

Tartu Ülikool

Sotsiaalteaduste valdkond

Psühholoogia instituut

Tambet Anja

I JA II KOOLIASTME ÕPILASTE HINNANGUD KLASSIKLIIMALE NING NENDE
SEOSED VASTAJA SOO, KIUSAMISEGA SEOTUD ROLLI JA KIVA PROGRAMMIS
OSALEMISEGA

Magistritöö

Läbiv pealkiri: Klassikliima hinnangute seosed õpilaste tunnustega

Juhendajad: Kristiina Treial (MA)

Astra Schults (PhD)

Tartu 2020

I ja II kooliastme õpilaste hinnangud klassikliimale ning nende seosed vastaja soo, kiusamisega seotud rolli ja KiVa programmis osalemisega

Kokkuvõte

Käesolevas magistritöös uuriti programmi Kiusamisvaba kool (KiVa) raames kogutud andmeid ja hinnati õpilaste poolt klassikliimale antud koondskoori tulemusi õpilaste soo, rolli (kõrvalseisja, kiusaja, ohver ja kiusaja-ohver) ja kooliastmega (esimene ja teine) ning programmi enda rakendamisega seonduvalt. Töö üheks eesmärgiks oli kontrollida, kas klassikliima küsimustiku näol on tegemist ühe- või mitmefaktorilise küsimustikuga. Faktoranalüüsi tulemustest lähtuvalt jäädi ühefaktorilise mudeli juurde. Regressioonanalüüsi tulemusena leiti, et kõige rohkem mõjutasid klassikliima küsimustiku koondskoori tulemusi kiusamisega seotud roll ja kooliaste, kus õpilane õppis. Tulemused näitavad, et liikudes esimesest kooliastmest teise langeb hinnang klassikliimale, mis on oma olemuselt näitaja, kui mugavalt õpilane ennast klassis tunneb, oluliselt, seetõttu on eriti tähtis õpilaste toetamine liikumisel ühest kooliastmest teise.

Märksõnad: kiusamine, klassikliima, KiVa, kooliaste, kiusaja, ohver, kiusaja-ohver, kõrvalseisja, sugu

1st and 2nd school level students' assessments of the classroom climate and its relations with the gender, role related to bullying and participation in the KiVa program

Abstract

This master's thesis examined the data collected within the Kiusamisvaba kool (KiVa) anti-bullying program and the results of the students' overall scores for classroom climate were evaluated in relation to students' gender, role (bystander, bully, victim and bully-victim), school level (first and second) and the program implementation. One of the aims of the work was to check whether the classroom climate questionnaire is a unifactorial or a multifactorial questionnaire. As a result of the factor analysis unifactorial model was maintained. As a result of the regression analysis, it was found that the results of bullying-related role and school level, where students studied, had the greatest influence on the overall score of the classroom climate questionnaire. The results show that when moving from the first school level to the second, the assessment of class climate, which by its nature is an indicator of how comfortable a student feels in the classroom, decreases significantly, therefore it is especially important to support students during transition from one school level to another.

Keywords: bullying, classroom climate, KiVa, school level, bully, victim, bully-victim, bystander, gender

Sissejuhatus

Kiusamine on statistika järgi suure levikuga nähtus (Dake, Price, & Telljohann, 2003; Berger, 2007). Ameerika ühendriikides (USA) koges 2018. aastal kiusamist 20,2% õpilastest – 16,7% poistest ja 23,8% tüdrukutest (Musu, Zhang, Wang, Zhang, & Oudekerk, 2019). Erinevate aastate lõikes on need protsendid olnud sarnased, kõikudes paari protsendi võrra ühele või teisele poole. Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsiooni (OSCD) raportis (OSCD, 2019) on Eesti kohta välja toodud, et vähemalt mõned korrad kuus kiusatud õpilaste protsent on 25,4 (USA vastav näitaja oli 25,9 ja kõige madalam näitaja Lõuna Koreas 9,4%). Samas OSCD raportis (2019) on välja toodud, et kiusamise ohvriks olid suurema tõenäosusega poisid ja madalamate vaimsete võimetega õpilased võrrelduna tüdrukute ning kõrgemate vaimsete võimetega õpilastega. Toodi välja ka see, et need õpilased, kes kiusamisega kokku puutuvad, on kurvemad, hirmunud, enda eluga vähem rahul ja tunnevad ennast vähemal määral koolikollektiivi osana võrreldes nendega, kes kiusamisega kokku ei puutu.

Kiusamine on käitumismuster, milles kasutatakse ohvri suhtes füüsilist, verbaalset või sotsiaalset agressiooni, mis tihti sisaldab võimu või jõudude ebavõrdsust (Kerig, Ludlow, & Wenar, 2012). Lisaks sellele on kiusamise juures oluliseks komponendiks tahtlikkus (Olweus, 1996). Seega saab kiusamise puhul eristada nelja olulist elementi. Käitumismuster viitab korduvusele, see on midagi, mida tehakse järjepidevalt. Teiseks elemendiks on kahjustava käitumise vorm – füüsiline, verbaalne ja sotsiaalne. Füüsilise kiusamise näideteks on nügimine, tõukamine, löömine, verbaalse puhul solvamine, nimede nimetamine ning sotsiaalse kiusamise näidetena võib tuua kõrvale jätmise grupi tegevustest ja kuulujuttude levitamise. Kolmandaks võib kiusamine sisaldada võimu (näiteks materiaalsel või sotsiaalsel) või jõudude (eeskätt füüsilise) ebavõrdsust. Näidetena võib tuua olukorra, kus kiusaja perekond on majanduslikult paremal järjel või kiusajal on rohkem sõpru. Neljandaks on kiusamise juures oluline tahtlikkus ehk soov teist kahjustada. Kiusamine võib toimuda ka instrumentaalses vormis, kus kiusamine on vahend mingi muu eesmärgi saavutamiseks (Sutton, Smith, & Swettenham, 1999).

Kiusamisega seotud rollid

Kiusamisega seotud rollid on kiusaja, ohvri, kiusaja-ohvri ja kõrvalseisja roll (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996). Kiusaja on kiusamise akti toimepanija, kelle eesmärgiks on panna teist halvasti tundma. Kiusatav on see, keda

kiusatakse ja kes tunneb ennast halvasti kiusaja või kiusajate tehtu pärast. Võimalik, et osad on ühes situatsioonis kiusajad, aga teises situatsioonis kiusatavad. Näiteks olukorras, kus koolis kiusatava rollis olev, kiusab kodus väiksemaid õdesid-vendasid või teisi endast nõrgemaid ehk siis on kiusaja-ohvri rollis. Kiusamise osapoolteks loetakse lisaks kõrvalseisjaid, kuna nad näevad kiusamist pealt ja see omab neile mõju. Kõrvalseisjaid loetakse kõige olulisemaks osapoolteks kiusamise lõpetamise juures, sest nad saavad kiusamist lõpetada, kas vahele astudes või täiskasvanule teada andes (Padgett & Notar, 2013).

Kõrvalseisjad on olulised muuhulgas siis, kui kiusamine on instrumentaalne. Näiteks, kui eesmärgiks on liidri- või juhupositsioon ja kiusajate populaarsus sõltub kiusamise aktist (Sutton, Smith, & Swettenham, 1999). Sijtsema, Veenstra, Lindenberg ja Salmivalli (2009) on oma uurimuses välja toonud, et uuringus osalenud kaheksanda klassi poisid töid kiusamise põhilise põhjusena välja enda staatuse tõstmise kaaslaste silmis. Seda kinnitab tõsiasi, et need poisid, kes kiusavad, omavad ühtlasi ka kõige kõrgemat staatust kaaslaste hinnangul (Rodkin & Berger, 2008). Seetõttu on oluline kiusamist vaadata muuhulgas ka kui sotsiaalset protsessi, kui instrumenti, mille rakendamise eesmärgiks on kaaslaste austus ja lugupidamine ning kiusaja staatuse tõus.

Kiusamise negatiivsest mõjust ja tagajärgedest võib erialakirjandusest leida palju näiteid nii kiusaja kui ka kiusatava puhul. Lisaks sellele, et vahetult saab kannatada eneseusk, õiglustunne, eneseväarikus, võivad kiusatavad kogeda, ka ärevushäireid, uimastite kuritarvitamist, depressiooni ning suitsidaalsust (Craig, 1998; Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld, & Gould, 2007; Klomek et al., 2009; Tharp-Taylor, Haviland, & D'Amico, 2009; Klomek, Sourander, & Gould, 2010). Samuti võib tagajärjeks olla akadeemilise edukuse langus ja koolist välja langemine (Oliveira, de Menezes, Irfi, & Oliveira, 2018). Kiusajad võivad kogeda sarnaseid tagajärgi nagu ohvrid, mille mõjud võivad ulatuda nii kiusajate kui ohvrite puhul täiskasvanuikka (Gladstone, Parker, & Malhi, 2006; Isaacs, Hodges, & Salmivalli, 2008). Ohvrite puhul võib ilmneda täiskasvanueas nii depressioon kui narkootiliste ainete kuritarvitamine, kiusajatel on täiskasvanueas lisaks narkomaania riskile kõrgenenud kuritegevuse risk (Sourander et al., 2007; Olweus, 2013).

Kiusamise pealt nägemine võib kõrvalseisjatele omada negatiivset mõju, mis väljendub ärevuse tõusus ja depressiivsete sümptomite ilmnemises (Midgett & Doumas, 2019), mille võivad ära seletada hirm ise ohvriks langemise ees ja negatiivsed tunded, mis tekivad teise

kannatuse pealt nägemise tulemusena (Hutchinson, 2012). Lisaks võib tekkida süütunne siis, kui hädasolijat ei aidatud või jäeti hädasolijast teatamata (Padgett & Notar, 2013).

Kiusamise vähendamine ja sekkumisprogrammid

Ülekoolilised ennetavad kiusamisvastased sekkumisprogrammid vähendavad kiusamist kuni 25% (McCallion & Feder, 2013). Metaanalüüsis (Ttofi & Farrington, 2011), kus vaatluse all oli 30 sekkumisprogrammi mõju, toodi välja, et kiusamisvastased programmid vähendavad kiusamist 20-23%. Espelage ja Swearer (2010) on välja toonud, et kõige suurem efekt on sekkumisel, mis rakendub erinevates keskkondades (kool, kodu, mänguväljakud, ühistransport jne) samaaegselt. Kui sekkutakse ainult ühes, näiteks koolikeskkonnas ja jäetakse tähelepanuta muud keskkonnad, siis saavutatakse üksnes see, et kiusamine liigub mujale (Goodman-Scott, Doyle, & Brott, 2013). Seetõttu ongi kiusamise vähendamise juures oluline kõikehõlmavus.

Eestis on kasutusel mitmeid erinevaid kiusamise ennetamisele keskendunud sekkumisprogramme (Haridus- ja Teadusministeerium, 2017). Üheks tuntumaks on programm nimega Kiusamisvaba kool (KiVa). KiVa on tõhus kiusamise ennetamiseks ja vähendamiseks, keskendudes õpilase enese- ja teiste tunnete analüüsimisele, grupi surve ja kiusamiskäitumise mõistmisele ning sekkumisoskuste õppimisele (Kärnä et al., 2011). KiVa programmi tulemuslikkust on tõendatud programmi tuumiktegevusi (ennetus, kiusamisjuhtumite lahendamine ja tulemuste hindamine ning analüüs) relevantstes kontekstis (kool) kohaldades (Treial, 2016).

Klassikliima

Klassikliima on vaimne, sotsiaalne, emotsionaalne ja füüsiline keskkond, kus õpilased õpivad (Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett, & Norman, 2010). Esimeste klasside õpilastel, kes on kokku puutunud emotsionaalselt negatiivse klassikliimaga, esineb rohkem depressiivsusele viitavat käitumist, nagu näiteks korrale allumatust, konflikte õpetajaga ja prosotsiaalse suhtluse vähesust (Gazelle, 2006). Vähene sotsiaalne suhtlus võib omakorda kaasa tuua sotsiaalset hirmu ja ärevust või üksinduse eelistamist (Rubin, Coplan, & Bowker, 2009). Madalam klassikliima tajutakse ehk madalamad skoorid klassikliima küsimustikus võivad viidata kiusamise esinemisele klassiruumis (Yoneyama & Rigby, 2006). Mida vähem kiusamist esineb, seda parem ja toetavam on klassikliima (Raskauskas, Gregory, Harvey, Rifshana, & Evans, 2010; Cerezo & Ato, 2010; Gage, Prykanowski, & Larson, 2014). Mida toetavam

keskkond õpilase jaoks loodud on, seda suurema tõenäosusega julgeb õpilane kiusamisest teatada (Eliot, Cornell, Gregory, & Fan, 2010). Klassikliima viitab üldisele klassiruumi atmosfäärile ning tähendab klassiruumi kui terviku sujuvat funktsioneerimist, mida iseloomustavad positiivse alatooniga suhted. Negatiivse klassikliima puhul on positiivse alatooniga suhete osakaal madalam ja funktsioneerimine vähem sujuv (Gazelle, 2006).

Varasemalt on leitud seoseid madalama klassikliima hinnangute ja soo vahel. Näiteks võrreldes tüdrukutega on poiste hinnangud klassikliimale negatiivsemad ja nad raporteerivad ka suurema tõenäosusega erinevat liiki ohvriks olemise kogemust (Buckley, Storino, & Sebastiani, 2003), seetõttu, et poisid satuvad suurema tõenäosusega nii verbaalse kui ka füüsilise agressiooni ohvriks. Samuti on varasemalt leitud, et järgmisse kooliastmesse liikudes tõusevad stressi, ärevuse ja depressiooni näitajad (Lester & Cross, 2015). See võib tuleneda sellest, et õpilaste jaoks on üleminek esimesest teise kooliastmesse keeruline (Tropp & Saat, 2010).

Varasemalt on uuringutes kasutatud mitmeid erinevaid klassikliima küsimustikke (Walberg & Anderson, 1968; Aldridge, Fraser, Bell, & Dorman, 2012; Fernández-Río, Cecchini, Merino-Barrero, & Valero-Valenzuela, 2019). Klassikliima küsimustike juures on leitud mitmeid tegureid, mis on klassikliimaga tihedalt seotud (Rowe, Kim, Baker, Kamphaus, & Horne, 2010), kuid kaks, milleks on klassikaaslased ja õpetajad on kõige olulisemad. Seetõttu sõltub klassikliima kvaliteet eeskätt õpetaja-õpilane ja õpilane-õpilane suhete kvaliteedist (Yoneyama & Rigby, 2006).

Kuigi käesoleva töö autoril ei õnnestunud leida väga häid näiteid, kuidas varasemalt on kiusamisvastaste programmide rakendamine mõjutanud klassikliimat, siis üksikuid näiteid, mida analoogia korras kasutada, on võimalik tuua. Näiteks on Kull, Greytak, Kosciw ja Villenas (2016) välja toonud, et LGBT õpilased, kelle koolides on rakendatud kiusamisvastaseid programme, hindavad koolikliimat kõrgemalt, kui need LGBT õpilased, kelle koolides programme rakendatud ei ole. Lisaks on varasemalt leitud, et positiivne psühhosotsiaalne koolikliima omab kriitiliselt tähtsat rolli kiusamise ennetamise juures (Low & Van Ryzin, 2014). Williford, Noland, Little, Kärnä ja Salmivalli (2012) on välja toonud, et KiVa programmis kasutatakse strateegiaid, mis on suunatud klassikliima parendamisele.

Uurimisprobleem, eesmärk ja hüpoteesid ning uurimisküsimused

Uurimisprobleem tuleneb sellest, et KiVa programmis kasutatavat klassikliima küsimustikku ei ole põhjalikult analüüsitud ja seetõttu ei ole täpselt teada, kuidas see mõõtmisvahendina toimib. Samuti sellest, et vajalik on välja selgitada omavahelised seosed klassikliima näitajate ning soo, kooliastme, KiVa kogemuse ja kiusamisega seotud rollide vahel.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on KiVa programmi klassi suhtekliima küsimustiku analüüs ja klassikliima hinnangutes esinevate erinevuste kirjeldamine seoses õpilase soo, kiusamisega seotud rolli, kooliastme ja KiVa programmis osalemise kogemusega, millest lähtuvad alljärgnevad hüpoteesid ning uurimisküsimused:

1. Poisid hindavad klassikliimat negatiivsemalt (madalamalt) võrreldes tüdrukutega.
2. Esimeses kooliastmes on hinnangud klassikliimale kõrgemad võrreldes teise kooliastmega.
3. Millised erinevused ilmnevad hinnangus klassikliimale KiVa ja mitte-KiVa koolide võrdluses?
4. Millised erinevused on poiste ja tüdrukute hinnangutes klassikliimale KiVa ja mitte-KiVa koolides?
5. Millised erinevused ilmnevad hinnangus klassikliimale lähtuvalt kiusamisega seotud rollidest?
6. Millised kiusamisega seotud rollide vahelised erinevused ilmnevad klassikliima näitajates KiVa ning mitte-KiVa koolides?
7. Milliseid erinevusi klassikliima näitajates esineb kooliastmete lõikes KiVa ja mitte-KiVa koolides?

Meetod*Valim*

Käesoleva uurimistöö andmed koguti 2019. aasta kevadel KiVa programmis osalevates või sellega äsja liitunud, kuid programmi veel mitte rakendavates koolides toimunud elektroonilise õpilasküsitluse käigus. Töö autor kasutas anonüümseid andmeid SA Kiusamisvaba Kool loal. Valimi moodustasid esimese (1.-3. klass) ja teise (4.-6. klass) kooliastme õpilased 88-st Eesti koolist. Koolid jagunesid KiVa (N = 65) ja mitte-KiVa (N =

23) koolideks. KiVa koolides oli programmi metoodikat rakendatud vähemalt aasta. Mitte-KiVa koolid olid alles KiVa programmiga alustavad koolid, kus KiVa metoodikat rakendatud ei olnud. Osalenud koolide keskmine õpilaste arv oli 212,5 (SD = 169,46), kõige väiksemas koolis õppis 21 õpilast ja kõige suuremas 675. KiVa koolide puhul olid vastavad näitajad 228,2 (SD = 172,56, min = 22, max = 675) ning mitte-KiVa koolide puhul 168,3 (SD = 155,45, min = 21, max = 490).

Uuringus osales kokku 18704 õpilast, kellest üks läks valimist välja, sest klassikliima küsimustiku väidete skoorid olid puudu. Lõpliku valimi suuruseks oli 18703 õpilast ($N = 18703$). Poisse oli kokku 9371 ja tüdrukuid 9333. KiVa koolides vastanutest oli poisse 7400 (50%) ja tüdrukuid 7433 (50%), kokku 14833 õpilast ehk 79 protsenti kogu valimist. Mitte-KiVa koolides oli poisse 1971 (51%) ja tüdrukuid 1900 (49%), kokku 3871 ehk 21 protsenti kogu valimist. Õpilaste jaotumine kooliastmeti, nii KiVa kui mitte-KiVa koolide lõikes on sarnane (tabel 1).

Tabel 1

Õpilaste jaotumine kooliastmeti KiVa ja mitte-KiVa koolide lõikes koos protsentidega

Kooliaste	KiVa	Mitte-KiVa	Kokku
Esimene	7712 (52%)	1944 (50%)	9656 (52%)
Teine	7121 (48%)	1926 (50%)	9047 (48%)

Märkus: KiVa ja Mitte-KiVa veerus olevate arvude taga olev protsent näitab suhtarvu KiVa ($N = 14833$) ja mitte-KiVa valimist ($N = 3870$). Veerus Kokku arvude taga olev protsent näitab suhtarvu kogu valimist ($N = 18703$).

Kogemused kiusamisega

Kiusamise kogemuste hindamiseks kasutati täiendatud Olweusi Kiusaja/Ohvri Küsimustiku (*Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*, Olweus, 1996; Solberg & Olweus, 2003) kahte enesekohast küsimust. Esimene küsimus puudutas ohvrit ja kõlas järgnevalt: Kui tihti on Sind koolis viimase paari kuu jooksul kiusatud? Vastusevariandid olid järgnevad: mind ei ole viimase paari kuu jooksul kiusatud, üks või kaks korda, kaks või kolm korda kuus, umbes kord nädalas ja mitu korda nädalas. Vastaja kodeeriti ohvriks siis, kui vastus oli kaks või kolm korda kuus või enam (Solberg & Olweus, 2003).

Teine küsimus puudutas kiusajat ja oli sõnastatud järgnevalt: Kui tihti oled koolis kedagi kiusanud paari viimase kuu jooksul? Vastusevariandid olid analoogsed esimesele küsimusele üksnes erineva esimese variandiga mis oli järgnev: ma ei ole viimase paari kuu jooksul kedagi kiusanud. Vastaja kodeeriti kiusajaks siis, kui vastus oli kaks või kolm korda kuus või enam.

Kahele eeltoodud rollile (ohver ja kiusaja) kodeeriti kaks rolli lisaks, tulenevalt esimesele ja teisele küsimusele antud vastustest. Kui vastaja vastas mõlemale küsimusele vastusevariandiga mind ei ole viimase paari kuu jooksul kiusatud või üks või kaks korda, siis kodeeriti vastaja kõrvalseisjaks. Kui aga vastaja vastas mõlemale küsimusele vastusevariandiga kaks või kolm korda kuus või enam, siis kodeeriti ta kiusaja-ohver rollis olevaks.

Klassikliima küsimustik

KiVa programmi üks osa on iga-aastane õpilasküsitluse abil tehtav olukorra monitooring, mille käigus saavad koolid tagasisidet kiusamise esinemissageduse ja mitmete kiusamisega seotud näitajate, sh klassikliima kohta. Küsitluse metoodika on koostatud KiVA programmi arendajate poolt Turu Ülikoolis (Soomes) ja eesti keelde kohandatud Eestis KiVA programmi ametliku esindaja SA Kiusamisvaba Kool meeskonna poolt. Klassikliima küsimustik on eraldiseisev väidete komplekt, mis on osa kogu monitooringu metoodika paketest.

Klassikliima küsimustik koosneb seitsmest väitest:

1. Ma tunnen end koolis turvaliselt
2. Meie klassis on teiste abistamine tavapärane
3. Mul on hea meel oma klassis olla
4. Mulle meeldib meie kooli õhkkond
5. Ma tunnen, et mind sallitakse koolis sellisena nagu ma olen
6. Ma olen oma klassikaaslastele vastuvõetav sellisena nagu ma olen
7. Meie koolis on teistest erinev olemine heaks kiidetud.

Vastused anti 5-astmelisel Likerti skaalal (Likert, 1932) 0-st (ma ei nõustu üldse) 4-ni (ma nõustun täiesti). Kõrgem skoor viitab positiivsemale klassikliimale.

Andmeanalüüs

Andmetöötlus sooritati statistikaprogrammiga R versioon 3.6.3.

Seitsmevâitelise klassikliima küsimustiku analüüsimiseks rakendati uurivat faktoranalüüsi, selgitamaks välja, mitu konstrukti seitsmest väitest avaldub. Samuti arutati klassikliima väidetekompleti puhul välja Cronbachi α (alfa). Kuna eeldused olid täidetud, kasutati gruppide keskmiste võrdlemiseks dispersioonanalüüsi ehk ANOVA-t (*ANalysis Of Variance*). Regressioonimudelite loomiseks kasutati binaarset logistilist regressiooni (*binary logistic regression*) ja multinominaalset logistilist regressiooni (*multinomial logistic regression*).

Tulemused

Vastajate jaotus nelja kiusamisega seotud rolli vahel KiVa- ja mitte-KiVa koolides on nähtav tabelis (tabel 2). Kõige suurem osa õpilastest olid kõrvalseisja rollis ja kõige väiksema osa moodustasid kiusajad.

Tabel 2

Kiusamisega seotud rollide jaotus KiVa ja mitte-KiVa koolide lõikes koos protsentidega

Roll	KiVa	Mitte-KiVa	Kokku
Kiusaja	416 (3%)	144 (4%)	560 (3%)
Ohver	1757 (12%)	539 (14%)	2296 (12%)
Kiusaja-ohver	469 (3%)	168 (4%)	637 (3%)
Kõrvalseisja	12191 (82%)	3019 (78%)	15210 (81%)

Märkus: KiVa ja Mitte-KiVa veerus olevate arvude taga olev protsent näitab suhtarvu KiVa ($n = 14833$) ja mitte-KiVa valimist ($n = 3870$). Veerus Kokku arvude taga olev protsent näitab suhtarvu kogu valimist ($N = 18703$).

Klassikliima küsimustik

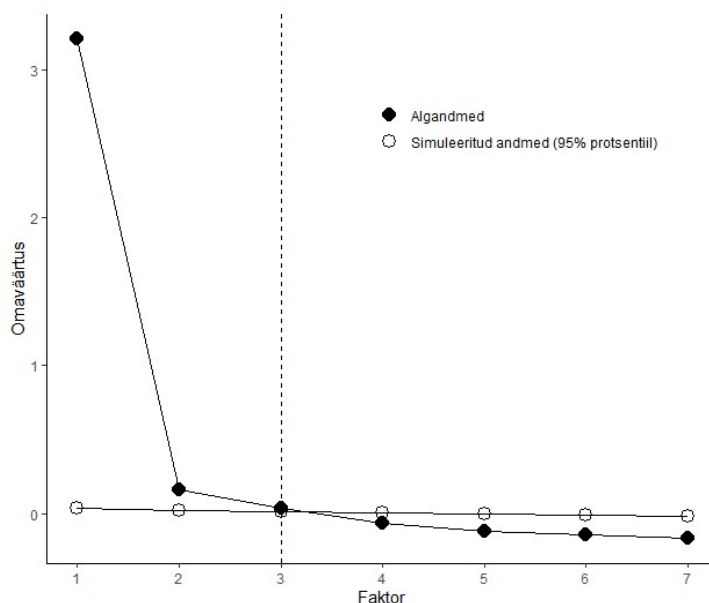
Analüüsi esimeses etapis uuriti klassikliima küsimustiku struktuuri kasutades selleks uurivat faktoranalüüsi, et välja selgitada, mitu konstrukti seitsmest väitest avaldub. Klassikliima küsimustiku seitsme väite sisemine reliaablus oli kõrge ($\alpha = 0,86$). Klassikliima küsimustiku väidete omavahelised korrelatsioonid on nähtavad kolmandas tabelis 3, väidete omavahelised korrelatsioonid on 0,40-st kuni 0,61-ni ja need on statistiliselt olulised. Uuriva faktoranalüüsi (*varimax normalized*) tulemusel saadud omaväärtuste graafikult (joonis 1) nähtub, et klassikliima väidetekomplekti puhul on mõistlik jääda ühefaktorilise mudeli juurde. Sellele viitavad nii Kaiseri (Kaiser, 1974) kui Catelli kriteeriumid. Järgnevas analüüsis käsitletakse klassikliima hinnanguid ühe konstruktiona (koondskoorina).

Tabel 3

Klassikliima küsimustiku väidete keskmised skoorid koos standardhälbed ja omavahelised korrelatsioonid koos usalduspiiridega

Väide	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6
1.	3,14	1,00						
2.	2,82	1,08	0,40*					
			[0,38,					
			0,41]					
3.	3,17	1,06	0,56*	0,46*				
			[0,55,	[0,45,				
			0,57]	0,47]				
4.	2,96	1,10	0,52*	0,43*	0,54*			
			[0,51,	[0,42,	[0,53,			
			0,53]	0,45]	0,55]			
5.	2,97	1,10	0,48*	0,35*	0,45*	0,39*		
			[0,47,	[0,34,	[0,44,	[0,38,		
			0,49]	0,36]	0,46]	0,40]		
6.	3,16	1,00	0,49*	0,43*	0,53*	0,43*	0,61*	
			[0,48,	[0,42,	[0,52,	[0,42,	[0,60,	
			0,50]	0,44]	0,54]	0,44]	0,62]	
7.	2,98	1,09	0,40*	0,42*	0,45*	0,46*	0,44*	0,47*
			[0,39,	[0,41,	[0,43,	[0,44,	[0,42,	[0,46,
			0,42]	0,43]	0,46]	0,47]	0,45]	0,49]

Märkus: * tähistab $p < .001$.



Joonis 1. Catelli (1966) omaväärtuste graafik (*scree plot*) koolikliima väidetekomplekti seitsme väite osas. Vertikaalne katkendjoon tähistab maksimaalset faktorite arvu paralleelanalüüsist (Horn, 1965) lähtuvalt.

Koolid

KiVa koolides õppivatel õpilastel oli klassikliima küsimustiku skoori keskmine 21,26 (SD = 5,44, min = 0,00, max = 28,00). Mitte-KiVa koolidel puhul oli vastav näitaja 20,96 (SD = 5,49, min = 0,00, max = 28,00). Välja selgitamaks, kas koondskoori keskmiste erinevus on statistiliselt oluline tehti ühesuunaline ANOVA, mille kohaselt olid erinevused koondskoori keskmistes koolide lõikes statistiliselt olulised ($F(1, 18701) = 9.27, p < .001$), mis tähendab, et KiVa koolides oli klassikliima skoor statistiliselt oluliselt kõrgem.

Sugu

Poiste koondskoori keskmine tulemus oli 21,03 (SD = 5,48) ning KiVa koolides ja mitte-KiVa koolides vastavalt 21,10 (SD = 5,49) ja 20,77 (SD = 5,44). Tüdrukute koondskoori keskmine tulemus oli 21,37 (SD = 5,41). Tüdrukute koondskoori keskmine tulemus oli KiVa koolides 21,42 (SD = 5,38) ja mitte-KiVa koolides 21,16 (SD = 5,53). Minimaalsed ja maksimaalsed tulemused olid kõikide gruppide puhul absoluutsed (min = 0,00, max = 28,00).

Kirjeldavast statistikast nähtub, et koondskoori tulemused erinevad lähtuvalt soost ja tulenevalt sooritatud ühesuunalise ANOVA analüüsist oli see erinevus statistiliselt oluline ($F(1, 18701) = 17.87, p < .001$), tüdrukute keskmine hinnang oli klassikliima skoori osas

poiste hinnangust statistiliselt oluliselt kõrgem. Sooline erinevus oli oluline nii KiVa kui mitte-KiVa koolides. KiVa koolide puhul olid poiste ja tüdrukute koondskooride tulemuste erinevused statistiliselt olulised ($F(1, 14831) = 12.83, p < .001$). Samuti olid statistiliselt olulised poiste ja tüdrukute koondskoori keskmised tulemused mitte-KiVa koolide lõikes ($F(1, 3868) = 4.95, p = .026$). Nii KiVa kui mitte-KiVa koolides õppivate poiste koondskoori keskmised tulemused olid statistiliselt oluliselt madalamad võrreldes tüdrukutega.

Erinevused poiste koondskoori keskmistes olid ka KiVa ja mitte-KiVa koolide võrdluses statistiliselt olulised ($F(1, 9368) = 5.71, p = .017$), KiVa koolides õppivate poiste koondskoori keskmine tulemus oli statistiliselt oluliselt kõrgem kui mitte-KiVa koolides õppivatel poistel. Erinevused tüdrukute koondskoori keskmistes koolide võrdluses ei olnud statistiliselt olulised ($F(1, 9331) = 3.46, p = .063$).

Kiusamisega seotud roll

Kõige kõrgem keskmine klassikiima küsimustiku koondskoor kiusamisega seotud rollist lähtuvalt oli KiVa koolis õppivatel kõrvalseisjatel ja kõige madalam KiVa koolis õppivatel kiusaja-ohvri rollis olevatel õpilastel (tabel 4). Erinevused rollidest lähtuvatest koondskoori tulemustes olid statistiliselt olulised ($F(1, 18701) = 1499.65, p < .001$). Post-hoc testi tulemused näitasid, et statistiliselt olulised erinevused esinesid kõikide rollide vahel.

Tabel 4

Koondskoori keskmised tulemused koos standardhälvetega lähtuvalt rollist ja koolist

Roll	Kool					
	KiVa		Mitte-KiVa		Kõik koolid	
	M	SD	M	SD	M	SD
Kiusaja	19,26	5,80	19,35	5,58	19,28	5,74
Ohver	17,66	6,24	17,73	6,41	17,68	6,28
Kiusaja-ohver	16,62	6,98	16,64	6,59	16,62	6,87
Kõrvalseisja	22,03	4,89	21,89	4,86	22,00	4,88

Märkus: Minimaalsed ja maksimaalsed tulemused olid kõikide gruppide puhul absoluutsed (min = 0,00, max = 28,00).

Rollide keskmised koos standardhälvetega KiVa ja mitte-KiVa koolide lõikes on nähtavad tabelist (tabel 4). KiVa ja mitte-KiVa koolide lõikes olid rollidest lähtuvad erinevused koondskoori tulemustes statistiliselt olulised. KiVa koolide puhul ($F(1, 14831) = 1175.40, p < .001$) ja mitte-KiVa koolide puhul ($F(1, 3868) = 318.55, p < .001$). Post-hoc testi tulemused näitasid, et statistiliselt olulised erinevused esinevad kõikide rollide vahel nii KiVa koolide lõikes kui ka mitte-KiVa koolide õpilaste puhul. Kõrvalseisjate keskmine skoor oli statistiliselt oluliselt kõrgem ülejäänud rollide keskmistest skooridest. Kiusajate keskmine skoor oli statistiliselt oluliselt kõrgem ohvrite ja kiusaja-ohvrite keskmisest skooridest. Ohvrite keskmine skoor oli omakorda statistiliselt oluliselt kõrgem kiusaja-ohvrite keskmisest skoorist.

Kooliaste

Esimese kooliastme koondskoori keskmine oli 22,56 (SD = 4,93). Teise kooliastme puhul oli sama näitaja 19,75 (SD = 5,60). Esimese kooliastme KiVa koolide õpilaste keskmine koondskoori tulemus oli 22,65 (SD = 4,91) ja mitte-KiVa koolide õpilaste puhul 22,23 (SD = 5,00). Teises kooliastmes oli sama näitaja KiVa koolides 19,76 (SD = 5,58) ja mitte-KiVa koolides 19,69 (SD = 5,67). Minimaalsed ja maksimaalsed tulemused olid kõikide gruppide puhul absoluutsed (min = 0,00, max = 28,00).

Teostati ühesuunaline ANOVA, kus sõltuvaks tunnuseks oli koondskoor ja sõltumatuks kooliaste. ANOVA tulemuse kohaselt oli erinevus koondskoori keskmistes lähtuvalt kooliastmest statistiliselt oluline ($F(1, 18701) = 1337.24, p < .001$), esimese kooliastme keskmine koondskoori tulemus oli statistiliselt oluliselt kõrgem kui teise kooliastme tulemus.

KiVa koolide puhul oli erinevus kooliastmete koondskooride keskmistes statistiliselt oluline ($F(1, 14831) = 1122.39, p < .001$), esimese kooliastme keskmine koondskoori tulemus oli statistiliselt oluliselt kõrgem kui teise kooliastme tulemus. Samuti oli erinevus statistiliselt oluline mitte-KiVa koolide puhul ($F(1, 3868) = 218.10, p < .001$), esimese kooliastme keskmine koondskoori tulemus oli statistiliselt oluliselt kõrgem kui teise kooliastme tulemus.

Regressioonimudelid

Muutuja KiVa kogemus (või selle puudumine) seletusjõudu vaadati binaarse logistilise regressioonianalüüsi kaudu, kus klassikliima küsimustiku koondskoori tulemust ennustatakse KiVa kogemusest lähtuvalt. Binaarne logistilise regressiooni mudel seletab KiVa kogemus

ära 0,08% koondskoori varieeruvusest (*Nagelkerke R²*). Vastaja õppimine KiVa koolis suurendas koondskoori ühe punkti võrra kasvamise tõenäosust 0,1%.

Muutuja sugu seletusjõudu vaadati binaarse logistilise regressioonimudeli kaudu, kus klassikliima küsimustiku koondskoori tulemust ennustati soost lähtuvalt. Binaarne logistilise regressiooni mudeli järgi seletab sugu ära 0,1% koondskoori varieeruvusest (*Nagelkerke R²*). Kui vastaja oli tüdruk, siis koondskoori ühe punkti võrra kasvamise tõenäosus suurenes 1,1%. Lisades mudelisse prediktorina KiVa kogemuse, siis mudeli seletusjõud jäi samaks.

Muutuja roll seletusjõudu vaadati multinominaalse logistilise regressiooni mudeli kaudu, kus klassikliima küsimustiku koondskoori tulemust ennustati rolli kaudu. Analüüsi baaskategooriaks oli kõrvalseisja roll. Võrreldes kõrvalseisjatega vähenes koondskoori ühe punkti võrra kasvamise tõenäosus ohvrite puhul 12,6%, kiusajate puhul 8,9% ja kiusaja-ohvrite puhul 14,6%. Kui vaadata rolli seletusjõudu KiVa kogemuse kontekstis, siis KiVa koolide lõikes olid vastavad näitajad 12,7%, 9,0% ja 14,7% ning mitte-KiVa koolide lõikes 12,3%, 8,5% ja 14,4%.

Kooliastme seletusjõudu vaadati binaarse logistilise regressioonimudeli kaudu, kus klassikliima küsimustiku koondskoori tulemust ennustati kooliastme alusel. Binaarne logistilise regressiooni mudeli järgi seletas kooliaste ära 8,9% koondskoori varieeruvusest (*Nagelkerke R²*). Vastaja õppimine esimeses kooliastmes suurendas koondskoori ühe punkti võrra kasvamise tõenäosust 9,8%. Lisades mudelisse prediktorina KiVa kogemuse, siis mudeli seletusjõud suureneb 0,1% võrra ehk on 9,0%.

Arutelu

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks oli KiVa programmi raames läbi viidud klassikliima küsimustiku tulemuste analüüs ja klassikliima hinnangutes esinevate erinevuste kirjeldamine seoses õpilase soo, kiusamisega seotud rolli, kooliastme ja KiVa programmis osalemise kogemusega. Järgnevas arutelus käsitletakse tulemusi magistr töö eesmärkidest lähtuvalt.

Klassikliima küsimustik

Klassikliima küsimustiku puhul saadi faktoranalüüsi kasutades tulemuseks, et avaldus üks faktor ja küsimustik koosneb ühest konstruktist. Seetõttu jäädi antud töös klassikliima küsimustiku kontekstis ühefaktorilise mudeli juurde. Kuigi küsimustiku väited olid sõnastatud nii, et need puudutasid nii kooli kui klassi, on käesoleva töö autori hinnangul võimalik, et õpilased ei taju olulist erinevust kooli ja klassi vahel. Õpilaste jaoks võib nende klass ühtlasi tähendada nende kooli, kuna klassis ja klassiga veedetakse valdav osa koolipäevast. Tulevikus tehtavates uuringutes tuleks kontrollida, kas klassikliima küsimustiku puhul on ühefaktoriline mudel korratav.

Koolid

KiVa koolide klassikliima küsimustiku koondskooride keskmine oli kõrgem kui mitte-KiVa koolidel ja statistiline analüüsi tulemused näitasid, et see erinevus oli statistiliselt oluline. Kuigi antud töös ei käsitletud spetsiifiliselt LGBT õpilasi on see tulemus sarnane sellega, mida said oma uurimuses Kull, Greytak, Kosciw ja Villenas (2016). Samuti toetab see tulemus Williford, Noland, Little, Kärnä, ja Salmivalli (2012) poolt välja toodut, et KiVa programmis kasutatakse strateegiaid, mis on suunatud klassikliima parendamisele. Samas tuleb silmas pidada, et erinevus oli käesolevas töös väga väike (0,3 punkti), ehk siis umbkaudu iga kolmas KiVa koolis õppinud õpilane hindas ühte seitsmest väitest ühe punkti võrra kõrgemalt võrreldes mitte-KiVa õpilastega.

Sugu

Hüpotees, mis oli püstitatud soost lähtuvalt, leidis kinnitust: poiste klassikliima küsimustiku koondskooride keskmine oli statistiliselt oluliselt madalam võrreldes tüdrukute keskmisega. Samad tulemused saadi ka KiVa ja mitte-KiVa koolide lõikes, kus poiste koondskooride keskmised tulemused võrreldes tüdrukute keskmiste tulemustega olid statistiliselt oluliselt madalamad. See tulemus on kooskõlas Buckley, Storino ja Sebastiani (2003) leitunga - poiste hinnangud klassikliimale on negatiivsemad võrreldes tüdrukute hinnangutega. Samas uuringus toodi välja, et poisid kogevad suurema tõenäosusega nii verbaalset kui füüsilist agressiivset käitumist. Kuigi põhjuslikkust nende tulemustega kinnitada ei ole võimalik, on töö autori hinnangul usutavam, et agressiooni kogemine mõjutab hinnangut klassikliimale, mitte vastupidi. Samas on võimalik, et negatiivne klassikliima muudab õpilasi agressiivsemaks, kuna keskkond on seda soosiv.

KiVa ja mitte-KiVa koolide võrdluses olid poiste tulemuste erinevused statistiliselt olulised, siis tüdrukute puhul need seda ei olnud. Kuna poisid kogevad rohkem suurema tõenäosusega koolikeskkonnas agressiooni (kiusamist), siis on võimalik, et tüdrukute klassikliima hinnangud ei sõltu KiVa kogemusest. Kuna poiste baastasemed on madalamad, siis nende hinnangud võivad tõusta sekkumise tulemusena suuremal määral. Suhteliselt madalam baastase võib võimendada KiVa programmi mõju.

Kiusamisega seotud roll

Rollide osas selgus, et erinevused klassikliima hinnangutes olid olulised kõikide rollide puhul. Siiski oli kõige suurem erinevus kõrvalseisjate ja ülejäänud rollide vahel. KiVa ja mitte-KiVa koolide siseselt oli tulemus sarnane. See tulemus võib viidata sellele, et madalam klassikliima tajutakse seotud kiusamise esinemisega, sest ülejäänud rollid (kiusaja, ohver ja kiusaja-ohver) olid kiusamisega tihedamalt ja vahetumalt seotud. See on kooskõlas Yoneyama ja Rigby (2006) poolt välja tooduga, et madalamad skoorid võivad viidata kiusamise esinemisele klassiruumis. Mitmed varasemad autorid (Raskauskas, Gregory, Harvey, Rifshana, & Evans, 2010; Cerezo & Ato, 2010; Gage, Prykanowski, & Larson, 2014) on välja toonud, et mida vähem kiusamist esineb, seda parem ja toetavam on klassikliima. Kuna parema ja toetava klassikliima puhul peaksid need näitajad kõrgemad olema, võib siit järeldada, et mida kõrgemad on klassikliima näitajad, seda vähem kiusamist esineb.

Kooliaste

Kooliastmete lõikes oli erinevus statistiliselt oluline, esimese kooliastme õpilaste koondskoori keskmine oli oluliselt kõrgem kui teiste kooliastme õpilastel ja seega leidis hüpoteesi kinnitust. Võrreldes nii KiVa kui mitte-KiVa koole, oli samuti esimese kooliastme keskmine koondskoori tulemus statistiliselt oluliselt kõrgem kui teisel kooliastmel. See tulemus on kooskõlas Lesteri ja Crossi (2015) uurimuse tulemustega, kus leiti, et ärevuse ja stressinäitajate tõusuga võib ühtlasi langeda hinnang klassikliimale. Tropp ja Saat (2010) on samuti välja toonud, et õpilaste jaoks on üleminek esimesest teise kooliastmesse keeruline. Keerulisus võib tuleneda antud töö autori hinnangul selles, et vahetuvad õpetajad, muutub õpikeskkond ja suureneb sotsiaalsete kontaktide arv.

Kokkuvõte

Töö tugevuseks on representatiivse valimi kasutamine, mis saadi tänu programmi Kiusamisvaba kool andmete kasutamise võimalusele. Samuti on töö tugevuseks see, et

peaaegu kõikidel juhtudel saadi andmeanalüüsis statistiliselt olulised tulemused. Silmas tuleb pidada, et valim ($N = 18703$) on väga suur ja osaliselt saadi statistiliselt olulised tulemused tulenevalt sellest.

Käesoleva töö autori hinnangul on olulisim tulemus seotud sellega, et esimese kooliastme õpilased hindavad klassikliimat oluliselt kõrgemalt kui teises kooliastmes õppivad õpilased, mistõttu tuleks käesoleva töö autori hinnangul õpilaste toetamisel ühest kooliastmest teise liikumisel sellega arvestada. Edaspidises töödes oleks vajalik uurida põhjuste kohta, miks seesugused erinevused ilmnevad selleks, et üldisest toetamisest liikuda edasi sekkumiste juurde, mis on suunatud konkreetsete puudujääkidega tegelemisele.

Tänuavaldus

Siinkohal soovin tänada ja teha suure kummarduse oma juhendajatele. Ilma nende toeta ja juhendamiseta ei oleks antud magistritöö valmis kirjutamine võimalikuks osutunud. Samuti soovin tänada SA Kiusamisvaba Kool meeskonda. Suur tänu teile kõigile.

Kasutatud kirjandus

- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Bell, L., & Dorman, J. (2012). Using a new learning environment questionnaire for reflection in teacher action research. *Journal of Science Teacher Education, 23*(3), 259-290.
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten?. *Developmental review, 27*(1), 90-126.
- Buckley, M. A., Storino, M., & Sebastiani, A. M. (2003). The impact of school climate: Variation by ethnicity and gender. *A Paper Presented at Annual Meeting of American Association of Psychologist*, Toronto, Canada. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED481671).
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioural Research, 1*(2), 245-276.
- Cerezo, F., & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. [Estatus social, género, clima del aula y bullying entre estudiantes adolescentes]. *Anales de Psicología/Annals of Psychology, 26*(1), 137-144.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and individual differences, 24*(1), 123-130.
- Dake, J. A., Price, J. H., & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of school health, 73*(5), 173-180.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of school psychology, 48*(6), 533-553.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (Eds.). (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (p. 61–72). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Gage, N. A., Prykanowski, D. A., & Larson, A. (2014). School climate and bullying victimization: A latent class growth model analysis. *School Psychology Quarterly, 29*(3),

256–271.

- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child× environment model. *Developmental psychology*, 42(6), 1179-1192.
- Gladstone, G. L., Parker, G. B., & Malhi, G. S. (2006). Do bullied children become anxious and depressed adults?: A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression. *The Journal of nervous and mental disease*, 194(3), 201-208.
- Goodman-Scott, E., Doyle, B., & Brott, P. (2013). An action research project to determine the utility of bully prevention in positive behavior support for elementary school bullying prevention. *Professional School Counseling*, 17(1), 2156759X1301700101.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2017). *Kiusamisvaba haridustee kontseptsioon*.
https://www.hm.ee/sites/default/files/kiusamisvaba_haridustee_kontseptsioon.pdf.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179–185.
- Hutchinson, M. (2012). Exploring the impact of bullying on young bystanders. *Educational Psychology in practice*, 28(4), 425-442.
- Isaacs, J., Hodges, E. V., & Salmivalli, C. (2008). Long-term consequences of victimization by peers: A follow-up from adolescence to young adulthood. *International Journal of Developmental Science*, 2(4), 387-397.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Kerig, P. K., Ludlow, A., & Wenar, C. (2012). Glossary. In Jacobs, N. (Ed.), *Developmental psychopathology* (pp. 655-661). Berkshire, UK: McGraw-Hill Education.
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49.
- Klomek, A. B., Sourander, A., & Gould, M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: A review of cross-sectional and longitudinal research findings. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(5), 282-288.
- Klomek, A. B., Sourander, A., Niemelä, S., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., ... & Gould, M. S. (2009). Childhood bullying behaviors as a risk for suicide attempts and completed suicides: a population-based birth cohort study. *Journal of the American academy of child & adolescent psychiatry*, 48(3), 254-261.
- Kull, R. M., Greytak, E. A., Kosciw, J. G., & Villenas, C. (2016). Effectiveness of school district antibullying policies in improving LGBT youths' school climate. *Psychology of*

- Sexual Orientation and Gender Diversity*, 3(4), 407.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program. *Child Development*, 82, 311-330.
- Lester, L., & Cross, D. (2015). The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary to secondary school. *Psychology of Well-being*, 5(1), 9.
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 5–55.
- Low, S., & Van Ryzin, M. (2014). The moderating effects of school climate on bullying prevention efforts. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 306–319.
- McCallion, G., & Feder, J. (2013). *Student bullying: Overview of research, federal initiatives, and legal issues*. Congressional Research Service.
<http://fas.org/spp/crs/misc/R43254.pdf>
- Midgett, A., & Dumas, D. M. (2019). Witnessing bullying at school: The association between being a bystander and anxiety and depressive symptoms. *School mental health*, 11(3), 454-463.
- Musu, L., Zhang, A., Wang, K., Zhang, J., and Oudekerk, B. A. (2019). *Indicators of School Crime and Safety: 2018* (NCES 2019-047/NCJ 252571). National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice. Washington, DC.
- Oliveira, F. R., de Menezes, T. A., Irffi, G., & Oliveira, G. R. (2018). Bullying effect on student's performance. *Economia*, 19(1), 57-73.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Research Center for Health Promotion (HEMIL), University of Bergen.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, 9, 751-780.
- OSCD (2008). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OSCD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Padgett, S., & Notar, C. E. (2013). Bystanders Are the Key to Stopping Bullying. *Universal Journal of Educational Research*, 1(2), 33-41.
- Raskauskas, J. L., Gregory, J., Harvey, S. T., Rifshana, F., & Evans, I. M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: Relationships with prosocial behaviour and classroom climate. *Educational Research*, 52(1), 1-13.

- Rodkin, P. C., & Berger, C. (2008). Who bullies whom? Social status asymmetries by victim gender. *International Journal of Behavioral Development, 32*(6), 473-485.
- Rowe, E. W., Kim, S., Baker, J. A., Kamphaus, R. W., & Horne, A. M. (2010). Student personal perception of classroom climate: Exploratory and confirmatory factor analysis. *Educational and Psychological Measurement, 70*, 858-879.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual review of psychology, 60*, 141-171.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*(1), 1-15.
- Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior, 35*(1), 57-67.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior, 29*(3), 239-268.
- Sourander, A., Jensen, P., Rönning, J.A., Elonheimo, H., Niemelä, S., Helenius, H., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I. and Almqvist, F., 2007. Childhood bullies and victims and their risk of criminality in late adolescence: the Finnish From a Boy to a Man study. *Archives of pediatrics & adolescent medicine, 161*(6), pp.546-552.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?. *British journal of developmental psychology, 17*(3), 435-450.
- Tharp-Taylor, S., Haviland, A., & D'Amico, E. J. (2009). Victimization from mental and physical bullying and substance use in early adolescence. *Addictive behaviors, 34*(6-7), 561-567.
- Treial, K. (2016) KiVa kiusamisvastase programmi prooviuring Eestis: kaheaastase klaster–randomiseeritud kontrollkatse tulemused. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri, 4*(2), 191–222.
- Tropp, K. & Saat, H. (2010). Õpilaste suhted eakaaslaste ning täiskasvanutega ja sotsiaalsete oskuste areng. In Kikas, E. (Ed.), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes. Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (p. 61–89). Eesti Vabariigi Haridusministeerium.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental*

Criminology, 7(1), 27-56.

Walberg, H. J., & Anderson, G. J. (1968). The achievement-creativity dimension and classroom climate. *The Journal of Creative Behavior*, 2(4), 281–291.

Williford, A., Noland, B., Little, T., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa Antibullying Program on adolescents' perception of peers, depression, and anxiety. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 289-300.

Yoneyama, S., & Rigby, K. (2006). Bully/victim students & classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25(3), 34.

Lihthitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, _____ Tambet Anja _____,
(*autori nimi*)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihthitsentsi) minu loodud teose

I JA II KOOLIASTME ÕPILASTE HINNANGUD KLASSIKLIIMALE NING NENDE
SEOSED VASTAJA SOO, KIUSAMISEGA SEOTUD ROLLI JA KIVA PROGRAMMIS
OSALEMISEGA

(*lõputöö pealkiri*)

mille juhendajad on Kristiina Treial ja Astra Schults
(*juhendajate nimed*)

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihthitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Tambet Anja
18.05.2020