

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduskond
Psühholoogia instituut

Maris Hinn

LAPSEVANEMATE JA ÕPETAJATE KASVATUSTEGEVUSED -
ENESEKOHASTE KÜSIMUSTIKE KOHANDAMINE

Magistripjekt

Juhendaja: Eve Kikas

Läbiv pealkiri: Kasvatustegevused

Tartu 2009

Kokkuvõte

Kasvatustegevuste küsimustike CRPR ja APQ põhjal kohandatud enesekohase mõõdiku KTK-v täitis 2114 5–9aastase lapse vanemat. Eksploratiivne ja konfirmatiivne faktoranalüüs toetas küsimuste jaotumist originaalskaaladega sarnastele faktoritele: *Positiivsed kasvatustegevused* (küsimused mõlemast originaalskaalast), *Käitumuslik kontroll* ja *Psühholoogiline kontroll* (CRPR) ning *Ebajärjepidev distsipliin*, *Puudulik järelevalve*, *Füüsiline karistamine* ja *Karistamine millestki ilmajätmisega* (APQ). Eraldi kasutatavad on ka kolmefaktoriline KTK-CRPR-v ja viiefaktoriline KTK-APQ-v. Õpetajate kasvatustegevuste hindamiseks kohandati lapsevanemate küsimustike põhjal sarnased mõõdikud, mille täitsid 353 lasteaia- ja algklassiõpetajat. Faktoranalüüsil eristusid faktorid: *Soojus/Iseseisvuse toetamine*, *Psühholoogiline kontroll* ja *Käitumuslik kontroll* (KTK-CRPR-õ) ning *Ebajärjekindel/ebaefektiivne distsipliin*, *Seotus* ja *Järelevalve* (KTK-APQ-õ). Nii vanemate kui õpetajate kasvatustegevuste küsimustike reliaablusnäitajad on piisavad ja originaalküsimustikega sarnased. Olulisi erinevusi lapsevanemate ja õpetajate kasvatustegevustes ilmnes lasteaia ja kooli valimit võrreldes. Lapsevanemate kasvatustegevused on mõjutatud nii vanema kui lapse soost, sama lapse kahe vanema kasvatustegevused on omavahel mõõdukalt korreleeritud. Vanemate küsimustike valiidsuse hindamiseks analüüsiti veel kasvatustegevuste seoseid vanemate haridustaseme, meeleolu ning õpetajate ja vanemate hinnangutega laste psühhosotsiaalsele kohanemisele. Õpetajate küsimustike valiidsuse hindamiseks analüüsiti kasvatustegevuste seoseid rühma/klassi suuruse, õpetaja taustaandmete, enesetõhususe, vaadeldud rühmapraktikatega ning võrreldi Hea Alguse rühmasid tavarühmadega.

Märksõnad: lapsevanemate kasvatustegevused, õpetajate kasvatustegevused, laste psühhosotsiaalne kohanemine, enesekohane küsimustik, CRPR, APQ

Abstract

Parenting practices and teacher's practices – adapting self-reported questionnaires

Parenting practices questionnaires CRPR and APQ were used to adapt self-reported measure KTK-v that was filled out by 2114 parents of children ages 5 to 9. Explorative and confirmative factor analysis supported item-loadings on the same factors as in original questionnaires: *Positive parenting* (items from both original measures), *Behavioral control* and *Psychological control* (items from CRPR), *Inconsistent discipline*, *Poor monitoring*, *Physical punishment* and *Other discipline methods* (items from APQ). Three-factorial KTK-CRPR-v and five-factorial KTK-APQ-v can also be used separately. Questionnaires for measuring teacher's practices that were adapted based on parent's questionnaires were filled out by 353 kindergarten and elementary school teachers. Factor analysis supported factors: *Affection/encouraging independence*, *Behavioral control* and *Psychological control* (KTK-CRPR-õ), *Inconsistent/ineffective discipline*, *Involvement* and *Monitoring* (KTK-APQ-õ). Parent's and teacher's questionnaires both showed acceptable reliability that was similar to original scales. Significant differences in parent's and teacher's practices emerged between kindergarten and school population. Parent's practices differed by parent and child gender, practices of two parents from the same family were moderately correlated. Correlations between parenting and parent education, mood, parent and teacher rated child psychosocial adjustment were analyzed for assessing the validity of parent's questionnaires. Validity of teacher's questionnaires were assessed by correlations between teacher's practices and number of children in class, teacher background, self-efficacy, observed classroom practices and by comparing Step by Step program classes with traditional ones.

Key words: parenting practices, teacher's practices, child psychosocial adjustment, self-reported questionnaire, CRPR, APQ

Sissejuhatus

Laste psühhosotsiaalsed arengut kujundavaid tegureid on palju, kuid igapäevased suhted vanematega – sh ühised tegevused, huumor, konfliktid, emotsioonidega toimetulek, arutelud – moodustavad keskkonna, milles laps konstrueerib esimesed representatsioonid oma sotsiaalsest maailmast, teiste inimeste ja enda kohast selles (Laible, Carlo, Torquati & Ontai, 2004). Kuigi uurimused on näidanud, et keskkonnateguritest on kodu mõju laste arengule esikohal, on leitud, et ka kooli kontekst on oluliselt seotud laste psühhosotsiaalse kohanemise ja akadeemilise edukusega (nt Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta & Howes, 2002; Hamre & Pianta, 2001; Wentzel, 2002).

Sotsialisatsiooni mudelitele on ühised kaks üldist mehhanismi, mille läbi vanemate ja õpetajate mõju lapse arengule avalduda võib (Wentzel, 2002). Esiteks võtavad lapsed sotsiaalse õppimise tulemusena omaks oluliste täiskasvanute poolt otseselt väljendatud väärtusi, käitumisstandardeid ja eesmärke ning mudeldavad oma käitumist ka täiskasvanute tegevust jälgides (Bandura, 1977; viidatud Brook, Zheng, Whiteman & Brook, 2001). Teiseks on nii vanematel kui teistel sotsialisatsiooni agentidel, sh õpetajatel, võimalus luua lastele optimaalne kontekst, milles soovitatavate väärtuste ja eesmärkide õppimine on kõige tõenäolisem (Wentzel, 2002). Skinner, Johnson & Snyder (2005) kirjeldasid motivatsioonilist mudelit, mille kohaselt on lapsed loomuosaselt koostööle kõige motiveeritumad ja sotsialiseerimisele avatud siis, kui on tagatud nende peamised psühholoogilised vajadused: tunda end kompetentsena (võimelisena vastata ootustele), kuhugi kuuluvana (olla seotud, hoolitsetud) ja samas autentsena (iseseisvana).

Uurijaid on lapsevanemate kasvatustegevuste mõju laste arengule huvitanud juba aastakümneid (nt Baumrind, 1966), kuid teema on jätkuvalt aktuaalne (nt Miller, Loeber, Hipwell, 2009). Seetõttu on oluline reliaabsete ja valiidsete mõõtvahendite välja töötamine nii teadusuuringute läbiviimiseks kui varase kliinilise sekkumise võimaldamiseks (Clerkin, Marks, Policaro & Halperin, 2007). Et uurida samaaegselt nii vanemate kui õpetajate tegevuse mõju lastele, on oluline püüda leida nende kasvatustegevustes ühisosa, mida võrrelda (Walker, 2008). Õpetajate kasvatustegevuste hindamiseks on Eestis kohandatud küll vaatlusmõõdik (Trossmann, 2008), kuid puudub suuremat hulka indiviide lühema ajaga hinnata võimaldav küsimustik.

Käesoleva töö eesmärk ongi kohandada eesti keelde nii lapsevanematele kui õpetajatele sarnased enesekohased küsimustikud, mis mõõdavad selliseid spetsiifilisi kasvatustegevusi, millel on leitud kõige rohkem seoseid laste psühhosotsiaalsete probleemide ja arenguga.

Lapsevanemate kasvatustegevused

Viimase 50 aasta jooksul on uurimustes välja toodud ja lapse arenguga seostatud hulk spetsiifilisi kasvatustegevusi, mis on enamasti taandatavad kolmele bipolaarsele dimensioonile. Esiteks, vanemlik soojus ja hoolitsemine vs tõrjumine; teiseks, struktuuri ja korra loomine vs kaos; kolmandaks, iseseisvuse toetamine vs sundus (vt ülevaade Skinner, Johnson & Snyder, 2005). Sageli on neid dimensioone käsitletud üldlevinud kombinatsioonidena - nt autoriteetne kasvatusstiil, mis lisaks efektiivsele reeglite seadmisele hõlmab ka laste iseseisvuse toetamist ja hoolivaid suhteid; autoritaarne kasvatusstiil, mida iseloomustavad kauged suhted, ranged vanemate poolt paika pandud reeglid ja sage karistamine; lubav kasvatusstiil, mille korral vanematel on lastega head suhted, kuid puuduvad kindlad reeglid ja välditakse lastega konfronteerumist (Baumrind, 1966). Skinner, Johnson & Snyder (2005) leidsid aga, et kuuest ühedimensioonilisest konstruktist koosnev mudel kirjeldab vanemate kasvatustegevusi paremini kui traditsiooniline kolmest bipolaarsest dimensioonist koosnev mudel. Nad arutlesid, et integreerides seotuse, tajutud kontrolli ja enesemääramise alaseid töid, on motivatsioonilise mudeli kohaselt vanemlik soojus oluline lapse kuuluvusetunde seisukohast, vanemate loodud kord ja struktuur on alus lapse kompetentsuse tundele ning vanemlik autonoomsuse toetamine on vajalik, et laps tunneks end iseseisvana. Vanemlik tõrjumine aga õõnestab lapse kuuluvustunnet, kaootiline kasvatus häirib lapse eneseefektiivsustunnet ja vanemlik sundus pärsib laste psühholoogilise autonoomia arengut.

Suur hulk viimaste aastate empiirilisi uurimusi on analüüsinud vanemate kasvatustegevuste seoseid laste spetsiifiliste probleemidega. Erinevates töodes on oluliseks osutunud küll erinevad seosed, kuid üldiselt on leitud, et nõ positiivsed kasvatustegevused, vanemlik soojus, seotus ja iseseisvuse toetamine on negatiivselt seotud laste käitumisprobleemidega, sh agressiivse käitumisega (nt Burke, Pardini & Loeber, 2008; Dadds, Maujean & Fraser, 2003; Elgar, Waschbusch, Dadds & Sigvaldson, 2007; Essau, Sasagawa & Frick, 2006; Georgiou, 2008; Miller, Loeber & Hipwell, 2009), hüperaktiivsus- ja tähelepanuprobleemidega (ADHD) (Clerkin et al, 2007) ning internaliseeritud probleemidega (Van Leeuwen & Vermulst, 2004). Positiivseid seoseid aga on sellel kasvatustegevuste valdkonnal leitud käitumishäiretest paranemisega (Fossum, Mørch, Handegård, Drugli & Larsson 2009), prosotsiaalse käitumise (Elgar et al, 2007) ja õppetööle pühendumise, püsivusega (Furrer & Skinner, 2003).

Käitumusliku kontrolli, st rangeid piiranguid seadva kasvatuse, karmi ja füüsilise karistamise, aga ka ebajärjekindla distsiplineerimisega on leitud positiivseid seoseid laste käitumisprobleemidel, sh agressiivne käitumine (nt Brook et al, 2001; Dadds, Maujean & Fraser, 2003; Elgar et al, 2007; Essau, Sasagawa & Frick, 2006; Fossum et al, 2009; Hart, Nelson, Robinson, Frost Olsen, & McNeilly-Choque, 1998; Miller, Loeber & Hipwell, 2009; Pardini, Fite & Burke, 2008), ADHD sümptomitel (Elgar et al, 2007; Clerkin et al, 2007), internaliseeritud probleemidel (Van Leeuwen & Vermulst, 2004) ja kaaslastest eemaletõmbumisel (Elgar et al, 2007); negatiivseid seoseid sotsiaalsel kompetentsusel (Elgar et al, 2007; Hinshaw et al, 2000).

Psühholoogilise kontrolliga, nt lapses süütunde tekitamise läbi, kaasnevad samuti sageli laste käitumisprobleemid, sh agressiivne käitumine (nt Brook et al 2001; Hart et al, 1998) ja aeglasem akadeemilise edasijõudmine koolis (Aunola & Nurmi, 2004). Puuduliku järelvalvega on leitud seoseid nii käitumisprobleemidel, sh agressiivne käitumine (nt Burke, Pardini & Loeber, 2008; Dadds, Maujean & Fraser, 2003; Elgar et al, 2007; Essau, Sasagawa & Frick, 2006) kui ADHD sümptomitel (Elgar et al, 2007).

Longituud-uurimustest on leitud kinnitust, et lapsevanemate kasvatustegevused on laste käitumise olulised kujundajad eakaaslaste mõjuga võrreldes (Miller, Loeber & Hipwell, 2009). Vanemate head suhted lastega võivad vähendada deviantsete eakaaslaste negatiivset mõju lapse arengule (Vitaro, Brendgen & Tremblay, 2000). Samas on kasvatustegevuste ja lapse käitumise vahel tõenäoliselt mitmesuunalised mõjud, kuigi uurimuste tulemused on ka selles osas erinevad. Nt Pardini, Fite & Burke (2008) leidsid longituud-uuringus võrdväärse vastastikuse mõju õpetajate hinnatud laste käitumise ja lapsevanemate enesekohaste hinnangute vahel erinevate kasvatustegevuste kasutamisele. Kliinilisel populatsioonil on aga leitud ka vaid lapse käitumishäire ühesuunaline negatiivne mõju nt vanemlikule seotusele ja järelvalvele (Burke, Pardini & Loeber, 2008). Clerkin et al (2007) leidsid samuti, et aasta jooksul positiivsed kasvatustegevused ADHD diagnoosiga grupis vähenesid ning võrdlusgrupis saenesid, mis viitab sellele, et lapse käitumisel võib olla vanemate kasvatustegevustele kinnistav, süvendav mõju. Eelkooliealiste laste puhul on lisaks leitud, et kasvatustegevustest rohkem on lapse käitumisega seotud tema temperament, mis ilmselt ka vahendab kasvatustegevuste mõju lapsele (Russell, Hart, Robinson & Olsen, 2003). Siiski kinnitavad lapsevanemate tegevuse olulisust laste arengus uurimused, mis analüüsivad lapsevanemate kasvatustegevuste modifitseerimise mõju nt laste käitumisprobleemide leevenemisele (Hinshaw et al, 2000).

Uurijaid on huvitanud ka see, kuidas vanemate kasvatustegevused aja jooksul loomulikult muutuvad. Roberts, Block ja Block (1984) palusid vanematel hinnata oma kasvatustegevusi siis, kui lapsed olid kolmeaastased, ja uuesti üheksa aastat hiljem. Et 91 küsimusest rohkem kui poolte puhul olid kahe küsitluse vahelised seosed statistiliselt olulised, järeldati, et vanemate kasvatustegevused on ajas küllaltki püsivad. Peamiselt ilmnes stabiilsus küsimuste puhul, mis olid seotud vanemliku kontrolli, lapsele pühendumise ja lapsest rõõmu tundmisega. Samas viitasid umbes kolmandiku küsimuste puhul ilmnenu olulised erinevused keskmistes skoorides (eriti näiteks positiivsete tunnete füüsilise väljenduse vähenemine) arenguliselt kohaste muutuste olemasolule kasvatustegevustes. Arengulised trendid olid vaid üksikute eranditega sarnased nii emade kui isade puhul sõltumata lapse soost.

Hilisemas läbilõike-uuringus on leitud, et 6-12aastaste laste seas on laste vanusega negatiivselt korreleeritud nii vanemlik seotus, positiivsed kasvatustegevused, järelevalve kui füüsiline karistamine (Shelton, Frick ja Wootton, 1996). Frick, Christian & Wootton (1999) leidsid, et kui vanemate positiivseid kasvatustegevusi, emade seotust lastega ja ka füüsilist karistamist oli noorima eagrupid (6-8a) võrreldes oluliselt vähem juba alates 9. eluaastast, siis puudulik järelevalve oli noorematega võrreldes tunduvalt sagedasem teismeliste seas (13-17a). Kummaski uurimuses ei leitud aga lapse vanusel seoseid distsiplineerimise järjekindlusega.

Frick, Christian & Wootton (1999) uurisid kasvatustegevuste seoseid ka erinevas vanuses laste käitumishäiretega ja leidsid tugevamad seosed vanemates vanusegruppides, eriti teismeliste seas. Vaid füüsilise karistamisega olid laste käitumishäired kõige tugevamalt seotud keskmises (9-12a) vanusegrupis. Noorimate laste (6-8a) puhul ilmnemid aga vaid nõrgad seosed ebajärjekindla kasvatus- ja vähese emapoolse seotusega, sedagi erinevalt vanematest lastest vaid tõrges-trotsliku käitumise diagnoosi korral. Üks seletus tugevamatele seostele vanemate laste puhul võib olla ebaefektiivsete kasvatusmeetodite aja jooksul kuhjuv negatiivne mõju, kuigi seda saab kinnitada vaid longituudsel (Frick, Christian & Wootton, 1999). Kuna aga erinevused vanemate vahel erinevate kasvatustegevuste kasutamise määras on küllaltki stabiilsed (Roberts, Block ja Block, 1984), siis hoolimata vähestest olulistest seostest laste käitumisprobleemidega noorimal vanusegrupil vanemate lastega võrreldes, soovitatakse laste käitumisprobleemide ennetamisel ja leevendamisel vanemate ebakohastes kasvatustegevustes siiski sekkuda sõltumata lapse vanusest (Frick, Christian & Wootton, 1999).

Kuigi suur osa senistest uurimustest ei ole süstemaatiliselt võrrelnud emade ja isade kasvatustegevusi, on mõningaid tõendeid, et sama lapse vanemate kasvatustegevused on omavahel vähesel määral või mõõdukalt korreleeritud (Barnett, Deng, Mills-Koonce, Willoughby & Cox, 2008; Gamble, Ramakumar & Diaz, 2007; Roberts, Block ja Block, 1984; Walling, Mills & Freeman, 2007; Winsler, Madigan & Aguilino, 2005). Erinevusi on aga olenevalt vanema soost leitud kasvatustegevuste kasutamise määras. Mitmed uurimused viitavad sellele, et emade suhtlemine lastega vastab rohkem autoriteetsele kasvatusstiilile – nad on isadega võrreldes soojemad, kasutavad reeglite kehtestamisel rohkem selgitamist/põhjendamist ja toetavad rohkem laste iseseisvust (Barnett et al, 2008; Gamble, Ramakumar & Diaz, 2007; Russell et al, 2003). Mõned uurijad on leidnud, et isad vastavad rohkem autoritaarsele kasvatusstiilile – nad on emadest karmimad, kasutavad rohkem füüsilist karistust, karistuseks privileegide selgitusteta äravõtmist, tõstavad laste peale rohkem häält (Russell et al, 2003) ja kasutavad sagedamini ka psühholoogilist kontrolli (Walling Mills & Freeman, 2007), teistes uurimustes pole aga selliseid erinevusi ilmnenud (Barnett et al, 2008; Gamble, Ramakumar & Diaz, 2007).

Erinevusi on leitud ka emade ja isade kasvatustegevuste seostes lapse psühhosotsiaalse kohanemisega. Nt Ellis & Niggs (2009) leidsid, et ema ebajärjekindel distsipliin seostus laste kõigi ADHD sümptomitega, kuid isa puhul vaid tähelepanuprobleemidega, samuti oli sümptomitega seotud vaid isa madal seotus. Võrreldes laste agressiivse käitumise erinevaid liike, on leitud, et isade kasvatustegevustel (eriti sunduslikel kasvatusmeetoditel) on olulised seosed vaid laste füüsilise ja verbaalse agressiivsusega eakaaslaste suhtes, kuid mitte kaudse agressiivsusega (Hart et al, 1998 & Russell et al, 2003), emade puhul seevastu sellist vahet polnud (Hart et al, 1998). Laste prosotsiaalse käitumisega on leitud rohkem olulisi seoseid emade kasvatustegevustel (Russell et al, 2003).

Vanemate kasvatustegevusi mõjutab ka lapse sugu. Mõned uurimused on näidanud, et nii isad kui emad on tütreid kasvatades soojemad ja demokraatlikumad ning kasutavad poegadele võrreldes harvem karmi (ka füüsilist) ja selgitusteta karistamist (Essau, Sasagawa & Frick, 2006; Russell et al, 2003), samas on tütarde vanemad sagedamini distsiplineerimises ebajärjekindlad (Essau, Sasagawa & Frick, 2006). Barnett et al (2008) aga leidsid juba kuue kuu vanuste laste ja nende vanemate vaba mängu jälgides, et vaid isad kasutasid poegadele mängides rohkem negatiivset ja järsku sekkumist ehk nõ vanema-kesksel viisil suhtluse kontrollimist (sh negatiivsete tunnete, pettumuse väljendamist, lapse vastupanuga mittearvestamist) võrreldes

tütardega, emade puhul sellist erinevust ei olnud. Lisaks on leitud, et isad on rohkem seotud poegadega ja emad tütardega (Essau, Sasagawa & Frick, 2006).

Asjaolu, et kõige karmimad kasvatustegevused iseloomustavad just isade-poegade suhtlust (Barnett et al 2008), on seda olulisem, et on uurimusi, mis viitavad just isa-poja suhtele kui olulisele määrajale, kuidas poisid oma sotsiaalset maailma interpreteerivad. Näiteks on leitud, et eriti just poiste puhul seostusid vaid isade sagedasemad negatiivsed kasvatustegevused (nt füüsiline karistamine, psühholoogiline kontroll) ja madalam soojus sagedasema vaenulikku atribuutsiooni kasutamisega ning just poiste puhul seostus isa psühholoogiline kontroll suurema emotsionaalse distressiga (Nelson & David, 2009).

Kasvatustegevuste valik on tõenäoliselt seotud ka lapsevanema enda omadustega. Mõningaid seoseid on vanemate kasvatustegevustel leitud pere sotsiaalmajandusliku staatusega, mille üks sagedasemaid iseloomustajaid on vanemate haridustase. Nt Shelton, Frick ja Wootton (1996) leidsid, et kõrgema sotsiaalmajandusliku staatusega vanemad kasutatavad sagedamini positiivseid kasvatustegevusi ja harvem ebaefektiivseid distsiplineerimismeetodeid.

Kasvatustegevusi võib mõjutada ka vanema emotsionaalne seisund. Downy ja Coye (1990) kirjeldasid ülevaatlilikult varasemate uurimuste tulemusi depressiivsete vanemate laste kohanemisest ja nende kasvatustegevustest, sarnaseid tulemusi on kajastatud hilisemateski uurimustes. Üldiselt on leitud, et depressiooni sümptomitega kooskõlas on nii depressiooni diagnoosiga kui muudel põhjustel kõrge stressitasemega vanemad oma lastega vähem seotud ja väljendavad vähem positiivseid emotsioone (sh Van Leeuwen & Vermulst, 2004), reageerivad laste käitumisele ebajärjekindlamalt (sh Kavanaugh et al, 2004; Van Leeuwen & Vermulst, 2004), on kergemini ärrituvamad ja vaenulikumad, kasutavad lapse distsiplineerimisel väiksemat kognitiivset pingutust nõudvaid meetodeid, nt (füüsilist) karistamist (sh Van Leeuwen & Vermulst, 2004), kalduvad laste ebasoovitavat käitumist sagedamini ignoreerima (sh Van Leeuwen & Vermulst, 2004) ning lapse vastupanu kohates loobuvad nõudmistest kergemini teiste vanematega võrreldes. Chi & Hinshaw (2002) aga leidsid, et depressiooni sümptomitega olid seotud küll emade enesekohased hinnangud ebasobivate kasvatusmeetodite kasutamisele, kuid mitte vaatluse tulemused. Seetõttu rõhutavad nad, et kasvatustegevuste hindamisel on oluline kasutada erinevaid allikaid ning juhul, kui kasutada on ainult enesekohane hinnang, tasub uurida vastaja emotsionaalset seisundit ning kehvema seisundi puhul suhtuda vastustesse ettevaatlikult.

Õpetajate kasvatustegevused

Uurides koolikeskkonna mõju laste arengule, on püütud ka õpetajaid eristada sarnaste kasvatustegevuste dimensioonide alusel nagu tüüpiliselt on eristatud lapsevanemaid (Kuntsche, Gmel & Rehm, 2006; Walker, 2008; Wentzel, 2002). Sageli räägitakse õpetajate puhul nõ autoriteetsetest (lapsekesksetest) õpetamispraktikatest, mis seostuvad kõrge nõudlikkuse (püsiv käitumise kontroll, iseseisvuse toetamine, standardite püstitamine) ja kõrge tundlikkusega (soe, individuaalseid vajadusi arvestav), autoritaarsetest (õpetajakesksetest) praktikatest kõrge nõudlikkuse ja madala tundlikkusega ning minna-laskvatest (laste juhitud) praktikatest madala nõudlikkuse ja madala kuni keskmise tundlikkusega (Walker, 2008).

Skinneri, Johnsoni & Snyderi (2005) kirjeldatud motivatsioonilise mudeli kehtivusele ka kooli kontekstis viitab Opdenakkeri ja van Damme (2006) uurimus, mille kohaselt parimateks peetud õppeaine-spetsiifilised meetodikad on efektiivseimad siis, kui õpetaja kasutab lapsekesket lähenemist ja on hea klassi ohjaja, st väljendab lastele selgeid ootusi, seab kindlad reeglid ja hoiab korda ilma liigse kontrolli ja karistamiseta. Ka on lapsekesksete praktikate puhul laste õppeülesannete juures püsimise määr kõrgem (Pianta, La Paro, Payne, Cox & Pradley, 2002) ja agressiivne käitumine harvem (Rimm-Kaufman, La Paro, Downer & Pianta, 2005). Stipek, Feiler, Daniels & Milburn (1995) leidsid, et õpetajakesksete lasteaiarühmade lastel oli lapsekesksete rühmadega võrreldes väiksem usk on võimetusse ja akadeemilisse edusse, nad olid sõltuvamad täiskasvanute loast ja heakskiidust (st vähem iseseisvad), tundsid vähem uhkust oma edusammude üle ja muretsesid rohkem algava kooli pärast. Õpetaja kõrgeid ootusi (küpse käitumise eeldamine ehk struktuuri loomine) on seostatud ka õpilaste sotsiaalsete ja vastutustundlike eesmärkide ning suurema õpimotivatsiooniga, negatiivset tagasisidet (vähene soojus ehk tõrjumine) aga on seostatud nii halvema akadeemilise edasijõudmisega kui harvema prosotsiaalse ja sagedama häiriva käitumisega (Wentzel, 2002). Sarnaselt vanematega (Aunola & Nurmi, 2004), on leitud, et ka õpetajapoolne suurem psühholoogiline kontroll seostub õpilaste aeglasema edasijõudmisega õppetöös (Kuntsche, Gmel & Rehm, 2006).

Empiirilised andmed kinnitavad ka longituud-uurimustes õpetamiskvaliteedi, eriti õpilase-õpetaja heade ja lähedaste suhete pika-ajalist kasulikku mõju (Peisner-Feinberg et al, 2001), sh peale õpilaste esialgse akadeemilise ja sotsiaalse taseme kontrollimist (Hughes, Cavell, & Jackson, 1999). Üldiselt, mida paremad on suhted, seda paremad on aja möödudes laste kognitiivsed oskused, tähelepanu ja sotsiaalsus ning seda vähem esineb probleemkäitumisi.

Lisaks on leitud, et õpetaja-õpilase toetava suhte efekt võib olla suurim just riskigrupi õpilastele. Näiteks agressiivsete ja häirivalt käituvate õpilaste seas on õpilase-õpetaja positiivne suhe tugevamalt seotud käitumise paranemisega nende õpilaste puhul, kellel on suhted vanematega halvemad või kes on vähemusrahvusest (Hughes, Cavell, & Jackson., 1999; Meehan, Hughes & Cavell, 2002). Samuti on leitud õpetaja-õpilase lähedaste suhete suurem positiivne mõju laste kognitiivsele ja psühhosotsiaalsele arengule vanemate madalama haridustaseme korral (Peisner-Feinberg et al, 2001). Õpetaja emotsionaalne toetus ja toetav juhendamine on oluliselt seotud ka tähelepanu- ja käitumisprobleemide, madala sotsiaalse ja akadeemilise kompetentsusega õpilaste edusammudega edaspidises õppetöös ja suhetes õpetajaga (Hamre & Pianta, 2005). Niisiis, eriti nn riskiperedest pärit laste jaoks võivad suhted õpetajatega, õpetaja kasvatus- ja õpetamispraktikad toimida nn puhvrina ja oluliselt vähendada tõenäosust käitumis- või õpiraskuste tekkeks (Decker, Dona, & Christenson, 2007).

Opdenakker ja Van Damme (2006) leidsid, et õpetamispraktikad on alati osaliselt seletatavad õpetaja omadustega (näiteks tööga rahulolu määraga). Õpetajad, kes olid rohkem oma tööga rahul, st uskusid, et nende tööst on laste õpetamisel kasu, pühendasid ühepalju energiat erineva tasemega klasside õpetamisele, vähene tööga rahulolu aga seostus väiksema panusega nõrgemates klassides. Õpetaja tööga rahulolu määr oli seotud ka õpilase-õpetaja suhete kvaliteediga (respekteriv ja hooliv suhtumine) ning klassi üldise õpikliimaga. Õpetaja kõrgemat stressitaset on seostatud harvema probleeme ennetava laste käitumise suunamisega, pigem reaktiivsete distsiplineerimismeetodite kasutamisega (Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008) ja sagedasemate konfliktidega suhetes õpilastega (Mantzicopoulos, 2005). Lisaks on leitud, et suurema laste arvu korral rühmas/klassis kasutatakse vähem lapsekeskseid praktikaid (Pianta et al, 2002; Trossmann, 2008) ja rohkem õpetajakeskseid või laste juhitud praktikaid (Trossmann, 2008). Lapsekesksete praktikate sagedasem ja õpetajakesksete praktikate harvem kasutamine on aga seotud ka õpetaja pikaajalisema töökogemusega (Stipek, & Byler, 2004, Trossmann, 2008).

Eestis peetakse lapsekesksete õpetamispraktikate kasutamist eriti oluliseks Hea Alguse programmi rakendavates lasteaedades ja koolides. Hea Alguse programmi eesmärk on demokraatlike põhimõtete õpetamine lastele ja nende peredele, rõhutatakse lapsesõbralikku keskkonda, sotsiaalsete oskuste arendamist, laste aktiivset osalust õppeprotsessis, valikuvõimaluste pakkumist lapsele, individuaalset juhendamist jne (MTÜ Hea Algu, 2009). Trossmann (2008) leidis lasteaiarühma vaatlusmöödikut ECCOM kohandades ootuspäraselt, et

Hea Alguse programmis osalevate lasteaiarühmade õpetajad kasutavad tavarühmadega võrreldes rohkem lapsekeskseid (autoriteetseid) ning vähem laste juhitud (minna-laskvaid) õpetamispraktikaid nii laste juhendamisel kui sotsiaalset kliimat kujundades. Tavarühmadest vähem kasutati Hea Alguse programmi järgi akadeemilisi oskusi õpetades õpetajakeskseid (autoritaarseid) meetodikaid.

Kasvatustegevuste uurimise meetodid

Uurimistulemuste mitmekesisus nii vanemate kui õpetajate kasvatustegevuste ja nende seoste kohta erinevate näitajatega võib osalt olla seletatav erinevate uurimismeetodite kasutamisega. Näiteks on vanemate/õpetajate kasvatustegevuste hindamise allikadena kasutatud nii vaatlust (nt Barnett et al, 2008; Pianta et al, 2002), vanema/õpetaja enesekohast hinnangut (nt Clerkin et al, 2007; Kuntsche, Gmel & Rehm, 2006) kui laste hinnangut (nt Essau, Sasagawa & Frick, 2006, Walker, 2006). Vähestes uurimustes on eristatud ja võrreldud omavahel emade ja isade kasvatustegevusi (nt Essau, Sasagawa & Frick 2006, Hart et al, 1998), sagedamini on kasutatud hinnanguid oma kasvatustegevusele lapse peamiselt kasvatajalt, kes võib olla nii ema kui isa (nt Shelton, Frick & Wootton, 1996). Lisaks on sageli vaadeldud kasvatustegevusi ning nende seoseid lapse psühhosotsiaalse kohanemisega sõltumata lapse soost (nt Shelton, Frick & Wootton, 1996), samas mõnedes uurimustes on lapse sugu arvesse võetud (nt Barnett et al, 2008). Ka laste eristamine vanuse järgi varieerub paariaastase vahemikuga eagruppidest (nt Frick, Christian & Wootton, 1999) kuni võrdlemisi laia vanuseskaalaga laste vanemate samas valimis uurimiseni (nt Elgar et al, 2007).

Erinevused leitud seostes kasvatustegevuste ja laste psühhosotsiaalse kohanemise vahel võivad tuleneda ka sellest, kas laste kohanemise näitajatena kasutatakse kliinilise diagnoosi olemasolu (nt Frick, Christian & Wootton, 1999), lapse käitumise vaatlust (nt Pianta et al, 2002), hinnangut lapsevanematelt (nt Brook et al, 2001; Elgar et al, 2007), õpetajatelt (nt Hart et al, 1998; Shelton, Frick & Wootton, 1996) või lastelt endilt (nt Essau, Sasagawa & Frick, 2006). Lisaks on suur hulk uurimusi läbilõikelised (nt Frick, Christian & Wootton, 1999), kuid on ka longituud-uurimusi, mis on võimaldanud ajalisi muutusi kasvatustegevustes ning nende seoseid teiste näitajatega objektiivsemalt hinnata (nt Miller, Loeber & Hipwell, 2009; Pardini, Fite & Burke, 2008).

Küsimustikud kasvatustegevuste hindamiseks

Käesolevas uurimuses Eesti valimile kohandatavad enesekohased küsimustikud tuginevad mõõtvahenditele CRPR (Roberts, Block & Block, 1984; Aunola & Nurmi, 2004) ja APQ (Shelton, Frick ja Wootton, 1996), mis on vanemate kasvatustegevuste ja laste psühhosotsiaalse kohanemise uurimustes laialdast kasutust leidnud ning täiendavad teineteist mõõtes mõnevõrra erinevaid tahke kasvatustegevustes.

Child Rearing Practices Report (CRPR) (Roberts, Block & Block, 1984) originaalversioon koosneb 91 küsimusest, mis on sisu põhjal jagatud 22 klastrisse. Soomes kohandatud versioonil (Aunola & Nurmi, 2004) jagunes algsest 28 küsimusest 20 faktoranalüüsi põhjal kolmele alaskaalale: Soojus (kümme küsimust) (*Cronbach'i alpha* .81 kuni .82), Käitumuslik kontroll (st kindlate reeglite kehtestamine ja nendest üle astumisel lapsega konfronteerumine; kuus küsimust) (*Cronbach'i alpha* .66 kuni .70) ja Psühholoogiline kontroll (st kontrolli saavutamine läbi süütunde tekitamise; neli küsimust) (*Cronbach'i alpha* .76 kuni .79). Alaskaala Käitumuslik kontroll oli oluliselt korreleeritud alaskaalaga Soojus (r .17 kuni .18) ja alaskaalaga Psühholoogiline kontroll (r .28 kuni .39). Alaskaalad Soojus ja Psühholoogiline kontroll ei olnud omavahel statistiliselt oluliselt seotud.

Alabama Parenting Questionnaire (APQ) (Shelton, Frick ja Wootton, 1996) on koostatud spetsiaalselt vanemate selliste kasvatustegevuste hindamiseks, mis on seotud laste probleemse käitumisega. Küsimustikul on originaalis paralleelvormid kasvatustegevuste hindamiseks nii vanemate enesekohaste kui laste hinnangute põhjal, kuid alla üheksa-aastaste laste hinnangud ei ole piisavalt usaldusväärsed (Shelton, Frick ja Wootton, 1996). Seevastu vanemate enesekohaste hinnangute põhjal on küsimustikul head valiidsusnäitajad ja minimaalne seotus sotsiaalselt soovitava vastamisega (Shelton, Frick ja Wootton, 1996).

Nõ välise valiidsuse põhjal on APQ 42 küsimust jagatud kuuele alaskaalale: Seotus (kümme küsimust) (*Cronbach'i alpha* .75 - .80), Positiivsed kasvatustegevused (kuus küsimust) (*Cronbach'i alpha* .77 - .80), Ebajärjekindel distsipliin (kuus küsimust) (*Cronbach'i alpha* .67 - .73), Puudulik järelvalve (kümme küsimust) (*Cronbach'i alpha* .59 - .67), Füüsiline karistamine (kolm küsimust) (*Cronbach'i alpha* .25 - .55) ja Teised distsiplineerimismeetodid, mis lisati küsimustikku, et pehmendada füüsilise karistamise küsimuste negatiivset mõju vastajatele ja analüüsis neid enamasti kasutatud ei ole (seitse küsimust). Alaskaalade omavahelised

korrelatsioonid olid statistiliselt olulised, *Seotuse* ja *Positiivsete kasvatustegevuste* vahel .57 ja ülejäänud skaalade puhul vahemikus .08 kuni .32 (Shelton, Frick ja Wootton, 1996).

Hilisemates uurimustes on kontrollitud ka APQ faktorstruktuuri ja leitud nii originaalile vastav viiefaktoriline lahend teismeliste hinnanguid kasutades, mis seletas kuni 50% koguvariatiivsusest (Essau, Sasagawa & Frick, 2006), kui ka kolmefaktorilised lahendid vanemate enesekohaste hinnangute põhjal, mis seletasid kuni 33% vastuste koguvariatiivsusest (Clerkin et al, 2007; Elgar et al 2006; Hinshaw et al, 2000). Kolmefaktoriliste lahendite puhul on esialgse küsimustikuga võrreldes hulk küsimusi välja jäetud seoses eelkooliealiste laste spetsiifikaga (Clerkin et al, 2007) või eesmärgiga luua APQ lühivorm (Elgar, 2007). Kõigi kolmefaktoriliste versioonide puhul oli sarnasteks alaskaaladeks Positiivsed kasvatustegevused (Cronbach'i alpha .57 - .85) ja Ebajärjekindel/ebaefektiivne distsipliin (Cronbach'i alpha .62 - .73). APQ eelkooliealiste laste vanemate versioonis oli kolmas alaskaala Karistamine (nii füüsiline karistamine, kui karjumine ja ignoreerimine; Cronbach'i alpha .63), ülejäänud kahes versioonis Puudulik järelevalve (Cronbach'i alpha .59 - .72).

Teadaolevalt ei ole küsimustikke CRPR ega APQ varem kohandatud õpetajate kasvatustegevuste hindamiseks. Õpetajate enesekohaste hinnangute usaldusväärsust on siiski näidanud nt Clunies-Ross, Little & Kienhuis (2008), kes leidsid õpetajate enesekohaste hinnangute ja vaatluse tulemusi kõrvutades, et õpetaja hinnang oma klassiohjamise meetoditele oli üsna täpne. Kuntsche, Gmel & Rehm (2006) on aga kohandanud olemasoleva vanemate kasvatusstiilide küsimustiku ZKE põhjal ka õpetajatele enesekohase küsimustiku *Swiss Teaching Style Questionnaire (STSQ)*, millel faktoranalüüs kinnitas CRPR-le sarnast, koguvariatiivsusest 42% kirjeldavat kolmefaktorilist mudelit: Soojus/toetus (9 küsimust, faktorlaadungid .36 - .74, Cronbach'i alpha .75), Reeglite kehtestamine (6 küsimust, neist kahel oluliselt suurem laadung psühholoogilise kontrolli skaalal, laadungid .42 - .76, Cronbach'i alpha .67) ja Psühholoogiline surve (4 küsimust, neist kahel oluline laadung ka reeglite kehtestamise faktoril, laadungid .58 - .67; Cronbach'i alpha .58). Vanemate küsimustiku 27 küsimusest jäi faktoranalüüsi tulemuste põhjal õpetajate küsimustikust välja kümme küsimust. Et kõik korrelatsioonid leitud faktorite vahel olid statistiliselt olulised: *Soojus/toetus* ja *Reeglite kehtestamine* $r = .51$; *Reeglite kehtestamine* ja *Psühholoogiline surve* $r = .40$; *Soojus/toetus* ja *Psühholoogiline surve* $r = .15$, jagati õpetajad erinevate kasvatustegevuste kombinatsioonide põhjal ka vanemate kasvatusstiilidega sarnastesse klastritesse (nt minna-laskvad õpetajad).

Käesoleva uurimuse eesmärk ja hüpoteesid

Käesoleva uurimuse eesmärk on kohandada eesti keelde eel- ja algkooliealiste laste vanemate ning õpetajate kasvatustegevuste hindamiseks sarnased mõõtvahendid, mida saaks kasutada nii teadusuuringutes kui ka kliinilises töös, et võimalikult varakult laste psühhosotsiaalseid probleeme ennetada/leevendada. Et soodustada mõõtvahendite praktilist kasutamist, on eesmärk koostada võimalikult lühikesed, kuid piisavalt reliaabsed ja valiidsed enesekohased küsimustikud. Kuna küsimustike kohandamisel tugitakse kahele erinevale originaalküsimustikule, siis küsimustike struktuuri on kavas kontrollida kõigepealt eksploratiivse ja seejärel konfirmatiivse faktoranalüüsiga. Küsimustike reliaabluse hinnatakse mõõtes alaskaalade sisemist konsistentsust, mis näitab kuivõrd kõik alaskaala küsimused mõõdavad ühte ja sama konstrukti, ja alaskaalade omavahelisi korrelatsioone, mis näitab kuivõrd erinevad alaskaalad mõõdavad erinevaid konstrukte. Kuna on näidatud, et kasvatustegevused erinevad sõltuvalt lapse vanusest (nt Frick, Christian ja Wootton, 1999) ning vanema ja lapse soost (nt Russell et al, 2003), siis võrdlen omavahel lasteaia ja kooli valimeid ning analüüsin sama lapse kahe vanema kasvatustegevuste omavahelisi seoseid ja soo mõju vanemate kasvatustegevustele.

Küsimustike valiidsuse kinnitamiseks eeldan veel järgmisi seoseid:

1. Lapsevanemate positiivsed kasvatustegevused (soojus, seotus, iseseisvuse toetamine) on seotud negatiivselt vanemate ja õpetajate poolt hinnatud laste psühhosotsiaalsetele probleemide (agressiivsus, tähelepanuprobleemid, hüperaktiivsus, pingutust-vältiv käitumine, eakaaslaste poolne tõrjutus) ja positiivselt prosotsiaalse käitumise sagedusega. Vanemate ebaefektiivsete (psühholoogilise kontrolli, karistamise, ebajärjekindluse, vähese järelvalvega seotud) kasvatustegevuste puhul on seosed vastupidiseid (Skinner, Johnson & Snyder, 2005).
2. Rohkem positiivseid ja vähem ebaefektiivseid kasvatustegevusi kasutavad kõrgema haridustasemega vanemad (Shelton, Frick & Wootton, 1996).
3. Vähem positiivseid ja rohkem ebaefektiivseid kasvatustegevusi kasutavad kehvema meeleoluga lapsevanemad (Downy & Coye, 1990) ja madalama enesetõhususega õpetajad (Opdenakker & Van Damme, 2006).
4. Rohkem positiivseid ja vähem ebaefektiivseid kasvatustegevusi kasutavad Hea Alguse programmi ja väiksema laste arvuga rühmade õpetajad ning suurema tööstaažiga ja vanemad õpetajad (Trossmann, 2008).

5. Vaadeldud lapsekesksed õpetamispraktikad on nende definitsiooni põhjal positiivselt seotud positiivsete kasvatustegevusega ja negatiivselt ebaefektiivsete kasvatustegevustega. Õpetajakesksete ja laste-juhitud praktikate puhul on seosed vastupidiseid (Walker, 2008).

Meetod

Protseduur

Käesolevas töös kasutatud andmed on kogutud 2005. a sügisel projekti *“Individual and Contextual Factors in the Development of Aggressive Behaviour among Elementary School Children in Estonia”*, 2006. - 2007. a Meede 1.1 projekti „Koolieelse lasteasutuse õpetajate taseme- ja täiendkoolituse kaasajastamine” ning 2008. a projekti „Laste üleminek lasteaiast kooli ja kolmes esimeses klassis – interaktsioon laste, vanemate ja õpetajate vahel“ raames. Osa õpetajate andmeid koguti Avatud Ülikooli klassiõpetaja eriala üliõpilastelt. Kõikide projektide raames täitsid nii lapsevanemad, õpetajad kui lasteasutuse juhatajad mitmeid erinevaid küsimustikke, läbi viidi laste testimisi ja õppetundide vaatlusi ning kõikide projektidega oli seotud mitu uurimuste läbiviijat. Käesolevas töös kirjeldatakse ainult antud uurimusega seotud tulemusi.

Küsimustikud viis igasse projektis osalenud lasteaeda ja kooli üks uurimuste läbiviijatest. Õpetajatele tutvustati projekti suuliselt, küsiti luba uurimuse läbiviimiseks ja paluti täita õpetajale mõeldud küsimustik. Vanemate jaoks koostati kirjalik kutse uurimuses osalemiseks koos uurimuse lühitutvustusega, mis asetati nähtavale kohale lasteaia teadetetahvlil või edastati lapsevanemale koos küsimustikuga õpetaja kaudu. Vanemad tagastasid täidetud küsimustikud kinnistes ümbrikutes õpetajate kaudu, kes edastasid need kas posti teel või andsid kohale tulnud uurimuse läbiviijale. Õpetajate valimisse kuulunud Avatud Ülikooli tudengitele tutvustas uurimust ja jagas küsimustikud nende õppetöö käigus üks uurimuste läbiviijatest, kes hiljem ka küsimustikud kokku kogus.

Valim

Uurimus viidi läbi Eesti kolmes suuremas linnas ning neid ümbritsevates maakondades, kokku 54 lasteaias ja 50 koolis. Õpetajate valimis on lisaks Avatud Ülikooli tudengeid, kes töötavad erinevate Eesti piirkondade lasteaedades või koolides.

Lapsevanemad

Lasteaegade valimil vastas küsimustikele kokku 968 lapsevanemat, neist 76% olid emad, 19% isad, 1% kasuvanemad/hooldajad. Ema ja isa koos oli täitjaks märgitud 3% küsimustikest ja 1% juhtudest oli vastamata, kes küsimustiku täitis. Vastanud olid vanuses 23 – 70 aastat, emade keskmine vanus oli 33.9 aastat (SD = 5.2) ja isadel 36.9 aastat (SD = 6.4). Uurimuses osalenud lasteaia lapsed olid vanuses 5 - 7 aastat (M = 6.3, SD = .5). Lapsi oli kokku 810, sh poisse 50.8 % ja tüdrukuid 49.2 %. Neist 158 lapse kohta, sh poisse 48.7% ja tüdrukuid 51.3%, täitis küsimustikud nii ema kui isa.

Koolide valimil tagastas küsimustikud kokku 1146 lapsevanemat, neist 62% olid emad, 32% isad, 2% kasuvanemad/hooldajad. Kaheksal küsimustikul oli täitjaks märgitud ema ja isa koos ning 4% juhtudest oli vastamata, kes küsimustiku täitis. Vastanud olid vanuses 22 – 64 aastat, keskmine vanus oli emadel 34.2 aastat (SD = 5.6) ja isadel 36.9 aastat (SD = 6.1). Uurimuses osalenud 1. klassi õpilased olid vanuses 6 - 9 aastat (M = 7.4, SD = .5). Õpilasi oli kokku 906, sh poisse 49.8% ja tüdrukuid 50.2%. Neist 240 lapse kohta, sh poisse 48.8% ja tüdrukuid 51.2%, täitis küsimustikud nii ema kui isa.

Peredes oli keskmiselt 2 last (SD = 1), kõige vähem üks, kõige rohkem kaksteist last. Pere keskmine sissetulek ühe pereliikme kohta oli 5281 krooni (SD = 3422, minimaalne 500 krooni, maksimaalne 30000 krooni). Lapsevanemate haridustase ei ole teada 16% emadest ja 20% isadest. Ülejäänud emadest oli kõrgharidusega 33%, kesk- või keskeriharidusega 55% ja keskharidusest madalama haridustasemega 12%. Ülejäänud isadest oli kõrgharidusega 29%, kesk- või keskeriharidusega 63% ja keskharidusest madalama haridustasemega 7%.

Õpetajad

Küsimustikele vastanud lasteaiaõpetajatest (N = 185) õpetas 132 kõige vanemat rühma (6-7aastased), 25 liitrühma (2-7aastased) ja 28 nooremaid rühmasid (2-5aastased). Projektides osalenud lasteaiaõpetajatest kasutas Hea Alguse metoodikat 41 õpetajat ja ainult tavametoodikaid 91 õpetajat, ülejäänute kohta andmed puuduvad.

Küsimustikele vastanud kooliõpetajatest (N = 168) õpetas 127 1. klassi, seitse liitklassi, 25 2.-4. klassi ja viis 5.-8. klassi, nelja õpetaja kohta andmed puuduvad. Kõik 2.-8. klassi õpetajad olid Avatud Ülikooli tudengid.

Õpetajad olid kõik naissoost, nende vanus jäi vahemikku 22 – 67 aastat ($M = 40.9$, $SD = 9.5$) ja õpetamisstaaž varieerus poolest aastast kuni 45 aastani ($M = 17.1$, $SD = 10.7$). Lapsi oli rühmades/klassides kuus kuni 36 ($M = 19$, $SD = 5$).

Mõõtvahendid

Kasvatustegevuste küsimustik vanematele

Antud töös kasutatud lapsevanemate kasvatustegevusi mõõtvad küsimustest (vt LISA A) k1-k14 on pärit küsimustikust *Child Rearing Practices Report* (CRPR) (Roberts, Block & Block, 1984; Aunola & Nurmi, 2004) ning küsimused k15-k27 on pärit küsimustikust *Alabama Parenting Questionnaire* (APQ) (Shelton, Frick & Wooton, 1996). Küsimuste tõlkimise järel korregeeriti küsimuste sõnastust ja valiti antud vanusegrupi jaoks sobivaimad küsimused ekspertgrupi abil (seitse psühholoogia või haridusteaduste doktoranti, neist osa ka lapsevanemad ja/või lasteasutuste töötajad). Töö eesmärgiks oli koostada küsimustik, mis mõõdaks võimalikult palju erinevaid kasvatustegevusi, kuid oleks võimalikult lühike. Küsimuste valimisel originaalküsimustikest arvestati, et neid saaks kohandada ka õpetajate kasvatustegevuste mõõtmiseks ning et iga alaskaalat mõõdaks vähemalt kolm küsimust. Erandiks on alaskaala *Puudulik järelevalve*, mida mõõdab 2 küsimust (k17, k18), kuna enamik originaalskaala küsimusi ei ole antud vanusegrupile spetsiifilised („*Laps jääb õue hilisõhtuni ilma täiskasvanuta*“, „*Laps ei ütle mulle, kuhu läheb*“). Nn positiivsete kasvatustegevuste küsimuste valikul arvestati, et küsimused puudutaksid nii vanemapoolset üldist soojuse/hoolivuse väljendamist (k7, k10, k13; nt „*Ma näitan oma lapsele, et armastan teda*“), iseseisvuse toetamist (k1, k3, k6, k14; nt „*Ma julgustan last olema iseseisev*“), kui seotust (k15, k19, k21; nt „*Ma räägin oma lapsega tema sõpradest*“). Lisaks juba mainitud skaaladele pärinevad ülejäänud küsimused originaalis skaaladelt *Käitumuslik kontroll*, *Psühholoogiline kontroll*, *Ebajärjekindel distsiplineerimine*, *Füüsiline karistamine ja Teised distsiplineerimismeetodid*, millest viimase küsimused viitavad reaktsioonina lapse halvale käitumisele lapse ilmajätmist kas täiskasvanu tähelepanust, privileegidest või pooleli olevast tegevusest)

Küsimustikule vastamisel paluti vanemal mõelda selle lapse peale, kelle kaudu küsimustik vanemani jõudis, ja hinnata viie-pallisel skaalal (1 – *mitte kunagi*, 2 – *harva*, 3 – *vahete-vahel*, 4 – *sageli*, 5 – *alati*), kui sageli iga järgnev väide tema kohta kehtib.

Kasvatustegevuste küsimustik õpetajatele

Õpetajate küsimustiku jaoks sõnastati ümber enamik küsimusi, mis valiti ka vanemate küsimustikku. Küsimused k1-k14 (vt LISA D-1) on pärit küsimustikust CRPR ja k15-k25 (vt LISA D-2) küsimustikust APQ. Välja jäi vanemate küsimustiku k10 „*Ma väljendan kiindumust oma lapse vastu teda kallistades ja hoides*“, kuna see pole õpetajate puhul oluline. Selle asemel lisati k8 „*Ma saan lastega hästi läbi*“. Välja jäid kõik füüsilise karistamise küsimused, kuid et nn „jõuline sekkumine“ oleks siiski esindatud, lisati küsimus k24 „*Ma tõstan häält, kui laps teeb midagi valesti*“. Välja jäi ka vanemate küsimustiku k25. „*Karistuseks võtan lapselt ära mõned privileegid või taskuraha*“, mis pole õpetajate puhul oluline, kuid lisati positiivselt sõnastatud mõnevõrra lähedast valdkonda mõõtev k9 „*Ma arvestan laste soovide ja huvidega klassi ühistegevusi planeerides*“.

Küsimustikule vastates paluti õpetajal mõelda nendele lastele, kelle õpetaja ta hetkel oli, ja hinnata viie-pallisel skaalal (1 – *mitte kunagi*, 2 – *harva*, 3 – *vahete-vahel*, 4 – *sageli*, 5 – *alati*), kui sageli iga väide tema kohta kehtib.

Mõõtvahendid küsimustike valiidsuse hindamiseks

Nii õpetajate kui lapsevanemate kasvatustegevuste küsimustike valiidsuse hindamiseks kasutatud mõõtvahendite kirjeldus ning nende olulisemad psühhomeetrilised näitajad (skaalade sisereliaablused, keskmised skoorid ja standardhälbed) on esitatud töö lisas (vt LISA E).

Tulemused

Faktoranalüüs

Küsimustike faktorstruktuuri määramiseks viisin esmalt programmiga Statistica 5.5 läbi eksploriatiivse faktoranalüüsi Varimax pööramisega. Sobivaima faktorite arvu leidmiseks kasutasin paralleelanalüüsi, arvestasin faktorite omaväärtuste suurust (oluline on kui omaväärtus > 1), faktorlaadungite kaalu (hea on faktorlaadung $\geq .50$, aktsepteeritav $\geq .40$) ja faktorite sisulist interpretatsiooni. Seejärel viisin programmiga MPlus 4.1 (Muthen & Muthen, 1998-2006) läbi konfirmatiivse faktoranalüüsi, et leitud faktormudelite sobivust hinnata järgmiste kriteeriumite alusel: mudel on seda sobivam, mida kõrgemad on CFI ja TLI (aktsepteeritav on kui CFI ja TLI $\geq .90$) ning mida madalamad RMSEA ja SRMR (aktsepteeritav on kui RMSEA $\leq .06$ ja SRMR $\leq .08$) (Hu ja Bentler, 1999).

Et küsimused on pärit kahest erinevast originaalküsimustikust (CRPR ja APQ), kuid antud uurimuses vastajatele esitatud ühe kogumina, viisin faktoranalüüsid läbi kõigepealt kõigi küsimustega (KTK) ja seejärel ka kahes osas: kõigepealt CRPR-st pärit küsimustega (KTK-CRPR) ja seejärel APQ-st pärit küsimustega (KTK-APQ).

Lapsevanemate kasvatustegevused

KTK-v

Kogu valimil (N = 2114) ilmnes KTK-v küsimustikul paralleelanalüüsi põhjal viiefaktoriline struktuur, mis seletas kokku 47% küsimuste koguvariatiivsusest. Kasutades Varimax pööramist, ilmes enamikul küsimustest aktsepteeritav laadung kindlale faktorile, v.a k26, millel ei olnud suuremat kui .40 laadungit ühelgi faktoril. Viiest faktorist kolm olid ka sisuliselt hästi interpreteeritavad (seotus, psühholoogiline kontroll ja puudulik järelevalve), mõlemale ülejäänud faktorile aga laadus üks füüsilise karistamise küsimus, mis muutis nende faktorite interpreteerimise keeruliseks.

Kuna seitsme faktori omaväärtus oli suurem kui üks, analüüsisin viiefaktorilise struktuuriga võrdluseks ka seitsmefaktorilist struktuuri. Ilmnes, et seitsmefaktorilise struktuuri puhul laaduvad kõik küsimused kindlale faktorile (kõik laadungid > .50) ja see seletab 55% küsimuste koguvareeruvusest (vt LISA A). Faktorid on hästi interpreteeritavad lähtuvalt varasemast kirjandusest ja originaalküsimustikest (nõ positiivsed kasvatustegevused, käitumuslik kontroll, psühholoogiline kontroll, ebajärjekindel distsipliin, puudulik järelevalve, füüsiline karistamine, distsiplineerimine millestki ilmajätmisega).

Analüüsides eraldi lasteaia (N = 968) ja kooli (N = 1146) valimit, eristus mõlemal valimil paralleelanalüüsi põhjal samuti viis faktorit ning omaväärtus oli ühest suurem seitsmel faktoril. Viiefaktorilise lahendi struktuur oli aga lasteaia ja kooli valimil erinev ning osa küsimusi ei laadunud hästi kindlale faktorile (lasteaia valimil olid probleemsed küsimused k23, k24 ja k26; kooli valimil k12). Viis faktorit seletas koguvariatiivsusest vastavalt 48% ja 47%. Seitsmefaktorilise lahendi struktuur oli lasteaia ja kooli valimil ühesugune, kõik küsimused laadusid kindlale faktorile ning seitsme faktori seletusprotsent kokku oli vastavalt 56% ja 55%.

Faktorstruktuuride sobivuse hindamiseks viisin konfirmatiivse faktoranalüüsi läbi seitsmefaktorilise lahendi puhul nii kogu valimil (CFI = .926, TLI = .911, RMSEA = .036, SRMR = .041) kui eraldi lasteaia valimil (CFI = .929, TLI = .916, RMSEA = .035, SRMR =

.044) ja kooli valimil (CFI = .923, TLI = .909, RMSEA = .037, SRMR = .044); viiefaktorilist lahendit analüüsisin aga ainult eraldi lasteaia valimil (CFI = .919, TLI = .906, RMSEA = .039, SRMR = .049) ja kooli valimil (CFI = .914, TLI = .902, RMSEA = .038, SRMR = .043). Ilmnes, et kõik faktorilahendused on aktsepteeritavad, kuid kuna sisuliselt on paremini interpreteeritav seitsmefaktoriline lahend, mis on ühesugune nii lasteaia kui kooli valimil, kasutan edaspidistes analüüsides küsimustikku KTK-v seitsmefaktorilisena.

KTK-CRPR-v

Kogu valimil (N=2114) ilmnes eksploratiivse faktoranalüüsiga nii paralleelanalüüsi, kui faktorite omaväärtust arvesse võttes kolmefaktoriline lahend, mis seletas koguvariatiivsusest 51%. Kõik küsimused laadusid kindlale faktorile, faktorid on sisuliselt hästi interpreteeritavad ja sarnased originaalile (seotus, psühholoogiline kontroll, käitumuslik kontroll). Et kogu KTK-v küsimusi koos analüüsides laadus CRPR ainus füüsilise karistamise küsimus koos APQ füüsilise karistamise küsimustega omaette faktorile, kaalusin võimalust jätta k12 välja KTK-CRPR-v küsimuste hulgast ja lisada see KTK-APQ-v küsimuste hulka. Ka sellisel juhul jäi KTK-CRPR-v struktuur samaks ja kolmefaktoriline lahend seletas koguvariatiivsusest 55% (vt LISA B-1).

Konfirmatiivse faktoranalüüsi tulemuste põhjal on KTK-CRPR-v kolmefaktoriline lahend aktsepteeritav nii 14 kui 13 küsimuse puhul (statistikud vastavalt: CFI = .936, TLI = .913, RMSEA = .050, SRMR = .048 ja CFI = .961, TLI = .945, RMSEA = .040, SRMR = .037).

Analüüsides eraldi lasteaia ja kooli valimit ilmnes, et mõlemal valimil on küsimustiku faktorstruktuur samasugune kui koguvalimil. Kolm faktorit seletas koguvariatiivsusest 14 küsimuse puhul vastavalt 51% ja 52% ning 13 küsimuse puhul 53% ja 54%. Ka konfirmatiivse faktoranalüüsi tulemused on aktsepteeritavad nii 14 kui 13 küsimusega nii lasteaia valimil (statistikud vastavalt CFI = .941, TLI = .923, RMSEA = .046, SRMR = .049 ja CFI = .968, TLI = .956, RMSEA = .036, SRMR = .037) kui kooli valimil (statistikud vastavalt CFI = .933, TLI = .910, RMSEA = .051, SRMR = .051 ja CFI = .951, TLI = .933, RMSEA = .046, SRMR = .042).

KTK-APQ-v

Kogu valimil (N=2114) ilmnes eksploratiivse faktoranalüüsiga nii paralleelanalüüsi kui omaväärtuste suurust arvestades neli faktorit, mis seletas koguvariatiivsusest 53%. Kaks faktorit olid sisuliselt hästi interpreteeritavad ja originaaliga sarnased (seotus ja puudulik järelvalve), kuid

kaks füüsilise karistamise küsimust laadusid erinevatele faktoritele, mis muutis need kaks faktorit halvasti interpreteeritavaks. Lisades APQ-st pärit küsimustele CRPR-st pärit k12 ilmnes eksploratiivse faktoranalüüsiga viiefaktoriline lahend, mis seletas 60% koguvariatiivsusest (vt LISA B-2). Kõik küsimused laadusid kindlale faktorile ja faktorid on sisuliselt hästi interpreteeritavad ning sarnased originaalile (füüsiline karistamine, seotus, ebajärjekindel distsipliin, puudulik järelevalve, distsiplineerimine millestki ilmajätmisega).

Konfirmatiivse faktoranalüüsi näitajad on neljafaktorilise lahendi puhul küll aktsepteeritavad (CFI = .930, TLI = .905, RMSEA = .040, SRMR = .033), kuid faktorid, kuhu laadusid k23 ja k26, on omavahel tugevasti korreleeritud ($R = .89$, $p < .001$). Eelistatumaks osutus seetõttu viiefaktoriline mudel (CFI = .962, TLI = .945, RMSEA = .031, SRMR = .027).

Analüüsides eraldi lasteaia ja kooli valimit ilmnes, et neljafaktorilise lahendi puhul on faktorstruktuur valimitel erinev ja kummagi valimi puhul on kahel küsimusel ühesuguses suurusjärgus faktorlaadung kahel erineval faktoril (lasteaia valimil k23 ja k26, kooli valimil k24 ja k26). Lisades aga APQ küsimustele k12 ilmnes nii paralleelanalüüsi kui faktorite omaväärtusi arvestades mõlemal valimil koguvalimiga ühesuguse struktuuriga viiefaktoriline lahend, mis seletas koguvariatiivsusest lasteaia valimil 59% ja kooli valimil 57%.

Konfirmatiivse faktoranalüüsi viisin mõlema valimi puhul läbi ainult viiefaktorilise lahendiga, mille näitajad osutusid sobivateks nii lasteaia (CFI = .953, TLI = .934, RMSEA = .034, SRMR = .034) kui kooli valimil CFI = .960, TLI = .942, RMSEA = .033, SRMR = .030).

Õpetajate kasvatustegevused

KTk-õ

Õpetajate valimil kõiki küsimusi koos analüüsides ilmnes viis faktorit, mille omaväärtus oli suurem kui üks ja ka paralleelanalüüsi põhjal oli sobiv viiefaktoriline lahend, mis seletas 44% koguvariatiivsusest (vt LISA C). Enamik küsimusi laadus ühele kindlale faktorile, erandiks oli k36, millel oli ühesuguses suurusjärgus laadung kahel faktoril (.46 ja .42). Ka küsimustel k27 ja k28 oli võrdlemisi suured laadungid kahel erineval faktoril (vastavalt .40 ja .53 ning .49 ja .39). Sisuliselt on hästi interpreteeritavad ja lapsevanemate originaalküsimustikega võrreldavad kolm faktorit (seotus/iseseisvuse toetamine, psühholoogiline kontroll ja käitumuslik kontroll).

Konfirmatiivse faktoranalüüsi põhjal ei ole see mudel väga sobiv (CFI = .886, TLI = .870, RMSEA = .037, SRMR = .052). Kui k36 analüüsist välja jätta, mudeli sobivusnäitajad paranevad

(CFI = .905, TLI = .891, RMSEA = .034, SRMR = .050), kuid k27 ja k28 laadungid erinevatel faktoritel on veel sarnasemad (vastavalt .41 ja .53 ning .47 ja .40), faktorid seletavad endiselt 44% koguvariatiivsusest ja nende sisuline interpreteeritavus ei parane.

KTK-CRPR-õ

Eraldi vaid CRPR-st pärit küsimusi analüüsid ilmnas paralleelanalüüsi ja faktorite omaväärtusi arvestades kolm faktorit, mis seletasid koguvariatiivsusest 43% (vt LISA D-1). Kõigil küsimustel on oluline laadung kindlal faktoril. Faktorid on sisuliselt hästi interpreteeritavad ja sarnased lapsevanemate originaalküsimustikuga (soojus/iseseisvuse toetamine, psühholoogiline kontroll ja käitumuslik kontroll). Ka konfirmatiivse faktoranalüüsi põhjal on mudel sobiv (CFI = .946, TLI = .933, RMSEA = .030, SRMR = .048).

KTK-APQ-õ

Analüüsid eraldi APQ-st pärit küsimusi, ilmnas paralleelanalüüsil kahefaktoriline lahend, kuid omaväärtus on kolmel faktoril suurem kui üks. Nii kahe- kui kolmefaktorilise lahendi puhul on kõigil küsimustel oluline laadung kindlal faktoril. Koguvariatiivsusest seletab kolmefaktoriline lahend 48% (vt LISA D-2) ja kahefaktoriline lahend 38% (vt LISA D-3). Mõlema lahendi puhul laaduvad esimesse faktorisse küsimused, mis on seotud ebajärjepideva/ebaefektiivse distsipliiniga. Kolmefaktorilise lahendi puhul laaduvad teise faktorisse seotuse küsimused ja kolmandasse järelevalve küsimused. Kahefaktorilise lahendi puhul moodustavad seotuse ja järelevalve küsimused koos teise faktori.

Konfirmatiivse faktoranalüüsiga ilmnas, et sobiv on nii kolmefaktoriline lahend (CFI = .932, TLI = .907, RMSEA = .043, SRMR = .044) kui kahefaktoriline lahend (CFI = .930, TLI = .905, RMSEA = .043, SRMR = .046).

Küsimustike reliaablus ja valiidsus

Küsimustike reliaabluse hindamiseks mõõdan alaskaalade sisemist konsistentsust kasutades *Cronbach'i alphas*, alaskaalade omavaheliste seoste analüüsimisel kasutan *Spearman'i* korrelatsioone. *Spearman'i* korrelatsioone kasutan ka kasvatustegevuste küsimustike valiidsuse hindamiseks analüüsid nende seoseid erinevate näitajatega. Gruppidevahelisi erinevusi mõõdan dispersioonanalüüsi (ANOVA) kasutades.

Lapsevanemate kasvatustegevused

Lähtuvalt faktoranalüüsi tulemustest on edasistes analüüsides kasutatud vanemate kasvatustegevuste küsimustike kolme versiooni: seitsmefaktoriline KTK-v, kolmefaktoriline KTK-CRPR-v ja viiefaktoriline KTK-APQ-v. Kuna KTK-CRPR-v alaskaalad *Käitumuslik kontroll* ja *Psühholoogiline kontroll* ning KTK-APQ-v kõik alaskaalad peale *Seotuse* sisalduvad samal kujul küsimustikus KTK-v, on kahe lühema küsimustiku kohta eraldi välja toodud ainult alaskaalad *Soojus/Iseseisvuse toetamine* ning *Seotus*.

Lapsevanemate kasvatustegevuste küsimustike alaskaalade sisereliaablused on üldiselt aktsepteeritavad (.53 - .83) ning lasteaia ja kooli valimil sarnased (vt Tabel 1). Madalam sisereliaablus, eriti kooli valimil, on alaskaalal *Puudulik järelevalve*, mida mõõtis kaks küsimust.

Tabel 1. Lapsevanemate kasvatustegevuste alaskaalade sisereliaablused (*Cronbach'i alpha*)

	Kogu valim	Lasteaed	Kool
F1 Positiivsed kasvatustegevused	.82	.82	.83
F2 Käitumuslik kontroll	.69	.70	.69
F3 Psühholoogiline kontroll	.73	.72	.73
F4 Ebajärjekindel distsipliin	.59	.60	.58
F5 Puudulik järelevalve	.45	.50	.42
F6 Füüsiline karistamine	.69	.67	.71
F7 Karistamine millestki ilmajätmisega	.53	.54	.53
CRPR1 Soojus/Iseseisvuse toetamine	.77	.76	.78
APQ1 Seotus	.57	.56	.58

Märkus. F1 – F7 on KTK-v alaskaalad, CRPR1 on KTK-CRPR-v alaskaala ja APQ1 on KTK-APQ-v alaskaala; Kogu valim N = 2114, Lasteaed N = 968, Kool N = 1146

Lapsevanemate kasvatustegevuste küsimustike enamike alaskaalade vahel on madalad, kuid statistiliselt olulised seosed (vt Tabel 2). Kõrgeimad korrelatsioonid on käitumusliku kontrolli ja karistamisega seotud alaskaalade vahel. KTK-v alaskaala *Positiivsed kasvatustegevused* ei ole statistiliselt oluliselt seotud *Käitumusliku* ja *Psühholoogilise kontrolliga*. *Käitumusliku kontrolli* alaskaalaga puudub seos ka *Puuduliku järelevalve* alaskaalal. KTK-CRPR-v alaskaalal *Soojus/Iseseisvuse toetamine* on madal korrelatsioon *Käitumusliku*, kuid mitte *Psühholoogilise kontrolliga*. KTK-APQ-v *Seotuse* alaskaala pole seotud alaskaalaga *Karistamine millestki ilmajätmise teel*. KTK-CRPR-v ja KTK-APQ-v nõ positiivseid kasvatustegevusi mõõtvate alaskaalade vahel on mõõdukas positiivne korrelatsioon.

Tabel 2. Lapsevanemate kasvatustegevuste alaskaalade omavahelised korrelatsioonid

	F2	F3	F4	F5	F6	F7	CRPR1	APQ1
F1	.04	.02	-.23**	-.19**	-.18**	.07*	.95**	.80**
F2		.26**	.20**	.03	.38**	.38**	.05*	.03
F3			.26**	.09**	.25**	.16**	-.01	.06*
F4				.18**	.37**	.28**	-.23**	-.16**
F5					.14**	.07**	-.18**	-.17**
F6						.34**	-.19**	-.12**
F7							-.08**	-.03
CRPR1								.58**

Märkus. F1 – Positiivsed kasvatustegevused, F2 - Käitumuslik kontroll, F3 - Psühholoogiline kontroll, F4 - Ebajärjekindel distsipliin, F5 - Puudulik järelevalve, F6 - Füüsiline karistamine, F7 - Karistamine millestki ilmajätmisega, CRPR1 – KTK-CRPR-v Soojus/Iseseisvuse toetamine, APQ1 – KTK-APQ-v Seotus; Spearman'i R; * p < .05, ** p < .001

Alaskaalade keskmised skoorid, standardhälbed, vanemate madalaimad ja kõrgeimad skoorid on esitatud Tabelis 3. Kõige sagedamini esineb vanemate enda hinnangul nõ positiivseid kasvatustegevusi, soojust, seotust, kõige harvem puudulikku järelevalvet ja füüsilist karistamist.

Tabel 3. Lapsevanemate kasvatustegevuste alaskaalade statistilised näitajad

	Kogu valim			Lasteaed		Kool		F
	M	(SD)	Skaala	M	(SD)	M	(SD)	
F1	4.40	(.42)	2 – 5	4.42	(.42)	4.37	(.44)	7.55*
F2	3.18	(.80)	1 – 5	3.21	(.80)	3.16	(.81)	2.38
F3	2.38	(.86)	1 – 5	2.32	(.83)	2.42	(.89)	7.75*
F4	2.27	(.71)	1 – 5	2.28	(.72)	2.26	(.71)	.73
F5	1.43	(.65)	1 – 5	1.38	(.65)	1.47	(.64)	8.92*
F6	1.49	(.50)	1 – 5	1.51	(.49)	1.47	(.51)	4.49*
F7	2.15	(.70)	1 – 5	2.14	(.70)	2.16	(.70)	.15
CRPR1	4.45	(.40)	1.71-5	4.49	(.44)	4.42	(.50)	12.69**
APQ1	4.28	(.51)	2 – 5	4.32	(.49)	4.25	(.53)	10.06**

Märkus. F1 – Positiivsed kasvatustegevused, F2 - Käitumuslik kontroll, F3 - Psühholoogiline kontroll, F4 - Ebajärjekindel distsipliin, F5 - Puudulik järelevalve, F6 - Füüsiline karistamine, F7 – Karistamine millestki ilmajätmisega, CRPR1 – KTK-CRPR-v Soojus/Iseseisvuse toetamine, APQ1 – KTK-APQ-v Seotus; Kogu valim N = 2114, Lasteaed N = 968, Kool N = 1146; Dispersioonanalüüsiga võrreldud lasteaia ja kooli valimit; * p < .05, ** p < .001

Lasteaia ja kooli võrdlus

Dispersioonanalüüsi (ANOVA) tulemusena ilmnes, et lasteaialaste vanemad kasutavad rohkem nõ positiivseid kasvatustegevusi ja füüsilist karistamist kui koolilaste vanemad. Kooli valimil on vanematel aga lasteaia valimiga võrreldes kõrgemad keskmised skoorid alaskaaladel Psühholoogiline kontroll ja Puudulik järelevalve (vt Tabel 3).

Ema ja isa kasvatustegevuste seosed

Sama lapse kohta (N = 240) küsimustiku täitunud emade ja isade kasvatustegevused on omavahel statistiliselt oluliselt ($p < .001$) seotud kõikide alaskaalade puhul. *Spearmani*'i korrelatsioonid on KTK-v alaskaalade puhul järgmised: *Positiivsed kasvatustegevused* $R = .44$, *Käitumuslik kontroll* $R = .38$, *Psühholoogiline kontroll* $R = .42$, *Ebajärjepidev distsiplineerimine* $R = .37$, *Puudulik järelevalve* $R = .40$, *Füüsiline karistamine* $R = .47$, *Karistamine millestki ilmajätmisega* $R = .54$. KTK-CRPR-v alaskaala *Soojus/Iseseisvuse toetamine* puhul on emade ja isade skooride $R = .40$, KTK-APQ-v *Seotuse* alaskaala puhul $R = .34$.

Lapsevanema ja lapse soo mõju kasvatustegevustele

Dispersioonanalüüsi (2 x 2 ANOVA) tulemuste põhjal on lapse ja vanema soo koosmõju oluline kõigil alaskaaladel, v.a *Psühholoogiline kontroll* ja *Ebajärjepidev distsipliin* (vt Tabel 4).

Tabel 4. Lapsevanema ja lapse soo koosmõju kasvatustegevustele

	Isa		Ema		F
	Poiss (N=232)	Tüdruk (N=223)	Poiss (N=660)	Tüdruk (N=687)	
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
F1	4.20 (.47)	4.20 (.53)	4.48 (.37)	4.49 (.37)	54.37**
F2	3.34 (.69)	3.15 (.85)	3.22 (.80)	3.09 (.81)	6.65**
F3	2.50 (.90)	2.35 (.90)	2.37 (.80)	2.36 (.88)	1.76
F4	2.40 (.73)	2.26 (.73)	2.27 (.71)	2.27 (.71)	2.22
F5	1.64 (.77)	1.47 (.64)	1.40 (.63)	1.37 (.60)	10.81**
F6	1.64 (.59)	1.48 (.51)	1.52 (.47)	1.43 (.48)	10.74**
F7	2.26 (.68)	2.08 (.73)	2.21 (.68)	2.11 (.72)	4.80*
CRPR1	4.23 (.51)	4.26 (.57)	4.53 (.40)	4.53 (.41)	47.51**
APQ1	4.10 (.52)	4.03 (.63)	4.34 (.45)	4.37 (.46)	40.69**

Märkus. F1 – *Positiivsed kasvatustegevused*, F2 – *Käitumuslik kontroll*, F3 – *Psühholoogiline kontroll*, F4 – *Ebajärjekindel distsipliin*, F5 – *Puudulik järelevalve*, F6 – *Füüsiline karistamine*, F7 – *Karistamine millestki ilmajätmisega*, CRPR1 – KTK-CRPR-v *Soojus/Iseseisvuse toetamine*, APQ1 – KTK-APQ-v *Seotus*; * $p < .05$, ** $p < .001$

Post hoc testi (LSD test) põhjal ilmnes, et emade keskmine skoor on isadega võrreldes oluliselt kõrgem ($p < .001$) nõ positiivsete kasvatustegevustega seotud alaskaaladel olenemata lapse soost. *Käitumusliku kontrolli* alaskaalal on kõrgeim keskmine skoor isadel poegasid kasvatades (N = 232), sellega võrreldes on oluliselt madalamad skoorid nii isadel tütreid kasvatades ($p < .05$), kui emadel poegi ($p < .05$) ja tütreid ($p < .001$) kasvatades. Emad kasutavad käitumuslikku kontrolli oluliselt rohkem poegi kasvatades tütardega võrreldes ($p < .05$).

Puuduliku järelevalve alaskaalal on poegi kasvatavatel isadel oluliselt kõrgem keskmine skoor võrreldes tütreid kasvatavate isadega ($p < .01$) ning nii tütreid kui poegi kasvatavate emadega ($p < .001$). Tütart kasvatavate isade keskmine skoor on oluliselt kõrgem kui tütart kasvatavate emade skoor ($p < .05$). *Füüsilise karistamise* alaskaalal on poisse kasvatavate isade keskmine skoor oluliselt kõrgem nii tütreid kasvatavate isade skoorist ($p < .001$) kui poisse kasvatavate emade ($p < .05$) ja tütreid kasvatavate emade skoorist ($p < .001$). Poisse kasvatavate emade keskmine skoor on oluliselt kõrgem tütreid kasvatavate emade keskmisest skoorist ($p < .001$). Alaskaalal *Karistamine millestki ilmajätmise teel* ilmnes, et poegi kasvatavate isade keskmine skoor on kõrgem võrreldes nii tütart kasvatavate isade kui tütart kasvatavate emadega ($p < .01$). Poegi kasvatavate emade keskmine skoor on kõrgem võrreldes nii tütreid kasvatavate emadega ($p < .01$) kui tütreid kasvatavate isadega ($p < .05$).

Vanemate kasvatustegevuste seosed lapse käitumisega

Laste psühhosotsiaalsele kohanemisele antud õpetajate ja vanemate hinnangud on esitatud Lisas E (vt Tabel E-1). Õpetajate hinnangul esines psühhosotsiaalseid probleeme poistel oluliselt rohkem ja prosotsiaalset käitumist oluliselt vähem tüdrukutega võrreldes, ka vanemate hinnangul olid poisid tüdrukutest agressiivsemad ja hüperaktiivsemad. Tabelis 5 on esitatud 2005. aasta uurimuse valimil (1. klassi laste vanemad, $N = 157$) ilmnenud lapsevanemate kasvatustegevuste statistiliselt olulised seosed ($p < .05$) nii lapsevanemate kui õpetajate hinnangutega lapse käitumisele. Välja on toodud ka seosed, mis olid olulised kas ainult poiste ($N = 77$) või ainult tüdrukute ($N = 78$) puhul. Kui lapse soost tulenevaid erinevusi seostes ei olnud, on välja toodud olulised korrelatsioonid kasvatustegevuste ja lapse käitumise vahel kogu valimil. Tulemustest ilmnes, et kõigil kasvatustegevuste alaskaaladel on olulisi seoseid laste psühhosotsiaalsele kohanemisele antud hinnangutega. Nõ positiivsed kasvatustegevused seostusid positiivselt prosotsiaalse ja negatiivselt probleemsete käitumistega, ülejäänud skaalad vastupidiselt.

Eraldi emade ($N = 439$) ja isade ($N = 247$) kasvatustegevuste seoseid 1. klassi õpetajate hinnangutega laste käitumisele analüüsiti 2006.-2008. aasta valimil. Kasutades *Spearman*'i korrelatsioone ilmnes, et statistiliselt oluliselt ($p < .05$) oli agressiivse käitumise üldskooriga seotud ema *Käitumuslik kontroll* ($R = .24$), *Psühholoogiline kontroll* ($R = .12$), *Füüsiline karistamine* ($R = .19$) ja *Karistamine millestki ilmajätmisega* ($R = .26$). Isa puhul oli agressiivsuse üldskooriga seotud vaid *Karistamine millestki ilmajätmisega* ($R = .14$), lisaks

seostus lapse füüsilise agressiivsusega isa *Käitumuslik kontroll* ($R = .15$) ja *Ebajärjepidev distsiplineerimine* ($R = .16$) ning verbaalse agressiivsusega isa *Psühholoogiline kontroll* ($R = .18$). Pingutust vältiva käitumisega seostus vaid ema *Käitumuslik kontroll* ($R = .13$) ja *Karistamine millestki ilmajätmisega* ($R = .17$).

Tabel 5. Lapsevanemate kasvatustegevuste seosed lapse psühhosotsiaalse kohanemisega

	Agressiivne käitumine		Tõrjutus-kiusatus		Prosotsiaalne käitumine		Tähelepanu probleemid		Hüperaktiivne käitumine	
	V	Õ	V	Õ	V	Õ	V	Õ	V	Õ
F1					.25 ¹		-.32 ¹		-.27 ²	
F2	.35	.27							.26	.20
F3			.18				.22	.17	.22	.18
F4	.24		.19				.28 ¹			
F5	.17 ^a						.27 ¹			
F6	.16						.19		.25	
F7	.38	.24			-.23 ²		.28		.22	.23
CRPR1					.17		-.35 ¹		-.29 ²	
APQ1					.24 ¹					

Märkus F1 – Positiivsed kasvatustegevused, F2 - Käitumuslik kontroll, F3 - Psühholoogiline kontroll, F4 - Ebajärjekindel distsipliin, F5 - Puudulik järelevalve, F6 - Füüsiline karistamine, F7 – Karistamine millestki ilmajätmisega, CRPR1 – KTK-CRPR-v Soojus/Iseseisvuse toetamine, APQ1 – KTK-APQ-v Seotus; V - lapsevanema hinnang lapse käitumisele, Õ - õpetaja hinnang lapse käitumisele; 2005.a valim Spearman'i R; $p < .05$; ¹ oluline poiste puhul, ² oluline tüdrukute puhul; ^a oluline füüsilise agressiivsuse puhul

Vanemate kasvatustegevuste seosed meeleoluga

Vanema meeleoluga on statistiliselt oluliselt seotud kõik kasvatustegevuste alaskaalad, v.a isade puhul puudulik järelevalve. Mida halvem hindas vanem oma meeleolu, seda madalam oli ta skoor nõ positiivsete kasvatustegevustega seotud alaskaaladel ja seda kõrgem oli ta skoor ülejäänud skaaladel (vt Tabel 6).

Tabel 6. Vanemate kasvatustegevuste olulised seosed meeleoluga

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	CRPR1	APQ1
Ema meeleolu	-.19**	.15**	.18**	.23**	.11**	.19**	.16**	-.18**	-.13**
Isa meeleolu	-.22**	.12*	.20**	.19**	.05	.23**	.25**	-.22**	-.16**

Märkus. F1 – Positiivsed kasvatustegevused, F2 - Käitumuslik kontroll, F3 - Psühholoogiline kontroll, F4 - Ebajärjekindel distsipliin, F5 - Puudulik järelevalve, F6 - Füüsiline karistamine, F7 – Karistamine millestki ilmajätmisega, CRPR1 – KTK-CRPR-v Soojus/Iseseisvuse toetamine, APQ1 – KTK-APQ-v Seotus; Spearman'i R, * $p < .05$, ** $p < .001$

Vanemate kasvatustegevuste seosed haridustasemega

Dispersioonanalüüsi (2 x 3 ANOVA) tulemuste põhjal on ka vanema soo ja haridustaseme koosmõju statistiliselt oluline enamiku alaskaalade puhul (vt Tabel 7), v.a *Käitumise kontroll* ($F = 1.50$, $p = ns$) ja *Karistamine millestki ilmajätmisega* ($F = .69$, $p = ns$), kus haridustasemest sõltuvalt ei ilmnenud olulisi erinevusi ei isade ega emade puhul. *Post hoc* testi (LSD test) tulemusena ilmnes, et nõ positiivsete kasvatustegevustega seotud alaskaaladel on vaid põhiharidusega emade ($N = 140$) skoorid keskmiselt oluliselt madalamad ($p < .001$) kui keskeri- ($N = 656$) ja kõrgharidusega ($N = 398$) emadel, isade puhul polnud erinevus statistiliselt oluline.

Tabel 7. Erineva haridustasemega emade kasvatustegevused

	Põhiharidus	Keskeriharidus	Kõrgharidus	
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F
F1	4.38 (.42)	4.50 (.38)	4.50 (.38)	25.67**
F3	2.63 (.86)	2.43 (.65)	2.13 (.72)	10.78**
F4	2.40 (.74)	2.24 (.73)	2.25 (.68)	2.41*
F5	1.49 (.76)	1.33 (.56)	1.34 (.61)	7.13**
F6	1.54 (.47)	1.51 (.49)	1.39 (.43)	4.93**
CRPR1	4.44 (.45)	4.55 (.41)	4.55 (.37)	22.90**
APQ1	4.26 (.52)	4.38 (.46)	4.35 (.42)	16.76**

Märkus. F1 – Positiivsed kasvatustegevused, F3 - Psühholoogiline kontroll, F4 - Ebajärjekindel distsipliin, F5 - Puudulik järelevalve, F6 - Füüsiline karistamine, CRPR1 – KTK-CRPR-v Soojus/Iseseisvuse toetamine, APQ1 – KTK-APQ-v Seotus; F – soo ja hariduse koosmõju; * $p < .05$, ** $p < .001$

Isad erinesid üksteisest haridustaseme poolest vaid alaskaalal *Psühholoogiline kontroll*, kus nii kõrgharidusega emade kui isade keskmine skoor on oluliselt madalam ($p < .001$) keskeri- ja põhiharidusega vanematest (isadel vastavalt $M = 2.13$, $SD = .72$, $N = 123$; $M = 2.53$, $SD = .95$, $N = 266$ ja $M = 2.86$, $SD = .97$, $N = 31$). Lisaks oli ka keskeriharidusega emade keskmine skoor oluliselt madalam põhiharidusega emade keskmisest skoorist ($p < .01$).

Alaskaalade *Ebajärjepidev distsipliin* ja *Puudulik järelevalve* puhul oli vaid põhiharidusega emade keskmine skoor oluliselt kõrgem ülejäänud emadest ($p < .05$). *Füüsilise karistamise* alaskaalal oli aga kõrgharidusega emade keskmine skoor oluliselt madalam teiste emadega võrreldes ($p < .001$).

Õpetajate kasvatustegevused

Faktoranalüüsi tulemuste põhjal on edasistes analüüsides õpetajate puhul kasutatud eraldi kolmefaktorilist küsimustikku KTK-CRPR-v ja nii kolme- kui kahefaktorilist küsimustikku KTK-APQ-v. Kuna KTK-APQ-õ mõlema mudeli puhul sisaldab alaskaala *Ebajärjekindel/ebaefektiivne distsipliin* samu küsimusi, on edaspidi kahefaktorilise mudeli puhul eraldi välja toodud vaid alaskaala *Seotus/Järelevalve*.

Õpetajate kasvatustegevuste küsimustike alaskaalade sisereliaablused (*Cronbach'i alpha*) kogu valimil on ühtlaselt aktsepteeritavad (.61 - .65), vaid alaskaalal *Seotus* on sisereliaablus madalam (vt tabel 8). Lasteaia ja kooli valimit eraldi analüüsides ilmnes, et mõnel alaskaalal on kõrgem sisereliaablus lasteaia valimil (nt *Käitumuslik kontroll*, *Seotus/Järelevalve*) ja mõnel kooli valimil (nt *Soojus/Iseseisvuse toetamine*).

Tabel 8. Õpetajate kasvatustegevuste alaskaalade sisereliaablused (*Cronbach'i alpha*)

	Kogu valim	Lasteaed	Kool
F1. Soojus/Iseseisvuse toetamine	.65	.61	.71
F2. Psühholoogiline kontroll	.61	.59	.62
F3. Käitumuslik kontroll	.62	.68	.51
F4. Ebajärjekindel/ebaefektiivne distsipliin	.64	.66	.61
F5. Seotus	.52	.54	.51
F6. Järelevalve	.64	.64	.64
F7. Seotus/Järelevalve	.63	.69	.52

Märkus. F1 – F3 on KTK-CRPR-õ alaskaalad, F4 – F6 on kolme-faktorilise KTK-APQ-õ alaskaalad, F7 on kahe-faktorilise KTK-APQ-õ alaskaala; Kogu valim N = 353, Lasteaed N = 185, Kool N = 168

KTK-CRPR-õ alaskaalade *Psühholoogiline* ja *Käitumuslik kontroll* vahel on madal, kuid statistiliselt oluline positiivne korrelatsioon, kummalgi alaskaalal ei ole olulist seost *Soojuse/Iseseisvuse toetamise* alaskaalaga (vt Tabel 9). KTK-APQ-õ kõigi alaskaalade vahel on nõrgad, kuid statistiliselt olulised seosed nii kolme-faktorilise kui kahe-faktorilise mudeli korral.

KTK-CRPR-õ alaskaala *Soojus/iseseisvuse toetamine* ning KTK-APQ-õ alaskaalade *Seotus* ning *Seotus/Järelevalve* vahel on mõõdukas positiivne korrelatsioon. KTK-APQ-õ alaskaalal *Ebajärjekindel/ebaefektiivne distsipliin* on nõrk positiivne seos KTK-CRPR-õ alaskaaladega *Psühholoogiline* ja *Käitumuslik kontroll* ning negatiivne seos alaskaalaga *Soojus/Iseseisvuse toetamine*.

Tabel 9. Õpetajate kasvatustegevuste küsimustike alaskaalade omavahelised seosed

	1	2	3	4	5	6
F1. Soojus/Iseseisvuse toetamine						
F2. Psühholoogiline kontroll	-.10					
F3. Käitumuslik kontroll	-.03	.16*				
F4. Ebajärjekindel/ ebaefektiivne distsipliin	-.25**	.19**	.19**			
F5. Seotus	.51**	-.03	-.03	-.11*		
F6. Järelevalve	.27**	-.08	-.04	-.15*	.24**	
F7. Seotus/Järelevalve	.47**	-.05	-.03	-.14*	.74**	.80**

Märkus. F1 – F3 on KTK-CRPR-õ alaskaalad, F4 – F6 on kolme-faktorilise KTK-APQ-õ alaskaalad, F7 on kahe-faktorilise KTK-APQ-õ alaskaala; *Spearman*'i R, * $p < .05$, ** $p < .001$

Õpetajate kasvatustegevuste küsimustike alaskaalade keskmised skoorid, standardhälbed ja kõige madalamad ning kõige kõrgemad skoorid on esitatud Tabelis 10. Õpetajate endi hinnangul esineb keskmiselt kõige sagedamini *soojuse/iseseisvuse toetamise, seotuse ja järelevalvega* seotud kasvatustegevusi. Kõige harvem esineb *psühholoogilist kontrolli ja ebajärjekindlaid/ebaefektiivseid distsiplineerimismeetodeid*.

Tabel 10. Õpetajate kasvatustegevuste alaskaalade statistilised näitajad

	Kogu valim			Lasteaed			Kool			
	M	(SD)	Skaala	M	(SD)	Skaala	M	(SD)	Skaala	F
F1	4.57	(.30)	3.42 – 5	4.60	(.28)	3.75 – 5	4.52	(.33)	3.42 – 5	4.61*
F2	1.88	(.69)	1 – 4.33	1.80	(.70)	1 – 4	2.00	(.68)	1 – 4.33	7.37*
F3	2.83	(.77)	1 – 5	2.79	(.83)	1 – 4.67	2.88	(.63)	1.33–4.67	1.05
F4	1.80	(.47)	1 – 3.33	1.84	(.50)	1 – 3.33	1.77	(.43)	1 – 3	2.13
F5	4.34	(.48)	1 – 5	4.39	(.49)	1 – 5	4.31	(.45)	2.33 – 5	2.47
F6	4.09	(.71)	1.5 – 5	4.44	(.60)	1.5 – 5	3.83	(.66)	1.5 – 5	83.73**
F7	4.24	(.46)	1.2 – 5	4.41	(.46)	1.2 – 5	4.12	(.41)	2.6 – 5	39.56**

Märkus. F1 – F3 KTK-CRPR-v alaskaalad *Soojus/Iseseisvuse toetamine, Psühholoogiline kontroll, Käitumuslik kontroll*, F4 – F6 3-faktorilise KTK-APQ-v *Ebajärjekindel/ebaefektiivne distsipliin, Seotus, Järelevalve*, F7 – 3-faktorilise KTK-APQ-v *Seotus/Järelevalve*; Dispersioonanalüüsiga võrreldud lasteaia ja kooli valimit; * $p < .05$, ** $p < .001$; Kogu valim N = 353, Lasteaed N = 185, Kool N = 168

Lasteaia ja kooli võrdlus

Dispersioonanalüüsiga (ANOVA) lasteaia ja kooli õpetajaid võrreldes ilmnes, et lasteaiaõpetajate keskmine skoor KTK-CRPR-õ alaskaalal *Soojus/Iseseisvuse toetamine* ning KTK-APQ-õ alaskaaladel *Järelevalve* ja *Seotus/Järelevalve* on oluliselt kõrgem võrreldes kooliõpetajatega. Lastaiaõpetajate keskmine skoor KTK-CRPR-õ *Psühholoogilise kontrolli* alaskaalal on aga oluliselt madalam võrreldes kooliõpetajatega (vt Tabel 10).

Seosed laste arvuga rühmas/klassis, õpetaja vanuse ja staažiga

Õpetajate skooridel KTK-APQ-õ alaskaalal *Ebajärjekindel/ebaefektiivne distsipliin* on *Spearman*'i korrelatsioone ($p < .05$) kasutades statistiliselt oluline positiivne seos laste arvuga rühmas/klassis ($R = .13$) ja negatiivne seos õpetaja vanusega ($R = -.12$) ning õpetaja staažiga ($R = -.11$). Õpetaja staažiga on negatiivselt seotud ka skoorid KTK-CRPR-õ *Käitumusliku kontrolli* alaskaalal ($R = -.12$, $p < .05$).

Seosed õpetaja enesetõhususega

Kasutades *Spearman*'i korrelatsioone, ei olnud õpetaja enesetõhusus statistiliselt oluliselt seotud laste arvuga rühmas, õpetaja vanuse ega tööstaažiga. Õpetaja vähese enesetõhususega seostus aga negatiivselt KTK-CRPR-õ alaskaala *Soojus/Iseseisvuse toetamine* ($R = -.32$, $p < .001$). KTK-APQ-õ alaskaaladest seostusid õpetaja vähese enesetõhususega positiivselt *Ebajärjekindel/ebaefektiivne distsipliin* ($R = .27$, $p < .001$) ning negatiivselt *Seotus* ($R = -.22$, $p < .01$), *Järelevalve* ($R = -.21$, $p < .01$) ja *Seotus/Järelevalve* ($R = -.27$, $p < .001$).

Hea Alguse lasteaiarühmade ja tavarühmade võrdlus

Dispersioonanalüüsi (ANOVA) tulemusena ilmnes lasteaiade valimil, et Hea Alguse rühmade õpetajad ($N = 41$) kasutavad tavarühmadega ($N = 91$) võrreldes vähem *ebajärjekindlaid/ebaefektiivseid distsiplineerimismeetodeid* ja neil on laste üle suurem *järelevalve* (vt Tabel 11).

Tabel 11. Hea Alguse rühmade ja tavarühmade õpetajate kasvatustegevused

	Hea Algu	Tavarühm	F
	M (SD)	M (SD)	
1. Soojus/Iseseisvuse toetamine	4.68 (.25)	4.58 (.29)	3.14
2. Psühholoogiline kontroll	1.82 (.73)	1.80 (.74)	.04
3. Käitumuslik kontroll	2.85 (.80)	2.91 (.83)	.13
4. Ebajärjekindel/ebaefektiivne distsipliin	1.68 (.48)	1.96 (.53)	8.61*
5. Seotus	4.42 (.39)	4.40 (.57)	.06
6. Järelevalve	4.65 (.33)	4.38 (.70)	5.80*
7. Seotus/Järelevalve	4.52 (.30)	4.39 (.57)	1.77

Märkus. * $p < .05$

Õpetajate kasvatustegevuste küsimustike seosed rühmapraktikate vaatlusega.

Kuna vaadeldud õpetajate valim on väga väike ($N = 37$), on esitatud vaatluse ja õpetajate enesekohaste hinnangute vahelised seosed, kui *Spearman*'i R puhul on $p \leq .10$. Ilmnes, et KTK-

CRPR-õ alaskaala *Soojus/Iseseisvuse toetamine* on negatiivselt seotud *Õpetajakesksete praktikatega* ($R = -.29, p = .09$). KTK-APQ-õ alaskaala *Ebajärjepidev/ebaefektiivne distsipliin* on negatiivselt seotud *Lapsekesksete praktikatega* ($R = -.30, p = .08$) ja positiivselt *Laste juhitud praktikatega* ($R = .36, p < .05$). KTK-APQ-õ *Järelevalve* alaskaala on negatiivselt seotud *Laste juhitud praktikatega* ($R = -.27, p = .10$).

Arutelu

Käesoleva töö eesmärk oli kohandada eesti keelde eel- ja algkooliealiste laste vanemate ja õpetajate kasvatustegevuste hindamiseks sarnased mõõtvahendid, lähtudes kahest originaalküsimustikust: *Alabama Parenting Questionnaire* (APQ) (Shelton, Frick ja Wootton, 1996) ja *Child Rearing Practises Report* (CRPR) (Roberts, Block & Block, 1984; Aunola & Nurmi, 2004), mille alaskaalad kattuvad omavahel vaid nõ positiivsete kasvatustegevuste osas. Eesmärk oli koostada võimalikult lühikesed küsimustikud, mis mõõdaksid mitmesuguseid kasvatustegevusi, mida on kõige sagedamini seostatud laste psühhosotsiaalsete probleemidega. Küsimuste valikul arvestati, et need sobiksid mõõtma nii lapsevanemate kui õpetajate kasvatustegevusi. Kuna küsimused olid pärit kahest erinevast küsimustikust, kuid vastajatele esitati need ühe kogumina, analüüsiti nii vanemate kui õpetajate valimil faktorstruktuuri kogu küsimustikul (KTK) ja ka eraldi CRPR-st pärit küsimuste (KTK-CRPR) ning APQ-st pärit küsimuste (KTK-APQ) puhul. Leitud faktorlahendused on nii aktsepteeritavate reliaablus- kui ka heade valiidsusnäitajatega.

Lapsevanemate kasvatustegevused

Lapsevanemate valimil ilmnemiseid kõige aktsepteeritavamate lahenditena nii KTK-v seitsmefaktoriline struktuur, kui ka KTK-CRPR-v kolmefaktoriline ja KTK-APQ-v viiefaktoriline struktuur, mille faktorid seletasid kokku vastavalt 55%, 55% ja 60% koguvariatiivsusest. Kõigi kolme faktorlahenduse puhul on kõikidel küsimustel oluline faktorlaadung ($.49 - .83$) vaid ühel kindlal faktoril. Küsimustike alaskaalad on hästi interpreteeritavad ja vastavad originaalküsimustikele. KTK-v alaskaala *Positiivsed kasvatustegevused* koosneb KTK-CRPR-v ja KTK-APQ-v vastavasisulistest alaskaaladest. Kuigi APQ originaalküsimustikus olid *Seotus* ja *Positiivsed kasvatustegevused* eraldi alaskaaladena, on nende omavaheline korrelatsioon olnud ülejäänud alaskaaladega võrreldes oluliselt kõrgem

(Shelton, Frick ja Wootton, 1996) ja ka faktoranalüüs ei ole nende eristamist toetanud (Clerkin et al, 2007). Seetõttu on ka antud juhul ootuspärane, et kõik nõ positiivseid kasvatustegevusi mõõtvad küsimused ühte faktorisse koondusid. Ülejäänud KTK-v alaskaalad kattuvad täpselt KTK-CRPR-v alaskaaladega *Käitumuslik kontroll* ja *Psühholoogiline kontroll* ning KTK-APQ-v alaskaaladega *Ebajärjekindel distsipliin*, *Puudulik järelevalve*, *Füüsiline karistamine* ja *Karistamine millestki ilmajätmisega*. Alaskaala *Karistamine millestki ilmajätmisega* küsimused on pärit APQ alaskaalalt *Teised distsiplineerimismeetodid* ja sisaldavad reaktsioonina lapse halvale käitumisele tema ilmajätmist kas vanema tähelepanust, mõnest privileegist või pooleli olevast tegevusest. Algselt seda alaskaalat analüüsides ei kasutatud (Shelton, Frick ja Wootton, 1996), kuid hiljem on osa selle küsimusi kaasatud nt APQ eelkooliealiste laste versiooni *Karistamise* alaskaalale (Clerkin et al, 2007).

Lapsevanemate kasvatustegevuste küsimustike alaskaalade sisereliaablused on üldiselt aktsepteeritavad, arvestades, et kuut alaskaalat mõõdab kolm küsimust, madalaima sisereliaablusega alaskaalat *Puudulik järelevalve* aga vaid kaks küsimust ning et küsimused olid spetsiaalselt valitud esindama iga alaskaala võimalikult erinevaid tahke. Kõrgeima sisereliaablusega on KTK-v ja KTK-CRPR-v positiivsete kasvatustegevuste alaskaalad, mida mõõtsid vastavalt kümme ja seitse küsimust. Võrreldes originaalküsimustikega on antud töös leitud alaskaalade sisereliaablused sarnases suurusjärgus, positiivne erand on *Füüsiline karistamine*, millel varasemates uurimustes on leitud ka väga madal sisereliaablus (Shelton, Frick ja Wootton, 1996).

Sarnaselt varasematele uurimustele on kõigi kasvatustegevuste küsimustike enamike alaskaalade vahel väikesed, kuid statistiliselt olulised korrelatsioonid, mis KTK-CRPR-v ja KTK-APQ-v puhul on sarnased originaalidega (Aunola & Nurmi, 2004; Shelton, Frick ja Wootton, 1996). Kummagi küsimustiku nõ positiivseid kasvatustegevusi mõõtvate alaskaalade vahel on ootuspäraselt kõige kõrgem korrelatsioon, mis samuti kinnitab sarnaste konstruktide mõõtmist. Seotud ei ole omavahel KTK-v *Soojus/Iseseisvuse toetamine Käitumusliku* ja *Psühholoogilise kontrolliga* ning *Käitumuslik kontroll Puuduliku järelvalvega*, mis kinnitab, et tegu on erinevate konstruktidega. Ülejäänud olulistest seostest on aga kõrgeimad korrelatsioonid kolme karistamisega seotud alaskaala vahel (*Käitumuslik kontroll*, *Füüsiline karistamine*, *Karistamine millestki ilmajätmisega*), mis mõõdavadki sisuliselt lähedasi konstrukte ja mis näitab, et rangeid piiranguid seadvad ja kuulekust eeldavad vanemad võivad kasutada mitmeid erinevaid

karistusmeetodeid. *Füüsilise karistamisega* on samas suurusjärgus veel seotud ka *Ebajärjepidev distsipliin*, mis viitab sellele, et just füüsilist karistamist võivad vanemad kasutada ka reaktiivse meetodina sõltuvalt nt oma meeleolust. Kokkuvõttes võib öelda, et küsimustikest kõige ühtlasemalt heade reliaablusnäitajatega on KTK-CRPR-v, kuid ka KTK-APQ-v ja KTK-v on kasutamiseks piisavalt reliaabsed.

Keskmete skooride põhjal kasutavad lapsevanemad enda hinnangul kõige sagedamini nõ positiivseid kasvatustegevusi, oluliselt vähem esineb käitumuslikku ja psühholoogilist kontrolli, ebajärjepidevat distsiplineerimist ning karistamist millestki ilmajätmisega. Kõige madalamad keskmised skoorid on aga *Füüsilise karistamise* ja *Puuduliku järelevalve* alaskaalal. Võrreldes omavahel lasteaia ja kooli valimit, ilmnes sarnaselt varasemate tulemustega, et vanemate laste puhul kasutatakse vähem positiivseid kasvatustegevusi ja füüsilist karistamist ning rohkem esineb puudulikku järelvalvet (Shelton, Frick ja Wooton, 1996). Huvitava tulemusena ilmnes, et koolilaste vanemad kasutavad sagedamini psühholoogilist kontrolli võrreldes lasteaialaste vanematega. *Psühholoogilise kontrolli* alaskaalat mõõtvad küsimused viitavad lapses süütunde tekitamisele, st psühholoogilist kontrolli kasutades eeldab täiskasvanu ilmselt, et laps oskab ennast teise inimese olukorda panna ja suudab mõista tema tundeid. Võimalik, et vanemate laste puhul peetakse empaatiavõimet suuremaks ja seetõttu ka süütunde tekitamist mõjusamaks lapse üle kontrolli saavutamisel. Kuna laste vanusevahe lasteaia ja kooli valimil oli keskmiselt kõigest aasta, võib arvata, et ka laste kooli minek mõjutab lapsevanemate käitumist. Et aga tegu oli läbilõikeuurimusega, siis on see hetkel ainult hüpotees ja tulemusi peaks kinnitama longituudselts.

Sarnaselt mitmete varasemate uurimustega (nt Roberts, Block & Block, 1984, Gamble, Ramakumar & Diaz, 2007) ilmnes, et sama lapse vanemate kasvatustegevused on kõikide alaskaalade puhul omavahel oluliselt seotud, ulatudes mitmel alaskaalal mõõdukate korrelatsioonideni. Kõige rohkem seotud ($R = .54$) olid kahe vanema vastused alaskaalal *Karistamine millestki ilmajätmisega*, mis alaskaaladest ka sisu poolest kõige rohkem viitab distsiplineerimismeetoditele, mille kasutamise osas võivad vanemad neid meetodeid (eba)efektiivseteks pidades omavahel kokku leppida.

Erinevusi ilmnes ootuspäraselt emade ja isade keskmistes skoorides ja seda osaliselt ka sõltuvalt lapse soost. Sarnaselt mõnede varasemate töödega (nt Barnett et al, 2008), on käesoleva uurimuse tulemuste põhjal emad isadega võrreldes oluliselt soojemad, lastega seotumad ja laste iseseisvust toetavamad sõltumata lapse soost. Essau, Sagawa & Frick (2006) leidsid küll, et

poisid on rohkem seotud isaga ja tüdrukud emaga, kuid et nemad kasutasid uurimuses noorukite hinnanguid oma vanemate kasvatustegevustele, siis võib see erinevus peegeldada nii vanuselisi erinevusi kasvatustegevustes kui ka olla seotud teismeliste taju eripäraga.

Käitumuslikku kontrolli ja füüsilist karistamist kasutavad aga kõige rohkem isad poegi kasvatades ja kõige vähem emad tütreid kasvatades. Karistamist millestki ilma jätmise teel kasutavad nii isad kui emad rohkem poiste puhul kui kumbki tüdrukute puhul. Kõige rohkem puudulikku järelvalvet esines samuti isadel poegade suhtes, aga ka emadel oli poegade üle vähem järelvalvet võrreldes tütardega. See tulemus kinnitab, et kõige karmimad ja ebaefektiivsemad kasvatustegevused iseloomustavad just isade-poegade suhteid (Barnett et al 2008). Arvestades, et just isa-poja suhe võib olla poiste maailmapildi oluline määraja (Nelson & David, 2009), tasub poiste psühhosotsiaalsete probleemide ennetamisel/leevendamisel erilist tähelepanu pöörata isade kasvatustegevustele.

Käesolevas uurimuses hinnati laste käitumist küll ainult kooli valimil, kuid õpetajate hinnangute põhjal esines poiste seas kõiki mõõdetud psühhosotsiaalseid probleeme (nt agressiivne käitumine, ADHD sümptomid) oluliselt rohkem ja prosotsiaalset käitumist oluliselt vähem tüdrukutega võrreldes. Analüüsides seoseid kasvatustegevuste ja laste käitumise vahel, ei ilmnenud siiski, et isade kasvatustegevused oleksid sagedamini seotud poiste käitumisega tüdrukutega võrreldes. Küll aga olid erinevalt emadest isade kasvatustegevustel olulised seosed pigem vaid poistele iseloomuliku füüsilise ja verbaalse agressiivsusega, mitte aga tüdrukute seas sagedasema kaudse agressiivsusega. See on kooskõlas ka varasemate uurimustega (Hart et al, 1998 & Russell et al, 2003) ja kinnitab samuti isade olulisust just poistele iseloomulike probleemide puhul. Nii juba nimetatud seoste olemasolu kui ka ülejäänud oodatud-suunalised seosed vanemate kasvatustegevuste ja laste psühhosotsiaalse kohanemise näitajate vahel kinnitavad kohandatud mõõtvahendite valiidsust laste psühhosotsiaalsete probleemidega seotud kasvatustegevuste hindamisel. Kõikidel küsimustike alaskaaladel on olulisi seoseid mõne laste kohanemise näitajaga. Kuigi rohkem olulisi seoseid on kasvatustegevustel vanemate endi hinnangutega laste probleemidele, on ilmnenud seosed õpetajate hinnangutega samuti oodatud suunas ning samas suurusjärgus varasemates töödes esitatud tulemustega (Dadds, Maujean & Fraser, 2003, Frick, Christian & Wooton, 1999). Võrdlemisi väikesed korrelatsioonid aga võivad olla põhjendatavad vanusegrupi eripäraga, kuna ka varasemates uurimustes on näidatud vanemate kasvatustegevuste kõige tugevamaid seoseid eelkõige noorukite psühhosotsiaalse kohanemisega

(Frick, Christian & Wootton, 1999). Et aga osa seoseid osutus oluliseks vaid ühest soost vanema puhul või kas ainult poiste või tüdrukute puhul, kinnitab, et kasvatustegevuste ja laste kohanemise vaheliste seoste uurimisel tasub arvesse võtta ka soo mõju (Ellis & Niggs, 2009).

Sarnaselt varasemate tulemustega (Downy & Coye, 1990) olid vanemate kasvatustegevused seotud vanema meeleoluga. Mida kehvemaks hindas vanem oma meeleolu, seda väiksem oli ta skoor soojuse, seotuse ja iseseisvuse toetamisega seotud skaaladel ning seda kõrgem kõigil ülejäänud skaaladel, va puudulik järelvalve isade puhul. Kuna aga nii kasvatustegevuste kui meeleolu hindamiseks kasutati enesekohaseid hinnanguid, ei ole siiski võimalik öelda, kas kehvema meeleoluga vanemad tõesti kasutavad ebaefektiivsemaid kasvatustegevusi või hindavad nad end masendunud meeleolu tõttu negatiivsemalt nagu on leidnud Chi & Hinshaw (2002).

Lapsevanemate, eriti emade, kasvatustegevuste valiku oluliseks mõjutaks osutus ka haridustase. Ilmnes, et madalama (eriti alla keskhariduse) haridustaseme puhul kasutavad mõlemad vanemad oluliselt rohkem psühholoogilist kontrolli, emad aga kasutavad ka rohkem füüsilist karistamist, vähem positiivseid kasvatustegevusi, on distsiplineerimisel ebajärjekindlamad ja omavad vähem järelvalvet laste üle. See on kooskõlas nii varasemate leidudega sotsiaalmajandusliku staatuse ja ebaefektiivsete kasvatustegevuste seoste kohta (Shelton, Frick & Wootton, 1996) kui ka sellega, et madalama haridustasemega vanemate lapsi peetakse riskigruppi kuuluvaks, kelle kohanemisele on uurimuste põhjal õpetajate efektiivsete praktikate positiivne mõju suurem teiste lastega võrreldes (Peisner-Feinberg et al, 2001). Et isade puhul hariduse mõju enamasti oluliseks ei osutunud, võib olla seotud sellega, et antud uurimuses oli isade valim emadega võrreldes oluliselt väiksem ning kuna ka isade haridustase varieerus vähe, siis oli kokkuvõttes põhi- ja kõrgharidusega isade arv suhteliselt väike. Isade haridustaseme seoseid kasvatustegevusega tasub kindlasti uuesti analüüsida suuremal ja rohkem tasakaalustatud valimil.

Kokkuvõttes kinnitavad alaskaalade ootuspärased seosed laste vanuse, vanemate ja laste soo, laste psühhosotsiaalsele kohanemisele antud vanemate ja õpetajate hinnangute, vanema meeleolu ning haridustasemega lapsevanemate kasvatustegevuste küsimustike KTK-v, KTK-CRPR-v ja KTK-APQ-v head valiidsust.

Õpetajate kasvatustegevused

Õpetajate valimil osutusid kasvatustegevuste küsimustike sobivateks lahenditeks eraldi kolmefaktoriline KTK-CRPR-õ ja kolmefaktoriline või kahefaktoriline KTK-APQ-õ, mis seletasid koguvariatiivsusest vastavalt 43%, 48% ja 38%. Seletusprotsendid on, eriti kahefaktorilise lahendi puhul, oluliselt väiksemad vanemate küsimustikega võrreldes. Samas seletasid kolmefaktorilised lahendid, mis APQ küsimuste põhjal on leitud varasemates töodes kas eelkooliealiste valimil (Clerkin et al, 2007) või küsimustiku lühiversiooni kohandades, vaid kuni 33% koguvariatiivsusest (Elgar, 2007). CRPR-ga sarnase vanemate kasvatustegevuste küsimustiku põhjal kohandatud *Swiss Teaching Style Questionnaire (STSQ)* kolm faktorit kirjeldasid samuti vaid 42% vastuste koguvariatiivsusest. KTK-CRPR-õ faktoritele laadusid kõik samad küsimused nagu oli originaalis vanematele esitatud ning eriti kõrged laadungid (.71 - .81) vaid ühel faktoril ja väga madalad laadungid ülejäänud kahel faktoril olid alaskaaladel *Psühholoogiline Kontroll* ja *Käitumuslik Kontroll*. Nimetatud alaskaalad eristusid hästi ka mõlemast küsimustikust pärit küsimusi koos analüüsides ilmnenu viiefaktorilisel lahendil. Et aga kolmel APQ-st pärit küsimusel oli selle lahendi puhul oluline laadung mitmel faktoril ja lahend ei paranenud ka ebasobivate küsimuste eemaldamisel, analüüsi küsimustikke KTK-CRPR-õ ja KTK-APQ-õ edasi siiski vaid eraldi. KTK-APQ-õ kolmefaktorilisel lahendil eristusid hästi alaskaalad *Seotus*, *Puudulik järelevalve* ja *Ebajärjekindel/ebaefektiivne distsipliin*, kuhu koondusid nii ebajärjekindluse kui ilmajätmisega seotud küsimused ning õpetajate karmi distsiplineerimise hindamiseks lisatud küsimus. Samasuguste alaskaaladega kolmefaktoriline lahend on vanemate küsimustikul APQ leitud kahel valimil (Elgar et al 2006; Hinshaw et al, 2000). Kahefaktorilise lahendi puhul jäi samasuguseks faktor *Ebajärjekindel/ebaefektiivne distsipliin* ning teise faktorisse koondusid seotuse ja järelevalve (pööratud kujul) küsimused.

Õpetajate küsimustike kõikide alaskaalade sisereliaablused kogu valimil on üldiselt ühtlaselt aktsepteeritavad (.61 - .65), teistest madalam sisereliaablus on vaid KTK-APQ-õ alaskaalal *Seotus*. Erinevalt vanemate küsimustikest, ilmnes õpetajate puhul lasteaia ja kooli valimil erinevusi alaskaalade reliaablusnäitajates, kuid valimid olid ka oluliselt väiksemad.

Nii KTK-CRPR-õ kui KTK-APQ-õ alaskaalade omavahelised korrelatsioonid on samasuunalised ja samas suurusjärgus nagu vanemate küsimustikel ning oluliselt väiksemad *STSQ*-ga võrreldes (Kuntsche, Gmel & Rehm, 2006), mis näitab, et ka õpetajate küsimustike alaskaalad mõõdavad üsna eraldiseisvaid konstrukte. Alaskaalade keskmised skoorid on ka

õpetajatel sarnaselt vanematega kõrgeimad KTK-CRPR-õ alaskaalal *Soojus/Iseseisvuse toetamine* ning KTK-APQ-õ alaskaalal *Seotus*. Kõrged skoorid on ka alaskaalal *Järelevalve*, mille analoogil vanemate versioonis oli pööratud kujul *Puuduliku järelevalvena* väga madalad keskmised skoorid. Võrreldes lasteaia ja kooli õpetajaid ilmnesid enamjaolt sarnased tulemused nagu vanemate puhul: lasteaia õpetajatel olid kooli õpetajatest oluliselt kõrgemad keskmised skoorid KTK-CRPR-õ alaskaalal *Soojus/Iseseisvuse toetamine*, kuigi mitte KTK-APQ-õ alaskaalal *Seotus*. Lasteaiaõpetajatel oli samuti rohkem järelevalvet laste üle võrreldes kooliõpetajatega ning samasuunaline erinevus on oluline ka KTK-APQ-õ alaskaalal *Seotus/Järelevalve*, kuigi ilmselt annavad põhilise mõju siingi järelevalvet puudutavad küsimused. Lisaks esines psühholoogilist kontrolli samuti sagedamini kooli valimil lasteaiaiga võrreldes nagu vanematelgi.

Õpetajate küsimustike alaskaalade valiidsust kinnitavad varasemate uurimuste põhjal (nt Trossmann, 2008) eeldatud KTK-APQ-õ alaskaala Ebajärjepidev/ebaefektiivne distsipliin positiivsed seosed laste arvuga rühmas/klassis ja negatiivsed seosed õpetaja vanuse ja staažiga, samuti KTK-CRPR-õ alaskaala *Käitumuslik kontroll* negatiivne seos õpetaja staažiga. Ilmselt on suurema laste arvu korral õpetajal vähem ressursse laste käitumist ennetavalt suunata või rikkumiste puhul alati kindlal ja kohasel viisil toimida ning seetõttu tuleb sagedamini ette juhuslikumat ja läbimõtlematumat reageerimist laste ebasobivale käitumisele. Jäikade reeglite ja karistamisega püüavad end aga kehtestada pigem algajad õpetajad, kellel see ilmselt ka sagedamini ebaõnnestub kogenumate õpetajatega võrreldes.

Õpetajate enesetõhusus oli kasvatustegevustega seotud sarnasel moel nagu meeleolu vanematel. Mida madalam on õpetaja hinnang oma enesetõhususele, seda vähem iseloomustab tema tegevust soojus, laste iseseisvuse toetamine, seotus lastega ja järelevalve laste üle ning seda sagedamini kasutab ta ebajärjekindlaid ja ebaefektiivseid distsiplineerimismeetodeid. Need tulemused on kooskõlas ka varasemate leidudega õpetaja tööga rahulolu (Opdenakker ja Van Damme, 2006) ja tööstressi (Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008) seostest õpetaja toimetulekuga klassis.

Hea Alguse rühmade õpetajaid eristas tavarühmade õpetajatest vaid KTK-APQ-õ alaskaala *Ebajärjekindel/ebaefektiivne distsipliin* oluliselt madalam keskmine skoor ning alaskaala *Järelevalve* oluliselt kõrgem keskmine skoor. Need tulemused on kooskõlas Hea Alguse programmi põhimõtete kirjeldusega (MTÜ Hea Algas, 2007) ning Trossmanni (2008) leitunga, et

Hea Alguse rühmade õpetajaid iseloomustavad teistega võrreldes vähem õpetajakesksed ja vähem laste-juhitud õpetamispraktikad, millest esimesega võib teoreetiliselt seostada ebaefektiivseid, järske ja selgitusteta distsiplineerimismeetodeid, ning teisega võib seostada nii ebajärjekindlust distsiplineerimisel kui vähest järelvalvet. Käesolevas uurimuses ei eristunud aga Hea Alguse õpetajad oluliselt tavaõpetajatest nõ positiivsete kasvatustegevuste poolest, kuigi keskmised skoorid olid neil veidi kõrgemad. Kuna valim oli võrdlemisi väike, siis on võimalik, et ka see erinevus osutub statistiliselt oluliseks suuremat hulka õpetajaid võrreldes.

Samuti võrdlemisi väikese hulga õpetajate enesekohaseid hinnanguid oli võimalik võrrelda nende õpetamispraktikatele vaatluse põhjal antud hinnangutega. Seoste statistiline olulisus oli küll piiripealne, kuid seosed enesekohaste hinnangute ja vaatluse vahel olid ootuspärase suunaga. KTK-CRPR-õ alaskaala *Soojus/Iseseisvuse toetamine* oli negatiivselt seotud vaadeldud õpetajakesksete praktikatega, mis on kontseptuaalselt sarnane autoritaarse kasvatusstiiliga ja mida iseloomustavad kauged suhted ja range, jäik distsipliin (Walker, 2008). KTK-APQ-õ *Ebajärjepidev/ebaefektiivne distsipliin* oli negatiivselt seotud lapsekesksete praktikatega, mis vastab autoriteetsele kasvatusstiilile ja mida iseloomustavad head suhted lastega ning samas tõhus ja konfliktideta piiride seadmine (Walker, 2008). Positiivselt oli *Ebajärjepidev/ebaefektiivne distsipliin* seotud laste juhitud praktikatega, mis sarnaneb minnalaskva kasvatusstiiliga, mille puhul suhted on pigem eemalehoidvad ning puuduvad selged reeglid ja järjepidevus (Walker, 2008). Tulemused kinnitavad sarnaselt varasemate tulemustega, et õpetajate enesekohased hinnangud on kasvatustegevuste mõõtmisel üsna usaldusväärsed (Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008).

Eelnevast lähtudes võib järeldada, et õpetajate valimile kohandatud enesekohased küsimustikud KTK-CRPR-õ ja KTK-APQ-õ mõõdavad üsna usaldusväärselt vanemate kasvatustegevustega analoogseid õpetajate kasvatustegevusi.

Kokkuvõte

Kokkuvõttes võib öelda, et käesoleva töö eesmärk on täidetud ning töö tulemusena on eesti keelde kohandatud aktsepteeritava reliaabluse ja hea välise valiidsusega mõõtvahendid nii lapsevanemate kui õpetajate kasvatustegevuste hindamiseks.

Mõõdikute edaspidisel praktilisel kasutamisel tuleb siiski arvestada vanusepiiranguga. Küsimustike kohandamisel on silmas peetud just lasteaia viimaste rühmade ja algklasside laste

puhul olulisi kasvatustegevusi, katsetatud on küsimustikke koolieelikute ja 1. klassi laste vanemate ning õpetajate valimil. Tõenäoliselt on tunduvalt vanemate või nooremate laste puhul olulisi kasvatustegevusi, mida antud küsimustikud ei hõlma, ning vastupidi, mõned käesolevates küsimustikes kirjeldatud tegevustest võivad teistes vanusegruppides olla ebaolulised.

Käesoleva töö tugevaks küljeks on lapsevanemate suur valim, mis võimaldas kontrollida vanemate küsimustike faktorstruktuuri ka eraldi lasteaia ja kooli valimil ning kinnitada leitud struktuuride usaldusväärsust. Antud töös leitud tulemustest on oluline kindlasti see, et lapsevanemate hinnangud enda kasvatustegevustele on ootuspäraselt suunas seotud ka õpetajate hinnangutega laste psühhosotsiaalsele kohanemisele, mis kinnitab, et küsimustikud mõõdavad just neid kasvatustegevusi, mis on laste kohanemisega seotud. Kuigi õpetajate valim oli lapsevanematega võrreldes oluliselt väiksem, viitavad kõik näitajad siiski sellele, et ka õpetajate kasvatustegevuste kirjeldamiseks sobivad lapsevanemate kasvatustegevustega analoogsed faktorid, mis eristavad üksteisest erineva taustaga õpetajaid.

Edaspidi tuleb aga kindlasti analüüsida õpetajate kasvatustegevuste seoseid laste käitumisega, et mõõdetavate kasvatustegevuste olulisust laste psühhosotsiaalses kohanemises ka kooli kontekstis kinnitada. Et loodud mõõdikud vanemate ja õpetajate kasvatustegevuste hindamiseks on väga sarnased, on edaspidi võimalik longituud-uurimustes analüüsida lisaks vanemate ja õpetajate kasvatustegevuste unikaalsetele mõjudele ka kodu- ja koolikeskkonna koosmõju laste psühhosotsiaalsele arengule.

Tänuõnad

Olen tänulik kõigile uurimuses osalenud lapsevanematele ja õpetajatele, kellela käesolev töö poleks valminud. Tänada tahan ka ekspertgrupi liikmeid, kes aitasid küsimustikke kohandada, ning kõiki teisi, kes erinevate projektide raames aitasid töös kasutatud andmeid koguda. Kõige suurem tänu aga juhendaja Eve Kikasele alati toetava suhtumise ja praktiliste nõuannete eest.

Kasutatud kirjandus

- Aunola, K. & Nurmi, J.-E. (2004). Maternal affection moderates the impact of psychological control on child's mathematical performance. *Developmental Psychology*, 40, 965-978.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barnett, M.A., Deng, M., Mills-Koonce, R., Willoughby, M. & Cox, M. (2008). Interdependence of parenting of mothers and fathers of infants. *Journal of Family Psychology*, 22, 561-573.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Beck, A.T., Steer, R.A., & Garbin, M.G. (1988). Psychometric properties of the Beck Depression Inventory: Twenty-five years of evaluation, *Clinical Psychology Review*, 8, 77-100.
- Björkqvist, K. & Österman, K. (1998). *Scales for research on interpersonal relations*. Abo Akademi University, Department of Social Sciences, Vasa, Finland.
- Brook, J.S., Zheng, L., Whiteman, M. & Brook, D.W. (2001). Aggression in toddlers: associations with parenting and marital relations. *Journal of Genetic Psychology*, 162, 228-241.
- Burchinal, M.R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415-436.
- Burke, J.D., Pardini, D.A. & Loeber, R. (2008). Reciprocal relationships between parenting behavior and disruptive psychopathology from childhood through adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 679-692.
- Chi, T.C. & Hinshaw, S.P. (2002). Mother-child relationships of children with ADHD: the role of maternal depressive symptoms and depression-related distortions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 387-400.
- Clerkin, S.M., Marks, D.J., Policaro, K.L. & Halperin, J.M. (2007). Psychometric properties of the Alabama Parenting Questionnaire-Preschool Revision. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 36, 19-28.
- Cluiness-Ross, P., Little, E. & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28, 693-710.

- Dadds, M.R., Maujean, A. & Fraser, J.A. (2003). Parenting and conduct problems in children: Australian data and psychometric properties of the Alabama Parenting Questionnaire. *Australian Psychologist*, 38, 238-241.
- Decker, D.M., Dona, D.P. & Christenson, S.L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student–teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45, 83–109.
- Downey, G. & Coyne, J.C. (1990). Children of depressed parents: an integrative review. *Psychological Bulletin*, 108, 50-76.
- Elgar, F.J., Waschbusch, D.A., Dadds, M.R. & Sigvaldson, N. (2007). Development and validation of short form of the Alabama Parenting Questionnaire. *Journal of Child & Family Studies*, 16, 243-259.
- Ellis, B. & Nigg, J. (2009). Parenting practices and attention-deficit/hyperactivity disorder: new findings suggest partial specificity of effects. *Journal of Amer Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48, 146-154.
- Essau, C.A., Sasagawa, S. & Frick, P.J. (2006). Psychometric properties of the Alabama Parenting Questionnaire. *Journal of Child & Family Studies*, 15, 597-616.
- Fossum, S., Mørch, W.T., Handegård, B.H., Drugli, M.B. & Larsson, B. (2009). Parent training for young Norwegian children with ODD and CD problems: Predictors and mediators of treatment outcome. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50, 173-181.
- Frick, P.J., Christian, R.E. & Wootton, J.M. (1999). Age trends in the association between parenting practices and conduct problems. *Behavior Modification*, 23, 106-128.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148–162.
- Gamble, W.C., Ramakumar, S. & Diaz, A. (2007). Maternal and paternal similarities and differences in parenting: An examination of Mexican-American parents of young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 72-88.
- Georgiou, S.N. (2008). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education*, 11, 213-227.
- Gibson, S. & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.

- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949 – 967.
- Hart, G.H., Nelson, D.A., Robinson, C.C., Frost Olsen, S. & McNeilly-Choque, M.K. (1998). Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children: parenting style and marital linkages. *Developmental Psychology*, 34, 687-697.
- Hinshaw, S.P., Owens, E.B., Wells, K.C., Kraemer, H.C., Abikoff, H.B., Arnold, L.E., Conners, C.K., Elliot, G., Greenhill, L.L., Hechtman, L., Hoza, B., Jensen, P.S., March, J.S., Newcorn, J.H., Pelham, W.E., Swanson, J.M., Vitiello, B. & Wigal, T. (2000). Family processes and treatment outcome in the MTA: Negative/Ineffective parenting practices in relation to multimodal treatment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 555-568.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Jackson, T. (1999). Influence of teacher–student relationships on aggressive children’s development: a prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 173–184.
- Kavanaugh, M., Halterman, J.S., Montes, G., Epstein, M., Hightower A.D. & Weitzman, M. (2006). Maternal depressive symptoms are adversely associated with prevention practices and parenting behaviors for preschool children. *Ambulatory Pediatrics*, 6, 32-37.
- Kuntsche, E., Gmel, G. & Rehm, J. (2006). The Swiss Teaching Style Questionnaire (STSQ) and adolescent problem behaviors. *Swiss Journal of Psychology* 65, 147–155.
- Laible, D., Carlo, G., Torquati, J. & Ontai, L. (2004). Children’s perceptions of family relationships as assessed in a doll story completion task: links to parenting, social competence and externalizing behavior. *Social Development*, 13, 551-569.
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43, 425-442.
- Meehan, B.T., Hughes, J.N., & Cavell, T.A. (2003). Teacher–student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74, 1145–1157.
- Merrell, K. W. (2002). *School Social Behavior Scales, Second Edition*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

- Miller, S., Loeber, R. & Hipwell, A. (2009). Peer deviance, parenting and disruptive behavior among young girls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 139-152.
- MTÜ Hea Algus. (2009). <http://www.heaaligus.ee> (viimati vaadatud 03.05.2009).
- Nelson, D. A. & Coyne, S.M. (2009). Children's intent attributions and feelings of distress: associations with maternal and paternal parenting practices. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 223-237.
- Onatsu, T. & Nurmi, J.-E. (1995). *The behavioral strategy rating scale*. Helsinki: University of Helsinki.
- Opdenakker, M.-C. & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1-21.
- Pardini, D.A., Fite, P.J. & Burke, J.D. (2008). Bidirectional associations between parenting practices and conduct problems in boys from childhood to adolescence: the moderating effect of age and african-american ethnicity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 647-662.
- Peisner-Feinberg, E.S., Burchinal, M.R., Clifford, R.M., Culkin, M.L., Howes, C., Kagan, S.L. & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 71, 1534-1553.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M., Payne, C., Cox, M.J. & Bradley, R. (2002). The Relation of Kindergarten Classroom Environment to Teacher, Family, and School Characteristics and Child Outcomes. *The Elementary School Journal*, 102, 225-238.
- Rimm-Kaufman, S.E., La Paro, K.M., Downer, J.T. & Pianta, R.C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behaviour in kindergarten classrooms. *The Elementary School Journal*, 105, 377-394.
- Roberts, G.C., Block, J.H. & Block, J. (1984). Continuity and change in parent's child-rearing practices. *Child Development*, 55, 586-597.
- Russell, A., Hart, G.H., Robinson, C.C. & Olsen S.F. (2003). Children's sociable and aggressive behavior with peers: A comparison of the US and Australia, contributions of temperament and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 74-86.

- Shaywitz, S.E., Schnell, C., Shaywitz, B.A. & Towle, V.R. (1986). Yale Children's Inventory (YCI): an instrument to assess children with attentional deficits and learning disabilities. I. Scale development and psychometric properties. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14, 347-364.
- Shelton, K.K., Frick, P.J. & Wootton, J.M. (1996). Assessment of parenting practices in families of elementary school-age children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 317-329.
- Skinner, E., Johnson, S. & Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: a motivational model. *Parenting: Science and Practice*, 5, 175-235.
- Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D. & Milburn S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development*, 66, 209-223.
- Stipek, D. & Byler, P. (2004). The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 375-397.
- Trossmann, K. (2008). Lasteaiarühma vaatlusmõõdiku (ECCOM) kohandamine ja katsetamine Eestis. *Magistritöö*, Tartu Ülikool.
- Van Leeuwen, K.G. & Vermulst, A.A. (2004). Some psychometric properties of the Ghent Parental Behavior Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 20, 283-298.
- Vitaro, F., Brendgen, M. & Tremblay, R. E. (2000). Influence of deviant friends: an ecological analysis. *Developmental Psychology*, 22, 433-439.
- Walker, J.M.T. (2008). Looking at teacher practices through the lens of parenting style. *The Journal of Experimental Education*, 76, 218-240.
- Walling, B.R., Mills, R.S.L. & Freeman, W.S. (2007). Parenting cognitions associated with the use of psychological control. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 642-659.
- Wentzel, K.R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287-301.
- Winsler, A., Madigan, A.L. & Aquilino, S.A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 1-12.

LISA A. Lapsevanemate kasvatustegevuste küsimustiku (KTK-v) faktorstruktuur (N=2144)

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Positiivsed kasvatustegevused							
1. Ma julgustan oma last olema iseseisev	.51	.23	-.02	-.14	.18	-.01	-.18
3. Ma aktsepteerin oma lapse arvamusi	.50	.15	-.13	-.15	.04	-.17	-.13
6. Kui laps käitub halvasti, arutan seda koos temaga	.60	.19	.00	-.16	.06	-.06	.01
7. Ma näitan oma lapsele, et armastan teda	.70	-.04	.06	.04	-.16	-.04	-.08
10. Ma väljendan kiindumust oma lapse vastu teda kallistades ja hoides	.68	-.18	.06	.10	-.20	-.04	.05
13. Ma lohutan oma last, kui ta on endast väljas	.70	-.04	-.10	.03	-.10	-.08	.01
14. Ma julgustan oma last andma endast parimat	.61	.12	.06	-.02	.04	-.01	-.10
15. Ma annan oma lapsele teada, kui ta minu arvates midagi hästi teeb	.66	.04	-.06	.00	-.10	-.08	-.03
19. Ma räägin oma lapsega tema sõpradest	.61	-.12	.05	-.10	-.04	-.02	.18
21. Ma ütlen oma lapsele, et mulle meeldib, kui ta mind aitab	.58	-.08	.16	-.05	.02	.04	.07
Käitumuslik kontroll							
2. Ma karistan oma last, kui ta halvasti käitub	.03	.71	.12	.02	-.10	.24	.20
4. Vajadusel ma riidlen oma lapsega ja kritiseerin teda	.00	.72	.00	.23	.01	.10	.11
5. Ma selgitan oma lapsele, et halvale käitumisele järgneb igal juhul karistus	.09	.70	.22	-.03	.06	.09	.11
Psühholoogiline kontroll							
8. Ma annan oma lapsele teada, kui palju ma tema heaks teinud olen	.11	.12	.83	.09	.03	.04	-.01
9. Ma annan oma lapsele teada, kui paljust ma tema pärast loobuma pean	-.07	.02	.76	.10	.09	.14	.09
11. Ma ootan, et laps oleks tänulik ja hindaks kõiki talle antud võimalusi	.05	.14	.76	.09	-.02	.07	.01
Ebajärjekindel distsipliin							
16. Ma hirmutan oma last karistusega, kuid seejärel tegelikult ei karista teda	-.13	.22	.13	.69	.09	.13	.15
20. Kui olen lapsele määranud karistuse, loobun sellest kiiresti (nt tühistan lapsele määratud piirangud varem, kui algul lubasin)	.03	-.05	.16	.76	.13	.01	-.08
22. Viis, kuidas ma last karistan, sõltub minu meeleolust	-.20	.11	.02	.55	.00	.26	.23
Puudulik järelvalve							
17. Minu laps käib väljas sõpradega, keda ma ei tunne	-.13	.07	.03	.10	.74	.08	.08
18. Minu laps käib õues, ilma et peaks kindlaks kellaajaks kodus olema	-.05	-.08	.06	.08	.76	.04	.00
Füüsiline karistamine							
12. Vajadusel kasutan oma lapse kasvatamisel füüsilist karistust	-.11	.31	.05	.11	-.01	.74	.10
23. Ma annan oma lapsele laksu, kui ta on teinud midagi valesti	-.08	.11	.12	.28	-.01	.73	.08
26. Ma löön last rihma või mõne muu asjaga, kui ta on teinud midagi valesti	-.09	.04	.12	-.03	.18	.73	.12
Karistamine millestki ilma jätmisega							
24. Ma ignoreerin last, kui ta käitub halvasti	-.07	-.10	.02	.25	.16	.12	.60
25. Karistuseks võtan lapselt ära mõned privileegid või taskuraha	.01	.32	.05	-.04	.03	.06	.69
27. Karistuseks kõrvaldan lapse käsil olevast tegevusest (nt panen lapse nurka seisma või istuma, saadan ta teise tuppa)	.00	.30	.03	.04	-.08	.15	.67
<i>Expl.Var</i>	3,98	2,11	2,05	1,70	1,37	1,91	1,59
<i>Prp.Totl</i>	.15	.08	.08	.06	.05	.07	.06

LISA B-1. KTK-CRPR-v faktorstruktuur (N = 2144)

	F1	F2	F3
Soojus/Iseseisvuse toetamine			
1. Ma julgustan oma last olema iseseisev	.55	-.02	.14
3. Ma aktsepteerin oma lapse arvamusi	.57	-.15	.03
6. Kui laps käitub halvasti, arutan seda koos temaga	.63	-.01	.15
7. Ma näitan oma lapsele, et armastan teda	.74	.09	-.07
10. Ma väljendan kiindumust oma lapse vastu teda kallistades ja hoides	.69	.11	-.16
13. Ma lohutan oma last, kui ta on endast väljas	.73	-.06	-.05
14. Ma julgustan oma last andma endast parimat	.62	.10	.06
Psühholoogiline kontroll			
8. Ma annan oma lapsele teada, kui palju ma tema heaks teinud olen	.08	.83	.13
9. Ma annan oma lapsele teada, kui paljust ma tema pärast loobuma pean	-.11	.79	.08
11. Ma ootan, et laps oleks tänulik ja hindaks kõiki talle antud võimalusi	.04	.77	.12
Käitumuslik kontroll			
2. Ma karistan oma last, kui ta halvasti käitub	.02	.12	.79
4. Vajadusel ma riidlen oma lapsega ja kritiseerin teda	-.02	.03	.78
5. Ma selgitan oma lapsele, et halvale käitumisele järgneb igal juhul karistus	.10	.18	.74
<i>Expl.Var</i>	3.00	2.01	1.91
<i>Prp.Totl</i>	.23	.15	.15

LISA B-2. KTK-APQ-v faktorstruktuur (N = 2144)

	F1	F2	F3	F4	F5
Füüsiline karistamine					
12. Vajadusel kasutan oma lapse kasvatamisel füüsilist karistust	.80	.08	.11	-.02	.18
23. Ma annan oma lapsele laksu, kui ta on teinud midagi valesti	.74	.06	.29	.00	.09
26. Ma löön last rihma või mõne muu asjaga, kui ta on teinud midagi valesti	.74	.03	.02	.20	.09
Seotus					
15. Ma annan oma lapsele teada, kui ta minu arvates midagi hästi teeb	-.10	-.71	-.03	-.17	-.02
19. Ma räägin oma lapsega tema sõpradest	-.07	-.71	-.09	-.01	.05
21. Ma ütlen oma lapsele, et mulle meeldib, kui ta mind aitab	.03	-.77	.00	.02	-.02
Ebajärjekindel distsipliin					
16. Ma hirmutan oma last karistusega, kuid seejärel tegelikult ei karista teda	.20	.09	.72	.06	.19
20. Kui olen lapsele määranud karistuse, loobun sellest kiiresti (nt tühistan lapsele määratud piirangud varem, kui algul lubasin)	.02	-.07	.80	.12	-.13
22. Viis, kuidas ma last karistan, sõltub minu meeleolust	.27	.18	.55	-.01	.24
Puudulik järelvalve					
17. Minu laps käib väljas sõpradega, keda ma ei tunne	.11	.12	.07	.76	.10
18. Minu laps käib õues, ilma et peaks kindlaks kellaajaks kodus olema	.03	.02	.08	.80	-.05
Karistamine millestki ilma jätmisega					
24. Ma ignoreerin last, kui ta käitub halvasti	.02	.04	.32	.16	.49
25. Karistuseks võtan lapselt ära mõned privileegid või taskuraha	.12	-.03	-.02	.03	.78
27. Karistuseks kõrvaldan lapse käsil olevast tegevusest (nt panen lapse nurka seisma või istuma, saadan ta teise tuppa)	.19	-.02	.05	-.08	.76
<i>Expl.Var</i>	1.92	1.68	1.68	1.34	1.61
<i>Prp.Totl</i>	.14	.12	.12	.10	.12

LISA C. Õpetajate kasvatustegevuste küsimustiku (KTK-õ) faktorstruktuur (N = 353)

	F1	F2	F3	F4	F5
Soojus/Iseseisvuse toetamine					
1. Ma julgustan lapsi olema iseseisvad	.52	.01	.03	.03	.00
3. Ma aktsepteerin laste arvamusi	.49	-.03	-.02	-.05	.06
6. Kui laps käitub halvasti, arutan seda koos temaga	.48	-.08	-.14	.12	.22
7. Ma näitan lastele, et hoolin neist	.57	-.17	.07	-.11	.08
8. Ma saan lastega hästi läbi	.48	-.28	.14	.02	.02
9. Ma arvestan laste soovide ja huvidega klassi ühistegevusi planeerides	.54	-.06	-.06	-.15	-.04
14. Ma julgustan lapsi andma endast parimat	.58	-.03	.05	.11	.05
19. Ma räägin lastega nende sõpradest, perest, huvidest	.48	-.05	-.13	.07	.20
Ebajärjepidev/ebaefektiivne distsipliin					
16. Ma hirmutan lapsi karistusega, kuid seejärel tegelikult ei karista neid	-.16	.49	.11	.39	-.28
20. Kui olen määranud lapsele karistuse, loobun sellest kiiresti (nt tühistan lapsele määratud piirangud varem, kui algul lubasin)	-.05	.49	.15	-.04	.00
22. Viis, kuidas lapsi karistan, sõltub minu meeleolust	-.07	.57	-.03	.13	-.22
23. Ma ignoreerin lapsi, kui nad halvasti käituvad	.05	.70	.04	-.10	-.07
24. Ma tõstan häält, kui laps midagi valesti teeb	-.07	.53	-.03	.24	.01
25. Kui laps käitub halvasti, kõrvaldan ta karistuseks õppetööst (nt saadan lapse klassist välja)	-.17	.57	.05	.00	.16
Psühholoogiline kontroll					
10. Ma annan lastele teada, kui palju ma nende heaks olen teinud	.04	-.03	.82	-.01	-.02
11. Ma annan lastele teada, kui paljust ma nende pärast loobuma pean	-.10	.28	.69	.03	.01
12. Ma ootan, et lapsed oleksid tänulikud ja hindaksid kõiki neile antud võimalusi	.00	.02	.73	.13	-.11
Käitumuslik kontroll					
2. Ma karistan lapsi, kui nad käituvad halvasti	-.05	.05	-.06	.73	.10
4. Vajadusel ma riidlen lastega ja kritiseerin neid	-.04	.19	.08	.70	.00
5. Ma selgitan lastele, et halvale käitumisele järgneb igal juhul karistus	.13	-.08	.14	.75	-.09
Seotus/järelvalve					
13. Ma lohutan last, kui ta on endast väljas	.34	-.03	-.15	-.03	.53
15. Ma annan lastele teada, kui nad minu arvates midagi hästi teevad	.40	.08	-.11	-.06	.53
17. Ma tean päris täpselt, mida lapsed kogu koolis oleku aja teevad (pööratud)	-.05	.15	.00	-.03	-.72
18. Ma jätan lapsed klassiruumi või õue täiskasvanu järelvalveta	.02	.06	-.03	-.03	-.78
21. Ma ütlen lastele, et mulle meeldib, kui nad mind aitavad	.46	.15	.00	-.09	.42
<i>Expl.Var</i>	2.76	2.21	1.85	1.91	2.16
<i>Prp.Totl</i>	.11	.09	.07	.08	.09

LISA D-1. KTK-CRPR-õ faktorstruktuur (N = 353)

	F1	F2	F3
Soojus/Iseseisvuse toetamine			
1. Ma julgustan lapsi olema iseseisvad	.54	.02	.03
3. Ma aktsepteerin laste arvamusi	.51	-.02	-.05
6. Kui laps käitub halvasti, arutan seda koos temaga	.57	-.21	.13
7. Ma näitan lastele, et hoolin neist	.63	.04	-.12
8. Ma saan lastega hästi läbi	.58	.09	-.01
9. Ma arvestan laste soovide ja huvidega klassi ühistegevusi planeerides	.49	-.05	-.12
13. Ma lohutan last, kui ta on endast väljas	.45	-.25	.01
14. Ma julgustan lapsi andma endast parimat	.54	.05	.10
Psühholoogiline kontroll			
10. Ma annan lastele teada, kui palju ma nende heaks olen teinud	.07	.81	-.02
11. Ma annan lastele teada, kui paljust ma nende pärast loobuma pean	-.13	.71	.07
12. Ma ootan, et lapsed oleksid tänulikud ja hindaksid kõiki neile antud võimalusi	.01	.74	.12
Käitumuslik kontroll			
2. Ma karistan lapsi, kui nad käituvad halvasti	-.06	-.07	.78
4. Vajadusel ma riidlen lastega ja kritiseerin neid	-.08	.11	.71
5. Ma selgitan lastele, et halvale käitumisele järgneb igal juhul karistus	.12	.14	.75
<i>Expl.Var</i>	2.40	1.87	1.75
<i>Prp.Totl</i>	.17	.13	.13

LISA D-2. KTK-APQ-õ faktorstruktuur (3 faktorit) (N= 353)

	F1	F2	F3
Ebajärjekindel/ebaefektiivne distsipliin			
16.Ma hirmutan lapsi karistusega, kuid seejärel tegelikult ei karista neid	.59	.34	-.10
20.Kui olen määranud lapsele karistuse, loobun sellest kiiresti (nt tühistan lapsele määratud piirangud varem, kui algul lubasin)	.53	.29	.27
22.Viis, kuidas lapsi karistan, sõltub minu meeleolust	.60	-.05	-.26
23.Ma ignoreerin lapsi, kui nad halvasti käituvad	.66	-.20	-.24
24. Ma tõstan häält, kui laps midagi valesti teeb	.57	.08	.05
25. Kui laps käitub halvasti, kõrvaldan ta karistuseks õppetööst (nt saadan lapse klassist välja)	.59	-.04	.08
Seotus			
15.Ma annan lastele teada, kui nad minu arvates midagi hästi teevad	-.02	-.73	.19
19. Ma räägin lastega nende sõpradest, perest, huvidest	-.10	-.61	.04
21. Ma ütlen lastele, et mulle meeldib, kui nad mind aitavad	.06	-.67	.19
(Puudulik) järelvalve			
17. Ma tean päris täpselt, mida lapsed kogu koolis oleku aja teevad (<i>pööratud</i>)	.10	.24	-.77
18. Ma jätan lapsed klassiruumi või õue täiskasvanu järelvalveta	.00	.19	-.81
<i>Expl.Var</i>	2.12	1.70	1.54
<i>Prp.Totl</i>	.19	.15	.14

LISA D-3. KTK-APQ-õ faktorstruktuur (2 faktorit) (N = 353)

	F1	F2
Ebajärjekindel/ebaefektiivne distsipliin		
16.Ma hirmutan lapsi karistusega, kuid seejärel tegelikult ei karista neid	.60	.31
20.Kui olen määranud lapsele karistuse, loobun sellest kiiresti (nt tühistan lapsele määratud piirangud varem, kui algul lubasin)	.53	.04
22.Viis, kuidas lapsi karistan, sõltub minu meeleolust	.60	.13
23.Ma ignoreerin lapsi, kui nad halvasti käituvad	.67	-.01
24. Ma tõstan häält, kui laps midagi valesti teeb	.57	.02
25. Kui laps käitub halvasti, kõrvaldan ta karistuseks õppetööst (nt saadan lapse klassist välja)	.59	-.09
Seotus/järelvalve		
15.Ma annan lastele teada, kui nad minu arvates midagi hästi teevad	-.03	-.68
17. Ma tean päris täpselt, mida lapsed kogu koolis oleku aja teevad (<i>pööratud</i>)	.11	.69
18. Ma jätan lapsed klassiruumi või õue täiskasvanu järelvalveta	.01	.67
19. Ma räägin lastega nende sõpradest, perest, huvidest	-.11	-.49
21. Ma ütlen lastele, et mulle meeldib, kui nad mind aitavad	.06	-.63
<i>Expl.Var</i>	2.14	2.13
<i>Prp.Totl</i>	.19	.19

LISA E. Kasvatustegevuste küsimustike valiidsuse hindamiseks kasutatud mõõtvahendite kirjeldus ja psühhomeetrilised näitajad

Laste psühhosotsiaalne kohanemine

Kooli valimil hindasid 2005.a uurimuses lapsevanemad ja õpetajad skaalal 0 (harva/mitte kunagi) – 3 (pidevalt) lapse:

1. Agressiivsust kaaslaste suhtes (6 küsimust, nt „lööb“, „ähvardab“, „levitab kuulujutte“, *Cronbach'i alpha* vanematel .73, õpetajatel .88) (*DIAS*; Björkqvist & Österman, 1998);
2. Tõrjutust-kiusatus kaaslaste poolt tõrjutud (3 küsimust, nt „ta on üksik, tema katsed mängu algetada tõrjutakse tagasi“, „teda narritakse, ähvardatakse või kiusatakse muul moel“, *Cronbach'i alpha* vanematel .52 õpetajatel .54) (*School Social Behavior Scales, II Ed*; Merrell, 2002).
3. Tähelepanupuudulikkuse sümptomeid (4 küsimust, nt „ei erista detaile, ajab kõik segamini“, „on hajameelne“, *Cronbach'i alpha* vanematel .77 õpetajatel .88) (*YCI*; Shaywitz, 1986);
4. Hüperaktiivsuse sümptomeid (4 küsimust, nt „muutub rahutuks, kui millegagi ametis ei ole“, „on motoorselt rahutu“, *Cronbach'i alpha* vanematel .77, õpetajatel .91) (*YCI*; Shaywitz, 1986);
5. Prosotsiaalset käitumist (4 küsimust, nt „teeb koostööd“, „lohutab kaaslast“, *Cronbach'i alpha* vanematel .67, õpetajatel .85) (*School Social Behavior Scales, II Ed*; Merrell, 2002).

2006.-2008.a valimil hindasid õpetajad skaalal 1 (mitte kunagi) – 5 (väga sageli) lapse:

1. Agressiivsust (3 küsimust, *Cronbach'i alpha* .90) (*DIAS*; Björkqvist & Österman, 1998);
2. Pingutust vältivat (task-avoidant) käitumist (5 küsimust, nt „hakkab kergesti tegelema millegi muuga, kui tegevuses ilmnevad raskused“, „loobub üritamisest kergest“, *Cronbach'i alpha* .91) (*Behavioral Strategy Rating Scale*, Onatsu & Nurmi, 1995).

Tabel E-1. Poiste ja tüdrukute sotsiaalsele kohanemisele antud õpetajate ja vanemate hinnangud

	Õpetaja hinnang			Vanema hinnang		
	Poiss	Tüdruk	F	Poiss	Tüdruk	F
	M (SD)	M (SD)		M (SD)	M (SD)	
1. Agressiivsus	.58 (.56)	.22 (.42)	26.66	.38 (.30)	.28 (.30)	3.93*
2. Tõrjutus-kiusatus	.40 (.52)	.26 (.35)	4.95*	.36 (.42)	.31 (.41)	ns
3. TP probleemid	1.04 (.79)	.57 (.61)	22.51	.66 (.55)	.57 (.63)	ns
4. Hüperaktiivsus	.94 (.87)	.33 (.53)	37.54	.96 (.67)	.63 (.56)	10.90
5. Prosotsiaalsus	1.45 (.51)	1.84 (.78)	25.78	2.07 (.44)	2.18 (.49)	ns
6. Agressiivsus	1.98 (1.01)	1.48 (.85)	49.53			
7. Pingutuse vältimine	2.63 (.99)	2.40 (1.01)	9.68			

Märkus. 1. – 5. 2005. a valim, skaala 0-3; 6. – 7. 2006.-2008. a valim, skaala 1-5; võrreldud on poistele ja tüdrukutele antud hinnanguid; * $p < .05$, ns – pole statistiliselt oluline, ülejäänud F puhul $p < 0.001$

Lapsevanema meeleolu

Vanemad hindasid oma meeleolu skaalal 1 (ei käi üldse minu kohta) – 5 (sobib täielikult) (4 küsimust *BDI* põhjal, nt “Olen viimasel ajal olnud masendunud”, “Tunnen ennast tihti väsinud ja süüdlaslikuna”, *Cronbachi alpha .83*) (*Beck Depression Inventory*; Beck, Steer & Garbin, 1988). Analüüsid on kasutatud skaala keskmist skoori. Emad ($M = 2.06$, $SD = .91$) hindasid oma meeleolu oluliselt halvemaks ($F = 11.31$, $p < .001$) isaga võrreldes ($M = 1.89$, $SD = .84$).

Õpetaja enesetõhusus

Lasteaia õpetajad hindasid skaalal 1 (mitte kunagi) - 5 (alati), kui efektiivse õpetajana nad end tunnevad (4 küsimust, nt „Kui mõtlen sellele, milline lasteaiaõpetaja olen, siis tunnen süütunnet“, “Laste õpetamine tundub mulle ülejõu käiva ülesandena“, *Cronbachi alpha .64*) (*Teacher Efficacy Scale*; Gibson & Dembo, 1984). Mida kõrgema keskmise skoori ($M = 1.81$, $SD = .55$, madalaim 1, kõrgeim 3.5) õpetaja sai, seda vähem efektiivseks ta end hindas.

Õpetamispraktikate vaatlus

Lasteaiarühmades vaadeldi 37 õpetaja tegevust 3 tunni jooksul kasutades varase lapsea lasteaiarühma vaatlusmõõdikut (*ECCOM*; Stipek, & Byler, 2004; Eestis kohandanud ja katsetanud Trossmann, 2008). Kolmes rühmas viis vaatluse läbi üks vaatleja, ülejäänud rühmades viibis üheaegselt 2 vaatlejat ja analüüsid kasutatakse nende antud hinnangute keskmist skoori. Vaatluse käigus hinnati skaalal 1 (harva) – 5 (sageli), kui suurel määral kasutavad õpetajad „Lapsekeskseid praktikaid“ (nt *lastele antakse vastutust vastavalt võimetele, distsiplineerimine on sujuv, õpetaja on lapsi respektiiv ja toetab sotsiaalsete oskuste arengut*), „Õpetajakeskseid praktikaid“ (nt *õpetaja on juhtpositsioonil, reeglid on paindumatud ja distsiplineerimine järsk, sotsiaalseid oskusi ei arendata, tegevused ja hindamiskriteeriumid on standardised*) ja „Laste juhitud praktikaid“ (nt *õpetaja on passiivne, reegleid on vähe, neid kasutatakse ebajärjepidevalt, õpetaja ei edasta lastele ootusi ega anna tagasisidet*). Lapsekesksete praktikate kasutamist hinnati 17 valdkonnas, Õpetajakeskseid ja Laste juhitud praktikaid 15 valdkonnas. Antud uurimuses on kasutatud nimetatud skaalade koguskoore (*Cronbach'i alpha* vastavalt .95, .90, .94), mille põhjal käesolevas uurimuses osalenud õpetajad kasutavad kõige rohkem lapsekeskseid praktikaid ($M=3.43$, $SD=0.87$) ning oluliselt vähem õpetajakeskseid ($M=2.04$, $SD=0.66$) ja laste juhitud praktikaid ($M=1.99$; $SD=0.73$) (Trossmann, 2008).