

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Psühholoogia instituut

Mia Sootla

**Õpetajate suhtumine laste vahelistesse konfliktidesse ja selle seos
konfliktidesse sekkumisega**

Uurimistöo

Juhendaja: Anni Tamm, *PhD*

Läbiv pealkiri: Õpetajate suhtumine ja sekkumine laste konflikti

Tartu 2025

Õpetajate suhtumine laste vahelistesse konfliktidesse ja selle seos konfliktidesse sekkumisega

Kokkuvõte

Käesoleva uuringu eesmärk oli välja selgitada, kuidas õpetajate suhtumine lastevahelisse konflikti on seotud õpetaja sekkumisega lastevahelisse konflikti. Valimisse kuulus 259 Eesti õpetajat, kes vastasid küsimustele lastevaheliste konfliktide ning õpetaja konfliktis käitumise kohta. Uuringu tulemused näitasid nõrka negatiivset seost konflikti positiivselt suhtumise ja direktiivse sekkumise vahel. Seost positiivse suhtumise ning vahendava sekkumise vahel ei leitud. Samuti leiti nõrk positiivne korrelatsioon konflikti suhtumise ning konflikti mitte sekkumise vahel. Tulemused viitavad sellele, et mida positiivsemalt suhtuvad õpetajad lastevahelisse konflikti, seda vähem kasutavad nad lastevahelisse konflikti sekkumisel direktiivset käitumist või ei sekku konflikti üldse.

Märksõnad: konflikt, laps, õpetaja, konflikti suhtumine, konflikti sekkumine.

Teachers' attitudes toward and intervention in child-to-child conflict

Abstract

The aim of the present study was to find out whether teachers' attitude towards conflict between children is related to the teacher's intervention in child-to-child conflict. The sample included 259 Estonian teachers who answered questions about conflicts between children and the teacher's behaviour in conflict. The results of the study showed a weak negative correlation between positive attitudes towards conflict and directive intervention. No correlation was found between positive attitude and mediating intervention. A weak positive correlation was also found between conflict attitude and conflict non-intervention. The results suggest that the more positive the teachers' attitude towards child-to-child conflict, the less they use directive behaviour when intervening in the conflict between children or do not intervene in the conflict at all.

Keywords: conflict, child, teacher, conflict attitude, conflict intervention.

Klassiruum on õpilase jaoks oluline õppimiskoht, kus akadeemiliste teadmiste kõrval omandatakse sotsiaalseid oskuseid, mille alla kuulub ka konfliktide lahendamine. Konflikt saab olla konstruktiivne, mil juhul positiivseid tulemusi toob loov ning lahendusi otsiv käitumine, mis omakorda aitab probleemidest paremini aru saada ning konfliktis osalevatel isikutel areneda (Tjosvold, 1997). Kui last suunatakse konfliktis käigus omaenda vaatenurgast eemale ning õpetatakse erinevaid arvamusi koordineerima, toetab see lapse kognitiivset ja sotsiaalset arengut (Buchs & Butera, 2004). Suur osa sellest, kuidas klassiruumis konflikt laheneb, oleneb õpetaja üldisest suhtumisest konfliktis ja konfliktilahendusest, kuna õpetaja on klassiruumis õpilaste juhendaja ning sobivate käitumiste mudeldaja (Farmer et al., 2011). Siinse uurimuse eesmärk on välja selgitada, milline on Eesti õpetajate suhtumine laste vahelistesse konfliktidesse ning kuidas on see seotud sellega, kas ja kuidas õpetaja õpilaste vahelistesse konfliktidesse sekkub.

Lastevahelised konfliktid on sagedased ning õpetajad peavad nendega paratamatult tegelema. Alimba (2016) jagab konfliktid struktuurseteks ja mittestruktuurseteks või isiklikeks. Viimaste põhjusteks tuuakse muuhulgas inimeste erinevused käitumises ja suhtumises, vajadused ja huvid ning suhtlemisprobleemid. Need põhjused on tihtipeale ka õpilaste vaheliste konfliktide aluseks. Õpetajad toovad konfliktide põhjustena välja näiteks erinevused arvamustes ja vaatepunktides, olukorra konteksti (Agolli & Rada, 2015; Beach & Pearson, 1998), perekondlikust taustast tulenevad individuaalsed erinevused ning kommete puudumise (Agolli & Rada, 2015). Individuaalsete erinevuste tõttu võib lastel olla teatud asjadest erinevad arusaamad, mis tekitab pingeid ja tülisid. Kommete puudumine võib tekitada pingeid nii laste vahel kui õpetaja ja õpilase vahel, kuna ebaviisakas käitumine häirib tunnis nii õpetaja tööd kui teiste klassikaaslaste õppimist. Õpetaja on seetõttu see inimene, kes tekkinud konfliktide ja pingetega tegutseda peab, et klassiruumis säiliks sõbralik ja õppimist soodustav keskkond.

Õpilaste endi sõnul toimub enamus konflikte lähedasemate sõpradega, klassi- või koolikaaslastega (Opatow, 1991), kellega lapsed igapäevaselt ka kõige rohkem suhtlevad. Lastel esineb konflikte üldiselt kord kahe nädala või kuu jooksul, teismelistel umbes kord nädalas (Noakes & Rinaldi, 2006). Peamised konfliktide tekitajad laste seas on suuline vägivald, reeglid ja probleemid (sõprus-)suhetega (French et al., 2005; Noakes & Rinaldi, 2006), samuti võib eelnevate konfliktide emotsioon püsima jääda, mistõttu esineb ka ülejäänud päeva jooksul rohkem konflikte (Hakvoort et al., 2018). Üldiselt lahenevad laste vahelised konfliktid neljal viisil: konflikt lõpeb ilma lahenduseta, täiskasvanu sekkumisel, ühe lapse allumisel teisele või kahe lapse koostöös (Wilson, 1988). Õpetajate roll ei ole ainult

õpetada, sest õpetaja käitumine ja valitud sekkumismeetodid mudeldavad lastele sobivaid käitumisviise (Farmer et al., 2011). Õpetaja konflikti sekkumise korral on seega oluline ka õpetaja suhtumine konflikti ning see, mida õpetaja selle korral ette võtab, sest sekkumine võib olla oluline õpetamiskoht lastele.

Õpetajate suhtumine konflikti

Varasematest uurimustest tuleb välja õpetajate erinevaid suhtumisi konfliktidesse. Vene valimil leiti, et üldiselt väljaspool koolikonteksti on konflikt õpetajate jaoks vältimatu osa elust, kuid samal ajal usutakse vastandlikult, et parim viis heade suhete hoidmiseks on konflikti siiski vältida (Obraztsova, 2018). Kui õpetajad eelistavad kooliväliselt konfliktidesse mitte sattuda, siis oleks siinkohal oluline uurida, kas õpilaste vahelistesse konfliktidesse suhtutakse samuti vältivalt. Osa noorematest õpetajatest usub vene õpetajatega sarnaselt, et konflikt on tavaline ning ei koge selle ilmnemisel erilist ärevust, kuid teine osa sellest valimist arvab vastandlikult, et konflikt on halb (Parker & Bickmore, 2012). Caini ja du Plessis' (2013) uurimuses esitasid õpetajad konflikti tulemusena rohkem negatiivseid kui positiivseid tagajärgi, millest autorid järeldavad, et selle valimi õpetajad peavad konflikti pigem negatiivseks nähtuseks. Nende õpetajate arvates toob konflikt üles tugevalt emotsionaalseid reaktsioone, mistõttu mõjutab konflikt koostööd ja sooritust negatiivselt ning võib häirida nii õpetamist kui õppimist. Samamoodi arvavad õpetajad Kreekas, kes usuvad, et konfliktid mõjutavad klassi negatiivselt (Manesis et al., 2019). Kui klassis on tihti konflikte, mõjub ka sealne atmosfäär negatiivsemana, näiteks suhtuvad õpetajad õpilastesse negatiivsemalt nendes klassides, kus õpetaja tajub rohkem probleemset käitumist (O'Brennan et al., 2014). On leitud, et õpetajad suhtuvad laste agressiivsesse käitumisse negatiivsemalt kui näiteks sotsiaalsesse väljajätmisesse, sest sotsiaalne väljajätmine häirib klassiruumi tegevust ja õppimist vähem kui agressiivne käitumine (Alter et al., 2013; Coplan et al., 2015). Kui agressiivne käitumine toob õpetajate seas välja viha ja muretsemist, siis sotsiaalne väljajätmine ainult muretsemist. Agressiivse käitumise kohalt tundub tavaline, et sellesse suhtutakse negatiivselt, kuna selle tagajärjed võivad olla ebameeldivamad ja ohtlikumad.

Kõik konfliktid pole siiski alati agressiivsed ning võivad hoopis olla olulised õppimiskohad. Uuritud on õpetajate uskumusi konflikti sekkumise kohta Ameerika Ühendriikides, El Salvadoris, Colombias ja Taiwanis. Nende riikide õpetajad suhtuvad konflikti kui olukorda, kus õpetaja saab õpilasele näidata, miks oli tema käitumine vale või ebakohane (Killen jt, 2000). Kõikide valimi õpetajate jaoks oli lapse karistamine või n-ö aja maha võtmine (*time-out*) ebasobiv ja ebaefektiivne. Samamoodi usuvad Diana jt (2021)

uurimuse õpetajad, kelle jaoks mõjutab agressiivne korra loomine õpetaja ja õpilase vahelist usaldust. Range ja autoritaarne suhtumine võib olla lühiajaline lahendus, kuid pikemas perspektiivis mõjub see õpilasele pigem negatiivselt.

Oluline on teada saada, kas õpetajate suhtumine konflikti on seotud sellega, kuidas õpetajad klassiruumis õpilastevahelistesse konfliktidesse sekkuvad, sest meetodeid selleks on erinevaid ning ka konflikti tulemus võib olenevalt sekkumisest erineda. Seni on siiski vähe infot sellest, kuidas suhtuvad õpetajad just õpilaste vahelistesse konfliktidesse ning teadaolevalt ei ole seda teemat Eestis veel uuritud. Antud uurimuses hindan õpetajate suhtumist lastevahelistesse konfliktidesse lähtudes sellest, kuivõrd tavapäraseks, kasulikuks või kahjulikuks õpetajad laste vahel esinevaid konflikte peavad.

Õpetajate sekkumine konflikti

Selleks, et konfliktilahendus oleks efektiivne, peaks lahendusmeetoditel olema kindlad kriteeriumid (Rahim, 2002): lahendus peaks arendama kriitilist ja uuenduslikku mõtlemist, et leida üles konflikti põhiprobleem ning selle lahendus; lahenduse tulemus peaks rahuldama kõigi konfliktiosapoolte vajadusi ning lahendus peaks olema eetiline. Rahim (2002) toob välja viis erinevat lähenemist konflikti lahendamisel: integreerimine, vastu tulemine, domineerimine, vältimine ning kompromissi leidmine. Tema järgi tuleks konflikti sekkumisel õppimise ning efektiivsuse suurendamiseks kasutada integreerivat lähenemist, mis hõlmab endas probleemilahendust, info jagamist, arutlemist ning alternatiivsete lahenduste otsimist. Õpetaja ülesanne ongi konflikti sekkumisel olla vahendavas rollis – aidata konfliktis osalejatel üksteise muresid ja vajadusi mõista, lihtsustada konstruktiivset suhtlust, probleemilahendust ja arutlemist ning leida lähenemiseks selline viis, mis oleks arvestav kõigi osapooltega (Munduate et al., 2022).

Zurlo jt (2020) leidsid viie erineva Euroopa riigi õpetajate konfliktilahendusstiile uurides seose Rahimi mudeli integreerimise, vastu tulemise ning kompromissi lähenemiste vahel. Seos viitab sellele, et konfliktiolukorras proovib õpetaja leida viise, kuidas õpilast vestlusesse kaasata, kasutades samal ajal õpilasele vastu tulemist ning pakub välja kompromisse. Põhirõhk on siin vestlusel ja dialoogil, kus õpetaja proovib vahendajana õpilastega suhtlemisel ja sõnalisel suunamisel kõige parema tulemuseni jõuda. Mitme uurimuse tulemused näitavad, et erineva tööstaaziga ja erinevatest rahvustest õpetajad peavad eelistatuimaks sekkumiseks koostööd, kompromissi leidmist, möönduste tegemist, suhtlemist ja kaasamist (Obrazstova, 2018; Baytaktar & Yilmaz, 2016; Beach & Pearson, 1998; Vlah et al., 2015). Õpetaja konstruktiivne konflikti lahendamisstrateegia võiks seega olla just

suhtlemisel põhinev ja suunav, kus õpetaja aitab vahendada laste sõnumeid, arendab laste oskusi konfliktis olukorras läbirääkimisi pidada ning üksteise muresid ja huvisid mõista (Bayer et al., 1995; Munduate et al., 2022). Vlah jt (2015) sõnul on koostööd kõrgelt hindavad õpetajad ka koostööaltimad ning Dudley Weeks'i (1992) konfliktilahendusteooria järgi on vältimist ja võitmist kasutatavatel õpetajatel vaja veel teadmisi koostööstrateegiate rakendamise kohta konfliktiolukordades. Siinkohal tuleks uurida, kas positiivsem konfliktidesse suhtumine seostub õpetajate kõrgema koostöövalmidusega konfliktis sekkumisel, kuna konfliktiolukord on hea võimalus suhtlemis- ja sotsiaalseid oskusi arendada. Samuti on oluline teada saada, kas õpetajate suhtumine konfliktis kui õppimisvõimalusse soosib ka konfliktis sekkumist konstruktiivselt või vaatamata positiivsemale suhtumisele lahendatakse seda siiski viisil, mis pole sotsiaalsete oskuste arenemise suhtes kõige optimaalsem. Eristan siinkohal vahendavat ja direktiivset sekkumist, millest vahendav hõlmab endas konstruktiivset konfliktilahendust, koostööd ja suhtlemist, ning direktiivne rõhub rohkem reeglitele, õpetaja autoriteedile ning „õigele“ ja „valele“. Uuringus hindan, kumba sekkumist Eesti õpetajad rohkem kasutavad.

Kuigi õpetajad peavad uurimuste järgi parimateks konfliktis lahendusteks koostööd ja suhtlemist, sekkutakse konfliktidesse tegelikult erinevalt. Parker & Bickmore (2012) toovad välja õpetajaid, kes üldiselt sekkuvad laste konfliktis selle lahendamiseks, kui see peaks kerkima, kuid ei pea konfliktiolukorda võimaluseks lastele sotsiaalseid oskusi õpetada. Malloy & McMurray (1996) sõnul lahendasid umbes 70% konfliktikordadest lapsed konfliktis koos õpetaja abi ja sekkumisega ning õpetaja sekkumisel tegeleti suure tõenäosusega esimesena selle lapsega, kes konfliktis alustas. Üldiselt minnakse lastele appi konfliktis lahendama selle tõttu, et kolmanda osapoolse sekkumisel lõppeb laste ebaviisakas käitumine kõige kiiremini (Longaretti & Wilson, 2006). Ka Agolli & Rada (2005) uuringus väitis kolmandik õpetajatest, et olid konfliktis lahenduses üldiselt vahendaja rollis, ülejäänud pidasid oluliseks lihtsalt konfliktis lõpetamist. Nende uurimuste puhul tuleb välja, et õpetajad soovivad laste vahelisi konflikte pigem lihtsalt lõpetada, kui lastele konfliktiolukorrast midagi õpetada. Lisaks eelnevatele uurimustele on leitud, et suures osas ei kasuta õpetajad konfliktis sekkumisel efektiivseid strateegiaid, nagu õpilaste suunamist, kompromissi ja koostööd, vaid pigem tegevust lõpetama õhutavaid käsklusi. See on iseloomulik direktiivsele sekkumisele, kus õpetaja on käsklustega konkreetsem ning ei pööra suurt tähelepanu lapse arengule. Pooltel kordadel sekkuti konfliktis lõpetamiseks füüsiliste strateegiatega, nt lapsi eraldades, füüsiliselt piirates või karistades, mis võib olla vajalik olenevalt konfliktis intensiivsusest ja laste käitumisest (Russon et al., 1990). Seetõttu on ka füüsilisel sekkumisel

vajalik aktiivne suhtlus, kus õpetaja võib olla vahendaja rollis, kes vajadusel lapsi sõnastamise ning valideerimisega abistab ning sobivaid käitumisi lastele mudeldab.

Hindan õpetajate seas kahte sekkumisviisi. Vahendav sekkumine põhineb konstruktiivsel konfliktilahendusel, kus keskseks on suhtlemine, probleemilahendus, arutlemine ja kompromisside loomine (Zurlo et al., 2020; Obrazstova, 2018; Bayraktar & Yilmaz, 2016; Beach & Pearson, 1998; Vlah et al., 2015). Direktiivne sekkumine keskendub rohkem õpetaja autoriteedi rõhutamisele, kus õpetaja määrab selgelt, mida lapsed peavad tegema ja kuidas käituma, keskendudes vähem lapse iseseisvusele ja sotsiaalsetele oskustele (Longaretti & Wilson, 2006; Agolli & Rada, 2005; Russon et al., 1990).

Siiski vastupidiselt eelnevatele uurimustele peavad õpetajad ka oluliseks hinnata, kas õpetaja sekkumine on üldse vajalik. Õpetajate sõnul on oluline anda lastele võimalust oma oskusi iseseisvalt harjutada, mistõttu otsustavad nad teatud juhtudel konfliktidesse mitte sekkuda ning seda hoopis jälgida ja vaadelda, et lastel oleks turvaline (Clarke et al., 2017). Konflikti jälgimine ja sekkumise vajalikkuse hindamine võib olla tulemuslikum kui kohe konflikti sekkumine (Russon et al., 1990). Hindan siin töös ka seda, kuivõrd otsustavad õpetajad lastevahelistesse konfliktidesse mitte sekkuda ning kuidas on see seotud õpetaja suhtumisega konfliktis.

Suhtumise ja sekkumise seosed

Vlah ja kolleegid (2015) leidsid, et õpetajad, kes peavad üldiselt igapäevaelus ette tulevates konfliktiolukordades võitmist aktsepteeritavaks strateegiaks, tõenäoliselt ka väldivad neid rohkem. Kui õpetaja konfliktilahendusstiil on vältiv ja vastutulelik, võib õpetaja näida kõrvalisena, vältiv ja domineeriv õpetaja mõjub seevastu autoritaarsena (Zurlo et al., 2020). Kõrvalisena näiv õpetaja võib ebamugavaid vestlusi või olukorda vältida, mis pole konflikti konstruktiivse lahendamise ega õpilasele sotsiaalsete oskuste õpetamise mõttes sobilik. Autoritaarsena mõjuv ja domineeriv õpetaja võib seevastu kasutada rohkem füüsilist või sundivat sekkumist, nagu laste eraldamine, konflikti põhjustava eseme eemaldamine või hääle tõstmine, et enda sõnavõimu rohkem esile tõsta (Zurlo et al., 2020). Võib olla, et vältiv, vastutulelik ja domineeriv lähenemine ja sellega kaasnevad strateegiad võivad viidata õpetaja negatiivsele suhtumisele konfliktis, kus õpetaja peab konfliktis ebavajalikuks ning näeb selles ebameeldivaid tagajärgi. Teisalt võib vältimine tuleneda teadmiste puudumisest konfliktis osapoolte kohta. On leitud, et kutseasta õpetajad kasutasid õppeaasta alguses tunduvalt rohkem vältimist ja eiramist kui aasta lõpus, mil eelistatud strateegiad olid konfliktis põhjustavate uskumuste pikaajaline muutmine kummalgi konfliktis osapoolel või nendega

arvestamine ja leppimine (Beach & Pearson, 1998). Uurimuse autorite sõnul tuleb sekkumiste erinevus sellest, et õpetaja õppis oma õpilasi aasta jooksul paremini tundma, mistõttu kasutati konfliktis sekkudes aasta lõpus rohkem suhtlemisel põhinevaid sekkumisviise.

Konfliktis stiilidega seoses on varasemalt uuritud üldist enesehinnangu mõju, kuid seni on veel vähe uuritud seda, kuidas on seotud inimese suhtumine kindlasse konfliktiteemasse ja erinevate konfliktistiilide kasutus (Rios et al., 2014). Suhtumist teatud teemasse võib jagada kaheks – suhtumise selgus viitab inimese kindlusele selle kohta, mis on tema tõeline hinnang objekti kohta, ning suhtumise korrektsus hõlmab kindlust selle kohta, kas inimese suhtumine objekti on „õige“ (Petrocelli et al., 2007). Rios jt (2014) on leidnud, et inimesed, kes peavad oma hoiakut antud teemasse korrektseks, kasutavad konfliktis rohkem konkureerivaid või võitmisele suunatud konfliktis lahendamist kui need inimesed, kes on üldiselt oma hoiakus kindlad. Hoiakud mõjutavad käitumist, kui hoiakud on ajas püsivad ning kui neid väljendatakse tihti (Glasman & Albarracín, 2006). Selle informatsiooni põhjal võib näha, et teatud seos hoiakute ning konfliktis lahendamise vahel on olemas ning oluline on uurida, kas seos võiks laieneda ka sellele, kuidas inimene kolmanda osapoolena konfliktis sekkub.

Varasemate uurimuste põhjal võib näha, et uuritud on õpetajate suhtumist konfliktis või probleemsesse käitumisse ning eraldi ka seda, kuidas õpetajad õpilastevahelisi konflikte lahendavad. Infot on vähe selle kohta, kuidas suhtuvad õpetajad just õpilaste vahelistesse konfliktidesse ja ka selle kohta, kuidas konfliktis suhtumine ning sellesse sekkumine on omavahel seotud. Kuna suhtumine mõjutab seda, kuidas inimene käitub ja tegutseb (Glasman & Albarracín, 2006), siis võib eeldada, et see on nii ka konfliktis puhul. Antud uurimuse eesmärk on välja selgitada, kuidas õpetajate suhtumine laste vahelistesse konfliktidesse on seotud õpetajate sekkumisega lastevahelistesse konfliktidesse. Püstitan hüpoteesi, et konfliktis positiivsemalt suhtuvad õpetajad kasutavad rohkem vahendavat konfliktis sekkumist ja vähem direktiivset konfliktis sekkumist.

Meetod

Valim

Uuringus osales 259 õpetajat, kellest 88% olid naised ja 11% mehed, 1 isik ei soovinud oma sugu avaldada. Vastajate keskmine vanus oli 47,97 ($SD=12,95$; $min=19$; $max=74$). Osalejate keskmine tööstaaž õpetajana oli 19,35 aastat ($SD=14,54$; $min=0,2$; $max=53$). Osalejatest 12 inimest (4,6%) õpetas lasteaia- ja/või eelkoolirühmi ning 258 (99,6%) inimest õpetas kooliastmeid. Valimis olid esindatud kõikide kooliastmete õpetajad.

Protseduur

Küsimustiku levitamiseks saatsin uuringukutse Eesti koolide infomeilidele. Koolide nimed võtsin Eesti maakondade kodulehekülgedelt ning koolide infomeilid leidsin vastavate koolide kodulehekülgedelt. Andmete kogumine toimus perioodil 30.10.2024-18.11.2024.

Uuringus osalemise kriteeriumiks oli õpetamise kogemuse omamine haridusasutuses.

Küsimustiku täitmine võttis aega umbes 10 minutit, uuringus osalemine oli anonüümne ning selle täitmisest oli võimalik igal hetkel loobuda.

Mõõtevahendid

Uuringus osaleja täitis anonüümse elektroonilise küsimustiku, mille osad olid 1) uuringu sisu kirjeldus; 2) taustaandmed: sugu, vanus, tööstaaž ja haridusaste, mida osaleja õpetab; 3) uuringu põhiosa, mis koosnes kahest blokist: suhtumine konfliktide ning käitumine konfliktide korral.

Suhtumine konfliktide. Uuringu põhiosa esimeses blokis mõõtsin õpetajate hoiakut konfliktide suhtes. Selle aluseks võtsin Simon jt (2008) pool välja töötatud *The Beliefs About Conflict Inventory (BACI)*, mis oli suunatud hoiakute mõõtmiseks romantilistes suhetes. Väited olid tõlgitud eesti keelde M. Saardi ja A. Tamme poolt ning kohandatud sobivaks selliselt, et need kirjeldaksid lastevahelisi suhteid. Küsimustikust võtsin käesoleva uurimuse jaoks kasutusele 9 väidet. Skaalal 1-5 (1=ei nõustu üldse; 5=nõustun täielikult) palusin osalejatel hinnata, kui võrd nõustuvad nad antud väidetega (nt „Konfliktid kahjustavad laste omavahelisi suhteid“)..

Konfliktide sekkumine. Uuringu põhiosa teises blokis hindasin õpetajate käitumist lastevaheliste konfliktide korral. Selle jaoks esitasin õpetajatele väiteid erinevate konfliktide sekkumise kohta (nt „Julgustan lapsi üksteiselt vabandust paluma“). Sekkumisviiside loetelu panin kokku eelnevate uuringute põhjal (Clarke et al., 2017; Killen et al., 2000; Bayer et al., 1995) ning loetelu sisaldas kirjeldusi nii vahendava, direktiivse kui ka mitte sekkumise kohta. Skaalal 1-5 (1=üldse mitte; 5=alati) palusin osalejatel hinnata, kui sageli nad lastevahelise konfliktide korral esitatud viisidel käituvad.

Andmeanalüüs

Kogutud andmeid analüüsisin programmiga JASP. Suhtumist väljendavate väidete andmed olid normaaljaotuslikud, sekkumise puhul mitte. Teostasin nii suhtumist kui sekkumist uurivatele väidetele faktoranalüüsi, kus rakendasin kaldnurkset pöörämismeetodit *oblimin*.

Suhtumise ning konfliktide sekkumise vaheliste seoste leidmiseks kasutasin korrelatsioonanalüüsi. Suhtumise ja direktiivse sekkumise uurimisel kasutasin Pearsoni korrelatsiooni, kuna vastavad eeldused olid täidetud. Suhtumise ja vahendava sekkumise uurimisel ei olnud eeldused täidetud, seega kasutasin Spearmani korrelatsiooni.

Tulemused

Faktoranalüüs

Analüüsi tulemusel eristus suhtumist väljendavate väidete puhul üks faktor. Faktorist jäid välja väited 1 („Konfliktid on paratamatud, kui lapsed veedavad palju aega koos“) ja 7 („Konfliktide lahendamine suurendab laste vahel teineteise mõistmist.“). Faktori kumulatiivne kirjeldusaste oli 29,7%. Faktorist eristusid väited 2, 5, 6 ja 8, millele programm omistas negatiivsed laadungid, edasiste analüüside tegemiseks pöörasin nende väidete faktorilaadungid ümber. Cronbachi alfa näitas pärast nende väidete ümber pööramist faktorist olevate väidete peale kokku kõrget sisereliaablust ($\alpha=0,78$).

Tabel 1

The Beliefs About Conflict Inventory (BACI) faktoranalüüsi tulemused

BACI väited	Faktor 1	Kommunaliteetid
1. Konfliktid on paratamatud, kui lapsed veedavad palju aega koos.		0,903
2. Konfliktid kahjustavad laste omavahelisi suhteid.	-0,634	0,598
3. Konfliktid on laste vahel normaalsed.	0,716	0,487
4. Konfliktid võivad parandada lastevahelisi suhteid.	0,686	0,529
5. Kui lapsed hästi läbi saavad, siis ei tohiks nende vahel tegelikult konflikte olla.	-0,518	0,732
6. Konfliktid tähendavad, et lastevahelised suhted halvenevad,	-0,659	0,565
7. Konfliktide lahendamine suurendab laste vahel teineteise mõistmist.		0,895
8. Konfliktide tõttu tunneb keegi enda ikka lõpuks halvasti või saab haiget.	-0,421	0,823
9. Konfliktid on hea viis laste vahel esinevate erimeelsuste lahendamiseks.	0,457	0,791

Märkus. Rakendatud on kaldnurkset pööramismeetodit *oblimin*.

Sekkumist uurivad väited jagunesid kahte faktorisse. Esimesse faktorisse laadusid väited, mis kirjeldasid vahendavat („Aitan lastel üksteise perspektiive mõista“) ning teise faktorisse väited, mis kirjeldasid direktiivset sekkumist („Ütlen lastele, kuidas tuleb käituda“). Faktoritest jäid välja väited 7 („Tuletan lastele käitumisreegleid meelde“), 8 („Eraldan lapsed üksteisest“), 9 („Ei sekku konfliktis“) ja 14 („Hindan konfliktis kulgu ja vajadusel sekkun“). Kuigi väide 9 jäi faktoritest välja, kasutasin ka sellele väitele antud skooore edasises korrelatsioonianalüüsis. Faktorite kumulatiivsed kirjeldusastmed olid vastavalt 20,3% ja 31,1%. Cronbachi alfa näitas nii esimeses kui teises faktoris olevate väidete peale kõrget sisereliaablust (vastavalt $\alpha=0,81$ ja $\alpha=0,65$).

Tabel 2

Sekkumist väljendavate väidete faktoranalüüsi tulemused

Sekkumist väljendavad väited	Faktor 1	Faktor 2	Kommunaliteetid
1. Aitan lastel oma emotsioone mõista ja väljendada.	0,702		0,510
2. Aitan lastel üksteise perspektiive mõista.	0,673		0,545
3. Julgustan lapsi omavahel suhtlema ja tekkinud probleemi lahendama.	0,669		0,550
4. Ütlen lastele, kuidas tuleb käituda.		0,595	0,577
5. Annan lastele konfliktis lahendamiseks kindlad valikud.		0,451	0,759
6. Julgustan lapsi üksteiselt vabandust paluma.	0,500		0,700
7. Tuletan lastele käitumisreegleid meelde.			0,689
8. Eraldan lapsed üksteisest.			0,867
9. Ei sekku konfliktis.			0,937
10. Määrän lastele tülitsemise eest mingi karistuse.		0,492	0,737
11. Tõstan häält, et lapsed mind kuulaksid.		0,537	0,670
12. Palun lastel konfliktis põhjuseid selgitada.	0,610		0,594
13. Noomin lapsi, kui näen ebasobivat käitumist.		0,533	0,718
14. Hindan konfliktis kulgu ja vajadusel sekkun.			0,857
15. Kiidan lapsi positiivse käitumise eest.	0,491		0,754
16. Jälgin, et mõlemad lapsed saaksid oma vaatenurgast rääkida.	0,666		0,560

Märkus. Rakendatud on kaldnurkset pöörämismeetodit *oblimin*.

Õpetajate suhtumine ja sekkumine laste konfliktidesse

Õpetajate suhtumise ja sekkumiste seoste analüüsimiseks arvutasin faktorisse laaduvate väidete keskmised skoorid. Õpetajate konfliktis suhtumise keskmine skoor oli 3,08 ($SD=0,624$).

Vahendavat sekkumist väljendavate väidete keskmine skoor oli kõrgem ($M=4,363$, $SD=0,624$)

kui direktiivset sekkumist väljendavate väidete skoor ($M=2,892$, $SD=0,576$). Keskmised skoorid on näidatud tabelis 3.

Tabel 3

Konfliktis suhtumise ja sekkumise keskmised skoorid

	<i>M (SD)</i>	<i>Min-max</i>
Suhtumine konfliktis	3,076 (0,624)	1,143 - 4,857
Vahendav sekkumine	4,363 (0,493)	2,0 – 5,0
Direktiivne sekkumine	2,892 (0,576)	1,2 – 4,4

Suhtumise ja sekkumise seoste analüüsimiseks teostasin korrelatsioonanalüüsi, mis näitas, et positiivse suhtumise ja direktiivse sekkumise vahel on negatiivne korrelatsioon ($r=-0,207$, $p < .001$). Positiivse suhtumise ning vahendava sekkumise vahel korrelatsiooni ei olnud.

Korrelatsioon ilmnes ka positiivse suhtumise ning mitte sekkumise vahel ($r=0,137$, $p=0,028$).

Arutelu

Käesoleva uuringu eesmärk oli välja selgitada, kas õpetajate suhtumine lastevahelisse konfliktis mõjutab seda, kuidas nad antud konfliktide korral käituvad. Uuringu tulemused näitasid, et õpetajate positiivsem suhtumine lastevahelisse konfliktis on seotud vähesema direktiivse sekkumisega konfliktis. Samuti oli positiivsem suhtumine seotud konfliktis mitte sekkumisega.

Käesoleva uurimuse tulemustest ei tule välja õpetajate tugevat arvamust konfliktis osas. Õpetajad vastasid suhtumise väljendavatele väidetele rohkem ühtselt ning suuri kõrvalekaldeid arvamustes ei esinenud. Kui võrrelda tulemusi eelnevate uurimustega, siis on näha, et teistes uurimustes on rohkem lahknevusi seoses suhtumisega konfliktis (Obraztsova, 2018; Parker & Bickmore, 2012). Praeguse uurimuse vastustest on näha, et väidetele on palju vastatud „nii ja naa“. Sellest võib arvata, et õpetajatel kas ei ole väga tugevat arvamust ja nad suhtuvad konfliktis olukorrapõhiselt, õpetajad ei tea täpselt, mida nad selles osas arvavad, või on õpetajatel kahetised arvamused, kus osa peab konfliktis mõningal määral nii positiivseks kui ka negatiivseks. Suhtumine võib tuleneda näiteks õpetaja isiklikest kogemustest konfliktidega ning õpetaja enesekindlusest ja oskustest konfliktide lahendamisel. Positiivse kogemusega ning piisavate konfliktilahendusoskustega õpetajad võivad lastevahelises konfliktis end enesekindlamalt tunda kui need, kes on varasemalt konfliktis tõttu palju haiget

saanud ning ei tunne end konfliktis lahendades mugavalt. Rolli võib mängida ka klass või kooliaste, mida õpetaja parasjagu õpetab, sest nendest tulenevalt võib klassis esineda rohkem või vähem ning kergemaid või intensiivsemaid konflikte. Ka Parker & Bickmore (2012) leidsid oma uurimuses, et osa õpetajaid peab konflikte oma klassiruumis normaalseks ega reageeri neile tugevalt, kuid õpetajad, kes kogesid õpilaste vahel raskemaid konflikte, suhtusid konfliktidesse tunduvalt negatiivsemalt ning pidasid neid „halvaks“.

Uurimus näitas, et õpetajad kasutavad lastevahelisse konfliktis sekkumisel keskmiste skooride järgi rohkem vahendavat kui direktiivset sekkumist, mis võiks viidata õpetajate eelistusele kasutada konstruktiivset konfliktilahendust lastevahelisse konfliktis sekkumisel, kuid seda erinevust tuleks täpsustavate analüüsidega kinnitada. Õpetajad kasutavad rohkem arutlemisele suunamist ja laste kiitmist sobiliku käitumise eest, mis on kooskõlas varasemate uurimustega, kus õpetajad pidasid parimaks sekkumiseks koostööd, kompromissi leidmist, mõõnduste tegemist, suhtlemist ja kaasamist (Obrazstova, 2018; Bayraktar & Yilmaz, 2016; Beach & Pearson, 1998; Vlah et al., 2015). Sellised lähenemised aitavad lastel arendada probleemilahendus- ja suhtlemisoskusi ning aitavad kaasa sotsiaalsete suhetele ning emotsionaalse arengule.

Suhtumise ja sekkumise vahelisi seoseid uurides ilmnes positiivse suhtumise ja direktiivse sekkumise vahel nõrk negatiivne seos, mis kinnitab osa minu hüpoteesist, et konfliktis positiivsemalt suhtuvad õpetajad kasutavad vähem direktiivset sekkumist. Võib olla, et konfliktis positiivselt suhtuval õpetajal on konfliktide suhtes kindlam hoiak, mistõttu kasutavad vähem konkureerivad ja autoriteetseid konfliktilahendusviise (Rios et al., 2014). Oluline on märkida, et korrelatsiooni positiivse suhtumise ning vahendavate sekkumisviiside vahel ei leitud ja tulemus minu hüpoteesi ei kinnita. Kuigi õpetaja suhtumine lastevahelisse konfliktis võib olla positiivne, ei tähenda see seda, et õpetaja eelistaks konfliktis sekkumisel olla vahendavas rollis. Võib olla ka õpetajaid, kelle üldine suhtumine lastevahelisse konfliktis on negatiivne, kuid peavad oluliseks lapse sotsiaalset arengut või peavad konstruktiivset konfliktilahendust kõige efektiivsemaks, mistõttu kasutavad lastevaheliste konfliktide puhul siiski vahendavat sekkumist. Tulemustest tuli välja ka positiivne korrelatsioon positiivse suhtumise ja konfliktis mitte sekkumise vahel. Kuigi seos on nõrk, võib see viidata sellele, et lastevahelisse konfliktis positiivselt suhtuvad õpetajad eelistavad konfliktisituatsioonides lastel konfliktis hoopis iseseisvalt lahendada. See seostub Clarke jt (2017) uurimusega, kus õpetajate jaoks on konfliktis oluline laste iseseisvus ja turvalisus, mistõttu teevad nad teadliku valiku konfliktis mitte sekkuda, vaid seda hoopis jälgida. Positiivse suhtumisega õpetajad võivad

teadlikult kasutada vähem direktiivseid meetodeid, et olla vähem autoriteetne ja anda lastele autonoomsust, mistõttu vahendav sekkumine ei ole nende jaoks vajalik või oluline.

Piirangud ja edasised uurimissuunad

Uurimuse üheks piiranguks võib olla andmekogumisformaad – elektroonilist küsimustikku on lihtne mitte märgata või ignoreerida. Samuti ei saa vastuste puhul olla täiesti kindel, kas väidetele on vastatud ausalt või on vastatud sotsiaalselt soovitatavalt. Edasiste sarnase sisuga uuringute puhul tuleks arvestada võimalike kõrvaliste teguritega, mis õpetajate vastuseid mõjutada võivad. Oluliseks võib osutada näiteks õpetatava klassi suurus, õpilaste omavaheliste suhete dünaamika ja iseloom, õpetajate varasem kogemus konfliktidega ja nende konfliktilahendusoskused või spetsiifilised olukorrapõhised tegurid. Uuringu edasiarenduseks võiks põhjalikumate vastuste saamiseks muuta küsimustikku kvalitatiivsemaks ning uurida rohkem õpetajate isikliku kogemuse kohta. Üks viis selleks oleks uurida, kuidas õpetajad käituvad erinevates konkreetsetes konfliktiolukordades ning vaadata, kas õpetajate puhul kujuneb välja mingi teatud käitumismuster. See võiks anda ka parema ülevaate sellest, kas Eesti õpetajad eelistavad kasutada vahendavat või direktiivset sekkumist lastevahelisse konfliktis. Samuti võiks teema kohta anda olulist informatsiooni õpilase vaatenurk olukordadest, kus õpetaja on teema konfliktis sekkunud ning kuidas õpetaja siis käitus.

Kokkuvõte

Käesolev uurimus kinnitas osaliselt püstitatud hüpoteesi ning tõi välja nõrga negatiivse korrelatsiooni õpetajate positiivse suhtumise ning direktiivse konfliktis sekkumise vahel. Seos on siiski komplekssem, sest seost positiivse suhtumise ja vahendavate sekkumiste vahel ei leitud ning positiivne korrelatsioon ilmnis positiivse suhtumise ning konfliktis mitte sekkumise korral. Uurimuse tulemused toovad välja konfliktiolukordade keerulisuse ning konstruktiivsete konfliktilahendusoskuste omamise olulisuse koolikontekstis. Seetõttu oleks vajalik sarnaseid teemasid veel uurida, et pakkuda või välja arendada viise, kuidas saaks nii õpetajatele kui õpilastele sellistes olukordades toeks olla ning vajalikke oskusi arendada.

Kasutatud kirjandus

- Afzalur Rahim, M. (2002). Toward A Theory of Managing Organizational Conflict. *International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206-235.
- Agolli (Nasufi), I., & Rada, A. (2015). Teachers' Experience and Perceptions on Conflicts at Schools: Their Solution and Addressing. *Journal of Educational and Social Research*, 5(2). <https://doi.org/10.5901/jesr.2015.v5n2p69>
- Alimba, N. C. (2016). School conflict: What teachers should know. *International Journal of Capacity Building in Education and Management*, 3(1), 35–45.
- Alter, P., Walker, J., & Landers, E. (2013). Teachers' Perceptions of Students' Challenging Behavior and the Impact of Teacher Demographics. *Education and Treatment of Children*, 36(4), 51–69. <http://www.jstor.org/stable/42900226>
- Bayer, C. L., Whaley, K. L., & May, S. E. (1995). Strategic Assistance in Toddler Disputes: II. Sequences and patterns of teachers' message strategies. *Early Education and Development*, 6(4), 405–432. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0604_7
- Bayraktar, H. V., & Yilmaz, K. Ö. (2016). Investigation of primary school teachers' conflict resolution skills in terms of different variables. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9). <https://doi.org/10.11114/jets.v4i9.1741>
- Beach, R., & Pearson, D. (1998). Changes in preservice teachers' perceptions of conflicts and tensions. *Teaching and Teacher Education*, 14(3), 337–351. [https://doi.org/10.1016/s0742051x\(97\)00041-3](https://doi.org/10.1016/s0742051x(97)00041-3)
- Buchs, C. & Butera, F. (2004). Socio-cognitive conflict and the role of student interaction in learning. *New Review of social Psychology*, 3 (1-2), 80-87.
- Cain, G., & du Plessis, A. (2013). Teachers' Perceptions of the Consequences of Interpersonal Conflict: A Case Study In Three Primary Schools. *Problems of Management in the 21st Century*, 8, 25–41.

- Clarke, L., McLaughlin, T. W., & Aspden, K. (2017). Promoting learning during toddlers' peer conflicts: teachers' perspectives. *Early Years*, 1–15.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1384919>
- Coplan, R. J., Bullock, A., Archbell, K. A., & Bosacki, S. (2015). Preschool teachers' attitudes, beliefs, and emotional reactions to young children's peer group behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 117–127. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.005>
- Diana, N. K., Muhammad, Y., & Iftikhar, M. G. (2021). Exploring teachers perceptions about aggressive classroom management at primary level: a qualitative case study. *Research Journal of Social Sciences & Economics Review*, 2(2), 386–398.
- Farmer, T. W., Lines, M. M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247–256. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.006>
- French, D. C., Pidada, S., Denoma, J., McDonald, K., & Lawton, A. (2005). Reported peer conflicts of children in the United States and Indonesia. *Social Development*, 14(3), 458–472. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00311.x>
- Glasman, L. R., & Albarracín, D. (2006). Forming attitudes that predict future behavior: A meta-analysis of the attitude-behavior relation. *Psychological Bulletin*, 132(5), 778–822. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.5.778>
- Hakvoort, I., Larsson, K., & Lundström, A. (2018). Teachers' understandings of emerging conflicts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 37–51. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1484800>
- Killen, M., Ardila-Rey, A., Barakkatz, M., & Wang, P. (2000). Preschool Teachers' Perceptions about Conflict Resolution, Autonomy, and the Group in Four Countries: United States, Colombia, El Salvador, and Taiwan. *Early Education and Development*, 11(1), 73–92. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1101_5

Longaretti, L., Wilson, J. (2006). The Impact of Perceptions on Conflict Management.

Educational Research Quarterly, 29(4), 3-15.

Malloy, H. L., & McMurray, P. (1996). Conflict strategies and resolutions: Peer conflict in an integrated early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(2),

185–206. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(96\)90005-8](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(96)90005-8)

Manesis, N., Vlachou, E., & Mitropoulou, F. (2019). Greek Teachers' Perceptions about the Types and the Consequences of Conflicts within School Context. *European Journal*

of Educational Research, 8(3), 781–799. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.3.781>

Munduate, L., Medina, F. J., & Euwema, M. C. (2022). Mediation: Understanding a constructive conflict management tool in the workplace. *Journal of Work and*

Organizational Psychology, 38(3), 165–173. <https://doi.org/10.5093/jwop2022a20>

Noakes, M. A., & Rinaldi, C. M. (2006). Age and Gender Differences in Peer Conflict. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(6), 881–

891. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9088-8>

Obraztsova, O. (2018). Teachers' beliefs on conflict and conflict resolution. *Education in the North*, 25(1-2), 259-274.

O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Furlong, M. J. (2014). Influence of classroom and school climate on teacher perceptions of student problem behavior. *School Mental*

Health, 6(2), 125–136. <https://doi.org/10.1007/s12310-014-9118-8>

Opotow, S. (1991). Adolescent peer conflicts. *Education and Urban Society*, 23(4), 416–441. <https://doi.org/10.1177/0013124591023004005>

Parker, C., & Bickmore, K. (2012). Conflict Management and Dialogue with Diverse Students: Novice Teachers' Approaches and Concerns. *Journal of Teaching and*

Learning, 8(2). <https://doi.org/10.22329/jtl.v8i2.3313>

- Petrocelli, J. V., Tormala, Z. L., & Rucker, D. D. (2007). Unpacking attitude certainty: Attitude clarity and attitude correctness. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(1), 30–41. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.1.30>
- Rios, K., DeMarree, K. G., & Statzer, J. (2014). Attitude certainty and conflict style. *Personality & Social Psychology Bulletin, 40*(7), 819–830. <https://doi.org/10.1177/0146167214528991>
- Russon, A. E., Waite, B., E., & Rochester, M., J. (1990) Direct caregiver intervention in infant peer social encounters. *American Journal of Orthopsychiatry, 60*, 428-439.
- Simon, V. A., Kobielski, S. J., Martin, S. (2008). Conflict Beliefs, Goals, and Behavior in Romantic Relationships During Late Adolescence. *J Youth Adolescence, 37*, 324-335.
- Tjosvold, D. (1997). Conflict within interdependence: Its value for productivity and individuality. C. DeDreu & Van De Vliert (toim), *Using conflict in organizations* (lk 23-37). London: Sage
- Vlah, N., Jancec, L., & Cepic, R. (2015). Teachers' attitudes towards behaviour patterns in social conflicts in Primorsko-Goranska County in Croatia. *Center for Educational Policy Studies Journal, 5*(4), 125–140. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1129007.pdf>
- Wilson, K. E. (1988). *Development of conflicts and conflict resolution among preschool children* [Magistritöö, Pacific Oaks College]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED304211.pdf>
- Zurlo, M. C., Vallone, F., Dell'Aquila, E., & Marocco, D. (2020). Teachers' patterns of management of conflicts with students: A study in five European countries. *Europe's Journal of Psychology, 16*(1), 112–127. <https://doi.org/10.5964/ejop.v16i1.1955>

Käesolevaga kinnitan, et olen korrekselt viidanud kõigile oma töös kasutatud teiste autorite poolt loodud kirjalikele töödele, lausetele, mõtetele, ideedele või andmetele.

Olen nõus oma töö avaldamisega Tartu Ülikooli digitaalarhiivis DSpace.

/Mia Sootla/