

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Jaanika Merirand

KLASSI OHJAMISEGA SEOSTUVAD HOIAKUD JA VEENDUMUSED IDA-
VIRUMAA ÕPETAJATE NÄITEL

magistritöö

Juhendaja: Edgar Krull

Läbiv pealkiri: (klassi ohjamine)

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Edgar Krull (professor)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Evi Saluver (MA)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

Sisukord	
Sissejuhatus	3
1. Teoreetilised lähtekohad	4
1.1. <i>Distsipliini ja klassi ohjamise mõiste</i>	4
1.2. <i>Üldised eeldused normaalse distsipliini kujunemiseks klassis</i>	6
1.2.1. <i>Õpetaja isiksusomadused</i>	6
1.2.2. <i>Õpilaste ootused õpetajale</i>	6
1.2.3. <i>Soodsa õppekeskkonna kujundamine</i>	7
1.3. <i>Soodsa distsipliini kujundamine õppetööks</i>	7
1.3.1. <i>Weinstein ja Mignano viie printsiibi mudel</i>	8
1.3.2. <i>Õpetajate võimalikud juhtimisstiilid</i>	8
1.3.3. <i>Käitumisreeglid</i>	11
1.3.4. <i>Soodne füüsiline keskkond</i>	11
1.3.5. <i>Tunnidistsipliini kindlustamine</i>	11
1.3.6. <i>Õppetunni distsipliini kujundavate tegurite kaardistamine</i>	12
2. Metoodika	13
2.1. <i>Valim</i>	13
2.2. <i>Andmekogumisvahend</i>	15
2.3. <i>Andmeanalüüs</i>	15
3. Tulemused	16
3.1. <i>Küsimuste jaotus faktoriteks</i>	16
3.2. <i>Respondentide keskmiste vastuste võrdlused erinevate taustaandmete alusel</i>	17
4. Arutelu	23
Kokkuvõte	25
Summary	26
Tänuõnad	27
Autorsuse kinnitus	28
Kasutatud kirjandus	29
Lisa 1. Küsimustik õpetajale	
Lisa 2. Kirjeldav statistika keskmised ja standardhälve	
Lisa 3. Kolmefaktorilise lahenduse faktorlaadungid	
Lisa 4. Faktorlaadungid, mis langesid kokku originaaliga	
Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks	

Sissejuhatus

USAs on juba üle 50 aasta uuritud klassi eduka ohjamise probleeme. Uurijad Wang, Haertel ja Walberg (1994) USAst jõudsid järeldusele, et klassi ohjamine mõjutab nii õpilaste õppimist kui ka õpioskusi. Samas on üks tõsisemaid probleeme algajate õpetajate seas toimetulek klassi eduka ohjamisega (Balli, 2009). Neile valmistab muret klassis korra saavutamine ja hoidmine. Vaatamata sellele, et on toimunud haridusreformid nii meil kui mujal maailmas ja välja on töötatud erinevaid kasvatusteaduslikke teooriaid klassi ohjamise kohta (vt nt Talts, 1997, lk 115), on probleemid klassi ohjamise osas endiselt aktuaalsed üle maailma (Shin & Koh, 2008).

Klassi ohjamine ja selle raames klassi juhtimine on distsipliini kindlustamise tähenduses laiem mõiste, kui klassijuhatajaks olemine. Selle all mõistetakse õpetaja poolt kavandatud ja hästi ettevalmistatud tegevusi, sealhulgas tunni käigu otstarbekat suunamist ja tempo hoidmist ning soodsate tingimuste loomist keskendumaks õppetööle (Krull, 2000). Lisaks annab õpetaja käitumine kuulajana ning kehtestajana olulise mudeli õpilaste sotsiaalsete oskuste arendamiseks (Andersalu-Targo, 2012).

Käesolev töö keskendub õpetajate klassi ohjamisega seotud veendumuste ja hoiakute uurimisele, vaadeldes neid õpetajate endi hinnangute alusel. Töö teoreetiline osa annab ülevaate *distsipliini* ja *klassi ohjamise* mõistete olemusest ja neid käsitlevatest teooriatest. Lühidalt tutvustatakse erinevate uurijate poolt läbi viidud selleteemalisi uurimusi. Põhjalikumalt keskendutakse distsipliini mõjutavatele teguritele ja sellele, kuidas on need seotud õppimise ja õpetamisega.

Empiirilise osa põhieesmärk on Wolfgangi ja Glickmani kontrolli teooriale tugineva klassi ohjamise veendumuste ja hoiakute adapteeritud küsimustiku (*The Attitudes & Beliefs on Classroom Control Inventory – lüh ABCCI*) abil kogutud andmete põhjal uurida klassi ohjamisega seotud veendumusi ja hoiakuid Ida-Virumaa õpetajate seas. Alaeesmärkideks on viia läbi küsitlusandmete uuriv faktoranalüüs, selgitamaks välja adapteeritud küsimustiku mõõteskaalade faktorstruktuur ehk kas Martini, Yini ja Baldwini (1998) adapteeritud küsimustikuga kogutud andmed koonduvad kolmeks dimensiooniks – õppekorralduslikuks, isiksuslikuks ja käitumise korra dimensiooniks. Lisaks sellele on alaeesmärgiks võrrelda küsimustiku mõõteskaalade keskmisi vastuseid jaotatult 1) mees- ja naisõpetajateks, 2) klassi- ja aineõpetajateks, 3) algajateks ja kogunud õpetajateks. Välja selgitada, kas kogemused mõjutavad õpetajate klassi ohjamise lähenemisi.

Töö empiirilises osas analüüsitakse andmeid, mis on saadud Ida-Virumaa tegevõpetajate küsitlusega, mis korraldati 2014. aasta jaanuaris-märtsis. Andmed koguti veebipõhise ABCCI küsimustikuga, mis kohandati Eesti oludele.

Käesoleva töö autorile teada olevatel andmetel ei ole Eestis uuritud klassi ohjamise alaseid veendumusi ja hoiakuid lähtudes Wolfgangi ja Glickmani käsitluse seisukohast ning töös kasutatavast uurijate Martini, Yini ja Baldwini (1998) klassi ohjamise veendumuste ja hoiakute (ABCCI) küsimustikust.

1. Teoreetilised lähtekohad

1.1. Distsipliini ja klassi ohjamise mõiste

Klassis distsipliini saavutamine ja hoidmine, on üks suuremaid väljakutseid, selleks et õpetaja saaks õpetada oma ainet (Tropp, 2012). Distsipliini mõistet defineeritakse erinevate allikate põhjal erinevalt. Spetsiifilisemas tähenduses viitab see õpilaste konkreetsele käitumise viisile klassis (Talts, 1997; Gordon, 2003). Enamasti kasutatakse sõna distsipliin õpilaste käitumisele piirangute seadmise tähenduses.

Gordon (2003) kirjutab, et väga oluline on vahet teha sõnade distsipliin ja distsiplineerima tähendustel. Distsipliini all mõeldakse enamasti reeglitele ja eeskirjadele vastavat käitumist ja korda või korrale allumist (ÕS, 2013; Erelt, 2014) ning sõnakuulelikkuse saavutamist või karistamist (Gordon, 2003). Samuti tähendab see käitumist, mis saavutatakse järgmiste oskuste harjutamisega: tunnis vastamine, töökoha korrastamine, iseseisev töötamine, õppevahendite kasutamine jne (Kera, 2004). Seega tekitab termin distsipliin harva poleemikat, kuna mõeldes distsipliinist, tuleb silme ette kord ja korrastatus, koostöö, protseduuride tundmine ja järgimine ning hoolimine teiste inimeste õigustest (Gordon, 2003).

Distsipliin klassi ohjamise seisukohast tähendab seda, et õpetaja vastutab selle eest, mis toimub klassis. Ta tagab distsipliini kehtestamiseks reeglid, millest tuleb kinni pidada kõigil. Õpetajal tuleb kord klassis saavutada enne, kui alustatakse õppetööd, st et ei tegeleta ebasoovitud käitumise tagajärgedega (Hardin, 2008). Gordon (2003) lisab, et noort inimest on kergem mõjutada, kui loobutakse oma võimu kasutamisest tema kontrolli all hoidmiseks. Täiskasvanuil tuleb loobuda lapse kontrolli all hoidmiseks jõumeetodite kasutamine. Mida rohkem selleks võimu kasutatakse, et inimesi kontrolli all hoida, seda vähem suudetakse nende elu tegelikult mõjutada (Gordon, 2003). Seega koos kokkulepitud reeglid annavad paremaid tulemusi kui ühepoolsed käsud ja keelud.

Paljud õpetajad peavad distsipliini karistuse sünonüümiks. Mitmete autorite (Ginott, 2006; Gordon, 2003) arvates see kindlasti nii ei ole. Distsipliini soovitakse käsitleda kui

treeningut, mis loob võimaluse õppimiseks, õppimisoskuste kujunemiseks ja sotsiaalseks arenguks (Krull, 2000). Õpetaja teeb kõik selleks, et käitumisprobleemiga laps hakkaks käituma vastuvõetavalt (Charles, 2008). Distsiplineeritus eeldab reeglitest ja normidest kinnipidamist. Lapse käitumise suunamine ja kontrollimine eeldab sageli ka, et teda eksimuse korral karistatakse (Gordon, 2003). Seega mõeldakse distsipliini all kontrollile allumist ja korralikku käitumist. Õpilaste distsiplineerimise üheks taotluseks on enesedistsipliin, mille puhul ei vaja õpilane väliseid korraldusi, vaid suunab ise oma käitumist ja kontrollib end (Lindgren & Suter, 1994; Tuulik, 2001). Siinkohal tuleb tähele panna, et algklasside õpilased vajavad palju rohkem õpetajapoolset juhendamist ja kontrolli, kuna õpilaste oskused töötamiseks suures grupis ei ole piisavalt välja arenenud. Õpilased ei ole veel sotsiaalselt küpsed ning nende enesedistsipliin kujuneb välja järk-järgult. Õpetaja saab kaasa aidata õpilaste enesedistsipliini arengule, õpetades neid vastutama oma tegude eest, arvestama teiste inimeste tunnete ja mõtetega ning väärtustama ausat mängu (Lindgren & Suter, 1994).

Talts (1997) tõdeb, et klassi ohjamise ja distsipliini kindlustamisega seotud küsimusi peetakse siiaani iga õpetaja eraasjaks. Üldlevinud on seisukoht, mille kohaselt kõik klassidistsipliiniga seonduvad probleemid muutuvad olematuks, kui õpetajal on igaks tunniks valmis "tagavaraplaan", mida ta saab vajadusel kasutada (Talts, 1997). Vahel ei õnnestu ka kõige paremini ettevalmistatud tund, sest eduka õpetamise määravad kaks vältimatut mõjutegurit – õpilaste tõhus instrueerimine ja klassi juhtimine (Talts, 1997, lk 115).

Klassi ohjamist mõistetakse kui võtteid ja meetodeid, mida õpetajad kasutavad õppimiseks vajaliku korra saavutamiseks. Klassi ohjamist on defineeritud kui süsteemi, mille kohaselt vaadeldakse klassi töö organiseerimist süsteemselt ehk tervikuna. Siinkohal oodatakse õpetajalt tegevuskava ja organiseeritud tegevust, lähtudes oma õpilaste vajadustest. Selline ettevalmistus aitab vähendada mistahes rikkumisi ning võtta häiriva käitumise korral kasutusele erinevaid/ vastavaid meetmeid (Hardin, 2008). Lisaks tuleb õpetajal arendada õpilastes enesedistsipliini ja vastutust oma käitumise osas, mitte ainult sõnakuulelikkust. Õpetaja ootused õpilase käitumisele tuleb selgelt sõnastada ning siis leida koos võimalusi need ka saavutada (Charles, 2008). Veel on klassi ohjamist defineeritud kui juhiste andmist. See keskendub sobiva käitumise ja sotsiaalsete oskuste õpetamisele, et õpilased saaksid hakkama ka tulevikus ette tulevate probleemidega (Hardin, 2008).

Martin koos teiste USA uurijatega on klassi ohjamist käsitletud kui mitmekülgset konstrukti, mis hõlmab endas kolme suuremat mõõdet ehk dimensiooni – (1) isiksuslik (õpilaste eripärade märkamine, klassi psühho-sotsiaalne kliima), (2) õppekorralduslik (füüsiline keskkond, ajakasutus õppetöös, klassi rutiinid, õppimise töös hoidmine) ja (3)

käitumise korra dimensioon (reeglite paika panek, sobiva/ ebasobiva käitumise tunnustamine) (Martin & Baldwin, 1993, 1994; Martin & Yin, 1997; Martin, Yin & Baldwin, 1998; Martin, Yin & Mayall, 2008). Need kolm dimensiooni moodustavad koos õpetaja klassi ohjamise stiili ja on abiks õppetegevuse eesmärkide saavutamisel (Martin et al., 2008).

1.2. Üldised eeldused normaalse distsipliini kujunemiseks klassis

Distsipliin on õppimiseks soodsa, kuid õpilaste arengule minimaalseid piiranguid seadva keskkonna loomine (Good ja Brophy, 1995, Krull, 2000). Selle loomine sõltub suuresti õpetaja isiksusomadustest ja õpilaste ootustest õpetajale. Lisaks tuleb õpetajal pöörata tähelepanu turvalisele ja õppimist soodustavale ümbruskonnale. Läbimõeldud tegevuskavad korda rikkuva käitumise ennetamiseks, aga ka aset leidva ebasobiva käitumise lõpetamiseks ja saavutatu hoidmiseks tähendavadki õpetaja oskust klassi ohjata.

1.2.1. Õpetaja isiksusomadused. Lister (2012, lk 23) defineerib isiksust kui inimesele iseloomulike omaduste kogumit, mis teeb ta teistest erinevaks ja silmapaistvaks. Inimese omaduste kogum tekitab püsivad kalduvused sarnastes olukordades kindlal viisil mõelda, tunda ja käituda. Edukaks õpetajatööks on vajalikud kindlad isiksuse omadused. Nende läbi mõjutab õpetaja klassi, on eeskujuks või siis mitte. Olulised on sellised isikuomadused nagu rõõmsameelsus, sõbralikkus, võime valitseda oma tundeid, siirus, hea vaimne tervis ja emotsionaalselt kohanev jne (Good & Brophy, 1995; Krull, 2000). Lisaks veel omadused, mis väljenduvad nõ isiksuse või ego tugevusena. Näiteks üldine enesekindlus, võime jääda rahulikuks ka kriisiolukorras, võime teisi ära kuulata ilma kaitsepositsiooni sisse võtmata, paindlikkus probleemide lahendamisel ja konfliktide vältimine, püüd lahendada probleeme ka pärast ebaõnnestumist, ilma kedagi süüdistamata ja hüsteerikata (Krull, 2000, lk 472).

Valmisolek edukaks õpetamiseks ja kasvatustööks saavutatakse, kui õpetaja teeb selgeks, millised käitumisjooned muudavad nad õpilastele meeldivaks ja tekitavad usalduse õpetaja vastu. Eisenschmidt (2001, lk 29) soovib õpetajal teadvustada oma käitumise põhjuseid ja viise, et siis teadlikult kujundada oma käitumist, et seeläbi vältida õpilaste käitumisprobleeme tunnis. Good ja Brophy (1995, lk 440) soovivad eelneva saavutamiseks lähtuda kolmest asjaolust: (1) arvestada õpilaste ootusi õpetajate käitumisele; (2) analüüsida isiksuseomadusi, mis kindlustavad mudelite jäljendamise; (3) silmas pidada vanemate omadusi, mis teevad neist autoriteedi laste silmis.

1.2.2. Õpilaste ootused õpetajale. Õpilastel on konkreetsed ootused, milline peaks olema ideaalne õpetaja. Eestis puuduvad sellel teemal vähegi usaldusväärsed uurimused (on mõned

üliõpilastööd), seepärast vaatame näiteid mujalt maailmast. Nachi (1976, viidatud Krulli, 2000 j) uurimuse tulemuste põhjal peeti ühes Šoti keskkoolis heaks õpetajaks neid õpetajaid, (1) kes hoiavad klassis korda (on pigem ranged kui leebed, vajadusel ka karistavad); (2) panevad õpilased tööle; (3) seletavad õppematerjali arusaadavalt ja on abivalmid; (4) on huvitavad; (5) on õiglased, järjekindlad, ei soeta pailapsi ega kiusa kedagi; (6) on sõbralikud, heatahtlikud, räägivad vaikselt ja naljatlevalt. Sellisele järeldusele jõudis ka Metz (1978) USA-s (Krull, 2000). Seega õpetajalt oodatakse oma aine head tundmist, kusjuures tahetakse näha teda autoriteedina, kes suudab luua turvalise ja soodsa õpikeskkonna, reageerib otsusavalt lubamatu käitumise korral ning suudab mõista õpilast, kellel on mure, kuid hoomata ka tervet klassi.

1.2.3. Soodsa õppekeskkonna kujundamine. Õppekeskkonnaks nimetatakse õpilasi ümbritsevat vaimse, sotsiaalse ja füüsilise keskkonna kooslust, milles õpilased arenevad ja õpivad. Õppekeskkond toetab õpilase arenemist iseseisvaks ja aktiivseks õppijaks, kannab õppekava alusväärtusi ja oma kooli vaimsust ning säilitab ja arendab edasi paikkonna ja koolipere traditsioone (Põhikooli riiklik õppekava, 2010, § 6 lg 1).

Esmaseks peetakse õpetaja teadvustatud käitumist klassiruumis. Eisenschmidt (2001), tuginedes erinevatele uuringutele, viitab, et õpetaja käitub sageli impulsiivselt ja võib seetõttu saavutada vastupidise tulemuse: õpilast ei kutsuta korrale, vaid alguse saab uus probleem.

Selleks et õpetaja oskaks teadlikult oma käitumist kujundada, peaks ta teadvustama oma käitumise võimalikke põhjuseid ja viise, sest õppekeskkond mõjutab õpilaste käitumist ning õpitulemusi. Soodsa keskkonna kujundamisel on õpetaja edu üheks eelduseks maksimaalselt teadvustatud käitumine.

Õpetaja ülesandeks on luua selline õpikeskkond, et lapsed saaksid haarata ise kontrolli oma tegevuse ja käitumise üle. Näiteks reeglite paikapanemisel suunab õpetaja arutelu, et õpilased tunneksid ära õiged käitumismustrid ja valiksid sellele vastavad reeglid ja teeksid õiged järeldused. Halva käitumise korral aitab õpetaja õpilastel näha probleemi ja juhatab neid õigete otsuste vastuvõtmise juurde, et probleemi lahendada.

1.3. Soodsa distsipliini kujundamine õppetöös

Õpetajal tuleb distsipliini kindlustamiseks eelnevalt (1) jõuda selgusele sobivas klassi juhtimise stiilis, (2) luua võimalikult soodsad õppimise tingimused keskkonna näol, (3) jõuda selgusele nõuetes käitumise korrale ja (4) juurutada käitumisreeglid (Krull, 2000).

Distsipliini kindlustamiseks õppe- ja kasvatustöös on pakutud erinevaid lahendusi, kuid need kipuvad olema väga üldised või siis spetsiifilised, mida saab kasutada teatud olukordade

lahendamisel (Krull, 2000). Eelnevaid puudusi õnnestus 1993 aastal Weinsteini ja Mignano uurimustöö, millele tulemusel sõnastati viie printsiibi mudel. Antud mudel aitab mõista, millest tuleks lähtuda ja arvestada õppetöö korraldamisel klassis ja distsipliiniprobleemidega tegelemisel.

1.3.1. Weinstein ja Mignano viie printsiibi mudel. Distsipliini alalhoidmist töös klassiga aitavad sügavamini mõista Weinsteini ja Mignano (1993) uurimused, mis näitavad, et heade õpetajate edu klassiga toimetulekul ilmneb pigem oskusest probleeme ennetada, kui neid pärast ilmumist kõrvaldada. Seega peitub õpetajate edu klassi ohjamine suuresti selles, milliseid meetodeid nad kasutavad korrarikkumiste ärahoidmiseks, st distsipliin põhinebki kogu õppetöö edukal korraldusel (Koni & Krull, 2014).

Weinstein ja Mignano (1993) formuleeritud viis printsiipi (viidatud Krull, 2000 j):

- enamik distsipliiniprobleeme on vältitavad, kui õpetajad rakendavad sobivaid ennetavaid meetmeid, valmistudes tööks klassiga;
- õpetajate arusaamad distsipliinist ja ettekujutus töökorraldusest klassiga mõjutavad oluliselt nende käitumist klassi ja üksikõpilaste suhtes;
- kuigi kord on klassis vajalik, ei tohi see saada õppimisest tähtsamaks ehk kui õppematerjalist arusaamine ja selle omandamine on edukam distsipliini liberaliseerimisel, siis lähtuda ikkagi õppimise vajadusest;
- õpilaste ja õpetajate ootused käitumisele klassis varieeruvad aineti ja klassiti. Nii võivad õpetajad lasta õpilastel töötada rühmana või konsulteerida üksteisega teatud ainetes, juhtudel või tundides, kuid mitte teistes olukordades. Väärtõlgenduste ennetamiseks tuleb õpetajal hoolt kanda, et õpilased mõistaksid tema erinevaid ootusi töökorraldusele ja iseloomule muutuvates oludes;
- töö korraldamine ja distsipliini kujundamine klassis eeldab paljude pedagoogiliste otsuste langetamist. Adekvaatsete otsuste tagamiseks peaksid need toetuma pedagoogilistele uurimistulemustele ja üldistustele.

Järelikult peaks õpetaja nende viie printsiibi kasutamisel kindlustama distsipliini, mis on vajalik õppimiseks ja õpetamiseks, sest muidu jääb õppimine katki. Õpetaja peaks märkama õpilase probleemi, sellega tegelema, isegi siis kui õpilane ise põhjustab õpetajale probleemi (Gordon, 2006)

1.3.2. Õpetajate võimalikud juhtimisstiilid. Peep Leppik (2008, lk 45) on öelnud, et õpetajaks saamine alaku enda tundmisest. Oluline on õpetaja isikupärane tööstiil, lähtudes

eneseanalüüsist (Leppik, 2008). Õpetajal, kes valmistub tööks uue klassiga, tasub alati mõelda, millist juhtimisstiili kasutada, sest sellest oleneb väga suurel määral õpilaste õpimotivatsioon, üldine õhkkond ja ka käitumine. Õpetaja peab juhtimisstiili kujunemisel arvestama nii enda kui ka klassi eripäraga. Seega tuleb õpetajal teadvustada enda juhtimisstiili mõjust klassi kujunemisel ja arenemisel. Koolipraktika näitab, et õpetaja ja õpilase vahelised suhted ei kujune kaugeltki alati optimaalseks. Palju sõltub õpetaja juhtimisstiilist. Juhtimisstiil määrab kollektiivi mikrokliima, selle, kuidas õpetaja näeb oma õpilasi, kui sageli tekib tal nendega konflikte. Õpetaja juhtimine klassi tegevuse suunamisel mõjutab oluliselt klassi kui rühma kujunemist ja arengut. Õpilaste õppimine, motivatsioon õppimiseks ja käitumine kujuneb õpetajate käe all täiesti iselaadseks.

Õpetajate juhtimisstiilist oleneb kuidas õpilased hakkavad õppima, milliseks kujuneb õpimotivatsioon ning ka käitumine. Juhtimisstiilide esmane mudel pärineb: K. Lewin, R. Lippitt ja R. White uurimustest 1938-1950 aastatel. Eristati kolme juhtimisstiili: (1) autoritaarne, (2) demokraatlik, (3) minnalaskev (mittesekkuv, hoolimatu). Hoolimatu ehk minnalaskev juhtimisstiil on õpetamisel kõige ebaefektiivsem. Selle pooldajad väidavad sageli, et õpilased õpivad ja teevad koostööd õpetajatega kõige paremini, kui õpetaja annab neile otsuste langetamisel ja probleemide lahendamisel maksimaalse vabaduse (Krull, 2000). Kahjuks tekitab õpetaja semutsemine ja ülemäärane liberaalsus õpilastes segadust ja isegi pettumust, kui nad ei ole võimelised seda vabadust ära kasutama. See juhtimisstiil ei tule klassi töö korraldamisel õppimisele ega käitumisele kasuks.

Autoritaarne juhtimisstiil osutab vahetute õpitulemuste saavutamisel nii hoolimatust kui ka demokraatlikust juhtimisstiilist tõhusamaks, kuid jääb demokraatlikule juhtimisstiilile alla teiste näitajate poolest. Autoritaarse juhtimisstiiliga õpetaja kasutab õpilaste õppima panemiseks välist survet. Kontrolli saavutavad autokraatsed õpetajad klassile oma tahte pealesurumisega. Kuigi sellisel viisil õnnestub peaaegu alati õpilased tööle panna, jääb sunniviisil õppimine pinnapealseks, tekitab õpilastes õpetaja vastu vimma ja mässumeelsust ning lõppkokkuvõttes põhjustab klassis ebaterved suhted ja pingelise õhkkonna.

Demokraatlik juhtimisstiil loob eeldused positiivsete hoiakute kujunemiseks ja mõjub soodsalt õpilaste ühtekuuluvustunde arengule, kuid jääb mõnevõrra alla autoritaarsele stiilile vahetute õpitulemuste saavutamisel. Seda juhtimisstiili pooldavad õpetajad eelistavad õpilastel õppimise suhtes positiivsete ootuste ja väärtustava suhtumise kujundamist, püüdes rajada õppimise sisemisele motivatsioonile. Demokraatlikku juhtimisstiili eelistav õpetaja lubab õpilasel ise otsustada oma käitumise üle, kuid tingimusel, et nad ka vastutavad tehtud otsuste eest. Demokraatliku juhtimisstiiliga õpetajate klassides kalduvad õpilased paremini

kohanema ja olema sõbralikumad ning rohkem valmis tegema tööd ka siis, kui õpetaja ei viibi klassis.

Arengupsühholoog ja kasvatustüülide uurija Diana Baumrind (1987, viidatud Krull, 2000 j) väitis, et demokraatliku juhtimisstiili mõiste on eksitav, tegelikkusele mittevastav, kuna demokraatia tähendab enamuse soovidega arvestamist. Juhi tegevuse sisu on aga mitmekesisem. Ta pakkus selle asemel kasutada hoopis mõistet autoriteetne juhtimisstiil. Autoriteetne juht uurib enne otsuse langetamist põhjalikult olusid, püüab jõuda selleni, et kõik õpilased mõistaksid otsuse langetamise tagapõhja ja olemust ning oleksid nõus selle rakendamisega. Autoriteetsetel õpetajal on kindlad ettekujutused õppe-kasvatustöö tulemustest, ta on valmis arutlema käitumisnormide ja reeglite põhjendatuse üle, kuid ei kauple õpilastega nõuete kehtestamise või nende annulleerimise vajaduse pärast. Arvatavasti vastabki hea õpetaja iseloomustusele autoriteetse õpetaja mõiste paremini kui demokraatlik õpetaja, kes kajastab pigem ideaali kui reaalsust. Autoriteetne õpetaja aitab õpilastel aru saada klassi kodukorra tagamaadest ja need sisemiselt omaks võtta ning loob nii viisi eeldused neist õpilaste omal tahtel kinnipidamiseks. Seevastu ei taga autoritaarne lähenemine tavaliselt õpilastel sisemiste kontrollimehhanismide arengut ning taotleb pigem õpilaste vastuvaidlematut allumist, mis põhjustab klassis alati pingeid. Õpetaja peab igas konkreetsetes olukorras olema valmis reageerima ja vajadusel ka oma käitumist reguleerima.

Martini ja Baldwini (1993) töö aluseks on Wolfgangi ja Glickmani (1980) õpetaja kontrollile tuginev klassifikatsioon, mis tugineb õpilase ja õpetaja vahelisele kontrolli kontiinumile (Glickman & Tamashiro, 1980), mis tugineb erinevatele distsipliinimudelitele. Wolfgang ja Glickman klassifitseerisid õpetaja käitumist lähtuvalt sellest, mis peegeldab tema kontrolli õpilaste üle klassis. Sellest tulenevalt pakkusid nad välja järgmised ohjamisstiilid: mittesekkuja, koostegutseja, sekkuja. (Tauber, 1999). Mittesekkuja eeldab, et lapsel on oma sisemine sund õppida ja tegutseda. Teda huvitab, kuidas ümbritsev keskkond mõjutab lapse õppimist ja arengut. Mittesekkuja on kõige liberaalsem, ei kontrolli ega juhi. Sekkuja kontrollimehhanismid ja ohjamine on kõige jõulisemad. Kesktee nende kahe vahel on koostegutseja, kes mõistab, et õppetöös on olulised nii lapse enda sisemised käivitajad kui ka keskkond. Teda huvitab, kuidas kasutada keskkonda ära lapse arenguks ja ta püüab leida lahendusi, mis sobivad nii õpilasele kui ka õpetajale. Enamasti on need tüübid segunenud, aga üks on alati domineerivam (Martin et al., 2008).

Seega peab õpetaja olema teadlik oma juhtimisstiilist, seda arvestama õppetöö organiseerimisel, kui ka suhtlemisel õpilastega. Oluline on teadvustatu ja plaanitu ka ellu viia.

Kuid hea õpetaja saab oma õpilastele alati autoriteediks, keda õpilased austavad, usaldavad ja kellega tahetakse sarnaneda (Krull, 2000).

1.3.3. Käitumisreeglid. Klassi kui sotsiaalset kooslust reguleerivad reeglid, olgu nendeks siis kooli sisekorraeskirjad või siis klassi enda reeglid – need peavad olema kõigile täpselt teada, omaks võetud ja realselt igapäevaelus täidetavad (Lister, 2012). Reeglite olulisus klassis on vajalik, et õppetunnis saaks õppida. Klassi reegleid olgu pigem vähem kui rohkem. Emmer jt (1997) soovivad kehtestada 5 kuni 8 konkreetset käitumisreeglit.

Hardin (2008) tõi välja oma raamatus Canteri (1992) mudeli olulise aspekti, et õpetajad on need, kes õpetavad lastele õige käitumismudeli valimist, et seeläbi tõsta õpilaste eneseusku ja parandada nende akadeemilist võimekust. Algklassides normaalse õppetöö käivitamiseks võib kuluda õppeaasta alguses päevi, isegi nädalaid, et luua vastav meeleolu ja kord. Mida väiksemad on õpilased, seda täpsemalt tuleb neile õpetada, kuidas ühes või teises olukorras koolis käituda, ja neil vastavad harjumused kujundada (Krull, 2000). Kusjuures õpilast tunnustatakse hea käitumise korral ning reeglitest kinnipidamisel kas siis kiitusega või mingi tasuga, nagu komm vms, ning antakse positiivset sõnalist tagasisidet õpilase käitumisele. Reeglite eiramisel teavad õpilased, millised tagajärjed neid ees ootavad (Gordon, 2003). Näiteks esimesel korral saavad hoiatuse, teisel korral teatakse vanematele, jäävad mingist privileegist ilma jne (Burden, 1995). See meetod on koolides laialt kasutust leidnud ning õpetajad väidavad, et see on lihtne ja tõhus (Kizlik, 2009). Oluline on näidata õpilasele probleemi olemust ja suunata teda õigesti käituma ja oma käitumist muutma (Burden, 1995), sest klassi käitumiskorra ja tööharjumuste kujundamiseks kulutatud aeg tasub end ära ning mahajäämus õppekavas on hiljem hõlpsasti kõrvaldatav (Krull, 2000).

1.3.4. Soodne füüsiline keskkond. Hästi juhitud õppetöö eeltingimuseks on vajalike vahendite ja materjalide olemasolu õppetöoks, sealhulgas olulise informatsiooni kättesaadavus. Samuti on klassi edukaks juhtimiseks vajalik õppetundide hea ettevalmistus ja õpilaste motiveeritus tööks klassis (Weinstein & Mignano, 1993; Good & Brophy, 1997; Emmer et al., 1997). Klassiruumi ja materjalide ettevalmistamine on distsipliini kindlustamiseks hädavajalik, sest muidu kulub kogu tähelepanu muule aga mitte õpetamisele. Klassi olud tuleb muuta võimalikult ligitõmbavaks ja õppimist soodustavaks (Krull, 2000, lk 483). Samas on oluline olemasolevate materiaalsete vahendite optimaalne kasutamine.

1.3.5. Tunnidistsipliini kindlustamine. Eesti õpetajate teoreetilised teadmised, kuidas klassiga toime tulla, on üsna kehvad (Talts, 1997). Tihtipeale juhivad õpetajad sellest,

kuidas toimis nende õpetaja, kui veel ise käidi koolis (Raymond, 1997). Oluline on ka kolleegide eeskuju, eriti noorte õpetajate puhul, kes püüavad matkida kogenumaid pedagooge (Talts, 1997; Martin et al., 1993). Klassi ohjamisega seotud veendumused varieeruvad sõltuvalt õpetajast ning võivad mängida tähtsat rolli efektiivses juhendamises. Johns, MacNaughton, Karabinus (1989) väidavad, et edukaks klassi juhtimiseks on eristatavad kaks olulist komponenti – tõhus juhiste andmine ja klassi ohjamine neist juhistest lähtuvalt. Klassi ohjamine nõuab strateegilist lähenemist, sest klassis normaalse õhkkonna ja õpilaste tegutsemistahte kindlustamine nõuab õpetajalt pikemaajalist eesmärgipärast tööd klassiga (Martini et al., 2008).

Krulli (2000) raamatust leiame, et tunnidistsipliini kujundamiseks tuleb õpetajal läbi mõelda üldine töökorraldus, tähelepanelik olla õpilaste tegevuse suhtes ning õpilastelt nõuda kehtestatud nõudmistest/ reeglitest kinnipidamist, kuni need oskused on kinnistunud. Selleks et õppetööks vajalik käitumiskord püsiks ja areneks, tuleb õpilaste õpitulemusi ja tegevust regulaarselt kontrollida (Krull, 2000).

Tunnidistsipliini on lähemalt uurinud Jacob Kounin (1970). Tema uurimuste põhjal on teada, et klassis tagab distsipliini tegevuse hoogsus. See saavutatakse, kui õpetaja järgib klassiga töötades kindlaid põhimõtteid hälbiva käitumise ennetamisel, tunni edenemisel ja tempo suunamisel, samuti peab ta hoolitsema selle eest, et õpilased keskenduksid tööle. Lisaks sellele aitavad hälbivat käitumist tunnis ennetada õpetaja kohalolek ning üheaegsed ehk kattuvad tegevused ja ühelt tegevuselt teisele sujuv üleminek (Krull, 2000; Burden, 1995).

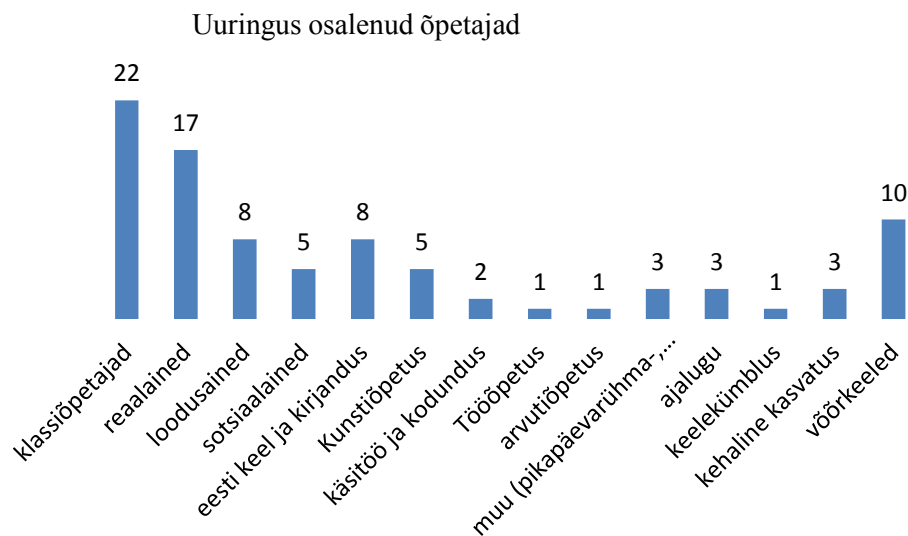
1.3.6. Õppetunni distsipliini kujundavate tegurite kaardistamine. ABCCI küsimustik, mille Martini, Yini ja Baldwini (1998) klassi ohjamise hoiakute ja veendumuste küsimustiku aluseks on kolmemõõtmeline mudel, sisaldades isiksusliku, õppekorralduslikku ja käitumise korra dimensiooni. Seetõttu võimaldab see haarata õpetajate hoiakute mõistmisel isiksuslikku, õpetamisega ja käitumiskorraga seostuvat. Seega on käesoleva töö aluseks nende adapteeritud küsimustik Eesti õpetajaskonnale kohandatuna. ABCCI küsimustikus mõeldakse isiksusliku dimensiooni all seda, mida õpetajad arvavad ja usuvad õpilasest kui isiksusest ning mida õpetajad teevad, et võimaldada õpilasel areneda kui isiksusel. See sisaldab õpetaja taju õppuri võimetest ja üleüldisest klassis valitsevast psühholoogilisest kliimast. Õppetegevuse all mõeldakse õpetajapoolset informatsiooni edastamist, mis võimaldab õpilasele tagada turvaline õpikeskkond, saavutada ja hoida distsipliini ning kasutada aega ratsionaalselt. Kolmandana toodud käitumine ehk distsipliini komponent sisaldab neid käitumisreegleid, mida õpetajad realselt kasutavad ja ellu viivad (Martin et al., 1993, 1994, 1998, 2008).

2. Metoodika

2.1. Valim

Uuritava valimi moodustasid Ida-Virumaa koolides õpetavad õpetajad. Eesmärgiks oli saada ettekujutus selle maakonna õpetajate klassi ohjamisega seotud arusaamadest. Osalevad koolid valiti Ida-Virumaa koolide nimekirjast, kusjuures valimi hulgas olid nii linna- kui ka maakoolid, põhi- ja keskkoolid. Küsimustik koostati esurveycreator.com keskkonnas, kuhu laekusid ka vastused. Juurdepääs andmetele oli parooliga kaitstud.

26-le Ida-Virumaa kooli üldmeili aadressile saadeti veebipõhise küsimustiku hüperlink, mis paluti edastada koolis töötavatele õpetajatele. Seda sellepärast, et õpetajate tööaadressid ei olnud kodulehelt kättesaadavad, v.a kolmel koolil 26-st. Lisaks sellele edastati küsimustiku hüperlink ka direktorite ühislisti kaudu palvega see edastada oma kooli õpetajatele. Küsitlus viidi läbi 2013/2014 õppeaastal elektroonselt jaanuarist märtsini.



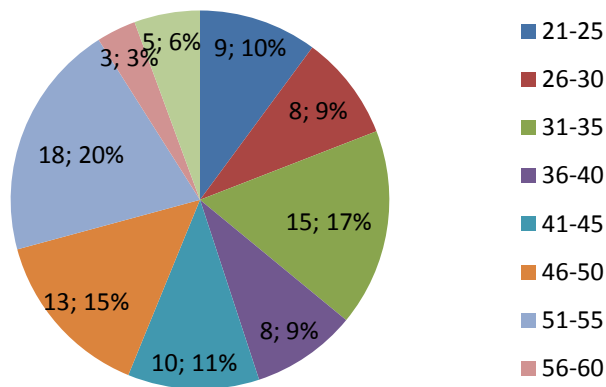
Joonis 1. Uuringus osalenud õpetajate arvuline ülevaade ainete kaupa

Uuringus osales 89 õpetajat, enamus vastajaid (94%, 84) olid naised. Valim, võrreldes USA uurijate poolt läbi viidud uuringutes osalejate arvuga, oli väike. Suuremalt osalt täitsid küsimustikku klassiõpetajad 25%, reaalainete õpetajad 19 % ning kolmas suurem grupp vastajatest olid võõrkeele õpetajad 11%-ga (vt. Joonis 1). Enamus vastajad olid kogenud õpetajad 76 %, algajaid õpetajaid oli 21. Algajateks peeti antud uurimuses õpetajaid, kellel tööstaaž 0-5 aastat.

Küsitluses osalenud õpetajate vanus jäi 21- 61 eluaasta vahele, keskmine vanus oli 41. Joonisel 2 on ära toodud õpetajate jaotumine vanusegruppidesse. Kõige arvukam vastajate vanusegrupp oli 41-45 eluaastat. Suhteliselt vähe oli vastajaid 56-60 aastaste vanusegrupis. See võib olla tingitud sellest, et ei osata arvutiga peale töökohustuste midagi teha või siis

selles vanusegrupis inimesi ongi koolis vähem tööl. Kolmandaks põhjuseks võib olla asjaolu, et nad ei saanudki küsimustikule vastata, kuna hüperlinki ei edastatud neile.

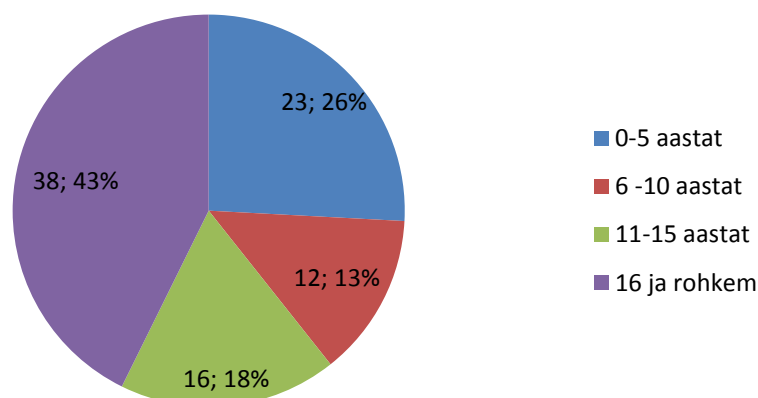
Õpetajate jaotus vanusegruppides



Joonis 2. Õpetajate jaotumine vanusegruppidesse

Uuringus osalenute tööstaaž on esitatud joonisel 3. Staaživahemikud on jaotatud viie aasta kaupa: 1) õpetajad, kelle tööstaaž on 0-5 aastat; 2) 6-10; 3) 11-15; 4) 16 ja rohkem. Mõni õpetaja täpsustas oma töötamisaega õpetajana, seega nende tööstaaž jäi vahemikku seitsmest kuust kuni 46 aastani. Vähemalt pooltel on 10-aastane töökogemus. Algajaid õpetajaid, tööstaaž kuni 5 aasta, oli ainult 26%, mis võib tähendada seda, et noorte õpetajate osakaal Ida-Virumaa koolides on ise ka väike, kuna noored ei taha siia tööle tulla. See võib tuleneda meedia negatiivsest mõjust. 6 ja enam tööaastat loetakse juba kogunud õpetajate grupiks, kuigi antud uurimuses oli nende grupi esindatus kõige väiksem 12%.

Tööstaaž



Joonis 3. Õpetajate tööstaaž

2.2. Andmekogumisvahend

Uuringus kasutati Martini, Yini ja Baldwini (1998) adapteeritud klassi ohjamise hoiakute ja veendumuste küsimustikku. Käesoleva töö aluseks võetud originaal ABCCI küsimustiku (Martin et al., 1998) eesmärgiks oli avada klassi ohjamist läbi kolme dimensiooni ehk mõõtme, milleks on (1) isiksuslik (õpilaste eripärade märkamine, klassi psühho-sotsiaalne kliima), (2) õppekorralduslik (füüsiline keskkond, ajakasutus õppetöös, klassi rutiinid, õppimise töös hoidmine) ja (3) käitumise korra dimensioon (reeglite paika panek, sobiva/ebasobiva käitumise tunnustamine) (Martin & Baldwin, 1998). Kuna eelmainitud küsimustiku kolm mõõteskaalat on tihedalt läbi põimunud korra tagamisega ja hoidmisega, sai eelmainitud küsimustik võetud käesoleva töö lähtealuseks.

Käesolev küsimustik (vt. Lisa 1) on autori poolt tõlgitud ning väited Eesti oludele kohandatud. Küsimustik koosneb 50 väitest, lisaks neli küsimust taustaandmete kohta (vanus, mis aineõpetaja, mitu aastat koolis töötab, sugu) ning kaks avatud küsimust distsipliini kohta. Erinevalt originaalist, kus paluti õpetajatel valida üks kahest endale sobivaim variant, paluti käesolevas küsimustikus õpetajatel hinnata kõiki väiteid lähtuvalt sellest, kuivõrd kirjeldatud väited ühtivad tema arusaamadega heast klassiruumi ohjamisest. Vastajad andsid hinnangu 5-pallisel Likerti skaalal: 1 - pole üldse nõus; ...; 5 – täiesti nõus.

Küsimustik jagunes kolmeks osaks – üldosas on 50 väidet klassi ohjamise, hoiakute ja veendumuste kohta õppetegevuses, avatud küsimused ja taustandmed. Väited olid koostatud Martini jt (2008) mudeli eeskujul kolmest dimensioonist lähtuvalt: 20 väidet õppekorraldusliku, 15 isiksusliku ja 15 käitumise korra dimensiooni kohta. Õppekorraldusliku dimensiooni puudutavad väited vastavad küsimustikus väite ees olevale numbrile: 2, 3, 4, 7, 10, 11, 13, 15, 17, 19, 23, 25, 28, 34, 35, 38, 41, 43, 44, 49, 50. Isiksusliku dimensiooni väidete järjekorranumbrid: 5, 8, 14, 18, 20, 22, 26, 29, 30, 37, 38, 39, 42, 45, 48. Käitumise korra dimensiooni kuuluvad väited: 1, 6, 8, 9, 12, 16, 21, 24, 31, 32, 33, 36, 40, 46, 47.

2.3. Andmeanalüüs

Andmete analüüsiks kasutati statistikapaketti IBM SPSS Statistic 20 ja Microsoft Office'i Excel 2010 tabelarvutusprogrammi. Esmase ülevaate saamiseks õpetajate klassi ohjamise arusaamadest arvutati üksikväidetele antud hinnangute keskmised ja standardhälbed (vt. Lisa 2) kogu valimi üleselt. Analüüs viidi esmalt läbi kogu valimi jaoks. Küsimustiku siserelevaabluse hindamiseks arvutati Cronbachi alfa ($\alpha=0,89$). Õpetajate vastuste uurimiseks kasutati kinnitavat faktoranalüüsi, mille eesmärgiks oli kontrollida, kas Eesti oludes moodustuvad kogutud andmete põhjal kolm rühma mõõteskaalasisid – õppetegevus, isiksuslik

ja käitumiskorra juhtimine – sarnaselt USA uurijate Martini, Yin ja Baldwini (1998) uurimistulemusega. Lisaks leiti seosed klassi ohjamise muutujate ja taustaandmete (vanus, staaž, sugu, algajate ja kogunud ning klassi- ja aineõpetajad) vahel, kasutades Pearsoni korrelatsioonianalüüsi.

Avatud küsimuste puhul kasutati andmeanalüüsi meetodina kvalitatiivset kontentanalüüsi ehk summeerivat kvalitatiivset sisuanalüüsi. Selle meetodi puhul leitakse tekstist teatud sõnu ja nende arvulist kordumist, eesmärgiga mõista sõnade või muu sisu kontekstist kasutamist. Analüüs uurib ka varjatud sisu (Laherand, 2008, lk 296).

Küsimustiku vabavastuselised küsimused kodeeriti, kasutades uuritava sõnu. Koodide arvu püüti piirata. Kõik võimekuse kohta käivad vastused selekteeriti ja kanti tabelisse järgmise kodeerimisjuhendi alusel: väga hea, mitte rahul, rahul, hea. Esimene avatud küsimus oli: „Kuidas hindate oma võimekust õpilaste distsiplineerimisel?“ Uuritavate vastused loeti mitmeid kordi läbi. Seejärel kirjutati fraas ehk kood, mis iseloomustas vastavat väidet kõige enam, teksti servale. Teise avatud küsimuse puhul – „Kui sageli esineb teie töös distsipliiniprobleeme tunnis?“ – vastused selekteeriti ja kanti tabelisse kodeerimisjuhendi alusel: iga päev, harva, väga harva, tihti, aeg-ajalt, 1-2 korda aastas, ei esine üldse. Arvutati välja esinemissagedus ja protsent.

3. Tulemused

3.1. Küsimuste jaotus faktoriteks

Uurimuse üheks eesmärgiks oli kontrollida kinnitava faktoranalüüsiga USA uurijate Martini, Yini, Baldwini (1998) adapteeritud küsimustiku faktorstruktuuri. Selleks et veenduda adapteeritud küsimustiku konstrukti valiidsuses, võrreldi faktoranalüüsi tulemusi Martini jt (2008) uuringu tulemustega. Sarnase konstrukti olemasolul peaksid faktoranalüüsiga olema eraldatavad kolm klassi ohjamisega seotud mõõteskaalade gruppi – õppekorralduslik, isiksuslik ja käitumise korra dimensioon. Läbiviidud varasemad uuringud, (Martin et al., 1994, Martin et al., 2008; Yılmaz & Çavaş, 2008) sama küsimustikku kasutades, on andnud erinevaid tulemusi, enamasti eristub selgesti kaks dimensiooni – õppetegevus ja isiksuslik – või siis – õppetegevus ja käitumise kord (Martin et al., 1998) – kuid on ka neid, kus eristub kolmas mõõde – käitumise korra dimensioon (Demir, 2012).

Analüüsi aluseks on kolmefaktoriline lahendus, et veenduda mõõteskaalade jaotuses võrdlevalt originaaliga. Martini jt (2008) ABCCI kohandatud küsimustiku abil faktorite väljaselgitamiseks teostati faktoranalüüs peakomponentide meetodi abil ning nende paremaks

tõlgendamiseks kasutati pööramiseks *varimax* meetodit. Eristus 15 faktorit, mille kirjeldusvõime oli üle 1.

Kolmefaktorilise analüüsiga eristus kolm olulist faktorit, mis hõlmavad endas kokku 23 tunnust. Kokku moodustas see 36,9%. Tunnuste ehk väidete jagunemisel faktorite vahel arvestati väite tähendust, st kas väide sisuliselt sobib antud faktorisse, ja faktorilaadungi väärtust, mis pidi olema vähemalt 0,5 (vt. Lisa 3). Esimene faktor koondab 12 väidet (2, 12, 21, 34, 35, 37, 40, 41, 43, 45, 49, 50) ja see moodustab 16,1%. Teine faktor koondab 8 väidet (1, 3, 7, 15, 19, 23, 25, 28), mis moodustab 11,5% kogu valikust. Kolmas faktor koondab endas 3 väidet (14, 38, 47), mis moodustab 9,3%. Uute faktortunnustega alaskaalade sisereliaabluseks esimese faktori puhul oli Cronbachi $\alpha=0,85$. Teise faktori moodustanud tunnuste Cronbachi alfa oli ümardatult 0,78. Kolmanda faktori sisereliaablus oli kõige madalam ümardatult $\alpha=0,38$.

Võrdluses Martini jt (2008) uurimustööga saadi selles uuringus esimesse faktorisse 2 tunnust rohkem, teisse faktorisse samapalju vähem – nende töös oli nii esimeses kui ka teises faktoris 10 tunnust ehk väidet, kolmandas faktoris neli väidet. Erinevus oli ka kolmanda faktori tunnuste osas. Käesolevas töös eristus kolm tunnust kolmandasse faktorisse. Käesoleva töö faktoritesse koondunud tunnused ei kattunud USA uurijate 2008. aasta uuringu tulemustega.

Lähemal uurimisel selgus, et käesoleva uurimuse esimene ja teine faktor kattusid 1993. aasta küsimustiku skaalade jaotuvuses nende algse kolme dimensiooni alg tunnuste seitsme tunnusega, mis oli ka selle töö aluseks väidete jaotuvusel alaskaaladesse (vt. Lisa 4). Esimene faktor kattus seitsme väite osas järjekorranumbritega: 2, 34, 35, 41, 43, 49, 50. Esimene faktor esindab õppetöö korralduslikku poolt, sisaldades õpetajate veendumusi ja hoiakuid klassis. Seega nimetati antud faktor õppekorralduslikuks dimensiooniks nii nagu on seda teinud Martin ja Baldwin (1993).

Teine faktor kattus: 3, 7, 15, 19, 23, 25, 28 väite osas. Teine faktor esindab õpetaja isiksuslikku lähenemist õpilaste käitumisele ja õppetöö korraldamisele. Martini ja Baldwini uuringu kohaselt nimeti see isiksuslikuks dimensiooniks. Kolmas faktor kattus ühe tunnusega ehk siis ainult 47. väide, mis iseloomustab õpetaja hoiakut õpilase käitumise suhtes. Seega võib seda nimetada Martini ja Baldwini järgi käitumiskorra dimensiooniks.

3.2. Respondentide keskmiste vastuste võrdlused erinevate taustaandmete alusel

Edasi analüüsiti vastuste keskmisi üksiküsimustele t-testiga sõltumatutele rühmadele jaotatuna sootunnuse, klassiõpetaja-aineõpetaja, algaja ja kogenud õpetaja järgi eristatult. Sootunnuse põhjal andmete analüüsil ei leitud olulist statistilist erinevust meeste ja naiste

arusaamades klassiohjamisega seos. Ainult ühel juhul leiti oluline positiivne statistiline seos väitele: *Kui õpilane pidevalt tunnis kaasa ei tööta, räägin temaga ja uurin, mis on selle põhjuseks* (mittepaarisvalimi t-test, $p < 0,05$). See tähendab seda, et naisõpetajad ($M=3,52$) reageerivad meesõpetajatest ($M=3,00$) rohkem asjaolule kui õpilane ei tööta tunnis kaasa. Naisõpetajad tunnevad suuremat huvi, mis võiks olla selle põhjuseks.

Vastuste keskmiste võrdlemine t-testiga klassiõpetaja ja aineõpetajate grupi vahel tõi viiel juhul välja olulise statistilise erinevuse (vt. Tabel 1).

Tabel 1. Vastuste keskmiste võrdlemine sõltumatute t-testiga klassi- ja aineõpetajate vahel

Väide	Klassi- õpetaja	Aine- õpetaja	p=
(1) <i>Kui ilmneb korduvalt, et õpilane ei tööta tunnis kaasa, siis jätan õpilase peale tunde.</i>	3,8	3,44	0,02
(2) <i>Õpetajad peavad õpilasele andma selget ja kindlapiirilist tagasisidet õpilase õpitulemuste kohta.</i>	3,88	3,44	0,02
(3) <i>Usun, et õpilased on koolis edukamad, kui neil on vabadus õppida, millal soovivad. Mina jagan neile ainult informatsiooni ning loon materiaalsed tingimused õppimiseks.</i>	1,8	2,37	0,03
(4) <i>Usun, et klassi reeglid lämmatavad õpilase võimet arendada isiklikku moraali.</i>	1,92	2,47	0,05
(5) <i>Õpilased vajavad õpetaja poolt kehtestatud kindlat käitumiskorda ja selle järgimist.</i>	3,5	3,1	0,03

(1) Klassiõpetajad kasutavad statistiliselt oluliselt rohkem õpilaste peale tundi jätmist kui aineõpetajad. See võib tuleneda sellest, et algklasside õpilased vajavad rohkem tähelepanu õpioskuste kinnistamisel kui II või III kooliastme õpilane. Lisaks lähtub klassiõpetaja rohkem õpilase arengust ja vajadustest. Näiteks laseb lapsel rahuneda, et siis peale tunde õpilasega rahulikult sel teemal vestelda ning vajadusel tunnitöö järele teha. Aineõpetaja ei pruugi olla selleks aega ega võimalusi, et süüvida õpilase käitumise põhjustesse nii sügavalt. Peale tunde jätmise ilma süüvimata probleemi olemusse ei too soovitud tulu. Pigem võtavad õpilased seda kui karistust.

(2) Klassiõpetajad hindasid statistiliselt olulisemaks õpilastele õpitulemuste kohta selge tagasiside andmist kui aineõpetajad. (3) Leiti oluline statistiline erinevus aineõpetajate ja klassiõpetajate arusaamades, et õpilased on koolis edukamad, kui neil on vabadus õppida, millal soovivad ning õpetaja on lihtsalt vahendaja. Aineõpetajad toetavad seda mõtet,

klassiõpetajad pigem mitte. (4) Oluline statistiline erinevus leiti aine- ja klassiõpetajate arusaamades reeglite ja isikliku moraali arenguga. Aineõpetajad arvavad, et klassi reeglid pigem lämmitavad õpilase võimet arendada isiklikku moraali. Vähem nõus olid sellega klassiõpetajad. (5) Oluline statistiline erinevus oli klassiõpetajate ja aineõpetajate arusaamades kindla käitumiskorra kehtestamises, kus klassiõpetajad pooldavad õpetaja poolt kehtestatud käitumiskorda ja selle järgimist erinevalt aineõpetajatest.

Algajate-kogenud õpetajate grupi puhul t-testiga sõltumatute rühmade jaoks üksikküsimuste keskmiste arvutamisel eristus seitse juhtu, mille olulisusnivoo näitaja jäi alla 0,05 (vt. Tabel 2).

Tabel 2. Algajate-kogenud õpetajate vastuste keskmiste võrdlemine t-testiga

Väide	Algajad	Kogenud	p=
(1) <i>Õpilastele tuleb kehtestada kindel käitumiskord, sest see soodustab vastutustunde arengut.</i>	2,96	3,31	0,03
(2) <i>Kui mõni õpilane hakkab tunnis pikemalt rääkima oma kogemusest, tuletan talle meelde, et peame tunniga enne päeva lõppu ikkagi ühele poole saama.</i>	2,0	2,66	0,00
(3) <i>Ma luban õpilastel ise valida istekoha klassis.</i>	2,61	3,11	0,02
(4) <i>Õpilased vajavad kindlaid juhtnööre rühmas töötamiseks.</i>	2,95	3,27	0,02
(5) <i>Õpilastele on klassis kättesaadavad kõik vajalikud materjalid, mida nad õppetöös vajavad.</i>	2,95	3,11	0,00
(6) <i>Koostöö käigus on kõige olulisem õppida ära sõbralikkus, viisakus ja austus kaasõpilaste suhtes.</i>	2,95	3,11	0,02
(7) <i>Käsitlen tunnis seadusandlust ja üks õpilastest jutustab loo naabrist, kes arretereeriti ekslikult narkootikumide müümise eest.</i>	2,95	3,11	0,02

Esimene oluline statistiline erinevus leiti kaheksandas väites, kus kogenud õpetajad nõustuvad sellega, et kindla käitumiskorra kehtestamine aitab kaasa õpilaste vastutustunde arengule. Vähem jagasid seda arvamust algajad õpetajad.

Teine oluline statistiline erinevus leiti suhtumises õpilase pikemaajalisse jutustamisse. Kogenud õpetajad kehtestavad end koheselt erinevalt algajatest. Nad ei lase end tunniteemast kõrvale kallutada. Neil on kindlad eesmärgid, kuhu tahavad tunni lõpuks jõuda ning vabavestlust pole õpetaja ette näinud.

Kolmas oluline statistiline erinevus 35. väite puhul tulenes sellest, et kogenud õpetajad on enesekindlamad ja lubavad õpilastel ise valida istekoha klassis, algajad lubavad seda vähem.

Neljas oluline statistiline seos leiti 42. väite puhul, kus kogenud õpetajad hindasid kõrgemalt, et õpilased vajavad kindlaid juhtnööre rühmas töötamiseks kui algajad (vt Tabel 2).

Viies oluline statistiline seos leiti õppematerjalide kättesaadavusega. Kogenud õpetajad hindasid seda väidet kõrgemalt kui algajad õpetajad. See võib oleneda sellest, et kogemustega õpetajad oskavad paremini ette valmistada ja näha, milliseid vahendeid tunnis vaja läheb. Aastatega on tekkinud neil ka oma süsteem materjalide paigutusele klassis.

Kuues oluline statistiline seos leiti, et kogenud õpetajad olid enam seda meelt, et koostöö tegemiseks tuleb õpilastel ära õppida sõbralikkus, viisakus jne, kui algajad. See võib tuleneda sellest, et veel ei osata ette näha, et õpilastele tuleb neid oskusi õpetada. Võib olla eeldatav, et nad ongi sõbralikud, viisakad jne. Oluline statistiline erinevus leiti seitsmendal juhul selles, et kogenud õpetajad on tunniteema juures loovamad, oskavad ümber lülituda, haarates õpilase jutust oluline ja see seostada oma tunni teemaga, algajad pigem mitte või siis väga vähesed.

Esimesele avatud küsimusele, *Kuidas hindate oma võimekust õpilaste distsiplineerimisel¹*, vastas 81 õpetajat (vt Tabel 3), kellel 69% on enda hinnangul hea või väga hea võimekus õpilasi korrale allutada, kuid nii mõnigi väitis, et *ei suuda õpilast iga kord kaasata õppetegevusse*. Heaks peeti oma võimekust sellepärast, et *aastatega on tekkinud kogemused ja omad võtted (+/- süsteem, tabel jne)*, kuid ka sellepärast, et mõnes koolis on *klassid väikesed*. Lisaks *koostöö, vastastikune austus ja läbiräägitud klassi reeglid*, selgitamaks milline käitumine klassis on aktsepteeritav ja milline mitte. Millistel juhtudel on lubatud klassis ilma loata ringi liikuda (*loa küsimine võib mõnikord tundi pigem segada*). *Samad reeglid kehtivad ka õpetajale*. Näiteks *mobiiltelefon on hääletu ja kotis*.

Tabel 3. Õpetajate hinnangud oma võimekusele distsiplineerida õpilasi tunnis

Kuidas hindate oma võimekust õpilaste distsiplineerimisel?		Sagedus	Protsent	Kogu %
Vastused	väga hästi	27	30,3	33,3
	mitte rahul	8	9	9,9
	rahul	11	12,4	13,6
	hea	35	39,3	43,2
	Kokku	81	91	100
Jäeti vastamata	8	9		
Kokku	89	100		

Veel nimetati *hea töömeeleolu* klassis. *Alati aitab õpetaja sõbralikkus, hea tuju, valmisolek igaks tunniks ja eriti huumorimeel. Kui tund on sisutihe ja huvitav, siis pole aega korda rikkuda. Õpilastele teavad, mis järgneb kokkuleppest üleastumisele*. Vastajate meelest

¹ Tsitaadid avatud küsimusele on esitatud kaldkirjas.

tuleb *alustada tundi õpilastele huvitavate teemadega*, arvestades ka õpilaste soove ja seostada see tunniteemaga. Lasta *õpilasel ise sõnastada tunnieesmärk ning kui ta on andnud lubaduse, nt tänases tunnis välja selgitada ... või osaleda aktiivselt ..., siis nad ise juba hakkavad oma käitumist tunnis jälgima.*

Algajad õpetajad, kuid mitte kõik, hindasid end viie palli süsteemis hindega neli, sest *peeti end nooreks, kellel puuduvad veel kogemused ning alles katsetatakse*, kusjuures iga päev õpitakse, kuidas paremini õpilasi distsiplineerida. Kuid nii mõnigi tunnistas, et *ei ole distsipliini tagamisel eriti võimekas* ja ei pidanud distsipliini olemasolu tunnis kõige olulisemaks. Põhjendades seda sellega, et *vahel on töösagin paremgi kui absoluutne vaikus*, kuigi tõdedes, et teatud loominguliste tööde puhul on *vaikus parim häälestaja*. Veel toodi välja, et alati on võimalik *paremini, teisti, uut moodi* jne. Lapsed on väga terased ära aimama, kui õpetaja on manipuleeritav. Raskeks peeti leida sobivat lahendust tervele klassile korraga, kuna klassis on koos erineva temperamendi ja harjumustega õpilased – mõni vajab keskendumiseks vaikust, teine saab sama töö tehtud ka jutustades. Samas üks algaja õpetaja ei teadnud ise ka veel täpselt, milline *peaks olema tema kui õpetajaroll ja millist käitumist tunnis lubada* ja millist mitte.

Rahuldavaks hinnanud õpetajad tõid põhjuseks liiga suured klassid ning oskamatust jälgida kogu klassi korraga. Kounin nimetas seda õpetaja „kohalolekuks“. Miinusena toodi veel välja see, et igal õpetajal on omad reeglid ning õpilased ei lülitu nii ruttu ringi. Raskusteks nimetati diagnoosimata, kuid siiski väga suure käitumisprobleemiga, lastega hakkama saamist. Sama ka liialt elavate ja pahatahtlike õpilaste ohjeldamine ning motiveerimine paneb proovile õpetaja võimekuse.

Kui sageli esineb teie töös distsipliiniprobleeme tunnis? Põhjendage² (vt Tabel 4). Teisele avatud küsimusele vastas 77 õpetajat, vastamata jättis 13,5%. Igapäevaselt puututakse distsipliiniprobleemidega kokku 13 % ja seda rohkem algklassides, sest õpilased ei suuda kuigi pikalt keskenduda õppimisele. Nad väsivad või tüdinevad kiiremini. Suur vahe on ka poiste ja tüdrukute õppimisel. Tüdrukutele sobib rahulik keskkond, poisid tahavad rohkem liikuda. Harvem puutub distsipliini probleemidega kokku 40,3% õpetajatest. Järgnevalt ülevaade õpetajate põhjendustest sellele küsimusele. Tähtsaks peeti kohest reageerimist, kui õpilane ei tööta tunnis kaasa – õpilane peab tajuma, et õpetaja näeb kõiki ning tuleb välja selgitada õpilase probleem, miks ta kaasa ei tööta. Õpetajate vastustest selgus, et distsipliiniprobleemid esinevad juhtudel, kui valitud ülesanded on mõne õpilase jaoks liiga keerulised või vastupidi – liiga lihtsad. Samuti võib distsipliiniprobleeme tekitada tunnil

²Tsitaadid esitatud küsimusele välja tooduna kaldkirjas.

eelnev tund, kus on tekkinud emotsionaalseid pingeid ning nende tunnetega tuleb tegeleda ja aidata õpilastel olnud mõista ning selgitada.

Tabel 4. Õpetajate hinnangud distsipliiniprobleemide esinemissagedusele

Kui sageli esineb teie töös distsipliiniprobleeme tunnis?		Sagedus	Protsent	Kogu %
Vastus	iga päev	10	11,2	13
	harva	31	34,8	40,3
	väga harva	6	6,7	7,8
	tihti	15	16,9	19,5
	aeg-ajalt	5	5,6	6,5
	1-2 korda aastas	2	2,2	2,6
	ei esine	8	9	10,4
	Kokku	77	86,5	100
Jäeti vastamata	12	13,5		
Kokku	89	100		

Kergemaid distsipliiniprobleeme (korrarekutsumine, teatud õpilaste eraldamine üksteisest vms) esineb algklassides tihedamini. Aineõpetajate vastustest täheldati vastakaid arvamusi, osad neist arvasid, et *I kooliastmes on distsipliiniprobleeme õpilastega rohkem*, osad vähem, *sest kokku on lepitud reeglid* ning neid järgitakse. Algklassides on eksimine lubatud, kuid *keelatud on teiste eksimusi välja naerda*. Õpetajad *hindavad ja kiidavad õpilase edusamme ning hästi tehtud tööd*. Õpetajate meelest tagab distsipliini see, kui ollakse *õiglane*. Igas lapses on midagi, mida kiita ja esile tuua ning ebameeldiv käitumine ei ole mitte kellegi puhul lubatud. Teised aga arvasid, et teismelistega tuleb korrarikumist rohkem ette kui väiksematega. Põhjuseks toodi *vale meetodi valik*, mis kogu klassile ei sobi.

Distsipliiniprobleemid esinevad vaid kindlate laste puhul ehk siis neil, kellel on diagnoositud mingi häire, või lapse iseärasusest, nt on vajadus end kõvahäälselt väljendada, eirata klassireegleid ning tähelepanu otsida. Sellistel puhkudel õpetaja vestleb õpilasega, püüdes leida sobivam lahendus olukorrale. Raskemaid korrarikumisi (*õpetajale vastuhakkamine, reeglite eiramine*) esineb harva. Lisaks toodi välja see, et *kõik oleneb ikka klassist ja õppeainest*. Mõnes aines, nagu kunstiõpetus, ongi vabam õhkkond ja õpilased jutukamad või kui on mingid jutustavad ja lastele eriti huvitavad teemad, siis lapsed püüavad üksteise võidu näiteid tuua, hakkavad küsimusi esitama ja nii võib klassis minna liiga lärmakaks.

Enamus distsipliiniprobleemidest tulevad kodust kooli, sest koolis on palju erinevatest peredest (*katkiste kodude, aga ka lastekodu*) lapsi. Seetõttu on laste närvikava rikutud, nad ei suuda oma emotsioone taltsutada. Lisaks sellele on klassis *käitumisprobleemidega*,

keskendumis- ja tähelepanuhäiretega lapsi. Õpetaja on lihtsalt inimene, ta saab ainult aidata muuta klassi õhkkonna sõbralikumaks, tunni huvitavaks, teistele õpilastele õpikeskkonna vastuvõetavamaks, õpetada mudeleid, kuidas oma tunnetega hakkama saada ja neid väljendada. *Vahel aitab inimlikkus, vahel ei aita miski.*

4. Arutelu

Käesoleva uurimustöö tulemusel koguti andmeid Ida-Virumaa õpetajate arusaamadest klassi ohjamisel esineva distsipliinialastest veendumustest ja hoiakutest kasutades Martini, Yin ja Baldwini (1998) adapteeritud küsimustikku. Andmeid ei saa üldistada kogu Eesti õpetajaskonnale, vaid ainult Ida-Virumaa õpetajatele ja sedagi osaliselt, sest 89 õpetajat on üsna väike valim. Kuigi küsimustikku elektroonilist aadressi levitati direktorite listi kaudu ning saadeti koolidesse, jäi osalus kasinaks. Üheks põhjuseks võib olla see, et õpetajad ei saanud käesoleva uurimuse hüperlinki kätte, sest seda ei edastatud. Teisena vastumeelsus uurimuste/ küsimustike vastu või nende rohkus, sest postkasti laekub tihti erinevaid uurimustöid palvega vastata. Kolmandaks – keele probleem, ei mõistetud küsimusi. Need on kõigest oletused.

Analüüsides õpetajate vastuseid faktoranalüüsi meetodil, ilmnes 15 kokkulangevust 1993. aasta Martini ja Baldwini uurimustöös, kus antud tunnuseid seostatakse õpetajate klassi ohjamisega. Sarnaselt Martini jt (2008) uuringutele jäi kolmas faktor laadungtunnuste poolest nõrgaks, ainult kolm väidet. 1993. aasta küsimustikuga langes kolmandas faktoris kokku ainult üks tunnus. Lisaks sellele ei kattunud esimese ja teise faktori tunnused faktorlaadungite põhjal Martini jt 2008. aasta uurimustulemustega.

Järgnevalt analüüsiti õpetajate vastuste keskmisi, lähtudes taustaandmetest (sugu, kogemus ehk tööstaaž, aine- ja klassiõpetaja), millega taheti kindlaks teha, kas need tegurid mõjutavad õpetajate klassi ohjamisega seotud arusaamasid või mitte. Tulemustest ilmnes, et statistiliselt oluliselt mõjutasid neid veendumusi õpetaja kogemus ning kas oldi aine- või klassiõpetaja. Olulisi statistilisi erinevusi ei leitud mees- ja naisõpetajate võrdlusel (ainult üks seos), kuigi uurimused on tõestanud, et meeste ja naiste käsitus klassi ohjamisest erineb (Martin et al., 1997). See võib olla tingitud sellest, et valimis oli ainult kuus meesõpetajat, mistõttu võivad tulemused olla kallutatud. Tulemused oleksid arvatavasti teisesed, kui mõlemaid pooli oleks võrdselt osalenud. Aine- ja klassiõpetajate vastuste keskmiste võrdluses esines viis juhtu, mille puhul saab öelda, et esines oluline statistiline seos.

Teisena, kas kogemused mõjutavad õpetajate klassi ohjamise lähenemisviise algajate omast, leidis kinnitus seitsmel juhul. Tõenäoliselt tekivad õpetajatel aastatega kogemused,

kuidas oma tööd planeerida nii, et klassi ohjamine ei valmista nii suurt muret kui algajatel õpetajatel, kes alles avastavad end.

Adapteeritud küsimustik ei sobi sellisel kujul Eesti konteksti, sest uurimustulemusi ei saanud võrrelda mujal maailmas läbi viidud tulemustega. See võib tuleneda sellest, et käesolevas töös ei kasutatud samasugust küsimustiku formaati ning skaalade koosseisu vähese kattuvuse tõttu ei saa 100protsendiliselt väita, et tegu on kokkuvõtva hinnanguga klassi ohjamisest, nagu selle olid defineerinud ameerika autorid. Seega vajaks uuring kordamist samastel alustel, kui seda tegid USA uurijad Martin, Yin ja Baldwin (1998).

Õpetajate klassi ohjamisega seotud veendumuste uurimine võiks parendada õpetajate õpetamiskvaliteeti ning kaasa aidata õpetaja professionaalsele arengule seoses ennetava ja teadliku käitumisega klassi ohjamisel. Klassi ohjamise alaseid teadmisi tuleks jagada rohkem õpetajakoolituse tudengile, et nende eelarvamused ja hirmud kaoksid töös klassiga. Edaspidi võiks kavandada selles valdkonnas kvalitatiivseid uuringuid, see avab sügavamalt õpetajate hoiakuid ja arusaamu klassi ohjamisest. Uuringu kordamisel tuleks kindlasti kaasata kogu Eesti õpetajaskond.

Kokkuvõte

Klassi ohjamisega seotud veendumused ja hoiakud varieeruvad sõltuvalt õpetajatest ning mõjutavad õpetamist ja õppimist klassis. Uurimuses osales 89 Ida-Virumaa õpetajat, kes vastasid kohandatud ABCCI küsimustikule, mis sisaldas 50 väidet, millega uuriti õpetajate hinnanguid klassi ohjamise kohta kolmest dimensioonist lähtuvalt (õppekorralduslik, isiksuslik ja käitumise korra dimensioon). Lisaks kasutati nelja küsimust taustaandmete kogumiseks ning kaks avatud küsimust distsipliini kohta. Eesmärkideks oli viia läbi küsitlusandmete uuriv faktoranalüüs, selgitamaks välja adapteeritud küsimustiku mõõteskaalade faktorstruktuur. Lisaks sellele võrrelda küsimustiku mõõteskaalade keskmisi vastuseid jaotatult 1) mees- ja naisõpetajateks, 2) klassi- ja aineõpetajateks, 3) algajateks ja kogunud õpetajateks. Välja selgitada, kas kogemused mõjutavad õpetajate klassi ohjamise lähenemisviise.

Uurimustöös kasutati nii kvantitatiivset kui ka kvalitatiivset meetodit. Esiteks kasutati kinnitavat faktoranalüüsi, seejärel mõõdeti küsimustiku sisereliaablust. Tulemuste põhjal võib väita, et sellisel kujul ei sobi käesolev küsimustik uurima Eesti õpetajate veendumusi ja hoiakuid klassi ohjamisest, sest Martini, Yini ja Baldwini (1998) küsimustikuga ei kattunud ükski esitatud väide.

Erinevusi leiti korrelatsioonanalüüsiga gruppide vahel. Kokkuvõtvalt võiks välja tuua, et Ida-Virumaal töötav õpetaja on pigem naisterahvas, kelle keskmiseks vanuseks on 41 aastat ning tööstaaž üle 15 aasta. Tulemustest ilmnes, et kogenumad õpetajad suudavad kergemini distsiplineerida õpilasi kui algajad. Kogunud õpetajad on teadlikumad ning neil on välja kujunenud oma stiil, kuidas ühes või teises situatsioonis käituda. Klassireeglid kehtivad kõigile, ka õpetajale. Õpetajate meelest teeb distsiplineerimise raskeks liiga suured klassid, õpilaste madalad õpivõimed ning käitumisprobleemidega õpilased. Seega vajaks kogunud kui ka algaja õpetaja rohkem koolitusi, kuidas klassi ohjamisel olla edukas, kui su klassis on madala õpivõimega, käitumisprobleemiga ja tava laps.

Märksõnad: klassi ohjamine, õpetajate klassi ohjamisel veendumuste ja hoiakute küsimustik, distsipliin.

Summary

The Attitudes and Beliefs of Ida-Viru County Teachers' towards Classroom Management

Teachers perceive classroom management to be one of the most enduring and widespread problems in education teachers' attitudes and beliefs on classroom management contribute significantly to student learning and development. The purpose of this study was intended to evaluate the psychometric properties of the revised Attitudes and Beliefs of Classroom Control Inventory adapted (ABCCI) in Ida-Viru County schools. A second objective was to substantiate the construct validity of the ABCC Inventory. This study provided a basis for answering the following essential question: Does the years of experience affect teachers' classroom management approaches? Data were collected from 89 participants via the ABCCI, two open questions about discipline, and a demographic questionnaire. The study used quantitative research method two questions were examined qualitative research method. The first be used for the confirmatory factor analysis (CFA) test and reliability test. The CFA of adapted ABCCI revealed did not good model fit of instruction management and people management subscales and acceptable evidence of invariance among different groups of beginning teachers in Ida-Viru County elementary and secondary schools. Results have not in keeping with the construct. Two of the three adapted ABCCI subscales (Instructional Management and People Management) find partially confirmed. Study results revealed that teachers from the whole inventory do not exhibit any meaningful difference according to the gender. The findings of this study demonstrated that experienced teachers are more likely to prefer to be in control in their classrooms than beginning teachers while interacting with students when making decisions.

There were found differences between correlation analysis groups. Conclusively, teachers in Ida-Viru County are mainly women with an average age of 41 and working experience over 15 years. It was shown in results that more experienced teachers can discipline the pupils more easily than less experienced teachers. Experienced teacher have more knowledge and they have developed their own way how to react in different situations. Classroom rules apply to everybody, even teachers. In teacher's opinion too big classes pupils low learning abilities and pupils with misbehaviour makes disciplining the classroom difficult. So experienced teachers and beginners need more training courses on how to be successful in classroom management, when there is a pupils with low learning abilities, bad behaviour and an average pupil.

Keywords: classroom management, ABCC Inventory, discipline.

Tänuõnad

Autor avaldab tänu Anu Vau'le ja Tiina Salus'ele abi eest tõlketööde teostamisel.
Keeleliste parandustega aitas Terje Aruoja.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrekselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kasutatud kirjandus

- Andersalu-Targo, A. (2010). Õpetaja enesekehtestamine aitab tõhusalt õpetada ja õppida. *Õpetajate Leht* nr 45, lk 10.
- Balli, S. J. (2009). *Making a difference in the classroom*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Burder, P.R. (1995). *Classroom management and Discipline*. USA: Longmar Publishers.
- Charles, C. M. (2008). *Building classroom discipline*. (9th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Demir, M. K. (2012.) Examination of Turkish Prospective Teachers' Attitudes and Beliefs Towards Classroom Management. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 3(3), pp 12-25.
- Eisenschmidt, E. (2001). *Õpetaja käitumine tunnis*. Haridus, 4, lk 27-29.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., Clements. B. & Worsham (1997). *Classroom management for secondary teachers* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Emmer, E. T., & Evertson, C. M., Worsham (2006). *Classroom management for elementary teachers* (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Erelt, T., Kadakas, M., Kala-Arvisto, U., Kraav, I., Maanso, V., Puksand, H. Tamm, E., Unt, I. Erelt, T. (Toim). (2014). *Hariduse ja kasvatusesõnaraamat*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Ginott, H. (2006). Kroom, G. (Tõlk). *Lapsed ja meie*. Tallinn: Odamees OÜ.
- Glickman, C. D., Tamashiro, R. (1980). Clarifying Teachers' Belief About Discipline. *Educational Leadership* 3, pp 459-464.
- Good, T.L, Brophy, J. E. (1995). *Contemporary educational psychology*. (5th ed.). New York: Longman.
- Good, T.L, Brophy, J. E. (1997). *Looking in the Classroom*. (7th ed.). New York: Longman.
- Gordon, T. (2003). *Millist last tahate teie? Kuidas arendada lapses enesedistsipliin*. Tartu: OÜ Väike Vanker.
- Gordon, T. (2006). *Õpetajate kool. Kuidas tunda end õpetajana paremini*. Tartu: Väike Vanker.
- Hardin, C. J. (2008). *Effective Classroom Management: Models and Strategies for Today's Classrooms*. N. J.: Pearson Prentice Hall.
- Johns, F. A., Mac Naughton, R. H., & Karabinus, N. G. (1989). *School discipline guidebook: Theory into practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kera, S. (2004). *Üheskoos teel*. Tallinn: AS Kirjastus Ilo.
- Kizlik, B. (2014). *Adprima: Assertive Discipline Information*. Külastatud aadressil <http://www.adprima.com/assertive.htm>.

- Koni, I, Krull, E.(2013). Õppetöö planeerimise oskuste modelleerimine ja küsimustiku väljatöötamine planeerimistegevuse uurimiseks. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 1, lk 46–71.
- Krull, E (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Krull, E. (2002). Distsipliini ja klassi töökorra kindlustamine. *Eesti õpetajate pedagoogilised arusaamad, arvamused ja hoiakud millenniumivahetusel* (lk 77-95). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis* (lk 289-296). Tallinn: OÜ Infotrükk,.
- Lister, T. (2012). *Lihtne ja praktiline koolipsühholoogia*. Tartu: AS Atlex.
- Leppik, P. (2008). Õpetaja töö psühholoogilisi probleeme. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lindgren, H., C.& Suter, W., N. (1994). *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Martin, N., Baldwin, B. (1993). *Validation of an Inventory of Classroom Management Style: Differences between Novice and Experienced Teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Martin, N., & Baldwin, B. (1994). *Beliefs Regarding Classroom Management Style: Differences between novice and experienced, elementary and secondary level teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, San Antonio, TX.
- Martin, N. K., Yin, Z. (1997). *Attitudes and Beliefs regarding Classroom Management Style: Differences between Male and Female Teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, San Antonio, TX.
- Martin, N., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). Construct validation of The Attitudes & Beliefs on Classroom Control Inventory. *Journal of Classroom Interaction*, 33, (2), pp 6-15.
- Martin, N., Yin, Z., & Mayall, H. (2008). The Attitudes & Beliefs on Classroom Control Inventory – Revised and Revisited: A Continuation of Construct Validation. *Journal of Classroom Interaction*, 42 (2), pp 11-20.
- Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava*. (2010). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13273133>.
- Raymond, A. M. (1997). Inconsistency between a beginning elementary teachers' mathematics belief and practices. *Journal for Research on Mathematics Education*, 28(5), pp 550-576.

- Shin, S., & Koh, M. (2008). A cross-cultural study of students' behaviors and classroom management strategies in the USA and Korea. *The Journal of the International Association of Special Education*, 9(1), pp 13-27.
- Talts, L. (1997). *Kasvatus põhikooli algastmes*. Tallinn: EKK trükikoda.
- Tauber, R. (1999). *Classroom Management: Sound Theory & Effective Practice*. Greenwood Press.
- Tropp, K. (2012). *Kasvatus ja õppetöö organiseerimine I*. Publitseerimata loengumaterjal. Tartu Ülikool.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). What helps student learn? *Educational Leadership*, 51 (4), pp 74-79.
- Weinstein, C. S. & Mignano, A. J., Jr. (1993). *Elementary classroom management: Lessons from research and practice*. NY: McGraw-Hill.
- Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D. (1986). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers* (2rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Yılmaz, H. & Çavaş, P. H. (2008). The Effect of the Teaching Practice on Pre-service Elementary Teachers' Science Teaching Efficacy and Classroom Management Beliefs. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4 (1), pp 45-54.

Lisa 1. Küsimustik õpetajale

Tere! Olen Tartu Ülikooli Sotsiaal-ja haridusteaduskonna üliõpilane. Minu magistritöö küsimustiku eesmärgiks on uurida õpetaja kujutlusi distsipliini saavutamisesest ja hoidmisest õppetöös. Küsitlus on ja jääb anonüümseks. Tulemusi kasutan ainult oma lõputöös.

Teie koostöövalmidusele lootes,
Jaanika Merirand
merirandjaanika@gmail.com

Kuidas täita küsimustikku?

Küsimustele vastamiseks lugege väited hoolikalt läbi ja tõmmake Teile sobivale vastusevariandile ring ümber. Väiteid hinnatakse 5-pallisel skaalal, kus „1“ näitab väitega täielikku mittenõustumist ja hinnang „5“ väitega absoluutset nõustumist. Väiteid on kokku 50, kokku viiel leheküljel, avatuid küsimusi kaks ning neli küsimust puudutavad taustaandmeid. Täitmine võtab aega umbes 15 minutit.

	pole üldse nõus	ei ole nõus	ei oska öelda	olen nõus	täiesti nõus
1. Tunnis ei tohi lubada õpilastel omavahel eriti suhelda, sest see võib viia tunni segamiseni.	1	2	3	4	5
2. Mina pean õhutama õpilasi olema iseseisvad ja julgustama neid end väljendama.	1	2	3	4	5
3. Mina pean olema see, kes suunab õpilasi ühelt õppetegevuselt teisele.	1	2	3	4	5
4. Suudan seada rangeid, kuid paindlikke piiranguid õpilaste käitumisele, samas põhjendades oma nõudeid.	1	2	3	4	5
5. Minu meelest pole õpilased võimelised veel oma emotsioone kontrollima ja otsustama, kuidas oleks õigem.	1	2	3	4	5
6. Väga oluline on pidevalt jälgida õpilaste õpikäitumist tunnitöö ajal.	1	2	3	4	5
7. Kui õpilased arvavad, et mõni klassiruumis kehtestatud reeglite on ebaõiglane, siis võin reeglit neile selgitada ja põhjendada, aga ei muuda.	1	2	3	4	5
8. Õpilastele tuleb kehtestada kindel käitumiskord, sest see soodustab vastutustunde arengut.	1	2	3	4	5
9. Kui õpilased käituvad distsiplineeritult, siis selle eest ma eraldi õpilasi kiitma ei hakka.	1	2	3	4	5
10. Kui ilmneb korduvalt, et õpilane ei tööta tunnis kaasa, siis jätan õpilase peale tunde.	1	2	3	4	5
11. Töö tunnis on sujuvam, kui igale õpilasele on õpetaja poolt määratud kindel istekoht.	1	2	3	4	5

	pole üldse nõus	ei ole nõus	ei oska öelda	olen nõus	täiesti nõus
12. Usun, et üldised klassiga kokku lepitud reeglid on paremad kui ranged ja muutumatud seadused.	1	2	3	4	5
13. Õpetajad peavad õpilasele andma selget ja kindlapiirilist tagasisidet õpilase õpitulemuste kohta.	1	2	3	4	5
14. Usun, et õpilased on koolis edukamad, kui neil on vabadus õppida, millal soovivad. Mina jagan neile ainult informatsiooni ning loon materiaalsed tingimused õppimiseks. Kontroll puudub.	1	2	3	4	5
15. Õpetaja on see, kes otsustab, millist meetodit kasutab mingi teema õpetamisel.	1	2	3	4	5
16. Esimesel koolinädalal teen teatavaks klassi kodukorra ja teavitan õpilasi, millised karistused reeglite eiramisega kaasnevad.	1	2	3	4	5
17. Koduste tööde peaesmärk on pakkuda õpilasele lisategevusi ja aidata kaasa õpingutele.	1	2	3	4	5
18. Õpetajana annan õpilastele vabaduse valida erinevate koostööd (rühmatöö, paaritöö jne) nõudvate meetodite vahel, et paraneks nende omavaheline suhtlemise oskused.	1	2	3	4	5
19. Õpetaja teab kõige paremini, kuidas jaotada klassis olevad õppematerjalid ja tarvikud nii, et õppetöö kulgeks sujuvalt ja efektiivselt.	1	2	3	4	5
20. Ma ei määra igale õppetegevusele ajalist piirangut, sest selle määrab endale iga õpilane ise.	1	2	3	4	5
21. Ma usun, et sõbralikkus, viisakus ja austus kaasõpilaste vastu on midagi, mida õpetajad peaksid nõudma igalt õpilaselt.	1	2	3	4	5
22. Kui õpilane ei lõpeta ülesannet õigel ajal, siis ma eeldan, et tal on selleks põhjus.	1	2	3	4	5
23. Kui õpilane häirib teisi õpilasi, siis ma kohe sekkun ja palun, et ta lõpetaks koheselt oma häiriva tegevuse.	1	2	3	4	5
24. Usun, et klassi reeglid lammatavad õpilase võimet arendada isiklikku moraali.	1	2	3	4	5
25. Kui mõni õpilane hakkab tunnis pikemalt rääkima oma kogemusest, tuletan talle irooniliselt meelde, et peame tunniga enne päeva lõppu ikkagi ühele poole saama.	1	2	3	4	5
26. Õpetajad peavad nõudma õpilastelt seaduskuulekust ja korda.	1	2	3	4	5

	pole üldse nõus	ei ole nõus	ei oska öelda	olen nõus	täiesti nõus
27. Luban õpilastel ise valida aja, mil nad on valmis liikuma ühelt õppetegevuselt teisele.	1	2	3	4	5
28. Olen pahane, kui õpilane jalutab klassiruumis ringi ilma minu loata.	1	2	3	4	5
29. Õpilase emotsioonid ja otsused on alati täielikult õiged ja õigustatud.	1	2	3	4	5
30. Pingis töötades suudavad õpilased ise oma õppetegevust juhtida.	1	2	3	4	5
31. Kui õpilased arvavad, et mõni klassi käitumisreegel on ebaõiglane, siis ma asendan selle reegluga, mis õpilaste arvates on õiglane.	1	2	3	4	5
32. Hea käitumise eest premeerimine on mõjus vahend ebaõige käitumise vältimiseks.	1	2	3	4	5
33. Õpilased vajavad õpetaja poolt kehtestatud kindlat käitumiskorda ja selle järgimist.	1	2	3	4	5
34. Kui õpilane pidevalt tunnis kaasa ei tööta, räägin temaga ja uurin, mis on selle põhjuseks.	1	2	3	4	5
35. Ma luban õpilastel ise valida istekohta klassis.	1	2	3	4	5
36. Hea käitumise eest premeerin õpilasi (kleeps, vaba aeg vms).	1	2	3	4	5
37. Õpilased peaksid ise oma töö tulemusi hindama, mitte ootama ainult õpetaja hinnanguid.	1	2	3	4	5
38. Õpilased on koolis edukamad, kui nad kuulavad täiskasvanuid, kes teavad, mis on lastele parim.	1	2	3	4	5
39. Õpilased teavad ise, mida nad õpivad ja milleks, seose sellega püstitavad oma eesmärgid ja ülesanded.	1	2	3	4	5
40. Esimesel koolinädalal arutan õpilaste endiga läbi klassi käitumisreeglid.	1	2	3	4	5
41. Koduste tööde peaeesmärk on klassiruumis õpitu harjutamine ja kinnistamine.	1	2	3	4	5
42. Õpilased vajavad kindlaid juhtnööre rühmas töötamiseks.	1	2	3	4	5
43. Õpilastele on klassis kättesaadavad kõik vajalikud materjalid, mida nad õppetöös vajavad.	1	2	3	4	5
44. Ma sean igale õppetegevusele kindlad ajalised piirid ning püüan nendest kinni pidada.	1	2	3	4	5
45. Koostöö käigus on kõige olulisem õppida ära sõbralikkus, viisakus ja austus kaasõpilaste suhtes.	1	2	3	4	5
46. Kui õpilane ei lõpeta ülesannet õigel ajal, võtan hinnet alla.	1	2	3	4	5

	pole üldse nõus	ei ole nõus	ei oska öelda	olen nõus	täiesti nõus
47. Kui õpilane häirib kaaslast, ei sekku ma kohe, vaid loodan, et häiriv käitumine vaibub ise.	1	2	3	4	5
48. Klassi käitumisreeglid on väga olulised, sest need seavad vajalikud raamid õpilase käitumisele.	1	2	3	4	5
49. Käsitlen tunnis seadusandlust ja üks õpilastest jutustab loo naabrist, kes arreteriti ekslikult narkootikumide müümise eest. Kuulan ta ära ja seostan selle loo tunni teemaga.	1	2	3	4	5
50. Õpetaja kavandatud tunnitegevus (näiteks rühmatöö, klassidiskussioon vms) nõuab valmisolekut sobivaks käitumiseks õpilastelt.	1	2	3	4	5

51. Vanus:

- | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 21-25 | <input type="checkbox"/> 36-40 | <input type="checkbox"/> 51-55 |
| <input type="checkbox"/> 26-30 | <input type="checkbox"/> 41-45 | <input type="checkbox"/> 56-60 |
| <input type="checkbox"/> 31-35 | <input type="checkbox"/> 46-50 | <input type="checkbox"/> 61- |

52. Sugu:

- Mees Naine

53. Tööstaaž:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1 – 5 aastat | <input type="checkbox"/> 11 – 15 aastat |
| <input type="checkbox"/> 6 – 10 aastat | <input type="checkbox"/> 15 ja rohkem aastat |

54. Millise aine(te)õpetaja olete?

55. Kuidas hindate oma võimekust õpilaste distsiplineerimisel?

.....

.....

.....

56. Kui sageli esineb teie töös distsipliiniprobleeme tunnis?

.....

.....

.....

Täna!

Lisa 2. Kirjeldav statistika keskmised ja standardhälve

Kirjeldav statistika	vastajaid	keskmise	min	max	Std hälve
1. Tunnis ei tohi lubada õpilastel omavahel eriti suhelda, sest see võib viia tunni segamiseni.	89	2,30	1,00	5,00	0,90
2. Mina pean õhutama õpilasi olema iseseisvad ja julgustama neid end väljendama.	88	3,56	1,00	5,00	0,63
3. Mina pean olema see, kes suunab õpilasi ühelt õppetegevuselt teisele.	87	3,18	1,00	5,00	0,71
4. Suudan seada rangeid, kuid paindlikke piiranguid õpilaste käitumisele, samas põhjendades oma nõudeid.	89	3,30	1,00	5,00	0,65
5. Minu meelest pole õpilased võimelised veel oma emotsioone kontrollima ja otsustama, kuidas oleks õigem.	89	2,49	1,00	5,00	1,07
6. Väga oluline on pidevalt jälgida õpilaste õpikäitumist tunnitöö ajal.	88	3,06	1,00	4,00	0,71
7. Kui õpilased arvavad, et mõni klassiruumis kehtestatud reeglitest on ebaõiglane, siis võin reeglit neile selgitada ja põhjendada, aga ei muuda.	89	2,79	1,00	5,00	0,85
8. Õpilastele tuleb kehtestada kindel käitumiskord, sest see soodustab vastutustunde arengut.	89	3,22	1,00	5,00	0,67
9. Kui õpilased käituvad distsiplineeritult, siis selle eest ma eraldi õpilasi kiitma ei hakka.	89	2,32	1,00	5,00	0,90
10. Kui ilmneb korduvalt, et õpilane ei tööta tunnis kaasa, siis jätan õpilase peale tunde.	89	2,48	1,00	5,00	1,01
11. Töö tunnis on sujuvam, kui igale õpilasele on õpetaja poolt määratud kindel istekoht.	89	2,89	1,00	5,00	1,11
12. Usun, et üldised klassiga kokku lepitud reeglid on paremad kui ranged ja muutumatud seadused.	89	3,55	1,00	5,00	0,64
13. Õpetajad peavad õpilasele andma selget ja kindlapiirilist tagasisidet õpilase õpitulemuste kohta.	89	3,54	1,00	5,00	0,64
14. Usun, et õpilased on koolis edukamad, kui neil on vabadus õppida, millal soovivad. Mina jagan neile ainult informatsiooni ning loon materiaalsed tingimused õppimiseks. Kontroll puudub.	89	2,21	1,00	5,00	1,14
15. Õpetaja on see, kes otsustab, millist meetodit kasutab mingi teema õpetamisel.	89	3,10	1,00	5,00	0,73

16. Esimesel koolinädalal teen teatavaks klassi kodukorra ja teavitan õpilasi, millised karistused reeglite eiramisega kaasnevad.	89	3,15	1,00	5,00	0,83
---	----	------	------	------	------

17. Koduste tööde peaesmärk on pakkuda õpilasele lisategevusi ja aidata kaasa õpingutele.	89	2,85	1,00	5,00	0,83
18. Õpetajana annan õpilastele vabaduse valida erinevate koostööd (rühmatöö, paaritöö jne) nõudvate meetodite vahel, et paraneks nende omavaheline suhtlemise oskused.	89	3,10	1,00	5,00	0,84
19 Õpetaja teab kõige paremini, kuidas jaotada klassis olevad õppematerjalid ja tarvikud nii, et õppetöö kulgeks sujuvalt ja efektiivselt.	89	3,00	1,00	5,00	0,76
20. Ma ei määra igale õppetegevusele ajalist piirangut, sest selle määrab endale iga õpilane ise.	89	2,54	1,00	5,00	0,76
21. Ma usun, et sõbralikkus, viisakus ja austus kaasõpilaste vastu on midagi, mida õpetajad peaksid nõudma igalt õpilaselt.	88	3,67	1,00	5,00	0,58
22. Kui õpilane ei lõpeta ülesannet õigel ajal, siis ma eeldan, et tal on selleks põhjus.	89	3,15	1,00	5,00	0,77
23. Kui õpilane häirib teisi õpilasi, siis ma kohe sekkun ja palun, et ta lõpetaks koheselt oma häiriva tegevuse.	88	3,38	1,00	4,00	0,67
24. Usun, et klassi reeglid lämmatavad õpilase võimet arendada isiklikku moraali.	88	2,31	1,00	5,00	1,17
25. Kui mõni õpilane hakkab tunnis pikemalt rääkima oma kogemusest, tuletan talle irooniliselt meelde, et peame tunniga enne päeva lõppu ikkagi ühele poole saama.	89	2,48	1,00	5,00	0,95
26. Õpetajad peavad nõudma õpilastelt seaduskuulekust ja korda.	89	3,22	1,00	5,00	0,72
27. Luban õpilastel ise valida aja, mil nad on valmis liikuma ühelt õppetegevuselt teisele.	89	2,59	1,00	5,00	0,90
28. Olen pahane, kui õpilane jalutab klassiruumis ringi ilma minu loata.	89	2,78	1,00	5,00	1,08
29. Õpilase emotsioonid ja otsused on alati täielikult õiged ja õigustatud.	89	2,31	1,00	5,00	0,97
30. Pingis töötades suudavad õpilased ise oma õppetegevust juhtida.	89	2,72	1,00	5,00	1,17
31. Kui õpilased arvavad, et mõni klassi käitumisreegel on ebaõiglane, siis ma asendan selle reegluga, mis õpilaste arvates on õiglane.	89	2,89	1,00	5,00	0,96
32. Hea käitumise eest premeerimine on mõjus vahend ebaõige käitumise vältimiseks.	89	3,01	1,00	5,00	1,10
33. Õpilased vajavad õpetaja poolt kehtestatud kindlat käitumiskorda ja selle järgimist.	87	3,21	1,00	5,00	0,77

34. Kui õpilane pidevalt tunnis kaasa ei tööta, räägin temaga ja uurin, mis on selle põhjuseks.	89	3,48	1,00	5,00	0,63
35. Ma luban õpilastel ise valida istekoha klassis.	89	2,98	1,00	5,00	0,90
36. Hea käitumise eest premeerin õpilasi (kleeps, vaba aeg vms).	89	2,63	1,00	5,00	0,99
37. Õpilased peaksid ise oma töö tulemusi hindama, mitte ootama ainult õpetaja hinnanguid.	89	3,10	1,00	5,00	0,72
38. Õpilased on koolis edukamad, kui nad kuulavad täiskasvanuid, kes teavad, mis on lastele parim.	89	2,62	1,00	5,00	1,09
39. Õpilased teavad ise, mida nad õpivad ja milleks, seose sellega püstitavad oma eesmärgid ja ülesanded.	89	2,52	1,00	5,00	0,85
40. Esimesel koolinädalal arutan õpilaste endiga läbi klassi käitumisreeglid.	89	3,39	1,00	5,00	0,72
41. Koduste tööde peaesmärk on klassiruumis õpitu harjutamine ja kinnistamine.	89	3,37	1,00	5,00	0,76
42. Õpilased vajavad kindlaid juhtnööre rühmas töötamiseks.	88	3,17	1,00	5,00	0,64
43. Õpilastele on klassis kättesaadavad kõik vajalikud materjalid, mida nad õppetöös vajavad.	87	3,34	1,00	5,00	0,70
44. Ma sean igale õppetegevusele kindlad ajalised piirid ning püüan nendest kinni pidada.	88	2,87	1,00	5,00	0,61
45. Koostöö käigus on kõige olulisem õppida ära sõbralikkus, viisakus ja austus kaasõpilaste suhtes.	89	3,52	1,00	5,00	0,63
46. Kui õpilane ei lõpeta ülesannet õigel ajal, võtan hinnet alla.	89	1,76	1,00	3,00	0,55
47. Kui õpilane häirib kaaslast, ei sekku ma kohe, vaid loodan, et häiriv käitumine vaibub ise.	88	2,30	1,00	5,00	0,92
48. Klassi käitumisreeglid on väga olulised, sest need seavad vajalikud raamid õpilase käitumisele.	88	3,24	1,00	5,00	0,59
49. Käsitlen tunnis seadusandlust ja üks õpilastest jutustab loo naabrist, kes arreteriti ekslikult narkootikumide müümise eest. Kuulan ta ära ja seostan selle loo tunni temaga.	89	3,37	1,00	5,00	0,82
50. Õpetaja kavandatud tunnitegevus (näiteks rühmatöö, klassidiskussioon vms) nõuab valmisolekut sobivaks käitumiseks õpilastelt.	87	3,11	1,00	5,00	0,58

Lisa 3. Kolmefaktorilise lahenduse faktorlaadungid

Factor Loadings (Varimax)			
Extraction: Principal components	Factor 1	Factor 2	Factor 3
1	0,02	0,59	-0,30
2	0,57	0,13	-0,17
3	0,14	0,56	0,13
4	0,45	0,40	-0,23
5	-0,11	0,63	0,35
6	0,35	0,61	0,01
7	-0,01	0,62	0,03
8	0,33	0,45	-0,08
9	-0,06	0,17	0,48
10	0,19	0,27	0,35
11	-0,19	0,50	0,23
12	0,71	-0,12	0,13
13	0,48	0,36	0,09
14	0,14	-0,12	0,70
15	0,26	0,54	0,12
16	0,30	0,51	0,22
17	0,06	0,40	0,61
18	0,63	-0,07	0,30
19	0,22	0,59	0,28
20	0,39	-0,01	0,16
21	0,69	0,26	0,11
22	0,50	0,19	0,33
23	0,40	0,63	-0,14
24	-0,11	0,25	0,41
25	-0,06	0,59	-0,04
26	0,34	0,42	0,05
27	0,42	-0,10	0,24
28	-0,01	0,63	0,09
29	0,37	0,07	-0,16
30	0,30	-0,03	0,21
31	0,49	0,00	0,10
32	0,20	0,29	0,49
33	0,30	0,34	0,28
34	0,72	0,24	0,06
35	0,52	-0,07	0,29
36	0,11	0,36	0,30
37	0,53	0,00	-0,12
38	0,04	0,24	0,50
39	0,32	-0,15	0,12
40	0,73	0,14	0,10
41	0,59	0,07	0,08
42	0,47	0,33	0,08
43	0,67	0,16	-0,14

44	0,18	0,47	-0,03
45	0,69	0,08	0,01
46	-0,23	0,42	-0,03
47	0,12	-0,11	0,60
48	0,46	0,22	0,15
49	0,68	-0,10	0,07
50	0,52	0,20	-0,17
<hr/>			
Expl.Var	8,45	6,45	3,55
Prp.Totl	0,17	0,13	0,07
<hr/>			

Lisa 4. Faktorlaadungid, mis langesid kokku originaaliga

Esimese faktori kattuvad tunnused

34. Kui õpilane pidevalt tunnis kaasa ei tööta, räägin temaga ja uurin, mis on selle põhjuseks.
49. Käsitlen tunnis seadusandlust ja üks õpilastest jutustab loo naabrist, kes arreteeriti ekslikult narkootikumide müümise eest. Kuulan ta ära ja seostan selle loo tunni teemaga.
43. Õpilastele on klassis kättesaadavad kõik vajalikud materjalid, mida nad õppetöös vajavad.
41. Koduste tööde peaesmärk on klassiruumis õpitu harjutamine ja kinnistamine.
2. Mina pean õhutama õpilasi olema iseseisvad ja julgustama neid end väljendama.
50. Õpetaja kavandatud tunnitegevus (näiteks rühmatöö, klassidiskussioon vms) nõuab õpilastelt valmisolekut sobivaks käitumiseks.
35. Ma luban õpilastel ise valida istekoha klassis.

Teise faktori kattuvad tunnused

28. Olen pahane, kui õpilane jalutab klassiruumis ringi ilma minu loata.
23. Kui õpilane häirib teisi õpilasi, siis ma sekkun kohe ja palun, et ta lõpetaks kohe oma häiriva tegevuse.
7. Kui õpilased arvavad, et mõni klassiruumis kehtestatud reeglistest on ebaõiglane, siis võin reeglit neile selgitada ja põhjendada, aga ei muuda seda.
25. Kui mõni õpilane hakkab tunnis pikemalt rääkima oma kogemusest, tuletan talle meelde, et peame tunniga enne päeva lõppu ikkagi ühele poole saama.
19. Õpetaja teab kõige paremini, kuidas jaotada klassis olevad õppematerjalid ja tarvikud nii, et õppetöö kulgeks sujuvalt ja efektiivselt.
3. Mina pean olema see, kes suunab õpilasi ühelt õppetegevuselt teisele.
15. Õpetaja on see, kes otsustab, millist meetodit kasutab mingi teema õpetamisel.

Kolmanda faktori kattuv tunnus

47. Kui õpilane häirib kaaslast, ei sekku ma kohe, vaid loodan, et häiriv käitumine vaibub ise.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Jaanika Merirand,

(17.03.1975)

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

KLASSI OHJAMISEGA SEOSTUVAD HOIAKUD JA VEENDUMUSED IDA-VIRUMAA
ÕPETAJATE NÄITEL,

mille juhendaja on Edgar Krull,

1.1 reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2 üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace´i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 19.05.2014