse ülesande lahendamisel.

Veidi vähem tõhusat lahendust (olukorra jälgimist) valiti samuti mitmel korral, kuid enamasti oli see valik koos mõne tõhusamaga (otsene suhtlus asjaosaliste ja kooli tugimeeskonnaga). Esimese kaasuse lahendamise vabadest vastustest tõsisiski enim esile üks Gordoni koolitusel osalenu, kes on valinud ainult ebatõhusa vastuse, kuid tundub, et tal oli varasem halb kogemus ja seepärast soovis ta pigem olukorrast eemale hoida („Ma olen korra olnud, lõpetasin haiglas, rohkem ei taha ..“). Ka teistest vastustest selgus, et kogemus või selle puudumine võib määrata vastamisviisi („Läksin lastekaitse, kutsusin ka ema kooli ..“). Nii Gordoni kui ka Vaikuseminutite koolituse läbinud õpetajate vastustest ilmnes ühtlasi arusaamatus, miks peaks õpetaja tundma ennast selle juhtumi puhul halvasti, ehkki samas nenditi, et ennast ongi keeruline olukorrast eemaldada. Leidus neidki, kes on kohe valmis paluma tugimeeskonna abi.

Teise kaasuse lahendamise vabadest vastustest torkab silma asjaolu, et kõik Gordoni koolituse lõpetanud intervjuueritud õpetajad valisid kaasuse lahendamiseks selge suhtlemise ja võimaluse hinnanguvabalt uurida otse õpilaselt tema toe vajaduse kohta („Küsida õpilaselt, kuidas õpetaja saab toeks olla“). Osa Vaikuseminutite koolitusel osalenuid kirjeldasid samuti enamjaolt õpilase enda käest lahenduse uurimist, kuid enamik lahendusi oli põimitud ka muu strateegiaga (sh mitte väga tõhusaga). Näiteks vastati küll, et peaks õpilaselt uurima probleemi kohta, kuid lisati, et kui õpilasel on ükskõik, siis ei tegeleks õpetaja sellega edasi. Silmas tuleb muidugi pidada tõsiasja, et kõik õpetajad ei ole pannud ennast vabade lahenduste pakkumisel kaasuses oleva õpetaja olukorda, vaid osa on kirjeldanud, kuidas kaasuses olev õpetaja peaks olukorra lahendama, eristades ennast „mingiks teistsuguseks“ õpetajaks.

Lisaks vabadele vastustele paluti intervjuudes õpetajatel hinnata välja pakutud lahenduste tõhusust skaalal 1–5, kus 5 tähistas väga tõhusat strateegiat. Tabelis 5 on toodud kõigi intervjueritud õpetajate hinnangute keskmine mõlemal koolitusel osalejate kohta ette antud tegevuskäikudele.

Tabel 5. Intervjueritud õpetajate kaasuste strateegiade keskmised hinnangud skaalal 1 –5 koolitusrühma järgi

| | Strateegia tõhusus | Gordoni koolitusrühma keskmine (N = 11) ⁶⁵ | Vaikuseminutite koolitusrühma keskmine (N = 12) |
|--|------------------------|---|---|
| Kaasus A. Õpetaja Hansen on 9. klassi klassijuhataja. Viimasel ajal on õpilaste vahel konfliktid sagenenud ja üks ema juba helistas talle, kuna kahtlustab, et tema tüdruktart Hannat kiusatakse. Õpetaja Hansen tunneb end klassis oleva olukorra tõttu abitult. Kui tõhus oleks iga järgnev reaktsioon õpetaja Hanseni enesetunde parandamiseks pikemas plaanis? | | | |
| a) Ta kavatses sellest probleemist rääkida oma kolleegidega, et küsida nende kogemusi ja soovitusi. | Tõhus strateegia | 3,5 | 3,3 |
| b) Ta otsustab olukorral silma peal hoida ja läheb trenni, et oma pea selgeks saada. | Vähem tõhus strateegia | 3,5 | 3,8 |
| c) Ta vaatab olukorda Hanna perspektiivist ja mõtleb, mida ta saaks tüdruku aitamiseks teha. | Tõhus strateegia | 3,3 | 4,8 |
| d) Ta ütleb endale, et sellised probleemid on teismeeas tavalised nähtused ja õpilased peaks nendega ise toime tulema. | Ebatõhus strateegia | 1,5 | 1,3 |
| Kaasus B. Õpetaja Lange on juba mõned nädalad uues 10. klassis matemaatikatunde andnud. Ühel tema õpilasel on suured lüngad teadmistes, kuid ta ei näita mingeid pingutusi selleks, et oma tulemusi parandada. Kui tõhus oleks iga järgnev reaktsioon, et motiveerida õpilast õppima ja säilitada positiivset õpetaja-õpilase suhet? | | | |
| a) Ta ütleb: „Ma tõesti tahan aidata sul õpitavast paremini aru saada. Kas sul on mõtteid, kuidas ma saaksin sind selles toetada?“ | Tõhus strateegia | 4,5 | 4,7 |
| b) Ta ütleb: „Kas sa soovid, et ma annan sulle mingeid lisaülesandeid kodus harjutamiseks?“ | Vähem tõhus strateegia | 2,7 | 2,7 |
| c) Ta ütleb: „Võimalik, et matemaatika tundub sulle igav, kuid on väga tähtis, et sa saaksid endale tulevikus hea töökoha, seega sa pead rohkem õppima.“ | Ebatõhus strateegia | 1,7 | 2,4 |
| d) Ta ütleb: „Ma tõesti tahaksin sind aidata, et sa saaksid paremaid hindeid. Aga ma ei saa sinu heaks midagi teha, kuna tundub, et sa ei ole valmis enda suhtumist muutma.“ | Ebatõhus strateegia | 1,8 | 2,3 |

Ilmneb, et kaasuse B puhul on õpetajate keskmised hinnangud rohkem vastavuses ekspertide hinnatud strateegiade tõhususega, kuigi Vaikuseminutite koolitusel osalejad kippusid pidama ebatõhusaid strateegiaid natuke tõhusamaks. Kaasuse A puhul olid õpetajad õigesti hinnanud ebatõhusat strateegiat, kuid tõhusaid strateegiaid nad alahindasid. Seejuures taipasid Vaikuseminutite koolitusel osalenud paremini teema vaatlemise sobivust teise inimese vaatenurgast

⁶⁵ Kaasuse A variantide c ja d puhul on Gordoni rühmas N = 10, sest üks intervjueritav ei andnud neile variantidele hinnangut.

kui Gordoni koolitusel osalejad. Kolleegidega probleemist rääkimist ei hinnanud kummalgi koolitusel osalenud õpetajad väga tõhusaks strateegiaks. Trenni kui enesetunde ajutist parandajat (rahuseisundi taastamiseks) pigem ülehinnati mõlemas rühmas.

Samas näitasid intervjuud, et kaasusi ja vastusevariante tõlgendasid vastajad kohati erinevalt, pöörasid tähelepanu eri aspektidele või jätsid mõne olulise aspekti tähelepanuta. See kõik mõjutab tegevuskäikude tõhususe hindamist.

Lisaks peegeldasid intervjuueeritute vastused nende isiklikke kogemusi. Näiteks märkis üks vastaja, et esimese kaasuse puhul kolleegidega rääkimine ei pruugi olla tõhus, kuna neil ei pruugi olla valdkonnas piisavat kogemust ja võib saada valesid soovitusi, samas kui paljud teised intervjuueeritud mõtlesid siin kolleegide all sotsiaalpedagooge, psühholooge jt ning pidasid varianti tõhusaks. Teisalt võib kolleegidelt nõu küsimise vähene hindamine peegeldada seda, et Eesti koolides ei ole õpetajatel tavaks teha palju koostööd. Ka ei pandud vastates tingimata tähele, et küsitud oli enesetunde pikaajalise, mitte lühiajalise parandamise kohta.

Teise kaasuse puhul tõi üks intervjuueeritu esile, et teadlaste poolt ebatõhusaks liigitatud tegevuskäigud C ja D võivad olla tõhusad juhul, kui õpetaja teab õpilase unistusi või eesmärke ning nimetatud tegevuskäigud nendega sobituvad. Seega ei saa öelda, et vastanute mudeli järgi ebatõhusad valikud oleksid tingimata valed ja võimaldaksid koolituste käigus õpitut üheti mõista.

5.5. Koolituste mõju pädevusest arusaamisele

Lisaks sotsiaal-emotsionaalse pädevuse mõõtmisele kasutati uuringus eel- ja järelküsitlusel avatud küsimusi⁶⁶, kus paluti õpetajatel tuua näiteid pädevuse kasutamisest. Üldiselt võib hinnata, et nii eel- kui ka järelküsitluses kirjeldati sotsiaal-emotsionaalset pädevust, kuid selle **alamõõtmed ei eristunud selgelt** (vt tabel 6).

Tabel 6. Arusaamine sotsiaal-emotsionaalsest pädevusest eel- ja järelküsitluses sotsiaal-emotsionaalse pädevuse 5 mõõtme ning koolitusel osalemise rühma alusel (N = 207)

| | Eneseteadlikkus | | Enesejuhtimine | | Sotsiaalne teadlikkus | | Suhteoskused | | Vastutustundlike otsuste tegemine | |
|-----------------------|-----------------|--------|----------------|--------|-----------------------|--------|--------------|--------|-----------------------------------|--------|
| | Enne | Pärast | Enne | Pärast | Enne | Pärast | Enne | Pärast | Enne | Pärast |
| Kõik | 49% | 50% | 80% | 78% | 57% | 53% | 87% | 81% | 51% | 45% |
| Gordoni rühm | 46% | 48% | 80% | 65% | 63% | 62% | 86% | 91% | 51% | 48% |
| Vaikuse-minutite rühm | 54% | 52% | 80% | 84% | 54% | 49% | 87% | 66% | 46% | 33% |
| Kontroll-rühm | 45% | 50% | 78% | 85% | 53% | 50% | 90% | 90% | 58% | 58% |
| p-väärtus | 0,525 | 0,850 | 0,950 | 0,005 | 0,440 | 0,261 | 0,777 | 0,000 | 0,371 | 0,009 |

⁶⁶ Näiteks eelküsitluses küsimus „Tooge üks näide, kuidas Teie töös avaldub Teie hea eneseteadlikkus“, järelküsitluses küsimus „Tooge üks näide, kuidas Teie töös viimase kolme kuu jooksul on avaldunud Teie hea eneseteadlikkus“.

Kui vaadata tulemusi 5 alamõõtme kaupa (vt tabel 6), siis neist 2 mõõtmest – eneseteadlikkus ja sotsiaalne teadlikkus – arusaamises ei ole suuri erinevusi ei rühmade vahel ega ka eel- ja järelküsitusluses (enne ja pärast koolitusel osalemist).

Huvitaval kombel on aga 3 ülejäänud mõõtme puhul toimunud teatud muutus selles, mis sisu osalenud pädevusele omistavad. Nii nimetasid Gordoni koolitusel osalenud pärast koolitust enesejuhtimise pädevuse seas vähem neid alapädevusi, mis on mudeli järgi sellega seotud (enne 80%, pärast 65%). Vaikuseminutite koolitusel osalenud mainisid vähem suhteoskuste ja vastutustundlike otsustega seotud näiteid. Kontrollrühma vastused olid eel- ja järelküsitusluses suhteliselt sarnased.

Kui vaadata, milliseid alamõõtmeid märgiti sotsiaal-emotsionaalse pädevuse näidetes (vt tabel 7), siis **eneseteadlikkuse** puhul oli eelküsitusluses kõige levinum identiteet ja enesetundmine (alamõõde 1.2), järelküsitusluses aga emotsionaalne eneseteadlikkus. Lisaks suurenes 2 küsitluse võrdluses Vaikuseminutite koolitusrühmas emotsioonide juhtimisega (2.1) sidumine (18% ja 39%) ning Gordoni koolitusrühmas kommunikatsiooniga (4.1) sidumine (5% ja 17%), kontrollrühmas planeerimisega (2.3) sidumine (7% ja 15%).

Tabel 7. Arusaamine sotsiaal-emotsionaalsest pädevusest eel- ja järelküsitusluse alusel 5 pädevuse ning nende alamõõtmete järgi % (N = 207)⁶⁷

| Ala- mõõde | Eneseteadlikkus % | | Enesejuhtimine % | | Sotsiaalne teadlikkus % | | Suhteoskused % | | Vastutus- tundlike otsuste tegemine % | |
|---------------|----------------------|--------|---------------------|--------|----------------------------|--------|----------------|--------|---|--------|
| | Enne | Pärast | Enne | Pärast | Enne | Pärast | Enne | Pärast | Enne | Pärast |
| 1.1. | 14 | 32 | 4 | 7 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 1.2. | 30 | 18 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 0 | 4 | 5 |
| 1.3. | 7 | 6 | 4 | 3 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| 2.1. | 20 | 26 | 23 | 38 | 4 | 12 | 1 | 9 | 0 | 4 |
| 2.2. | 2 | 2 | 9 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| 2.3. | 9 | 13 | 51 | 39 | 2 | 2 | 2 | 1 | 13 | 18 |
| 3.1. | 3 | 2 | 0 | 1 | 32 | 28 | 6 | 7 | 2 | 2 |
| 3.2. | 0 | 0 | 0 | 1 | 11 | 15 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 3.3. | 2 | 0 | 0 | 1 | 18 | 16 | 1 | 1 | 4 | 1 |
| 4.1. | 3 | 6 | 1 | 3 | 6 | 11 | 15 | 25 | 0 | 3 |
| 4.2. | 3 | 1 | 4 | 1 | 15 | 12 | 71 | 53 | 6 | 2 |
| 4.3. | 3 | 2 | 2 | 3 | 6 | 6 | 8 | 9 | 3 | 3 |
| 5.1. | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 8 | 11 |
| 5.2. | 2 | 3 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 18 | 22 |
| 5.3. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 30 | 18 |
| Puudub | 9 | 4 | 5 | 5 | 9 | 8 | 2 | 5 | 15 | 15 |

⁶⁷ Vastaja võis vabalt antud vastuses kirjeldada ka mitut alamõõdet.

Enesejuhtimise puhul toodi rohkem emotsioonide juhtimisega (2.1) seotud näiteid, eriti Vaikuseminutite koolitusrühmas, ja vähem planeerimisega (2.3) seotud näiteid, v.a kontrollrühmas. Veel suurenes natuke Gordoni koolitusrühmas enesejuhtimise sidumine emotsionaalse teadlikkuse (1.1) ja kommunikatsiooniga (4.1).

Sotsiaalse teadlikkuse puhul jäid seotud alamõõtmete proportsioonid kokkuvõttes sarnaseks, kuid Vaikuseminutite koolitusrühma liikmetel vähenes sotsiaalse teadlikkuse sidumine empaatia ja kaastundega (3.1) ning suhete loomise ja koostööga (4.2, 13% ja 4%), kuid suurenes emotsioonide juhtimisega sidumine (2.1, 6% ja 22%). Gordoni koolitusrühmas kasvas natuke kommunikatsiooniga (4.1) sidumine (6% ja 14%).

Suhteoskuste puhul vähenes mõlemas koolitusrühmas suhete loomise ja koostööga (4.2) sidumine, Gordoni koolitusrühmas suurenes nii kommunikatsiooniga sidumine (4.1, 17% ja 38%) kui ka natuke konfliktijuhtimisega (4.3) sidumine. Vaikuseminutite koolitusrühmas kasvas mõnevõrra kommunikatsiooniga sidumine (4.1, 13% ja 21%), aga eriti emotsioonide juhtimisega sidumine (2.1, 1% ja 17%).

Vastutustundlike otsuste mõõtme kohta toodi järelküsitluses vähem näiteid seoses mõtlemisega mõjule (5.3, 30% ja 18%), seda tegid mõlema koolitusrühmas liikmed. Rohkem töid Gordoni koolitusel osalenud järelküsitluses aga lahenduste märkamisega (5.2) seotud näiteid (11% ja 26%). Samas toodi Gordoni koolitusrühmas natuke vähem probleemi analüüsiga (5.1) seotud näiteid, teistes uuringurühmades veidi rohkem.

Kui avatud vastuseid hinnati kvalitatiivselt, selgus, et **eelküsitluses** oli eneseteadlikkuse kategoorias palju enesejuhtimist ja vastupidi. Eristusid õpetajad, kes töid konkreetseid näiteid, ja need, kes ütlesid üldiselt, et jäävad rahulikuks, kui õpilane taas korda rikub. Rahulikuks jäämist keerulistes olukordades kirjeldasid vastajad üldisemalt kõikides alamõõtmetes. Lisaks nimetati mitmel korral kolleegidelt ja õpilastelt tagasiside küsimist eesmärgiga arendada ennast õpetajana. Vastutustundliku otsustamise puhul oli toodud esile nii üldisemat mõjule mõtlemist kui ka mõjule mõtlemist õpilase õpitulemuste vaates. Vastutustundliku otsustamise puhul mainisid vastajad korduvalt, et lähtuvad kooli reeglitest. Kodeerides ei võtnud uurijad arvesse mitte seda, kas õpetaja ütles, et tal on sellega probleeme või tuleb see tal väga hästi välja, vaid oskuste konkreetset kirjeldust.

Järelküsitluses kirjeldati emotsioonide juhtimist, sh rahulikuks jäämist keerulises olukorras palju sagedamini. Seostati ise erinevaid oskusi, näiteks kirjutati, et kuna osatakse märgata emotsioone, jäädakse keerulises olukorras rahulikuks. Samas ei toonud paljud vastajad mitte konkreetseid näiteid, vaid ütlesid, kus pädevus avaldub (nt klassijuhatajatunnis). Nagu eelküsitluse puhul nii nimetati ka järelküsitluses eneseteadlikkuse teema all palju enesejuhtimist ja vastupidi. Samuti aeti eneseteadlikkust segi sotsiaalse teadlikkusega, kirjeldades interpersonaalset teadlikkust („olen eneseteadlik, kuna märkan õpilaste tundeid“). Kommunikatsiooni puhul toodi mitmel korral esile mina-sõnumeid ja peegeldamist ning teiste tunnustamist. Keerulisemate juhtumite puhul toodi tihti sisse rohkem alamõõtmeid. Sotsiaalse teadlikkuse ja suhtlemisoskuste all kirjeldati mitmel korral sotsiaalseid oskusi.

Kokkuvõttes **oli vastajatel kõige lihtsam määratleda suhteoskusi ja enesejuhtimist ning kõige keerulisem vastutustundlikku otsustamist**. Seejuures keskenduti eneseteadlikkuse puhul pärast koolitusel osalemist (võrreldes eelküsitlusega) rohkem emotsionaalsele teadlikkusele ja vähem identiteedile, enesejuhtimise puhul rohkem emotsioonide juhtimisele ja vähem planeerimisele, suhteoskuste puhul rohkem kommunikatsioonile ning vähem suhete loomisele ja koostööle ning

vastutustundlike otsuste tegemisel vähem mõjule mõtlemisele. Kõige sarnasemaks jäid eelküsitluse vastustele kontrollrühma vastused ja need vastasid ka paremini teoreetilisele mudeli järgi määratletavale sisule.

Gordoni koolitusel osalenud kippusid pärast koolitust aga iga pädevuse puhul rohkem sisse tooma kommunikatsiooni (suhteoskuse alamõõde) ning Vaikuseminutite koolitusel osalejad emotsioonide juhtimist (enesejuhtimise alamõõde). Seega võib järeldada, et koolitusel arendatakse osaleja jaoks kõige äratuntavamalt neid kahte mõõdet.

5.6. Kokkuvõtte ja tähelepanekud

Uuringus jagunes sotsiaal-emotsionaalne pädevus sotsiaalsedeks, kognitiivseteks ja emotsionaalseteks oskusteks. Sotsiaalseid oskusi kirjeldasid väited, mis on iseloomulikud suhteoskustele ja koostööoskustele. Kognitiivseid oskusi kirjeldasid väited, mis on iseloomulikud enda emotsioonide juhtimisele ja teiste perspektiivi mõistmisele. Emotsionaalseid oskusi kirjeldasid afektiivset empaatiat iseloomustavad väited.

Koolituste mõjul paranesid küsitlusandmete põhjal osalejate enda hinnangul sotsiaalsed oskused nii Gordoni kui ka Vaikuseminutite koolituse läbinutel. Vaikuseminutite koolitusrühmas paranesid ka kognitiivsed oskused. Emotsionaalse mõõtme edenemist (siinse küsimustiku põhjal peamiselt afektiivne empaatia) uuring ei kinnitanud, seda tõenäoliselt metodoloogilistel põhjustel.

Intervjuude põhjal saab öelda, et CASEL-i mudeli järgi arenesid Gordoni koolitusrühmas kõige rohkem suhteoskused ja eneseteadlikkus ning Vaikuseminutite koolitusrühmas enesejuhtimine ja -teadlikkus.

Vaikuseminutite koolitusel osalenud tundsid, et nende enesejuhtimise oskused on märgatavalt paranenud, kuna nad on hakanud kasutama selliseid praktilisi tehnikaid nagu hingamisharjutused. Gordoni koolitusel osalenutel on enesejuhtimine jäänud enda hinnangul rohkem teoreetiliseks.

Gordoni koolitusel osalenud pidasid suhteoskust oma kõige rohkem arenenud pädevuseks, sh just peegeldamise ja kuulamise oskusi, mis on parandanud seda, kuidas nad mõistavad vestluskaaslast, ja vähendanud konflikte.

Õpetajad ütlesid intervjuudes korduvalt, et koolitusel osalemine on aidanud kaasa enese väärtustamisele, enesekindluse kasvule, enda rolli ja vastutuse piiride mõistmisele ning era- ja tööelu tasakaalu hoidmisele. Mitu õpetajat märkis, et koolituse aitas neil saada tagasi usu, et nad tahavad ja suudavad õpetajana töötada. Paljud vastasid, et tänu omandatud oskustele on paranenud nende suhted lähedaste, õpilaste ja kolleegidega.

Lineaarse regressioonimudeli järgi ei mõjutanud lisaks koolitustel osalemisele ükski muu taustatunnus sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut.

Koolitajad rõhutasid kõige tähtsama tegurina sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengus inimese enda huvi ja motivatsiooni ning sellega seotud oskuste rakendamise harjutamist, kuid olid seisukohal, et seda mõjutab ka koolitus, koolitusrühm (ja koolitaja), organisatsioonikultuur, töökoormus ja koolitusel osalemise määr. Ka õpetajad mainisid intervjuudes enim koolituse õhkkonda, koolitaja pädevust, praktiseerimiseks aja leidmist, motivatsiooni hoidmise vajadust, rutiini tekitamist ja positiivset sundi või nügimist näiteks kolleegide, õpipartneri või peatselt järgneva koolituse poolt. Olulisena toodi esile veel juhtkonna, kolleegide ja pere toetust ning õpilaste motivatsiooni ja tagasisidet.

Intervjueeritud Gordoni ja Vaikuseminutite koolitusel osalenud õpetajad valisid pädevuste kaasuste lahendamisel üldiselt tõhusad strateegiad, mis põhinevad otsesel suhtlemisel õpilasega ning tugimeeskonna kaasamisel.

Pädevusi hindavatest kaasustest hindasid vastajad suhteoskuste kaasust (B) kokkuvõttes korrektsemalt kui enesejuhtimise kaasust (A). Enesejuhtimise kaasuses ülehinnati lühiajalises plaanis enesetunde parandamise tähtsust ja ei peetud kolleegidega probleemist rääkimist väga tõhusaks. Teise vaatenurga leidmist oskasid Vaikuseminutite rühma intervjueeritud rohkem tõhusaks pidada.

Uuringus osalejate jaoks oli kõige lihtsam määratleda suhteoskusi ja enesejuhtimist ning kõige keerulisem vastutustundlikku otsustamist. Eneseteadlikkust aeti segi nii enesejuhtimise kui ka sotsiaalse teadlikkusega.

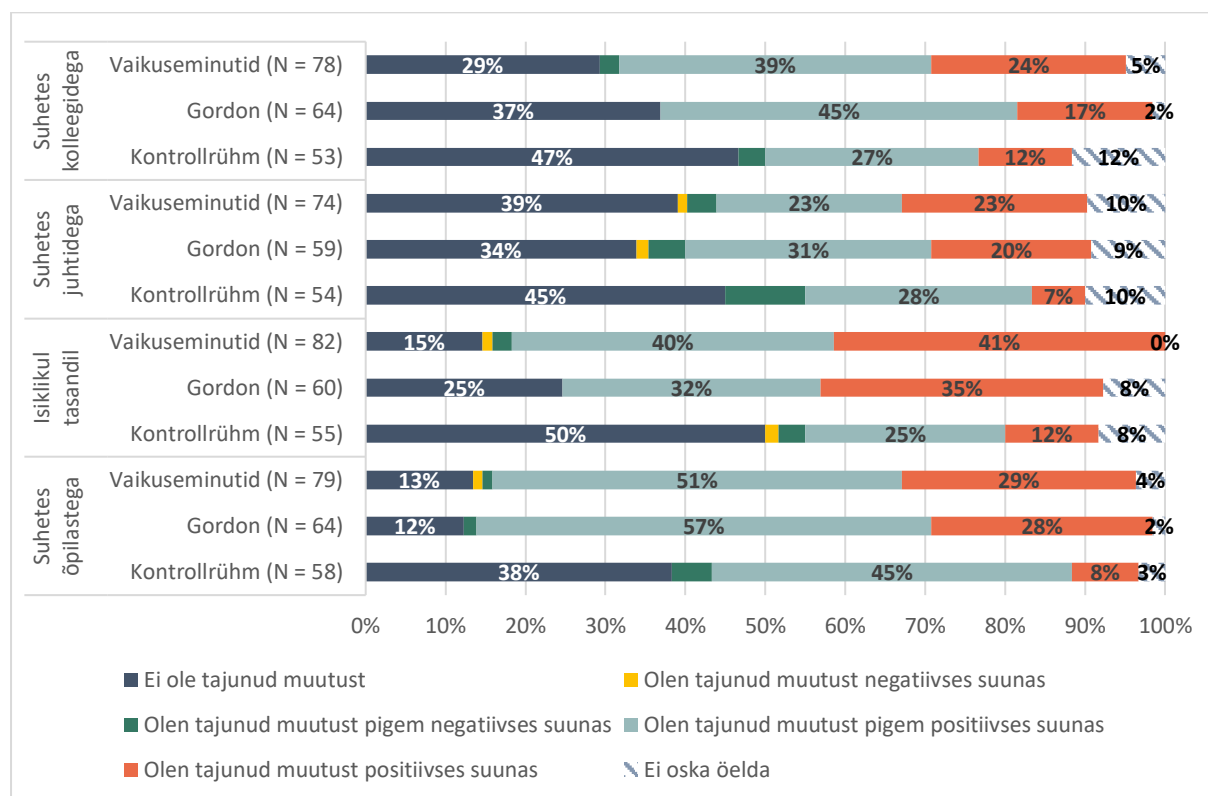
Kuna pärast koolitust kippusid Gordoni koolitusel osalenud eri pädevuste määratlemisel sageli mainima kommunikatsiooni (suhteoskuse alamõõde) ja Vaikuseminutite koolitusel osalenud emotsioonide juhtimist (enesejuhtimise alamõõde), võib järeldada, et koolitusel arendatati osalejate jaoks kõige äratuntavamalt neid oskusi.

6. KOOLITUSTE MUU MÕJU

Selles peatükis keskendutakse koolituste muud liiki mõjule. Alapeatükkides vaadatakse lähemalt koolituste mõju suhetele, õpetajate rahulolule, enesetõhususele ja klassikliimale. Peatükk lõppeb kokkuvõtte ja täiendavate tähelepanekutega.

6.1. Koolituste mõju suhetele

Küsitlusele vastanud osalejad mainisid peamiselt paranenud suhteid õpilastega (83%) ja isikliku tasandi suhteid (75%), veidi vähem positiivseid muutusi suhetes kolleegide (63%) ja juhtidega (49%). Tasub märkida, et ka kontrollrühm nimetas paranenud suhteid õpilaste (53%) ja kolleegidega (38%), isiklikul tasandil (37%) ja juhtidega (35%). Tajutud muutused suhetes õpilastega, isiklikul tasandil ning juhtide ja kolleegidega on uuringurühmade kaupa esitatud joonisel 10.



Joonis 10. 2 koolitusrühma ja kontrollrühma tajutud muutus suhetes õpilastega, isiklikul tasandil ning juhtide ja kolleegidega %⁶⁸

Statistiliselt olulised erinevused ilmselid tajutud **suhetes õpilastega** Gordoni koolitusel osalenute ($M = 2,58$; $SD = 1,63$) ja kontrollrühma ($M = 1,42$; $SD = 1,64$) vahel ($F_{Welch}(2, 114, 78) = 16,03$; $p < 0,001$; $\eta^2_p = 0,15$; $t(2) = 4,1$; $p_{Holm} < 0,001$; $d = 0,77$), samuti Vaikuseminutite koolitusel osalenute ($M = 2,93$; $SD = 1,35$) ja kontrollrühma ($M = 1,42$; $SD = 1,64$) vahel ($t(2) = 5,69$; $p_{Holm} < 0,001$; $d = 0,99$), kuid mitte 2

⁶⁸ Valimite suurus erineb tavaliselt vastamata jäetud küsimuste tõttu.

koolitusrühma vahel ($t(2) = 1,33$; $p_{Holm} = 0,17$). Efektisuurused $d = 0,78$ ja $d = 0,75$ viitavad märkimisväärsele erinevusele koolitusrühmade tulemustes võrreldes kontrollrühmaga.

Statistiliselt olulised erinevused ilmnesid tajutud **suhetes isiklikul tasandil** Gordoni koolitusel osalenute ($M = 2,89$; $SD = 1,2$) ja kontrollrühma ($M = 1,85$; $SD = 1,55$) vahel ($F_{Welch}(2, 123,5) = 10$; $p < 0,001$; $\eta^2_p = 0,11$; $t(2) = 4,31$; $p_{Holm} < 0,001$; $d = 0,78$) ning Vaikuseminutite koolitusel osalenute ($M = 2,85$; $SD = 1,27$) ja kontrollrühma ($M = 1,85$; $SD = 1,55$) vahel ($t(2) = 4,34$; $p_{Holm} < 0,001$; $d = 0,75$), kuid mitte 2 koolitusrühma vahel ($t(2) = 0,19$; $p_{Holm} = 0,85$; $d = 0,03$). Efektisuurused $d = 0,77$ ja $d = 0,99$ viitavad märkimisväärsele erinevusele koolitusrühmade tulemustes võrreldes kontrollrühmaga.

Statistiliselt olulised erinevused ilmnesid ka tajutud **suhetes kolleegidega** Vaikuseminutite koolitusel osalenute ($M = 2,31$; $SD = 1,61$) ja kontrollrühma ($M = 1,51$; $SD = 1,67$) liikmete vahel ($F(2, 192) = 3,79$; $p = 0,024$; $\eta^2_p = 0,04$; $t(2) = 2,74$; $p_{Holm} = 0,02$; $d = 0,49$). Erinevusi **ei olnud** Gordoni koolitusel osalenute ($M = 2,05$; $SD = 1,64$) ja kontrollrühma ($M = 1,51$; $SD = 1,67$; $t(2) = 1,78$; $p_{Holm} = 0,16$) ning 2 koolitusrühma vahel ($t(2) = 0,95$; $p_{Holm} = 0,345$). Efektisuurus $d = 0,49$ viitab mõõdukale erinevusele Vaikuseminutite koolitusel osalenute tulemustes võrreldes kontrollrühmaga. Koolitusrühmadel omavahel ja võrdluses kontrollrühmaga **ei esinenud erinevusi** tajutud muutustes **suhetes juhtidega**.

Järeloküsitluse avatud küsimuse vastustes toodi näiteid tajutud muutustest. Gordoni koolitusel osalenud töid suhete kohta õpilastega esile näiteks paremat klassikliimat, õpilaste märkamist ja neile suurema vastutuse andmist, sh probleemide lahendamisel. Isiklikul tasandil mainiti näiteks rahumeelsemat suhtlust lapsevanematega ja nende pahameele mitte isiklikult võtmist, enese eest seismist, enesekindluse kasvu, suuremat enese ja olukordade analüüsi ning paremaid suhteid pereliikmetega. Muutuste kohta suhetes juhtide ja kolleegidega toodi pigem üksikuid näiteid (nõu küsimine, kolleegide erinevustega leppimine, julgus vaadata ülemusega vesteldes talle silma).

Vaikuseminutite koolitusel osalenud nimetasid õpilaste paremat keskendumisvõimet ja omavahelist suhtlust, klassi ühtsemaks muutumist, üksteise iseärasuste aktsepteerimist ning klassiga parema kontakti saavutamist. Isiklikul tasandil mainiti suuremat eneseteadlikkust ja enesekindlust, oma arvamuse avaldamist, kannatlikkust, enesekontrolli, kriitika paremat talumist, iseenda eest seismist, era- ja tööelu eristamist ning paremat toimetulekut tööstressiga. Suhete puhul kolleegidega tõsteti esile parema kontakti saavutamist, usalduse suurenemist, avatumat suhtumist ja suhtlemist, mis on aidanud ühtlasi kaasa suhete paranemisele ja üksteise austamisele või tunnustamisele.

Ka kontrollrühm nimetas vabades vastustes sarnaseid muutusi nagu koolitustel osalenud, kuid pigem väiksemas mahus.

Intervjueeritud õpetajad rõhutasid läbivaldt koolituste soodsat mõju suhteoskustele ja tänu sellele ka suhetele. Kui Gordoni koolitusel osalenute puhul seisnes **positiivne mõju suhete kvaliteedile, loomisele ja hoidmisele kuulamisokuse paranemises**, kuuldu peegeldamises ja mina-sõnumites, siis Vaikuseminutite koolitusel osalenute puhul **enesekontrolli suurenemises ja paremas erisustega arvestamises**.

Mõlemal koolitusel osalenud mainisid intervjuudes, et tänu koolitustele on neil nüüd rahumeelsemad suhted, nad oskavad paremini üksteisega arvestada ja mõlemad pooled julgevad end avada ja on valmis seda tegema. Näitena ütles üks intervjueeritu, et julgeb rohkem arvamust avaldada, ei võta teiste kommentaare südamesse ning õpilased on avatumad ja otsivad ise probleemidele lahendusi. Intervjuud näitasid seega ka kahetist mõju seotusele.

Suhetest eemaldumise näideteks võib tuua juhtumid, et koolitustel osalenud lõpetavad lihtsamalt negatiivseid suhteid, on mõneti ükskõiksemad saadavate kommentaaride suhtes ja ei lähe kohe appi probleeme lahendama. Samas annab see intervjuude põhjal neile ruumi kvaliteetsemateks, siiramateks ja rahumeelsemateks suheteks, st nende seotus suureneb, eriti arvestades seda, kui oma arvamuse kiire väljaütlemise või emotsionaalse reageerimise asemel suudab koolitusel osalenu nüüd vaikides kuulata, peegeldada, kaasa mõelda, hetkes kohal olla ja alles siis midagi öelda, kui temalt päriselt nõu küsitakse.

Enim toodi esile koolituste mõju suhetele laste ja pereliikmetega, vähem aga suhetele kolleegidega. Nii Gordoni kui ka Vaikuseminutite koolitusel osalenute seas leidub ka neid, kelle sõnul olid nende suhted juba varem head ja koolitus ei ole avaldanud suhetele mõju. Küll aga tõdesid mõned nii arvanud, et nüüd on nad teadlikumad sellest, miks on mõistlik teatud viisil käituda või toimida.

6.2. Koolituste mõju üldisele rahulolule, põhivajaduste rahuldatusle ja tööpingega toimetulekule

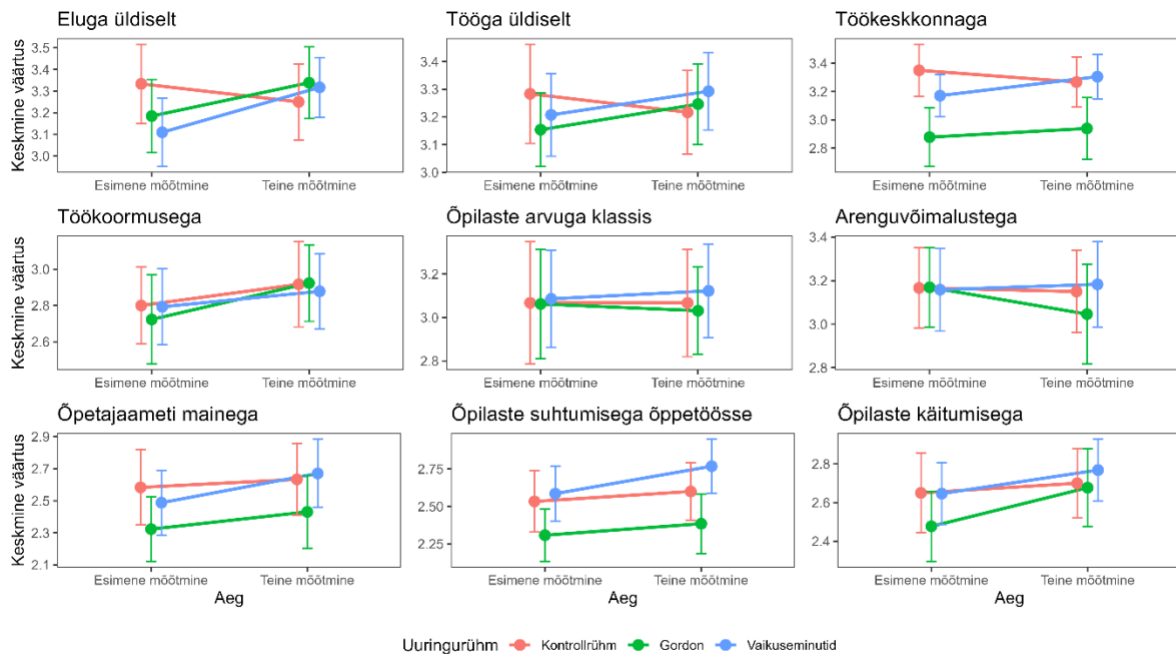
Järgnevalt on lühidalt kirjeldatud koolitusel osalemise mõju vastajate rahulolule ja tööpingega toimetulekule.

6.2.1. Muutus üldises rahulolus

Osalejatelt uuriti küsitluses rahulolu kohta erinevate elu, kooli ja õpilastega seotud aspektidega. Täpsemalt küsiti üldise eluolu, tööga rahulolu, töökeskkonna ja -koormuse, arenguvõimaluste ning õpetajaameti maine kohta. Suhteid õpilastega aitasid välja selgitada küsimused rahulolu kohta õpilaste arvuga klassis, õpilaste suhtumisega õppetöösse ja nende käitumisega. Viimased 2 väidet on võetud TALIS-e (*Teaching and Learning International Survey*) 2008. aasta uuringust⁶⁹. Hinnangud rahulolule enne ja pärast koolituse läbimist on esitatud joonisel 11.

Eel- ja järelküsitlust võrreldes ei esinenud uuringurühmade vastustes statistiliselt olulisi erinevusi, mida saaks siduda rühma liikmete läbitud koolituse mõjuga. Ilmnes ainult koolituse peaeft töökeskkonnaga rahulolus: nii enne ($M = 2,88$; $SD = 0,84$) kui ka pärast ($M = 2,94$; $SD = 0,88$) koolituse läbimist hindasid Gordoni koolitusel osalejad madalamalt kui Vaikuseminutite koolitusel ($M = 3,17$; $SD = 0,68$ ja $M = 3,31$; $SD = 0,72$; $t(2) = 3,2$; $p_{Holm} = 0,003$; $d = 0,44$) või kontrollrühmas ($M = 3,35$; $SD = 0,71$ ja $M = 3,27$; $SD = 0,6$; $t(2) = 3,61$; $p_{Holm} = 0,001$; $d = 0,53$) osalejad töökeskkonnaga rahulolu ($F(2, 204) = 7,72$; $p < 0,001$; $\eta^2_p = 0,07$).

⁶⁹ TALIS (2008). Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused. Eesti raport. Koost Loogma, M., Ruus, V.-R., Talts, L. & Poom-Valickis, K. Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus, <https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/talis2008.pdf>.



Joonis 11. Osalejate hinnang rahuloluga seotud aspektidele enne ja pärast koolitust uuringurühmade (Gordoni ($N = 65$) ja Vaikuseminutite ($N = 82$) koolitusel osalenud ning kontrollrühm ($N = 60$)) kaupa (M ; 95% usalduspiirid)

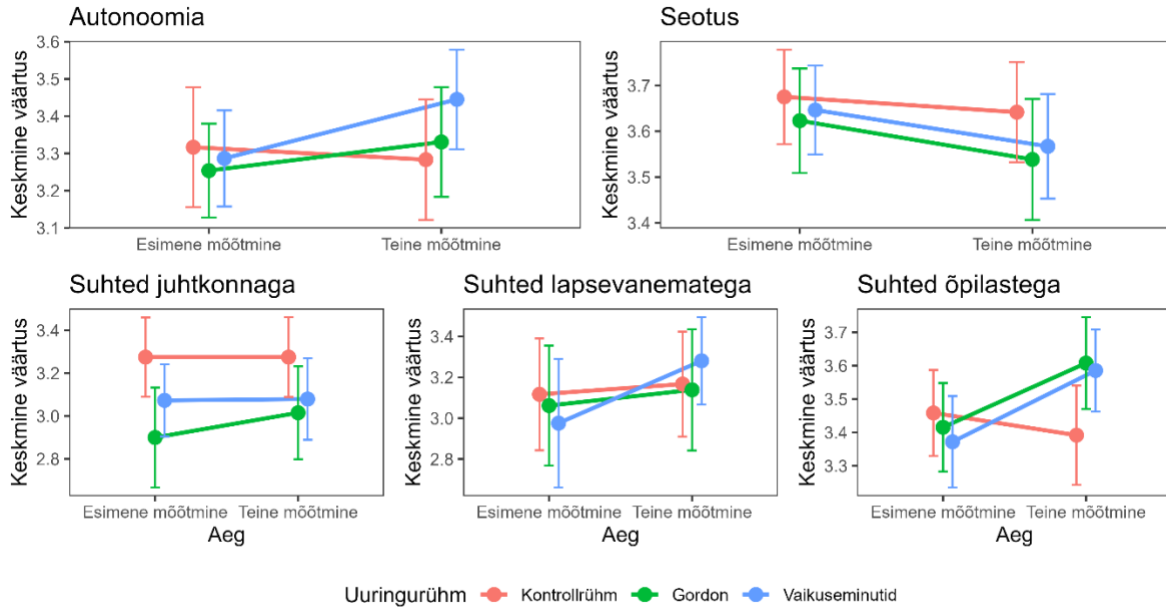
Samuti hindasid Gordoni koolituse läbinud nii enne ($M = 2,31$; $SD = 0,71$) kui ka pärast ($M = 2,39$; $SD = 0,8$) madalamalt kui Vaikuseminutite ($M = 2,59$; $SD = 0,83$ ja $M = 2,77$; $SD = 0,82$; $t(2) = 3,03$; $p_{Holm} = 0,008$; $d = 0,42$) koolitusel osalenud õpilaste suhtumist õppetöösse ($F(2, 204) = 4,67$; $p = 0,01$; $\eta^2_p = 0,04$). Seega võis pigem olla tegu Gordoni koolituse rühma sattunute eripäraga ja see muutus ei ole otseselt seotud koolituse läbimisega.

6.2.2. Muutus põhivajaduste rahuldatuses

Küsitluses palusime vastajatel hinnata oma põhivajaduste rahuldatust. Põhivajadustena käsitlesime autonoomiat, seotust ning suhteid juhtkonna, lapsevanemate ja õpilastega (täpsemalt metodika kohta vt lisa 1). Eel- ja järelküsitluse koondskoori hinnangud on esitatud joonisel 12.

Eel- ja järelküsitluse tulemused ei näita statistiliselt olulisi erinevusi muutustes autonoomias, seotuses ning suhetes juhtkonna ega lapsevanematega. Küll aga ilmnis muutus – koondväite peamõju ning koondväite ja koolituse interaktsioonimõju – õpilastega suhtluses. See tähendab, et sõltumata läbitud koolitusest (või kuulumisest kontrollrühma) anti eelküsitlusega ($M = 3,41$; $SD = 0,56$) võrreldes järelküsitluses ($M = 3,54$; $SD = 0,57$) teada paremast **läbisaamisest õpilastega** ($F(1, 204) = 8,14$; $p = 0,005$; $\eta^2_p = 0,01$).

Rühmade kaupa analüüsid ei ilmnenud erinevusi Gordoni koolitusrühma ega kontrollrühma kuulunute tulemustes, kuid erinevus ilmnis Vaikuseminutite koolituse läbimisel. Vaikuseminutite koolitusrühma vastajad hindasid eelküsitlusega võrreldes ($M = 3,37$; $SD = 0,62$) järelküsitluses ($M = 3,59$; $SD = 0,56$) statistiliselt olulisel määral rohkem, et **nende suhted õpilastega on paranenud** ($F(2, 204) = 4,92$; $p = 0,008$; $\eta^2_p = 0,012$; $t(2) = 3,42$; $p_{Holm} = 0,01$; $d = 0,38$).

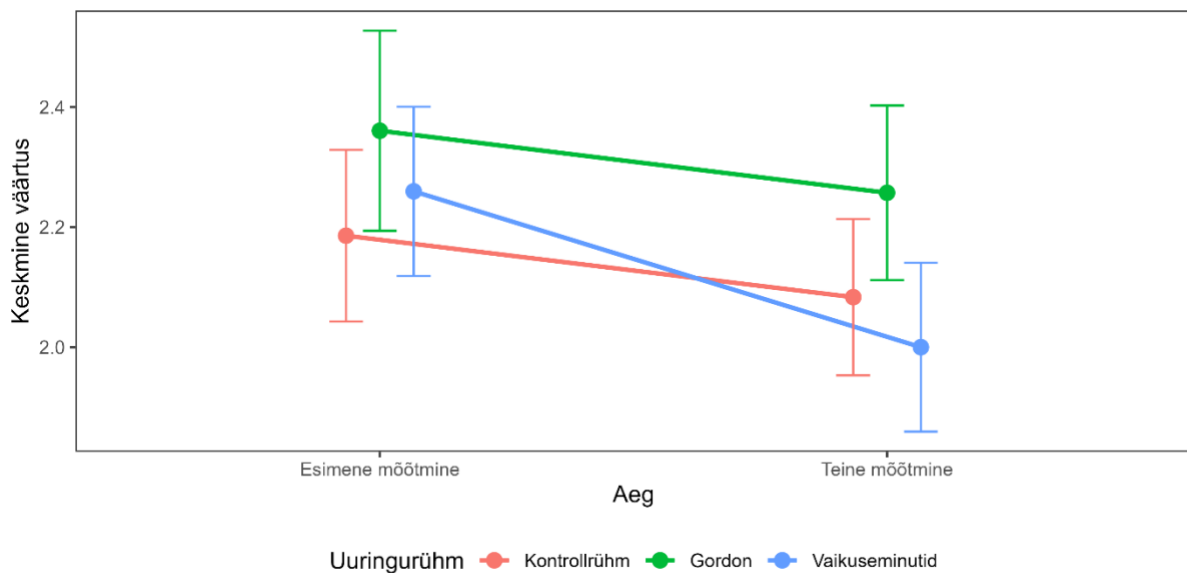


Joonis 12. Osalejate hinnang rahuloluga seotud aspektidele enne ja pärast koolitust uuringurühmade (Gordoni (N = 65) ja Vaikuseminutite (N = 82) koolitusel osalenud ning kontrollrühm (N = 60)) kaupa (M; 95% usalduspiirid)

Seega paranesid enda hinnatud tulemuste põhjal suhted õpilastega statistiliselt olulisel määral kõikide uuringurühmade tulemused koos hinnatuna ja Vaikuseminutite koolituse läbinutel eraldi vaadatuna.

6.2.3. Muutus tööpingega toimetulekus

Uurisime küsitlusele vastanutelt ka tajutava tööpinge kohta. Keskmine hinnang sellele enne ja pärast koolituse läbimist uuringurühmade kaupa on esitatud joonisel 13.



Joonis 13. Osalejate hinnang tööpingega toimetulekule enne ja pärast koolitust uuringurühmade (Gordoni (N = 65) ja Vaikuseminutite (N = 82) koolitusel osalenud ning kontrollrühm (N = 60)) kaupa (M; 95% usalduspiirid)

Eel- ja järelküsitleuse võrdluses ilmnis ainult skaala peamõju. See tähendab, et sõltumata läbitud koolitusest või kontrollrühma kuulumisest andsid vastajad eelküsitleusega ($M = 2,27$; $SD = 0,63$) võrreldes järelküsitleuses ($M = 2,11$; $SD = 0,59$) teada **paremast toimetulekust tööpingega** ($F(1, 204) = 16,14$; $p < 0,001$; $\eta^2_p = 0,07$). Erinevusi uuringurühmade vahel ei ilmnunud.

Vaikuseminutite koolituse läbinutest enamik mainis intervjuudes **koolituse soodsat mõju enda üldisele heaolule**, tuues näiteid nii era- kui ka tööelust. Näiteks nimetati nn pikemat süütenööri ja seda, et enne millegi ütlemist mõeldakse. „Kui suudad oma emotsioone kontrollida, oled parem ema, parem abikaasa ja töö juures edusamme ka palju, mida ise märkad, mitte iseendas, vaid ka õpilastes, kes ootavad neid harjutusi,“ rääkis üks õpetaja.

Üks osalenu mainis, et suudab nüüd üle pika aja korralikult magada ja ei ärka keset ööd õpilastele mõeldes, sest oskab õhtul pea ära tühjendada, ja hakkab taas tööle häälestuma hommikul pärast ärkamist. Oli ka neid, kes nimetasid koolituse olulisima mõjuna enda heaolule paranenud lõdvestumisoskust ja und. „Koolitus aitas mõista, et ei pea kogu aeg jaksama hundiratast visata: ei juhtu midagi, kui sa täna ei viska. Esiteks mõtle alati, kuidas see mõjub sulle endale, mis sa teistele teed, reflekteeri, kas see on hea või halb,“ vastas üks Vaikuseminutite koolitusel osalenu.

Samamoodi kirjeldasid Gordoni koolitusel osalenud koolituse soodsat mõju enda heaolule. Nad mainisid üldist kasvanud rõõmsameelsust ja võimekust visata ka õpilastega nalja, paremat ja teadlikumat kuulamisvõimet, suurenenud eneseteadlikkust, paranenud oskust suhelda kolleegidega, hinnanguvabamat suhtumist õpilastesse ning sarkasmi vältimist.

Üks osalenu kirjeldas pikalt, kuidas ta suutis tänu Gordoni koolitusele kodus vastutuse põhjalikult ümber korraldada ja pärast viia sarnased muutused ellu ka oma klassis. Korduvalt mainiti veel õpitu head mõju lähisuhetele. Üks vastaja ütles, et saab õpitud palju kasutada enda erivajadusega lapsega ja sellest on abi. Teine vastaja kirjeldas, et sai varem väga halvasti läbi oma pojaga, kes ei soovi täiskasvanuks saada ja vastutust võtta, aga koolitus aitas tal oma hinnanguid poja käitumisele läbi mõelda ja nende läbisaamine on paranenud. Isegi kui kolmandal vastajal oli elukaaslane algul koolituse suhtes irooniline või läks mõne meetodi peale isegi närvi, siis intervjuueeritu leidis, et kokkuvõttes oli tal õpitud siiski kasu ja tema heaolu paranes. Osalejad mõistsid koolitusel, et kooliseinte vahel ei pea endast kõike välja pigistama: tuleb end säästa ja olla koduski aktiivne kuulaja, pühenduda ka teistele elu rollidele.

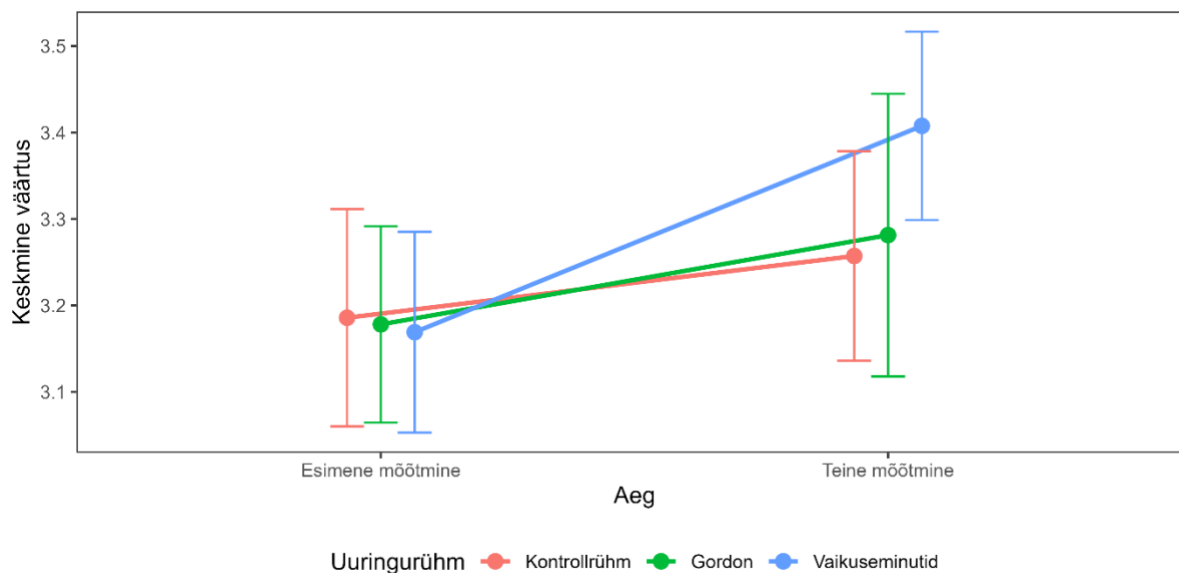
„Kuidas oleks kool koht, kuhu kõigil on hea tulla – seda, ma loodan, et kursus on andnud, et me saaks õpetajatena kõik hästi läbi, suhtuksime üksteisesse hinnanguvabalt,“ võttis üks osalenu kokku Gordoni koolituse mõju.

6.3. Koolituste mõju enesetõhususele ja klassikliimale

Selles alapeatükis on kirjeldatud koolitusel osalemise mõju enesetõhususele ja õpetaja tajutud klassikliimale.

6.3.1. Muutus enesetõhususes

Enesetõhususe skaala koosnes 7 väitest, mis olid üle võetud TALIS-e 2008.⁷⁰ ja 2018.⁷¹ aasta aruandest (vt lisa 1). Soovisime saada teada küsitlusele vastanute hinnangut enesetõhususele. Keskmise hinnangu koondskoorile enne ja pärast koolituse läbimist uuringurühmade kaupa on esitatud joonisel 14.



Joonis 14. Osalejate hinnang enesetõhususele enne ja pärast koolitust uuringurühmade (Gordoni (N = 65) ja Vaikuseminutite (N = 82) koolitusel osalenud ning kontrollrühm (N = 60)) kaupa (M; 95% usalduspiirid)

Eel- ja järelküsitluse võrdluses ilmnis ainult skaala peamõju. See tähendab, et sõltumata läbitud koolitusest (või kontrollrühma kuulumisest) anti eelküsitlusega ($M = 3,18$; $SD = 0,49$) võrreldes järelküsitluses ($M = 3,32$; $SD = 0,55$) teada enesetõhususe paranemisest ($F(1, 204) = 18,14$; $p < 0,001$; $\eta^2_p = 0,08$). **Statistiliselt olulisi erinevusi uuringurühmade vahel ei ilmnenu.**

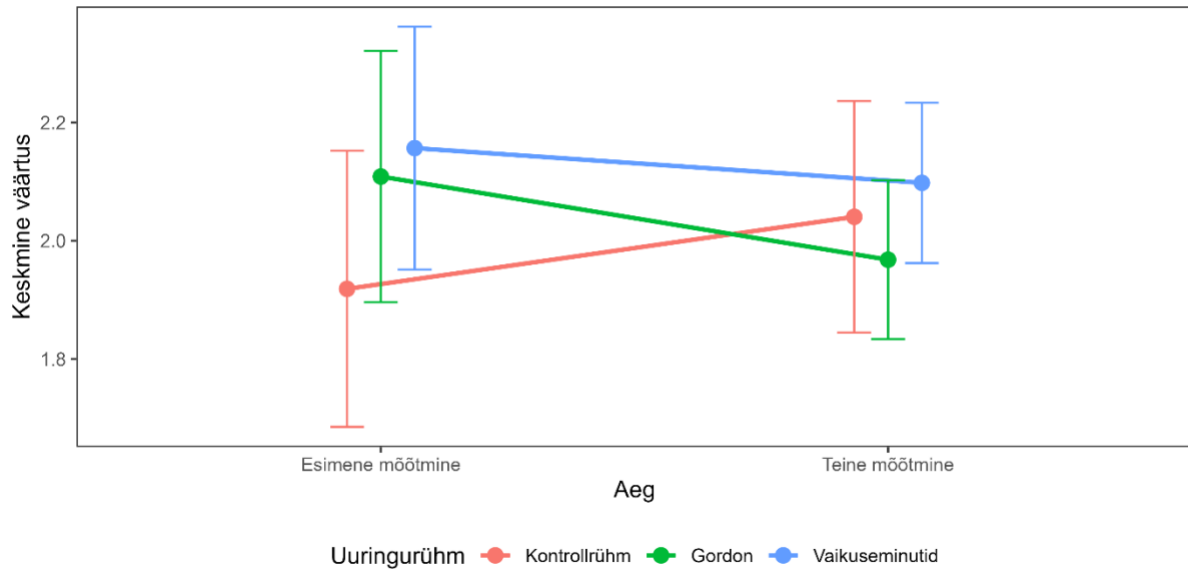
6.3.2. Muutus klassikliima tajus

Neilt küsitlusele vastajatelt, kes on klassiõpetajad või -juhatajad, küsisime ka hinnangut klassikliimaga seotud väidetele, mis pärinevad TALIS-e 2008. aasta aruandest (vt lisa 1). Keskmise hinnangu klassikliima koondskoorile enne ja pärast koolituse läbimist uuringurühmade kaupa on esitatud joonisel 15.

Klassikliimaga seotud küsimuste puhul **ei ilmnenu statistiliselt olulisi erinevusi** eel- ja järelküsitluses, uuringurühmade kaupa ega nendevahelises interaktsioonis.

⁷⁰ TALIS (2008). Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused. Eesti raport. Koost Loogma, M., Ruus, V.-R., Talts, L. & Poom-Valickis, K. Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus. <https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/talis2008.pdf>.

⁷¹ TALIS (2018). Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused. Eesti raport. Koost Taimalu, M., Uibu, K. & Leijen, Ä.; toim. Meesak, A.-M. Tallinn: SA Innove.



Joonis 15. Osalejate hinnang klassikliimale enne ja pärast koolitust uuringurühmade kaupa (M; 95% usalduspiirid). Vastasis ainult klassiõpetajad ja -juhatajad (Gordoni ($N_1 = 46$; $N_2 = 39$) ja Vaikuseminutite ($N_1 = 59$; $N_2 = 51$) koolitusel osalenud ning kontrollrühm ($N_1 = 43$; $N_2 = 37$))

6.4. Kokkuvõte ja tähelepanekud

Koolitustel osalenud tajuvad suhete paranemist eelkõige õpilastega ja eraelus, Vaikuseminutite koolitusrühma puhul ka suhetes kolleegidega, aga mitte kummaski koolitusrühmas juhtidega.

Intervjueeritud õpetajad rõhutavad koolituste soodsat mõju suhteoskustele ja selle kaudu suhetele. Gordoni koolituse läbinud tõstavad esile kuulamisõskuse paranemist, peegeldamist ja mina-sõnumite head mõju suhete kvaliteedile, loomisele ja hoidmisele, Vaikuseminutite koolituse läbinud aga enesekontrolli suurenemist ja paremat arvestamist erinevustega.

Ei tuvastatud koolitustel osalemise mõju rahulolu aspektidele, autonoomiale, seotusele ega klassikliima tajule.

Tööpingega toimetulek ja enesetõhusus paranes kõigis rühmades.

7. JÄRELDUSED

Uuringu eesmärk oli arendada sotsiaal-emotsionaalse pädevuse mõõteriista ning analüüsida selle kaudu Gordoni õpetajate kooli ja "Vaikuseminutite koolitusprogrammi õpetajale" mõju õpetajate sotsiaal-emotsionaalsele pädevusele ning muudele õpetaja heoluga seotud teguritele. **Koolitustel osalenud õpetajad jäid koolitustega valdavalt väga rahule ja soovitsid sama koolitust kindlasti ka kolleegidele.** Enim oldi rahul koolitusel loodud õhkkonna ja koolitajaga ning koolituse praktilise suunitlusega. Väga paljud õpetajad pidasid siinses uuringus vaadeldud koolitusi ülivajalikuks, leides, et need võiksid olla kohustuslikud ja töid nende ellu väga suure positiivse muutuse.

Uuringus võrreldi 3 rühma õpetajaid: Gordoni õpetajate kooli koolitusel osalejaid, "Vaikuseminutite koolitusprogrammis õpetajale" osalejaid ja neid, kes ei osalenud ühelgi koolitusel. Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse hindamiseks loodi uuringus mõõtevahend, mis jaotus sotsiaalseteks, kognitiivseteks ja emotsionaalseteks oskusteks. Sotsiaalseid oskusi kirjeldasid väited, mis on iseloomulikud **suhteoskustele ja koostööoskustele.** Kognitiivseid oskusi kirjeldasid väited, mis on iseloomulikud enda **emotsioonide juhtimisele ja teiste perspektiivi mõistmisele.** Emotsionaalseid oskusi kirjeldasid väited, mis on iseloomulikud **afektiivse empaatiale.**

Tulemused kinnitavad, et **Gordoni õpetajate kooli ja Vaikuseminutite koolitusprogrammis osalejatel arenes sotsiaal-emotsionaalne pädevus ning paranesid ka õpetajate suhted nii isiklikul tasandil kui ka õpilastega,** aga mitte niivõrd juhtidega. Seejuures toimusid märkimisväärsed positiivsed muutused mõlemal koolitusel osalenute sotsiaalsetes oskustes ja Vaikuseminutite koolitusel osalenute kognitiivsetes oskustes. Emotsionaalsetes oskustes ehk siinse uuringu piiratud väidete põhjal **afektiivses empaatias** olulisi muutusi ei tuvastatud.

Gordoni koolitusel osalenud õpetajad andsid teada enda **märkimisväärselt parematest suhteoskustest, eelkõige peegeldamis- ja kuulamisoskustest, aga ka paremast enesekehtestamisest ja konfliktilahendamise oskusest.** Need oskused on tunduvalt parandanud nende nii õpilaste kui ka kolleegidega suhtlemise kvaliteeti ning aidanud kaasa suhete loomisele ja taastamisele, samuti konfliktide vähenemisele. Vaikuseminutite koolitusprogrammis osalenud õpetajad olid seisukohal, et **nende emotsioonide ja mõtete teadvustamise ning enesejuhtimise ja -kontrolli oskused on märgatavalt paranenud,** sest nad kasutavad selliseid praktilisi tehnikaid nagu hingamisharjutused. See vähendab läbipõlemisohu ning annab neile rohkem jõudu igapäevastes keerulistes olukordades toime tulla. Vaikuseminutite koolitusel osalenud õpetajad teatasid ka kognitiivsete oskuste paranemisest, mis väljendusid näiteks paranenud võimes keskenduda ja analüüsida olukordi rahulikult.

Tööpingega toimetulek ja enesetõhusus paranes ka koolitusel mitteosalenutel. Seda võib seletada õpetajate erineva stressitasemega mõõtmise ajal: õpetajad olid õppeaasta lõpus (mais) positiivsemalt meelestatud kui õppeaasta keskel (novembris). Hüpoteesi kontrollimiseks oleks hea küsitleda õpetajaid samal õppeaasta perioodil, näiteks taas novembris.

Kuigi koolitustel ei olnud statistiliselt olulist mõju õpetajate erinevatele rahulolu aspektidele, autonoomiale, seotusele ja klassikliima tajule, **aitas koolitustel osalemine paljudel õpetajatel taastada usu oma võimetesse ning soovi õpetajana töötada.** Paljude sõnul aitasid koolitused neil paremini mõista oma rolli ja vastutust, soodustades töö- ja eraelu tasakaalu leidmist, võimaldades paremini keskenduda ja tööle pühenduda. Ühtlasi hindasid paljud õpetajad koolitusi seetõttu, et neil

avanes seal võimalus refleksiooniks, aja mahavõtmiseks ja enesearenguks. Seega ei piirdu uuritud koolituste kasu pelgalt õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arendamisega, vaid **laieneb nende tööle ja kogu koolikeskkonnale**, mõjutades soodsalt muu hulgas õpilasi.

Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut mõjutas kõige rohkem osalejate enda motivatsioon ja huvi, kuid **olulised olid ka kolleegide ja juhtkonna toetus ning meeldiv õhkkond koolitusel**. Peamisteks takistusteks koolitusel õpitud oskuste rakendamisel oli ajapuudus, suur töökoormus, vanad harjumused ja stressirohked olukorrad. Samuti toodi esile kolleegide ja juhtkonna toetuse tähtsust. Suurema toetuse tagamiseks on üks võimalus suurema osa või kogu kollektiivi, sh kindlasti juhtide osalemine neil koolitustel.

Sotsiaal-emotsionaalse mõõteriista väljatöötamisel oli hulk piiranguid. Nii ei vastanud valim Eestis tegelikult õpetavate õpetajate soolisele jaotusele, mistõttu ei saa valimit pidada esinduslikuks, kuigi see sobib praeguse andmestiku kohta järelduste tegemiseks. Samuti oli mõõteriista nõrk külg liiga üldiselt sõnastatud väited ja kohati nõrgad seosed tunnuste vahel. See võis olla põhjuseks, miks kuulus emotsionaalsete oskuste faktorisse vähe väiteid ja mõni neist jäi mõõtevahendist üldse välja. Samuti tuleb arvesse võtta mitme tunnuse väikest varieeruvust, mille põhjus võib olla enesehindamise tulemusel enda pädevuste ülehindamine. Seda võis mõjutada ka faktoranalüüsiks koostatud valimi piiripealne suurus.

Kokkuvõttes kinnitavad uuringu tulemused, et Gordoni ja Vaikuseminutite koolitused pakuvad õpetajate professionaalseks ja isiklikuks arenguks väärtuslikke tööriistu, kuid nende edasine edu sõltub järjepidevast praktikast ja töökollektiivi toetusest. Tulevikus võiks saadud tulemuste taustal **uurida põhjalikumalt veel mitut suunda**. Esiteks vajab edasiarendamist õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse mõõtmise vahend, sest praegune uuring kinnitas, et osa teoreetilisi kontseptsioone ei ole lihtsasti ülekantavad ja vajavad põhjalikumat uurimist. Teiseks tuleks uurida koolituste pikaajalist mõju ja seda, kuidas toetada õpetajaid õpitud oskuste järjepideval rakendamisel. Kolmandaks oleks tarvis uurida õpilaste vaadet sellele, kas ja milliseid muutusi nad näevad koolituste tulemusel õpetajates ja õppetöös.

8. ETTEPANEKUD

Viimases peatükis esitatakse põhilised ettepanekud Haridus- ja Teadusministeeriumile, kooli-
pidajatele, koolide juhtkonnale, koolituste pakkujatele, õpetajatele ning sarnaste koolituste mõju
hindajatele. Ettepanekute sõnastamisel on toetunud eelnenud peatükkides esitatud tulemustele,
järeldestele ja probleemidele.

8.1. Ettepanekud Haridus- ja Teadusministeeriumile ja kohalikele omavalitsustele

1. Kuna sotsiaal-emotsionaalne pädevus tõstab stressitaluvust ja pakub tööriistu läbipõlemise
ennetamiseks, tasub kvalifitseeritud õpetajate vähesuse ja kõrge tööpinge olukorras
võimaldada õpetajatel üle Eesti tasuta või soodsalt osaleda Gordoni õpetajate koolis ja
Vaikuseminutite koolitusprogrammis õpetajale.
2. Anda riiklikul ja kohalikul tasandil suunised õpetajate asendamise süsteemi kohta ja pakkuda
tuge selle rakendamisel, et võimaldada õpetajatel osaleda neile vajalikel koolitustel. Personali
koolitusvõimalused on kooliti väga ebavõrdsed, mis süvendab ka eri koolide pedagoogide
pädevuste ebavõrdsust. Selle tagajärjel ei ole Eesti eri paikades tagatud võrdsel tasemel
haridus.

8.2. Ettepanekud koolide juhtkondadele õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arendamise ja igapäevase kasutamise toetamiseks

1. Väärtustada sotsiaal-emotsionaalset pädevust, võimaldades õpetajatel osaleda vastavatel
koolitustel.
2. Suurendada nii juhtkonna kui ka õpetajate teadlikkust sotsiaal-emotsionaalse pädevuse
olemusest ja tähtsusest, sest uuringutulemuste alusel on vaja mõtestada kooli rolli selles,
kuidas saab kool õpetajaid toetada selle pädevuse koolitusel õpitu rakendamisel.
3. Luua organisatsioonikultuur, mis toetab ja väärtustab sotsiaal-emotsionaalse pädevuse
rakendamist ja õpetamist, ning hoida teema esiplaanil, sest see toetab harjumuste teket.
Näiteks võiks teha sotsiaal-emotsionaalse pädevuse harjutusi õpetajate koosolekutel, luua
õpetajate kogemusnõustamise rühmad, sh neile, kes ei ole veel sotsiaal-emotsionaalse
pädevuse koolitusel osalenud. Õpetajate sotsiaal-emotsionaalset pädevust ning selle
arendamise oskust tuleks sihipäraselt käsitleda õpetajate töö refleksioonis nii tunnivaatlustel,
kolleegide vahelistes aruteluringides kui ka juhtkonna ja õpetaja vahelistel arenguveestlustel.
Samuti võiks kehtestada kindlad ajad kogu koolipere või mõne selle rühma sotsiaal-
emotsionaalset pädevust toetavate harjutuste tegemiseks.
4. Tekitada õpetajatele ajaressurss ning toetada neid sotsiaal-emotsionaalse pädevuse
õpetamisel erinevate ainetundide ja teiste tegevuste raames, lähtudes riiklikust
haridusvisioonist õppekavasse läbivalt lõimitud üldpädevuste õppe kohta.

5. Sõnastada igas koolis ühtsed suhtlemise põhimõtted ja kokkulepped ning pidada juhtkonna ülesandeks seda, et koolis luuakse struktuur nende kokkulepete järgimiseks. Näiteks võiks sõnastada koolis nii täiskasvanute kui ka õpilaste vahel tekkinud konfliktide lahendamise tavad.
6. Tagada, et kooli personalil oleks võrdne võimalus teatud regulaarsusega koolitustel osalemiseks. Luua hästi toimiv asendusõpetajate süsteem, et asendaja puuduse tõttu ei jääks õpetajal olulisel koolitusel osalemata.
7. Rohkem toetada koolijuhtide ja teiste juhtkonna liikmete osalemist sotsiaal-emotsionaalse pädevuse koolitustel, sest õpitut saab väga hästi rakendada nii töös kui ka eraelus. Samuti annab sellel koolitusel osalemine juhtkonna liikmetele ülevaate, miks vajavad seda koolitust ka õpetajad, ning oskuse, kuidas neid sotsiaal-emotsionaalse pädevuse rakendamisel paremini suunata ja toetada.

8.3. Ettepanekud ülikoolidele

Pöörata õpetajate baasõppes suuremat tähelepanu sotsiaal-emotsionaalse pädevuse baastadmiste kujundamisele, sh Vaikuseminutite ja Gordoni koolitusel käsitletavatele aluspõhimõtetele, ning nendega seotud praktiliste oskuste andmisele. See toetab muu hulgas avatumat suhtumist sarnastesse koolitustesse, lihtsustab sotsiaal-emotsionaalset pädevust edendavate koolituste sisu omaks võtmist ning sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengu toetamist ka õpilastel.

8.4. Ettepanekud sotsiaal-emotsionaalse pädevuse koolituste pakkujatele

1. Anda enne koolitust põhjalikku infot koolituse eesmärkide ja raami kohta, näiteks selle kohta, kas oskusi õpetatakse eelkõige õpetajale endale või selleks, et ta oskaks neid õpilastele edasi anda.
2. Rõhutada osalejatele praktiliste harjutuste tegemise tähtsust koolituspäevade vahelisel ajal, sest osalenud pidasid seda väga väärtuslikuks osiseks oskuste omandamisel, kuid nad ei jõudnud teha harjutusi piisavalt (valiti lühemaid või lemmikharjutusi, mis tulevad neil nagunii hästi välja). Rõhutada õppija omavastutust õpitu kinnistumisel ja edasisel praktilisel kasul.
3. Vaadata üle koolituspäevade vahelise aja pikkus, et see oleks optimaalne õpitu kordamiseks ja praktiseerimiseks, kuid pakuks samas teatud ajasurvet, et õpitu elluviimist ei lükataks edasi. Kuuajane paus 2 koolituse vahel võib olla liiga pikk: 2–3 nädalat on osalejate hinnangul pigem paras.
4. Anda koolitustel õpetajatele selged juhised selle kohta, millised harjutused sobivad kõige paremini koolieelses lasteasutuses ja millised eri kooliastmetes, millised aga täiskasvanute ja erivajadustega lastega kasutamiseks ning selle kohta, kas ja kuidas tasub harjutusi sihtrühma jaoks kohendada. Tuua laiad valikust esile iga kooliastme jaoks kõige olulisemad harjutused, millega tasub kindlasti alustada.
5. Plaanida koolituse ajakavva jätkukoolitus 2–6 kuu jooksul pärast koolitust, et osalenud saaks kogetut arutada, ühtlustada probleemide lahendamise viise ja õpitut kinnistada. Kasulik oleks vähemalt üks jätkukohtumine koolitusele järgneval õppeaastal, et tugevdada õpitud oskuste järjepidevat kasutamist.

6. Pakkuda osalejatele mentorluse ja individuaalkohtumiste võimalusi koolituse ajal ja järel. Koolitusel osalevad kogenud õpetajad saaksid juhendada vähem kogenud kolleege samast koolitusrühmast ning soovijad saaksid koolitajalt isiklikku tagasisidet ja tuge.
7. Eelistada ühes koolitusrühmas sama kooli õpetajaid, sest sel juhul on nii koolitajate kui ka osalejate hinnangul suurem tõenäosus, et personal hakkab tegutsema samal viisil, motiveerima üksteist õpitut rakendama ja tekib parem võimalus ka hiljem õpitut arutada. Ka teadmiste rakendamine õpilastega on asutusepõhisel koolitusel ilmselt tõhusam ja juhid saavad oma kooli õpetajaid paremini toetada.
8. Samas tasub vahel pakkuda koolitust ka muul alusel loodud koolitusrühmadele, st neile, kellele sobib teatud koolitus paremini (nt kollektiivis end vähemusena tundvad õpetajad). Kolleegidega samal koolitusel osaledes tekib oht, et püsitakse kooli rollides ja ei avaneta nii nagu võõraste inimestega, st ei teki nii ausat ja elavat arutelu.
9. Soosida ka tulevikus õpetajate arutelusid koolitustel, sest nad pidasid kogemuste jagamist väga vajalikuks ja leidsid, et sellele võiks suurematki rõhku panna. See toetaks muu hulgas õpetajate vaatenurga avardamist oma koolist kaugemale ja aitaks neil mõista koolide erinevusi.
10. Rõhutada koolitusi pakkudes, et kooli juhtkonna liikmed on samuti koolituse sihtrühm. Kuna õpetajad rõhutasid ülekaalukalt juhtkonna toetuse tähtsust sotsiaal-emotsionaalse pädevuse rakendamisel, on oluline kaasata ka juhtkonda koolitustele.

Koolituste korraldamise praktilised küsimused

1. Korraldada koolitus ruumides, mis toetavad õppesisu edasiandmist ja vastuvõtmist ning turvalise ja meeldiva õhkkonna loomist. Pöörata tähelepanu osalejatele sobivale ruumitemperatuurile ja mööblipaigutusele, mis toetab ka rühmatöö võimalust. Hästi sobivad kohad, kus saab kasutada eri ruume, sest see aitab kaasa tundele, et koolituspäev läheb kiiresti ja ei teki väsimust.
2. Kaaluda, kas osalejate töökohas koolituse korraldamise mugavus ja ruumide üürimise tasu puudumine kaalub üles piirangud, mille see seab koolitusele. Kui koolitus toimub tööandja ruumides, on mõne koolitaja hinnangul suurem tõenäosus, et osalemist segatakse, näiteks tullakse mõnda õpetajat otsima. Väljaspool koolimaja toimuva koolituse puhul on suurem tõenäosus, et osalejate tähelepanu püsib koolituspäeva lõpuni, samuti võib olla neil lihtsam igapäevatöölt ümber lülituda.
3. Anda kõigi koolituspäevade kuupäevad osalejatele teada enne, kui nad koolitusele registreeruvad, et nad saaksid teha otsuse osalemise kohta ajakava sobivuse alusel. Osalemine kõigil koolituspäevadel toetab rühmatunde teket ja õpetatava omandamist.

8.5. Ettepanekud sotsiaal-emotsionaalset pädevust mõõtvat tööriista arendamise ja koolituste mõju täpsema mõõtmise kohta

1. Arendada koostöös teadlastega edasi siinse uuringuga arendatud ja testitud sotsiaal-emotsionaalse pädevuse mõõtevahendit. Seejuures kindlasti vaadata üle ning mitmekesistada

emotsionaalsete oskuste alaskaala väited (praegu peamiselt afektiivse empaatia väljendamisega seotud väited), et paremini näha, kas ja kuidas mõjutavad koolitused emotsionaalsete oskuste arengut kvantitatiivselt.

2. Võimaluse korral hinnata sotsiaal-emotsionaalse pädevuse mõõtevahendi sobivust praegusest suurema valimiga ja hinnata selle valiidsust, tuginedes mitmele allikale ehk lisaks õpetajate enesehinnangule ka õpilaste hinnangutele ning vaatlustulemustele.

8.6. Soovitused õpetajatele

Gordoni ja Vaikuseminutite koolituse läbinud õpetajad tõid näiteid sellest, kuidas nad on pärast koolituse läbimist kasutanud sotsiaal-emotsionaalse pädevuse viit mõõdet CASEL-i järgi: eneseteadlikkust, sotsiaalset teadlikkust, enesejuhtimist, suhete hoidmist ja loomist ning vastutustundlike otsuste tegemist. Nende näidete põhjal on koostatud nimekiri soovitustest, mis asub lisa 7.

LISAD

Lisa 1. Metoodika

1. Uurimisküsimused

Uuringu keskmes on kolm peamist uurimisteemat koos alateemadega.

1. Kas ja milliseid sotsiaal-emotsionaalse pädevuse osi võivad koolitused arendada?
 - a) Kuidas on mõlema koolituse programmiteooriast lähtuvalt mõistlik mõõta Gordoni õpetajate kooli ja koolituse „Vaikuseminutite koolitusprogramm õpetajale“ tulemusnäitajaid õpetajate sotsiaal-emotsionaalses pädevuses?
 - b) Millised on mõlema koolituse võimalikud teisesed tulemusnäitajad ja kuidas neid mõõta?
 - c) Millist mõju avaldab Gordoni koolitusel osalemine õpetajate suhtluspädevusele? Millised taustanäitajad (nt vanus, sugu, haridustase, sotsiaal-majanduslik staatus, töökoht) on mõjuga seotud?
 - d) Millist mõju avaldab Vaikuseminutite koolitusel osalemine õpetajate eneseteadlikkusele ja -juhtimisele? Millised taustanäitajad (nt vanus, sugu, haridustase, sotsiaalmajanduslik staatus, töökoht) on mõjuga seotud?
 - e) Milliseks hindavad õpetajad koolituse kasu (või kahju)?
 - f) Kas ja milliseid muudatusi tajuvad õpetajad koolituse tulemusel suhetes õpilastega? Milliseid isiklikke ja/või asutusega seotud muutuseid koolituse tulemusena tajutakse?
 - g) Milliseid koolitusel õpitud pädevusi kasutatavad osalejad kooliaasta lõpus ja milliseid mitte?
 - h) Millised on tulemusnäitajate mõõtmiseks kasutatud mõõtevahendite valiidsuse ja usaldusväärsuse näitajad?
2. Kuidas uuritavaid koolitusi ellu viiakse ja kuidas mõjutab nende teostatavus tulemusi?
 - a) Kuidas värvatakse koolitusele osalejaid, kui lihtne või keeruline on kaasata sihtrühma osalema?
 - b) Mis motiveerib õpetajaid kummalgi koolitusel osalema?
 - c) Milline on koolituste elluviimise rakendustäpsus?
 - d) Millised on kummagi koolituse sisendid ja väljundid?
 - e) Kui vastuvõetavad on koolitused sihtrühmale? Mil määral vastavad need õpetajate vajadustele ja ootustele?
 - f) Millised on õpetajate arvamused ja hoiakud kummagi koolituse asjakohasuse ja sobivuse kohta sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arendamisel?

g) Kas ja kuidas aitavad tegevuste elluviimise protsessid kaasa tulemuste saavutamisele?

3. Millised tegurid mõjutavad koolitusel õpitu rakendumist igapäevatoosse?

a) Millised individuaalsed ja keskkonnategurid soodustavad ja millised takistavad sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut kummagi koolituse jooksul ja järel?

b) Millised tegurid soodustavad ja millised takistavad kummalgi koolitusel omandatud teadmiste ja oskuste kasutamist suhtluses õpilastega?

2. Andmekogumine

Sekundaarallikate analüüsi alustati uuringu alguses ja seda jätkati kogu uuringu vältel. Uuringu esimeses etapis oli eesmärk taustateadmise loomine, koolitustest ülevaate tekitamine, mõju hindamise raamistiku loomine, koolitusel osalemise mõju tuvastamiseks intervjuude ja küsitluse küsimustike loomine ning rakendustäpsuse mõõtmiseks koolitajapäevikute koostamine. Andmekogumise ja analüüsi etapis oli sekundaarallikate analüüsi eesmärk andmekogumise kohendamise ja tulemuste tõlgendamise toetamine.

Sekundaarallikate analüüs hõlmas järgmist tüüpi dokumentide kasutamist või läbitöötamist.

- Gordoni õpetajate kooli avalikult kättesaadavad materjalid ja toimunud koolituste ajad osalejate infoga
- Koolituse „Vaikuseminutite koolitusprogramm õpetajale“ avalikult kättesaadavad materjalid ja toimunud kursuste ajad osalejate infoga
- Gordoni õpetajate kooli ja koolitusega „Vaikuseminutite koolitusprogramm õpetajale“ seotud varasemad riiklikud ja rahvusvahelised uuringud, sh sotsiaal-emotsionaalse pädevuse laiemalt seotud uuringud
- sotsiaal-emotsionaalse pädevuse hindamisega seotud uuringud, sh teaduskirjandus

Sekundaarallikate analüüsi tulemused kajastuvad täpsustatud uuringu metoodikas, välja töötatud hindamismetoodikas, küsimustikes, tulemuste analüüsis ja selle aruande sotsiaal-emotsionaalse pädevuste tausta kajastavas peatükis (vt ptk 1).

2.1. Intervjuud

Uuringu alguses tehti taustinfo saamiseks ja konteksti mõistmiseks **intervjuud koolituste pakkujatega (N = 2)**: Vaikuseminutite MTÜ juhatuse liikme Rainer Meltsi ja Gordoni koolituse korraldava MTÜ Sina ja Mina juhatuse liikme Elen Brandmeistriga. Intervjuudest selgusid koolituste korraldamise tavatingimused väljaspool uuringut, koolituse korraldavate vabaühenduste laiemad eesmärgid ja piirangud koolituste pakkumisel. Infot kasutati koolitaja päeviku ja küsitlusankeetide koostamiseks.

Rakendustäpsuse hindamiseks, koolituste mõju ja korralduse ning koolitaja vaatenurga mõistmiseks tehti pärast koolituste lõppu **intervjuud ka kõigi koolitajatega (N = 7)**: viie Gordoni koolitajaga ja kahe Vaikuseminutite koolitajaga. Intervjuud tehti 11.04–15.05.2024 Microsoft Teamsi vahendusel ja salvestati osaleja nõusolekul. Intervjuud kestsid tund kuni poolteist tundi. Intervjuudest tehti põhjalikud märkmed ja olulisimad kohad transkribeeriti. Märkmete põhjal sisestati intervjuuküsimuste vastused vastanute kaupa Exceli faili. Analüüsi alustati küsimuste ja vastuste kaupa. Rakendustäpsuse puhul kasutati seda lisainfona koolitajapäevikute kõrval.

Intervjuud koolitustel osalenud õpetajatega (N = 23) tehti 06.–23.05.2024 (valdavalt üks kuni kaks kuud pärast koolituse lõppu), kokku 23 intervjuud. Kokku intervjueriti 11 Gordoni ja 12 Vaikuseminutite koolitusel osalenut, sh kummagi puhul ühte katkestanut.

Eesmärk oli intervjuerida igast koolitusrühmast kahte õpetajat, sealhulgas ühte pigem pikema ja teist pigem lühema õpetajastaažiga, kuna eelküsitlese põhjal varieerus sotsiaal-emotsionaalse pädevuse tase kõige enam staaži alusel. Kokku pöörduti 32 õpetaja poole, st esialgu 26 õpetaja poole ja seejärel äraütleva vastuse või vastuse puudumise korral veel 6 poole.

Intervjuude valimisse sattunutele saadeti e-kiri palvega intervjuus osaleda. Osalustöenäosuse suurendamiseks pakuti osalejatele 20-eurost kinkekaarti. Lisaks kirjalikule meeldetuletusele suheldi valimisse sattunutega telefoni teel. Kõik intervjuule kutsutud õpetajad ei leidnud aga nii kitsas ajavahemikus aega ja võimalust vestlemiseks ning lõpuks piirduti 23 õpetajaga. Intervjuudest saadud info oli oodatust põhjalikum, aga hakkas sellegipoolest korduma.

Intervjueritute seas oli peaaegu võrdselt nii kuni 10-aastase õpetajaameti staažiga (12) kui ka pikaaegsema, st valdavalt üle 20-aastase staažiga õpetajaid (10, sh üks neist 10–20 aasta vahel), sh 5 üle 30-aastase staažiga õpetajat. Oli aineõpetajaid (20), klassiõpetajaid (18), põhikooli (16) ja gümnaasiumi (7) õpetajaid ja ka neid, kel polnud veel õpetajakoolitus läbitud (nt „Noored kooli“ programmis osalenud) (2). Enamik intervjuerituid oli enne täitnud järelküsitlese, kuid 3 neist oli küsitlus täitmata.

Intervjuud tehti poolstruktureeritud intervjuukava alusel. Esimeste intervjuude järel kohendati intervjuukava nii, et see oleks saadavat tulemust arvestades võimalikult loogiliselt üles ehitatud, puuduksid kordused ja küsimuste järjekorral oleks võimalikult vähe mõju vastustele. Enne igat intervjuud vaadati üle intervjueritava järelküsitlese vastused ja täpsustati selle alusel selle õpetaja intervjuuküsimusi. Intervjuu põhikava käsitles intervjueritute hoiakuid, ootusi ja hinnangut koolitusele ning hõlmas 2 kaasuse lahendamist (täpsem küsimustik on lisan 3).

Intervjuud tehti Microsoft Teamsis ja salvestati osaleja nõusolekul. Keskmine intervjuu kestis ühe tunni, varieerudes 40 minutist 100 minutini. Intervjuudest koostati põhjalikud märkmed, olulisimad kohad transkribeeriti. Märkmete põhjal sisestati intervjuuküsimuste vastused vastaja kaupa Exceli faili. Analüüsi alustati küsimuste ja vastuste kaupa, kuid seda täiendati intervjuu kui terviku käigus saadud infoga.

2.2. Koolitajate täidetud koolitajapäevikud

Rakendustäpsust mõõtvat koolitajapäeviku koostamiseks tutvuti mõlema koolituse õppematerjalide ning tegevus- ja ajakavaga, lisaks vesteldi koolituste pakkujatega. Tegevuste nimekirja lisati koolituspäevade kaupa kõik plaanitud tegevused ning paluti koolitajal hinnata, kas need tegevused viidi ellu täielikult, kohandatult või jäeti välja.

Gordoni koolituse puhul kuulus nimekirja 160 ülesannet (9 sessiooni 5 koolituspäeval), Vaikuseminutite koolituse puhul 125 ülesannet (6 koolituspäeva). Samuti olid koolitajapäevikus lisaküsimused selle kohta, milliseid kohandusi ja miks tehti, kuidas hindas koolitaja koolitusrühma motiveeritust koolituse käigus, lisaks pakuti kommentaaride võimalust. Päeviku struktuur ja avatud küsimused on lisan 4. Selleks uuringuks loodud koolitajapäevikuid on koolituste pakkujatel võimalik kasutada ka edaspidi.

Rakendustäpsuse hindamiseks ja uurimisküsimustele vastamiseks täitsid kõik koolitajad koolitajapäevikud. Enamik neist tegid seda jooksvalt koolituspäeva lõpus, mõned tegid endale märkmeid ja täitsid koolitajapäeviku pärast koolituse lõppu. Koolitajapäeviku täitmise põhjalikkus varieerus märkimisväärselt, kuid sisaldas kõigi koolitajate puhul häid tähelepanekuid. Koolitajapäevikute info sisestati Exceli tabelisse ning selle põhjal tehti mõlema koolituse kohta arvuline ülevaade ja analüüsi võrdlevalt avatud vastuseid. Tulemused on esitatud alapeatükis 3.4.

2.3. Küsitlus õpetajate seas

2 koolituse mõju uurimiseks osalejate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengule tehti enne ja pärast koolitusi läbi eel- ja järelküsitlus. Järgnevalt kajastatakse küsitluse protsessi ja valimit ning küsitlusankeete.

Küsitluse korraldamine ja valim

Uuringu ehk koolituste sihtrühm lepiti kokku koos tellija ja koolituste pakkujatega: osalema oodati inimesi, kes töötavad õpetajana vähemalt 0,5 või suurema koormusega üldharidus- või kutsekoolis ja ei ole varem osalenud ühelgi Vaikuseminutite ega Gordoni koolitusel. Ühtlasi lepiti üheskoos kokku piirkonnad, kus koolitused toimuvad. Kuigi kutse edastati kõikide koolide listidesse, pandi rõhk kutse edastamisel neist piirkondadest pärit õpetajate kaasamisele.

Kuigi eesmärk oli vähemalt 0,5 koormusega töötavate õpetajate kaasamine, kel puudub kokkupuude Gordoni ja Vaikuseminutite koolitustega, laiendati lõpuks valimit ka väiksema koormusega töötavale koolipersonalile (sh psühholoogid, abiõpetajad, õppealajuhatajad) ning uuringusse kaasati ka need, kes olid osalenud teistel Gordoni või Vaikuseminutite koolitustel, aga mitte Gordoni õpetajate koolis ega koolitusel „Vaikuseminutite koolitusprogramm õpetajale“.

Esialgu oli plaanitud valimi suuruseks kõigis 3 rühmas 96 inimest, mis lähtus võimekusest korraldada koolitus mõlema koolituse 6 rühmale ühel õppeaastal. Värbamisprotsessi, koolituse katkestamise ja küsitlusele vastamise tõttu jäid koolitusrühmad aga väiksemaks. Kokkuvõttes korraldati 2 koolituse mõju uurimiseks osalejate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengule eel- ja järelküsitlus 3 rühma seas:

- 1) õpetajad, kes läbisid Gordoni õpetajate kooli koolituse (analüüsi kaasatud ehk nii eel- kui ka järelküsitlusele vastanud: N = 65; 71% koolitusel osalenutest);
- 2) õpetajad, kes läbisid koolituse „Vaikuseminutite koolitusprogramm õpetajale“ (analüüsi kaasatud: N = 82; 78% koolitustel osalenutest);
- 3) kontrollrühma kuulujad ehk õpetajad, kes avaldasid soovi osaleda Gordoni või Vaikuseminutite koolitusel, kuid jäid kontrollrühma ja ei osalenud seega uuringu ajal kummaski uuringuga seotud ega üheski teises sotsiaal-emotsionaalse pädevusega seotud koolitusel (nt teadveloleku või joogakursus). Analüüsi kaasatud: N = 60.

Õpetajad kaasati koostöös tellija ja koolituste pakkujatega avaliku üleskutse teel ning otsepöördumistega koolide poole. Lisaks levitasid koolituste pakkujad kutset koolituste asukohtadeks plaanitud maakondades. Õpetajaid kutsuti osalema uuringus, mille käigus oli võimalus läbida tasuta üks 2 koolitusest, kuid osaleda soovijatel tuli olla valmis ka selleks, et loosi tahtel satutakse kontrollrühma. Esialgsele kutsele vastas 396 õpetajat ja koolis töötajad, kelle seast jäeti välja need, kes ei vastanud kutsesse kirja pandud nõuetele.

Koolituste vastu huvi ilmutanud ja nende toimumisajad sobivaks märkinud õpetajate hulgast loositi juhuslikult 3 rühma: Gordoni koolitusel, Vaikuseminutite koolitusel ja kontrollrühmas osalejad. Kuna Tallinna koolituste vastu oli kõige suurem huvi, oli seal enim neid, kes ei mahtunud koolitusrühmadesse ja sattusid seetõttu kontrollrühma. Koostöös tellijaga leiti võimalus hüvitada kontrollrühmas osalejatele küsitlustele vastamisele kuluv aeg, pakkudes neile võimalust osaleda 2024. a sügisel tasuta koolitustel. Loosimise järel loobujate asemel loositi juhuslikult järele jäänud kandidaatide hulgast uued osalejad. Eriti väiksemates linnades ei tulnud lõpuks osalejate maksimaalne arv täis, sest oli erinevatel põhjustel loobujaid ja katkestajaid.

Kontrollrühma sellisel moel loomine võimaldas tagada võimalikult hästi selle, et kontrollrühm oleks sarnane koolitusrühmadega. See oli oluline, sest varasemate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse uuringute järgi kipuvad selliste koolituste vastu rohkem huvi tundma õpetajad, kellel on juba parem teadlikkus ja paremad oskused.

Nimekirjade koostamisel arvestati, et rühmad oleksid piisavalt suured, et juhuslikult loositud rühmades on sinna sattunud inimeste jaotus suhteliselt sarnane soo, vanuse, töökogemuse ja läbitud sotsiaal-emotsionaalset pädevust arendavate koolituste alusel või vähemalt on erineva taustaga õpetajad kõigis rühmades esindatud.

Küsitlus tehti veebikeskkonnas Alchemer. Selleks, et kogu küsitlusprotsess sujuks võimalikult sujuvalt, teavitati küsitluse täitmise kohustusest juba koolitustel osalemiseks ja uuringus osalemiseks tehtava üleskutse levitamise ajal. Iga uuringus osalev õpetaja sai unikaalse koodi, mida kasutati eel- ja järelküsitluse tulemuste kokkuviimiseks.

Eelküsitlus tehti kõigis 3 uuringurühmas enne koolitust (valdavalt paari nädala jooksul alates 30.10.2023, mõned hilisemad vabadele kohtadele liitujad täitsid küsitluse hiljemalt 15.01.2024) ja järelküsitlus enamasti kuu pärast koolituste lõppu (22.04.–09.05.2024, üks vastaja lõpetas vastamise 31.05.2024). Uuringus osalejate meiliaadressidele saadeti küsitluslink ja unikaalne kood küsitluses osalemiseks. Eelküsitlusele vastas 281 inimest. Järelküsitluse jaoks saadeti koolitustel osalenutele ja kontrollrühma kuulujatele erinevad kutsed ja lingid.

Küsitluse tegemisel kasutati heale teadustavale vastavaid andmete kogumise, töötlemise ja analüüsimise meetodeid ning kvaliteedikriteeriume. Enne ja pärast koolitusi kogutud andmetest moodustati andmestik, milles küsitlustulemused ühe isiku kohta viidi kokku unikaalse koodi alusel. Koode koos kontaktandmetega hoiti eraldiseisvas failis ja see kustutati pärast uuringu lõppu. Küsitluse alguses küsiti ka nõusolekut andmete anonüümseks säilitamiseks teadustöö jaoks.

Koolitused toimusid vahemikus 02.11.2023–25.04.2024 Tallinnas (2 Gordoni ja 2 Vaikuseminutite rühma), Pärnus (1 Gordoni ja 1 Vaikuseminutite rühm), Valgas (1 Gordoni ja 1 Vaikuseminutite rühm), Viljandis (1 Gordoni ja 1 Vaikuseminutite rühm), Tartus (1 Gordoni rühm) ning Rakveres (1 Vaikuseminutite rühm).

Küsitlusankeedid

Eel- ja järelküsitluse ankeedi väljatöötamisel oli eesmärk luua mõõtevahend, mis hõlmaks mitmekülgset teavet õpetajate sotsiaal-demograafiliste, sotsiaal-emotsionaalse pädevuse ning teiste heaolu ja tööga seotud küsimuste kohta, samuti uurida koolitusel osalemise mõju neile aspektidele.

Ankeet koosnes sotsiaal-demograafilistest, kooli, töö ja heaoluga seotud küsimustest ning sotsiaal-emotsionaalset pädevust mõõtvatest küsimustest (27 väidet) koos avatud küsimustega ning teistest avatud küsimustest.

Eel- ja järelküsitluses küsiti valdavalt samu küsimusi, et mõõta muutusi, kuid lisati ka uusi küsimusi koolitusel osalejatele koolitusega rahuolu kohta, kolleegile soovitamise kohta, õpitud oskuste kohta jms. Eelküsitlus oli kõigile uuringus osalejatele ühesugune, ent järelküsitluses erinesid koolitusel osalejate ja kontrollrühma ankeedid otseselt koolitustel osalemisega seotud küsimuste tõttu poolest. Küsitlusankeedid on esitatud lisas 2.

Sotsiaal-demograafilised küsimused

Sotsiaal-demograafilised küsimused käsitlesid üldiseid taustanäitajaid, näiteks vanust, haridust, tööpiirkonda, keelekeskkonda, töökoormust ja kooli suurust. Lisaks uuriti, millises astmes, mahus, õppeaine raames ja vanuses lastega töötatakse. Nende küsimuste eesmärk oli koguda üldist teavet õpetajate taustatunnuste kohta, võimaldades vajaduse korral tulemusi rühmitada ja analüüsida valitud tunnuste alusel.

Taustatunnuste analüüs võimaldas ka eemaldada uuringut sinna sattunud isikuid, kes ei vastanud analüüsi kaasamiseks nõutud kriteeriumitele (nt puudub otsene kontakt õpilastega). Lisaks küsiti koolitustel osalemise ja enesetäiendamise kohta viimase aasta jooksul ning eelneva kokkupuute kohta Gordoni õpetajate kooli ja Vaikuseminutite koolitustega. Küsitlused sisaldasid ka avatud küsimusi, et selgitada välja peamised koolitusel osalemise põhjused, ootused ja rahulolu.

Kooli, töö ja enda heaoluga seotud küsimused

Kooli, töö ja enda heaoluga seotud aspektide uurimiseks kasutati nii juba enne välja töötatud kui ka uurimiserühma loodud küsimusi. Küsimused hõlmasid rahulolu (eluga, tööga, töökeskkonna ja -koormusega, arenguvõimalustega, õpetajaameti mainega, õpilaste käitumise, suhtumisega ja arvuga klassis), põhivajaduste rahuldatust (mõõdetud autonoomia- ja seotuseteemaliste väidetega), enesetõhususe (nt „tunnen ennast õpetades enesekindlana“) ning tööpinge näitajaid (nt „tunnen, et töötan suure pinge all“). Täpsed kasutatud küsimused on esitatud lisas 2.

Küsimused on osaliselt koostatud TALIS-e (*Teaching and Learning International Survey*) 2008.⁷² ja 2018.⁷³ aasta raportite alusel. TALIS-e 2018. aasta raport paneb suurt rõhku õpetajate autonoomia, enesetõhususe, töömotivatsiooni ja -stressi mõõtmisele, viidates, et need on ühed põhitegurid õpetajate heaolus ning töölt lahkumise põhjused.

Enesetõhususe, põhivajaduste rahuldatuse, klassikliima ning õpilastega rahulolu väited on kohandatud TALIS-e 2008. ning 2018. aasta raportitest. Üldise rahulolu, enesetäiendamise ja eelneva kokkupuute küsimused on koostanud uurimiserühm.

⁷² TALIS (2008). Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused. Eesti raport. Koost Loogma, M., Ruus, V.-R., Talts, L. & Poom-Valickis, K. Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus, <https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/talis2008.pdf>.

⁷³ TALIS (2018). Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused. Eesti raport. Koost Taimalu, M., Uibu, K. & Leijen, Ä.; toim Meesak, A.-M. Tallinn: SA Innove.

Stressi ehk tööpinge mõõtmiseks kasutati tööpetsiifilist tajutud tööpinge skaalat (TPS).⁷⁴

Sotsiaal-emotsionaalset pädevust mõõtvad lahtised küsimused

Et uurida õpetajate arusaama sotsiaal-emotsionaalsest pädevusest enne ja pärast koolitusel osalemist, kasutati lahtisi küsimusi. Nende koostamise aluseks võeti CASEL-i⁷⁵ viiemõõtmeline mudel, et saada põhjalikumalt infot, kui saaks kolme küsimusega. Lisaks võeti otsuse tegemisel arvesse seda, et kui pärast faktoranalüüsi ei joonistu Õp-SEP-i kolmene mudel välja Eesti kontekstis, on võimalik vastavalt teooriale jagada tulemusi viiemõõtmelise mudeli järgi.

Vastuste analüüsimisel kõrvutati õpetajate vastuseid CASEL-i (*Personal SEL Reflection*)⁷⁶ õpetajate eneseanalüüsi vahendi väidetega, et tuvastada, mis mõõtmesse vastus kuulub. Kui vastus kuulus samasse mõõtmesse mis küsimus, siis arvati see õigeaks, ja kui ta kuulus muusse mõõtmesse, siis valeks. Küsimused olid eel- ja järelküsitluses järgmist tüüpi: „Tooge üks näide, kuidas Teie töös avaldub Teie *hea eneseteadlikkus*“; „Tooge üks näide, kuidas Teie töös viimase kolme kuu jooksul on avaldunud Teie *hea eneseteadlikkus*“ (täpsemalt vt lisatud ankeedis lisa 2).

Eel- ja järelküsitlusel antud vastuseid analüüsiti nii kvalitatiivselt kui ka kvantitatiivselt, et hinnata, kui hästi tajutakse eri pädevuste sisu ning kas ja kuidas on see koolitustel osalemise käigus muutunud. Viimasel juhul kodeeriti avatud vastused kahel moel.

Esiteks kodeeriti avatud vastused binaarselt iga pädevuse kohta (0-1):

- vastustele, mille sisu seostus vähemalt ühe CASEL-i vastava pädevuse aladimensiooniga, anti väärtus 1;
- vastustele, mille sisu ei puudutanud vastavat mõõdet kuidagi, vastus puudus või ei osatud vastata, anti väärtus 0.

Teiseks kodeerisime avatud vastused vastavalt sellele, millise pädevuse alamõõtmega see seostus (igal CASEL-i pädevusel on nende õpetajatele mõeldud Personal SEL Reflectioni eneseanalüüsi vahendi järgi kolm alamõõdet, 1.1-st kuni 5.3-ni). Kui see ei seostunud ühegi mõõtmega, märgiti väärtuseks 0. Kui vastus seostus rohkem kui ühe alamõõtmega (sh eri pädevuste alt), siis kajastus ta ka nende alamõõtmega juures, st ühel vastusel võis olla kodeerituna rohkem kui üks kood.

Kodeerides ei võetud arvesse seda, kas õpetaja ütles, et tal on oskusega probleeme või tuleb tal rakendamine väga hästi välja, vaid oskuse konkreetset kirjeldust.

3. Küsitlustulemuste analüüs

Andmeid analüüsiti R (v 4.4.1), JASP (v 0.18.3) ja SPSS-i tarkvara kasutades.

Õp-SEP-i küsimustiku loomiseks kasutati uurivat faktoranalüüsi ja kinnitavat faktoranalüüsi (CFA), mis on põhjalikumalt kirjeldatud peatükis 4.

⁷⁴ Hindrichson, H. (2007). Läbipõlemine kui oluline riskitegur töökeskkonnas ja selle ennetamine. Magistritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool, kohandatud House, R. J. & Rizzo, J. R. (1972). Toward the measurement of organizational practices: Scale development and validation. *Journal of Applied Psychology*, 56, 388–396. <https://doi.org/10.1037/h0033444>.

⁷⁵ Edaspidi CASEL-i kohta: CASEL (2024). Fundamentals of SEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>.

⁷⁶ Personal SEL Reflection (2024). Guide to Schoolwide Web. <https://schoolguide.casel.org/resource/personal-sel-reflection/>

Koolituse mõju hindamiseks Õp-SEP-i küsimustiku alusel kasutati lineaarset segamudelit, millega tagati kordusmõõtmisest tulenevate efektide kontrolli all hoidmine (andmestikus mõõdeti osalejaid enne ja pärast koolitusel osalemist). Segamudeli abil modelleeriti nii rühmadevahelisi erinevusi (mudelisse lisatud kui fikseeritud efektid) kui ka üksikisikute vahelist varieeruvust (mudelisse lisatud kui juhuslikud efektid).

Mudelis oli sõltumatu muutuja Õp-SEP-i üldskaala või alaskaalade väärtus ning sõltumatud muutujad mõõtmiskord (esimene ja teine), uuringurühm (kontrollrühm, Gordoni ja Vaikuseminutite koolitusrühm). Lisati osaleja unikaalne indikaator juhusliku efektina. Mudeli baastasemeks kasutati kontrollrühma esimest mõõtmist. Parima mudeli leidmiseks testiti nelja mudelit. Lisaks valitud mudelile testiti ka vaid muutujate peamõjude mõju mõõtvat mudelit ning koolituse rühma või koolituse linna juhusliku efektina sisaldavat mudelit (lähtudes seisukohast, et viimased mudeldavad piirkonna või rühma ja üksikindiviidi hierarhilist mõju).

Parima kirjeldusvõimega olid interaktsioone arvesse võtvad mudelid. Mudeli valikul lähtuti mudelite AIC (*Akaike Information Criteria*) ja BIC (*Bayesian Information Criterion*) näitajatest. Valitud mudel vastas lineaarse regressiooni eeldustele: vaatluste sõltumatuse eelduse puudumist parandati segamudeli kasutamisega, mudeli jäägid vastasid normaaljaotusele ($Min = -2,86$; $1Q = 0,51$; $Md = 0,08$; $3Q = 0,52$; $Max = 2,28$) ning ei täheldatud multikollineaarsuse olemasolu ($VIF_{Mõõtmiskord} = 3,45$; $VIF_{Uuringurühm} = 1,53$; $VIF_{Mõõtmiskord \times Uuringurühm} = 4,56$; $Tolerance_{Mõõtmiskord} = 0,29$; $Tolerance_{Uuringurühm} = 0,65$; $Tolerance_{Mõõtmiskord \times Uuringurühm} = 0,22$).

Muude taustatunnuste mõju tuvastamiseks tehti lineaarne mitmene regressioon. Sõltuva muutujana käsitleti muutust Õp-SEP-i mõõtevahendi tulemustes (teine miinus esimene mõõtmine) ning sõltumatute muutujatena vanust (pidev tunnus), kõrgharidustaset (bakalaureuse- või võrdsustatud haridus, magistri- või doktorikraad või võrdsustatud haridus, pole omandanud kõrgharidust), tööstaaži (pidev tunnus), töölepingu tüüpi (tähtajatu, tähtajaline), töökoormust (kuni 0,74 töökoha töökoormus, 0,75 – 1 töökoha töökoormus, üle 1 töökoha töökoormus, muu), kooli asukohta (suurlinn (üle 80 000 elaniku), linn (15 000 – 80 000 elanikku), väikelinn (3000 – 15 000 elanikku), väiksem piirkond (kuni 3000 elanikku)), seda, kas osaleja on klassijuhataja või -õpetaja (jah, ei), läbinud õpetajakoolituse (jah või omandamas, ei, muu), kas tal on erialane kutse (jah või omandamas, ei), mis õppetasemel ta tunde annab (põhikool, gümnaasium, põhikool ja gümnaasium, kutsekool) ning milline on tema keskmine õpilaste arv klassis (1–10, 11–20, 21–25, alates 26 õpilast).

Analüüsist jäeti väikeste rühmade tõttu välja osalejad, kes vastasid küsimusele „Mis on keskmine õpilaste arv Teie õpetatavates klassides/rühmades?“ „muu“ (5), need, kes vastasid küsimusele „Mis klassidele annate tunde?“ vastusega „muu“ (2), samuti osalejad, kes töötasid käsundus- või töövõtulepingu alusel (2) või muu töölepinguga (1). Analüüsist jäid ka välja osalejad, kes ei olnud vastanud küsimusele „Kas olete klassijuhataja või -õpetaja?“ (1), ja osalejad, kelle kahe vastuse („Kas Te annate õpilastele tunde/õppeaineid (sh klassijuhatajatund, individuaaltund)“) kodeeritud kui „Ei“ ja „Mis on keskmine õpilaste arv Teie õpetatavates klassides/rühmades?“ kodeeritud kui „Ei anna tunde“) põhjustas liiga kõrge multikollineaarsuse (9).

Analüüsi kaasati kokku 187 osalejat. Mitmese regressiooni eeldused olid täidetud: vaatluste sõltumatuse puudumist korrigeeriti Õp-SEP-i mõõtevahendi tulemuste vahe arvutamise (teine miinus esimene mõõtmine), mudeli jäägid vastasid normaaljaotusele ($Min = -1,52$; $M = 0$; $Max = 1,37$) ning liigselt korreleeruvad andmepunktid eemaldati. Teiste muutujate puhul multikollineaarsust ei tuvastatud ($VIF = 1,09 - 1,51$; $Tolerance = 0,66 - 0,92$).

Lisaküsimustike analüüsiks (muutused rahulolus, suhetes, põhivajaduste rahuldatuses, tööpingega toimetulekus, enesetõhususes, klassikliima tajus) kasutati III-tüüpi ruutude summa korduvmõõtmiste dispersioonanalüüsi (ANOVA-t). Kui hajuvuse homogeensuse eeldust oli rikutud, kasutati testi jaoks Welchi korrektoori (märgitud kui F_{Welch}). Järelduste (post hoc) kasutati mitmese testimise korrektooriks Holmi korrektsiooni (märgitud kui p_{Holm}).

Osad lisaküsimustikud koosnesid enne väljatöötatud küsimustikest. Nende osas kontrolliti väidete kokkusobivust Pearsoni või Spearmani korrelatsioonide kaudu. Spearmani astakkorrelatsiooni kasutati siis, kui Pearsoni korrelatsiooni eeldused olid rikutud.

Käsitletud küsimustikes olid enesetõhususe (väited korreleerusid vahemikus $\rho = 0,2 - 0,62$; $p < 0,05$), klassikliima ($r = 0,29 - 0,78$; $p < 0,01$), tööpinge küsimustikud ($r = 0,13 - r = 0,67$; $p < 0,01$) ja autonoomia ($\rho = 0,21$; $p = 0,01$), seotusega ($r = 0,59$; $p < 0,001$), juhtkonnaga ($\rho = 0,58$; $p < 0,01$) ja õpilastega suhetega ($\rho = 0,51$; $p < 0,01$) seotud väited. Mõned väited ei olnud omavahel tugevalt seoses, kuid tegemist oli varem väljatöötatud või kasutatud skaaladega ja väited olid statistiliselt oluliselt seoses, seega jäeti need analüüsi sisse.

Koolitustel õpitud oskusi ja koolitusega rahulolu analüüsiti χ^2 -testiga (ingl *chi-square test of independence*), väljundiks olid kategooriaalsed muutujad kahe koolitusrühma vahel, ning **koolituse soovitamist** Mann-Whitney U-testiga (sõltumatute rühmade t-testi mitteparameetiline meetod; pidevtunnuste võrdlemine 2 koolitusrühma vahel).

4. Sotsiaal-emotsionaalset pädevust uuriva mõõtevahendi loomine

Koolitusel osalenute sotsiaal-emotsionaalse pädevuse hindamiseks andis kõige väärtuslikumat ainet koolitusel osalenute ja kontrollrühma seas tehtud eel- ja järelküsitlus, millest osa moodustas õpetajate sotsiaal-emotsionaalset pädevust hindav küsimustik. Riikide sotsiaal-kultuurilise tausta erinevuste tõttu tuli mõju tuvastamist võimaldava küsitluse küsimustik uuringu jaoks välja töötada.

Kuna CASEL-i õpetajatele suunatud küsimustik ei ole mõeldud mitte hindamiseks, vaid eneseanalüüsiks, oli vaja valida õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse hindamiseks valideeritud vahend. Uue küsimustiku (edaspidi Õp-SEP) loomisel võeti aluseks õpetajatele mõeldud 27-väiteline küsimustik EduSEL⁷⁷, kuna selle mudeli sobivuse näitajad olid head ($\chi^2/df = 1,64$, CFI = 0,95, RMSEA = 0,044, SRMR = 0,043) ja nad kontrollisid küsimustiku valiidsust kaasõpetajate hinnangute kaudu. Lisaks oli küsimustik uuringu toimumise ajal vabalt kättesaadav ja selle kasutamiseks saadi luba autoritelt.

Mõõtevahendi ehk küsimustiku loomise võib jagada mitmeks etapiks: eelkatsetamine, eelküsitluse andmetele tuginev uuriv ja kinnitav faktoranalüüs ning järelküsitluse andmetele tuginev kinnitav faktoranalüüs.

4.1. CASEL-i raamistiku võrdlus EduSEL-i küsimustikuga

Emotsionaalne mõõde

EduSEL asetab emotsionaalse mõõtme alla enesepeegelduse ja võimestamise alamõõtme.

⁷⁷ Edaspidi siin alapeatükis EduSEL-i kohta: Hemi, M. E. & Kasperski, R. (2023). Development and validation of 'EduSEL': Educators' Socio-Emotional Learning questionnaire, *Personality and Individual Differences*, Volume 201, 111926. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111926>.

Enesepeegeldus tähendab aja võtmist selleks, et saada aru, kuidas mõjutab inimese käitumine teisi, ja see kattub CASEL-i nimetatud alamõõtmega emotsionaalne eneseteadlikkus ning identiteet ja enesetundmine. Võimestamist iseloomustab võime panna teisi inimesi endasse uskuma ja see kattub CASEL-i nimetatud alamõõtmega edenemismõtteviis ja eesmärgistatus.

Lisaks asetab EduSEL emotsionaalsesse mõõtmesse empaatia, mis tähendab võimet tunda teistele kaasa ja neid mõista. See kattub CASEL-i sotsiaalse teadlikkuse aladomeeniga empaatia ja kaastunne. Järgmisena kuulub Hemi ja Kasperski järgi emotsionaalse mõõtme alla alamõõde tolerants, mis tähendab võimet hoida avatud meelt erinevatele võimalustele, mis puudutavad kindlat olukorda. See kattub CASEL-i sotsiaalset teadlikkust iseloomustavate perspektiivi võtmise ja sotsiaalse konteksti mõistmise alamõõtmega.

Kognitiivne mõõde

EduSEL asetab kognitiivse mõõtme alla aladomeeni eneseregulatsioon, mis tähendab oma emotsioonide kontrolli. CASEL-i järgi kattub see enesejuhtimist iseloomustava emotsioonide juhtimise aladomeeniga. See sisaldab teiste inimeste emotsioonide äratundmist ja neist arusaamist ning seda, kuidas emotsioonide väljendused mõjutavad sotsiaalseid kokkupuuteid⁷⁸. Samas ei kattu CASEL-i enesejuhtimise alla kuuluv aladomeen motivatsioon, tegutsemine ja eesmärkide seadmine EduSEL-i pakutud aladomeenidega.

EduSEL asetab ka vastutustundliku otsustamise kognitiivsesse mõõtmesse. CASEL-i järgi on see võime tunda ära, analüüsida, lahendada, hinnata ja peegeldada probleeme nii isiklikul kui sotsiaalsel ka tasemel, hoides silmas eetilist standardit ja sotsiaalseid norme ning arvestades valikute, suhtlemise ja käitumise tagajärgedega endale ja teistele. See tähendab oskust teha praktilisi ja produktiivseid valikuid ning mõista nende tagajärgi.

Sotsiaalne mõõde

EduSEL asetab sotsiaalse mõõtme alla aladomeenid eneseväljendamine, mis tähendab lihtsal ja organiseeritud viisil ideede esitlemist ja otsesust, st võimet edastada sõnumit selgelt ilma viha või agressioonita, samas piire luues. Need aladomeenid kattuvad kommunikatsiooni aladomeeniga.

Järgmisena asetab EduSEL sotsiaalse mõõtme alla aladomeenid suhtlemine, mis tähendab vestluse juhtimist pingutuseta, ja partnerluse loomine, mida iseloomustab käitumine viisil, mis loob ja hoiab koostööd. CASEL järgi kattuvad need aladomeeniga suhete loomine ja koostöö.

Viimasena asetab EduSEL sotsiaalse mõõtme alla aladomeeni konfliktiga toimetulek, mida iseloomustab meeldiv ja tõhus konfliktide lahendamine. See kattub CASEL-i järgi aladomeeniga konfliktijuhtimine.

Motivatsioon, tegutsemine ja eesmärkide seadmine (CASEL) kuulub enesejuhtimise alla ning sellel ei ole EduSEL-i küsimustikus vastet.

⁷⁸ Jennings, P.A. & Greenberg, M.T. (2009) The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research* 79(1). <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

4.2. Õp-SEP-i mõõtevahendi eelkatsetamine

Kõigepealt tõlkis üks uurija EduSEL-i väited eesti keelde ja seejärel teine uurija tagasi inglise keelde. Lõpuks lasti kolmandal uurijal võrrelda originaalväiteid uute tõlgetega ja viidi väidete täpsustamiseks sisse muudatused. Seejärel kasutati Tallinna Ülikooli õpetajakoolitusel osalenud õpetajate valimit (N = 36), et kohandatud vahendit katsetada. Küsimustiku täitmine oli vabatahtlik ja anonüümne. Valim oli eraldiseisev nendest, kes kuulusid selle uuringu valimisse.

Selleks, et loodav mõõtevahend kataks ka Eesti hariduselus⁷⁹ levinud CASEL-i viiemõõtmelist jaotust, võrreldi CASEL-i eneseanalüüsivahendi (Personal SEL Reflection) väiteid tõlgitud EduSEL-i küsimustiku väidetega, ja koostati uus küsimustik, kus oli 2 korda rohkem väiteid kui lõplikus versioonis. Väited duubeldati eelkatsetamise, ekspertide tagasiside ning CASEL-i ja EduSEL-i võrdluse alusel. Peamine võrdlustulemus oli see, et EduSEL-i väited katavad ära enamiku CASEL-i 5 mõõtme (alaptk 4.1) ja ka CASEL-i õpetajate eneseanalüüsi vahendis nimetatud alamõõtmest (vt joonis 1).

Uuendatud küsimustikku katsetati uue, mugavusvalimil leitud õpetajatega (N = 11), kes andsid peale küsimustiku täitmist tagasisidet väidete ja skaala mõistetavuse kohta. Seejärel tehti nendest kolmega intervjuud, et uurida veel põhjalikumalt küsimustikus olevate väidete ja skaalade mõistetavust. Valiti välja 27 väidet, mis põhinesid EduSEL küsimustikul, katsid ära CASEL-i pakutud 5 mõõdet ja olid kohandatud Eesti konteksti sobivamaks vastavalt eelkatsetamistele, fookusrühmaintervjuule ja ekspertide tagasisidele.

Väidetele sai vastata Likerti tüüpi kuuepalliskaalal (1 = ei ole üldse nõus ja 6 = olen täiesti nõus). Lõplikku versiooni jäi 23 väidet. Kuna mõõtevahend on alles arendamisel, ei ole selle uuringu küsitlustes esitatud väited küsitlusankeedis (vt lisa 2) esitatud, vaid nendega tutvumiseks tuleb võtta ühendust uuringu autoritega.

4.3. Õp-SEP-i mõõtevahendi loomine eelküsitluse andmete põhjal

Küsimustiku väljatöötamiseks kasutati uuringu eelküsitluse andmeid, mis sisaldas vastuseid EduSEL-i küsimustiku küsimustele. Valimist eemaldati kõik osalejad, kes ei olnud märkinud ennast klassiõpetajaks, aineõpetajaks või klassijuhatajaks (nt töötasid koolipsühholoogina, sotsiaalpedagoogina, individuaalõpetajana või kuulusid juhtkonda).

Küsimustiku väljatöötamise analüüsi kaasati 259 eestikeelse õppekeelega põhi- ja keskkooli klassi- ja aineõpetajat (7 meest, 250 naist, 2 muu) vanuses 21–71 aastat (M = 44,3, SD = 10,6). Valimisse kuuluvad õpetajad olid märkinud enda tööstaažiks õpetajana > 1–31 (M = 12,4, SD = 10,3) aastat. Kuna EduSEL ei ole veel laialdaselt kasutatav, otsustati teha uuriv, mitte ainult kinnitav faktoranalüüs, et kontrollida faktorstruktuuri Eesti õpetajate valimil.

4.4. Uuriv faktoranalüüs eelküsitluse põhjal

Uuriv faktoranalüüs tehti peatelgede meetodil (PAF; pööramismeetodiks *direct oblimin*) kõikide väidetega. Faktorite arvu valimiseks kasutati PA-analüüsi (ingl *parallel analysis*^{80,81}). Kaiser-Meyer-

⁷⁹ Peaasi (2024). <https://peaasi.ee/sotsiaal-emotsionaalne-padevus-ja-klassikliima/>.

⁸⁰ Zwick, W. R., & Velicer, W. F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological bulletin*, 99(3), 432. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.99.3.432>.

⁸¹ O'Connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior research methods, instruments, & computers*, 32(3), 396-402. <https://doi.org/10.3758/BF03200807>.

Olkini (KMO = 0,91) testiga kontrolliti, et valim oli PAF-analüüsi jaoks adekvaatne ja Barretti testi tulemus oli statistiliselt oluline ($\chi^2(351) = 2645$; $p < 0,001$). Kommunaliteedid jäid vahemikku 0,12 – 0,60 ja edasisest analüüsist eemaldati tunnus 15, kuna selle kommunaliteet oli alla 0,2.

Lõplikusse mudelisse väidete valimisel lähtuti järgmistest kriteeriumitest: a) väidete eemaldamine juhul, kui need kuulusid faktoritesse $< 0,32^{82}$ väärtuses, b) või kui väited kuulusid mitmesse faktorisse korraga, nii et nende näitajate vahe oli $< 0,10^{83}$.

PAF- ja PA-analüüse korrati samu kriteeriumeid järgides kokku 3 korda ning vastavalt tulemustele eemaldati lisaks tunnused 25, 13 ja 21. Kolmanda PA-analüüsi põhjal määrati 3 faktorit edasiseks analüüsiks ja tehti PAF järelejäänud väidetega. Kaiser-Meyer-Olkini (KMO = 0,91) testiga kontrolliti, et valim oli PAF-analüüsiks adekvaatne ja Barretti testi tulemus oli statistiliselt oluline ($\chi^2(253) = 2194$; $p < 0,001$). Kommunaliteedid jäid vahemikku 0,22 kuni 0,59.

Väidete uusi faktorlaadungeid ja vastavust endise EduSEL väite originaalmõõtmega saab vaadata tabel L1:T1 Õp-SEP-i faktorlaadungitest.

Lisa 1: tabel 1. Õp-SEP faktorlaadungid ja võrdlus EduSEL-i väidete algsete mõõtmega (N = 259)

| Tunnused | Faktorlaadungid | EduSEL |
|----------------------------|-----------------|--------|
| Sotsiaalsed oskused | | |
| Tunnus 3 | 0,760 | ET* |
| Tunnus 4 | 0,701 | ET |
| Tunnus 5 | 0,655 | ET |
| Tunnus 7 | 0,520 | ET |
| Tunnus 9 | 0,514 | SO |
| Tunnus 10 | 0,458 | SO |
| Tunnus 11 | 0,417 | SO |
| Tunnus 12 | 0,405 | SO |
| Tunnus 14 | 0,399 | SO |
| Tunnus 18 | 0,370 | SO |

⁸² Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). Using multivariate statistics (Vol. 6, pp. 497-516). Boston, MA: Pearson.

⁸³ Güvendir, M. A., & Özkan, Y. Ö. (2022). Item removal strategies conducted in exploratory factor analysis: A comparative study. International Journal of Assessment Tools in Education, 9(1), 165-180. <https://doi.org/10.21449/ijate.827950>.

| Kognitiivsed oskused | | | | |
|------------------------|-------|--------|-------|----|
| Tunnus 1 | | -0,825 | | ET |
| Tunnus 2 | | -0,775 | | ET |
| Tunnus 17 | | -0,616 | | SO |
| Tunnus 19 | | -0,541 | | KO |
| Tunnus 20 | | -0,536 | | KO |
| Tunnus 22 | | -0,464 | | KO |
| Tunnus 23 | 0,302 | -0,425 | | KO |
| Tunnus 24 | | -0,416 | | KO |
| Tunnus 26 | | -0,411 | | KO |
| Tunnus 27 | | -0,317 | | KO |
| Emotsionaalsed oskused | | | | |
| Tunnus 6 | | | 0,706 | ET |
| Tunnus 8 | | | 0,587 | ET |
| Tunnus 16 | 0,342 | | 0,480 | SO |

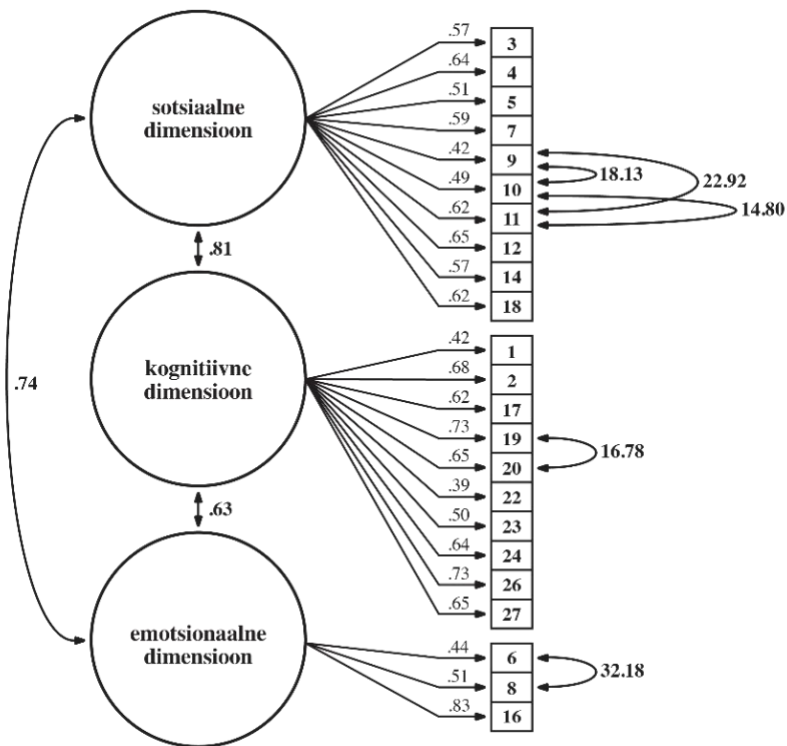
* ET – emotsionaalne teadlikkus; SO – sotsiaalsed oskused; KO – kognitiivsed oskused.

4.5. Kinnitav faktoranalüüs eelküsitlese põhjal

Küsimustiku sobivaima struktuuri kinnitamiseks tehti ka eelküsitlese andmetele tuginev kinnitav faktoranalüüs. Mudeli headust hinnati kriteeriumitel TLI (ingl *Tucker-Lewis index*) ja CFI (ingl *comparative fit index*) < 0,90. RMSEA (ingl *root mean square error of approximation*) alumine usaldusväärse intervall < 0,05 ja kõrgem < 0,08.

Järgmisena tehti CFA varem leitud struktuuriga. Uus mudel andis rahuldava tulemuse ($\chi^2(227) = 501$, CFI = 0,87, TLI = 0,85, RMSEA = 0,068; $p < 0,001$). Mudeli sobivuse parandamiseks lisati sellesse 5 veakomponentide vahelist korrelatsiooni (tunnuste vahele 9 ja 10, 9 ja 11, 10 ja 11, 19 ja 20, 6 ja 8). Valik tehti, analüüsides tunnustevahelisi veakomponentide korrelatsioone ning seejärel vaadates nende tunnuste sisu ja sõnastust. Seosed lisati, kui väidetel oli küll erinev sisu, kuid sarnane sõnastus, või kui väidetel oli küll erinev sisu, kuid sarnane teema.

Seoste lisamisel paranesid mudeli sobivuse näitajad ($\chi^2(222) = 395$, CFI = 0,92, TLI = 0,90, RMSEA = 0,055; $p < 0,001$). Uue mudeli tunnuste ja faktorite vahelised seosed ning näitajad on esitatud tabelis L1:T2.



Lisa 1: joonis 1. Õp-SEP kinnitava faktoranalüüsi tulemused eelküsitle põhjal (N = 259)

Lisa 1: tabel 2. Kinnitava faktoranalüüsi tulemused ning kirjeldav statistika ja Cronbachi kordajad (N = 259)

| Faktor/tunnus | Estimate | SE | Z | Min | Max | M | SD | α |
|--------------------------|----------|------|-------|-----|-----|-----|------|-------------|
| Sotsiaalne mõõde | | | | | | | | 0,83 |
| Tunnus 3 | 0,57 | 0,05 | 11,19 | 3 | 6 | 4,9 | 0,86 | |
| Tunnus 4 | 0,64 | 0,06 | 10,56 | 2 | 6 | 4,7 | 1,02 | |
| Tunnus 5 | 0,51 | 0,05 | 10,05 | 2 | 6 | 5,1 | 0,84 | |
| Tunnus 7 | 0,59 | 0,05 | 11,81 | 2 | 6 | 4,6 | 0,87 | |
| Tunnus 9 | 0,42 | 0,06 | 7,09 | 1 | 6 | 4,0 | 0,94 | |
| Tunnus 10 | 0,49 | 0,06 | 8,91 | 1 | 6 | 4,3 | 0,90 | |
| Tunnus 11 | 0,62 | 0,06 | 9,88 | 1 | 6 | 4,3 | 1,05 | |
| Tunnus 12 | 0,65 | 0,08 | 7,99 | 1 | 6 | 4,0 | 1,31 | |
| Tunnus 14 | 0,57 | 0,08 | 7,46 | 1 | 6 | 4,1 | 1,23 | |
| Tunnus 18 | 0,62 | 0,06 | 10,69 | 2 | 6 | 4,9 | 0,98 | |
| Kognitiivne mõõde | | | | | | | | 0,85 |
| Tunnus 1 | 0,42 | 0,05 | 7,90 | 2 | 6 | 5,0 | 0,86 | |
| Tunnus 2 | 0,68 | 0,06 | 10,90 | 1 | 6 | 4,7 | 1,06 | |
| Tunnus 17 | 0,62 | 0,06 | 11,17 | 2 | 6 | 4,4 | 0,95 | |
| Tunnus 19 | 0,73 | 0,06 | 11,58 | 1 | 6 | 4,1 | 1,08 | |
| Tunnus 20 | 0,65 | 0,06 | 10,60 | 1 | 6 | 4,4 | 1,03 | |

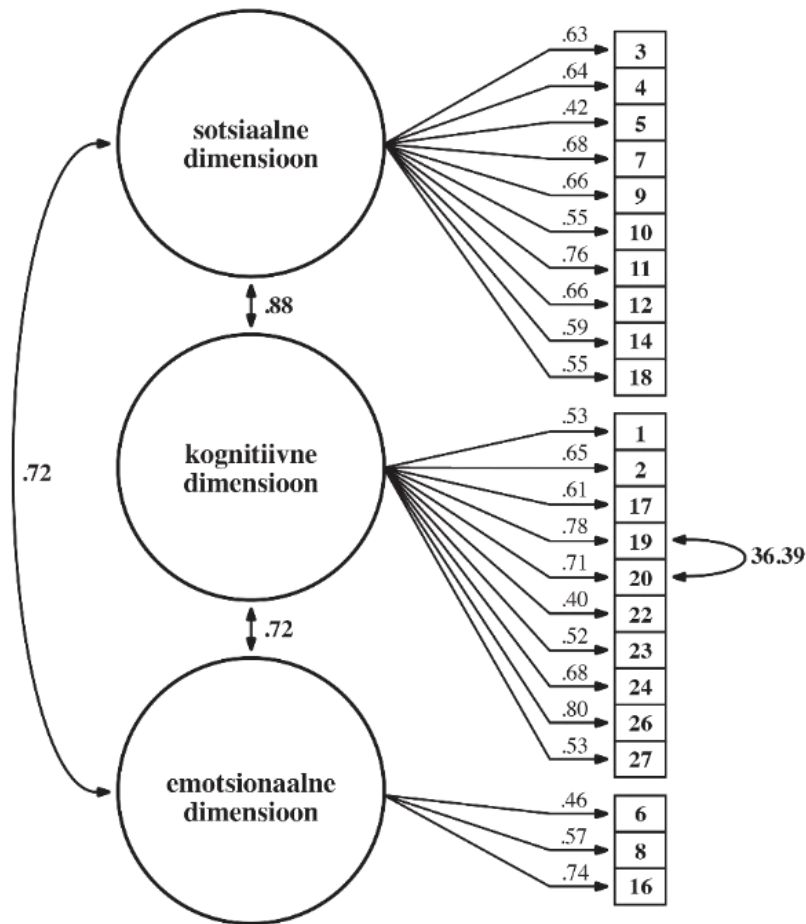
| | | | | | | | | |
|----------------------------|------|------|-------|---|---|-----|------|-------------|
| Tunnus 22 | 0,39 | 0,05 | 7,96 | 3 | 6 | 5,3 | 0,79 | |
| Tunnus 23 | 0,50 | 0,06 | 9,25 | 1 | 6 | 4,6 | 0,90 | |
| Tunnus 24 | 0,64 | 0,06 | 11,20 | 2 | 6 | 4,8 | 0,98 | |
| Tunnus 26 | 0,73 | 0,07 | 9,88 | 1 | 6 | 4,0 | 1,24 | |
| Tunnus 27 | 0,65 | 0,06 | 11,08 | 1 | 6 | 4,4 | 1,01 | |
| Emotsionaalne mõõde | | | | | | | | 0,69 |
| Tunnus 6 | 0,44 | 0,08 | 5,62 | 1 | 6 | 4,3 | 1,23 | |
| Tunnus 8 | 0,51 | 0,06 | 8,03 | 2 | 6 | 5,0 | 0,96 | |
| Tunnus 16 | 0,83 | 0,06 | 13,27 | 2 | 6 | 4,9 | 0,89 | |

* $p < 0,001$; standardiseerimata parameetrid fikseeritud ühega; SE – standardviga; estimate – standardiseerimata; Z – standardiseeritud; N = vastajate arv; M – keskmine; SD – standardhälve; min – minimaalne väärtus; max – maksimaalne väärtus; kokku: Cronbachi $\alpha = 0,90$.

4.6. Kinnitav faktoranalüüs järelküsitluse põhjal

Kuna Eesti valimit analüüsid jaotusid väited võrreldes originaalvahendiga veidi erinevalt alaskaaladesse, siis enne mõju uurimist tehti küsimustiku kinnitamiseks korduv kinnitav faktoranalüüs järelküsitluse andmetega ($\chi^2(227) = 412$, CFI = 0,91, TLI = 0,90, RMSEA = 0,063; $p < 0,001$).

Mudeli sobivuse parandamiseks lisati mudelisse üks veakomponentide vaheline korrelatsioon (tunnuste 19 ja 20 vahele). Seose lisamisel paranesid mudeli sobivuse näitajad ($\chi^2(226) = 377$, CFI = 0,93, TLI = 0,92, RMSEA = 0,057; $p < 0,001$). Uue mudeli tunnuste ja faktorite vahelised seosed ja kirjeldav statistika on esitatud tabelis L1:T3 ja faktoranalüüsi tulemused joonisel L1:J2.



Lisa 1: joonis 2. Õp-SEP kinnitava faktoranalüüsi tulemused järelküsitluse põhjal (N = 207)

Lisa 1: tabel 3. Õp-SEP-i kinnitava faktoranalüüsi tulemused järelküsitluse andmetel (N = 207)

| Faktor/tunnus | Estimate | SE | Z |
|-------------------------|----------|------|-------|
| Sotsiaalne mõõde | | | |
| Tunnus 3 | 0,63 | 0,05 | 11,65 |
| Tunnus 4 | 0,64 | 0,06 | 10,00 |
| Tunnus 5 | 0,42 | 0,05 | 7,76 |
| Tunnus 7 | 0,68 | 0,06 | 12,40 |
| Tunnus 9 | 0,66 | 0,06 | 11,68 |
| Tunnus 10 | 0,55 | 0,06 | 9,73 |
| Tunnus 11 | 0,76 | 0,07 | 11,62 |
| Tunnus 12 | 0,66 | 0,07 | 8,84 |
| Tunnus 14 | 0,59 | 0,07 | 8,24 |

| | | | | |
|----------------------------|--|------|------|-------|
| Tunnus 18 | | 0,55 | 0,06 | 9,59 |
| Kognitiivne mõõde | | | | |
| Tunnus 1 | | 0,53 | 0,06 | 9,59 |
| Tunnus 2 | | 0,65 | 0,06 | 11,29 |
| Tunnus 17 | | 0,61 | 0,06 | 11,00 |
| Tunnus 19 | | 0,78 | 0,07 | 11,25 |
| Tunnus 20 | | 0,71 | 0,06 | 11,45 |
| Tunnus 22 | | 0,40 | 0,05 | 7,75 |
| Tunnus 23 | | 0,52 | 0,05 | 9,68 |
| Tunnus 24 | | 0,68 | 0,06 | 11,04 |
| Tunnus 26 | | 0,80 | 0,07 | 10,85 |
| Tunnus 27 | | 0,53 | 0,06 | 9,11 |
| Emotsionaalne mõõde | | | | |
| Tunnus 6 | | 0,46 | 0,09 | 5,33 |
| Tunnus 8 | | 0,57 | 0,07 | 7,74 |
| Tunnus 16 | | 0,74 | 0,06 | 12,16 |

* $p < 0,001$; standardiseerimata parameetrid fikseeritud ühega; SE – standardviga; estimate – standardiseerimata; Z – standardiseeritud.

4.7. Õp-SEP-i mõõtevahendi tulemuste arutelu

Analüüsides selgus, et kuigi selle uuringu valimil osutus originaalvahendiga sarnaselt sobivaimaks kolmefaktoriline mudel, jaotusid väited originaalist erinevalt. Väidete sisust lähtudes nimetati uued faktorid vastavalt Easel raamistiku⁸⁴ pakutud mõõtmete järgi emotsionaalseks, sotsiaalseks ja kognitiivseks, täpsustades, et siinses vahendis kirjeldavad emotsionaalset faktorit väited, mis on iseloomulikud afektiivsele empaatialle ehk võimele tunda teiste emotsioone. Sotsiaalset faktorit kirjeldavad väited, mis on iseloomulikud suhteoskustele ja koostööoskustele. Kognitiivset faktorit kirjeldavad väited, mis on iseloomulikud enda emotsioonide juhtimisele ja teiste perspektiivi mõistmisele (vt L1:J2).

Uuringu õpetajate valimis jäi alles 23 väidet, millest 4 jäeti analüüsi käigus välja, kuna need ei korreleerunud faktoritesse piisavalt tugevalt või tegid seda väikese vahega mitmesse faktorisse

⁸⁴ Easel Lab (2024). Explore SEL. <http://exploresel.gse.harvard.edu/compare-domains/>.

korruga. Seda saab seletada ka Gimberti ja tema kolleegide⁸⁵ uuringu tulemusega, kus kirjeldatakse, et mitmeid sotsiaal-emotsionaalset pädevust iseloomustavaid aspekte saab õpetajate puhul kirjeldada erinevate mõõdete kaudu ning ühtset alamõõtmetsse jaotumist on keeruline tagada, sest sisuline ühisosa on suur. Sama toob esile Easel Lab⁸⁶, kus on teoreetiliselt analüüsitud sotsiaal-emotsionaalset pädevust kirjeldavaid raamistikke ja nimetatud probleemina seda, et mitmed sotsiaal-emotsionaalset pädevust iseloomustavad terminid võivad tegelikkuses kirjeldada ühesuguste nimede all erinevaid asju või vastupidi. Sarnast aspekti sotsiaal-emotsionaalset pädevust hindamisel kinnitab selle uuringu tulemus, kus kõik loodud faktorid olid omavahel positiivselt seotud (vt L1:J1 ja L1:J2).

Siinse uuringu valimis loodud väidete jaotumise mudeli parim sobivus kinnitavas faktoranalüüsis saavutati 5 seose lisamisega (vt L1:J1), mis viitab sellele, et teatud aspekte tajuvad vastajad sarnasemalt, kui näeb ette teoreetiline mudel. Lisaks võib kattuvus tuleneda väidete sõnastusest, sest ka fookusrühmaintervjuus osalenud õpetajate ja ekspertide hinnangutele tuginedes olid küsimustiku väited juba algselt sõnastatud liialt üldistavalt. Tugevamad seosed olid nendes väidetes, kuhu ei olnud kohandamisel lisatud koolikonteksti täpsustusi.

Kõige sarnasemalt laadus originaalvahendiga 10-väiteline kognitiivne faktor, sh 3 väidet emotsionaalsest teadlikkusest ja sotsiaalsetest oskustest. Need 3 väidet olid sõnastatud viisil, mis viitasid emotsioonide ja käitumise juhtimisele, ja see võib olla ka põhjus, miks nad laadusid kokku originaalset erinevalt just kognitiivse faktori väidetega. Samuti saab seda seletada sellega, et kõrvutades väiteid CASEL-i väidetega, kirjeldavad need sõnastused ka kognitiivset ja sotsiaalset mõõdet. See viitab taas sellele, et väidete sõnastused ei pruugi olla nii eristuvad, nagu seda eeldab originaalskaala (vt alaptk 4.1).

Küllalt sarnaselt originaalile laadus ka 10-väiteline sotsiaalne faktor, sh 4 näidet emotsionaalsest teadlikkusest. Sellist laadumist selgitab sama asjaolu: ka need väited viitasid interpersonaalsetele oskustele (sh suhtlemine ja koostöö) ning seetõttu kõlavad tõenäoliselt vastaja jaoks sarnasemalt sotsiaalsele mõõtmele, kui seda kajastab algne vahend.

Kõrvutades väiteid CASEL-i väidetega, selgub, et väidete sõnastus kirjeldab ka kognitiivset mõõdet (vt alaptk 4.1). Uuringu valimiga loodud faktoritest laadus emotsionaalsesse faktorisse teistest vähem väiteid ja sealhulgas oli üks väide sotsiaalsete oskuste mõõtmest. Selle põhjuseks võis olla, et see väide oli sõnastatud nii, et see võib ka väljendada afektiivset empaatiat. Kui kõrvutada seda väidet CASEL-i väidetega, võib sõnastus viidata ka emotsionaalsele mõõtmele (vaata alaptk 4.1).

5. Uuringu metoodika piirangud

- Koolituste mõju sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengule hinnati Õp-SEP-i mõõtevahendi eel- ja järelküsitluse tulemuste põhjal (enesehinnangulised oskuste muutused). Õp-SEP-i skooride muutus võib olla mõjutatud sotsiaalsest soovitatavusest, mis võib mõjutada andmete usaldusväärsust.
- Uuringu piirangutena tuleb käsitada valimi suurust, kasutatud hindamisvahendite sobivust ja andmete kogumise protsessi mõjutavaid tegureid.

⁸⁵ Gimberty, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M. & Molina, C. E. (2023). Social Emotional Learning in Schools: The Importance of Educator Competence. *Journal of Research on Leadership Education*, 18(1), 3–39. <https://doi.org/10.1177/19427751211014920>.

⁸⁶ Easel Lab (2024).

- Osalejad läbisid koolituse eri koolitajatega ja ka see võib tulemusi mõjutada.

Mõõtevahendi sobivus ja piirangud

- Mõõtevahendi väljatöötamisel läbiti kõik vajalikud etapid ja tehti statistilised analüüsid, võttes arvesse nii väidete sisulist osa kui ka andmestikust lähtuvat statistikat.
- Alaskaalade reliaablusnäitajad andsid hea tulemuse, kuid arvestades nimetatud piiranguid, peaks tulevikus kindlasti pidama silmas vajadust uurida vahendi stabiilsust kordustestimisega ja esinduslikuma valimiga, kuna endiselt on puudu usaldusväärsetest mõõtevahenditest, mis mõõdaksid õpetajate sotsiaal-emotsionaalset pädevust.⁸⁷ Täpsemalt on piiranguid kirjeldatud aruandes.

⁸⁷ Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, M. M. & Klusmann, U. (2020). Measuring Teachers' Social-Emotional Competence: Development and Validation of a Situational Judgment Test. *Front. Psychol., Sec. Educational Psychology*, Volume 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00892>.

Lisa 2. Küsitlusankeedid

Lisas on välja toodud eel- ja järelküsitluses ning kontrollrühmale esitatud küsimused. Mõningaid küsimusi on küsitud kõigilt (nt Õp-SEP küsimustik), mõningaid järelküsitluses (nt tajutud muutused suhetes) jne. Korduvatest küsimustest paremaks ülevaateks on tabelis L2:T1 märgitud ristiga vastavate küsitluste lahtrid E (eelküsitlus), O (osalejate järelküsitlus) ning K (kontrollrühma järelküsitlus), kui küsimust küsiti vastavas ankeedis.

Lisa 2: tabel 1. Küsitlusankeetide sisu

| | E ⁸⁸ | O ⁸⁹ | K ⁹⁰ |
|---|-----------------|-----------------|-----------------|
| Kinnitan, et olen nõus, et uuringus kogutud andmeid analüüsitakse anonüümselt ehk konkreetsete isikutega seostamata käesolevas uuringus ja vähemalt kümne aasta jooksul teadustöös. | x | x | x |
| Sotsiaal-demograafilised küsimused | | | |
| Teie sugu | x | | |
| Teie vanus | x | | |
| Teie kõrgeim omandatud haridustase | x | | |
| Kas olete läbinud õpetajakoolituse? | x | | |
| <i>Jah/omandamas</i> – Millise õppekava olete läbinud või läbimas? | x | | |
| <i>Ei</i> – Milline on teie erialane haridus? | x | | |
| Kas Teil on õpetaja- või pedagoogikakutse? | x | | |
| Kui pikk on Teie tööstaaž üldharidus- või kutsekoolis? Võtke arvesse kõik koolid, kus olete töötanud | x | | |
| Mis on Teie kodune keel? Valige kõik sobivad variandid | x | | |
| Mis keeles toimub Teie koolis õppetöö? Valige kõik sobivad variandid | x | | |
| Kooli asukoht | x | | |
| Millist tüüpi töölepinguga oma põhitöökohal töötate? | x | | |
| Milline on Teie töökoormus õpetajana? | x | | |
| Millises haridusasutuses Te põhikohaga töötate? | x | | |
| Kellena Te töötate? | x | | |
| Kas Te annate õpilastele tunde/õppeaineid (sh klassijuhatajatund, individuaaltund)? | x | | |
| Kas olete klassijuhataja või -õpetaja? | x | x | x |
| <i>Jah (annate tunde):</i> Mis ainet/aineid õpetate? Valige kõik sobivad variandid | x | | |
| <i>Jah (annate tunde):</i> Mis on keskmine õpilaste arv Teie õpetatavates klassides/rühmades? | x | | |
| <i>Jah (annate tunde):</i> Mis klassidele annate tunde? Valige kõik sobivad variandid | x | | |
| <i>Ei (annate tunde):</i> Mis vanuses õpilastega puutute tööalaselt kõige rohkem kokku? Valige kõik sobivad variandid | x | | |

⁸⁸ Küsitud eelküsitluses

⁸⁹ Küsitud järelküsitluses

⁹⁰ Küsitud kontrollrühmalt

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| Mis on peamine põhjus, miks sellel koolitusel osalete? | | x | | |
| Õp-SEP mõõdik ning sellega seostuvad avatud küsimused | | | | |
| Tooge üks näide, kuidas Teie töös avaldub Teie hea eneseteadlikkus (E) / Tooge üks näide, kuidas Teie töös viimase kolme kuu jooksul on avaldunud Teie hea eneseteadlikkus (J/K) ⁹¹ | | x | x | x |
| Tooge üks näide, kuidas Teie töös avaldub Teie hea sotsiaalne teadlikkus (E) / Tooge üks näide, kuidas Teie töös viimase kolme kuu jooksul on avaldunud Teie hea sotsiaalne teadlikkus (J/K) | | x | x | x |
| Tooge üks näide, kuidas Teie töös avaldub Teie hea enesejuhtimise oskus (E) / Tooge üks näide, kuidas Teie töös viimase kolme kuu jooksul on avaldunud Teie hea enesejuhtimise oskus (J/K) | | x | x | x |
| Tooge üks näide, kuidas Teie töös avaldub see, et Te hoiate ja loote häid suhteid (E) / Tooge üks näide, kuidas Teie töös viimase kolme kuu jooksul on avaldunud see, et Te hoiate ja loote häid suhteid (J/K) | | x | x | x |
| Tooge üks näide, kuidas Teie töös avaldub see, et Te oskate hästi teha vastutustundlikke otsuseid (E) / Tooge üks näide, kuidas Teie töös viimase kolme kuu jooksul on avaldunud see, et Te oskate hästi teha vastutustundlikke otsuseid (J/K) | | x | x | x |
| Teadvustan oma vigu, kuna tahan neid heastada ⁹² | | x | x | x |
| Kooli, töö ja enda heaoluga seotud küsimused | | | | |
| Rahulolu: | eluga üldiselt | x | x | x |
| | tööga üldiselt | x | x | x |
| | töökeskkonnaga | x | x | x |
| | töökoormusega | x | x | x |
| | õpilaste arvuga klassis | x | x | x |
| | arenguvõimalustega | x | x | x |
| | õpetajaameti mainega | x | x | x |
| | õpilaste suhtumisega õppetöösse | x | x | x |
| | õpilaste käitumisega | x | x | x |
| Autonoomia: | Tunnen, et saan tööl olla mina ise | x | x | x |
| | Tunnen, et saan teha tööd nii, nagu ma ise parimaks pean | x | x | x |
| Seotus: | Ma saan kolleegidega hästi läbi | x | x | x |
| | Kolleegid aitavad mind, kui seda vajan | x | x | x |
| Juhtkond: | Julgen oma arvamust juhtkonnaga jagada | x | x | x |
| | Juhtkond võtab minu arvamust kuulda | x | x | x |
| Vanemad: | Ma saan lapsevanematega hästi läbi | x | x | x |
| Õpilased: | Õpilased suhtuvad minusse lugupidavalt | x | x | x |
| | Ma saan õpilastega hästi läbi | x | x | x |

⁹¹ Märge (E) tähendab, et sellises vormis küsiti küsimust eelküsitluses (uurimisrühmadelt ja kontrollrühmalt), märge (J/K), et sellises vormis küsiti küsimust järelküsitluses ja kontrollrühmalt

⁹² Näide Õp-SEP küsimustiku väidetest. Teiste väidetega tutvumiseks kontakteeruda autoritega.

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| Enesetõhusus: | Tunnen ennast tööl kompetentsena | x | x | x |
| | Tunnen ennast õpetades enesekindlana | x | x | x |
| | Minu ettevalmistus õpetaja tööks on piisav | x | x | x |
| | Tunnen, et mõjutan hariduse kaudu oluliselt oma õpilaste elu | x | x | x |
| | Kui ma väga pingutan, siis saavutan edu ka kõige raskemaid ja vähem motiveeritud õpilasi õpetades | x | x | x |
| | Minu töö õpilastega tunnis on olnud edukas | x | x | x |
| | Enamasti tean, kuidas õpilastega kontakti saavutada | x | x | x |
| <i>Jah (olen klassijuhataja või -õpetaja):</i> Klassikliima | Tunni alguses pean ootama üsna kaua, kuni õpilased on n.ö maha rahunenud | x | x | x |
| | Selle klassi õpilased hoolitsevad ise õppimiseks meeldiva õhkkonna loomise eest | x | x | x |
| | Kaotan üsna palju tunniaega, kuna õpilased segavad tundi | x | x | x |
| | Selles klassis on palju lärmi | x | x | x |
| Tööpinge: | Tunnen, et töö tõttu kannatab minu tervis | x | x | x |
| | Tunnen, et töötan suure pingel all | x | x | x |
| | Olen muutunud oma töö tõttu närviliseks | x | x | x |
| | Kui mul oleks teine töö, siis kannataks mu tervis vähem | x | x | x |
| | Ma ei saa tihti magada tööalaste probleemide tõttu | x | x | x |
| | Tunnen ennast närvilisena, kui pean tööalasele nõupidamisele minema | x | x | x |
| | Sageli mõtlen tööasjadele ka peale tööd | x | x | x |
| Enesetäiendamine | | | | |
| Mitu päeva olete viimase 12 kuu jooksul hinnanguliselt kasutanud enesetäiendamisele? | x | | | |
| Palun märkige koolitused, kus olete varasemalt osalenud | x | | | |
| Eelnev kokkupuude ja ootused | | | | |
| Kas olete viimase 6 kuu jooksul kasutanud teadveloleku tehnikaid? Kui jah, siis täpsustage, kui sageli olete neid tehnikaid kasutanud | x | | | |
| Kas olete viimase 6 kuu jooksul kasutanud konflikti lahendamise võitja-võitja meetodit? Kui jah, siis täpsustage, kui sageli olete seda meetodit kasutanud | x | | | |
| Mis on Teie ootused kursusele? Mida soovite õppida? | x | | | |

| Järeloküsitlus | | | | |
|--|--|---|---|--|
| Kas läbisite koolituse? | | x | | |
| Kui katkestasite koolituse, palun märkige, miks | | x | | |
| Muutused suhetes ja isiklikul tasandil | | | | |
| Kas olete viimase kolme kuu jooksul tajunud muutust suhetes õpilastega? | | x | x | |
| Kas olete viimase kolme kuu jooksul tajunud muutust isiklikul tasandil? | | x | x | |
| Kas olete viimase kolme kuu jooksul tajunud muutust suhetes oma asutuse juhtidega? | | x | x | |
| Kas olete viimase kolme kuu jooksul tajunud muutust suhetes kolleegidega? | | x | x | |
| Palun nimetage mõni olulisim muutus | | x | x | |
| Koolitusel õpitu omandamine ja praktiline kasutamine | | | | |

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| Milliseid järgnevatest pädevustest arendasite koolituse käigus? | Vaimset ja füüsilist tervist hoidev enesejuhtimine | | x | |
| | Õpilaste vajaduste märkamine ja nende eest hoolt kandmine | | x | |
| | Klassiprotsesside märkamine ja nende juhtimine | | x | |
| | Emotsioonide ja mõtete mõju märkamine ja nendest (vajadusel) eemaldumine | | x | |
| | Hinnanguvaba olukorra uurimine ja vaatlemine | | x | |
| | Õppimist toetavate suhete loomine | | x | |
| | Aktsepteerimist, hoolimist ja mõistmist toetava keskkonna loomine | | x | |
| | Igapäevases koolielus õpetajat ja õpilast säilitavalt tegutsemine | | x | |
| | Enesehinnangu, loovuse ja arenemistahte arendamine | | x | |
| | Läbipõlemisohu vähendamine | | x | |
| | Abistamisoskuste arendamine probleemides lapse abistamiseks (aktiivne kuulamine) | | x | |
| | Enesekehtestamine läbi mina-sõnumite, mis aitavad ennetada probleemide tekkimist | | x | |
| | Vastupanuga toimetulek | | x | |
| Võitja-võitja konfliktilahendusmeetod, mis aitab kaasa õpilaste õpimotivatsiooni ja –tulemuste paranemisele | | x | | |
| Milliseid koolitusel õpitud pädevusi kasutate oma igapäevatoos, sh suhtluses õpilaste ja kolleegidega? | | x | | |
| Soodustavad ja takistavad tegurid | | | | |
| Mis on aidanud kaasa Teie õpitud oskuste rakendamisele? Mõelge nii enda isiku kui ka töökeskkonna (sh õpilastega suhete) peale | | x | | |
| Mis on õpitud oskuste rakendamist takistanud või keerulisemaks muutnud? Mõelge nii enda isiku kui ka töökeskkonna (sh õpilastega suhete) peale | | x | | |
| Kas koolitusel osalemine on Teie igapäevatööd teinud keerulisemaks? Palun tooge näide | | x | | |
| Koolitusega rahulolu ja takistused osalemisel | | | | |
| Kui rahule jäite koolitusega? Soovi korral täpsustage | | x | | |
| Kui rahule jäite koolitusel loodud õhustikuga? Soovi korral täpsustage | | x | | |
| Kui rahule jäite koolitajaga? Soovi korral täpsustage | | x | | |
| Kas koolitusel osalemisel oli Teie jaoks takistusi? | | x | | |
| Mil määral soovitate oma kolleegidel enda poolt läbitud koolitusel osaleda? | | x | | |
| Miks soovitate või ei soovita? | | x | | |
| Milliseid sotsiaal-emotsionaalseid pädevusi sooviksite arendada? | | x | x | |
| Kui soovite koolituse kohta täiendavaid kommentaare või tagasisidet anda, palun kirjutage siia | | x | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| Kontrollrühm | | | | |
| Teil on sügisel võimalus osaleda Gordoni õpetajate kooli või Vaikuseminutite koolitusel. Palun | Gordoni õpetajate kooli koolitus Tallinnas | | | x |
| | Vaikuseminutite koolitus Tallinnas | | | x |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| märkige, millisel koolitusel soovite osaleda või kas soovite selle asemel koolitusega seotud materjale või kinkekaarti (märkige oma esimene ja teine eelistus) | Vaikuseminutite teadliku õpetaja koolitus veebis | | | x |
| | T. Gordoni raamat "Õpetajate kool" | | | x |
| | Vaikuseminutite teadliku õpetaja kursusega seotud õppematerjal | | | x |
| | Rahva Raamatu kinkekaart | | | x |
| Palun märkige koolitusel osalemise päevaelistused (kui soovis osaleda koolitusel; saab valida mitu) | Esmaspäev | | | x |
| | Teisipäev | | | x |
| | Kolmapäev | | | x |
| | Neljapäev | | | x |
| | Reede | | | x |
| | Laupäev | | | x |
| | Pole eelistust | | | x |
| Palun märkige koolitusel osalemise kellaajaeelistused (kui soovis osaleda koolitusel; saab valida mitu) | Kell 10 – 14 | | | x |
| | Kell 14 – 18 | | | x |
| | Pärast kl 18 | | | x |
| | Pole eelistust | | | x |
| Kui eelnevad ajad ei sobi, palun märkige siia oma võimalikud ajalised eelistused | | | | x |

Lisa 3. Intervjuukavad

Koolitaja intervjuu kava

1. Kui palju erinevates käesoleva uuringu käigus läbi viidud kursuste korraldus tavapäraste kursuste oludest? Kas, kuidas ja kui palju võisid need erinevused mõjutada õpiväljundite saavutamist?
2. Millised osalejad saavad koolitusest enam kasu ja millised vähem? Miks?
3. Kui täpselt koolitajana jälgid kursuse plaanist kinni pidamist?
4. Seekord täitsite kursuse läbiviimisega paralleelselt koolitaja päevikut. Kas sellest oli sinu enda jaoks abi kursuste kavakohasuse hindamisel? Milline pilt kokkuvõttes endale jäi kursuste rakendustäpsusest? Kui palju kohandasid ja miks? Kas rohkem või vähem kui tavalisel koolitusel (väljaspool uuringut)?
5. Kuidas õnnestus (uuringu käigus) läbi viidud koolitus(t)el õpiväljundite saavutamine? Too võimaluse korral näiteid, kuidas ja tänu millele toimus osalejates muutus? (kui andis kursust rohkem kui ühele rühmale) Kas koolitusrühmade vahel oli erinevusi? Kui oli, siis millest need võisid tuleneda?
6. Milliseid sotsiaalemotionaalseid pädevusi sinu arvates kursus kõige paremini arendab? Milliseid pigem mitte? Too näiteid. Aluseks oli CASEL-i jaotus.
7. Tõenäoliselt arutate kursuste jooksul pidevalt tagasisidet õpitu rakendamise kohta igapäevatooses. Kellel õnnestus konkreetsete võtete kasutamine töös paremini, kellel halvemini – ja millest see võis sõltuda? Kas on ideid, kuidas seda kursusega veel paremini toetada?
8. Kas on midagi kursuse korralduses (vt allpool täpsustusi), mis võiks õpetajate jaoks lihtsustada õpitu rakendamist igapäevatooses? Kursuse, sisu, ülesehituses, rühmas, ajakavas, läbiviimise oludes?
9. Kellel üldiselt õnnestub SE-pädevuste arendamine paremini, kellel halvemini – ja millest see võib sõltuda? Millised individuaalse ja keskkondlikud tegurid soodustavad ja millised takistavad õpitu rakendumist parema sotsiaal-emotsionaalse pädevusena?

Koolitusel osalenud õpetaja intervjuu kava

1. Miks te soovite koolitusel osaleda? Kas olite varem kuulnud Vaikuseminutite ja Gordoni kursustest, ja just õpetajatele suunatud kursustest? Kas Teil oli kindel eelistus, kummal kursusel soovite osaleda ja millel see põhines?
2. Milliste teadmiste ja oskuste arendamist te enese hinnangul kõige rohkem vajasite?
3. Kas Teil oli vaja midagi ümber korraldada, et saaks koolitusel osaleda? Millised on (ka varem sarnastel koolitustel) osalemise takistused?
4. Kas tegite kursuse käigus kõik kohtumiste vahelised praktilised harjutused kaasa? Kuidas see Teie hinnangul mõjutab oskuste omandamist? Millised harjutused olid teie jaoks kasulikud? Kui kasulikud olid raamat, töövihik(G), äpp (VM), õpikaaslane (VM)? Kas olete neid kasutanud ka pärast koolituse lõppu?
5. Kuivõrd vastas kursus Teie vajadustele ja ootustele? Kui rahule jäite koolitajaga?
 - a. Mis aitaks kaasa omandatu kinnistumisele, sh kas võiks nt abi olla lisakohtumisest? Kui jah, siis kui palju pärast kursust?
 - b. Kas koolituspäeva pikkus oli sobiv? Või peaks olema lühem? Kui väsinuna tundsite ennast päeva lõpuks?
6. Mida uut te kursuse jooksul õppisite? Milliseid kursusel õpitud teadmisi ja oskuseid kasutate praegu oma töös ja milliseid mitte? Kui intervjuueeritul endal ei tule meelde, siis küsida mõne olulisima õpitud teema/oskuse kohta.
 - a. Kuidas on Teie kool toetanud või takistanud õpitu kasutamist igapäevatoos? Mis valmistab nende oskuste kasutamisel raskusi?

7. Milliseid õpetajatöös olulisi pädevusi teie hinnangul kursus enam arendas? Miks te nii arvate? Millised kursusel käsitletud teemad või harjutused arendasid selle pädevust? Aluseks oli CASEL-i jaotus. *Rõhutada läbivalt, et vaatleme neid pädevusi just kooli keskkonnas.*
8. Mida sooviksite edaspidi nendest pädevustest rohkem arendada (kui üldse)?
9. Kas oskate välja tuua mõne keerukama probleemi koolitöös, mille lahendamiseks teil on enim vaja arendada sotsiaal-emotsionaalseid oskuseid?
10. Kaasused (slaididel ka): kõigepealt lugeda kaasus ette ja seejärel paluda ise vastata, pärast tema vastust näidata variante ja paluda nende tõhusust hinnata.
 - a. Õpetaja Hansen on 9. klassi klassijuhataja. Viimasel ajal on õpilaste vahel konfliktid sagenenud ja üks ema juba helistas talle, kuna kahtlustab, et tema tüdriku Hannat kiusatakse. Õpetaja Hansen tunneb end klassis oleva olukorra tõttu abitult. Mõelge, palun, kuidas võiks õpetaja Hansen reageerida/käituda, et parandada enda enesetunnet pikemas plaanis? *Kui tõhus oleks iga järgnev reaktsioon õpetaja Hanseni enesetunde parandamiseks pikemas plaanis, kui skaala on viiepalline, kus 1 on väga ebatõhus ja 5 on väga tõhus (väga ebatõhus, pigem ebatõhus, neutraalne, pigem tõhus, väga tõhus)*
 - i. Ta kavatseb sellest probleemist rääkida oma kolleegidega, et küsida nende kogemusi ja soovitusi.
 - ii. Ta otsustab olukorral silma peal hoida ja läheb trenni, et oma pea selgeks saada.
 - iii. Ta vaatab olukorda Hanna perspektiivist ja mõtleb, mida ta saaks tüdriku aitamiseks teha.
 - iv. Ta ütleb endale, et sellised probleemid on teismeeas tavalised nähtused ja õpilased peaks nendega ise toime tulema.
 - b. Õpetaja Lange on juba mõned nädalad uues 10. klassis matemaatika tunde andnud. Ühel tema õpilasel on suured lüngad teadmistes, kuid ta ei näita mingeid pingutusi selleks, et oma tulemusi parandada. Mõelge, palun, kuidas õpetaja Lange võiks selle olukorra lahendada? *Kui tõhus oleks iga järgnev reaktsioon, et motiveerida õpilast õppima ja säilitada positiivset õpetaja-õpilase suhet, kui skaala on viiepalline, kus 1 on väga ebatõhus ja 5 on väga tõhus?*
 - i. Ta ütleb: "Ma tõesti tahan aidata sul õpitavast paremini aru saada, kas sul on mõtteid, kuidas ma saaksin sind selles toetada?"
 - ii. Ta ütleb: "Kas sa soovid, et ma annan sulle mingeid lisa ülesandeid kodus harjutamiseks?"
 - iii. Ta ütleb: "Võimalik, et matemaatika tundub sulle igav, kuid on väga tähtis, et sa saaksid endale tulevikus hea töökohta, seega sa pead rohkem õppima."
 - iv. Ta ütleb: "Ma tõesti tahaksin sind aidata, et sa saaksid paremaid hindeid. Aga ma ei saa sinu heaks midagi teha, kuna tundub, et sa ei ole valmis enda suhtumist muutma."
11. Kuidas tunnete, kas teie isiklikku heaolu ja tööelu on selle kursuse läbimine kuidagi mõjutanud?
12. Kui peaksite soovitama seda kursust oma kolleegile – siis kuidas võtaksite kokku selle kõige suurema kasu?

Lisa 4. Koolitajapäevik

- Koolitaja
- Kvalifikatsioon
- Koolituspäevade toimumise aeg

Kõikide õppekavas ettenähtud tegevuste kohta oli koolituspäeva kaupa järgmine tabel L4:T1, kus tuli iga tegevuse kohta märkida ära üks veerg.

Lisa 4: tabel 1. Koolitajapäeviku sisu

| | Ei teinud | Osaliselt/kohandatult | Täielikult |
|----------------|-----------|-----------------------|------------|
| Tutvustus: ... | x | | |
| Harjutus: ... | | x | |
| Rollimäng: ... | | | x |

Esimese koolituspäeva kohta

- Palun kirjeldage koolitusrühma: nende eelhäälestatust, varasemaid teadmisi ja hoiakuid, motivatsiooni:

Kõigi koolituspäevade kohta

- Kavas tehtud muudatused (kirjelda lühidalt):
- Tähelepanekud tegevuste eesmärgipärase mõju kohta selles koolitusgrupis:
- Kuidas hindate osalejate kohapeal kaasa tegemist ja küsimuste esitamist?
- Kuidas hindate osalejate iseseisvate koduülesannete tegemist?
- Muud kommentaarid soovi korral:

Kursuse lõpus

- Kuidas hindate, kui hästi sobib koolituse keskkond/ruum koolituseks? (skaalal 1-5: üldse mitte sobiv kuni väga sobiv)
- Mis iseloomustas seda rühma?

Kuidas hindate osalejates toimunud muutuseid?

Lisa 5. Gordoni õpetajate kooli ja koolituse „Vaikuseminutite koolitusprogramm õpetajale“ ülevaade

| | Gordoni õpetajate kool | Vaikuseminutite koolitusprogramm õpetajatele |
|--|--|--|
| Koolituse ülesehitus | 9 sessiooni, iga sessioon 3 t 15 min (jaotatud 9 päevale) + koduülesanded; 12–16 osalejat rühmas | 1) Teadliku õpetaja kursus: 4 koolituspäeva 2) Lühiharjutuste kursus: 2 koolituspäeva ⁹³ 4 koolituspäeva, kõik 6 t + 2 koolituspäeva, kumbki 7 t + iseseisev harjutamine ⁹⁴ 12–18 osalejat rühmas |
| Uuringu aluseks olnud koolituste tegelikud koolituspäevad ja rühmad | 5 õppepäeva: 4 päeval 2 sessiooni, 1 päeval 1 sessioon + õppepäevade vahel iseseisev harjutamine | 6 õppepäeva (4 kohtumist teadliku õpetaja kursusel + 2 kohtumist lühiharjutuste kursusel) + õppepäevade vahel iseseisev harjutamine |
| Koolituse põhiteemad | Aktiivne kuulamine, selge eneseväljendus, kehtestamine, konflikti lahendamine võitja-võitja-meetodil | Heaolu ja stressi juhtimine teadveloleku abil, teadlikkus suhetes, mõtteeiuste mõju ja hinnanguvabadus ning enesesõbralikkus, meeskonna jõustamine. Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste toetamine klassiruumis. |
| Õpiväljundid. Koolituse läbinu ... | <ul style="list-style-type: none"> tunneb terve ja turvalise õpikeskkonna indikaatoreid ning teab, milliste meetodite abil jõuda klassis koostöise õhustikuni teab, millest tekivad distsipliiniprobleemid ning kiusamine rühma psühholoogilise arengu protsessis, oskab neid ennetada ja kohaseid sekkumisi valida ning mõistab, kuidas klassi psühholoogiline kliima mõjutab õppimist ja nii | <ul style="list-style-type: none"> oskab ennast juhtida viisil, et hoida oma vaimset ja füüsilist tervist olemasolevas süsteemis oskab märgata enda ja õpilaste vajadusi ning nende eest hoolt kanda märkab endas ja klassis toimuvaid protsesse ning oskab neid asjakohaselt juhtida oskab oma mõtete ja emotsioonide suhtes olla vaatleja positsioonil ja oskab luua ja hoida õppimist toetavaid |

⁹³ Varem kandis baaskoolituse nimetust.

⁹⁴ Varem toimus koolitusprogramm teises järjekorras: kõigepealt lühiharjutuste kursus ja seejärel teadliku õpetaja kursus. Saadud tagasiside ja kogemuste põhjal muudeti järjestust. Uuringu jaoks tehtud koolitustel korraldati esimesena teadliku õpetaja kursus ja teisena lühiharjutuste kursus.

| | | |
|---|---|---|
| | <p>õppija kui ka õpetaja vaimset tervist</p> <ul style="list-style-type: none"> tunneb meetodeid, mille abil õpilastele õpetada oma emotsioonide mõistmist, motivatsiooni säilitamist ja vaimse tervise hoidmist on omandanud teadmised, kuidas jälgida, hinnata ja väärtustada enda füüsilist, vaimset ja emotsionaalset tervist ning ennetada läbipõlemist oskab suurendada enda rollidevahelist tasakaalu ja kasutada emotsionaal-kognitiivseid oskusi enesetõhususe suurendamiseks | <p>suhteid klassiruumis, kolleegidega ja lapsevanematega</p> <ul style="list-style-type: none"> teadvustab ja mõistab erinevate osapoolte vastastikkust mõju kooli kontekstis tunneb ja oskab rakendada mitmekesisest teadveloleku harjutuste komplekti, millega vähendada stressi, kurnatust ja ärevust ning kasvatada heaolu ja keskendumisvõimet nii endal kui õpilastel tunneb tähelepanu tahtliku juhtimise kasutegureid psühholoogilisele heaolule |
| Meetodid | Aktiivõpe: praktiline harjutamine, kogemuse analüüs, lühiloengud ja rühmatööd | Aktiivõpe: eneseanalüüs, rollimängud jt tegevuslikud meetodid ning teadveloleku praktikate kogemine ja nende juhendamine ning kogemuse refleksioon, tutvumine kirjanduse ja teadusuuringutega |
| Koolituse läbiviimise viisid | Enamasti tellimusel: üks koolitusrühm ühes haridusasutuses. Lasteaiaõpetajatele Gordoni perekooli kursus | Sisekoolitused, avatud rühmad piirkonna õpetajatele; pikaajaline programm „Heaolu loov lasteaed ja kool“ |
| Uuringus osalenuid enim kõnetanud teemad | Käitumisaken, aktiivne kuulamine | Teadvelolek ja enesejuhtimine, enesehool |
| Keerulisemad teemad | Hinnanguvaba käitumine, väärtuskonflikt | Konfliktide lahendamine |
| Nõuded koolitajatele ja nõuetest kinnipidamine | Rakendustäpsuses varieeruvad kursused tegevuskava täielikus järgimises 69–81%, olles keskmiselt 74%. Kuni 12,5% Gordoni õpetajate kooli muudatustest võib tuleneda sellest, et ühel päeval on järjest 2 sessiooni tavalise ühe asemel, mistõttu ei ole põhjust viia ellu iga teise sessiooni algus- ja lõputegevusi plaanitud kujul | Rakendustäpsus varieerub: tegevuskava täielik järgimine 74–93%, keskmiselt 84% |

| | | |
|------------------------------------|---|--|
| <p>Koolituse läbiviijad</p> | <p>Perekekoolitusühingu Sina ja Mina koolitajad, kes on läbinud vastava väljaõppe ning saanud tunnistuse. Perekekoolitusühingul Sina ja Mina on Eestis ainsana Gordon Training Internationali välja antud litsents koolituste läbi viimiseks.</p> | <p>Mitmekülgne meeskond, kust tellija saab koolitaja valida. Lühiharjutuste koolituse koolitajad on läbinud viiekuuse väljaõppe. Teadliku õpetaja kursuse koolitajatel on rahvusvaheline sertifikaat tõenduspõhise teadveloleku õppeprogrammi õpetamiseks.</p> <p>Kõik koolitajad jätkavad enda arendamist supervisiooni ja mentorluse kaudu</p> |
|------------------------------------|---|--|

Lisa 6. Mõtteid koolitustel osalejatelt

Valik vastuseid küsimusele, mis on kursuse suurim kasu, mille abil soovitaksite kursust kolleegidele.

Vaikuseminutid

1) Järeloküsitlusest

- "Koolitus õpetab eelkõige ennast juhtima. Igal õpetajal peaksid olema sellised oskused."
- "Igaüks, kes töötab inimestega, eriti noortega, peaks sellest osa saama."
- "Vaikuseminutid on nii professionaalseks kui isiklikuks arenguks vajalikud. Peaksid olema kohustuslikud kõigile õpetajatele."
- "See koolitus peaks olema kohustuslik kõikidele õpetajatele, et parandada nende oskusi oma emotsioone juhtida."
- "Soovitan väga kõikidele õpetajatele kes on vähemalt korra mõelnud, et miks ma õpetaja olen."
- "See koolitus peaks olema kõikidele õpetajatele kohustuslik, et õpetada neid keskenduma ja rahulikum olema."
- "Kuna iga õpetaja peaks oskama oma emotsioonidega toime tulla, siis on see koolitus hädavajalik."
- "See on ainulaadne võimalus enda elu paremaks muuta ja õpetajana paremini toime tulla."
- "Koolituse temaatika on väga vajalik ja oluline kõigile õpetajatele."

2) Õpetajate intervjuudest⁹⁵

- Aitab leida meelerahu.
- Õpid ennast paremini tundma ja mõistma. Kui seda enda peal oskad ja mõistad, siis mõistad ja saad ka teistega hakkama.
- Kursus peab olema kohustuslik kõigile Eestimaa õpetajatele, vaatamata eale, soole, rahvusele!
- Kursus annab tööriistakotti erinevaid mõtteid, kuidas suhteid hoida-parandada, ennast hoida ja parem õpetaja olla.
- Tõmba hoog maha, reageeri rahulikult ja tunne ennast hästi, et teha õigeid otsuseid.
- Õpetajaametiga käib kaasa ärevus, kiire reaktsioon. Vaikuseminutid aitavad seda vähendada.
- Oskad märgata enda vajadusi ja aru saada, mida õpilased vajavad, nii enda kui õpilaste eest hoolt kanda.
- Saad isiklikku arengut ja oskusi, et olla õpilastele parem õpetaja.

⁹⁵ Intervjuude väljavõtete puhul ei ole tingimata tegemist sõna-sõnaliste tsitaaditega.

- Läbi oma kogemuse: need harjutused toimivad ka lastega, eriti erivajadustega lastel, aidates neil viia ennast rahu seisundisse.

Gordon:

1) Järeloküsitlusest

- "See aitab nii palju enda sees toimuvaid protsesse selgemaks muuta."
- "Suhtlemise koolitust oleks vaja kõigile, et paremini läbi saada ja hoiduda konfliktidest ning osata päriselt kuulata. Tundub, et need oskused tänu nutimaailma tulekule on hääbumas. Kui perre sünnib laps, siis on kohustuslik kord kuus käia lapsega tervisekontrollis, olen seda meelt, et meil oleks samamoodi vaja kohustuslikuks panna kord kuus värskete emale-isale suhtlemiskoolitusel osalemine."
- "Mina usun, et seda koolitust peaks läbima kõik koolides ja lasteaedades töötavad inimesed."
- "Sest paljudel kolleegidel oleks just seda vaja 100%, et kuidas suhelda teistega ja kuidas hoida oma piire/koormust/vaimset tervist, et nad neid teiste peale välja ei elaks ja süüdistaks kui on lasknud ise oma piirid üle."
- "Koolituse pealkiri, mis andis lubaduse, et saaksime end paremini tunda, tõesti täitis selle lubaduse. Uute õpitud teadmistega on vähenenud teatud pinged ning oskan rohkem iseennast jälgida ja piire kehtestada."
- "Seda koolitust peaks läbima iga õpetaja ja korra aastas, et täpselt jälle meenutada ja tunda ennast aina kindlamalt suhtlemisel."
- "Kõik õpetajad peaksid selle koolituse läbima just seetõttu, et koolituse käigus said teooria ja praktika kokku."
- "Kõik õpetajad peaksid selle koolituse läbi tegema, et mõista, kuidas õpilasekeskselt olukordi lahendada. Kuidas hoida nii enda ja kuidas toetada õpilaste vaimset tervist."

2) Õpetajate intervjuudest

- Suurepärase kursuse, et saada tagasi enesekindlust ja oskusi, kuidas inimestega paremini läbi saada ja suhelda. Õpituga suudad toime tulla ka siis, kui on paha tuju.
- Kursus aitab parandada suhteid õpilastega, muutes nad avatumaks ja paremini töötavaks.
- See kursus annab kindlustunde, et oled õigel teel ja annab uusi teadmisi ja nippe, kuidas oma tööd paremini teha. See on nagu teraapiapäev!
- Kursus õpetab, kuidas tunda ennast õpetajana hästi ja kuidas teha oma tööd rõõmuga. Sa saad praktilisi ja konkreetseid nippe, kuidas enda jaoks asju paremini korraldada.
- See kursus aitab säästa ennast negatiivsetest emotsioonidest ja hoida häid suhteid õpilastega.
- Kursuse läbimine aitab lahendada aktuaalseid probleeme õpetajatöös.
- Õpetajana tunnen end rahulolevana rohkem kui varem, sest kursus õpetas süsteemset iseenda hoidmist ja positiivsete suhete hoidmist nii õpilastega kui ka kõikide osapooltega.
- Suhtlemisoskus on õpetaja jaoks põhiline. Kursus õpetab, kuidas lahendada probleeme ja olla hea inimene.

Lisa 7. Soovitused õpetajatele

Koostatud uuringu järelküsitluses õpetajate toodud näidetest, kuidas nad on pärast kursuse läbimist kasutanud viit sotsiaal-emotsionaalset pädevuse osist (CASELi järgi).

1) Eneseteadlikkus

- Otsi ärritumiste tagant enda tõelisi vajadusi.
- Jälgi keerulises olukorras oma emotsioone, neist tulevaid mõtteid ja mõju tegevusele.
- Probleemi ilmnedes püüa eristada, kas tegu on sinu või mõne teise osapoolse probleemiga. Viimasel juhul suuna osaline ise lahendusi otsima.
- Analüüsi võimalusel iga päeva lõpus oma tegevust, võimalusel pea päevikut.
- Ära karda abi paluda.
- Seisa enda eest (nt juhtkonnaga läbi rääkides) ja kehtesta teadlikult piirid.
- Ole iseenese vastu heasoovlik.
- Teadvusta oma enesetunnet ja tee vajadusel tegevuses muutuseid, et enesetunnet parandada.
- Õpi märkama, mil vajad aega enda jaoks ja võta seda, et ennetada läbipõlemist.
- Kui tunned, et ei suuda stressi ise hallata, pöördu psühholoogi või terapeudi poole.
- Hooli sellest, et su töö ja tegevusel oleks tähendus.

2) Sotsiaalne teadlikkus

- Mõista, et oleme kõik sotsiaalsed olendid ning meie käitumine mõjutab teisi nii nagu ka teiste käitumine mõjutab meid.
- Püüa alati märgata teiste erinevaid vaatenurki ja arvestada osapoolte erinevate taustadega.
- Jälgi, kas klassis on lapsi peredest, mis vajavad abi ja toetust.
- Märka, kes on klassis tundlikumad ja võivad vajada sotsiaalset tuge.
- Tunne keerulises olukorras teisele pigem kaasa, mitte ära mõista hukka.
- Püüa võimalusel kolleegide toetada, arvesta ka nende vajadustega.
- Ole tolerantne, kui näiteks lapsevanemal või kolleegil on erinevad arvamused ja väärtused. Püüa mõista tema ärrituse põhjust.
- Hinda ja austa kultuurilisi erinevusi oma kogukonnas ja töökohal.

3) Enesejuhtimine

- Hooli sellest, et su töö ja tegevusel oleks tähendus.
- Hinda oma aega ja võimekust töökohustuste planeerimisel realistlikult, ütle julgelt lisakohustustele ei.
- Piiratud ajaressursi puhul keskendu rahulikult kõige olulisemale, õpi prioriteete seadma ja neid ka järgima.
- Hinda adekvaatselt oma töökoormust ja vajadusel teata muutuse soovist ja vii see läbi.
- Plaane tehes võta aega, et esiteks iseendaga kontakt saada ja oluline läbi mõelda.

- Tugev enesejuhtimine ajajuhtimise ja eesmärkide seadmise abil annab tugevama kontrolli elu üle ja aitab saavutada rahulolu.
- Tegele ühe asjaga korraga.
- Näita läbi oma tegevuse ja eeskuju ka õpilastele, et lühiajalised eesmärgid on olulised, et ka pikemaajalised eesmärgid saaksid täituda.
- Kui õpilane või keegi teine ründab emotsionaalselt, ära mine emotsiooniga kaasa..
- Kriitilisele kirjale vastates kirjuta mustand ja loe see järgmisel päeval enne saatmist läbi.
- Ära võta kolleegide omavahelist probleemi isiklikult.
- Kokku jooksmise puhul tee teadlik paus, probleem võib eemaldumisel väheneda. Kasuta lõõgastumistehnikaid ja hingamisharjutusi, et stressitaset vähendada.
- Väärtusta ennast ja oma aega.

4) Suhteoskused

- Heade suhete püsimiseks tuleb teha igapäevast tööd.
- Ole võimalusel rõõmsameelne, abivalmis ja sõbralik.
- Ole kolleegidega ja lapsevanematega suhtlemisel avatud, püüa mõista teisi vaatenurki ja isiklikke piire.
- Jää suheldes alati rahulikuks ja viisakaks, isegi kui teine pol seda alati ei ole.
- Kiida, toeta ja jõusta inimesi enda ümber.
- Hoia end negatiivsete hinnangute andmisel teadlikult tagasi.
- Kui midagi õpilaste käitumises ärritab, siis keelamise asemel selgita, mis tundeid tegevus tekitab.
- Tunne ja väljenda huvi õpilaste vastu. Võta kontakti loomiseks aega.
- Märka, kas õpilaste vahelises konfliktis on tegemist väärtuste erinevusega ja kui on, siis seda õpilastele selgitada.
- Kasuta arenguvestluseid hea võimalusena suhete loomisel ja hoidmisel.
- Õpetaja käitumine eeskujuna aitab häid suhteid hoida.
- Kuula õpilast aktiivselt, ära sekku tema juttu, talitse oma kärsitust.
- Õpi tundma suhtlemistõkkeid ja väldi neid.
- Kehtesta end, samas arvesta teiste tunnetega.
- Kui oskad, suuna kaaslane tema probleemi lahendamiseks leidma.
- Sea enda piire konkreetselt, nii on edasine suhtlemine su jaoks vähem väsitav ja teised oskavad sinuga arvestada.

5) Oskus teha vastutustundlikke otsuseid

- Võta oluliste otsuste tegemiseks aega, keskendu.
- Lähtu õpieesmärkide seadmisele ja õpitegevustes õpilaste vajadusest ja valmisolekust.
- Otsuste tegemisel ära lähtu ainult enda, vaid ka teiste osapoolte huvidest.
- Kohanda keskkonda lähtuvalt õpilaste vajadustest.
- Anna ka õpilastele võimalus kaasa rääkida, arvamust avaldada, ühisele otsusele jõuda.
- Probleeme lahendades kaasa osapooli võrdset.

- Õpilaste vahelise konflikti korral loo turvaline keskkond, kus õpilased saavad avameelselt oma mõtteid ja tundeid jagada. Juhendas õpilasi konflikti lahendamisel, aidates neil leida vastastikku aktsepteeritav lahendus ja kasuta võimalust õpetada neile konfliktide konstruktiivset lahendamist.
- Kaasa õigel hetkel tugipersonal.
- Jaga õpilastele teavet kooli ressursside kohta vaimse tervise toetamisel.
- Kaasa olulistesse märkamistesse vanemad, isegi kui see on keeruline.
- Lähtu õpilastega seotud probleemile lahenduste otsimisel lapsest.
- Leia vajadusel viise õppekava kohendamiseks konkreetse õpilaste vajadustele ja võimetele vastavaks.
- Mõttele oma töö ja tegevuse mõjule.