



SOTSIAALPEDAGOOGIDE ÜLEVABARIIGILINE TEADUSKONVERENTS III
„Sotsiaalpedagoogika hea praktika“
5. mail 2017.a. Tartus, Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudis

ETTEKANNETE TEESID

Probleemselt käituvate õpilaste meeleolu ja õpihuvi muutused nädalapäevade lõikes

Grete Evert, Tartu Ülikool haridusteaduste instituut, magistrant

Õppimist mõjutavad mitmed tegurid, millega koolis töötavad inimesed päevast päeva ja nädalast nädalasse kokku puutuvad. Järgnevalt on arutluse all neist kaks – meeleolu ja õpihuvi, et vaadata, kuidas need tegurid muutuvad nädalapäevade lõikes.

Probleemselt käituvate õpilaste meeleolu muutused nädalapäevade lõikes

Uurimustest on leitud, et meeleolu erinevatel nädalapäevadel võib mõjutada (üli)õpilasele omane nädala rütm (Areni, Burger, Zlatevska, 2011; Barber, Jakobson, Miller & Peterson, 1998). Nädalavahetuse sotsiaalne tähtsus tõuseb just noorukiikka jõudes, mis võib mõjutada ka meeleoluhinnanguid erinevatel nädalapäevadel (Larson & Richards; 1998). Probleemse ja mitteprobleemse käitumisega õpilaste meeleolu võivad mõjutada mitmed tegurid nagu individuaalsed erinevused, koolistress ja uni (Larsen, Kasimatis, 1990; Scrimin, Mason, Moscardino, 2014; Baum et al., 2014). Probleemse käitumisega õpilaste emotsionaalset regulatsiooni võivad samuti mõjutada mitmed tegurid nagu vanemate kasvatusstiil ja suhted eakaaslastega (Okado & Bierman 2015).

Uurimuse eesmärk oli võrrelda probleemsete ja mitteprobleemsete õpilaste meeleoluhinnanguid nädala lõikes lähtudes meeleolu kahest aspektist: hetkemeeleolust ja meeleolust tagasivaatavalt.

Uuritavateks olid ühe Eesti piirkonna linna põhikoolide 9. klasside õpilased. Uurimisinstrumente oli kaks. Esimene neist oli Tugevuste ja raskuste küsimustiku 11.-17. aastastele mõeldud enesekohane vorm (The Strengths and Difficulties Questionnaire; SDQ, 2012). Meeleolu uurimiseks kasutati Areni ja Burger'i (2008) poolt koostatud ankeetküsimustikke (Evert, 2015) ning ankeedis hinnangud hetkemeeleolule paluti õpilasel anda hinnang oma hetkemeeleolule käesoleval mõõtmishetkel. Hinnangud meeleolule tagasivaatavalt oli analoogne hetkemeeleolu ankeedile, aga vastata tuli kõigi päevade kohta, mil õpilasi uuriti.

Uurimusest selgus, et probleemse käitumisega laste meeleolu on valdavalt erinevatel nädalapäevadel madalam kui mitteprobleemse käitumisega õpilastel nii hetkemeeleolu kui tagasivaatava meeleolu osas. Statistiliselt oluline erinevus oli hetkemeeleolu osas esmaspäeval, teisipäeval ja neljapäeval. Tagasivaatavalt oli statistiliselt oluline erinevus kõigi päevade osas peale pühapäeva.

Probleemselt käituvate õpilaste õpihuvi muutused nädalapäevade lõikes

Õpihuvi kui õppimisega seotud positiivne psühholoogiline seisundi juures on oluline, et säiliks psüühiline heaolu, sest oht psüühilisele heaolule võib vähendada huvi tunnis toimuva vastu (Chen,

Darst, Pangrazi, 2001; Dişlen, 2013). Probleemse käitumisega õpilastel on see oht otseselt olemas ning seetõttu võib öelda, et ka nende õpihuvi võib olla madalam.

Uurimuse eesmärk on võrrelda probleemsete ja mitteprobleemsete õpilaste hinnanguid õpihuvi nädala lõikes lähtudes õpihuvi kahest aspektist: hetkeõpihuvi ja õpihuvi tagasivaatavalt.

Hetkeõpihuvi osas oli valdavalt probleemse käitumisega õpilaste hinnang madalam kui mitteprobleemse käitumisega õpilastel. Hetkeõpihuvi hinnangute osas oli statistiliselt oluline erinevus esmaspäeva, teisipäeva, neljapäeva ja reede osas.

Õpihuvi tagasivaatavalt osas oli näha sarnast trendi, kuigi reedel hindasid probleemse käitumisega õpilased õpihuvi kõrgemaks võrreldes mitteprobleemse käitumisega õpilastega. Statistiliselt oluline erinevus hinnangutes oli selle aspekti puhul esmaspäeva ja teisipäeva osas.

Kasutatud kirjandus

- Areni, C. S., Burger, M. (2008). Memories of „bad“ days are more biased than memories of „good“ days: Past Saturdays vary, but past Mondays are always blue. *Journal of Applied Social Psychology*, 38,(6), 1395-1415.
- Areni, C.S., Burger, M., & Zlatevska, N. (2011). Factors affecting the extent of monday blues: Evidence from a meta-analysis. *Psychological Reports*, 109(3), 723-733.
- Barber, B. L., Jacobson, K. C., Miller, K. E. & Petersen, A. C. (1998). Ups and downs: Daily cycles of adolescent moods. Crouter, A. and Larson, R. (Eds.) (1998). *Temporal rhythms in adolescence: Clocks, calendars and the coordination of daily life. New Directions for Child and Adolescent Development*, No. 82. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baum, K. T., Desai, A., Field, J., Miller, L. E., Rausch, J., & Beebe, D. W. (2014). Sleep restriction worsens mood and emotion regulation in adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(2), 180-190.
- Evert, G. (2015). *Meeleoluhinnangute erinevused nädalapäevade lõikes probleemse ja mitteprobleemse käitumisega noortel viljandi põhikoolilõpetajate näitel*. Seminaritöö. Tartu Ülikool.
- Chen, A., Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (2001). An examination of situational interest and its sources in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(3), 383-400.
- Dişlen, G. (2013). The reasons of lack of motivation from the students' and teachers' voices. *The Journal of Academic Social Science*, 1(1), 35-45.
- Goodman R (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Goodman R, Ford T, Simmons H, Gatward R, Meltzer H (2000) Using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) to screen for child psychiatric disorders in a community sample. *British Journal of Psychiatry*, 177, 534-539.
- Larsen, R., & Kasimatis, M. (1990). Individual differences in entrainment of mood to the weekly calendar. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(1), 164-171.
- Larson, R., & Richards, M. (1998). Waiting for the weekend: Friday and Saturday night as the emotional climax of the week. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 82, 37-52.
- Okado, Y., & Bierman, K. (2015). Differential risk for late adolescent conduct problems and mood dysregulation among children with early externalizing behavior problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(4), 735-747
- SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire), uuendatud 01.01.2012. *What is the SDQ?*
Kättesaadav: <http://www.sdqinfo.com/a0.html>. (Külastatud 11.01.2015).
- Scrimin, S., Mason, L., & Moscardino, U. (2014). School-related stress and cognitive performance: A good- induction study. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 359-368.

Loovtegevused sotsiaalpedagoogilises töös – teooria ja hea praktika

Kristi Kõiv, Tartu Ülikool haridusteaduste instituut, dotsent ja

Lii Kaudne, Miina Härma Gümnaasium, sotsiaalpedagoog

Kunstiteraapiad toetuvad ideele, et loominguline protsess aitab inimesel väljendada emotsioone, probleeme, kogemusi, toime tulla stressiga, annab sissevaate oma minasse ja sellesse, kuidas suhelda teistega (Butina, 2008). Kunstiteraapiate rakendamise aluseks on mitmed teoreetilised lähtekohad nagu psühhoanalüüs, kognitiiv-käitumuslik lähenemine, humanistlik lähenemine ning arenguline perspektiiv tegelemaks erinevas eas (eelkõige laste ja noorte) loov- ja kunstiproduktidega (Malchiodi, 2007). Näiteks, nii spontaansete joonistuste kui ka mõnede konkreetsete meetodite (n kritseldused, väänleva joone meetodika, mandala joonistamine) psühhoanalüüsi raamistikus võimaldab lapsel väljendada oma teadvusest allasurutud mõtteid, tundeid ja sisemisi konflikte (Malchiodi, 2003). Kunstiteraapiate kasutamine töös tõsiste probleemidega – näiteks kuritegelikult käituvate noortega, on osutunud tõhusaks sekkumiseks hariduslikus kontekstis (Kõiv & Kaudne, 2015). Nii visuaalkunsti, draama, muusika kui ka liikumise ja tantsu - laiemalt võttes ka teiste loovtegevuste, elementide rakendamine hariduslikus kontekstis sotsiaalpedagoogilises töös annab võimalusi rikastada nii individuaalset, gruppitööd kui ka kogu õppekava haaravat ennetus- ja sekkumistööd probleemset käituvate laste ja noortega (Kõiv, 2012). Sotsiaalpedagoogiline praktika integraalse osana töös laste ja noortega saab kasutada loovmeetodeid turvalises mängulises/loomingulises keskkonnas toetades õpilaste personaalset ja sotsiaal-emotsionaalset arengut. Loovad meetodid töös laste ja noortega võimaldavad luua sügavama kontakti ja kogemuse vältimaks harjumuspäraseid mõtte- ja käitumismustreid. Turvaline keskkond võimaldab teistsugust lähenemisviisi katsetada, et seda siis tulevikus ka elulistes situatsioonides rakendada.

Kasutatud kirjandus

Butina, B. (2008). How to find a good therapist. USA: Aurora, IL.

Kõiv, K. (Toim.) (2012). Kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste toimetulekuoskuste arendamine läbi mitmekesise õppekava: Artiklite kogumik. Tratu: Vali Press OÜ Trükikoda.

Kõiv, K., & Kaudne, L. (2015). Impact of integrated arts therapy intervention for female young offenders in a correctional institution. *Psychology*, 6, 1-9.

Malchiodi, C. A. (2003). Handbook of art therapy. New York: The Guilford Press.

Malchiodi, C. A. (2007). Handbook of art therapy Expressive therapies: History, theory, and practice. Toim. C. A. Malchiodi (lk. 1-45). Expressive therapies. New York: The Guilford Press.

Narritamine-kiusamine või mäng?

Liina Lüüs, Tartu Tamme kool, sotsiaalpedagoog

Piir narritamise ja kiusamise vahel on väike ning narritamisest võib aja jooksul saada kiusamine. Kiusamist ja narritamist peetakse sageli kattuvateks mõisteteks, kusjuures narritamist teostatakse minimaalses ulatuses või nii, et see sõltub situatsioonist ja interaktsiooni kontekstist – seda saab võtta mänguliselt ning teist inimest mitte kahjustavana (Kõiv, 2006).

Narritamist defineeritakse kui tahtlikku mänguliste elementidega verbaalset (sihtmärgile oluliste märkustega) või füüsilist (müksamine) provokatsiooni (Mocus, 2014). Märkamise teeb keeruliseks narritamisolukordade mängulisus. Efektiivseks sekkumiseks on vajalik läbi viia juhtumianalüüs, et eristada narritamine kiusamisest.

Töötoa eesmärk on vaadelda ühe juhtumi põhjal tõhusaid narritamisest sekkumise võimalusi neljal tasandil:

1. Indiviid: narritamine tekitab sihtmärgile negatiivse tunde ja enamasti reageeritakse vaenulikult (Shapiro, Baumeister, & Kessler, 1991). Autistlike joontega lastel on raskem eristada kiusamist narritamisest (Heerey et al., 2005).
2. Grupp: narritamine toimub enamasti kaaslastegrupi läheduses (2 või enam indiviidi).

3. Vanemate hoiakud toetavad laste poolt kasutatavaid narritamisega toimetulekuviise (James, & Fox, 2016).
4. Õpetajate hoiakutest sõltub narritamis-kiusamisolukordadesse sekkumine. Õpilased pöörduvad narritamise korral pigem eakaaslaste kui õpetaja poole abi saamiseks (Mocus, 2014).
Kooli kui süsteemi roll ja võimalused turvalise koolikeskkonna loomiseks.
Oluline on aidata lastel mõista inimsuhete keerukust, õpetada eristama narritamist kiusamisest.
Õpilastele on võimalik koolis anda kaasa vajalikud teadmised narritamisega toimetulekuks. Sekkumise tulemuslikkus sõltub koostööst ja kõigi osapoolte soovist edaspidiseid olukordi vältida või muuta.

Kasutatud kirjandus

- Heerey, E., A., Capps, L. M., Keltner, D., & Kring, A. M. (2005). Understanding teasing: Lessons from children with autism, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(1), 55–68.
- James, L., A., & Fox, C. L., (2016). Children's understanding of self-focused humor styles, school of psychology, *Europe's Journal of Psychology*, 12(3), 420-433.
- Kõiv, K. (2006). *Kiusamiskäitumise mitu tahku: õpilastevaheline kiusamine, õpilaste kiusamine õpetajate poolt, õpetajate kiusamine õpilaste poolt ning õpetajate kiusamine kooli personali ja lapsevanemate poolt*. Tartu: OÜ Vali Press trükikoda.
- Mocus, E. (2014). *Victim response to hurtful teasing episodes: Perceptual and behavioral responses of middle school boys*. Theses and Dissertations. Paper 264. Illinois State University.
- Shapiro, J., P., Baumeister, R. F., & Kessler, J. W (1991). A Three-component model of children's teasing: Aggression, humor, and ambiguity. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 10(4), 459-472.

Kolmandate ja neljandate klasside õpilaste kogemusi seoses loomade omamisega **Maiken Punt**, Tartu Ülikool haridusteaduste instituut, magistrant

Loomad pakuvad sõpradena inimestele ustavat ja intiimset sõprussuhet, mis on oma olemuselt tingimusteta ning hinnanguvaba (Hirschman, 1994; Hill, Gaines, & Wilson, 2008). Lemmikloomade omamist lapsel on seostatud positiivse enesehinnanguga ja teistesse suhtumisega ning sotsiaalsusega (Nebbe, 1991). Lemmikloomade pidamist nii kasvatuslikel eesmärkidel kodus, koolieelses lasteasutuses kui ka koolis võib suurendada laste huvi nii looduse kui ka loomade eest hoolitsemise vastu ning lisaks võib kontakt loomadega parandada laste kognitiivset võimekust koolis hakkama saamisel. Samuti on leitud, et loomad toetavad last nii õppimisel kui ka viimase arenguprotsessis (Svensson, 2014).

Uurimuse eesmärgiks oli selgitada välja 3.–4. klasside õpilaste kogemused seoses loomade omamisega. Uurimuses osalesid kolmandate ja neljandate klasside õpilased kahest Eesti ühe piirkonna üldhariduskoolist. Uurimuses kasutati mõõtevahendina kahte uurimisinstrumenti, esimeseks oli Boat (1998) poolt välja töötatud küsimustikku, mis puudutab lastel loomade omamist ning teiseks Thompson ja Gullione (2003) poolt kasutatud küsimustikku, mis kirjeldas laste käitumist lemmikloomade suhtes.

Püstitati kaks uurimisküsimust:

1. Millised on õpilaste kogemused seoses loomade ja lemmikloomade omamisega?
2. Millised on erinevused poiste ja tüdrukute kogemustes seoses loomade ja lemmikloomade omamisega?

Tulemustest selgus, et enamikul lastel on olnud ning on ka hetkel kogemusi lemmikloomade omamisega. Tüüpilisemateks lemmikloomadeks olid õpilaste kodudes kassid, koerad, kalad ning närilised. Lisaks selgus, et enamik õpilasi põhjendasid oma lemmikuma looma valikut loomale antud positiivse hinnanguga, millest enamik õpilasi mainis, et loom on ilus ning armas. Veel mainiti põhjusteks, et looma välimus ja looma tegevus teeb nad teistest loomadest eriliseks. Samuti peeti oluliseks seda, et loom pakub neile lohutust, kaitset ja seltsi. Uuringu tulemustest selgus, et enamik õpilasi on kunagi elus nii tundnud, et neil on mõnikord olnud lihtsam rääkida loomadega kui

inimestega. Ka Svenssoni (2014) tehtud uurimuse tulemused kinnitasid seda, et lapsed saavad loomadega rääkida ning loomad justkui kuulaks neid tähelepanelikult.

Uurimise tulemused näitasid, et poiste ja tüdrukute loomade omamise kogemused olid sarnased ning ainuke erinevus poiste ja tüdrukute vahel esines hobuste, lehmade, kanade, sigade omamisel. Seda tulemust kinnitab varasematest uurimustest nähtu, et poiste ja tüdrukute vahel ei esine lemmikloomade omamisel soolisi erinevusi ning samuti omavad nad sarnase arvukusega lemmikloomi (Covert, Whiren, Keith, & Nelson, 1985; Fifield & Forsyth, 1999). Tulemused näitasid, et poisid omasid tüdrukutest rohkem pehmeid mänguloomi ning oluline erinevus esines poiste ja tüdrukute vahel nende alles hoidmises. Poisid hoidsid sagedamini pehmeid mänguloomi alles kui tüdrukud. Sagedamateks lemmikloomade seonduvateks tegevusteks poistel ja tüdrukutel oli lemmikloomade mängimine, söögi ja joogi andmine, paitamine ja kallistamine ning temaga aja veetmine ning lemmikloomade puhastamine ja tema eest hoolitsemine. Tulemustest selgus, et nii poisid kui tüdrukud nautisid, kui nad olid kurvad lemmikloomade juuresolekul, kuid tüdrukud nautisid sagedamini kui poisid.

Nii lapsed kui ka loomad saavad vastastikusest sõprussuhtest kasu. Loomad pakuvad lastele rõõmu, treeningut, sõprust, tuge kui ka kaitset ning lapsed omalt poolt vastavad samaga. Samuti aitab lemmikloomade omamine lastel arendada empaatiat, kannatlikkust ning ka viha kontrolli (Nebbie, 1997; Svensson, 2014; Vidović et al., 1999).

Kasutatud kirjandus

- Boat, B. (1998). Boat inventory on animal-related experiences. *Cincinnati, OH: Department of Psychiatry, University of Cincinnati*. Külastatud: <http://www.animalsandsociety.org/wp-content/uploads/2015/03/Boat-Inventory.pdf>.
- Covert, A. M., Whiren, A. P., Keith, J., & Nelson, C. (1985). Pets, early adolescents, and families. *Marriage & Family Review*, 8(3–4), 95–108.
- Fifield, S. J., & Forsyth, D. K. (1999). A pet for the children: Factors related to family pet ownership. *Anthrozoös*, 12(1), 24–32.
- Hill, R. P., Gaines, J., & Wilson, R. M. (2008). Consumer behavior, extended-self, and sacred consumption: An alternative perspective from our animal companions. *Journal of Business Research*, 61(5), 553–562.
- Hirschman, E. C. (1994). Consumers and Their Animal Companions. *Journal of Consumer Research*, 20(4), 616–632.
- Nebbe, L. L. (1991). The human-animal bond and the elementary school counselor. *The School Counselor*, 38(5), 362–371.
- Nebbe, L. J. (1997). The human-animal bond's role with the abused child.
- Svensson, A. S. (2014). The impact of the animals on children's learning and their development- a study of what children learn from and with pets: The example of dog and cat. *Problems of Education in the 21st Century*, 59, 77–85.
- Thompson, K. L., & Gullone, E. (2003). The children's treatment of animals questionnaire (CTAQ): A psychometric investigation. *Society & Animals*, 11(1), 1–15.
- Vidović, V. V., Štetić, V. V., & Bratko, D. (1999). Pet ownership, type of pet and socio-emotional development of school children. *Anthrozoös*, 12(4), 211–217.

Narritamine keskkooli õpilaste seas ühe kooli näitel **Kirsika Rahuelu, Tartu Ülikool haridusteaduste instituut, magistrant**

Narritamine on osa prosotsiaalsest käitumisest, mille all mõistetakse sõbralikku ja mängulist interaktsiooni, kuid see võib sisaldada tihti ka solvamist ja vaenulikkust (Barnett, Burns, Sanborn, Bartel, & Wilds, 2004). Narritamine on tahtlik käitumine või lausung, mille väljendamise eesmärgiks on pigem mängulisus kui vaenulikkus (Pujolar, 2001). Narritamise valesti mõistmisel võidakse seda kategoriseerida hoopis kiusamise alla (Asher, Rose, & Gabriel, 2001). Olukord, kus tahtlikult tahetakse haavata teise inimese tundeid käib kiusamise mõiste alla (Alberts, Kellar-Guenther, & Corman, 1996). Alberts, Kellar-Guenther ja Corman (1996) väitsid, et narritamine võib tekitada

narritavale piinlikkust, viha või valu. Näiteks kui narritav ei saa aru kommentaarist (Keltner, Capps, Kring, Young, & Heerey, 2001), tal on teatud omadus või tunnus olla narritamise suhtes haavatav (Kowalski, 2004) või negatiivne eelnev kogemus seoses narritamisega (Barnett, Burns, Sanborn, Bartel, & Wilds, 2004), siis naljaga kavatsetud narritamise tagajärg on negatiivne. Narritamist on seostatud narrititava negatiivse minapildiga, madala enesehinnanguga, halbade sotsiaalsete oskuste, depressiooniga, toitumisprobleemide ja üksildusega (Olweus, 1993; Craig, 1998; Espelge, & Swearer, 2003).

Uurimuse eesmärgiks oli välja selgitada narritamise sagedus, põhjused ja tagajärjed ühes Tartu linna gümnaasiumi klasside seas. Uuringus osales 512 õpilast, kellest 201 olid poisid ja 299 olid tüdrukud. Uurimismeetodina osutus valituks Littleson ja Clark'i (2009) poolt loodud enesekohane ankeet, millega uuritakse narritamise sagedust, põhjuseid ja tagajärgi.

Peamiseks põhjuseks, miks tüdrukud narritasid eakaaslaseid oli nalja pärast (51,5%). Kõige vähem arvati narritamise põhjuseks olevat et tõmmata narrititava tähelepanu, et ta sind märkaks (4%) ning et näida teiste silmis targem ja kavalam (3,3%). Ligi pooled (49,2%) tüdrukutest väitsid, et nad ei narrita eakaaslaseid. Kui vaadelda narritamise põhjuseid, siis peamiseks põhjusteks, miks tüdrukuid on narritatud on: kõrvalseisjaid naerma ajamiseks (52,8%) ja nalja pärast (69,9%). Peamised põhjused, miks poisse on narritatud: et nende üle naerda (45,2%), et kõrvalseisjaid naerma ajada (52,8%) ning samuti ülekaalukalt nagu ka tüdrukutel nalja pärast (69,9%).

Peaaegu pool kogu valimist ehk 40,8% märkisid, et nad ei ole narritanud eakaaslaseid, kellest poisse oli 34,8% ja tüdrukuid 45,8%. Tüdrukud märkisid, et nende peamiseks tagajärjeks eakaaslasi narritades on, et nad on tundnud piinlikust (30,8%). Samuti leidis sama arvamus 32,2% poistest, et nad on tundnud piinlikkust. Kogu valimist 40,6% õpilastest väitsid, et nad ei ole narritanud eakaaslaseid. Poisid ning tüdrukud valisid peamiseks väiteks kui nad näevad narritamist pealt, et nad ei tee toimumust välja, vastavalt 45,8% ja 58,5%.

Küsitletavad pidid esmalt andma hinnangu, kui tihti nad narritavad vastassoost eakaaslasi, kes neile ei meeldi. Tulemuseks saadi, et 500st õpilasest 84,8% õpilast vastas, et nad peaaegu mitte kunagi ei narrita vastassoolist eakaaslasi, kes neile ei meeldi. Teiseks tuli uuritavatel anda hinnang, kui sageli nad narritavad samasoolisi eakaaslaseid, kes neile meeldivad. Saadi tulemus, et peaaegu mitte kunagi narritavad kogu valimist 37,2% ja 18,4% poissi. Sellest tulenevalt saab väita, et tüdrukutel on kaks korda suurem šanss samasoolist eakaaslast, kes talle meeldib mitte narritada kui poistel.

Kolmandaks tuli uuritavatel anda hinnang, kui sageli nad narritavad vastassoost eakaaslaseid, kes neile meeldivad. Kogu valimist valisid enda vastuse variandiks peaaegu mitte kunagi 59,2% õpilastest, kellest 37,8% olid tüdrukud ning 21,4% poisid. Siit tulenevalt saab väita, et tüdrukutel on ligi kaks korda suurem šanss narritada vastassoolist eakaaslast, kes meeldib peaaegu mitte kunagi kui poistel.

Viimaseks tuli vastajatel anda hinnang, kui sageli narritavad nad samasoolisi eakaaslaseid, kes neile ei meeldi. Selgus, et poistel on kaks korda suurem šanss oma eakaaslasi, kes neile ei meeldi, narrida 1-2 korda kuus, kui tüdrukutel.

Need õpilased, kellele ei meeldi eakaaslane (nii vastassooline kui samasooline), narritavad olulisel määral vähem oma eakaaslasi kui need, kellele meeldib oma eakaaslane. Need õpilased, kellele meeldib eakaaslane, narritavad mitu korda päevas oma eakaaslast olulisel määral rohkem kui need, kellele ei meeldi oma eakaaslane.

Tulemustest selgus, et suurem oma õpilastest narritasid nalja pärast või teiste naerma ajamiseks. Seega võib järeldada, et peamiseks narritamise põhjuseks on, et saada nalja. Kõige rohkem oldi narritav nalja pärast (70% vastanutes). Antud küsimuste puhul ilmes, et enamus õpilastest vastas, et nad ei narrita mitte kunagi, kellest suurem osa olid tüdrukud.

Kasutatud kirjandus

- Alberts, J. K., Kellar-Guenther, Y., & Corman, S. R. (1996). That's not funny: Understanding recipients' responses to teasing. *Western Journal of Communication*, 60, 337-357.
- Asher, S. R., Rose, A. J., & Gabriel, S. W. (2001). Peer rejection in everyday life. M. R. Leary (Toim.), *Interpersonal rejection* (lk. 105-142). New York: Oxford University Press.
- Barnett, M. A., Burns, S. R., Sanborn, F. W., Bartel, J. S., & Wilds, S. J. (2004). Antisocial and prosocial teasing among children: Perceptions and individual differences. *Social Development*, 13(2), 292-310.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and

- aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123-130.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?. *School Psychology Review*, 32(3), 365-384.
- Keltner, D., Capps, L., Kring, A. M., Young, R. C., & Heerey, E. A. (2001). Just teasing: a conceptual analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 127(2), 229.
- Kowalski, R. M. (2004). Proneness to, perceptions of, and responses to teasing: The influence of both intrapersonal and interpersonal factors. *European Journal of Personality*, 18(4), 331- 349.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what can we do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Pujolar, J. (2001). Gender, heteroglossia and power: A sociolinguistic study of youth culture. M. Heller ja R. Watts (Eds), *Language, power, and social process. Series 4*. Berlin: Walter de Gruyter.

Tugikava sotsiaalpedagoogi töövahendina
Merilin Uder, Lagedi kool, sotsiaalpedagoog ja
Iiris Tagen, Võrumaa Rajaleidja keskus, sotsiaalpedagoog

Sotsiaalpedagoogi tööülesandeks on käitumisraskustega õpilase käitumise kujundamine selliseks, et see toetaks õpilase õppimist ja isiksuse arengut. Vahel on sobivaid käitumisviise lastele õpetatud, kuid lapsed ei taha või ei oska neid kasutada, teinekord ei ole neid õpetatudki. Käitumise tugikava on üks võimalik meetod, mille abil on seda võimalik teha. Bill Rogers'i (2008) järgi on soovitud käitumist võimalik lastele õpetada ja harjumuseks kujundada.

Käitumise tugikava välja töötades on väga oluline, et alustatakse paarist käitumisviisist, mida kujundama hakatakse. Käitumistaastuses on oluline koht vaatlusel ja õpilase tundma õppimisel. Lastel on erinev õppimiskiirus ja nad reageerivad erinevatele õpetamisviisidele isemoodi. Nii tuleb sageli iga juhtumi puhul kasutada erinevat lähenemist, kuid alused kava koostamiseks on samad.

Oluline on õpilasele tugikava vajaduse selgitamine ja jõukohaste ülesannete püstitamine. Sobivate meetodite valik. Ülioluline on, et aineõpetajad saaksid tugikava erinevatest aspektidest täielikult aru ning julgustaksid ja kutsuksid last korrale nii, nagu seda teeks sotsiaalpedagoog. Õpetajad peavad andma lapse käitumise kohta nii lapsele kui ka käitumiskava koostajale regulaarselt toetavat tagasisidet.

Kui käitumise tugikava on tõhusalt rakendatud, õpib laps juhtima oma käitumist, täienevad lapse enesekontrolli oskused, muutuvad arusaamad sellest, kes käitumist kontrollib, suurenevad lapse sotsiaalsed oskused.

Kasutatud kirjandus

Rogers, B. (2008). *Taasleitud käitumine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

