

TARTU ÜLIKOOL
SOTSIAAL-JA HARIDUSTEADUSKOND
HARIDUSTEADUSTE INSTITUUT
PEDAGOOGIKA OSAKOND
PEDAGOOGIKA ÕPPEKAVA

Merli Lember

Õpilaste hinnangud õpetaja avatud suhtlemisele
klassis
Magistritöö

Juhendajad: TÜ Pedagoogika osakonna lektor,
psühholoogia mag. Heiki Krips
TLÜ Kasvatusteaduste Instituut,
Algõpetuse osakonnajuhataja,
prof. Leida Talts

Tartu
2010

KOKKUVÕTE

Avatud suhtlemine omab väga olulist rolli õpetaja töös, hõlmates nii verbaalset kui mitteverbaalset avatust õpilastega. Õpetaja avatud suhtlemine loob positiivse klassisisese kliima. Lähtuvalt eelnevatest uurimustest mõjutab õpetaja avatud verbaalne ja mitteverbaalne suhtlemine õpilaste õpimotivatsiooni ja õpitulemusi ning samuti suhtumist õpetajasse ja õppeainesse. Õpetaja avatud suhtlemine võib mõjutada õpilaste hoiakuid ja käitumist nii, et mõlemad osapooled (õpetaja ja õpilane) on tunnis positiivselt meelestatud (Christophel, 1990, 323-340; Richmond, 1990, 181-195).

Kuna teadaolevalt Eestis on uuritud vaid vähesel määral õpetaja nii verbaalset kui mitteverbaalset avatud suhtlust klassis ning viidud läbi üksikuid sellelaadseid uurimistöid (nt Karu, 2007) siis käesoleva magistr töö eesmärgiks oli uurida õpilaste hinnanguid õpetajate verbaalsele ja mitteverbaalsele avatud suhtlemisele klassis ning võrrelda põhikooli- ja gümnaasiumiõpilaste hinnanguid nii humanitaar- kui reaalinete õpetajate avatud suhtlemisele, toomaks välja erinevused õpilaste hinnangute osas. Uurimuses osales 400 Eesti koolis õppivat õpilast, kellest 200 olid põhikooliõpilased (6-9 kl.) ja 200 gümnaasiumiõpilased (10-12 kl.). Õpilased andsid oma hinnangu 20 õpetajale, kellest 10 olid põhikooli õpetajad ja 10 gümnaasiumi õpetajad, kes omakorda jagunesid reaal- ja humanitaaraine õpetajateks. Empiiriline uurimus viidi läbi õpilastele koostatud küsitluse abil.

Analüüsid õpilaste hinnanguid õpetajate avatud suhtlemisele selgus, et õpetaja verbaalne ja mitteverbaalne avatud suhtlemine mõjutab õpilaste hinnanguid õpetajale. Õpilaste hinnangul kasutavad õpetajad klassiga suhtlemisel nii verbaalseid kui mitteverbaalseid avatud käitumisviise, sealhulgas sagedamini verbaalset suhtlust. Käesolev uurimus kinnitab McCroskey, Richmond`i, Sallinen`i, Fayer`i, & Barraclough`i (1996a, 297-307) arvamust, et õpetajad kasutavad küll klassis mitteverbaalset avatust, kuid seda ei saa lugeda domineerivaks avatuse käitumiseks. Õpetajad, kes kasutavad sagedasti õpilastega suheldes verbaalseid käitumisviise, saavutavad õpilaste parema suhtumise ja käitumise tundi. Samas, mida sagedamini kasutavad õpetajad verbaalset ja

mitteverbaalset avatud suhtlemist, seda enam osaleksid nad sama õpetaja poolt õpetatavas aines. Samas selgus, et gümnaasiumiõpilased osaleksid oluliselt rohkem mõnes teises sarnases aines, kui neil oleks selleks võimalus võrreldes põhikooliõpilastega. Ilmselt mõjutab õpilaste hinnanguid õpetajatele ja tundi seegi, et paljudes Eesti gümnaasiumites on gümnaasistidel võimalus valida õppeaineid koolis õpetatavate valikainete piires aga põhikoolis on kõik ained õpilasele etteantud. Seega saame väita, et mida avatum on õpetaja, seda kõrgemalt hindavad õpilased oma õpetajat ja osalust sama õpetaja tunnis.

Käesolevas uurimuses selgus, et õpilaste hinnangul kasutavad põhikooli õpetajad tundi läbi viies sagedamini avatud käitumisviise kui gümnaasiumi õpetajad. Põhikooli õpetajad kasutavad sagedamini verbaalset/mitteverbaalset suhtlust kui gümnaasiumi õpetajad. Analüüsisides põhikooli õpilaste hinnanguid, selgus, et põhikooli humanitaarainete õpetajad kasutavad sagedamini nii verbaalset kui mitteverbaalset avatud suhtlemist kui reaalinete õpetajad, vastupidiselt aga gümnaasiumi õpetajatele. Tunni läbi viimisel kasutavad põhikooli humanitaarainete õpetajad sagedamini verbaalset avatud suhtlemist kui põhikooli reaalinete õpetajad. Hinnates gümnaasiumi humanitaarainete õpetajate verbaalse avatuse kasutatavuse sagedust tunnis ilmnes, et võrreldes reaalinete õpetajatega kasutavad nad vähem verbaalset avatud käitumisviise. Õpilaste hinnangul kasutavad humanitaarainete õpetajad tunnis vähem ka mitteverbaalset avatud suhtlemist kui reaalinete õpetajad .

Uurimuses selgus, et õpetaja verbaalne ja mitteverbaalne avatud suhtlemine mõjutab õpilaste hinnanguid õpetajale. Õpilasi mõjutavad nende hinnangutes õpetajatele õpimotivatsioon ja ootused. Igal õpilasel on enne tunni algust nii õpetajale kui tunnile omad ootused. Lähtuvalt õpilase ootuste täitumisele ja eesmärgipärasele, järjepidevale käitumisele suureneb õpilasel motivatsioon õppida ning õpitulemused muutuvad paremaks (Andersen, 1979, 543-559; Gorham, 1988, 40-53; Bell & Daly, 1984, 91-115; Gigliotti, 1987, 365-375). Õpilaste seisukohast on kirjutanud Tubbs, S.L., & Moss, S. (1991, 77-130) selgitades, et peale teadmiste soovivad õpilased õpetajalt mõistvat suhtumist ja arusaamist. Kool ei ole mitte ainult teadmiste andmise paik, sealt saab alguse inimlikkus. Selleks, et õppeprotsess saaks toimida, on vaja suhtlemisvahendit ehk keelt.

Õpikeskkonnas suheldakse nii verbaalselt kui mitteverbaalselt, kasutatavad väljendusvahendid peavad olema selged ja arusaadavad, võimaldama ideede vahetamist ning looma tingimused üksteise kuulamiseks. Õpilaste paremaks mõistmiseks on vajalik teadvustada, et suhtlemisprotsess on kahepoolne, mis tähendab, et õpetaja peab olema nii avatud käitumisviisidega suhtleja kui vastuvõtlik kuulaja.

Students' Opinion on Teachers' Immediacy

SUMMARY

Immediacy containing verbal and nonverbal communication with pupils is an important part of teacher's work. Teacher's immediacy creates positive climate in the classroom. According to previous studies teacher's verbal and nonverbal immediacy impacts pupil's motivation and the results of learning and also their attitude towards the teachers and the subjects. Teacher's immediacy may impact pupil's attitude and behaviour so that both parties (teacher and pupil) are positively disposed in class (Christophel, 1990, 323-340; Richmond, 1990, 181-195).

The number of researches on teacher's verbal and nonverbal immediacy are more than limited in Estonia. Only a few similar researches has been carried out (for example Karu, 2007). The aim of present research is to investigate pupil's attitudes toward teacher's verbal and nonverbal immediacy and to compare pupil's attitudes towards teacher communication skills. Research was conducted among 400 Estonian pupils – 200 of them were pupils from primary school (6-9 grades) and 200 of them were pupils from high school (10-12 grades). Pupils made known their opinion about 20 teachers, 10 of them were from primary school and 10 from high school, part of them were teachers of humanitarian subject and part of them were teachers of science subjects. Empirical investigation was carried out with the help of questioning, which was compiled to students.

According to the questioning turned out that teacher's verbal and nonverbal open intercommunication have effect on pupil's opinion about teachers. In pupil's opinion teachers have intercourse with class in verbal and nonverbal open intercommunications, but more often verbal. The present research confirms the opinion of McCroskey, Richmond, Sallinen, Fayer, and Barraclough (1996a, 297-307) that teachers use nonverbal immediacy in the classroom, but it can't be considered as the behavior of dominant immediacy. Teachers, who are using more often verbal communication, they obtain better relation and behavior with pupils. At the same time pupils will take part in

that teacher's lessons more willingly, who will use more often verbal and nonverbal open intercommunications. Also appeared that pupils in high school would participate in other similar subject of study more often if they had possibilities comparing with pupils from primary school. Obviously the evaluation of pupils to teachers and to lessons are influenced because in most of the high schools pupils can choose some extra subject of studies, but in primary school the curriculum is fixed. Therefore we can affirm that pupils will value their teacher and his or her lessons more highly, if the teacher should be more open hearted.

In present research became evident that pupils in primary school think that their teachers use more open intercommunication in lessons than teachers in high school. Teachers in primary school use more often verbal and nonverbal conversations than teachers in high school. Analyzing the evaluations of pupils of primary school appears that teachers of humanitarian subjects are using more often verbal and nonverbal open intercommunications than teachers of science subjects, in high school it was vice versa. In primary school, teachers of the humanitarian subjects are using more verbal open intercommunication than teachers of science subjects. In high school teachers of humanitarian subjects are using less verbal open intercommunications than teachers of science subject. According to the opinion of pupils, teachers of humanitarian subjects are also using less nonverbal open intercommunication than teachers of science subjects.

The present research confirms that teacher's verbal and nonverbal immediacy have effect on pupil's opinion about teachers. Motivation of studying and expectations have influence on pupils about the evaluation of their teacher. Every pupil has his or her own expectations to the lessons and to the teachers. The motivation to study and the results of studying will get better for pupil if the expectations will come true and if he or she is acting consistently towards the purpose (Andersen, 1979, 543-559; Gorham, 1988, 40-53; Bell & Daly, 1984, 91-115; Gigliotti, 1987, 365-375). The position of the pupils have been written by Tubbs, S.L. & Moss, S. (1991, 77-130). They are explaining that pupils expect from teacher not only knowledge but also understanding and reasonable relations. The school is not only the place to give the knowledge but also the place of humanity.

The teaching process can work only together with the language (means of intercourse). During lessons we use verbal and also nonverbal conversations, means of expressions must be clear and understandable, changing of ideas should be possible and there should be conditions to listen each other. To understand better the pupils it is necessary to comprehend that the process of intercourse is in two parts at least, it means that teacher must be well behaved, good communicator and also receptive listener.

SISUKORD

KOKKUVÕTE.....	2
SUMMARY	5
SISUKORD.....	8
SISSEJUHATUS.....	9
I AVATUD SUHTLEMINE KLASSIS	12
Õpetaja avatud mitteverbaalne suhtlemine	12
Õpetaja avatud verbaalne suhtlemine	14
1. Õpetaja avatud käitumisviisid klassis	16
1.1. Õpetaja usaldusväärsus ja avatud suhtlemine.....	16
1.2. Õpetaja arusaadavus ja avatud suhtlemine	18
1.3. Õpetaja käitumisvead avatud suhtlemisel	20
2. Positiivne õhkkond klassis - õpilaste suhtumine ainesse ja õpetajasse	22
2.1. Motiveeritud õpilased: Õpetaja väljakutse	22
2.2. Õpilase ootused.....	25
II EMPIIRILINE UURIMUS	27
1. Metoodika	27
2. Tulemused	29
2.1. Õpilaste hinnangud õpetaja verbaalsele ja mitteverbaalsele suhtlemisele.	29
2.2. Õpilaste hinnangud reaal-ja humanitaarainete õpetajate verbaalsele ja mitteverbaalsele suhtlemisele.....	33
2.3. Õpilaste hinnangud põhikooli ja gümnaasiumi õpetajate verbaalsele ja mitteverbaalsele suhtlemisele.....	35
3. Arutelu	37
KASUTATUD KIRJANDUS	40
LISA 1	46
LISA 2	51

SISSEJUHATUS

Professionaalne õpetaja peab lisaks ainealasele pädevusele ja õpetamismetoodikate tundmisele olema ka avatud suhtleja. Toetudes Frymier`i & Weser`i (2001, 314-326) uurimustulemustele, avaldab avatud suhtlus positiivset mõju õpetaja ja õpilaste vahelisele suhtele. Avatud suhtlemist (*immediacy*) on defineeritud kui käitumisviiside kogumit, mis tekitab õpetaja ja õpilase vahel psühholoogilist lähedust (psychological availability) (Richmond, Gorham & McCroskey, 1987, 574-590). McCroskey, Richmond jt (1996b, 297-307) tõdevad, et tänapäeva õpetaja peab kontsentreeruma suhtlusoskuste arendamisele, et tõsta õpilaste õppimisvalmidust ja luua positiivseid suhteid õpilastega. Õppimisel-õpetamisel on keskne probleemide tõstatamine ja lahendamine, küsimuste esitamine ja neile vastuste leidmine, teadmisi käsitatakse ajas arenevateja muutuvatena (Põhikooli ja gümnaasiumi..., 2002). Seetõttu peab õpetaja iga päev igas ainetunnis kõiki ametioskusi ära kasutades looma iga õpilase jaoks parimad võimalused tema arenguks. Alates 1967. aastast on õpetajate avatus olnud suhtlemise alaste uuringute huviorbiidis. Nimelt on leitud, et õpetaja avatud suhtlemine klassis mõjutab positiivselt õpilaste õpimotivatsiooni (Christophel, 1990, 323-340; Richmond, 1990, 181-195) luues positiivse suhtumise nii õpetajasse kui antud õpetaja poolt õpetatavasse ainesse (McCroskey jt., 1996b, 200-211). Eesti Riiklik Õppekava toetab igas kooliastmes õpilase õpimotivatsiooni ja eneseusu arendamist. Selleks peab õpetaja lapsi ergutama küsima, avastama ja suunama uute teadmiseni. Kooli eesmärgiks on kujundada eetiline, elus toimetulev ja elukestev õppija (Põhikooli ja gümnaasiumi..., 2002). Õppimise psühholoogiliseks aluseks on kogemus, mille õpilane omandab vastastikusel toimes füüsilise, vaimse ja sotsiaalse keskkonnaga. Kogemusi omandades muutub õpilase käitumine eesmärgipärasemaks (Põhikooli riiklik õppekava, 2010). Õppimine loob igale õpilasele võimalused tema võimete maksimaalseks arenguks tema eelistusi arvestades, loovaks eneseteostuseks, teaduspõhise maailmapildi kinnistumiseks ning emotsionaalse, sotsiaalse ja kõlbelise küpsuse saavutamiseks.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on: uurida õpilaste hinnanguid õpetajate verbaalsele ja mitteverbaalsele avatud suhtlemisele klassis ning võrrelda põhikooli- ja gümnaasiumiõpilaste hinnanguid nii humanitaar- kui reaalainete õpetajate avatud suhtlemisele, toomaks välja erinevused õpilaste hinnangute osas. Autori arvates on antud teema aktuaalne, kuna hoolimata rohkest avatud suhtlemise ja sellega seonduvate teemade käsitlemisest teistes riikides nt USA-s (McCroskey, jt, 1995, 281-291), Austraalias (Fisher & She, 2000, 706-723), Soomes (McCroskey, jt, 1995, 281-291), Jaapan (Neuliep, 1997, 431-451) on teadaolevalt Eestis uuritud vaid vähesel määral õpetaja nii verbaalset kui mitteverbaalset avatud suhtlemist klassis ning viidud läbi üksikuid sellelaadseid uurimistöid.

Hüpoteeside loomisel toetuti paljude käesolevas töös käsitletud (Christophel, 1990, 323-340; Andersen, 1979, 543-559; Gorham, 1988, 40-53; Fraser; 1994, 493-541; Fisher & She, 2000, 706-726) uurimustele, kus pööratakse tähelepanu õpilaste hinnangutele õpetaja avatud käitumisviisidele, samuti õpetaja käitumisviiside mõjule õpilaste õpitulemustele, aga ka õpetaja avatud suhtlemise mõjutegurite uurimisele õpilaste kognitiivsele, afektiivsele ning psühhomotoorsele õppimisele. Teise ja kolmanda hüpoteesi loomisel lähtuti teabest, et teadaolevalt on Eestis vähesel määral uuritud õpetaja nii verbaalset kui mitteverbaalset avatud suhtlemist klassis ning viidud läbi üksikuid sellelaadseid uurimistöid. Umbes 20 aastat tagasi keskendus õpitulemuste uurimine esmajärjekorras hariduslikele sihtidele teadmiste kogumise valdkonnas. Käesoleva uurimuses on primaarseks osaks õpilaste hinnangute väljaselgitamine õpetajate avatud suhtlemisele. Õpilaste positiivse suhtumise suurendamine nii õpetajasse kui ainesse on saanud tänapäeval hariduse üheks tähtsamaks eesmärgiks. Kolm põhjust õpilaste positiivse suhtumise suurendamiseks tõi välja Mager juba 1968. aastal. Esiteks, ilmnes seos positiivse suhtumise ja suurenenud akadeemilise jõudluse vahel. Teiseks, positiivne suhtumine toetab huvi õppimise vastu. Kolmandaks, õpetaja ja õpilase käitumine mõjutavad üksteist. Fraser (1994, 493-541) avaldas ülevaate tulemustest, mis näitavad, et klassikeskkonna tajumine mõjutab õpilaste tulemusi. Wubbel, Brekelman &

Hooymayers (1991, 141-160) leidsid, et õpetajate avatud käitumisviis on tähtsaim muutuja selgitamaks erinevusi õpilaste hinnangutes õpetajatesse ja tundi.

Autor püstitas uurimusele järgmised hüpoteesid:

1. Õpilaste hinnangul mida sagedamini kasutab õpetaja tunnis avatud suhtlemist, seda kõrgemalt hindavad õpilased oma õpetajat ja osalust mõnes sama õpetaja aines;
2. Õpilaste hinnangul kasutavad humanitaaraine õpetajad tundi läbi viies sagedamini avatud käitumisviise kui reaalaine õpetajad;
3. Õpilaste hinnangul kasutavad põhikooli õpetajad tundi läbi viies sagedamini avatud käitumisviise kui gümnaasiumi õpetajad.

Magistritöö koosneb kahest peatükist. Esimeses peatükis –Avatud suhtlemisest klassis – käsitletakse õpetaja avatud suhtlemist kui mitteverbaalsete ja verbaalsete käitumisviiside kogumit. Samas pööratakse tähelepanu positiivsele õhkkonnale klassis, mis on mõjutatud õpilaste suhtumisest ainesse ja õpetajasse. Teises peatükis – magistritöö empiirilises osas – antakse ülevaade läbiviidud uuringust, esitatakse tulemused ja uuringu põhjal tehtud järeldused.

I AVATUD SUHTLEMINE KLASSIS

Klass on sotsiaalne keskkond, mille loojateks on õpilased ja õpetaja. Igal klassil on kindlad väärtused, rituaalid, rollid, ootused, käitumisviisid, uskumised ja traditsioonid, mis aitavad kaasa klassi kultuuri (*classroom culture*) loomisele. (Artz, 1998, 210-231). Õpetaja suhtlemist käsitlevates kirjutistes on möödunud sajandi kaheksakümnendatest aastatest alates käsitlemist leidnud õpetaja käitumisviiside kogum, mida nimetatakse avatuseks (*immediacy*) ehk avatud suhtlemiseks (McCroskey, Richmond, 1992, 101-119). Avatuse mõiste võttis kasutusele Mehrabian (1967, 294-295; 1981, 14), kes iseloomustab avatust käitumisena, mis tekitab õpetaja ja õpilase vahel psühholoogilist lähedust (*psychological availability*). Inimesed on lähedased nendega, kes neile meeldivad ja väldivad neid, kes neile ei meeldi või kes tekitavad hirmu (Andersen & Nussbaum, 1990, 301-316). Avatud suhtlemine hõlmab nii verbaalseid (*verbal immediacy*) kui mitteverbaalseid (*nonverbal immediacy*) käitumisviise. Õpetaja verbaalne avatud suhtlus ilmneb näiteks õpilase julgustamises, toetamises või „meie” tunde rõhutamises. Mitteverbaalset õpetaja avatud suhtlust tajume sõbralikus miimikas, naeratuses või vokaalses väljenduslikkuses (Plax & Kearney, 1992, 67-84).

Õpetaja avatud mitteverbaalne suhtlemine

Alates 70-ndate aastate teisest poolest/lõpust on uurimused kinnitanud õpetaja mitteverbaalse avatuse olulisust klassis, muutes suhtlemise õpilastega tulemuslikumaks (McCroskey, Richmond, 1992, 101-119). Mitteverbaalne avatud suhtlemine on sõnatu käitumine, mis väljendub sellistes signaalides, mis annavad märku lähedusest ja soojusest. Käitumine, mis väljendub meie tunnetes ja kavatsustes (Andersen & Andersen, 1982, 98-120).

Avatuse mitteverbaalseks väljendamiseks saab õpetaja kasutada hääle varieeruvust (seda nii helitugevuses kui tempos), naeratamist, silmsidet, miimikat, žestikuleerimist jms (Cooper, 1995).

Mitteverbaalseid avatud käitumisviise saab klassifitseerida neljaks kategooriaks: juhtimine (*conducting*), ilmestamine (*acting*), ettevalmistavate/juhendavate liigutuste kasutamine (*wielding*) ja žestikuleerimine (*personal motions*). Õpetaja poolne juhtimine ja žestikuleerimine on omavahel tihedalt seotud. Õpetaja žestikuleerib kontrollimaks õpilaste kaasatust ja juhtimaks klassi õppeprotsessi. Õpilaste kaasatuse kontrollimiseks käitub õpetaja kui suunaja, tõmmates tähelepanu materjalile, objektidele või inimestele. Tema žestid viitavad, kes peaks vastama või milline osavõtt ilmema. Õpetaja žestikuleerib reguleerimaks verbaalse suhtluse kiirust, intensiivsust ja ladusust. Kolmas tähtis mitteverbaalne käitumisviis on ilmestamine. Õpetaja ilmestab kasutamaks mitteverbaalseid käitumisviise, et rõhutada või selgitada õeldu tähendust, tuues välja olulise. Neljandaks on ettevalmistavate/juhendavate liigutuste kasutamine. Õpetaja on loonud klassiruumis soodsa füüsilise õpikeskkonna, soodustamaks parimate õpitulemuste saavutamist (klassi paigutus, eelnevalt õpilaste laudadele jagatud teatmeteosed, klassi õhutatus) (Grant, Hennings, 2001, 42-44). Kui õpetaja kasutab erinevaid mitteverbaalseid käitumisviise, siis väljendavad õpilased rahulolu, sest neile meeldib tunni mitmekesisus ja huvitavus. "Meeldimine julgustab suuremat avatust ja avatus tingib rohkem meeldimist (Mehrabian, 1971, 11)". Powell & Harville (1990, 369-379) ja Bradac, Bowers & Courtright (1979, 257-269) järeldevad, et õpilaste positiivsed hinnangud õpetaja iseloomule, kompetentsile ja arusaadavusele on seotud õpetaja mitteverbaalse avatusega. Õpetajad kasutavad avatud käitumisviise ja on arusaadavad, kasutades selleks õpilaste julgustamist, mitteverbaalset toetust ja sõbralikkust (Chesebro, 2003, 135-147).

Arvestades, et avatud käitumisviisid tingivad inimese nägemise meeldiva indiviidina, on leitud seos õpetaja mitteverbaalse ja verbaalse avatuse ning õpilase motivatsiooni (Christophel & Gorham, 1995, 292-306), psühhomotoorse ja kognitiivse õppimise vahel (Christophel, 1990, 323-340; Gorham, 1988, 40-53; Gorham & Christophel, 1990, 46-62; Sanders & Wiseman, 1990, 341-353; Christensen & Menzel, 1998, 82-90). Õpetaja mitteverbaalse avatud suhtlemise uurimused näitavad, et õpetajad, kes on õpilastega mitteverbaalselt avatumad, suurendavad nende õppimise efektiivsust ning

süvendavad õpetajate väärtustamist nende poolt (McCroskey & Richmond, 1992, 101-119).

Õpetaja avatud verbaalne suhtlemine

Õpetaja verbaalse avatuse positiivset mõju on viimasel kümnendil põhjalikult uuritud. Õpetaja verbaalset avatust klassis käsitletakse kui verbaalseid käitumisviise, mis suurendavad õpetaja ja õpilaste vahelist psühholoogilist lähedust. Õpetaja verbaalne avatus hõlmab õpilaste kiitmist, eneseavamist (*self-disclosure*), huumori kasutamist, valmidust vestelda õpilastega enne, pärast või väljaspool tunde, küsimuste küsimist, mis julgustavad esitama seisukohti või arvamust, õpilaste tööle tagasiside andmist, õpilaste tõstatatud teemade edasiarendamist ning julgustamist õpilasi helistama või kohtuma väljaspool klassi, kui neil on küsimusi või kui nad soovivad arutleda mõne teema üle jne (Gorham, 1988, 40-53).

Üheks oluliseks verbaalse avatuse käitumisviisiks tunnis on õpetaja eneseavatus, mis väljendub tema kõnelemises oma elust, tööst ja kogemustest. Näiteks jutustades õpilastele oma õpetlikest kogemustest või ülemeelikutest juhtumustest koolis, lähendab see õpilasi käsitletavale teemale ja teeb selle arusaadavamaks (McBride & Wahl, 2005, 8-22). Samas näitavad Kearney jt. (1991, 309-324) uurimistulemused, et mõningates situatsioonides peab õpetaja ise tajuma seda piiri, palju ta võib rääkida ja kus see tundub juba viisakuspiiri ületamisena. Kui jagada liigselt isiklikku informatsiooni, võib õpilaste reaktsioon olla negatiivne. Seoses eelnevaga pani 2000. a. Petronios kirja privaatse suhtlemise juhtimise teooria (*Communication Privacy Management theory*). Privaatse suhtlemise juhtimise teooria jaguneb viieks põhiliseks kategooriaks: privaatsus; piirid, eristamaks avalikku ja isiklikku teavet; igal teabel on omanik, kes kontrollib informatsiooni; reeglipärased otsused, mis põhinevad kultuuril, individuaalsel erinevusel ja motivatsioonil; teave, kus enam pööratakse tähelepanu sotsiaalsetele kui privaatsetele vajadustele. Õpetajad peavad endale selgeks tegema, millist informatsiooni nad tahavad tunni käigus õpilastele anda, mida mitte (McBride & Wahl, 2005, 8-22). Õpilaste arvamust nii õpetaja enda kui tunni kohta, saab õpetaja

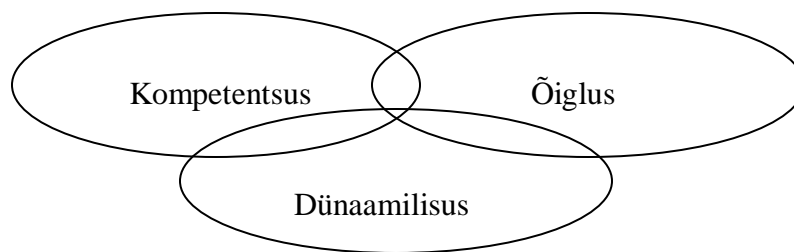
mõjutada, kasutades selleks huumorit. Õpetajad, kes kasutavad huumorit, mõjutavad klassiruumis toimuvat. Wanzer & Frymier (1999, 48-62) kinnitavad, et õpetajate ja õpilaste tuju mõjutab nii õppimist kui omavahel suhtlemist, muutes õpetaja õpilasele meeldivaks. Kasutades huumorit on õpetaja ise rohkem avatud ja neile saab osaks sarnane käitumine õpilaste poolt. Arvestades, et avatuse kasutamine on seotud inimese nägemisega meeldiva indiviidina leitakse seos nii õpetaja verbaalse avatuse, õpilase motivatsiooni (Christophel & Gorham, 1995, 292-306), psühhomotoorse ja kognitiivse õppimise vahel (Christophel, 1990, 323-340; Gorham, 1988, 40-53; Gorham & Christophel, 1990, 46-62; Sanders & Wiseman, 1990, 341-353). Bradac, Bowers & Courtright (1979, 257-269) järeldavad et õpetaja, kes kasutab klassis avatud verbaalseid käitumisviise avaldavad positiivset mõju õpilaste hinnangutele õpetaja iseloomust ja kompetentsusest. Kasutades verbaalset avatust klassis on õpetajad arusaadavamad ja kõrgemalt hinnatumad, näitamaks õpilastele, et nad hoolivad neist ja hindavad neid kui indiviide. Õpilased on tähelepanelikumad ja motiveeritumad rohkem õppima (Ellis, 1995, 64-78).

1. Õpetaja avatud käitumisviisid klassis

Õpetajad mõjutavad õpilastega suhtlemisel klassi kliimat (*social climate*). Õpilase-õpetaja vaheline kommunikatsiooniprotsess klassis on vastastikune. Õpilase käitumine on mõjutatud õpetaja omast ning õpilase käitumine mõjutab omakorda õpetaja oma. Head suhted õpetaja ja õpilase vahel on tähtsad, vältimaks probleeme distsipliiniga ja soosimaks õpiedukust. Tänapäeval on kõikidel aineõpetajatel oluline kontsentreeruda suhtlemisoskuste arendamisele, et tõsta õpilaste õpimotivatsiooni ja luua nendega positiivseid suhteid (McCroskey & Richmond et.al., 1996a, 297-307). Õpetaja, kes on avatud suhtleja, kasutab lisaks verbaalsele kõnele ka mitteverbaalseid käitumisviise, nt nõjatub ettepoole, annab käega märku või naeratab (Walberg, 1986, 214-229). Õpetaja, keda õpilased tajuvad avatud suhtlejana, omavad suuremat mõju õpilastele, kui need, keda tajutakse vähem avatutena (Baringer & McCroskey, 2000, 178-186).

1.1. Õpetaja usaldusväarsus ja avatud suhtlemine

Õpetaja usaldusväarsus õpilaste jaoks on õpikeskkonna üheks oluliseks karakteristikuks. Õpetaja tajumine usaldusväärseks on seotud õpetaja tajumisega ausa ja õiglasena (Chory, 2007, 90). Thweatt & McCroskey (1998, 198-204) täheldavad, et kõneleja usaldusväarsus (*credibility*) on mõiste, mida on uuritud juba alates Aristotelese aegadest. Aristotelese järgi koosneb usaldusväarsus kolmest dimensioonist: intelligentsus (*intelligence*), iseloom (*character*) ja hea tahe (*good will*). Samas pakkusid Berlo, Lemert, & Mertz (1969) välja õpetaja usaldusväarsuse kolm iseseisvat komponenti nagu kompetentsus (*competence*), õiglus (*trustworthiness*) ja dünaamilisus (*dynamism*) st kui õpetaja on kompetentne aines ei pruugi ta olla õiglane või dünaamiline (vt Joonis 1).



Joonis 1. Õpetaja usaldusväärsus (Berlo, Lemert, & Mertz, 1969)

Õpetaja pädevus/kompetentsus seisneb teadmiste omamises või olemasolevates kogemustes. Kompetentne õpetaja selgitab õpilastele keerulist materjali, tal on head klassi juhtimise kogemused ja oskus vastata õpilaste küsimustele. Kirjeldavad omadussõnad võiksid olla: informeeritud, kogenud, oskuslik ja kvalifitseeritud. Teine oluline komponent õpetaja usaldusvääruses on õiglus. Õpilased usaldavad õpetajat, keda nad peavad õiglaseks. Õiglaseks käituvad õpetajad ühendavad positiivseid suhteid õpilastega. Kirjeldavad omadussõnad: ohutu, kena, sõbralik ja aus. Kolmas komponent on dünaamilisus. Dünaamiline õpetaja pühendub õpetamisele “kire” ja entusiasmiga. Õpetaja kasutab edukalt enesekindlust, selget väljendust ja näitlikkust. Kirjeldavateks omadussõnadeks võiksid olla: otsustav, aktiivne, energiline ja enesekindel. 1991 a. kirjeldab McCroskey õpetaja usaldusvääruse kolmanda komponendi erinevusega, milleks nimetab tajutava hoolivuse (*perceived caring*). Õpetajad peavad suutma õpilastele anda edasi tunde, et nad hoolivad neist nt kui õpetaja märkab, et õpilane vajab abi, pakub ta seda ilma, et õpilasel tekiks kõrvalejätuse ja märkamatus tunne. Tänu sellele tajub õpilane, et temast hoolitakse ja tal tekib usaldus õpetaja vastu. Õpetaja, kes tundub õpilastele usaldusväärseks, toob neis esile enam positiivseid emotsioone nii enda kui õpitava aine suhtes. (Andersen, 1979, 543-559; Richmond & Gorham, 1992). Samas järeltavad McCroskey & Young (1981, 24-34), et õpetaja usaldusväärsus on suhtlusprotsessis väga oluline tegur, olenemata sellest, kas suhtlemise eesmärgiks on veenmine või mõistmise saavutamine. Õpetaja peab püüdma luua õpilastele vastava õpikeskkonna, mis soodustaks usaldusväärust ja mõistmist. Mõistmise saavutamine on usaldusvääruse seisukohalt klassis kõige olulisem suhtlemise aspekt.

1.2. Õpetaja arusaadavus ja avatud suhtlemine

Õpetaja usutavuse kõrval on oluline ka tema arusaadavus (*clarity*). Õpetaja on arusaadav siis, kui ta oskab end väljendada nii verbaalselt kui mitteverbaalselt, tehes õpitu sisu arusaadavaks ning kindlustama, et tema sõnumitel on soovitud mõju. Selleks peab õpetaja olema võimeline hindama info vastuvõetavuse taset ehk mil määral ja missugust infot õpilased vastu võtta suudavad nii, et see oleks ka neile arusaadav ja omastatav (Comstock, Rowell & Bowers, 1995, 251-266).

J.L Chesebro töötas 1999. a välja “arusaadava õpetaja profiili”, milles arusaadav õpetaja (Chesebro, 2003, 135-147):

- a) viib tunni läbi ja edastab teated arusaadavalt / liigendatus;
- b) on verbaalselt arusaadav (vt tabel 1).

Tabel 1. Arusaadava õpetaja profiil

Ausaadav õpetaja

Avatud suhtlemine

Liigendatus	Arusaadavus
Toob välja põhilised ideed enne teema käsitlemise algust	Ei kasuta ülearu parasiitsõnu
Selgitab iga üksikasja objektiivselt	Selgitab materjali
Selgitab, kuidas on järgmine teema eelmisega seotud	Ei too sisse teemasse mittepuutuvaid asjaolusid
Pärast teatud teema käsitlemist võtab kokku olulisema	Ei kiirusta, et õpilasel oleks aega iga punkt ja teema läbi mõelda
Toob iga päev välja põhipunktid, mida arutada	Toob palju näiteid
Kasutab lisamaterjale	
Loob iga teema jaoks skeemi, mille järgi oleks võimalik teha märkmeid	

Arusaadava õpetamise erinevate aspektide uurimine on selgitanud seose arusaadavuse ja õpilase õppimise tulemuslikkuse suurenemise vahel. Õpetamine, mis on arusaadav ja avatud, loob paremad eeldused õpitava mõistmisele. Arusaadavus sõltub ka sellest, millist sõnavara õpetaja kasutab (keerukus, võõrsõnad). Õpetaja peab valima oma sõnavara vastavalt õpilaste eale ehk mida vanemaks õpilased saavad, seda enam võib õpetaja kasutada keerukaid lausekonstruktsioone ja võõrsõnu. Alati, kui õpilasel tekib täiendavaid küsimusi, peab õpetaja valmis olema neile vastama ja selgitusi andma. Õpilastele teeb õpetaja kõne arusaadavamaks ka tema mitteverbaalne avatus, osutades olulisemale (Chesebro, 2003, 135-147).

Õpetaja esmatähtsaks eesmärgiks klassis on õppimise hõlbustamine. Selgitamiseks välja õpilase arusaamist õpitavast, vajab õpetaja tagasisidet ja õpilane omakorda õpetajalt hinnangut oma teadmistele. Tagasisidet on defineeritud kui igasugust infot, mida üks suhtlemisprotsessis osaleja annab teisele ja vastupidi, näiteks naeratused, kulmukortsutused, tähelepanu, tähelepanematus, küsimused, kommentaarid, hinnangud (Bettinghaus, 1968, 176-185).

Nussbaum (1992) on väitnud, et õpetaja on nagu algallikas ja õpilased vastuvõtjad. Olulised on muutused/mõjutused nii õpetajas, õpilastest, eesmärgis, strateegias, sõnumis ja selle esituses. 1978 a. Rosoffi uurimuses selgus, et õpilased, kes on püüdlilikud ja õpiedukuselt head, ootavad õpetajalt head hinnangut ja suhtumist vastupidiselt nendele, kes on vähem püüdlilikud ja keskmise õpiedukusega õpilased. Vastukaaluks õpilastele hindasid õpetajad kõrgemalt neid õpilasi, kellel oli parem tagasiside ning kes olid õpitust paremini aru saanud (Nussbaum, 1992, 169).

1.3. Õpetaja käitumisvead avatud suhtlemisel

Kui rääkida ebakompetentsest käitumisest klassis, siis peetakse enamasti silmas õpilasi. Sobimatu käitumine klassiruumis ei ole alati õpilaste käitumisvigade tulemus. Õpetaja ja õpilase vahelises suhtluses võib õpetajal esineda käitumisvigu (*misbehaviors*). Enamik õpilasi on kogenud õpetajate sobimatut käitumist mingil haridusetapil. Õpetaja käitumisvigu on defineeritud, kui mistahes käitumist, mis negatiivselt mõjutab õpetamist. Negatiivne käitumine hõlmab puudumist, segadust, sarkasmi, mõistmatust, igavust, ebaausat hindamist, lemmik õpilaste eelistamist ja palju teisi käitumisviise, mida peetakse negatiivseks (Kearney, Plax, Hays, & Ivey, 1991, 309-324). Kearney jt. (1991, 309-324) poolt läbi viidud uurimus toob esile kolm käitumisvigade kategooriat: ebakompetentsus (*incompetence*), solvav käitumine (*offensiveness*) ja vastumeelsus töö suhtes (*indolence*). Ebakompetentsus õpetamises on seotud põhioskustega nagu nt monotoonse häälega rääkimine, mittemõistetavad juhtnöörid või mõistmatud ootused. Ebakompetentsust võib kirjeldada kui vähest suhtlemisvalmidust, mis väljendub piisava ettevalmistuseta või igavates loengutes, apaatsuses õpilaste suhtes, ebaõiglasest hindamisest, liigses informatsiooni kuhjumises, halvas grammatikas või mõistmatutes juhtnöörides ja ootustes õpilastele. Solvav käitumine on õpilase verbaalne ahistamine, mis võib väljenduda õpetaja sarkasmi, sõnadega teotamise, põhjendamatu reeglite, seksuaalses ahistamises või familiaarsuses. Sellise käitumise alla saab liigitada alandamist, piinliku olukorda panemist ja solvamist. Vastumeelsus töö suhtes on lugupidamatus õpilaste suhtes. Õpetaja vastumeelsust töö suhtes võib väljenduda õpetaja aegluses, organiseerimatuses, kõrvalekaldumises õppekavast, hilinemises tööde tagastamisel ja puuduliku teabe esitamisel (Thweatt & McCroskey, 1998, 348-358).

Need kolm faktorit on teineteisest sõltumatud, seepärast võivad õpetajad omada mõnda nendest omadustest või kõiki nendest. Samas peab arvestama sellega, et mis ühes situatsioonis võib olla käitumisviga, samas ei pruugi ta seda olla teises. 1995. a. leiab Dolin, et näiteks juhul, kui õpetaja saab tööga valmis enne tunni lõppu, on tal võimalik kas õpilased varem tunnist ära lasta või hoida neid klassis, mis võib mõjuda õpilaste

õpimotivatsioonile negatiivselt. Seetõttu võime väita, et tunni lõpetamine varem ei ole alati käitumisviga (Frymier, 1994, 133-144).

Õpetajad kasutavad avatud suhtlemist, et luua oma tundides edukas õpikeskkond. Näidates õpilastele oma hoolivust ja hindamaks iga õpilast kui isiksust, püüavad õpetajad saavutada õpilaste usaldusväärst (Ellis, 1995, 64-78). Õpetaja peab õpilastele mõjuma usaldusväärseks, et olla efektiivne õpetaja. Õpilaste õppimistulemused on usaldusväärse õpetajaga paremad (Thweatt & McCroskey, 1998). Käitumisviga vältides säilitavad õpetajad oma usaldusväärse, iseloomu ja hea tahte (Thweatt & McCroskey, 1996). Thweatt & McCroskey (1996, 198-204) leiavad oma uurimuses, et õpilased tajusid õpetaja mitteavatud suhtlemist kui otsesest käitumisviga, isegi kui teisi käitumisviga ei esinenud. 1998. a. uurimuses selgus, et avatud õpetajad on hoolivamad kui mitteavatud õpetajad, olenemata sellest, kas esines käitumisviga või mitte. Siiski tõi käitumisvigade puudumine positiivsema hoolivuse tajumise avatud õpetajate puhul, kuid ilma käitumisvigadeta ja mitteavatut õpetajat ei tajutud usutatavamana kui käitumisvigadega ning avatud õpetajat. Samas õpetajad, kes vahetevahel teevad käitumisviga, aga on oma olemuselt avatud, suudavad säilitada oma usutatavuse õpilaste silmis. Võib väita, et õpetaja avatud suhtlemine neutraliseerib mõne käitumisvea negatiivse mõju, kuid samas on kaheldav, kas avatus teeb heaks sellised tõsised käitumisvead nagu näiteks ahistamine, ebaõiglane hindamine või õpilase väärkohtlemine (Thweatt, McCroskey, 1998).

Õpetajal, kel esineb käitumisviga võib mõjutada õpilaste motivatsiooni ja õppimist. Õpetajad loodavad õpilaste õppimist mõjutada pigem positiivselt, kui negatiivselt. Õpilaste motiveeritus langeb nii aine ja klassi suhtes kui õpetajal esineb käitumisviga. Õpetajad, kes naeruväärivad õpilasi, kasutavad verbaalset vägivalda põhjustavad õpilastel motivatsiooni puuduse. Õpilased õpivad vähem õpetajalt, kes käitub sobimatult, kui sellelt, kellel ei esine käitumisviga. Mitmed uurimused leidsid, et kui õpetaja sobimatu käitumine suureneb, siis õpilaste huvi juhendaja ja aine vastu väheneb. Sellist negatiivset suhet saab õpetaja muuta vaid vältides käitumisviga (Thweatt & McCroskey, 1998, 348-358).

2. Positiivne õhkkond klassis - õpilaste suhtumine ainesse ja õpetajasse

Õpetamise aspektist on suhtlemine protsess, kus õpetaja edastab verbaalseid ja mitteverbaalseid sõnumeid ergutamaks õpilaste mõtetegevust. Klassiga suheldes saavad õpetajad sõnumeid ka oma kompetentsuse taseme, usaldusväarsuse ja õpilastest hoolimise kohta. Õpetaja verbaalne ning mitteverbaalne käitumine annab õpilastele teavet, mis saab tähenduse isikutevahelise suhte kontekstis (McCroskey, 1992).

Positiivne õhkkond (*positive comity*) klassis on tihedalt seotud õpetaja ja õpilase vastastikuse psühholoogilise mõjuga, st et õpetajad mõjutavad õpilasi ja õpilased mõjutavad omakorda õpetajaid. (West, 1994, 109-119). Nussbaum (1992, 167–180) väidab, et õpetajad on informatsiooni edastajad ja õpilased vastuvõtjad ning vastupidi. Vastavalt õpilaste tajule õpetajate käitumisest on õpilaste suhtumine õpetajasse kas positiivne või negatiivne.

Kearney & Plax'i (1992, 67-84) uurimusest selgub, et õpilased, kellele meeldivad nende õpetajad, täidavad parema meelega õpetaja nõudmisi ja omandavad enam õpitut (McCroskey & Richmond, 1992, 101-119). Õpilaste usaldavus õpetajasse või õpitavasse ainesse on tähtis sisemine motivaator, juhtides õpilaste kaasahaaratust ja hoides ülal nende huvi aine vastu (Rodriguez, Plax, & Kearney, 1996, 293-305). Kui õpilastel on positiivne huvi õpitava aine vastu, pühendavad nad sellele rohkem energiat. Kui õpetaja juhised tunnis on ebaselged, tunnetavad õpilased õpetajat vähem hoolivamana, paljud ei suuda materjali omandada ning sellest tulenevalt suhtuvad õpetajasse negatiivsemalt (Chesebro, 2003, 135-147; Chesebro & McCroskey, 2001, 59-68; Teven, 2001, 159-169).

2.1. Motiveeritud õpilased: Õpetaja väljakutse

Õpilaste motivatsioon on aastate jooksul olnud haridusalases teaduskirjanduses laialdaselt uuritud osa. Motivatsiooni on defineeritud, kui stiimulit või efekti, mis võib väljenduda õpilase eesmärgipärasel, enesealgatuslikul, kindlasuunalisel ja jõulises käitumises.

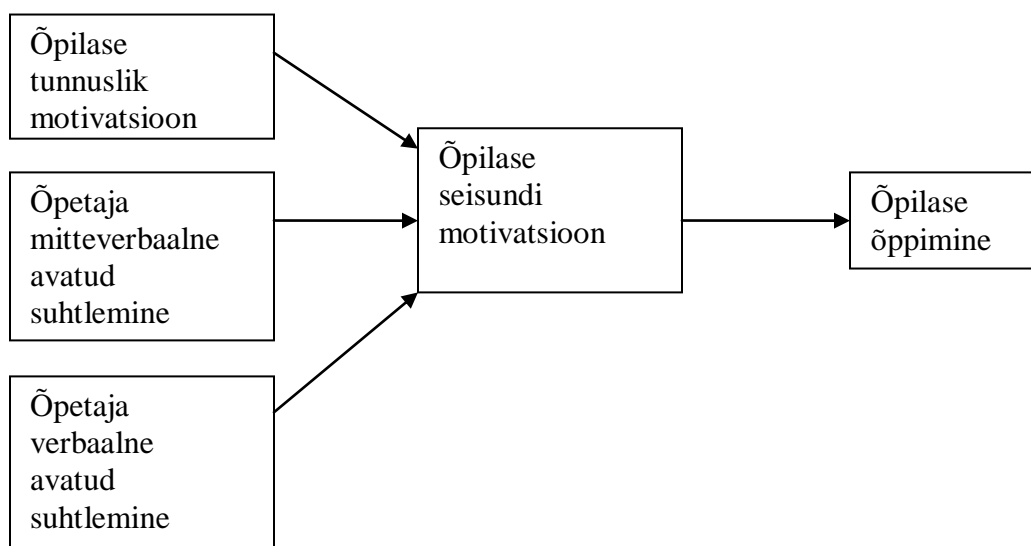
Motivatsiooni põhiline eesmärk on kasvatada õpilastes huvi ja entusiasm õppimise vastu (Usova & Gibson, 1986). Õpilaste õppimine ja mälu on tihedalt seotud motivatsiooniga. Õpilased õpivad meelsasti seda, mida nad tahavad õppida, kuid raskelt jääb meelde materjal, mis neid ei huvita (Crump, 1995, 5). Vastavalt Lehmanile (1989) on motivatsioon kompleks kogemustest, situatsioonidest ja keskkonnast. Mõistmaks täielikult motivatsiooni teooriat kirjeldab psühholoog Abraham Maslow 1943 a. oma nägemust motivatsioonist, mis baseerub vajaduse hierarhial, struktuur madalamast kõrgemale: peamised psühholoogilised vajadused, turvalisus, sotsiaalne ühendus, lugupidamine ja iseene aktualiseerimine. Õpilased on motiveeritud tegema asju, mis aitavad rahuldada nende vajadusi või leida põhjendusi huvi pakkuvale küsimusele/probleemile (Crump, 1995, 4-17).

Motivatsioon võib kujuneda nii sisemiste kui välimiste stiimulite mõjul. Sisemisteks stiimuliteks võib lugeda tegevusi, milles õpilane on pädev ja mis annab talle rahuldus- või rõõmutunde. Välimiseks stiimuliks aga õpilase sõnaline kiitmine (Deci et al., 1991, 325-346). Üks paljudest motivatsiooni teooria uurijatest Murray leiab 1938. a., et inimesel on kuni 20 sotsiaalset tarvet. Neist on õpimotivatsiooni kujunemise seisukohast olulisemad saavutustarve ja kuuluvustarve. Murray teooria järgi õpitakse sotsiaalseid tarbeid kultuurikogemuste vahendusel. Sisemiselt juba olemasolev eeldus käituda kindlal viisil või ka tarve käivitub tavaliselt välise, selgelt tajutava surve mõjul (Krull, 2000, 488).

Brophy (1986, 1987) ja Keller (1983) jaotavad motivatsiooni kaheks: seisundi (state) ja tunnuslikuks (trait) motivatsiooniks. Seisundi motivatsioon on mõjutatud õpilase kogemustest, olukorrast, ülesandest või ajalisest piiritlusest. Tunnuslik motivatsioon viitab üldisele motivatsioonile õppimise vastu, kus määravaks õpilase saavutusvajadus. Õpilase õpimotivatsiooni positiivsemas suunas mõjutamiseks arendas Keller (1983, 383-434; 1987, 2-10) välja motivatsioonimudeli, mis sisaldab nelja vajalikku tingimust. Need neli tingimust on huvi (viimasel ajal viidatakse tähelepanule), asjakohasus, ootused ja rahulolu. Õpilase tähelepanu võitmist loetakse tihti esimeseks sammuks motiveerimaks õpilast täitma kindlat ülesannet (Brophy, 1986, 269-384; 1987, 201-245; Corno & Mandinach, 1983, 88-108; Frymier, 1994, 133-144). Eesmärgiks tuleb seada õpilase

vajaduste, nagu nt saavutusvajaduse või kuuluvusvajaduse asjakohane täitmine. Õpetaja positiivsed ootused või usaldus arenevad suheldes õpilastega, selgitades neile, mida neilt oodatakse ja kinnitades, et nad on võimelised ülesande edukalt täitma. Õpilaste motiveerimiseks vajalik tingimus on ka rahulolu. Õpilased peavad olema rahul oma pingutuse tulemustega, et olla jätkuvalt motiveeritud (Keller, 1983, 383-434).

Christophel'i (1990, 323-340) & Richmond'i (1990, 181-195) uurimus selgitab õpetaja avatud suhtlemise ja õpilase õppimise suhet. Õpetaja avatud suhtlemine motiveerib õpilasi õppima ja see parandab omakorda õpitulemusi. Õpilase seisundi motivatsiooni mõjutab tema enda saavutusvajadus, õpetaja verbaalne ja mitteverbaalne avatud suhtlemine, mis omakorda avaldab mõju õpilase õppimisele (vt. Joonis 2).



Joonis 2. Õpilase motivatsioonimudel (Fraymier, 1994, 135)

Oma 1986. aasta töös Milton, Pollo & Eison kinnitavad, et õpilaste motivatsiooni saab iseloomustada ka nende õppimisviisi järgi, vastavalt sellele, kas nad on orienteeritud õppimisele või hinnetele. Mõned õpilased õpivad suure innuga headele hinnetele, teised ei hooli neist üldse. Õppimisele orienteeritud õpilased ootavad tunnis uut informatsiooni ja ideesid. Hinnetele orienteeritud õpilased näevad õppimiskogemust kui rasket

katsumust, kus eesmärgiks on head hinded, mitte niivõrd teadmiste omandamine. Hindeid nõuavad kas vanemad või on jõutud arusaamisele, et ilma heade tulemusteta ei ole võimalik soovitud ametit omandada. Hinnetele mitte orienteeritud õpilasi kirjeldatakse kui huvipuudusega õpilasi, kes puuduvad tihti, teevad täpselt nii palju töid kui läbi saamiseks vaja. Õppimisele orienteeritud õpilased aga soovivad jõuda teema sügavamale arusaamisele, kuid samas ei tohiks kalduda liiga pisisjadesse. Õppimisele orienteeritud õpilaste eesmärk on teadmiste saamine (Frymier, Weser, 2001, 314-326). Gorham & Christophel (1990, 46-62) selgitavad, et õpilased, kes ei ole õppimisele orienteeritud väärtustavad juhendamist, mis teeb hinde saamise kergeks, kuid nad jätavad kõrvale kõik selle, mis pole hinde saamisega seotud ehk lisateadmised. Sellised õpilased on kõige tõenäolisemalt kursuselt väljakukkjad.

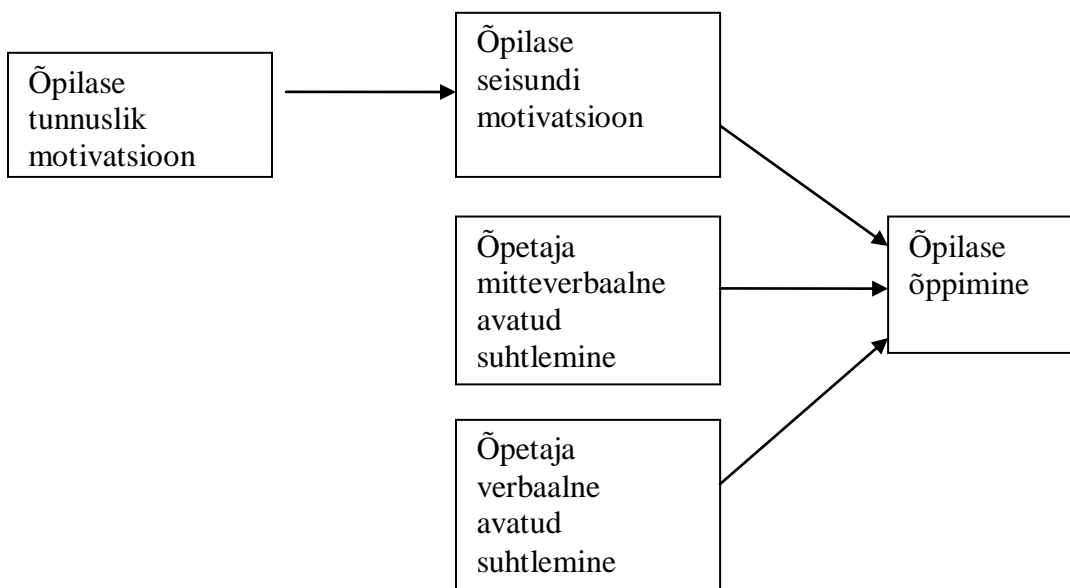
2.2. Õpilase ootused

Õpilaste motiveeritust õppimiseks mõjutavad nende ootused. Suhtlemisprotsessis mõjutavad ootused meile saadetud sõnumi tõlgendamist ja sellele järgnevat käitumist. Õpilaste ootused õpetajale mõjutavad õpilaste käitumist klassiruumis. Ootusi kirjeldatakse sagedasti kui meie eelneva kogemuse tulemust. Kogemus mõjutab meie ootusi olukordadele ja inimestele (kuigi ootusi võivad mõjutada mitmed erinevad tegurid) (Gigliotti, 1987, 365-375). O'Mara, Allen, Long ja Judd (1996, 109-128) oletavad, et see, kuidas õpilased tajuvad suhtlussituatsioone ja kasutavad avatud suhtlemist, võib mõjutada nende ootusi näiteks hinnete suhtes. Õpilased, kel on kõrge enesehinnang, hea suhtlemiskonteksti mõistmine ja kes kasutavad vähe avatud käitumisviise, arvasid saavat madalamaid hindeid, kui õpilased, kes olid nõrgemad suhtlemise mõistmisel ja kes kasutasid rohkem avatud käitumisviise.

Motiveeritud õpilased vajavad edu saavutamiseks positiivseid ootusi. Positiivsed ootused on osa õpilase individuaalsest iseloomust (Frymier, 1993, 4-14). 1998 a. Daly & Bippus'i uurimus näitab, et õpilaste iseloomujooned mõjutavad nende ootusi nii hinnetele kui õpetaja suhtlemise käitumisviisidele (Frymier & Weser, 2001, 314-326). Õpilaste ootusi mõjutab õpitava vastuvõtlikkus (*susceptibility*). Erineva vastuvõtlikkusega õpilased on

erinevate ootustega õpetaja suhtlemisele klassiruumis. Keller väidab oma 1983a. uurimuses, et õpetajad saavad mõjutada õpilaste ootusi, andes neile teada, mida neilt oodatakse/ nõutakse. Teadmine tekitab õpilastes enam positiivseid ootusi ainele ja õpetajale. Brophy (1986) rõhutab õpilase ootuste mõjutamises õpetaja suhtlemise käitumisviise. Õpilase ootused tunnil on kõrgemad, kui õpetaja kasutab klassis avatud suhtlemist nagu nt. näidete kasutamist, žestikuleerimist, küsimustele vastamist, uute ideede selgitamist, vastupidiselt sellele, kui õpetaja ei kasuta avatud suhtlemist ning õpilastele tundub tund igav.

Õpilaste ootuste suunamiseks peavad õpetajad saavutama nende tähelepanu. Kelly ja Gorham'i (1988) uurimuses selgus, et õpilased õpivad enam, kui õpetajad saavutavad õpilaste suuremat tähelepanu, kasutades selleks avatud verbaalseid ja mitteverbaalseid käitumisviise (vt. Joonis 3).



Joonis 3. Õpilase tähelepanumudel (Fraymier, 1993, 45)

Saavutamaks kõrged ootused ja õpitulemused tunnevad õpilased rahulolu. Rahulolu on vajalik, sest õpilased tunnevad oma saavutuse mõju, mis motiveerib neid edasiseks õppimiseks (Frymier, 1993, 9-10).

II EMPIIRILINE UURIMUS

1. Metoodika

Käesoleva magistr töö uurimuse eesmärgis võib välja tuua kaks tähtsat komponenti. Esiteks tahetakse välja selgitada õpilaste hinnanguid õpetajate käitumisviisidele klassis ning teiseks võrrelda põhikooli- ja gümnaasiumiõpilaste hinnanguid nii humanitaar- kui reaalinete õpetajate avatud suhtlemisele, toomaks välja erinevused õpilaste hinnangute osas. Uurimuslikust osast, mis viidi läbi 2006/2007 aastal, võtsid osa 400 õpilast, kellest 200 käivad põhikoolis (6-9 kl.) ja 200 gümnaasiumis (10-12 kl.). Kokku osales 20 klassikomplekti õpilasi, kusjuures iga õpilane hindas üht õpetajat konkreetses ainetunnis. Õpilaste valim on mugav e. käepärane, (valim, mis on lähedal uurija elu- või töökohale või moodustatakse sõprade/tuttavate abiga jne) püüdes haarata koole üle Eesti. Küsimustiku jaotamisel uurimuses olevatele klassidele oldi väga hoolas püüdes vältida õpilaste hinnanguid samale õpetajale, kes võiks õpetada nii põhikooli kui gümnaasiumi osas. Põhjuseks võib välja tuua selle, et paljudes maakoolides ei ole gümnaasiumi osa ja sel juhul jääks valimisse vaid suuremate keskuste koolid, kus on nii gümnaasium kui põhikool. Käesoleva magistr töö autori eesmärk oli haarata laiemat koolide võrgustikku, jaotades küsimustikku nii maa kui linnakoolides. Õpilaste vanuseastme valikul peeti silmas, et õpilased oleksid piisavalt vanad mõistmaks küsitluses toodud väiteid ning võimelised neid ka objektiivselt analüüsima. Küsimuste tekkides oli neil võimalus pöörduda õpetaja poole, keda oli eelnevalt juhendatud selgituste andmise osas. Samas olid õpetajad teadlikud võimalikust osalemisest uurimuses läbi õpilaste hinnangute. Õpilaste ülesandeks oli anda hinnang 20 humanitaar- ja reaalinete õpetajatele. Uurimuse käigus olid hinnatavateks 10 põhikooli ja 10 gümnaasiumi õpetajat, kes jagunesid humanitaar- ja reaalinete õpetajateks.

Antud magistr töö uurimuslikus osas kasutati andmete kogumiseks inglise keelest eesti keelde tõlgitud küsimustikku. Tagamaks kasutatud metoodika adekvaatsust oli otstarbekas teha tagasitõlge. Küsimustik on võetud artiklist: "The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning" (Christophel, 1990, 323-

340) (vt Lisa 1 ja 2). Tõlgitud küsimustiku vastavust originaalile kontrollis kvalifitseeritud tõlkija. Küsimustik algab sissejuhatava osaga, kus antakse õpilasele selgitavad juhised edasiseks tööks. Tähtis oli saavutada õpilase arusaam, et soovitakse tema tõest arvamust enda ja õpetaja vastastikusest mõjutamisest klassis. Kuigi käesolevas küsimustikus tuli õpilasel kirjutada oma nimi, võis ta jääda ka anonüümseks. Küsimustik koosneb 40 küsimusest, mis jaotuvad kahte rühma. Esimene küsimuste rühm pöörab tähelepanu õpetaja verbaalse ja mitteverbaalse avatud käitumisviisidele (34 küsimust) ja teine rühm kirjeldab õpilaste suhtumist ainetundi ja õpetajasse (6 küsimust). Esimeses küsimuste rühmas hindasid õpilased õpetaja avatud suhtlemise kasutatavuse sagedust klassis Likerti skaalal ühest viieni, kus tähendas üks-peaaegu mitte kunagi, kaks- harva, kolm-vahetevahel, neli-sageli, viis-peaaegu alati. Teises rühmas, hinnates enda suhtumist ainetundi ja õpetajasse, vastasid õpilased skaalal ühest seitsmeni, kusjuures väiksem number tähendas positiivset ja suurem negatiivset suhtumist. Teise osa iga küsimus hõlmas nelja võrdlust. Esimesena võtsid mitteverbaalse suhtlemise käsitluse 14 väitega küsimustiku aastal 1987 kasutusele Richmond, Gorham & McCroskey ning verbaalset suhtlemist analüüsiva 20 väitega küsimustiku Gorham aastal 1988 (Christophel, 1990, 323-340).

Tulemuste analüüsimiseks kasutati käesolevas töös arvutiprogrammi MC Excel ning statistikaprogrammi SAS. 9.1. Esimest hüpoteesi tõestatakse korrelatsioonianalüüsi, teist ja kolmandat hüpoteesi dispersioonianalüüsi kaudu. Spearmani korrelatsiooni kasutatakse kahe tunnuse vahelise seose tugevuse hindamiseks. Spearmani korrelatsioonikordaja mõõdab monotoonse sõltuvuse tugevust, kus ühe tunnuse muutus mingis kindlas suunas toob kaasa teise tunnuse muutuse kindlas suunas. Dispersioonianalüüs koosneb uuritavast pidevast arvtunnusest ja sõltumatutest tunnustest nn. faktortunnustest. Faktortunnus jaotab uuritava tunnuse rühmadeks. Faktortunnuse erinevaid väärtusi nimetatakse tasemeteks (*level*). Dispersioonianalüüsi käigus hinnatakse faktori mõju uuritavale tunnusele, mis seisneb rühmade keskväärtuste võrdlemises (Käärrik, 2002, 1-31).

2. Tulemused

2.1. Õpilaste hinnangud õpetaja verbaalsele ja mitteverbaalsele suhtlemisele.

Õpilaste hinnanguid õpetaja avatud käitumisviisidele väljendava uurimuse küsimustiku (vt lisa 1) reliaablus on verbaalse avatuse osas 0.7101 ja mitteverbaalse avatuse osas 0.4641. Lähtuvalt käesoleva töö eesmärgist (uurida õpilaste hinnanguid õpetajate käitumisviisidele klassis ning võrrelda põhikooli- ja gümnaasiumiõpilaste hinnanguid nii humanitaar- kui reaalinete õpetajate avatud suhtlemisele, toomaks välja erinevused õpilaste hinnangute osas) püstitas autor hüpoteesi; õpilaste hinnangul mida sagedamini kasutab õpetaja tunnis avatud suhtlemist, seda kõrgemalt hindavad õpilased oma õpetajat ja osalust mõnes sama õpetaja aines.. Hüpotees leidis osaliselt kinnitust. Hüpoteesi kontrollimiseks kasutati korrelatsioonianalüüsi. Uurimuses selgus, et õpetaja verbaalne ja mitteverbaalne avatud suhtlemine mõjutab õpilaste hinnanguid õpetajale. Õpilaste hinnangul kasutavad õpetajad klassiga suhtlemisel nii verbaalseid kui mitteverbaalseid avatud käitumisviise (2,89), kuid sagedamini verbaalset suhtlust (3,01) (vt tabel 1).

Tabel 1. Õpilaste hinnangud õpetaja avatud suhtlemisele

	Keskmine	Standardhälve
Verbaalne suhtlemine	3,01	0,41
Mitteverbaalne suhtlemine	2,74	0,37
Verbaalne ja mitteverbaalne suhtlemine	2,89	0,33

Õpetaja kutsub sageli õpilasi nimepidi (4,61), küsib küsimusi, julgustades õpilasi rääkima (3,69) ning kiites õpilaste tööd, käitumist ja kommentaare (3,45). Vahetevahel kasutab õpetaja tunni läbiviimisel huumorit (3,30), räägib klassist kui "meie" klassist (2,69) või diskuteerib õpilase poolt tõstatatud teemal, isegi kui see tal plaanis ei olnud (3,15). Vähesel määral õpetaja vestleb/arutleb tunnivälistel teemadel individuaalselt õpilastega enne või pärast tundi (2,37) ja annab tagasisidet õpilase töö kohta kirjalikult või vestluse käigus jne (2,84) (vt. Tabel 2).

Tabel 2. Õpetaja verbaalse avatuse kasutatavuse sagedus õpilaste hinnangutes.

Küsimus	Keskmine	Standardhälve
1. Õpetaja kasutab isiklikke näiteid või räägib oma kogemustest väljaspool klassiruumi.	2,89	1,03
2. Õpetaja küsib küsimusi ja julgustab õpilasi rääkima.	3,69	0,94
3. Õpetaja diskuteerib õpilase poolt tõstatatud teemal, isegi kui see tal plaanis ei olnud.	3,15	1,01
4. Õpetaja kasutab klassis huumorit.	3,30	1,14
5. Õpetaja nimetab õpilasi nimepidi.	4,61	0,79
6. Õpetaja kutsub mind nimepidi.	4,56	0,92
7. Õpetaja vestleb individuaalselt õpilastega enne või pärast tundi.	2,37	1,11
8. Õpetaja vestleb individuaalselt minuga enne või pärast tundi.	1,93	1,00
9. Õpetaja räägib klassist kui "minu" klassist	2,00	1,13
10. Õpetaja räägib klassist kui "meie" klassist	2,69	1,31
11. Õpetaja annab tagasisidet minu töö kohta kirjalikult, vestluse käigus jne.	2,84	1,10
12. Õpetaja küsib õpilasi ka siis kui nad pole näidanud et tahavad vastata	3,91	0,89
13. Õpetaja küsib, mida õpilased arvavad ülesandest, tähtajast või vestlusteemast.	2,87	1,12
14. Õpetaja soovitab õpilastel endale helistada või väljaspool tundi endaga kokku saada kui neil on küsimusi või tahavad millestki rääkida.	1,89	1,21
15. Õpetaja küsib küsimusi, millel on täpsed, õiged vastused.	3,55	0,89
16. Õpetaja küsib küsimusi, mis puudutavad õpilaste seisukohti või arvamusi.	3,23	0,96
17. Õpetaja kiidab õpilaste tööd käitumist, kommentaare.	3,45	1,02
18. Õpetaja kritiseerib õpilaste tööd käitumist, kommentaare ja osutab nende vigadele.	3,09	1,14
19. Õpetaja arutleb tunnivälistel teemadel õpilastega tunnis või individuaalselt mõne õpilasega pärast tunde.	2,36	1,07
20. Õpilased kutsuvad õpetajat eesnime pidi	1,75	1,15

Õpetaja mitteverbaalne suhtlus on põhikomponent verbaalse tegevuse kõrval. Uurimuses selgub, et õpetaja pöördub sageli klassiga rääkides õpilaste poole (4,38), vahetevahel žestikuleerib (3,02), naeratab (3,35), liigub klassis ringi (3,26) ning kasutab vaheldusrikast hääletooni (3,49). Vähesel määral tundi läbi viies õpetaja istub (2,50) või seisab laua taga (2,32), kasutab klassis monotoonset/igavat häält (2,31), kehaasend on rääkides pinges (2,18) või vaatab oma laual olevatele märkmetele (2,22) (vt Tabel 3).

Tabel 3. Õpetaja mitteverbaalse avatuse kasutatavuse sagedus õpilaste hinnangutes.

Küsimus	Keskmine	Standardhälve
21. Õpetaja istub õpetamise ajal laua taga.	2,50	1,06
22. Õpetaja žestikuleerib klassiga rääkides.	3,02	1,06
23. Õpetaja kasutab klassis rääkides monotoonset/igavat häält.	2,31	1,23
24. Tunnis rääkides vaatab õpetaja klassi.	4,38	0,81
25. Klassiga rääkides õpetaja naeratab.	3,35	1,02
26. Klassiga rääkides on õpetaja kehaasend väga pinges.	2,18	0,94
27. Õpetaja puudutab õpilasi tunnis.	1,52	0,88
28. Õpetaja liigub õpetamisel klassis ringi.	3,26	1,09
29. Õpetamise ajal istub õpetaja toolil või laual.	2,13	1,00
30. Klassiga rääkides vaatab õpetaja oma lauale või märkmetele.	2,22	1,04
31. Õpetaja seisab õpetamisel laua taga.	2,32	1,06
32. Klassiga rääkides on õpetajal lõdvestunud kehahoiak.	3,10	1,17
33. Õpetaja naeratab indi-viduaalselt õpilastele klassis	2,54	1,05
34. Õpetaja hääletoon on klassiga rääkides vaheldusrikas.	3,49	1,07

Kui õpetaja kasutab tundi läbi viies nii verbaalset kui mitteverbaalset avatust, annavad õpilaste hinnangu nii õpetajale kui tunnile. Uurimuses selgus, et õpilased suhtuvad paremini õpetajasse (3,23) kui osalusse tunnis (3,42) (vt Tabel 4). Kuigi õpilased hindavad oma õpetajat kõrgelt (3,23), ei pea nad võimalikuks, et nad hakkavad käituma nii, nagu õpetaja oli soovinud (3,77). Tõenäosus, et õpilased hakkavad käituma nii nagu õpetaja tahab peavad õpilased ebausutavaks. Samas, õpilaste hinnang käitumisele, mida õpetaja selles tunnis nõuab, on kõrgem (3,77), kui õpilaste tahe osaleda mõnes teises sarnases ainetunnis (3,81) (vt. Tabel 4).

Tabel 4. Õpilaste suhtumine õpetajasse ja käitumine ainetunnis

	Keskmine	Standardhälve
Suhtumine ainetundi	3,42	0,84
Suhtumine käitumisse	3,34	0,94
Suhtumine õpetajasse	3,23	0,88
Hakkan käituma nagu õpetaja tahab	3,77	1,03
Osaleksin mõnes teises sarnases ainetunnis	3,81	1,02
Osaleksin mõnes teises sama õpetaja ainetunnis	3,78	1,04

Lähtuvalt korrelatsioonianalüüsist on õpetaja verbaalse avatud suhtlemise kõik seosed statistiliselt olulised, kuid mitteverbaalsel suhtlemisel mitteolulised. Seega võime väita, et mida sagedamini kasutavad õpetajad õpilastega suheldes verbaalseid käitumisviise, seda parem on õpilaste suhtumine ainetundi ($r = -0.14$, $p = 0.005$). Kuigi leiti statistiline seos õpetaja verbaalse ja mitteverbaalse avatud suhtlemise vahel ($r = 0.38$, $p < 0.0001$), ei mõjuta oluliselt õpetaja mitteverbaalne avatud suhtlemine õpilase suhtumist ja käitumist ainetundi ($r = 0.03$, $p = 0.49$). Samas, mida sagedamini kasutavad õpetajad verbaalset ja mitteverbaalset avatud suhtlemist, seda enam osaleksid nad sama õpetaja poolt õpetatavas ainetunnis ($r = -0.18$, $p = 0.0004$). Seega saame väita, et mida avatum on õpetaja, seda kõrgemalt hindavad õpilased oma õpetajat ja osalust sama õpetaja ainetunnis (vt tabel 5).

Tabel 5. Korrelatsioonid õpilaste hinnangute osas õpetajate avatud suhtlemisele

	Verbaalne suhtl.	Mitteverbaalne suhtl.	Verb ja mitteverb suhtl.	Suhtumine ainetundi	Suhtumine käitumisse	Suhtumine õpetajasse	Hakkan käituma nagu õpetaja tahab	Osaleksin mõnes teises sarnases ainetunnis	Osaleksin mõnes sama õpetaja ainetunnis	Suhtumine ja käitumine koos
Verbaalne suhtlemine	1.00000	0.38	0.89	-0.14	-0.15	-0.15	-0.16	-0.13	-0.2	-0.2
		<.0001	<.0001	0.005	0.003	0.003	0.001	0.009	<.0001	<.0001
Mitteverbaalne suhtlemine		1.00000	0.73	0.02	-0.0003	-0.04	-0.04	-0.002	-0.03	-0.03
			<.0001	0.64	0.99	0.47	0.42	0.97	0.52	0.49
Verb ja mitteverb suhtlemine			1.00000	-0.09	-0.11	-0.12	-0.13	-0.09	-0.18	-0.18
				0.09	0.03	0.02	0.01	0.07	0.0003	0.0004

2.2. Õpilaste hinnangud reaali- ja humanitaarainete õpetajate verbaalsele ja mitteverbaalsele suhtlemisele.

Uurimuses selgus õpetaja verbaalse ja mitteverbaalse avatuse kasutatavuse sageduse positiivne mõju õpilaste hinnangutes õpetajatele. Lähtuvalt eelnevast püstitas käesoleva magistritöö uurija järgneva hüpoteesi: õpilaste hinnangul kasutavad humanitaarainete õpetajad tundi läbi viies sagedamini avatud käitumisviise kui reaalinete õpetajad. Hüpotees leidis osaliselt kinnitust. Hüpoteesi kontrollimiseks kasutati dispersioonanalüüsi. Uurimusest tulenevalt ($n = 400$) ühegi tunnuse korral statistiliselt olulist erinevust ei leitud (vt. Tabel 6). Otsustades vaadelda põhikooli- ja gümnaasiumiõpilaste hinnanguid eraldiseisvatena, ilmnes, et põhikooli õpetajad kasutavad sagedamini klassis verbaalset suhtlemist (3,08) kui gümnaasiumi õpetajad (2,93) (vt Tabel 10). Seeläbi ongi meil põhjust vaadelda põhikooli- ja gümnaasiumiõpilaste arvamusi eraldi.

Tabel 6. Õpilaste hinnangud reaali- ja humanitaarainete õpetajate avatud suhtlemise kasutatavuse sagedusele klassis

	Humanitaar	Reaal	P-väärtus
Verbaalne suhtlemine	3,02	2,99	0,45
Mitteverbaalne suhtlemine	2,73	2,74	0,87
Verb ja mitteverb suhtlemine	2,90	2,89	0,63

Analüüsides põhikooli õpilaste hinnanguid, selgus, et põhikooli humanitaarainete õpetajad kasutavad sagedamini nii verbaalset kui mitteverbaalset avatud suhtlemist (3,01) kui reaalinete (2,87) õpetajad. Tunni läbi viimisel kasutavad humanitaarainete õpetajad sagedamini verbaalset avatud suhtlemist (3,17) kui reaalinete õpetajad (3,00). Samas selgus, et õpetaja mitteverbaalne avatus ei mõjuta õpilaste hinnanguid õpetajatele ($p=0,09$) (vt. Tabel 7).

Tabel 7. Õpilaste hinnangud põhikooli reaali- ja humanitaarainete õpetajate avatud suhtlemise kasutatavuse sagedusele klassis

	Humanitaar	Reaal	P-väärtus
Verbaalne suhtlemine	3,17	3,00	0,01
Mitteverbaalne suhtlemine	2,78	2,68	0,09
Verb ja mitteverb suhtlemine	3,01	2,87	0,01

Järgnevalt analüüsis käesoleva töö autor õpilaste hinnanguid gümnaasiumi õpetajatele. Uurimuses selgus, et gümnaasiumi reaalainete õpetajad (2,91) kasutavad tundi läbi viies sagedamini verbaalset ja mitteverbaalset avatust kui humanitaarainete õpetajad (2,80). Hinnates humanitaarainete õpetajate verbaalse avatuse kasutatavuse sagedust tunnis (2,87) ilmnes, et võrreldes reaalainete õpetajatega (2,98) kasutavad nad vähem verbaalset avatud käitumisviise. Õpilaste hinnangul kasutavad humanitaarainete õpetajad (2,69) tunnis vähem ka mitteverbaalset avatud suhtlemist kui reaalainete õpetajad (2,80) (vt. Tabel 8).

Tabel 8. Õpilaste hinnangud gümnaasiumi reaali- ja humanitaarainete õpetajate avatud suhtlemise kasutatavuse sagedusele klassis

	Humanitaar	Reaal	P-väärtus
Verbaalne suhtlemine	2,87	2,98	0,03
Mitteverbaalne suhtlemine	2,69	2,80	0,02
Verb ja mitteverb suhtlemine	2,80	2,91	0,01

Uurimustulemusi arvesse võttes tekib vastulolu gümnaasiumiõpilaste hinnangutes. Kuigi gümnaasiumiõpilaste hinnangul kasutavad reaalainete õpetajad tunnis sagedamini nii verbaalset kui mitteverbaalset avatust, selgus, et andes õpilastele võimaluse osaleda mõnes sama õpetaja teises ainetunnis, kasutaksid nad seda võimalust humanitaarainete korral (3,58) (vt. Tabel 9). Võrdluseks võib siin tuua kõigi uuritavate õpilaste hinnangu sama õpetaja teises ainetunnis osaluse kohta (n = 400), mis näitab, et mida sagedamini kasutab õpetaja tunnis avatud suhtlemist, seda kõrgemalt hindavad õpilased oma õpetajat ja osalust mõnes sama õpetaja ainetunnis (vt Tabel 5).

Tabel 9. Õpilaste hinnangud gümnaasiumi klassides reaali- ja humanitaaraine õpetajate avatud suhtlemisele ja osalusse ainetunnis

	Humanitaar	Reaal	P-väärtus
Suhtumine ainetundi	3,43	3,35	0,47
Suhtumine käitumisse	3,31	3,20	0,36
Suhtumine õpetajasse	3,29	3,06	0,08
Hakkan käituma nagu õpetaja tahab	3,74	3,68	0,67
Oleksin mõnes teises sarnases ainetunnis	3,68	3,61	0,68
Osaleksin mõnes teises sama õpetaja ainetunnis	3,58	3,96	0,01
Suhtumine ja käitumine koos	3,50	3,48	0,76

2.3. Õpilaste hinnangud põhikooli ja gümnaasiumi õpetajate verbaalsele ja mitteverbaalsele suhtlemisele.

Õpilaste hinnangul kasutavad põhikooli õpetajad tundi läbi viies sagedamini avatud käitumisviise kui gümnaasiumi õpetajad. Hüpoteesi kontrollimiseks kasutati dispersioonanalüüsi. Hüpotees leidis kinnitust, sest lähtuvalt uurimuse tulemustest, kasutavad põhikooli õpetajad sagedamini avatud suhtlemist (2,94) kui gümnaasiumi õpetajad (2,85). Samas ka verbaalse avatud suhtluse osatähtsus põhikooli õpetajate suhtluse osas (3,08) oli kõrgem kui gümnaasiumi õpetajatel (2,93). Õpetaja mitteverbaalsel suhtlemisel nii põhikooli kui gümnaasiumi õpetajate osas statistilist olulisust ei leitud (vt. Tabel. 10).

Tabel 10. Õpilaste hinnangud põhikooli- ja gümnaasiumi õpetajate avatud suhtlemise kasutatavuse sagedusele klassis

	Põhikool	Gümnaasium	P-väärtus
Verbaalne suhtlemine	3,08	2,93	0,0002
Mitteverbaalne suhtlemine	2,73	2,74	0,80
Verb ja mitteverb suhtlemine	2,94	2,85	0,01

Uurimustulemustest selgus, et gümnaasiumiõpilased osaleksid oluliselt rohkem mõnes teises sarnases ainetunnis (3,64), kui neil oleks selleks võimalus võrreldes põhikooliõpilastega (3,98). Ilmselt mõjutab õpilaste hinnanguid õpetajatele ja ainetundi seegi, et paljudes Eesti gümnaasiumites on gümnaasistidel võimalus valida õppeaineid

koolis õpetatavate valikainete piires aga põhikoolis on kõik ained õpilasele etteantud (Tabel 11).

Tabel 11. Õpilaste hinnangud põhikooli-ja gümnaasiumi klassides reaali- ja humanitaaraine õpetajate avatud suhtlemisele ja osalusse ainetunnis

	Põhikool	Gümnaasium	P-väärtus
Suhtumine ainetundi	3,45	3,39	0,47
Suhtumine käitumisse	3,42	3,25	0,08
Suhtumine õpetajasse	3,28	3,17	0,19
Hakkan käituma nagu õpetaja tahab	3,82	3,71	0,28
Oleksin mõnes teises sarnases ainetunnis	3,98	3,64	0,001
Osaleksin mõnes teises sama õpetaja ainetunnis	3,78	3,77	0,90
Suhtumine ja käitumine koos	3,63	3,49	0,04

3. Arutelu

Viimase 30 aasta uuringud on järeldanud, et õpetaja käitumisel klassis on oluline mõju õpilaste õppimisele ja õpetamise efektiivsusele. Üheks õppeprotsessi osaks võime nimetada õpilase ja õpetaja omavahelist suhtlemist. Lähtuvalt käesolevatest uurimustulemustest ja eelnevatest uurimustest (Christophel, 1990, 323-340; Gorham, 1988, 40-53; Fraser, 1994, 493-541; Fisher & She, 2000, 706-726 jt) mõjutavad õpetaja avatud käitumisviisid õpilaste ja õpetajate omavahelisi suhteid. Olulist rolli õpilaste hinnangutes õpetajatele omab õpetaja nii verbaalne kui mitteverbaalne avatud suhtlus. Käesolevas uurimuses ilmnes, et õpilaste hinnangutes kasutavad õpetajad klassis suhtlemisel enam verbaalset avatud suhtlust ning mitteverbaalne avatud suhtlus ei mõjuta otseselt õpilaste hinnanguid õpetajatele. Õpilaste hinnangutes kasutavad õpetajad sageli verbaalseid käitumisviise nagu nt õpilase nimepidi kutsumine (4,61), küsimuste küsimine, julgustades õpilasi rääkima (3,69) ning õpilase töö, käitumise ja kommentaaride kiitmine (3,45). Samuti kasutavad õpetajad klassis huumorit (3,30), diskuteerivad õpilase poolt tõstatatud teemal (3,15) või annavad tagasisidet õpilase töö kohta kirjalikult või vestluse käigus (2,84). Harva esineb õpetajal vestlusi individuaalselt mõne õpilasega enne või pärast tundi (2,37), arutlemist tunnivälistel teemadel õpilastega tunnis või individuaalselt mõne õpilasega pärast tundi (2,36) ning õpetaja nimepidi kutsumist õpilaste poolt (1,75). Efektiivselt tundi läbi viies tuleb õpetajal arvestada, et aine õpetamine ei tohiks kujuneda pelgalt õpetaja monoloogiks antud teemal, vaid oluline on haarata uue teema selgitamiseks ka õpilasi. Tulemuslikuma õppe saavutamiseks kasutab õpetaja tunnis sageli nt silmsidet õpilastega (4,38) või vaheldusrikast hääletooni (3,49). Samas harva esineb õpetajal kehaasendi pingulolekut (2,18) või rääkimist monotoonse häälega (2,31). Samuti kinnitab eelolevat McCroskey jt (1995) uurimus, mis oli läbi viidud Soomes, USA-s ja Puerto Ricos, et õpetaja mitteverbaalne suhtlus ei mõjuta olulisel määral õpilaste hinnanguid nendes nt õpilaste jaoks on vähe tähtis kas õpetaja istub või seisab tundi andes. Mõlemad on aksepteeritavad. Ka õpetaja liikumine klassis ja žestikuleerimine on õpilase silmis positiivsed ilmingud, kuid on õpetaja väärtustamisel väiksema tähtsusega.

Käesoleva uurimuse tulemused juhivad tähelepanu õpilaste hinnangutes õpetaja avatud käitumisviisidele kasutatavuse sagedusele klassis, võrreldes põhikooli- ja gümnaasiumiõpilaste hinnanguid nii humanitaar- kui reaalainete õpetajate avatud suhtlemisele, toomaks välja erinevused õpilaste hinnangute osas. Uurimuses selgus, et õpetajad kasutavad tundi läbi viies nii verbaalset kui mitteverbaalset avatust kutsudes esile õpilaste hinnangu nii õpetajale kui tunnil. Mida sagedamini kasutab õpetaja tunnis avatud suhtlemist, seda kõrgemalt hindavad õpilased oma õpetajat ja osalust mõnes sama õpetaja aines. Õpilaste hinnangul kasutavad põhikooli õpetajad tundi läbi viies sagedamini avatud käitumisviise kui gümnaasiumi õpetajad. Samas ka verbaalse avatud suhtluse osatähtsus põhikooli õpetajate suhtluse osas oli kõrgem kui gümnaasiumi õpetajatel. Beatty ja Zalini (1990) uurimuses selgus, et humanitaarainete õpetajad kasutasid tunnis rohkem avatud käitumisviise ning neid väärtustati õpilaste poolt enam, kui teiste ainete õpetajaid. Lähtuvalt eelnevast püstitas käesoleva magistritöö uurija järgneva hüpoteesi: õpilaste hinnangul kasutavad humanitaarainete õpetajad tundi läbi viies sagedamini avatud käitumisviise kui reaalainete õpetajad. Vaadeldes põhikooli ja gümnaasiumi õpilaste hinnanguid eraldi, selgus, et põhikooli humanitaarainete õpetajad kasutavad sagedamini nii verbaalset kui mitteverbaalset avatud suhtlemist, vastupidiselt gümnaasiumi õpetajatele. Eelnevat uurimustulemust arvesse võttes tekib vastulolu gümnaasiumiõpilaste hinnangutes. Kuigi gümnaasiumiõpilaste hinnangul kasutavad reaalainete õpetajad tunnis sagedamini nii verbaalset kui mitteverbaalset avatust, selgus, et andes õpilastele võimaluse osaleda mõnes sama õpetaja teises aines, kasutaksid nad seda võimalust humanitaarainete korral. Võrdluseks võib siin tuua kõigi uuritavate õpilaste hinnangu sama õpetaja teises aines osaluse kohta ($n = 400$), mis näitab, et mida sagedamini kasutab õpetaja tunnis avatud suhtlemist, seda kõrgemalt hindavad õpilased oma õpetajat ja osalust mõnes sama õpetaja aines. Samas ärgitab see mõtlema, et kui kõrgelt siiski hindavad gümnaasistid oma õpetajat, kui osaleksid pigem teise aine õpetaja tunnis. Samas selgus, et gümnaasiumiõpilased osaleksid oluliselt rohkem mõnes teises sarnases aines, kui neil oleks selleks võimalus võrreldes põhikooliõpilastega. Ilmselt mõjutab õpilaste hinnanguid õpetajatele ja tundi seegi, et paljudes Eesti gümnaasiumites on gümnaasistidel võimalus valida õppeaineid koolis õpetatavate valikainete piires aga põhikoolis on kõik ained õpilasele etteantud.

Käesolev uurimus näitas vaid vähesel määral kui oluline roll on õpetaja avatud suhtlemisel klassis. Uurimus viidi läbi eeldusel, et tänapäeva õpetajad suudaksid näha ja mõista avatud suhtlemise vajalikkust klassis. Uurimuse tulemusi saavad õpetajad kasutada informatsioonina enese edasiseks arenguks ning saavutamaks positiivsemat atmosfääri klassis, ergutades õpilaste õppetööd. Noorele õpetajale on vajalik verbaalse suhtlemise osas arendada hääletooni varieeruvust, oskust õpetatav aine huvitavaks teha ja osata sealjuures kasutada mängulisi harjutusi. Mitteverbaalse suhtlemise juures on oluline õpilastega suhestumine ehk oskus mõelda ja panna end õpilasega samale suhtlustasandile. Samuti on oluline distsipliini saavutamine ja hoidmine. Tegevõpetajale on oluline saada juurde uusi ideid ja lähenemisnurki õpetamiseks.

KASUTATUD KIRJANDUS

Andersen, J. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. In D. Nimmo (Ed.), *Communication Yearbook 3* (pp. 543-559). New Brunswick, NJ: Transaction Books

Andersen, J., & Andersen, P. (1982). Nonverbal immediacy in instruction. In I. Barker (Ed.), *Communication in the classroom* (pp. 98-120). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Andersen, J. F., & Nussbaum, N. (1990). Interaction skill in instructional settings, In J. A. Daly., G. W. Friedrich, & A. L. Vangelisti (Eds.), *Teaching communication: Theory, research* (pp. 301-316), Hillsdale, NJ: Erlbaum

Artz, L. (1998). African Americans and higher education: An exigency in need of applied communication. *Journal of Applied Communication Research*, 26 (2), 210-231

Baringer, K.D., & McCroskey, C.J. (2000). Immediacy in the classroom: Student Immediacy. *Communication Education*, vol. 49, no. 2, pp. 178-186

Beatty, M.J., & Zahn, C.J. (1990) Are student ratings of communication instructors due to easy grading practices? An analysis of teacher credibility and student-reported performance levels. *Communication Education*, vol. 39, 275-282

Bell, R.A., & Daly, J.A. (1984). The affinity-seeking function of communication. *Communication Monographs*, 51, 91-115

Berlo, D. K., Lemert, J. B., & Mertz, R. J. (1969). Dimensions for evaluating the acceptability of message sources. *Public Opinion Quarterly*, 33, 563-76.

Bettinghaus, E.P. (1968). *Persuasive Communication*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston. pp. 176-185

Brophy, J. (1986). *Socializing student motivation to learn*. East Lansing, MI: Michigan State University, The Institute for Research on Teaching. (ERIC Document Reproduction Service No. ED) 269-384

Brophy, J. (1987). On motivating students. In D.C. Berliner & B. V. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 201-245). New York: Random House

Bradac, J. J., Bowers, J. W., & Courtright, J. A. (1979). Three language variables in communication research: Intensity, immediacy and diversity. *Human Communication Research*, 5, 257-269

- Christophel, D. M. (1990). The relationship among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education*, 39, 323-340
- Christophel, D. M. & Gorham, J. (1995). A test-retest of student motivation, teacher immediacy, and perceived sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, 44, 292-306
- Chesebro, J. & McCroskey, J. (2001). The relationship of teacher clarity and immediacy with student state receiver apprehension, affect and cognitive learning. *Communication Education*, 50, 59-68
- Chesebro, J.L. (2003). Effect of Teacher Clarity and Nonverbal Immediacy on Student learning, Receiver Apprehension, and Affect. *Communication Education*, vol 52, no 2, April, 135-147
- Chory, R.M. (2007). Enhancing Student Perceptions of Fairness: The Relationship between Instructor Credibility and Classroom Justice. *Communication Education*, 56(1), 89-105
- Christensen, L. J. & Menzel, K. E. (1998). The linear relationship between student reports of teacher immediacy behaviors and perceptions of state motivation, and of cognitive, affective and behavioral learning. *Communication Education*, 47, 82-90
- Comstock, J., Rowell, E., & Bowers, J.W. (1995). Food for thought: Teacher nonverbal immediacy, student learning, and curvilinearity. *Communication Education*, 44, 251-266
- Corno, L., & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-108
- Cooper, P.J. (1995). *Communication for the classroom teacher*. Schottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick Publishers
- Crump, C.A. (1995). *Motivating Students: A Teacher's Challenge*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED. 387 840
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L., & Ryan, R. (1991). Motivation and education. *Educational Psychologist*, vol. 26 (3, 4), pp. 325-346
- Ellis, K. (1995). Apprehension, self-perceived competency, and teacher immediacy in the laboratory-supported public speaking course: Trends and relationships. *Communication Education*, 44, 64-78
- Fisher, D., & She, C.H. (2000). The Development of a Questionnaire to Describe Science Teacher Communication Behavior in Taiwan and Australia. *Science Education* 84(6), 706-726

Fraser, B.J. (1994). Research on classroom and school climate. In D.Gabel. (Ed). Handbook of research on science teaching and learning (pp. 493-541). New York: Macmillan

Frymier, A. B. (1993). The relationship among communication apprehension and immediacy on motivation to study. *Communication Reports*, 6, 4-45

Frymier, A. B. (1994). A Model of Immediacy in the Classroom. *Communication Quarterly*, Vol. 42, No. 2, pp. 133-144

Frymier, A. B & Weser, B. (2001). The role of student predispositions on student expectations for instructor communication behavior. *Communication Education*, vol 50, no.4, pp.314-326

Gigliotti, R.J. (1987). Are they getting what they expect? *Teaching Sociology*, vol. 15, 365-375

Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher Immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, 37, 40-53

Gorham, J., & Christophel, D.M. (1990). The relationship of teacher use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication Education*, 30, 46-62

Grant, B. M & Hennings, D.G. (2001). Non- verbal teacher activity in the classroom. *B.M. Education*, Sep/oct 72, vol 93.Issue 1, pp. 42-44

Karu, T. (2007). Õpetaja mitteverbaalne avatud suhtlemine ja selle mõju õpilaste hinnangutele õpetajasse ja õppeainesse, TÜ Haridusteaduskond, Pedagoogika osakond, 1-42

Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories: An overview of their current status* (pp. 383-434) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design, *journal of Instructional Development*, 70 (3), 2-10

Kelley, D. H., & Gorham, J. (1988). Effects of immediacy on recall of information. *Communication Education*, 37, 198-207

Kearney, P., Plax, T.G., Hays, E.R., & Ivey, M.J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*, 39, 309-324

Krull, E. (2000). Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu Ülikooli Kirjastus, 488

- Käärrik, E. (2002). *Andmeanalüüs II. MTMS. 01.007. (lk 1-31)* Tartu
- McCroskey, J.C. & Young, T.J. (1981). Ethos and credibility: The construct and its measurement after three decades. *Central States Speech Journal*, 32, 24-34
- McCroskey, J. C. (1992). *An introduction to communication in the classroom*. Edina, MN: Burgess International Group
- McCroskey, J. C., & Richmond, V.P. (1992). Increasing teacher influence through immediacy. In V.P. Richmond & J. C. McCroskey (Eds.), *Power in the classroom: Communication, control, and concern* (pp.101-119)
- McCroskey, J. C., Richmond, V.P., Sallinen, A., Fayer, J. M., & Barraclough, R.A. (1995). Across- Cultural and Multi-Behavioral analysis of the relationship between nonverbal immediacy and teacher evaluation. *Communication Education*, vol. 44, 281-291
- McCroskey, J. C., Richmond, V.P., Sallinen, A., Fayer, J. M., & Barraclough, R.A. (1996a). A multi-cultural examination of the relationship between nonverbal immediacy and affective learning. *Communicational Quarterly*, 44, 297-307
- McCroskey, J. C., Richmond, V.P., Sallinen, A., Fayer, J. M., & Barraclough, R.A. (1996 b). Nonverbal immediacy and cognitive learning: A cross-cultural investigation. *Communication Education*, 45, 200-211
- McBride, M.C., & Wahl, S.T. (2005). To say or not to say: Teachers Management of Privacy Boundaries in the Classroom. *Texas Speech Communication Journal*, vol. 30, no.1. pp.8-22
- Mehrabian, A. (1967). Attitudes inferred from nonimmediacy of verbal communication. *Journal of verbal Learning and verbal Behavior*, 6, 294-295
- Mehrabian, A.(1971). *Silent messages*. Belmont, CA: Wadsworth (p.11)
- Nussbaum, J. F. (1992). Effective teaching behaviors. *Communication Education*, 41, 167-180
- O`Mara, J., Allen, J.L, Long., K.M., & Judd, B. (1996). Communication apprehension, nonverbal immediacy, and negative expectations for learning. *Communication Research Reports*, 13, 109-128
- Plax, T. G., & Kearney, P. (1992). Teacher power in the classroom: Defining and advancing a program of research. In V. P. Richmond & J. C. McCroskey (Eds.), *Power in the classroom: Communication, control, and concern* (pp. 67-84). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

Powell, R.G., & Harville, B. (1990). The effects of teacher immediacy and clarity on instructional outcomes: An intercultural assessment. *Communication Education*, 39, 369-379.

Richmond, V.P., & Gorham, J.S. (1992). *Communication, learning, and affect in instruction*. Edina, MN: Burgess International Group

Richmond, V. P., Gorham, J., & McCroskey, J. C. (1987). The relationship between selected immediacy behaviors and cognitive learning. In M. McLaughlin (Ed.), *Communication yearbook 10* (pp. 574-590). Beverly Hills, CA: Sage

Richmond, V. P. (1990). Communication in the classroom: Power and motivation. *Communication Education*, 39, 181-195

Rodriguez, J.I., Plax, T.G., & Kearney, P. (1996). Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: Affective learning as the central causal mediator. *Communication Education*, 45, 293-305

Sanders, J.A., & Wiseman, R.L. (1990). The effects of verbal and nonverbal teacher immediacy on perceived cognitive, affective, and behavioural learning in the multicultural classroom. *Communication Education*, 39, 341-353

Teven, J. (2001). The relationships among teacher characteristics and perceived caring. *Communication Education*, 50, 159-169

Thweatt, K.T., & McCroskey, J.C. 1996. Teacher nonimmediacy and misbehavior: Unintentional negative communication. *Communication Research Reports*, 13, 198-204

Thweatt, K.S., McCroskey, J.C. (1998). The Impact of Teacher Immediacy and Misbehaviors on Teacher Credibility. *Communication Education*, 47, pp. 348-358

Tubbs, S.L., & Moss, S. (1991). *Human Communication*. Copyright (pp. 77-130)

Usova, G.M., & Gibson, M. (1986). Motivational strategies for curriculum development. (ERIC Document Reproduction Service No. ED. 276 839)

Walberg, H.J. 1986. Synthesis of research on teaching. In M.C.Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3 rd ed., pp.214-229).New York: Macmillan

Wanzer, M.B., & Frymier, A.B. (1999). The relationship between student perceptions of instructor humor and students' reports of learning. *Communication Education*, 48, 48-62

West, R. (1994). Teacher-student communication: A descriptive typology of students' interpersonal experiences with teachers. *Communication Reports*, 7, 109-119

Wubbels, T., Brekelmans, M., & Hooymayers, H.P. (1991). Interpersonal teacher behavior in the classroom. In. B.J. Fraser & H.J. Walberg (Eds.), Educational environments: Antecedents, consequences and evaluation (pp. 141-160). Oxford: Pergamon Press

Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava (2002). Külastatud 18. mail, 2010 aadressil <http://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=174787>

Põhikooli riiklik õppekava (2010). Külastatud 31 mail, 2010 aadressil <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=13273133>

LISA 1**Armas õpetaja!**

Palun sind olla abiks õpetaja avatud käitumise ja mitteverbaalse suhtlemise uurimuse läbiviimisel.

Uurimus viiakse läbi põhikooli (6-9 kl) ja gümnaasiumi (10-12 kl) õpilaste hulgas. Õpilased avaldavad oma arvamust teie olemusele ja käitumisele klassis.

Ootan teie kaasabi küsitluse läbiviimisel klassis. Leidke õpilastele aega küsimustele rahulikult vastata. Õpilase küsimusele ankeedi kohta vastake selgitusega, millest laps mõistab küsimuse sisu.

Olen teile äärmiselt tänulik. Loodan, et sellest uurimusest on kasu meie õpetajate ja õpilaste omavaheliste suhete mõistmisele ja positiivsele edasiminekul.

Merli Lember
TÜ pedagoogika magistrant.

11. Õpetaja annab tagasisidet minu töö kohta kirjalikult, vestluse käigus jne.	1	2	3	4	5
12. Õpetaja küsib õpilasi ka siis kui nad pole näidanud et tahavad vastata.	1	2	3	4	5
13. Õpetaja küsib, mida õpilased arvavad ülesandest, tähtajast või vestlusteemast.	1	2	3	4	5
14. Õpetaja soovitab õpilastel endale helistada või väljaspool tundi endaga kokku saada kui neil on küsimusi või tahavad millestki rääkida.	1	2	3	4	5
15. Õpetaja küsib küsimusi, millel on täpsed, õiged vastused.	1	2	3	4	5
16. Õpetaja küsib küsimusi, mis puudutavad õpilaste seisukohti või arvamusi.	1	2	3	4	5
17. Õpetaja kiidab õpilaste tööd, käitumist, kommentaare.	1	2	3	4	5
18. Õpetaja kritiseerib õpilaste tööd, käitumist, kommentaare ja osutab nende vigadele.	1	2	3	4	5
19. Õpetaja arutleb tunnivälistel teemadel õpilastega tunnis või individuaalselt mõne õpilasega pärast tunde.	1	2	3	4	5
20. Õpilased kutsuvad õpetajat eesnime pidi.	1	2	3	4	5
Mitteverbaalne suhtlemine	Peaaegu mitte kunagi	Harva	Vahetevahel	Sageli	Peaaegu alati
21. Õpetaja istub õpetamise ajal laua taga.	1	2	3	4	5
22. Õpetaja žestikuleerib klassiga rääkides.	1	2	3	4	5
23. Õpetaja kasutab klassis rääkides monotoonset/igavat häält.	1	2	3	4	5
24. Tunnis rääkides vaatab õpetaja klassi.	1	2	3	4	5
25. Klassiga rääkides õpetaja naeratab.	1	2	3	4	5
26. Klassiga rääkides on õpetaja kehaasend väga pinges.	1	2	3	4	5

27. Õpetaja puudutab õpilasi tunnis.	1	2	3	4	5
28. Õpetaja liigub õpetamisel klassis ringi.	1	2	3	4	5
29. Õpetamise ajal istub õpetaja toolil või laual.	1	2	3	4	5
30. Tunnis rääkides vaatab õpetaja oma lauale või märkmetele.	1	2	3	4	5
31. Õpetaja seisab õpetamisel laua taga.	1	2	3	4	5
32. Klassiga rääkides on õpetajal lõdvestunud kehahoiak.	1	2	3	4	5
33. Õpetaja naeratab individuaalselt õpilastele klassis	1	2	3	4	5
34. Õpetaja hääletoon on klassiga rääkides vaheldusrikas.	1	2	3	4	5

II Kasutage etteantud skaalat, hindamaks ainetundi ja suhtumist õpetajasse, milles osalete. Palun tõmmake ring ümber numbrile, mis kõige paremini väljendab sinu tundeid.

1. Minu suhtumise sellesse ainetundi.

- | | | | | | | | | |
|---------------|---|---|---|---|---|---|---|------------|
| a) Hea | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Halb |
| b) Väärtusetu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Väärtuslik |
| c) Õiglane | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Ebaõiglane |
| d) Positiivne | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Negatiivne |

2. Minu suhtumine käitumisse, mida õpetaja selles ainetunnis nõuab.

- | | | | | | | | | |
|---------------|---|---|---|---|---|---|---|------------|
| a) Hea | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Halb |
| b) Väärtusetu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Väärtuslik |
| c) Õiglane | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Ebaõiglane |
| d) Positiivne | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Negatiivne |

3. Minu suhtumine selle ainetunni õpetajasse.

- | | | | | | | | | |
|---------------|---|---|---|---|---|---|---|------------|
| a) Hea | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Halb |
| b) Väärtusetu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Väärtuslik |
| c) Õiglane | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Ebaõiglane |
| d) Positiivne | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Negatiivne |

4. Tõenäosus, et ma hakkangi käituma nii nagu see õpetaja tahab.

- | | | | | | | | | |
|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---------------|
| a) Usutav | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Ebausutav |
| b) Võimatu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Võimalik |
| c) Tõenäoline | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Ebatõenäoline |
| d) Hakkaksin | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Ei hakkaks |

5. Osaleksin mõnes teises sarnases ainetunnis, kui mul oleks selleks võimalus.

a) Usutav	1	2	3	4	5	6	7	Ebausutav
b) Võimatu	1	2	3	4	5	6	7	Võimalik
c) Tõenäoline	1	2	3	4	5	6	7	Ebatõenäoline
d) Osaleks	1	2	3	4	5	6	7	Ei osaleks

6. Osaleksin mõnes teises sama õpetaja ainetunnis.

a) Usutav	1	2	3	4	5	6	7	Ebausutav
b) Võimatu	1	2	3	4	5	6	7	Võimalik
c) Tõenäoline	1	2	3	4	5	6	7	Ebatõenäoline
d) Osaleks	1	2	3	4	5	6	7	Ei osaleks

Aitäh!

LISA 2

Christophel, D. M. (1990). The relationship among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Commun/cat/on Education*, 39, 323-340

Below are a series of descriptions of things some teachers have been observed doing or saying in some classes. Please respond to the questions in terms of the class you take immediately preceding this class or the class you are in now. For each item, circle the number 0-4 which indicates the behavior of the teacher in that class.

Scale: Never = 0 Rarely = 1 Occasionally = 2 Often = 3 Very Often = 4

Verbal Items:

1. Uses personal examples or talks about experiences she/he has had outside of class.
2. Asks questions or encourages students to talk.
3. Gets into discussions based on something a student brings up even when this doesn't seem to be part of his/her lecture plan.
4. Uses humor in class.
5. Addresses students by name.
6. Addresses me by name.
7. Gets into conversations with individual students before or after class.
8. Has initiated conversations with me before, after or outside of class.
9. Refers to class as „my” class or what „I” am doing.
10. Refers to class as „our” class or what „we” are doing.
11. Provides feedback on my individual work through comments on papers, oral discussion, etc.
12. Calls on students to answer questions even if they have not indicated that they want to talk
13. Asks how students feels about an assignment, due date or discussion topic.
14. Invites students to telephone or meet with him/her outside of class if they have questions or want to discuss something.
15. Asks questions that have specific, correct answers.
16. Asks questions that solicit viewpoints or opinions.
17. Praises students work, actions or comments.
18. Criticizes or points out faults in students work, actions or comments.
19. Will have discussions about things unrelated to class with individual students or with the class as a whole.
20. Is addressed by his/her first name by the students.

Nonverbal Items:

21. Sits behind desk while teaching.
22. Gestures while talking to the class.
23. Uses monotone/dull voice when talking to the class.
24. Looks at the class while talking.
25. Smile at the class while talking.

26. Has a very tense body position while talking to the class.
27. Touches students in the class.
28. Moves around the classroom while teaching.
29. Sits on a desk or in a chair while teaching.
30. Looks at board or notes while talking to the class.
31. Stands behind podium or desk while teaching.
32. Has a very relaxed body position while talking to the class.
33. Smiles at individual students in the class.
34. Uses a variety of vocal expressions when talking to the class.

Using the following scales, evaluate the class you are in immediately preceding this class or this class. Please circle the number for each item which best represents you feelings.

My attitude about the content of this course:

Good	1	2	3	4	5	6	7	Bad
Worthless	1	2	3	4	5	6	7	Valuable
Fair	1	2	3	4	5	6	7	Unfair
Positive	1	2	3	4	5	6	7	Negative

My attitude the behaviors recommended in this course:

Good	1	2	3	4	5	6	7	Bad
Worthless	1	2	3	4	5	6	7	Valuable
Fair	1	2	3	4	5	6	7	Unfair
Positive	1	2	3	4	5	6	7	Negative

My attitude about the instructor of this course:

Good	1	2	3	4	5	6	7	Bad
Worthless	1	2	3	4	5	6	7	Valuable
Fair	1	2	3	4	5	6	7	Unfair
Positive	1	2	3	4	5	6	7	Negative

My likelihood of actually attempting to engage in the behaviors recommended in this course:

Likely	1	2	3	4	5	6	7	Unlikely
Impossible	1	2	3	4	5	6	7	Possible
Probable	1	2	3	4	5	6	7	Improbable
Would	1	2	3	4	5	6	7	Would not

My likelihood of actually enrolling in another course of related content, if I had the choice and my schedule permits:

Likely	1	2	3	4	5	6	7	Unlikely
Impossible	1	2	3	4	5	6	7	Possible
Probable	1	2	3	4	5	6	7	Improbable
Would	1	2	3	4	5	6	7	Would not

The likelihood of my taking another course with the teacher of this course, if I have a choice, is:

Likely	1	2	3	4	5	6	7	Unlikely
Impossible	1	2	3	4	5	6	7	Possible
Probable	1	2	3	4	5	6	7	Improbable
Would	1	2	3	4	5	6	7	Would not