

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Kirsti Pihlik

KLASSI JUHTIMISE JA KLASSIKLIIMA VAHELISED SEOSSED EESTI KOOLIDE
PEDAGOOGIDE 3. KLASSIDE TUNDIDE NÄITEL

Magistritöö

Juhendaja: Tõnu Jürjen, MA

Kaasjuhendaja: Kairi Kaljuste, MA

Tartu 2020

Kokkuvõte

Klassi juhtimise ja klassikliima vahelised seosed Eesti koolide pedagoogide 3. klasside tundide näitel

Klassiruumis on õpetaja oluliseks rolliks õpetamise kõrval klassi juhtimine, mis mõjutab kliima kujunemist klassis. Positiivne klassikliima toetab nii õpetaja õpetamist kui õpilaste õppimist. Õpetajat saab juhtimisoskuste arendamisel toetada tema tundidele vaatluse põhjal hinnangu andmisega. Uurimuse eesmärgiks oli kahe varasema magistritöö käigus loodud vaatlusinstrumentidega kogutud andmete põhjal selgitada välja, kuidas on seotud klassi juhtimine ja klassikliima. Vaatlusinstrumentidega hinnati Eesti koolide 3. klasside tundide. Andmete vaheliste seoste leidmiseks kasutati Spearmani korrelatsioonanalüüsi. Ühtlasi aitas uurimus kontrollida nimetatud instrumentide konstruktivaliidsust. Tulemused näitasid, et soovitud käitumisele suunatud tagasiside andmise ja klassikliima vahel esineb positiivne seos, mittesoovitud käitumisele ja klassikliima vahel negatiivne seos. Ei ilmnunud seost, et õpilase käitumisele suunatud tagasiside oleks klassikliimaga tugevamalt seotud kui klassile tervikuna suunatud tagasiside. Juhise andmisel mittesoovitud käitumisele ei olnud klassikliimaga olulisel määral tugevam seos kui verbaalse vastuse andmisel. Käitumisele suunatud tagasiside seos üldise klassikliimaga oli nii õpetajast kui ka õpilastest lähtuva klassikliima korral samasuunaline ning soovitud käitumisele suunatud tagasisidega oli klassikliima olulisel määral seotud ainult õpetajast lähtuva klassikliimaga. Tulemuste põhjal võib järeldada, et loodud vaatlusinstrumentid mõõdavad uuritavaid nähtusi.

Märksõnad: klassi juhtimine, klassikliima, käitumisele suunatud tagasiside, esimene kooliaste

Abstract

Relations between classroom management and classroom climate in the example of Estonian schools teachers' third grade lessons

One of the most important roles teacher has is classroom management which affects the climate in classroom. Positive classroom climate creates good conditions for teachers to teach and students to learn. Giving teachers feedback based on the observation of their lessons helps to improve their management skills. The aim of this study was to examine correlations between classroom climate and classroom management. The present study was based on data collected among Estonian schools teachers' third grade lessons with evaluation tools from two previous Master's thesis. In addition, this research helped to control construct validity of named evaluation tools. Data in this study was analysed by using Spearman's rank correlation. Results showed positive correlation between classroom climate and feedback on students appropriate behaviour and negative correlation between classroom climate and feedback on inappropriate behaviour. Classroom climate correlation with feedback directed to students was not stonger than feedback directed to the class. Furthermore, it did not appear that giving instruction as feedback on inappropriate behaviour has more impact on classroom climate than giving general feedback. Feedback on students behaviour was correlated with general classroom climate in the same direction as classroom climate originating from students and classroom climate originating from teacher. Feedback on appropriate behaviour had significant correlations only with classroom climate originating from teacher. It can be said that conducted evaluation tools measure what they claim.

Keywords: classroom management, class climate, feedback on students behaviour, primary school

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus	6
1. Teoreetiline ülevaade	7
1.1 Klassikliima.....	7
1.2 Õpikäsitused	10
1.3 Klassi juhtimine.....	12
1.3.1 Klassi juhtimise olemus	12
1.3.2 Käitumine klassiruumis	14
1.3.3 Juhtimisstiilid.....	15
1.3.4 Tõhus klassi juhtimine	17
1.3.5 Tagasiside	17
1.4 Klassikliima ja klassi juhtimise omavaheline mõju ja nende mõju erinevatele õppimise aspektidele	19
1.5 Õpetaja professionaalne areng.....	20
1.6 Töö eesmärk, uurimisküsimus ja hüpoteesid.....	22
2. Metoodika.....	23
2.1 Valim	23
2.2 Mõõtevahendid	24
2.3 Protseduur.....	25
3. Tulemused	26
3.1 SK-le suunatud tagasiside ja klassikliima vahel esineb positiivne seos ning MSK-le suunatud tagasiside ja klassikliima vahel esineb negatiivne seos	27
3.2 Õpilasele suunatud tagasiside ja klassikliima vahel on tugevam positiivne seos kui klassile suunatud tagasiside ja klassikliima vahel	28
3.3 MSK puhul tagasisidena juhise andmisel on klassikliimaga tugevam positiivne seos kui verbaalsel vastusel	29
3.4 Õpetajast ja õpilastest lähtuva klassikliima mõju üldisele klassikliimale käitumisele suunatud tagasiside korral: käitumisele suunatud tagasiside seos õpetajast ja õpilastest lähtuva klassikliimaga on statistiliselt oluliste seoste puhul samasuunaline	30

3.5 Õpetajast ja õpilastest lähtuva klassikliima mõju üldisele klassikliimale käitumisele suunatud tagasiside korral: SK-le suunatud tagasisidega on klassikliima olulisel määral seotud vaid õpetajast lähtuva klassikliimaga	30
4. Arutelu.....	31
Tänu sõnad	38
Autorsuse kinnitus.....	38
Kasutatud kirjandus.....	39
Lisad.....	46

Sissejuhatus

Eesti õpetajad tunnevad vajadust enesetäiendamise järele hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamise osas. Lisaks peavad nad vajalikuks enda professionaalset arendamist ka õpilaste käitumise juhtimise ja klassi haldamise oskustes (Taimalu, Uibu, Luik, & Leijen, 2019).

Üks viis, kuidas õpetaja saab oma õpilaste käitumise juhtimise ja klassi haldamise oskuste kohta objektiivset tagasisidet, on tema tundidele hinnangu andmine vaatluse põhjal. Vaatleja hinnang annab õpetajale terviklikuma pildi klassis toimuvast ja toob välja arengukohad, mille põhjal on õpetajal võimalus oma töö lahti mõtestada ja teha muutusi edasiste tegevuste planeerimisel. Klassi juhtimise eest on suurim vastutus just õpetajal. Oskuslikult klassi juhtides loob ta keskkonna, kus on hea nii õpilastel kui ka temal endal. Hästi juhitud klassides teavad õpilased, mida õpetaja neilt ootab ja miks nad teatud asju tegema peavad. Nad loovad õpetaja abiga seoseid varem õpituga, näevad võimalusi õpitu edasiarendamiseks ning tahavad veel rohkem teada saada. Õpikeskkond on nende jaoks turvaline, kuid samas väljakutseid pakkuv. Nad toetavad oma kaasõpilasi, julgevad ja oskavad vajadusel abi küsida ning on teadlikud, mis on nende soorituse juures hästi ja kus on arengukohad (Marriott, 2001).

Õpilaste õpiprotsessile ja käitumisele tagasiside andmise ja eesmärgistamise olulisuse kohta saab tuua analoogia ilma juhtnöörideta labürindist väljapääsemisega. Ilma igasuguse informatsioonita, teadmata sealjuures, kus on väljapääs, on labürindist välja jõudmine keeruline. Võib juhtuda, et käiakse läbi samu radu, ilma seda ise mõistmata. Nõnda kulutatakse asjatult aega ja tekib segadus, isegi, kui lõpuks leitakse väljapääs. Kirjeldata sarnaneb olukorraga, milles on õpilane, kes ei saa sobivat tagasisidet või ei saa aru, mida temalt oodatakse (Ambrose, Bridges, DiPetro, Lovett, & Norman, 2010). Ka parimad õpilased vajavad klassiruumis selget juhti, mistõttu peavad õpetajal olema klassis sujuva koostöö loomiseks ja hoidmiseks head juhtimisoskused. Õpetajat, kes juhib oskuslikult klassi ja loob õppimiseks hea klassikliima, nimetatakse tõhusaks õpetajaks. Klassi juhtimise tõhusust hinnatakse üldiselt õpilaste saavutuse põhjal (Burke, 2002), kuid see väljendub ka õpilaste sotsiaalses ja emotsionaalses toimetulekus.

Käesolev magistritöö käsitleb kahe varasema magistritöö käigus loodud vaatlusinstrumentidega tundide hindamise tulemuste analüüsi põhjal klassi juhtimise ja klassikliima vahel esinevaid seoseid. Projekti „Vaatlusinstrumendi arendamine ja rakendamine õpetajakoolituses“ raames lõi Epp Tulviste (2018) vaatlusinstrumendi klassikliima hindamiseks ja Grete Täkker (2019) vaatlusinstrumendi käitumisele suunatud tagasiside

hindamiseks. Käesoleva töö tulemuste seostamine kirjandusest saadud teadmistega, aitab kontrollida nimetatud vaatlusinstrumentide konstruktivaliidsust. Töö teoreetilises osas antakse ülevaade klassikliimast, õpikäsitustest, klassi juhtimisest, õpetaja professionaalsest arengust ning klassikliima ja klassi juhtimise omavahelisest mõjust ja nende mõjust erinevatele õppimise aspektidele. Töö empiirilises osas kirjeldatakse metoodikat, valimit, uurimuse protseduuri ja tulemusi ning arutelus interpreteeritakse tulemused ja seostatakse neid teoreetilises ülevaates toodud lähtekohtadega.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Klassikliima

Iga indiviidi heaolu sõltub mitmetest teguritest, milleks on näiteks elust rõõmu tundmine, eneseteostus, akadeemilised tulemused ning vaimne ja füüsiline tervis (Allen & Bowles, 2012). Õpilaste heaolu peegeldab see, kui neil on valdavalt positiivsed tunded ja hoiakud, head suhted koolis ning nad usuvad endasse ja on rahul oma senise õppimise kogemusega (Noble, McGrath, Wyatt, Carbines, & Robb, 2008). Neid tegureid mõjutab märkimisväärselt kuuluvustunne. Üks kohtadest, kus kooliealine laps kõige tõenäolisemalt kuuluvustunnet kogeb, on kool (Allen & Bowles, 2012). Lisaks on koolil väga suur roll laste vastutustundlikeks, teadlikeks ja hoolivateks täiskasvanuteks kujunemisel (Elias *et al.*, 1997).

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2018) järgi on üldhariduskooli alusväärtuseks toetada õpilase vaimset, füüsilist, kõlbelist, sotsiaalset ja emotsionaalset arengut. Üldhariduskoolis luuakse tingimused õpilase võimete tasakaalustatud arenguks ja eneseteostuseks. Ühe tegurina on klassiruumis õppimisele, käitumisele ja õpilase arengule suur mõju klassikliimal (Djigic & Stojiljkovic, 2011; Sieberer-Nagler, 2015), millele on viidatud ka terminitega atmosfäär, õhkkond, ökoloogia ja miljöö (Adelman & Taylor, 2005). Kliima klassis hõlmab klassiruumi sotsiaalset, emotsionaalset ja füüsilist külge (Sieberer-Nagler, 2015). Head õpikeskkonda kirjeldatakse läbi erinevate tunnuste, näiteks kokkuhoidvuse, õpetaja ja õpilaste ning õpilaste omavaheliste suhete, õppimise väärtustamise ja emotsionaalselt toetava õhkkonna. Emotsionaalselt toetavat klassikliimat kasutatakse sünonüümina positiivsele klassikliimale (Krips, 2017). Adelman ja Taylor (2005) defineerivad positiivset klassikliimat emotsionaalselt toetava õhkkonnana klassis, mis on kokkuhoidev ja kus kõigil on ühine eesmärk. Täpsemalt kirjeldades hõlmab kliima emotsionaalne külg tunnetega seotud vastastikmõju klassis (Evans, Harvey, Buckley, & Yan, 2009).

Klassi sobivast sotsiaalsest keskkonnast rääkides viidatakse kahele peamisele omadusele (Brophy, 2014). Esiteks on õppimine palju enamat kui lihtsalt ülesannete täitmine või teadmiste hindamine. Õpilase koolis viibitud aeg ei saa olla täidetud vaid akadeemilise sisu omandamisega (Brophy, 2014; Krips, 2017; Neeme, 2011). Koolis käimine peaks olema rikastav, seal omandatakse olulisi teadmisi, oskusi, väärtusi ja hoiakuid (Brophy, 2014). Põhikooli riiklikus õppekavas (2018) on põhihariduse ühe alusväärtusena toodud välja õpilase väärtushoiakute ja hinnangute kujundamine täisväärtusliku elu elamiseks ühiskonnaliikmena. Õppekaval dokumendina aga ei ole vastutust väärtuskasvatuse tulemuslikkuse eest, see vastutus on kooli kogukonnal ning eriti õpetajal. Õpetaja ülesanne on väljendada selgelt klassis tegutsemise eesmärgid ja määratleda selged ootused käitumisele. Tähtis on ka väärtusega seotud mõistete tähenduse selgitamine, väärtustes ja nende tähendustes kokkuleppimine ning igapäevases praktikas väljendamine (Neeme, 2011). Teine omadus, millele klassi sobivast sotsiaalsest keskkonnast rääkides rõhutakse, on see, et õppimine põhineb koostööl, kus rühmaliikmed toetavad ja julgustavad teineteist, kandes seejuures vastutust üksteise ja rühma kui terviku ees (Brophy, 2014). Individuaalseid teadmisi omandatakse ka sotsiaalse interaktsiooni käigus, näiteks teiste inimestega vesteldes (Reed *et al.*, 2010).

5. klassi õpilaste seas läbi viidud uuring näitas tugevat seost klassiruumi sotsiaalse keskkonna ja õpilaste kaasatuse vahel (Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007). Hariduses tähendab kaasatus õpilase tähelepanu, huvi ning optimismi väljendust õppetegevuse suhtes, mis omakorda näitab õpilase motivatsiooni (Davis, Summers & Miller, 2012). Õpetajal puudub kontroll paljude tegurite üle, millest sõltub õpilaste osavõtlikkus õppetöö suhtes. Kuid tal on vahendid klassiruumis toetava keskkonna kujundamiseks, mis soodustab halvemates tingimustes kasvavate õpilaste kaasatust (Bondy & Ross, 2008). Iga õppija võtab palju tõenäolisemalt õppetööst osa ja on parema eneseregulatsiooniga, kui ta tunneb õppetegevuses kaasõpilaste toetust ning õpetajapoolset emotsionaalset tuge ja julgustust oma õppetööga seotud mõtteid väljendada (Patrick *et al.*, 2007). Õpetaja võib näha palju vaeva huvitava tunni planeerimisega, ent oluline on ka õpilaste osavõtlikkus tunnist, kuna õpilaste osavõtmatuse korral kaotab tund oma väärtuse (Bondy & Ross, 2008).

Õpetaja ja õpilaste sotsiaalsete suhete kvaliteet toetab õpilaste enesekindlust (Wang, Haertel, & Walberg, 1993). Õpilastega hea kontakti loomisel on tähtis, et õpetaja näitaks ka oma inimlikku poolt, mis tähendab endast, oma huvidest ja hobidest rääkimist (Krips, 2017). Formaalsetest küsimustest on tähtsamad igapäevased žestid nagu näiteks naeratus, õpilast kõnetades tema nime kasutamine või küsimus millegi kohta, mis näitab, et õpetaja mäletab,

mida õpilane on varem öelnud (Bondy & Ross, 2008). Võimalusel tuleb õppesituatsioonis vältida pinget. Stressiolukorras on kõrgematasandi ajufunktsioonide töö häiritud, kuna piltlikult väljendades valmistub keha põgenema või ründama. Pinget õppimisel vähendabki aktsepteeriv, empaatiline ja ehe suhe (Korelskaja-Novikova, 2018). Seega soodustab õppimiseks hea keskkonna, kus õpilased väärtustavad õppimist, kujunemist kõikide õpilaste, ka probleemsemate, kaasamine nii õppimisega seotud kui ka õppetöövälisesse suhtlusesse. Õpilasi võimalikult palju erinevatesse sotsiaalsetesse olukordadesse kaasates saab õpetaja mudeldada soovitud käitumist, mille käigus näeb õpilane, milline on ootuspärane käitumine ja kuidas see erineb mittesoovitud käitumisest (Wang *et al.*, 1993). Seejuures aitavad head sotsiaalsed oskused luua ja hoida positiivset klassikliimat, mis toetab efektiivset õppimist (Talts, 2018). Lisaks on Neeme (2011) toonud välja, et kui lapse ümber on hooliv keskkond, kogeb ta ennast ja kaaslasi kui väärtust ning hakkab iseenda tähendust tajuma.

Kuna keskkond meie ümber muutub kiiresti, peab ka inimene muutuma ja kohanema. Ei piisa vaid koolis omandatud teadmistest ja õpitud oskustest, suure tähtsusega on ka püsivalt kõrge õpimotivatsioon. Lisaks inimese loomulikule uudishimule soodustab tugev õpimotivatsioon edaspidises kooli ja elukestvas õppes osalemist ning püsimist. Motiveeritud õpetaja ja õpilastega klassis on hea olla ning seeläbi kasvab õppimise ja kogemise soov veelgi (Korelskaja-Novikova, 2018). Isemääramisteooria (*self-determination theory*) järgi on klassi positiivsel sotsiaalsel õhkkonnal tugev seos õpilaste motiveeritusega õppida ja nende kaasahaaratusena õppeprotsessis (Ryan & Deci, 2000). Seega sõltub ka õpimotivatsioon klassi õhkkonnast. Peamised motivatsiooni mõjutavad tegurid klassis on kord ja ohutus, eduootus, põnevus ning selgus ülesannete osas (Eggen & Kauchak, 2016). Eeltingimused õppimisele keskendumiseks on etteaimatav sündmuste käik klassis ning enda tundmine füüsiliselt ja emotsionaalselt kaitstuna. Õpilase enesetõhusus ja usk toimetulekusse suurenevad, kui tal kujuneb arusaam, et ta tuleb õppeülesannetega pingutades toime ning tunneb, et õpetaja usaldab ja tunnustab teda. Huvipakkuvaid õppeülesandeid on õppijad valmis sooritama ka madala üldise õpimotivatsiooni korral. Seejuures on oluline ka ülesannete selgus, mille puudumine tekitab õpilases vaid asjatuid kahtlusi (Krull, 2018).

Klassis distsipliini tagamiseks on oluline koht ka õppetööks materiaalse keskkonna ettevalmistamisel. Klassikeskkonna kujundamisel tuleks arvestada vastavavalt õpetamisvajadusele järgmiste punktidega: piisav ruum pinkide vahel liikumiseks; õpilaste istumiskohad, õppematerjalid ja -vahendid on püsivalt samas kohas; õpetajal on võimalus jälgida kõiki õpilasi, soodustades samas nende iseseisvuse ja vastutustunde arengut; õpetamistegevused ja demonstratsioonid on õpilastele hõlpsalt jälgitavad; sageli kasutatavad

õppematerjalid ja -vahendid on igal hetkel vabalt kättesaadavad; tihedama liikuvusega kohad, nagu näiteks õpetajalaud, on paigutatud nii, et liikumiseks oleks piisavalt ruumi (Krull, 2018; Snowman, McCown & Biehler, 2012).

Kuigi klassikliimast rääkides rõhutatakse klassis õppimiseks soodsa keskkonna loomist ja säilitamist, siis reaalsuses võib klassikliima kõikuda läbi kooliaasta igapäevaselt, varieerudes vaenulikust toetavani. Ning kuna tegemist on sotsiaal-psühholoogilise konstruktsiooniga, võib erinevate inimeste hinnang klassi kliimale olla väga erinev (Adelman & Taylor, 2005). Ühe klassi õpilastest osade jaoks võib klassis olev keskkond tunduda soe ja toetav, mõni teine õpilane võib tunda end selles klassis halvasti. Põhjused, miks teatud õpilased end samas keskkonnas tunnevad hästi ja teised halvasti, võivad olla väga erinevad (Ambrose *et al.*, 2010).

Siiski on klassis valitsev õhkkond õpilaste ja õpetaja jaoks õppimist toetav või takistav tegur. On toodud välja, et klassikliima mõju võib olla tugevam õpilastele, kes tulevad keerulisematest tingimustest (Adelman & Taylor, 2005). Kehv klassi keskkond on seotud õpilaste halvemate õppetulemustega (Barth, Dunlap, Dane, Lochman, & Wells, 2004; Reyes, Brackett, Rivers, White, & Salovey, 2012). Barthi jt (2004) läbi viidud uuring näitas, et halb klassikliima ei toeta ka õpilaste omavahelisi suhteid ja on seotud agressiooniga. Probleemse õpilase üleviimine klassi, kus on üldine halb klassikliima, milles on kõrge agressiooni määr ning madal suunitlus õppimisele, süvendab tema probleemset käitumist veelgi. Õppimiseks turvalise ja toetava keskkonna loob positiivne klassikliima (Sieberer-Nagler, 2015), mida iseloomustab ühtsus, lõbusus, entusiasm ja austus (Reyes *et al.*, 2012). Seesuguste omadustega klassis esineb vähem õpilaste probleemset käitumist, seal on tugev ühtekuuluvustunne, ühised eesmärgid, hästi organiseeritud tegevus ning väärtustatakse õppimist (Adelman & Taylor, 2005; Crosnoe, Johnson, & Elder, 2004; Krips, 2017). Positiivse kliimaga klassis toetab õpetaja õpilasi, suhtub neisse soojalt ja kasutab õpetamisel isiklikku lähenemist (Brock, Nishida, Chiong, Grimm, & Rimm-Kaufman, 2008).

1.2 Õpikäsitused

Juba 1995. aastal juhtis Ameerika Ühendriikide psühholoog Daniel Goleman tähelepanu asjaolule, et tööandjad ootavad töötajatelt vajalikke baastadmisi tööülesannetega toimetulekuks, kuid veelgi olulisemaks peetakse kiiret õppimis- ja kohanemisvõimet, probleemilahendus- ja meeskonnatööoskust. Seega võivad inimese sotsiaalne ja emotsionaalne kompetents osutada palju olulisemaks kui omandatud haridustase või

tehnilised oskused (Elias *et al.*, 1997). Lisaks ei vaja tänapäeva töökeskkond ainult käsku täitvat, passiivset ja kuulekat töötajat (Krips, 2012). Mõnikord on õpetajatel aga uskumus, et nende eesmärk klassi juhtimisel on hoida õpilaste käitumine kontrolli all. Tegelikult on klassi juhtimise kaks peamist eesmärki luua õppimist toetav ja üksteist emotsionaalselt toetav keskkond (Evertson & Weinstein, 2006). Klassiruumis toimuva soovitud suunas mõjutamiseks peavad olema õpetajal teadmised klassiruumis aset leidvatest protsessidest. Need teadmised on ühtlasi vajalikud protsesside märkamiseks ning mõistmiseks, et õpetaja enda käitumine mõjutab klassis toimuvat.

Kolme levinuma õppimise ja õpetamise käsitlusena toob Krips (2017) välja biheivioristliku, kognitivistliku ja konstruktivistliku lähenemisviisi.

Biheivioristliku lähenemisviisi pooldajad peavad põhiliseks indiviidi mõjutavaks jõuks kaasasündinud võimet tänu kogemustele eelistada sündmusi, millega kaasneb heaolutunne, ning vältida sündmusi, millega kaasneb ebameeldiv tunne (Krull, 2018). E. L. Thorndike efektiseaduse (1927) järgi kalduvad korduma tegevused, millel on meeldiv tagajärg ja vähenema tegevused, millel on ebameeldiv tagajärg. Õpetamisel nähakse selle lähenemise puhul õpilase käitumise juhtimise kahe peamise vahendina kiitmist ja karistamist (Krips, 2012). Mõtlemist peavad biheivioristid õppimise juures teisejärguliseks, juhtides tähelepanu sellele, et mõtlemisprotsessid on järelaluslikud konstruktsioonid. Nad leiavad, et faktid, mida saab õppimisel tõeselt fikseerida, on vaid keskkonna stiimul ja sellele reageerimine õpitud viisil (Krull, 2018). Viide õpetaja biheivioristlike toimimisviiside kasutamisele on see, kui tema tunnis on hea kord, aga suhted oma õpilastega ei ole head. Teine põhjus, miks selline olukord võib esineda, on puudused õpetaja suhtlemisoskustes (Krips, 2012).

Kognitiivse lähenemisviisi puhul on õppimises kõige olulisemal kohal õpilasepoolne informatsiooni sisemine ümbertöötlemine (Smith & Ragan, 2004), mille kaudu ta omandab teadmisi ja probleemide lahendamiseks vajalikke mudeleid (Krips, 2012). Krulli (2018) sõnul on seetõttu õppimise keskmes õpilase ümbritseva vastu huvi tundmisena väljenduv sisemine aktiivsus. Õppija ei ole passiivne teadmiste vastuvõtja, vaid ta mõtleb, juhib oma tegevust ja seab eesmärgi. Kui biheivioristliku käsitluse puhul püütakse mõjutada õpilast positiivse kinnituse kaudu, siis kognitiivse lähenemise keskmes on õpetaja oskus tõsta õpilase sisemist motivatsiooni (Krips, 2017).

Konstruktivistliku lähenemisviisi järgi on õppimine aktiivne protsess, mille käigus õppija konstrueerib teadmisi läbi oma kogemuste ja nendele tõlgendamise (Olusegun, 2015). Midagi uut kogedes võrdleb õpilane seda oma eelnevate teadmiste ja kogemustega, misjärel konstrueerib ta uue teadmise või struktureerib vanu teadmisi ümber uue tähendusliku

arusaama loomiseks (Karm, 2013). Õpetaja roll on oma kogemuste ja teadmistega õpilasi toetada ning suunata „avastama“ uusi teadmisi. Seetõttu räägitakse konstruktivistliku lähenemisviisi juures ka õppima õpetamisest. Õpetajal peab olema oskus püstitada probleeme ja äratada õpilastes huvi nende lahendamise vastu (Krips, 2017). Õppemeetoditena eelistatakse näiteks avastuslikku ja uurimuslikku õppetegevust ning diskussioone (Krull, 2018). Seejuures on väga oluline ka õpetaja oskus motiveerida õpilasi olema õppimisel aktiivsed ja iseseisvad (Krips, 2017). Krull (2018) toob välja ka sotsiaalkonstruktivistliku lähenemisviisi. Kui kognitivistlikud ja konstruktivistlikud õpikäsitlused keskenduvad individuaalse teadmise konstrueerimisele, siis sotsiaalkonstruktivistlikud käsitlused rõhutavad sotsiaalse interaktsiooni mõju individuaalsete teadmiste konstrueerimisele. Inimeste käitumine ja arusaamad on tugevalt mõjutatud suhetest neid ümbritsevate inimestega. Seega on sotsiaalkonstruktivistliku lähenemisviisi puhul teadmised sotsiaalselt vahendatud ja individuaalselt konstrueeritud.

2013. aasta TALIS-e uuringus väljendavad nii Eesti ja ka rahvusvahelise õpetajaskonna veendumused õpetamise ja õppimise kohta, et õpilastele ei peaks esitama valmisteadmisi, vaid neid peaks suunama ise mõtlema, et nad omandaksid teadmisi probleemide lahendamise käigus ja selle tulemusena. Enim ollakse veendunud, et õpetaja roll on õpilast tema uurimistegevuse juures toetada ning enne praktiliste probleemide lahendusviisi ettenäitamist, peaks andma õpilasele võimaluse mõelda ise nende lahendamise üle. Õpetaja pedagoogilistel veendumustel võib olla mõju klassikliimale ja õpetamispraktikale (Übius *et al.*, 2014). Klassiruum on pidevalt muutuv keskkond, mis vajab juhtimist lähtuvalt teadmistest, millised protsessid klassis toimuvad, ning oskusest tegelda korraga suure hulga informatsiooniga ja planeerida tegevusi (Djigic & Stojiljkovic, 2011).

1.3 Klassi juhtimine

1.3.1 Klassi juhtimise olemus

Milliseks ühiskonnaliikmeks laps kujuneb, on mõjutatud perekonna ja teiste sotsiaalsete institutsioonide poolt (Odabas & Gürdal, 2013), millede hulgast on väga suur roll koolil (Elias *et al.*, 1997). Mõjuvõimu olemasoluga kaasneb aga ka vastutus vajaduse korral sekkuda, et kujunemist soovitud suunas muuta (Odabas & Gürdal, 2013). Kogu kooli mõju juures mõjutavad õpilast kõige tugevamalt õpetaja tegevused klassiruumis (Marzano, Marzano, & Picking, 2003).

Õpetaja täidab klassiruumis väga erinevaid rolle, mida võib üldiselt jagada kaheks. Üks roll on seotud õpilaste kui indiviidide arenguga ning teine roll on seotud õpilaste teadmiste omandamisega (Djigic & Stojiljkovic, 2011). Rollide jaotusi on teisigi (Harden & Grosby, 2000), kuid on üheselt selge, et õpetajal peavad olema teatud isikuomadused, võimed, teadmised ja oskused. Õpetaja pädevused on kombinatsioon pedagoogilistest ja sotsiaalsetest pädevustest (Djigic & Stojiljkovic, 2011). Õpetaja ühe olulisema rollina klassiruumis tuuakse välja klassi juhtimine. Hea juhiga klassis edeneb õppetöö hästi, halvasti juhitud klassiruumis on aga keeruline nii õpilastel õppida kui ka õpetajal õpetada (Marzano *et al.*, 2003), mistõttu on klassi juhtimisel otsene mõju õpilaste tulemustele koolis (Wang *et al.*, 1993). Tõhusa klassi juhtimise osas on suurim vastutus õpetajal (Marzano *et al.*, 2003), kellest sõltub klassis valitseva atmosfääri, õpilaste käitumise ja õppimise suhtumise kujunemine (Krull, 2018).

Juhtimine klassis põhineb õpetaja reaalsel tegutsemisel klassis ning on mõjutatud tema isiksusest ja kompetentsusest. Klassi juhtimine puudutab erinevaid aspekte nagu ruum, aeg, tegevused, materjalid, sotsiaalsed suhted ja käitumine (Djigic & Stojiljkovic, 2011) ning tähendab tegevusi, millega õpetaja reageerib tõhusalt ja kiiresti klassiruumis toimuvale. Ta kontrollib keskkonda klassis andes õpilastele plaanipäraselt õppeülesandeid, valmistades ette õppevahendid ja -materjalid, püüdes minimaliseerida häiriva käitumise esinemist ning mittesoovitud käitumisega tegeledes üritab seda teha nii, et see häiriks võimalikult vähe ülejäänud klassi (Wang *et al.*, 1993). Nende tegevustega loob õpetaja turvalise ja stimuleeriva akadeemilist, sotsiaalset ja emotsionaalset õppimist toetava keskkonna (Djigic & Stojiljkovic, 2011; Evertson & Weinstein, 2006).

Sotsiaalne ja emotsionaalne õppimine on võime nii enda kui teiste emotsioone ära tunda ja nendega toime tulla, luua teiste inimestega häid suhteid, lahendada igapäevaelus ettetulevaid probleeme ning kohaneda erinevate sotsiaalsete olukordadega (CASEL, 2012; Elias *et al.*, 1997). Õpilaste võimekus tulla toime erinevate suhtlusolukordadega ning mõista enda ja kaaslaste käitumise motiive sõltub neid ümbritsevast sotsiaalsest kontekstist ning on seetõttu väga erinev. Õpilasi ümbritsev sotsiaalne keskkond erineb perekonniti palju (Talts, 2018). Mõned õpilased tulevad väga toetavatest peredest, mõned aga kodudest, kus perekonnaliikmete omavahelised suhted on keerulised (Rogers, 2011). Seetõttu on oluline arusaam, et õpilaste sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste arengu toetamine on sama vajalik kui akadeemilise võimekuse arendamine (Talts, 2018). Kui õpetaja pöörab tähelepanu õpilaste sotsiaalsetele ja emotsionaalsetele vajadustele, on õpilased ka akadeemiliselt edukamad (Jennings & Greenberg, 2009).

1.3.2 Käitumine klassiruumis

Õppimine on pidev protsess, mis toimub vähem või rohkem teadvustatult. Õpetaja ja õpilased saavad ümbritsevast keskkonnast kogu aeg uusi kogemusi, mis avalduvad muutustena nende käitumises (Krull, 2018). Mittesoovitud käitumise esinemine näitab õpilastepoolset allasurutud vastupanu (Bondy & Ross, 2008) ning käitumisprobleemid klassis tõstavad nii õpetaja kui ka õpilaste stressitaset, rikuvad tunni rütmi ning raskendavad õpetaja ja õpilaste tööd tunnis. Lisaks juhivad käitumisprobleemid tähelepanu õppeülesannetelt häirivale käitumisele (Parsonson, 2012). Õpilase ja õpetaja käitumise mõju on vastastikune ja mõjutab alati ka juuresviibivaid kaasõpilasi (Rogers, 2011). Et klass tervikuna liiguks õiges, oma tegevusele seatud eesmärgi suunas, on vaja õpilaste käitumist juhtida. Vales suunas liikumise põhjuseks võib olla teatud ebasobivate suhtumisviiside levimine. Sellises klassis võib olla esiplaanil näiteks lõbutsemine või põlgus õppimise vastu. Õpetaja eesmärk peaks olema õpilased panna õppimist väärtustama (Krips, 2017). Turvalises keskkonnas saavad inimesed üksteist usaldada, nende käitumine on enamasti etteennustatav (Neeme, 2011).

Õpilase sobivaks käitumiseks tunnis peetakse küsimustele vastamist, kuulamist, käetõstmist, õppeülesannete täitmist ja muid tegevusi, mida õpetaja temalt tunnis ootab. Ebasobivana nähakse õpilase käitumist, kui ta teeb midagi, mida ta ei ole suunatud tegema või temalt sellel hetkel ei oodata. Nagu ka soovitud käitumise puhul, ei ole ebasobivate käitumisaktide kohta võimalik lõplikku loetelu esitada, kuid järgnevalt on esitatud loetelu mõnedest mittesoovitud käitumise alla kuuluvatest tegevustest: liigne liikumine (oma kohalt lahkumine, ringi kõndimine, tooliga kiikumine jm), müra tekitamine (pliiatsi või muu õppevahendiga toksimine, plaksutamine, jalgadega koputamine jm), teiste vara kahjustamine (klassikaaslase töö või õppevahendi võtmine, kaaslase õppevahendi laualt maha lükkamine jm), ebasobiv füüsiline kontakt (löömine, esemega viskamine, hammustamine, juustest tõmbamine jm), lubamatu verbaliseerimine (mittesobival ajal kaaslasega vestlemine, vastamine ilma õpetaja küsimiseta või ise kätt tõstmata, omavoliliselt kommenteerimine, laulmine, vilistamine jm), ümberpööramine (pea või keha pööramine teise õpilase vaatamiseks või millegi näitamiseks ebasobival ajal), õpetaja küsimuse või korralduse eiramine (Madsen, Becker, & Thomas, 1968).

Õpilased ja õpetajad toovad klassi kaasa kogemused ja probleemid teistest end ümbritsevatest süsteemidest, nagu näiteks kodust, perekonnast, kooli kogukonnast ja ühiskonnast. Sageli näevad õpetajad klassis ebasobiva käitumise ilmnemisel probleemiallikana õpilast ja sekkumise kavandamisel keskendutakse just ilmnenu käitumisega toimetulekule, selle elimineerimisele. Sekkumist vaid ühele õpilasele suunates ei

pruugi klassiruumis ilmnev probleem aga laheneda. Ühele õpilasele keskendudes võivad õpetajal jääda märkamata laiemad probleemkohad, näiteks suhetes kõikide oma õpilastega, õppekavas, laiemalt kooli kogukonnas ning ka enda juhtimisoskustes (Parsonson, 2012).

Õpetajate käitumist klassis mõjutavad ootused õpilaste suhtes. Õpetaja ootustest kujunevad õpilaste jaoks standardid, kuidas teatud olukordades käituda. Seejuures on aga tähtis, et õpilaste jaoks oleks selge, mida neilt oodatakse. Nii mõjutavad õpetaja selgelt edastatud ootused klassis käitumise kohta õpilaste käitumist (Sarcho, 1991). Paremad akadeemilised tulemused on klassis, kus õpilased tajuvad oma õpetaja nõudlikkust ja kontrolli (Sandilos, Rimm-Kaufman & Cohen, 2016). Õpetajate ootused õpilastele on erinevad ning sõltuvad sageli sellest, millisena tajuvad õpetajad oma õpilaste võimekust (Brophy & Good, 1970; Sarcho, 1991). Õpetajad nõuavad paremaid tulemusi õpilastelt, kelle suhtes neil on kõrged ootused. Õpilaste, kelle suhtes on õpetajal madalal ootused, halba sooritusse suhtub õpetaja aktsepteerivamalt. Ning õpilaste hea soorituse korral tunnustab õpetaja tõenäolisemalt neid, kellele tal on kõrged ootused (Brophy & Good, 1970).

1.3.3 Juhtimisstiilid

Klassi kui gruppi ja õpilasi individuaalselt mõjutavad juhtimisstiilid ehk teatud käitumisviiside kogumid. Juhtimisstiilide äratundmine aitab õpetajal läbi klassis toimuvate protsesside mõistmise mõjutada klassi arengut soodsas suunas. Aegade jooksul on esitatud mitmeid juhtimisstiilide käsitlusi (Krips, 2017).

Lewin, Lippitt ja White (1939) on jaganud õpetajate juhtimisstiilid kolmeks: autoritaarne, demokraatlik ja hoolimatu ehk minnalaskev juhtimisstiil. Autoritaarse juhtimisstiiliga õpetaja klassis puudub õpilastel tegevuste planeerimisel sõnaõigus: õpetaja annab konkreetsed ülesanded, tööjaotus on määratud ning õpilaste tegevuses osaleb ta vaid nii palju, et näitab ette õiged toimingud. Tagasiside saab iga õppija individuaalselt. Demokraatliku juhtimisstiiliga õpetaja kaasab õpilasi tegevusplaani koostamisse, konkreetsete tegevuste kavandamisse ning õpilased ise moodustavad rühmad ning jaotavad omavahel ülesanded. Tagasiside õpilastele on objektiivne ja põhineb faktidel. Õpilaste tegevuses osaleb nendega võrdse liikmena, kuid jälgides, et ei tee õpilaste eest tööd ära. Hoolimatu juhtimisstiiliga õpetaja klassis on õpilastel täielik vabadus teha nii klassisiseseid kui individuaalseid otsuseid. Õpetaja tagab õppijatele erinevaid materjalid ja on valmis küsimustele vastama, kuid muul moel ta aruteludes ei osale. Õpetaja ei osale ka rühmade moodustamisel, töö jaotamisel ega kommenteeri õpilaste tegevust, kui temalt seda ei paluta. Teooria ja tegelikkuse paremaks kokku viimiseks on demokraatliku õpetaja asemel soovitatud

rääkida autoriteetsest õpetajast (Baumrind, 1987, viidatud Krull, 2018 j), kellel on selge ettekujutus soovitud õpitulemustest ning ta on valmis põhjendama nõudeid, kuid ei kauple nende rakendamise üle (Krull, 2018). Võib juhtuda, et mõnele õpilasele loob demokraatlikule stiilile omane valikute andmine petliku kujutluse, et teha võib kõike, mis pähe tuleb. Sellisel juhul on selle õpilase käitumise juhtimiseks vaja ajutiselt kasutada autokraatlikku stiili. See, kuidas ja kui kiiresti suudab õpetaja vajadusel juhtimisstiile vahetada, näitab tema paindlikkust (Krips, 2017).

Sisult sarnastena on Martin ja Baldwin (1993) esitanud kolme juhtimise stiilina sekkuja (*interventionist*), mittesekkuja (*non-interventionist*) ja mõjutaja (*interactionist*). Sekkuja usub, et inimest mõjutab enim väline keskkond ning ta kaldub võtma klassi juhtimisel kogu kontrolli. Mittesekkuja seevastu suunab ja omab klassi üle kontrolli kõige vähem, uskudes, et õpilase panevad tegutsema tema individuaalsed vajadused. Nende kahe vahele jääb mõjutaja, kes usub, et väline keskkond ja õpilane on vastastikmõjus. Mõjutavat stiili kasutades on vastutus klassis toimuva osas jagatud õpilaste ja õpetaja vahel. Djigici & Stojilkjovici (2011) algklassi õpetajate ja õpilaste seas läbi viidud uuring näitas, et nii õpetajad kui õpilased hindavad parimaks kliimat klassis, kus õpetaja kasutab mõjutavat juhtimisstiili. Õpilaste akadeemilised tulemused olid kõrgeimad, kui õpetaja kasutas mõjutavat juhtimisstiili ja madalaimad, kui õpetaja kasutas sekkuvat juhtimisstiili. Õpetaja, kelle tegevus lähtub mõjutavast stiilist, toetab õpilaste suhtlemist ja koostööd, austab õpilast, väärtustab õpilaste initsiatiivi, arvestab õpilaste vajaduste ja huvidega, kasutab õppemeetodeid, mis hoiavad tegevuses kõiki õpilasi, ning annab õpilastele vastutust neid samal ajal vajadusel toetades. Õpilastele vastutuse andmine toetab nii õpilase akadeemilist kui ka isiklikku arengut. Seesugune juhtimine loob klassis õppimiseks hea sotsiaalse kliima, mis omakorda muudab õpikeskkonna turvaliseks ja toetavaks.

Õpetaja juhtimisstiilist sõltub üldine klassis kujunev õhkkond, õpilaste käitumine ja õpimotivatsioon (Krull, 2018), mistõttu on juhtimise stiil väga oluline osa tõhusast õpetamisest. Kuigi üks õpetaja kasutab sõltuvalt olukorrast erinevaid juhtimisstiile, võib õpetaja domineeriva stiili määrata selle põhjal, millised käitumismustrid esinevad kõige sagedamini. On leitud, et õpetajad on käitumisel ja õpetamise meetodite valimisel järjepidevad (Djigic & Stojilkjovic, 2011). Lähemisi viisi valik klassi juhtimisel on mõjutatud õpetaja uskumuste süsteemist ehk oma õpetamise eesmärkidest ja sellest, millised käitumisviisid on õpetamisel mõjusad (Evrin, Gökçe, & Enisa, 2009; Krips, 2012).

1.3.4 Tõhus klassi juhtimine

Tänapäeval peetakse aine õpetamise oskusega sama oluliseks juhtimisoskust, mille tähtsaimaks ülesandeks on õppimiseks soodsa keskkonna saavutamine (Krips, 2017). Kui õpetaja ei oska klassi tõhusalt juhtida, ei saa toimuda efektiivne õpetamine (Marzano *et al.*, 2003). Kõige rohkem mõjutab klassi juhtimise tõhusus probleemsemaid õpilasi, kes seda kõige rohkem vajavad (Beaman & Wheldall, 2000).

Tõhusalt juhitud klassides on õpilaste jaoks selge, mida nad teevad ja miks nad seda teevad. Nad saavad aru, kuidas see on seotud varem õpituga ja neil tekivad mõtted, kuidas on võimalik käesolevat teemat edasi arendada (Marriott, 2001). Õpilase käitumise tõhusa juhtimise esimese sammuna on olulised kogu klassile suunatud strateegiad, milleks on (1) selgete klassireeglite kehtestamine ja ootuste edastamine, (2) keskkonnas etteaimatavuse suurendamine, (3) suurendada tagasiside andmist sobivale käitumisele ning kasutada rohkem käitumisspetsiifilist tagasisidet, (4) pakkuda valikuvõimalusi, (5) arvestada õpilaste huvide ja eelistatud tegevustega, (6) planeerida pingutusnõudvate ülesannete vahele lühikesi kergemaid (Kern & Clemens, 2006).

Raskused tõhusa klassi juhtimise saavutamise ja hoidmisega mõjutavad õpilaste osavõtlikkust tunnist (Beaman & Wheldall, 2000). Tõhus klassi juhtimine suurendab õpilaste kaasahaaratust, vähendab mittesoovitud käitumise esinemist ja jätab rohkem aega tunnist õppetööle keskendumiseks, mis kõik omakorda toetavad õpilaste paremaid tulemusi õppetöös (Emmer & Evertson, 1981; Wang *et al.*, 1993). Tõhus õpetaja näitab välja, et ta hoolib õpilastest ja on neid valmis toetama nii akadeemilises kui vajadusel ka isiklikus elus. Klassiruumis võiksid olla nähtaval kohal klassireeglid ning need peaksid olema koos õpilastega läbi arutatud, et kõik mõistaks neid üheselt. Õpilasi peab olema teavitatud ka tagajärgedest, mis järgnevad reegli mittetäitmisele. Tõhus õpetaja annab õpisoorituse juures õpilastele selged juhised ja teeb õpilastele selgeks, et nad ise vastutavad oma töö tegemise eest, kuid samas annab ta sageli tagasisidet tehtud töö eest (Snowman *et al.*, 2011).

1.3.5 Tagasiside

Õpetaja saab õppimist toetada seades ülesannetele kindlad eesmärgid, mis vastavad õpilaste võimetele, kuid mille täitmine nõuab neilt pingutust. Eesmärgid peavad olema selgelt edastatud ka õpilasele. Õppeprotsessi käigus ja selle järel peab õpetaja andma õppijatele tagasisidet (Ambrose *et al.*, 2010). Õpetajapoolse tagasiside saab jagada kaheks: akadeemilisele sooritusele suunatud tagasiside ja käitumisele suunatud tagasiside (Beaman & Wheldall, 2000). Tagasiside on õpilasele antud informatsioon tema soorituse kohta, mis juhib

ta edasist käitumist. Täpsemalt öeldes on õpilaste jaoks tõhus tagasiside, kust nad saavad teada, mida nad hetkel teavad ja mida mitte, mis osa nende sooritusest on hetkel hea ja mis vajab parandamist ning kuidas nad peaksid hea tulemuse saamiseks edasi tegutsema (Ambrose *et al.*, 2010; Krips, 2017). Tõhus tagasisidestamine annab õpetajale rohkem aega akadeemiliste teadmiste edastamisega tegelemiseks (Madsen *et al.*, 1968).

Tagasiside andmine võiks olla vahetu, kuna nii saab õpilane informatsiooni, mida tal läheb sel hetkel soovitud tulemuse saavutamiseks vaja ning seeläbi on tagasiside ka õpilast motiveeriv. Oluline on anda ka individuaalset tagasisidet, mis lähtub konkreetse õpilase tööst ja annab talle vajadusel infomatsiooni, kuidas seatud eesmärk saavutada (Ambrose *et al.*, 2010). Anderson, Evertson ja Brophy (1979) töid välja, et kiitus peaks olema nii konkreetne ja individuaalne, kui võimalik. Samas kasutavad õpetajad üldist kiitust rohkem kui käitumisspetsiifilist.

Dweck (2000, Chalk & Bizo, 2004 j) eristab õpilasele kui isiksusele suunatud tagasisidet (*person praise*) ja õppimisele kui protsessile suunatud tagasisidet (*process praise*). Isiksusele suunatud tagasisides on rõhk õppijal ning sooritust väärtustatakse pöörates tähelepanu õppija võimekusele (nt „väga nutikas“, „oled tubli“). Õppimisele kui protsessile suunatud tagasiside on konkreetsem ja toob välja õpilasepoolse sisulise pingutuse tulemuse saavutamisel (nt „sa nägid selle ülesandega palju vaeva“). Brock jt (2008) on toonud välja, et konstruktiivne tagasiside väärtustab pigem õppimise protsessi, mitte ei ole üldine ja keskendu tulemusele. Fookus õpiprotsessile on näiteks tagasisides „sinu töö rühmas oli väga kasulik, sa nägid väga palju vaeva“ ning üldine tagasiside, kus fookus on tulemusel väljendub tagasisides „tubli töö“. Rogers (2011) on seesugust õppimise protsessi rõhutavat tagasisidet nimetanud kirjeldavaks tagasisideks, mis toob välja ka soorituse sisulise osa. Täkker (2019) eristas oma magistritöös soovitud käitumisele tagasiside andmisel üldist ja konkreetset verbaalset vastust. Üldise verbaalse vastuse korral kiidab, tänab või kirjeldab õpetaja klassi või õpilase käitumist üldiselt. Konkreetse verbaalse vastuse korral õpetaja kiidab, tänab või kirjeldab käitumist konkreetselt. Mittesoovitud käitumisele tagasiside andmisel eristas ta verbaalset vastust ja juhust. Verbaalse vastuse korral vastab õpetaja klassi või õpilase ebasobivale käitumisele kasutades kommenteerimist, kirjeldamist, õpilase nime, noomimist või küsimuse esitamist. Juhise puhul tuletab õpetaja meelde kokkulepet või annab käitumise muutmiseks valiku või juhise.

Positiivset tagasisidet annavad õpetajad rohkem õpilaste n-õ akadeemilisele käitumisele, mis tähendab õpiülesannete sooritamist. Käitumisele suunatud tagasisidet annavad õpetajad üldiselt aga rohkem ebasobivale, mitte soovitud käitumisele (Beaman &

Wheldall, 2000; Merrett & Wheldall, 1987; Sulla, Armenia, & Rollo, 2019). Sulla, Armenia & Rollo (2019) on sellise tendentsi seletuseks pakkunud tänapäevast demokraatlikku ühiskonda, kus iga üks võib teha, mida soovib, kuni tegevus on sotsiaalselt vastuvõetav ja ei häiri teisi. Tagasiside andmine soovitud käitumisele on aga võtmekomponent tõhusa klassijuhtimise saavutamisel (Madsen *et al.*, 1968), ebatõhus klassijuhtimine on seotud oluliselt mittesoovitud käitumisega (Johansen, Little, & Akin-Little, 2011).

1.4 Klassikliima ja klassi juhtimise omavaheline mõju ja nende mõju erinevatele õppimise aspektidele

Üks mõjusamaid vahendeid, mida õpetaja saab kasutada õpilaste õppimise toetamiseks ja klassis häiriva käitumise ilmnemise ennetamiseks, on positiivse klassikliima ja õpilasi kaasava keskkonna kujundamine. Klassikliimat mõjutavad mitmed tegurid, nende seas ka õpetaja kasutatavad meetodid klassi juhtimisel ning viis, kuidas õpetaja reageerib ja vastab õpilase käitumisele (Conroy, Sutherland, Snyder, Al-Hendawi & Vo, 2009).

Õpetaja madalal tasemel klassi juhtimine on tugevalt seotud häiriva käitumisega klassiruumis. Sekkumised, mis on suunatud õpetamise oskustele ja käitumise juhtimisele, omavad märkimisväärset mõju ka klassis esineva ebasobiva käitumise muutumise osas (Parson, 2012). Weyns jt (2017) uuring kinnitas, et õpetaja saab klassi negatiivset kliimat vähendada õpilasi rohkem kiites ja vähem halvustades. Õpetaja on õpilasi kiites ja noomides neile mudeliks ning mõjutab seeläbi klassi omavahelise interaktsiooni kujunemist (Serdiouk, Rodkin, Madill, Logis, & Gest, 2015). Õpilased näevad õpetaja käitumist, kiitmist või noomimist, üksteisega suhtlemise tõhusa strateegiana ning kannavad need üle ka suhetesse eakaaslastega (Henry *et al.*, 2000). Jenkins, Floress ja Reinke (2015) tegid seniste uurimuste põhjal ülevaate õpetajate kiituse kasutamise harjumustest ja mõjust õpilaste käitumisele. Töös töid nad välja, et konkreetne kiitus on üldisest kiitusest efektiivsem. Thompson, Marchant, Anderson, Prater ja Gibb (2012) leidsid, et konkreetse kiituse ja häiriva käitumise vahel esineb negatiivne seos. Õpilaste õppetööst osavõtmist suurendab konkreetse kiituse andmine. Ning Barr (2016) on toonud välja, et klassides, kus õpetaja näitab välja õpilaste väärtustamist ja neist hoolimist, on parem klassikliima, kuna õpetaja ja õpilaste vaheline suhe põhineb austusel teineteise vastu.

Väga üldiselt võib öelda, et klassiruum on isemoodi ökoloogiaga keskkond. Selles keskkonnas on õpetaja, õpilased, nende omavahelised suhted ning õppematerjalid ja -vahendid ning erinevad tegevused, mis kõik mõjutavad üksteist (Parsonson, 2012). Luues

koostöökeskkonda on õpetaja roll olla eestvedaja, koostöö toimides on tema roll olla suunaja, kes aitab hoida kindlat fookust (Neeme, 2011). Õpilaste akadeemiliste tulemuste paranemisega on seotud nii klassi juhtimine kui ka klassikliima: tõhus klassi juhtimine võimaldab õpetajatel pühendada tunnis rohkem aega õppetööle (Wang *et al.*, 1993; Djigic & Stojiljkovic, 2011) ja klassiruumi positiivsem kliima toetab õpilaste osalust õppimisel (Reyes *et al.*, 2012).

1.5 Õpetaja professionaalne areng

Sage õpilaste ebasobiva käitumisega tegelemine kurnab õpetajaid emotsionaalselt ning võib viia ameti või töökoha vahetamiseni (Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, & Barber, 2010). Üheks peamiseks põhjuseks, miks õpetajad otsustavad ametit vahetada, on raskused tõhusa käitumise juhtimise saavutamise ja hoidmisega klassiruumis (Beaman & Wheldall, 2000). Raskusi igapäevaselt koolikeskkonnas ettetulevate probleemide lahendamiseks esineb eriti algajatel õpetajatel, kes tunnevad end seejuures isoleerituna ja abita (Eisenschmidt, 2005). Eesti õpetajate poolt sagedamini mainitud stressitekitajad on tööga ülekoormatus ja töötamine käitumisprobleemidega õpilastega (Tropp & Liblik, 2010).

Välja on toodud murekoht, et õpetajakoolitusel õpitu ei rakendu praktikas (Eisenschmidt, 2005). Olenemata õpetajahariduse laiapõhisusest, ei suuda õpetajate esmane haridus valmistada ette kõikeks, mis töös ette tuleb (Übius *et al.*, 2014). Õpetajaks kujunemine jätkub ka peale õpetajakoolituse läbimist ning professionaalne areng sõltub õpetamise kogemusest, töökeskkonnast ning koostööst juhtkonna, kolleegide ja õpilaste vanematega (Eisenschmidt, 2005).

Professionaalne areng tähendab tööalast enesetäiendamist (Übius *et al.*, 2014), TALIS-e uuringus on seda käsitletud tegevustena, mille eesmärk on arendada õpetaja tõhusalt töötamiseks vajalikke oskusi, teadmisi ja muid tarvilikke omadusi (OECD, 2014). Guskey (2000) defineerib õpetaja professionaalset arengut kui tema teadmisi ja oskusi täiustavaid protsesse ja tegevusi, mis parandavad õpilaste tulemusi õppeprotsessis, näiteks osalust tunnis ja õppetulemusi. Õpetaja professionaalse arengu toetamise alla kuulvad nii mitteformaalsed tegevused kui ka riigi või kooli poolt organiseeritud formaalsemad tegevused. Nendeks tegevusteks võivad olla täiendkoolitused, töötoad, kursused, mentorlus (nii mentori omamine kui mentoriks olemine), vaatluskülastused teistesse nii hariduse kui ka muude valdkondadega seotud organisatsioonidesse/asutustesse, koostöö kolleegidega, kollegi töö vaatlemine ning osavõtt õpetajate professionaalse arengu toetamiseks loodud võrgustikest,

hariduskonverentsidest või -seminaridest (Taimalu *et al.*, 2019; Übius *et al.*, 2014). 2018. aastal läbi viidud TALIS-e uuringu põhjal olid vormid, mida Eesti õpetajad viimase aasta jooksul kõige sagedamini enesetäiendamiseks kasutasid, erialakirjanduse lugemine ning kursustel ja seminaridel osalemine. Erialase kirjanduse lugemist kinnitas 90% ning kursustel ja seminaridel osalemist 89% uuringus osalenud 3004-st õpetajast. Enim tundsid Eesti õpetajad vajadust enesetäiendamiseks hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamise (26,5%), õpetamiseks vajalike info- ja kommunikatsioonitehnoloogia oskuste (19,2%) ja õpilaste käitumise juhtimise ja klassi haldamise osas (16,7%) (Taimalu *et al.*, 2019).

Igas klassis positiivse kliima loomine ja hoidmine peaks olema kogu kooli töötajaskonna eesmärk (Adelman & Taylor, 2005). Lisaks tööalasele enesetäiendamisele toetab õpetajat koolisisese tugisüsteemi olemasolu ja võimalused oma töö üle reflekteerida (Eisenschmidt, 2005). Koolis olevad tugispetsialistid nõustavad õpetajaid, kuidas tulla toime õpilaste käitumise, õppimise ja emotsionaalsete probleemidega. Lisaks nõustamisele saab tugispetsialist toetada õpetajat ka koostöö tegemisega klassiruumis (Adelman & Taylor, 2005). Eesti õpetajate sõnul saavad nad kaasõpetajatelt, juhtkonna liikmetelt ja koolivälistelt isikutelt enim tagasisidet klassiruumis toimuva õppetöö otsese vaatlemise järgselt. Saadud tagasiside rõhukohtadena on nad toonud välja õpilaste õpitulemused, käitumise ja klassi haldamise ning ka õpetamisalased teadmised ja arusaamad. Õpetaja hindamine ja tema tööle antav tagasiside toetab olulisel määral nende enesetõhusust ja tööga seotud rahulolu. Eriti sellisel juhul, kui tagasisides arvestatakse õpetajapoolse klassi haldamise ja käitumise juhtimisega (Übius *et al.*, 2014).

Enesetõhusus ja rahulolu tööga on õpetaja professionaalse hoiaku olulised näitajad (Übius *et al.*, 2014). Enesetõhusus väljendab seda, milliseks peab inimene oma võimekust teatud tegevustega edukalt toime tulla (Bandura, 1994). Õpetaja enesetõhusus kooli- ja klassiruumis on seotud enesekindlusega, mis avaldub tema erinevate ametialaste tegevuste juures, mistõttu on enesetõhusus õpetaja professionaalsuse oluline näitaja (Übius *et al.*, 2014). Teine näitaja, tööga rahulolu, on seotud rahulduse ja meeldivusega, mida mõjutavad õpetajatöö erinevad aspektid (OECD, 2014).

Eestis puudub õpetajate professionaalsuse hindamiseks ja toetamiseks valideeritud vaatlusinstrumentide kogum. Tartu Ülikooli Õpetajate seminari osakonnas on töös projekt „Vaatlusinstrumendi arendamine ja rakendamine õpetajakoolituses“, mille käigus on magistriüliõpilased loonud teaduskirjandusele, konsultatsioonimudelile Classroom Check-up ja vaatlusinstrumentide kogumile Classroom Assessment Scoring System tuginedes vaatlusmõõdikud (Täkker, 2019). Mõõdikud on loodud järgmiste magistritöödes: E. Ojaperv

„Õpetajate suuline tagasiside õpiraskustega õpilastele eripedagoogide tundide näitel“, E. Tulviste „Vaatlusinstrumendi loomine klassikliima hindamiseks“ ja G. Täkker „Tõhus klassi juhtimine. Mõõtvahendi loomine käitumisele suunatud tagasiside hindamiseks“.

1.6 Töö eesmärk, uurimisküsimus ja hüpoteesid

2018. aasta TALIS-e uuringus osalenud 3004-st õpetajast, kes olid enda tööle koolis saanud tagasisidet, leidis 72%, et sellel oli nende õpetamispraktikale positiivne mõju (Taimalu, Uibu, Luik, Leijen, & Pedaste, 2020). Õpetajale tagasiside andmine toetab tema professionaalset arengut, kuna hindamine annab õpetajale objektiivset informatsiooni (Marriott, 2001), mis aitab tal paremini mõista oma õpetamisel kasutatavaid meetodeid (Fraser, Fülöp, Loi, & Schwabe, 2020). Eesti õpetajate hinnangud oma tunniaja jaotuse kohta näitavad, et õpetajatel on kõrge suutlikkus tagada klassis kord ja kasutada tunniaega efektiivselt. Siiski tunnevad nad hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamise kõrval vajadust enesetäiendamiseks ka õpilaste käitumise juhtimise ja õpetamise osas (Taimalu *et al.*, 2019). Õpetajate hindamine, kus võetakse arvesse klassi haldamist ja õpilaste käitumist, suurendab olulisel määral nende enesetõhusust ja oma tööga rahulolu (Übius *et al.*, 2014), mis on hea klassikliima kujundamise üks eeldustest. Tööga rahulolu mõjutab näiteks õpetajatööga seotud stressi tajumine, mis on prognoositav mitmete tegurite põhjal, mille hulgas on lastevanematega seotud murede ja isiklikuks eluks jääva ajahulga kõrval ka see, kui palju peavad õpetajad tegelema klassis korra hoidmisega (Taimalu *et al.*, 2020).

Projekti „Vaatlusinstrumendi arendamine ja rakendamine õpetajakoolituses“ käigus loodud vaatlusinstrumendid toetavad Eesti õpetajate tööle tagasiside andmist. Mõlemad mõõdikud, millega varasemate magistr tööde käigus saadud andmetel põhineb käesolev töö, on praegu loomisjärgus ning ei ole teada, kas nimetatud instrumentidega mõõtes seostuvad klassi juhtimine ja klassikliima sarnaselt teoreetilistele eeldustele.

Käesoleva uurimuse eesmärgiks on vaatlusinstrumentidega Eesti 3. klassi tundide hindamise tulemuste analüüsi põhjal selgitada välja, kuidas on omavahel seotud klassi juhtimine ja klassikliima.

Töö hüpoteesid:

1. Soovitud käitumisele suunatud tagasiside ja klassikliima vahel esineb positiivne seos ning mittesooitud käitumisele suunatud tagasiside ja klassikliima vahel esineb negatiivne seos (Kern & Clemens, 2006; Madsen *et al.*, 1968; Weyns *et al.*, 2017).

2. Õpilasele suunatud tagasiside ja klassikliima vahel on tugevam positiivne seos kui klassile suunatud tagasiside ja klassikliima vahel (Ambrose *et al.*, 2010; Anderson *et al.*, 1979; Brock *et al.*, 2008).
3. Mittesoovitud käitumise puhul tagasisidena juhise andmisel on klassikliimaga tugevam positiivne seos kui verbaalsel vastusel (Ambrose *et al.*, 2010; Anderson *et al.*, 1979; Jenkins *et al.*, 2015; Kern & Clemens, 2006; Krips, 2017; Rogers, 2011; Thompson *et al.*, 2012).

Töö uurimisküsimus:

Kuidas on käitumisele suunatud tagasiside korral klassikliima mõjutatud õpetajast lähtuvast klassikliimast ja õpilastest lähtuvast klassikliimast?

2. Metoodika

Käesolev uurimustöö põhineb E. Tulviste (2018) ja G. Täkkeri (2019) magistr töö raames vaatlusmõõdikutega saadud andmete analüüsil ja seostamisel. Tulviste lõi vaatlusinstrumendi klassikliima hindamiseks ja Täkker mõõtvahendi käitumisele suunatud tagasiside hindamiseks. Suur osa tänapäevaseid teadusmetodoloogiat allikaid peab kvantitatiivse uurimistöö põhitudunuseks tegutsemist arvandmetega (Õunapuu, 2014). Kvantitatiivse uurimistöö eesmärk on selgitada välja tunnuste vahelised põhjuslikud ja korrelatiivsed seosed (Hartas, 2010, viidatud Õunapuu, 2014 j). Kuna uurimustöö keskmes on arvandmed ning töö eesmärgiks on selgitada välja tunnuste korrelatiivsed seosed tunnuste vahel, kasutati kvantitatiivset uurimisviisi.

2.1 Valim

Mõlemad varasemad uurimused (Tulviste, 2018; Täkker, 2019) põhinesid ühel valimil, mis koosnes 40 videolõigust. Üldkogumisse kuulus Tartu Ülikooli õppejõudude ja üliõpilaste poolt vahemikus november 2015 kuni jaanuar 2016 projekti „Vaatlusinstrumendi arendamine ja rakendamine õpetajakoolituses“ käigus salvestatud 3. klasside 19 õpiabi tundi ning 31 eesti keele tundi. Tundide salvestamiseks olid olemas nõusolekud Tartu Ülikooli innovatsioonikoolide juhtkondadelt ja õpetajatelt ning isikuandmeid töödeldi üldistatud kujul. Videolõigud pärinevad projekti „Õpetaja professionaalne areng ja selle toetamine“ arhiivist ning neile pääseb juurde vaid parooliga. Igat tundi filmiti klassiruumi eest- ja tagantvaates. Magistr töödes vaadeldi salvestisi, mis olid filmitud klassiruumi tagantvaates. Mõne

tagantvaates videosalvestise algusest puudus heli, mistõttu nende salvestiste puhul vaadeldi kuni heli tagasitulemise hetkeni salvestist, mis oli filmitud eestvaatest.

Loosi teel valiti salvestiste hulgast 10 õpiabi ja 10 eesti keele tundi. Õpiabi tunde viisid läbi 8 eripedagoogilise või logopeedilise kõrgharidusega eripedagoogi. Kahe eripedagoogi puhul sattus valimisse 2 nende juhendatud tundi. Eripedagoogid olid vanuses 26-64 aastat ning nende tööstaaž jäi vahemikku 3,5-39 aastat. Vaadeldud õpiabi tundides osales 2-12 õpilast. Eesti keele tunde viisid läbi 9 tavapedagoogi, kellest ühe puhul sattus valimisse 2 tema juhendatud tundi. Tavapedagoogide vanus varieerus vahemikus 41-59 aastat ning tööstaaž 17-41 aastat. Kahe õpetaja tööstaaži ja ühe õpetaja vanuse kohta informatsioon puudub. Vaadeldud eesti keele tundides osales 3-31 õpilast.

Igast õppetunni salvestisest vaadeldi kahte 20-minutilist lõiku. Esimene lõik algab õpetaja tunni alustamisega ning lõpeb 20 minuti täitumisel. Sellest hetkest algab teine vaadeldav lõik, mille kestvus on samuti 20 minutit.

2.2 Mõõtevahendid

Kumbki magistrant kasutas mõõtvahendina oma magistritöö raames loodud uurimisvahendit. Tulviste (2018) lõi vaatlusinstrumendi klassikliima hindamiseks, Tækker (2019) mõõtvahendi käitumisele suunatud tagasiside hindamiseks.

Klassikliima hindamiseks loodud vaatlusinstrument (Lisa 1) koosneb 7 skaalast ja nende skaalapunktide kirjeldustest. Vaatlusinstrumendi skaalad: õpetajapoolne emotsioonide väljendus, õpilastepoolne emotsioonide väljendus, õpilastepoolne halvustamine, õpilastepoolne aktiivsus õpetaja ja õppetöö suhtes, õpetaja aktiivsus õppetöö suhtes, õpetajapoolne õpilaste tunnustamine ja õpetajapoolne austus õpilaste vastu. Seega neli skaalat keskenduvad õpetajale ja kolm skaalat õpilastele. Iga skaala on viiepunktiline, mille kirjelduse variant 1 tähistab kõige negatiivsemat ja variant 5 kõige positiivsemat hinnangut. Hindamist alustatakse variandist 3, mis on neutraalne. Kui hinnang jääb kahe skaalapunkti vahele, pannakse kokkuleppeliselt skaala neutraalsele keskpunktile 3 lähemal olev hinnang. Loodud on ka vaatlusleht, kuhu klassikliimat hinnates saab märkida iga skaala vastava skaalapunkti (1-5).

Käitumisele suunatud tagasiside hindamiseks loodud mõõtvahend on vaatlusprotokoll (Lisa 2). Hindaja ülesandeks on õpetaja ja õpilase tegevuse vaatlemise põhjal õpilaste käitumisele suunatud tagasiside tuvastamine ja märkimine vaatlusprotokollis. Protokollis fikseeritakse õpetaja tagasiside suund (soovitud käitumine/mittesooitud käitumine), viis

(verbaalne/mitteverbaalne vastus/juhis) ja sihtgrupp (klass/õpilane). Näiteks võib vaatlusprotokolli lahter tagasiside soovitud käitumisele, mitteverbaalne vastus klassile/grupile olla täidetud järgmiselt: 1) maius, 2) tunni varasem lõpetamine, 3) kodutööst vabastamine, 4) käitumistabelisse lisapunkt, 5) meelepärase tegevuse võimaldamine, nt ülesanne tahvelarvutist.

2.3 Protseduur

Töö autori osalus uurimuses algas 2018. aasta oktoobris Grete Täkkeri loodud vaatlusinstrumendi kordustestimisel sõltumatuks hindajaks olemisega. Seejärel lõi töö autor kasutades andmetöötlusprogrammi MS Office Excel olemasolevate andmestike põhjal käesoleva uurimustöö jaoks koondandmestiku. Andmestik koosnes valikust Tulviste ja Täkkeri andmetest, mis on kirjandusest saadud teadmiste põhjal olulised hüpoteeside kontrollimiseks. Klassikliima hindamise tulemuste seast valiti Täkkeri vaatluse andmed. Käitumisele suunatud tagasiside hindamise tulemuste seast valis autor enda vaatluste andmed, kuna hindajate vaheline reliaablus oli piisav. Hindajate mittesoovitud käitumisele suunatud tagasiside tulemuste usaldusväärsust tähistav Pearsoni korrelatsioonikordaja väärtus varieerus vahemikus 0,60-0,93. Soovitud käitumisele suunatud tagasiside erinevate skaalade lõikes oli 65-92,5% juhtudest kahe hindaja tulemus käitumist loendades täpselt ühesugune. Vähemalt 97,5% vaatlustest erines enamikus skaalades loendatud käitumiste arv vaid ühe ühiku võrra.

Loodud andmestiku põhjal teostati andmeanalüüs kasutades andmetöötlusprogrammi SPSS 25. Hinnanguliste andmete (klassikliima vaatlusmõõdikute saadud andmete) ja arvuliste andmete (käitumisele suunatud tagasiside hindamise mõõtvahendiga saadud andmete) vaheliste seoste leidmiseks kasutati Spearmani astakorrelatsiooni. Esmane, kõigi seitsme klassikliima tunnuse seoseid käitumisele suunatud tagasiside tulemustega kajastav tabel on esitatud lisana (Lisa 3). Kergemini jälgitava ülevaate andmiseks ühendati peale esmast korrelatsioonanalüüsi teostamist ja tulemustega tutvumist erinevad klassikliima vaatlusinstrumendi skaalad. Ühtlasi andis seesugune ühendamine ka võimaluse eristada klassikliima tulemusi sisuliselt lähtuvalt õpetajast ja õpilastest. Varasema seitsme tunnuse (skaala) põhjal loodi kolm uut tunnust:

- 1) *klassikliima* (seitsme esialgse tunnuse väärtuste keskmine);
- 2) *õpilastest lähtuv klassikliima* (tunnuste *õpilastepoolne emotsioonide väljendus, õpilastepoolne halvustamine, õpilastepoolne aktiivsus õpetaja ja õppetöö suhtes* väärtuste keskmine);

- 3) *õpetajast lähtuv klassikliima (tunnuste õpetajapoolne emotsioonide väljendus, õpetaja aktiivsus õppetöö suhtes, õpetajapoolne õpilaste tunnustamine, õpetajapoolne austus õpilaste vastu väärtuste keskmine).*

Lisaks loodi töö esimese hüpoteesi (soovitud käitumisele suunatud tagasiside ja klassikliima vahel esineb positiivne seos ning mittesoovitud käitumise ja klassikliima vahel esineb negatiivne seos) kontrollimiseks andmestiku põhjal veel kaks uut tunnust: *tagasiside soovitud käitumisele (SK)* ja *tagasiside mittesoovitud käitumisele (MSK)*. Esimese tunnuse loomiseks ühendati kõik kuus soovitud käitumisele suunatud tagasiside tunnust: üldine verbaalne vastus klassile/õpilasele, konkreetne verbaalne vastus klassile/õpilasele ja mitteverbaalne vastus klassile/õpilasele. Teise tunnuse loomiseks ühendati kõik kaheksa mittesoovitud käitumisele suunatud tunnust: verbaalne vastus klassile/õpilasele, juhis klassile/õpilasele, negatiivsuse väljendamine klassile/õpilasele, mitteverbaalne vastus klassile/õpilasele. Uute tunnuste väärtus moodustus ühendatud tunnuste keskmisest väärtusest. Töö esimese hüpoteesi kontrollimiseks leiti nende kahe uue tunnuse ja varem loodud kolme klassikliima tunnuse (klassikliima, õpilastest lähtuv klassikliima ja õpetajast lähtuv klassikliima) vahel Spearmani korrelatsioonikordajad (Tabel 2). Teatud korrelatsioonanalüüs toetas ka vastamist uurimisküsimusele, kuidas on käitumisele suunatud tagasiside korral klassikliima mõjutatud õpetajast lähtuvast klassikliimast ja õpilastest lähtuvast klassikliimast.

Kõigi leitud seoste tugevust hinnati Rowntree kriteeriumitele tuginedes (Rowntree, 1981; viidatud Niglas, 1997 j). Korrelatsioon 0-0.2 loeti väga nõrgaks, 0.2-0.4 nõrgaks, 0.4-0.7 keskmiseks, 0.7-0.9 tugevaks ja 0.9-1 väga tugevaks. Statistiliselt oluliseks loeti tulemused, mille korral $p < 0,05$.

3. Tulemused

Andmeanalüüsi põhjal saadud tulemused klassi juhtimise ja klassikliima vaheliste seoste kohta on toodud Tabelis 1. Tulemused tuuakse esialgu välja hüpoteeside kaupa (alapeatükid 3.1-3.3) ning seejärel tulenevalt uurimisküsimusest, millele annavad vastuse alapeatükid 3.4 ja 3.5. Esimest hüpoteesi ja uurimisküsimusele vastamist toetab ka Tabel 2, kus on esitatud seosed SK ja MSK suunatud tagasiside ning klassikliima, õpilastest lähtuva klassikliima ja õpetajast lähtuva klassikliima vahel. Kui ei ole viidatud Tabelile 2, põhinevad kõik esitatud tulemused Tabelil 1.

Selguse mõttes on teatud kohtades klassikliimaga (klassikliima vaatlusinstrumendi seitsme esialguse tunnuste väärtuste keskmisega) seostamisel kasutatud terminit üldine klassikliima. Õpetajast lähtuvat klassikliimat ja õpilastest lähtuvat klassikliimat on töös läbivalt kasutatud vastavate nimetustega.

3.1 SK-le suunatud tagasiside ja klassikliima vahel esineb positiivne seos ning MSK-le suunatud tagasiside ja klassikliima vahel esineb negatiivne seos

Hüpotees leidis kinnitust. SK-le suunatud tagasiside ja klassikliima vahel esineb nõrk positiivne seos ning MSK-le suunatud tagasiside ja klassikliima vahel esineb nõrk negatiivne seos.

Õpetajapoolse SK-le suunatud tagasiside ja kõigi kolme klassikliima tunnuse vahel avalduvad peamiselt positiivse suunaga seosed. Nõrgad, kuid statistiliselt olulised positiivse suunaga seosed ($\rho=0,32-0,35$, $p<0,05$) on klassikliima ja klassile suunatud tagasiside kolme tunnuse (üldise verbaalse vastuse, konkreetse verbaalse vastuse ja mitteverbaalse vastuse) vahel. Negatiivse suunaga seoseid on SK-le suunatud tagasiside ja klassikliima tunnuste vahel neli, kuid need on väga nõrgad ja pole statistiliselt olulised ning ühe tunnuse puhul seos puudub.

Õpetajapoolse MSK-le suunatud tagasiside ja kõigi kolme klassikliima tunnuse vahel avalduvad peamiselt negatiivse suunaga seosed. Keskmise tugevusega ($-0,42$ kuni $-0,46$) statistiliselt olulised ($p<0,1$) seosed esinevad üldise klassikliima ja õpilase käitumisele suunatud tagasiside kolme tunnuse (verbaalse vastuse, juhise ning mitteverbaalse vastuse) vahel. Kõik üheksa positiivse suunaga esinevat seost on nõrgad või väga nõrgad ning pole statistiliselt olulised.

Tabel 2 põhjal on näha, et SK-le suunatud tagasiside ja kõigi klassikliima tunnuste vahel esineb positiivne seos ning MSK-le suunatud tagasiside ja kõigi klassikliima tunnuste vahel esineb negatiivne seos. Nii MSK-le suunatud tagasiside kui ka SK-le suunatud tagasiside korral on seos klassikliimaga statistiliselt oluline.

Tabel 1. Spearmani astakorrelatsioonid käitumisele suunatud tagasiside ja klassikliima hindamise tulemuste vahel

	Klassikliima	Õpilastest lähtuv klassikliima	Õpetajast lähtuv klassikliima
Üldine verbaalne vastus klassile	,32*	0,12	,35*

Tagasiside soovitud käitumisele	Üldine verbaalne vastus õpilasele	,00	,13	-,07
	Konkreetne verbaalne vastus klassile	,34*	,05	,43**
	Konkreetne verbaalne vastus õpilasele	,06	-,19	,14
	Mitteverbaalne vastus klassile	,35*	,27	,34*
	Mitteverbaalne vastus õpilasele	-,03	,08	-,04
	Verbaalne vastus klassile	,02	,08	,00
Tagasiside mittesoovitud käitumisele	Verbaalne vastus õpilasele	-,46**	-,41**	-,46**
	Juhis klassile	,26	,26	,23
	Juhis õpilasele	-,42**	-,43**	-,40*
	Negatiivsuse väljendamine klassile	-,21	-,25	-,19
	Negatiivsuse väljendamine õpilasele	-,28	-,31	-,27
	Mitteverbaalne vastus klassile	,04	,02	,02
	Mitteverbaalne vastus õpilasele	-,42**	-,35*	-,43**

Märkus. *p<0,05, **p<0,01

Tabel 2. Spearmani astakorrelatsioonid MSK ja SK suunatud tagasiside ning klassikliima, õpilastest lähtuva klassikliima ja õpetajast lähtuva klassikliima vahel

	Klassikliima	Õpilastest lähtuv klassikliima	Õpetajast lähtuv klassikliima
Tagasiside soovitud käitumisele	,35*	,09	,41**
Tagasiside mittesoovitud käitumisele	-,38*	-,30	-,40*

Märkus. *p<0,05, **p<0,01

3.2 Õpilasele suunatud tagasiside ja klassikliima vahel on tugevam positiivne seos kui klassile suunatud tagasiside ja klassikliima vahel

Hüpotees ei leidnud kinnitust. SK korral on õpilasele suunatud tagasiside ja klassikliima vahel nõrgem seos kui klassile suunatud tagasiside ja klassikliima vahel. MSK puhul on õpilasele suunatud tagasiside ja klassikliima vahel tugevam seos kui klassile suunatud tagasiside ja klassikliima vahel, kuid see seos on negatiivne.

SK-le suunatud tagasiside puhul on seos õpilasele suunatud tagasiside ja klassikliima vahel nõrgem kui klassile suunatud tagasiside puhul. Kõikide õpilasele suunatud tagasiside tunnuste (üldine verbaalne vastus, konkreetne verbaalne vastus, mitteverbaalne vastus) vahel esineb klassikliimaga väga nõrk seos vahemikus $-0,03$ kuni $0,06$. Kõikide klassile suunatud tagasiside tunnuste (üldine verbaalne vastus, konkreetne verbaalne vastus, mitteverbaalne vastus) ja klassikliima vahel on nõrk seos vahemikus $0,32$ kuni $0,35$. Klassile suunatud tagasiside ja klassikliima vahel on statistiliselt olulised seosed, õpilastele suunatud tagasiside ja klassikliima vahel statistiliselt olulisi seoseid ei ilmnenu.

MSK-le suunatud tagasiside seos klassikliima ja õpilasele suunatud tagasiside vahel on tugevam kui klassile suunatud tagasiside ja klassikliima vahel. Kuid kõik klassikliima ja õpilasele suunatud tagasiside vahelised seosed on negatiivsed. Õpilasele käitumisele suunatud tagasiside ja klassikliima vahelised statistiliselt olulised seosed ($p < 0,01$) on keskmise tugevusega ($-0,42$ kuni $-0,46$). Klassile suunatud tagasiside ja klassikliima vahel on ühe erandiga nõrgad ja väga nõrgad positiivsed seosed ($\rho = 0,02-0,26$), negatiivne on seos klassile negatiivsuse väljendamise ja klassikliima vahel ($\rho = -0,21$). Klassile suunatud tagasiside ja klassikliima vahelised seosed ei ole statistiliselt olulised.

3.3 MSK puhul tagasisidena juhise andmisel on klassikliimaga tugevam positiivne seos kui verbaalsel vastusel

Hüpotees ei leidnud kinnitust. MSK korral oli klassikliima ja klassile suunatud verbaalse vastuse ning juhise seoste vaheline erinevus olemas, kuid see oli väike ja polnud statistiliselt oluline. Õpilasele suunatud verbaalse vastuse ja juhise korral oli erinevus väga väike.

MSK korral klassile suunatud verbaalse vastuse ja klassikliima vahel on väga nõrk seos ($\rho = 0,02$). Klassile juhise andmise ja klassikliima vahel on nõrk seos ($\rho = 0,26$). Kumbki seos ei ole statistiliselt oluline. MSK korral avaldub klassikliimaga negatiivse suunaga keskmise tugevusega korrelatsioon nii õpilasele verbaalse vastuse andmisel ($\rho = -0,46$) kui ka juhise andmisel ($\rho = -0,42$). Mõlemal juhul on tegemist statistiliselt olulise seosega ($p < 0,01$).

3.4 Õpetajast ja õpilastest lähtuva klassikliima mõju üldisele klassikliimale käitumisele suunatud tagasiside korral: käitumisele suunatud tagasiside seos õpetajast ja õpilastest lähtuva klassikliimaga on statistiliselt oluliste seoste puhul samasuunaline

Käesolevas ja järgmises alapeatükis on esitatud tulemused, mis vastavad uurimisküsimusele, kuidas on klassikliima mõjutatud õpetajast lähtuvast klassikliimast ja õpilastest lähtuvast klassikliimast. Esiteks selgus, et õpetajast ja õpilastest lähtuva klassikliima seos käitumisele suunatud tagasisidega on statistiliselt oluliste seoste puhul samasuunaline.

Kõikide statistiliselt oluliste seoste puhul on käitumisele suunatud tagasiside tunnuste ning õpetajast lähtuva klassikliima ja õpilastest lähtuva klassikliima vahelised korrelatsioonid alati samasuunalised. Kui klassikliima ja tagasiside tunnuse vahel on positiivne seos, on õpilastest lähtuva klassikliima ja õpetajast lähtuva klassikliima korrelatsioon tagasiside tunnusega positiivne. Samamoodi on ka negatiivse seose puhul. Kui klassikliima ja tagasiside tunnuse vahel on negatiivne seos, on õpilastest lähtuva klassikliima ja õpetajast lähtuva klassikliima korrelatsioon tagasiside tunnusega negatiivne.

SK-le suunatud tagasiside puhul on klassikliima ja tagasiside tunnuste vaheliste nõrkade ($\rho=0,32-0,35$), kuid statistiliselt oluliste ($p<0,05$) seoste puhul õpetajast lähtuva klassikliima korrelatsioon nõrga või keskmise tugevusega ($\rho=0,34-0,43$). Õpilastest lähtuva klassikliimaga korrelatsioon on nõrk või väga nõrk ($\rho=0,05-0,27$) ja pole statistiliselt oluline.

MSK-le suunatud tagasiside puhul on klassikliima ja tagasiside tunnuste vaheliste keskmise tugevusega ning statistiliselt oluliste ($\rho=-0,42$ kuni $-0,46$, $p<0,01$) seoste korral õpetajast lähtuv klassikliima korrelatsioon keskmise tugevusega ($\rho=-0,40$ kuni $-0,46$). Õpilastest lähtuva klassikliimaga korrelatsioon on nõrk või keskmise tugevusega ($\rho=-0,35$ kuni $-0,43$). Kõik õpetajast ja õpilastest lähtuva klassikliima seosed käitumisele suunatud tagasiside tunnustega on statistiliselt olulised ($p<0,05$).

3.5 Õpetajast ja õpilastest lähtuva klassikliima mõju üldisele klassikliimale käitumisele suunatud tagasiside korral: SK-le suunatud tagasisidega on klassikliima olulisel määral seotud vaid õpetajast lähtuva klassikliimaga

Teise asjaoluna ilmnes, et klassikliima on SK-le suunatud tagasisidega olulisel määral seotud ainult õpetajast lähtuva klassikliimaga.

Statistiliselt oluliste seoste ($p<0,05$) puhul SK-le suunatud tagasiside ja klassikliima vahel on käitumise tunnustega olulisel määral seotud vaid õpetajast lähtuv klassikliima. SK-le

suunatud tagasiside tunnuste ja õpetajast lähtuva klassikliima statistiliselt olulised korrelatsioonid esinevad vahemikus 0,34 kuni 0,43. Õpilastest lähtuva klassikliima seosed samade tagasiside tunnustega esinesid vahemikus 0,05 kuni 0,27.

MSK-le suunatud tagasiside tunnuste ja klassikliima tunnuste vahel seesugust seost ei esinenud. Õpilastest lähtuva klassikliima ja õpetajast lähtuva klassikliima seosed MSK-le suunatud tagasisidega statistiliselt oluliste klassikliima ja tagasiside seoste puhul ei erine omavahel olulisel määral. Kõigi statistiliselt oluliste klassikliima ja MSK-le suunatud tagasiside vaheliste seoste puhul jäi õpilastest lähtuva klassikliima ja õpetajast lähtuva klassikliima korrelatsioon käitumise tunnustega vahemikku -0,35 kuni -0,46.

Tabel 2 põhjal esineb kogu SK-le suunatud tagasiside ja õpetajast lähtuva klassikliima vahel statistiliselt oluline keskmise tugevusega seos ($\rho=0,41$; $p<0,01$). SK-le suunatud tagasiside ja õpilastest lähtuva klassikliima vahel statistiliselt olulist seost ei ilmunud ($\rho=0,09$; $p>0,05$). Kogu MSK-le suunatud tagasiside ja õpetajast lähtuva klassikliima vahel esineb statistiliselt oluline keskmise tugevusega seos ($\rho=-0,4$; $p<0,05$) ning MSK-le suunatud tagasiside ja õpilastest lähtuva klassikliima on keskmise tugevusega seos ($\rho=-0,30$), mis ei ole statistiliselt oluline.

4. Arutelu

Käesoleva töö eesmärgiks oli vaatlusinstrumentidega Eesti pedagoogide 3. klasside tundide hindamise tulemusi analüüsides saada teada, kuidas on omavahel seotud klassi juhtimine ja klassikliima. Uurimistöös püstitati kolm hüpoteesi ja esitati üks küsimus.

Esimese hüpoteesiga eeldati, et soovitud käitumisele suunatud tagasiside ja klassikliima vahel esineb positiivne seos ning mittesoovitud käitumisele suunatud tagasiside ja klassikliima vahel esineb negatiivne seos. Hüpotees leidis kinnitust, kuna soovitud käitumisele suunatud tagasiside ja klassikliima vahel esines nõrk positiivne seos ja mittesoovitud käitumisele suunatud tagasiside ja klassikliima vahel esines nõrk negatiivne seos. Kõik klassikliima ja käitumisele suunatud tagasiside skaalade vahel esinenud tugevamad seosed olid statistiliselt olulised, mis tähendab, et neid seoseid võib ka suurema valimi korral pidada usaldusväärseks. Hüpoteesile kinnituse saamine näitab, et klassis, kus õpetaja reageerib rohkem soovitud käitumisele, on parem klassikliima ning hea kliimaga klassis annab õpetaja rohkem tagasisidet soovitud käitumisele. Läbiviidud uuringu põhjal ei ole võimalik hinnata, kas klassikliima mõjutab käitumisele suunatud tagasisidet või vastupidi,

kuid teised autorid on välja toonud, et õpetaja vastamise viis õpilaste käitumisele mõjutab klassikliimat (Conory et al., 2009).

Õpilaste tõhusa käitumise juhtimise üks samm on soovitud käitumisele tagasiside andmise suurendamine (Madsen, Becker, & Thomas, 1968; Kern & Clemens, 2006). Klassis valitsevast õhkkonnast sõltub õpimotivatsioon (Eggen & Kauchak, 2016), mis tähendab, et hea kliimaga klassis kuulub tunniajast oluliselt suurem osa õppetööle kui halvema kliimaga klassis. Õppetöoga mittehaaratus seevastu suurendab võimalust ebasobivaks käitumiseks klassiruumis, mis suurendab õpetaja tagasisidet mittesoovitud käitumisele.

Käitumisprobleemide esinemine mõjutab alati ka juures viibivaid õpilasi (Rogers, 2011) ning viib tähelepanu õppeülesannetelt häirivale käitumisele (Parsonson, 2012). Tõhusalt klassi juhtiv õpetaja toetab oma tegevustega õpilaste kaasatust klassi tegevustesse ning vähendab seeläbi õpilaste ebasobivat käitumist. Seega tõhusalt juhitud klassis võtavad õpilased tunnist paremini osa (Emmer & Evertson, 1981), mis toetab õpilaste paremate tulemuste saavutamist õppetöös (Wang et al., 1993). Õpilaste kaasatuse ja klassiruumi sotsiaalse keskkonna vahel leiti seos ka 5. klassi õpilaste seas läbi viidud uuringus (Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007). Sarnaselt käesoleva uuringu tulemusele leidsid Weyns jt (2017), et õpetaja saab parandada klassikliimat õpilasi kiites ehk andes tagasisidet soovitud käitumisele ning vähem halvustades. Halvustamine on vaid üks mittesoovitud käitumisele tagasiside andmise viis. Kuid kuna õpetaja mõjutab klassi omavahelise suhte kujunemist oma käitumisega eeskujuks olles (Serdouk, Rodkin, Madill, Logis, & Gest, 2015), siis mõjutab ka halvustamine klassikliimat. Nagu eelnevalt toodi välja, siis tõhusad õpetajad annavad rohkem tagasisidet õpilaste sobivale käitumisele, mis toetab positiivse klassikliima loomist. Õpilaste ebasobivale käitumisele rohkem tähelepanu pööramine on seotud seevastu halvema klassikliimaga.

Teise hüpoteesi järgi oletati, et õpilasele suunatud tagasiside ja klassikliima vahel on tugevam positiivne seos kui klassile suunatud tagasiside ja klassikliima vahel. Hüpotees ei leidnud kinnitust. Soovitud käitumise korral oli õpilasele suunatud tagasiside ja klassikliima vahel nõrgem seos kui klassile suunatud tagasiside ja klassikliima vahel. Mittesoovitud käitumise puhul oli õpilasele suunatud tagasiside ja klassikliima vahel tugevam seos kui klassile suunatud tagasiside ja klassikliima vahel, kuid see seos oli negatiivne. Negatiivne seos tähendas halvemat klassikliimat, kuna mida halvem oli klassikliima, seda madalama hinnangu see vaatlusinstrumendiga hinnates sai. Seega ei tulnud välja, et käitumisele suunatud tagasisidet andes oleks klassikliimaga klassile suunatud tagasisidest tugevam positiivne seos õpilasele suunatud tagasisidel.

Kirjanduses seevastu on toodud välja, et positiivse kliimaga klassis kasutab õpetaja õpetamisel isiklikku lähenemist (Brock et al, 2008). Anderson, Evertson & Brophy (1979) on öelnud, et kiitus peaks olema nii individuaalne, kui võimalik. Abrose jt (2010) on seda mõtet laiendanud tagasisidele üldisemalt. Nad märgivad, et õpilasele on oluline anda ka individuaalset tagasisidet, mis lähtub konkreetse tema tööst ja annab informatsiooni, kuidas seatud eesmärk saavutada. Tõhus õpetaja näitab välja, et ta hoolib õpilastest ja on valmis neid toetama (Snowman & McCown, 2011). Iga õpilane peab tundma, et õpetaja märkab teda ja tema tööd ning pakub vajadusel abi. Brock jt (2008) tõid oma uuringus välja, et konstruktiivne tagasiside väärtustab pigem õppimise protsessi. See tähendab, et õpetaja peab lähtuma konkreetse õpilase tööst, kuna iga õpilase sooritus on erinev. Konkreetselt oma soorituse kohta tagasisidet saades tajub õpilane, et tema tööd väärtustatakse ning ta on seeläbi motiveeritum edasi tegutsema. Erinevalt üldisest tagasisidest saab õpilane ka enda jaoks vajalikku teavet, kuidas edasi liikuda, mis on motiveerivam kui üldine tagasiside, millest on õpilasel raske välja lugeda hinnangut oma tehtud tööle. Antud töö põhineb käitumisele suunatud tagasiside hindamise andmetel, millel põhines Täkkeri (2019) uurimus. Tema uurimusest tuli välja, et tagasiside oli enamasti suunatud konkreetsele õpilasele. Käesoleva uurimuse tulemuse erinevust kirjanduses välja toodud klassikliima ja õpilasele suunatud tagasiside positiivse seose olemasoluga võib mõjutada klassikliima hindajate vähene kogemus tundide vaatlemisel ja hindamisel vaatlusinstrumendiga. Instrumendiga hindamine nõuab kasutajalt ka teadmisi klassiruumis aset leidvatest protsessidest. Lisaks on käitumisele suunatud tagasiside hindamiseks loodud vaatlusinstrument alles loomisjärgus.

Kolmanda hüpoteesiga eeldati, et mittesoovitud käitumise puhul tagasisidena juhise andmisel on klassikliimaga tugevam positiivne seos kui verbaalsel vastusel. Hüpotees ei leidnud kinnitust. Mittesoovitud käitumise korral oli klassikliima ja klassile suunatud verbaalse vastuse ning juhise seoste vaheline erinevus olemas, kuid see oli väike ja polnud statistiliselt oluline. Klassile suunatud juhise ja klassikliima vaheline seos oli vähesel määral tugevam kui klassile suunatud verbaalse vastuse ja klassikliima vaheline seos. Õpilasele suunatud verbaalne vastus ja juhise olid mõlemad klassikliimaga statistiliselt oluliselt seotud, kuid nende seoste vaheline erinevus oli samamoodi oli väike. Klassikliima ja õpilasele suunatud juhise vahel oli vähesel määral tugevam seos kui klassikliima ja õpilasele suunatud verbaalse vastuse vahel. Kuigi erinevused ei olnud suured ja ühel juhul ei olnud võrreldavad seosed statistiliselt olulised, siis viitavad andmed sellele, et suurema valimi või teistsuguste statistiliste meetoditega võib seos selgemalt avalduda. See viitab vajadusele edasisteks uurimusteks, mida toetab ka tugev taust kirjandusest konkreetse tagasiside hea mõju kohta.

Erinevad autorid on toodud välja, et õpetaja kujundab oma ootustega ja nende edastamisega õpilaste käitumist. Oluline on, et õpetaja edastaks õpilaste jaoks selge sõnumi, millest nad saavad aru, mida neilt oodatakse (Sarcho, 1991; Marriott, 2001; Kern & Clemens, 2006). Täkkeri (2019) loodud vaatlusinstrumendis tähendab juhise õpetajapoolset juhise või valiku andmist tegevuseks või käitumise muutmiseks ning reeglite ja kokkulepete meelde tuletamist. Verbaalne vastus tähendab õpetajapoolset vastamist ebasobivale käitumisele kasutades kommenteerimist, kirjeldamist, noomimist, õpilase nime ütlemist või küsimuse esitamist. Ebasobivale käitumisele antud tagasiside on tõhus, kui see annab õpilasele informatsiooni, mis osa käitumisest vajab parandamist ja kuidas ta peaks edasi tegutsema, et oma käitumist parandada (Ambrose et al., 2010; Krips, 2017). Selline tagasiside on kasutatud vaatlusinstrumendist lähtuvalt juhise andmine.

Anderson, Evertson ja Brophy (1979) ning Jenkins, Floress ja Reinke (2015) on öelnud, et kiitus peaks olema võimalikult konkreetne. Thompson jt (2012) leidsid, et õpetaja konkreetse kiituse andmine tõstab õpilaste õppetööst osavõtmist. Nende uurimuse järgi esineb konkreetse kiituse ja häiriva käitumise vahel negatiivne seos. Kuigi nimetatud uurimuste sisu oli kiituse konkreetse seos häiriva käitumise esinemisega, siis on Brock jt (2008) toonud välja, et konstruktiivses tagasisides on rõhk õppimise protsessil. Rõhk protsessil tähendab tagasisides soorituse sisulise osa välja toomist (Rogers, 2011), mis ei ole üldine ja keskendu vaid tulemusele. Verbaalse vastuse andmisega võrreldes võib õpilase ebasobivale käitumisele juhise andmine näidata, et õpetajat huvitab õpilase heaolu ja ta annab õpilasele võimaluse oma käitumist parandada. Barri (2016) sõnul on parem kliima klassides, kus õpetaja näitab õpilaste väärtustamist välja, kuna sellisel juhul põhineb nende suhe austusel teineteise vastu.

Uurimisküsimusega sooviti teada, kuidas on käitumisele suunatud tagasiside korral klassikliima mõjutatud õpetajast lähtuvast klassikliimast ja õpilastest lähtuvast klassikliimast. Avaldus kaks peamist asjaolu. Esiteks ilmnes, et õpetajast ja õpilastest lähtuva klassikliima seos käitumisele suunatud tagasisidega on statistiliselt oluliste seoste puhul samasuunaline. Leitud seos viitab sellele, et hea kliimaga klassis on hea olla nii õpilastel kui õpetajal ning halva kliimaga klassis on häiritud samuti mõlema tegutsemine. Mitmed autorid kirjeldavad head õpikeskkonda ehk hea kliimaga klassi kokkuhoidvana ning ühisele eesmärgile orienteerituna (Krips, 2017; Adelman & Taylor, 2005). Kui õpetaja on õpilastele selgelt oma ootusi väljendanud ja suudab klassi juhtida nii, et kõik liiguvad ühiselt eesmärgi poole, on klass ühte hoidvam ja seal on parem kliima. Hea on olla klassis, kus on motiveeritud nii õpetaja kui õpilased (Korelskaja-Novikova, 2018). Õpetaja jaoks on oluline õpilaste tunnist osavõtlikkus, kuna vastasel juhul kaotab tund oma väärtuse (Bondy & Ross, 2008). Tunnist

võtab õpilane tõenäolisemalt osa, kui ta tajub kaasõpilaste ja õpetaja emotsionaalset toetust (Patrick et al., 2007; Reyes, Brackett, Rivers, White, & Salovey, 2012). Seega on õpetajal hea, kui õpilased on osavõtlikud, kuid see eeldab temapoolset õiget tegutsemist, mis klassi keskkonnas tähendab klassi juhtimist.

Ka mittesoovitud käitumisele suunatud tagasiside puhul võib õpetajast ja õpilastest lähtuva klassikliima seose samasuunalisust põhjendada õpilaste ja õpetaja üksteise tugeva vastastikuse mõjuga. Isemääramisteooria järgi on õpilaste motiveeritusel õppida ja nende kaasahaaratusel õpiprotsessi tugev seos klassis valitseva positiivse õhkkonnaga (Ryan & Deci, 2000). Halvema kliimaga klassis on õpilaste kaasatus ning motiveeritus järelikult madalam. Seesugune keskkond klassis nõuab õpetajalt rohkema aja pühendamist õppetöövälisele ehk õpilaste käitumisega tegelemisele. Õpilaste motivatsiooni mõjutavate teguritena on välja toodud näiteks klassis valitsev kord ja ohutus ning selgus ülesannete osas (Eggen & Kauchak, 2016). Seega sõltub õpilaste kaasahaaratus õpetaja klassi juhtimise tõhususest. Kokkuvõttes võib väita, et õpetajast ja õpilastest lähtuva klassikliima seos käitumisele suunatud tagasisidega on samasuunaline, kuna kõik klassis viibijad mõjutavad üksteist ning need mõjud avalduvad nende käitumises. Üldiselt on nii, et kui õpetajal on klassis hea olla, siis on seal hea ka õpilastel ja vastupidi. Kuid on ka erandeid, näiteks õpetaja biheivioristlikule lähenemisele toetumisele viitab see, kui tunnis on hea kord, aga suhted oma õpilastega ei ole head (Krips, 2012).

Teise peamise asjaoluna tuli välja, et klassikliima oli soovitud käitumisele suunatud tagasiside puhul olulisel määral seotud vaid õpetajast lähtuva klassikliimaga. Peab arvestama, et andmed põhinevad videosalvestistel, mis on filmitud klassiruumi tagantvaates. See tähendab, et fookuses oli õpetaja ning õpilased olid kaamerale enamasti seljaga ja nende nägusid polnud hästi näha. Õpetaja emotsioone oli seetõttu parem tõlgendada. Kui fookus on õpetajal, siis paneb vaatleja suurema tõenäosusega tähele õpilaste ebasobivat käitumist. Õpilaste sobivaks käitumiseks peetakse näiteks käe tõstmist, küsimustele vastamist või õppeülesannete täitmist. Ebasobivaks käitumiseks peetakse näiteks müra tekitamist, oma kohalt liikumist, ebasobivat füüsilist kontakti klassikaaslastega või rääkimist ebasobival ajal (Madsen, Becker, & Thomas, 1968). Ebasobiv käitumine häirib tundi ning viib ka juuresviibijate tähelepanu õppeülesannetelt häirivale käitumisele (Parsonson, 2012). Videote vaatlemisel ja klassikliima hindamisel võib juuresviibijaks lugeda tinglikult ka vaatlejat. Sobiva käitumise puhul ei ole toodud välja, et see niivõrd juuresviibijate tähelepanu tõmbaks. Ehk siis õpilastest lähtuvate skaalade järgi klassikliimat hinnates ei pruukinud vaatlejatel olla võimalik piisavalt adekvaatselt kliimale hinnangut anda. Tulemust võib põhjendada ka

sellega, et õpetajal on suurim roll klassijuhtimisel (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003). Klassikliima kujundamise eest vastutajana on ta oma käitumisega õpilastele eeskujuks (Serdiouk, Rodkin, Madill, Logis, & Gest, 2015), mistõttu peabki ta neid asju tegema võimendatult. Lisaks keskenduvad õpilased suuremal osal ajast (sobiva käitumise puhul) õppetööle ning uuriti klassikliima seost tagasiside andmisega, mis on klassis just õpetaja ülesanne.

Mittesoovitud käitumisele suunatud tagasiside ja kogu klassikliima ning õpetajast ja õpilastest lähtuva klassikliima seoste tugevused olid üsna sarnased. Klassikliima ei ole mittesoovitud käitumisele suunatud tagasisidega olulisemal määral seotud vaid õpetajast või õpilastest lähtuva klassikliimaga. Halvasti juhtitud klassis on õpetajal keeruline õpetada ja õpilastel keeruline õppida (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003). Ka Parsonson (2012) tõi välja, et ebasobiv käitumine klassis rikub tunni rütmi ja raskendab nii õpetaja kui õpilaste tööd, mis tähendab, et mõjutatud on nii õpetaja kui ka teiste õpilaste käitumine. Mittesoovitud käitumise esinemisel klassis langeb seega õpilaste aktiivsus õppetöö suhtes, mis on üks osa, mida klassikliima hindamise vaatlusinstrumendiga hinnati. Eesti õpetajate poolt on üks sagedamini mainitud stressitekitajaid töötamine käitumisprobleemidega õpilastega (Tropp & Liblik, 2010). See tähendab, et ebasobiv käitumine klassiruumis tekitab õpetajas pigem negatiivseid emotsioone ning tõenäoliselt nad ka väljendavad sel juhul rohkem negatiivseid kui positiivseid emotsioone. Õpetajapoolne emotsioonide väljendus oli samuti üks osa, mida klassikliima vaatlusinstrumendiga hinnati. Mittesoovitud käitumisele suunatud tagasiside tulemust toetab seega teadmine, et erinevalt soovitud käitumisest esinemisest mõjutab ebasobiva käitumise esinemine klassis sama palju nii õpetajat kui ka õpilasi.

Kokkuvõttes selgus käesolevas uuringus, et soovitud käitumisele suunatud tagasiside andmise ja klassikliima vahel esineb positiivne seos ning mittesoovitud käitumisele ja klassikliima vahel negatiivne seos. Kirjanduses on toodud välja, et positiivse klassikliima loomist toetab kogu klassile suunatud tagasisidest paremini konkreetse õpilase käitumisele suunatud tagasiside, kuid antud uuringus seesugust seost ei ilmnenud. Lisaks on erinevad autorid mittesoovitud käitumise puhul üldise vastuse andmisest efektiivsemana nimetanud juhise andmist. Käesolevas uuringus ilmnis juhise andmisel klassikliimaga statistiliselt ebaolulisel määral tugevam positiivne seos. Vastusena uurimusküsimusele selgus, et käitumisele suunatud tagasiside seos üldise klassikliimaga on nii õpetajast kui ka õpilastest lähtuva klassikliima korral samasuunaline ning soovitud käitumisele suunatud tagasisidega on klassikliima olulisel määral seotud ainult õpetajast lähtuva klassikliimaga.

Uurimusel on mitmed *piirangud*. Vaatlusinstrumendid, millega kogutud andmete põhjal teostati töö analüüs, on loodud varasemate magistr tööde raames kahe magistrandi poolt. Nende jaoks oli tegemist esmakordse mõõtvahendi loomise, testimise ning vaatlus- ja hindamiskogemusega. Mõlemad vaatlusinstrumendid on veel loomisjärgus. Lisaks on klassikliima ja käitumise juhtimise (sh tagasisidestamine) hindamiseks vaatelejal vaja teadmisi õppimise protsessist ja selle erinevatest aspektidest.

Uurimuse valim oli väike, mistõttu on suur mõju üksikute tundide klassikliimal ja õpetajapoolsel käitumisele suunatud tagasisidel ning ka juhuslikel teguritel, nagu näiteks õpilaste arvul tunnis, õpetajate töökogemusel ja tunni tüübil. Tulviste (2018) tõi oma uuringus välja, et oluliselt mõjutasid klassikliima keskmisi tulemusi üksikud tunnid, kus oli tõsisemid probleeme klassikliimaga. Ta tõi ka välja, et eripedagoogide klassis võis olla rohkem õpilasi, keda mõjutab tavapärasest erinev olukord (tunni filmimine), mis mõjutas omakorda eripedagoogide käitumist tundides. Uurimuse valim ei olnud ka kogu Eesti suhtes esinduslik. Tulemuste üldistamiseks tuleks teha täiendavaid ja suuremamahulisi uuringuid.

Töö tugevusena võib tuua välja valimi mitmekesisuse, kuna vaadeldi nii tavaõpetajate kui eripedagoogide tunde. Samas saab selle tuua välja ka piiranguna, kuna eripedagoogide tundides võib olla rohkem õpilasi, kes vajavad enam tuge oma emotsioonide ja käitumise juhtimisel. See nõuab õpetajalt rohkem klassis korra hoidmiseks ning tund võis oluliselt erineda tavapärasest. Adelman ja Taylor (2005) on toonud välja, et klassikliima võib kõikuda läbi kooliaasta igapäevaselt. Ning Tækker (2019) tõi oma töös välja, et õpetajate käitumise tagasisidestamine on variatiivne. Mõned õpetajad teevad seda tõhusalt, mõned kasutavad ebajärjekindlalt erinevaid tagasisidestamise viise. Need asjaolud viitavad taaskord suurema valimi vajalikkusele või ühe õpetaja mitme tunni vaatlemise vajadusele.

Lisaks välja toodud piirangutele tuleb arvestada, et käesolev uuring põhineb ainult kolmandate klasside tundidel. Erinevates kooliastmetes võib õpetaja juhtimise viisidel olla klassikliimale erinev mõju, sest õpilastega suhtlemine ja nende käitumise juhtimine lähtub nende arengutasemest. Selle töö tulemuste seostamine kirjandusest saadud teadmistega aitas kontrollida ka klassikliima hindamise ja käitumisele suunatud tagasiside vaatlusinstrumendi konstruktivaliidsust. Tulemuste põhjal võib öelda, et loodud instrumentidega saadud tulemuste seostamisel esines seoseid, mis on toodud välja ka kirjanduses või mida saab teoreetiliste teadmistega põhjendada. Siiski on mõlemad instrumendid alles loomisjärgus ja mõned saadud tulemused viitavad sellele, et suurema valimi või teistsuguste statistiliste meetoditega võib seos selgemalt avalduda. See omakorda näitab vajadust edasisteks uurimusteks suurema ja esinduslikuma valimiga.

Edasi oleks võimalik uurida klassikliima ja käitumisele suunatud tagasiside vaheliste seoste põhjuslikkuse suunda ning klassikliima ja käitumisele suunatud tagasiside vaheliste seoste erinevust eripedagoogide ja tavaõpetajate tundides.

Tänuõnad

Täna väga oma lõputöö juhendajaid suunamise ja abi eest ning perekonda ja kaasüliõpilasi toetuse eest. Suur tänu Epp Tulvistele ja Grete Täkkerile, kelle andmete põhjal oli minu töö võimalik. Lisaks olen tänulik projekti „Vaatlusinstrumendi arendamine ja rakendamine õpetajakoolituses“ eestvedajatele, tunde filminud õppejõududele ja üliõpilastele ning projektis osalenud õpetajatele ja õpilastele.

Autorsuse kinnitus

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

Kirsti Pihlik

/allkirjastatud digitaalselt/

18.05.2020

Kasutatud kirjandus

- Adelman, H., S. & Taylor, L. (2005). Classroom climate. In: Lee, S., W., Lowe, P., A., & Robinson, E. (Eds.), *Encyclopedia of School Psychology* (pp. 88-90). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Allen, K., A., & Bowles, T. (2012). Belonging as a Guiding Principle in the Education of Adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 108–119.
- Ambrose, S., A., Bridges, M., W., DiPetro, M., Lovett, M., C., & Norman, M., K. (2010). *How Learning Works. Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*. Külastatud aadressil <https://firstliteracy.org/wp-content/uploads/2015/07/How-Learning-Works.pdf>
- Anderson, L., M., Evertson, C., M., & Brophy, J., E. (1979). An Experimental Study of Effective Teaching in First-grade Reading Groups. *The Elementary School Journal*, 79(4), 193-223.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. Külastatud aadressil <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf>
- Barr, J., J. (2016). Developing a Positive Classroom Climate. Külastatud aadressil https://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/IDEA%20Papers/PaperIDEA_61.pdf
- Barth, J., M., Dunlap, S., T., Dane, H., Lochman, J., E., & Wells, K., C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology*, 42, 115- 133.
- Beaman, R. & Wheldall, K. (2000). Teachers' Use of Approval and Disapproval in the Classroom. *Educational Psychology*, 20(4), 431-446.
- Bondy, E. & Ross, D., D. (2008). The Teacher as Warm Demander. *Educational Leadership*, 66(1), 54-58.
- Brock, L., L., Nishida, T., K., Chiong, C., Grimm, K., J., & Rimm-Kaufman, S., E. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the Responsive Classroom approach. *Journal of School Psychology*, 46(2), 129–149.
- Brophy, J., E., & Good, T., L. (1970). Teacher Communication of Differential Expectations for Children's Classroom Performance: Some Behavioral Data. *Journal of Education Psychology*, 61(5), 365-374.

- Brophy, J. (2014). *Kuidas õpilasi motiveerida. Käsiraamat õpetajatele*. Tallinn: SA Archimedes.
- Burke, L., M. (2002). *The Teacher's Ultimate Planning Guide: How to Achieve a Successful School Year and Thriving Teaching Career*. Külastatud aadressil https://books.google.ee/books?hl=en&lr=&id=BdPCAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=the+teachers+ultimate+planning+guide&ots=izBhxTvWxy&sig=D90x4FBE1ZUn1gQ1143EIDxsWjA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Chalk, K. & Bizo, L., A. (2004). Specific Praise Improves On-task Behaviour and Numeracy Enjoyment: A Study of Year Four Pupils Engaged in the Numeracy Hour. *Educational Psychology in Practice*, 20(4), 335-351.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2012). *2013 CASEL guide: Effective Social and Emotional Learning Programs - Preschool and Elementary School Edition*. Külastatud aadressil <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>
- Conroy, M., A., Sutherland, K., S., Snyder, A., Al-Hendawi, M., & Vo, A. (2009). Creating a Positive Classroom Atmosphere: Teachers' Use of Effective Praise and Feedback. *Beyond Behavior*, 18(2), 18-26.
- Crosnoe, R., Johnson, M., K., & Elder, G., H. (2004). Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81.
- Davis, H., A., Summers, J., J., & Miller, L., M. (2012). *An Interpersonal Approach to Classroom Management: Strategies for Improving Student Engagement*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Social and Behavioral Sciences*, 29, 819-828.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2016). *Educational psychology: Windows on classroom*. 10th Ed. Boston: Pearson.
- Eisenschmidt, E. (2005). Õpetaja professionaalne areng ja kutsestandard. *Haridus*, 3, 28-29.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning. Guidelines for educators*. Külastatud aadressil <https://www.pausd.org/sites/default/files/promoting%20social%20and%20emotional%20learning.pdf>

- Emmer, E., T., & Evertson, C., M. (1981). Synthesis of Research on Classroom Management. *Educational Leadership*, 38(4), 342-347.
- Evans, I., M., Harvey, S., T., Buckley, L., & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: academic, management, and emotional environments. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), 131-146.
- Evertson, C., M., & Weinstein, C., S. (2006). *Handbook of classroom management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. London: Lawrence Erlbaum Associate.
- Evrin, E.-A., Gökçe, K., & Enisa, M. (2009). Exploring the Relationship Between Teacher Beliefs and Styles on Classroom Management in Relation to Actual Teaching Practices: A Case Study. *Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 612-617.
- Fraser, P., Fülöp, G., Loi, M., & Schwabe, M. (2020). *Eesti – riigi ülevaade – TALIS 2018 tulemused*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/talis_eesti_24.03.pdf
- Goleman, D. (1995). *Emotsionaalne intelligentsus. Miks võib EQ olla tõhusam kui IQ*. Tartu: Väike Vanker.
- Guskey, T., R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks: Corwin.
- Harden, R., M., & Grosby, J., R. (2000). The good teacher is more than a lecture – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334-347.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., VanAcker, R., & Eron, L. (2000). Normative Influences on Aggression in Urban Elementary School Classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28(1), 59-81.
- Jenkins, L., N., Floress, M., T., & Reinke, W. (2015). Rates and Types of Teacher Praise: A Review and Future Directions. *Psychology in the Schools*, 52(5), 463-476.
- Jennings, P., A., & Greenberg, M., T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Johansen, A., Little, S., G., & Akin-Little, A. (2011). An Examination of New Zealand Teachers' Attributions and Perceptions of Behaviour, Classroom Management, and the Level of Formal Teacher Training Received in Behaviour Management. *Kairaranga*, 12(2), 3-12.
- Kern, L. & Clemens, N., H. (2006). Antecedent Strategies to Promote Appropriate Classroom Behavior. *Psychology in the Schools*, 44(1), 65-75.
- Karm, M. (2013). *Õppemeetodid kõrgkoolis*. Tartu: Sihtasutus Archimedes.

- Korelskaja-Novikova, V. (2018). *Kuidas kujuneb õpimotivatsioon?* Külastatud aadressil <https://opleht.ee/2018/05/kuidas-kujuneb-opimotivatsioon/>
- Kriips, H., Siivelt, P., & Rajasalu, A. (2012). *Suhtlemine probleemsete õpilastega*. Tartu: Atlex.
- Kriips, H. (2017) *Klassi juhtimine. Kuidas saavutada õppivat, sõbralikku ja kokkuhoidvat klassi*. Tartu: Atlex.
- Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. 3. Tr. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates. *Journal of Social Psychology*, 10(2), 271-299.
- Madsen, C., H., Becker, W., C., & Thomas, D., R. (1968). Rules, Praise, and Ignoring: Elements of Elementary Classroom Control. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(2), 139-150.
- Marriott, G. (2001). *Observing Teachers at Work*. Külastatud aadressil https://books.google.ee/books?hl=en&lr=&id=txxIy1TSsCMC&oi=fnd&pg=PR7&dq=observing+teachers+at+work&ots=voBDTB1CD9&sig=yst4BS9WMVc_cQSudIH3GxPgFmg&redir_esc=y#v=onepage&q=observing%20teachers%20at%20work&f=false
- Marzano, R., J., Marzano, J., S., & Pickering, D., J. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Martin, N., K. & Baldwin, B. (1993) *An Examination of the Construct Validity of the Inventory of Classroom Management Style*. Külastatud aadressil <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365723.pdf>
- Merrett, F., & Wheldall, K. (1987). Natural Rates of Teacher Approval and Disapproval in British Primary and Middle School Classrooms. *British Journal of Educational Psychology*, 57(1), 95-103.
- Neeme, M. (2011). Väärtuskasvatus toimib läbi (kooli)elupraktika. T. Kuurme (Koost), *Kõneldud ja elatud väärtused erinevates pedagoogilistes kultuurides* (lk 142 - 161). Tallinn: Vali Press.
- Niglas, K. (1997). *Statistika loengumaterjale*. Külastatud aadressil http://www.cs.tlu.ee/~katrin/wp/wp-content/uploads/2013/11/stat_loeng.pdf
- Noble, T., McGrath, H., Wyatt, T., Carbines, R., & Robb, L. (2008). Report to the Department of Education, Employment and Workplace Relations. Scoping study on approaches to student wellbeing. Külastatud aadressil

- https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/scoping_study_into_approaches_to_student_wellbeing_final_report.pdf
- Odabaş, Z., Y., & Gürdal, A., D. (2013). A Critical Perspective on education Through the Concept of Childhood. *Social and Behavioral Sciences*, 93, 1030-1033.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*.
Külastatud aadressil
https://www.istruzione.it/allegati/2014/OCSE_TALIS_Rapporto_Internazionale_EN.pdf
- Olusegun, S. (2015). Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning. *Journal of Research & Method in Education*, 5(6), 66-70.
- Parsonson, B., S. (2012). Evidence-based Classroom Behaviour Management Strategies. *Kairaranga*, 13(1), 16-23.
- Patrick, H., Ryan, A., M., & Kaplan, A. (2007). Early Adolescents' Perceptions of the Classroom Social Environment, Motivational Beliefs, and Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 83-98.
- Põhikooli Riiklik Õppekava (2018). *Riigi Teataja I 2018*, 8. Külastatud aadressil
<https://www.riigiteataja.ee/akt/114022018008>
- Reed, M., S., Evely, A., C., Cundill, G., Fazey, I., Glass, J., Laing, A., Newig, J., Parrish, B., Prell, C., Raymond, C., & Stringer, L., C. (2010). What is Social Learning? *Ecology and Society*, 15 (4).
- Reyes, M., R., Brackett, M., A., Rivers, S., E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712.
- Rogers, B. (2011). *Käitumine klassiruumis. Tõhusa õpetamise, käitumisjuhtimise ja kolleegitoe käsiraamat*. 3. Tr. Tartu: AS Ecoprint.
- Ryan, R., M., & Deci, E., L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sandilos, L., E., Rimm-Kaufman, S., E., & Cohen, J., J. (2016). Warmth and Demand: The Relation Between Students' Perceptions of the Classroom Environment and Achievement Growth. *Child Development*, 88(4), 1321-1337.
- Saracho, O., N. (1991). Teacher Expectations of Students' Performance: A Review of the Research. *Early Child Development and Care*, 76(1), 27-41.
- Serdiouk, M., Rodkin, P., Madill, R., Logis, H., & Gest, S. (2015). Rejection and Victimization Among Elementary School Children: The Buffering Role of Classroom-Level Predictors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 5-17.

- Sieberer-Nagler, K. (2015). Effective Classroom-Management & Positive Teaching. *English Language Teaching*, 9(1), 163-172.
- Smith, P., L., & Ragan, T., J. (2004). *Instructional Design*. 3rd Ed. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Snowman, J., McCown, R., & Biehler, R. (2012). *Psychology Applied to Teaching*. 13th Ed. California: Wadsworth Publishing.
- Sulla, F., Armenia, E., & Rollo, D. (2019). *Natural Rates of Teachers' Approval and Disapproval in Italian Primary and Secondary Schools Classroom*. Külastatud aadressil https://www.academia.edu/36212954/Natural_Rates_of_Teachers_Approval_and_Disapproval_in_Italian_Primary_and_Secondary_Schools_Classroom
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., & Leijen, Ä. (2019). *OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused. I osa: õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/talis_eesti_raporti_i_osa.pdf
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2020). *OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused. II osa: õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena*. Külastatud aadressil https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/04/TALIS2_kujundatud.pdf
- Talts, L. (2018). *Sotsiaalsete oskuste õpetamine aitab ennetada koolikiusamist*. Külastatud aadressil <https://opleht.ee/2018/05/sotsiaalsete-oskuste-opetamine-aitab-ennetada-koolikiusamist/>
- Thompson, M., T., Marchant, M., Anderson, D., Prater, M. A., & Gibb, G. (2012). Effects of tiered training on general educators' use of specific praise. *Education and Treatment of Children*, 35(4), 521-546.
- Thorndike, E., L. (1927). The Law of Effect. *The American Journal of Psychology*, 39(1/4), 212-222.
- Tropp, K., & Liblik, K. (2010). The perceived stress, work related stressors and coping activities among Estonian teachers. In J. Mikk, M. Veisson, & P. Luik (Eds.), *Teacher's Personality and Professionalism* (pp. 175-191). Frankfurt: Peter Lang.
- Tsouloupas, C., N., Carson, R., L., Matthews, R., Grawitch, M., J., & Berber, L., K. (2010). Exploring the Association Between Teachers' Perceived Student Misbehaviour and Emotional Exhaustion: The Importance of Teacher Efficacy Beliefs and Emotion Regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173-189.

- Tulviste, E. (2018). *Vaatlusinstrumendi loomine klassikliima hindamiseks. Magistritöö. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.*
- Täkker, G. (2019). *Tõhus klassijuhtimine. Mõõtvahendi loomine käitumisele suunatud tagasiside hindamiseks. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.*
- Wang, M., C., Haertel, G., D., & Walberg, H., J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
- Weyns, T., Verschueren, K., Leflot, G., Onghena, P., Wouters, S., & Colpin, H. (2017). The Role of Teacher Behavior in Children's Relational Aggression Development: A Five-wave Longitudinal Study. *Journal of School Psychology*, 64, 17–27.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteaduses. Tartu: Tartu Ülikool.*
- Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., & Ümarik, M. (2014). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/talis2013_eesti_raport.pdf*

Lisad

Lisa 1. Epp Tulviste (2018) loodud vaatlusinstrument klassikliima hindamiseks

A Õpetajapoolne emotsioonide väljendus

1 Õpetaja väljendab peaaegu kogu aeg negatiivseid emotsioone: ta on ärritunud, vihane, kuri, sageli ka ilma igasuguse põhjusega. Õpetaja räägib range häälega, kritiseerib õpilasi.

2 Õpetaja väljendab mõnikord negatiivseid emotsioone õpilaste vastu: ta on ärritunud, kuri, sageli ka ilma igasuguse põhjusega. Õpetaja enamasti ei naudi õpilaste seltskonda. Õpetaja naeratab õpilastele harva.

3 Õpetaja ei väljenda ei positiivseid ega negatiivseid emotsioone.

4 Õpetaja väljendab mõnikord positiivseid emotsioone õpilaste vastu: ta naeratab, naerab, on heas tujus. Õpetaja naudib õpilastega koosolemist.

5 Õpetaja väljendab peaaegu kogu aeg positiivseid emotsioone: ta naeratab, naerab, on heas tujus. Õpetaja naudib õpilastega koosolemist, osaleb õpilaste tegevuses, on neile füüsiliselt lähedal. Õpetaja tunneb huvi selle vastu, mida õpilased ütlevad, esitades neile täiendavaid küsimusi öeldu kohta.

B Õpilastepoolne emotsioonide väljendus

1 Õpilased väljendavad enamik ajast negatiivseid emotsioone õpetaja ja klassikaaslaste vastu: nad on halvas tujus, kurjad, vihased, ärritunud. Õpilased karjuvad teiste peale.

2 Õpilased väljendavad mõnikord negatiivseid emotsioone õpetaja ja klassikaaslaste vastu: nad on halvas tujus, kurjad, vihased ja ärritunud. Õpilased mõnikord karjuvad teiste peale.

3 Õpilased on püsivalt neutraalsed õpetaja ja klassikaaslaste suhtes.

4 Õpilased sageli väljendavad positiivseid emotsioone õpetaja ja klassikaaslaste vastu: naeratavad üksteisele, naeravad, on heas tujus. Õpilased mõnikord naudivad õpetaja ja kaasõpilastega suhtlemist ja koosolemist.

5 Õpilased pidevalt väljendavad positiivseid emotsioone õpetaja ja klassikaaslaste vastu: naeratavad üksteisele, naeravad, on heas tujus. Õpilased naudivad õpetaja ja kaasõpilastega suhtlemist ja koosolemist.

C Õpilastepoolne halvustamine

1 Õpilased pidevalt väljendavad negatiivset suhtumist klassikaaslastesse ja õpetajasse. Õpilased pidevalt halvustavad õpetajat ja klassikaaslasti.

2 Õpilased sageli väljendavad negatiivset suhtumist klassikaaslastesse ja õpetajasse. Õpilased rohkem kui paar korda halvustavad õpetajat ja klassikaaslasti.

3 Õpilased mõnikord väljendavad oma negatiivset suhtumist teistesse, õpetajasse ja klassikaaslastesse.

4 Õpilased üksikud korrad väljendavad negatiivset suhtumist klassikaaslastesse ja õpetajasse. Õpilased enamasti ei halvusta õpetajat ega klassikaaslast.

5 Õpilased ei väljenda negatiivset suhtumist klassikaaslastesse ega õpetajasse. Õpilased ei halvusta õpetajat ega klassikaaslast.

D Õpilastepoolne aktiivsus õpetaja ja õppetöö suhtes

1 Õpilased on kogu aeg passiivsed. Nad ei tööta kaasa, vaid tegelevad tunni ajal kõrvaliste asjadega (suhtlevad klassikaaslastega, tegelevad oma telefoniga). Õpilased ei reageeri, kui õpetaja neile midagi ütleb.

2 Õpilased on mõnikord passiivsed õpetaja ja õppetöö suhtes. Enamasti nad ei tööta kaasa ja tegelevad tunni ajal muude asjadega (suhtlevad klassikaaslastega, tegelevad oma telefoniga). Õpilased enamasti ei reageeri, kui õpetaja neile midagi ütleb.

3 Õpilased ei väljenda suurt erilist aktiivsust, kuid võtavad õppetööst osa.

4 Õpilased tunnevad huvi õpetaja ja õppetöö vastu. Õpilased töötavad tunnis kaasa, ei sega teisi ja järgivad õpetaja korraldusi. Õpilased enamasti ei tegele tunnis kõrvaliste asjadega.

5 Õpilased tunnevad kogu aeg huvi õppetöö ja õpetaja vastu. Õpilased töötavad tunnis vaikselt, teisi segamata kaasa ja järgivad õpetaja korraldusi. Õpilased ei tegele tunnis kõrvaliste asjadega.

E Õpetaja aktiivsus õppetöö suhtes

1 Õpetaja ei tunne huvi õppetöö ega selle tulemuste vastu. Õpetaja pole huvitatud õpilaste arendamisest ega julgusta neid aktiivselt tunnis osalema. Õpetaja ei proovi panna õpilasi kaasa töötama.

2 Õpetaja enamasti ei tunne huvi õppetöö vastu. Õpetajat sageli ei huvita õppetöö tulemus. Õpetaja pole sageli huvitatud õpilaste arendamisest ega julgusta neid tunnis aktiivsemalt osalema. Õpetaja enamasti ei proovi panna õpilasi kaasa töötama.

3 Õpetaja ei ole õppetöö suhtes ei aktiivne ega passiivne.

4 Õpetaja on enamasti õppetöö suhtes aktiivne. Õpetaja tunneb mõnikord huvi selle vastu, et õpilased õpiksid ja omandasid uusi teadmisi. Õpetaja mõnikord julgustab õpilasi aktiivsemalt tunnis osalema. Õpetaja mõnikord püüab tekitada õpilastes huvi oma õppeaine vastu.

5 Õpetaja on õppetöö suhtes aktiivne. Õpetaja tunneb huvi selle vastu, et õpilased õpiksid ja omandaksid uusi teadmisi. Õpetaja julgustab õpilasi aktiivsemalt tunnis osalema. Õpetaja püüab tekitada õpilastes huvi oma õppeaine vastu.

F Õpetajapoolne õpilaste tunnustamine

1 Õpetaja ei kiida kordagi õpilasi ega anna neile positiivset tagasisidet. Õpetaja ei ütle õpilastele tunnustavaid sõnu (tubli töö, täiesti õige, hästi, jne).

2 Õpetaja heal juhul paar korda kiidab õpilasi ja annab neile positiivset tagasisidet. Õpetaja ütleb harva õpilastele tunnustavaid sõnu (tubli töö, täiesti õige, hästi, jne).

3 Õpetaja käitub neutraalselt. Ta ei väljenda oma suhtumist õpilastesse.

4 Õpetaja rohkem kui kaks korda kiidab õpilasi ja annab neile positiivset tagasisidet. Õpetaja ütleb mõnikord õpilastele tunnustavaid sõnu (tubli töö, täiesti õige, hästi, jne).

5 Õpetaja palju kordi kiidab õpilasi ja/ või annab neile mitteverbaalsel moel positiivset tagasisidet. Õpetaja ütleb õpilastele tunnustavaid sõnu (tubli töö, täiesti õige, hästi, jne).

G Õpetajapoolne austus õpilaste vastu

1 Õpetaja väljendab korduvalt negatiivset suhtumist õpilastesse. Õpetaja on kogu aeg kriitiline õpilaste suhtes, halvustab, pilkab ja alandab õpilasi, kui nad lahendavad ülesannet valesti. Tema hääletoon ja sõnad väljendavad sarkasmi. Õpetaja karjub õpilaste peale ja ähvardab neid selleks, et klassis korda saavutada. Õpetaja kontrollib õpilast füüsiliselt (näit. tõukab õpilast, et õpilane kiiremini liiguks).

2 Õpetaja mitmeid kordi väljendab negatiivset suhtumist õpilastesse. Õpetaja on mõnikord kriitiline õpilaste suhtes, halvustab ja alandab õpilasi. Tema hääletoon ja olek väljendavad mõnikord sarkasmi. Õpetaja mõnikord karjub õpilaste peale ja/või ähvardab neid selleks, et klassis korda saada.

3 Õpetaja ei väljenda õpilaste vastu austust, samas pole ta ka nende suhtes lugupidamatu.

4 Õpetaja on õpilaste vastu enamasti viisakas ja sõbralik. Õpetaja vaatab enamasti õpilastele nendega rääkides otsa ja kasutab viisakust väljendavaid sõnu (palun, tänan, jne). Enamasti tunneb õpetaja õpilaste vastu huvi.

5 Õpetaja on õpilaste vastu viisakas ja sõbralik. Õpetaja arvestab õpilastega. Õpetaja räägib rahuliku ja sõbraliku häälega kasutades viisakust väljendavaid sõnu. Õpetaja vaatab õpilastele nendega rääkides otsa. Õpetaja tunneb õpilaste vastu huvi.

Lisa 2. Grete Täkkeri (2019) loodud käitumisele suunatud tagasiside mõõtvahendi näidis

<p>TAGASISIDE SOOVITUD KÄITUMISELE (SK) SK: õppetöös osalemine, kokkulepete, juhiste järgimine, koostöö, heatahtlikkus, käitumise muutmine, õppetöösse tagasilülitumine</p>	<p>TAGASISIDE MITTESOOVITUD KÄITUMISELE (MSK) MSK: õppetegevuste katkestamine, õppetegevuses mitteosalemine, kõrvaliste tegevustega tegelemine, õppekorra häirimine, kohalt liikumine, juhiste mittetäitmine, kaaslaste häirimine, pahatahtlikkus</p>				
<p>ÜLDINE VERBAALNE VASTUS (õpetaja kiidab, tänab, kirjeldab õpilase/grupi käitumist üldiselt)</p> <table border="0" data-bbox="188 635 996 1243"> <tr> <td data-bbox="188 635 600 1243"> <p>KLASSILE/GRUPILE:</p> <p>1) Olite tublid! 2) Käitusite täna paremini! 3) Aitäh, töotasite täna nii usinasti! 4) Aitäh, et tegite kaaslasega head koostööd! 5) Aitäh, istuge!</p> </td> <td data-bbox="600 635 996 1243"> <p>ÕPILASELE:</p> <p>1) Tubli, Paul! 2) Mari, kiidan Sind tänase tunni eest! 3) Marek, suurepärane käitumine! 4) Taavi, olid kaaslastele eeskujuks käitumisega! 5) Said hakkama!</p> </td> </tr> </table>	<p>KLASSILE/GRUPILE:</p> <p>1) Olite tublid! 2) Käitusite täna paremini! 3) Aitäh, töotasite täna nii usinasti! 4) Aitäh, et tegite kaaslasega head koostööd! 5) Aitäh, istuge!</p>	<p>ÕPILASELE:</p> <p>1) Tubli, Paul! 2) Mari, kiidan Sind tänase tunni eest! 3) Marek, suurepärane käitumine! 4) Taavi, olid kaaslastele eeskujuks käitumisega! 5) Said hakkama!</p>	<p>VERBAALNE VASTUS (õpetaja vastab õpilase/klassi ebasobivale käitumisele kasutades kommenteerimist, kirjeldamist, noomimist, õpilase nime, küsimuse esitamist)</p> <table border="0" data-bbox="996 635 2051 1243"> <tr> <td data-bbox="996 635 1467 1243"> <p>KLASSILE/GRUPILE:</p> <p>1) Poisid! 2) Kas me kuulame teid? 3) Jälle Te jutustate! 4) Kas Te olete väsinud? 5) Kuidas Te end täna tunnete, räägi sellest pinginaabrile.</p> </td> <td data-bbox="1467 635 2051 1243"> <p>ÕPILASELE:</p> <p>1) Liina! 2) Mari, mulle ei meeldi, kui Sa räägid minuga samal ajal. 3) Hei! 4) Mati, kas Sa tead, kus on järg? 5) Meeri, nii ei ole ilus! 6) Liis, kokkulepe oli... 7) Issand!</p> </td> </tr> </table>	<p>KLASSILE/GRUPILE:</p> <p>1) Poisid! 2) Kas me kuulame teid? 3) Jälle Te jutustate! 4) Kas Te olete väsinud? 5) Kuidas Te end täna tunnete, räägi sellest pinginaabrile.</p>	<p>ÕPILASELE:</p> <p>1) Liina! 2) Mari, mulle ei meeldi, kui Sa räägid minuga samal ajal. 3) Hei! 4) Mati, kas Sa tead, kus on järg? 5) Meeri, nii ei ole ilus! 6) Liis, kokkulepe oli... 7) Issand!</p>
<p>KLASSILE/GRUPILE:</p> <p>1) Olite tublid! 2) Käitusite täna paremini! 3) Aitäh, töotasite täna nii usinasti! 4) Aitäh, et tegite kaaslasega head koostööd! 5) Aitäh, istuge!</p>	<p>ÕPILASELE:</p> <p>1) Tubli, Paul! 2) Mari, kiidan Sind tänase tunni eest! 3) Marek, suurepärane käitumine! 4) Taavi, olid kaaslastele eeskujuks käitumisega! 5) Said hakkama!</p>				
<p>KLASSILE/GRUPILE:</p> <p>1) Poisid! 2) Kas me kuulame teid? 3) Jälle Te jutustate! 4) Kas Te olete väsinud? 5) Kuidas Te end täna tunnete, räägi sellest pinginaabrile.</p>	<p>ÕPILASELE:</p> <p>1) Liina! 2) Mari, mulle ei meeldi, kui Sa räägid minuga samal ajal. 3) Hei! 4) Mati, kas Sa tead, kus on järg? 5) Meeri, nii ei ole ilus! 6) Liis, kokkulepe oli... 7) Issand!</p>				

<p>KONKREETNE VERBAALNE VASTUS (õpetaja kiidab/tänab/kirjeldab klassi/õpilase käitumist konkreetselt)</p> <p>KLASSILE/GRUPILE: ÕPILASELE:</p> <table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <p>1) Märkasid, et töötasid täna kõik vaikselt ning täitsite kõiki juhiseid. Aitäh selle eest!</p> <p>2) Alustasite tundi vaikselt, tublid, istuge!</p> <p>3) Käed tõusid, suurepärane!</p> <p>4) Aitäh, et kõigepealt mõtlesite vaikselt ja siis andsite märku käega.</p> </td> <td style="vertical-align: top;"> <p>1) Mari, tubli, Sa täitsid täna kõiki minu korraldusi!</p> <p>2) Mark, näen, et alustasid ülesandega. Aitäh, jätkata tööd!</p> <p>3) Liina, töötad vaikselt, seda on meeldiv vaadata!</p> <p>4) Kaur, julgesid abi paluda. Tubli!</p> <p>5) Taavi, aitäh, töötad hoolega.</p> </td> </tr> </table>	<p>1) Märkasid, et töötasid täna kõik vaikselt ning täitsite kõiki juhiseid. Aitäh selle eest!</p> <p>2) Alustasite tundi vaikselt, tublid, istuge!</p> <p>3) Käed tõusid, suurepärane!</p> <p>4) Aitäh, et kõigepealt mõtlesite vaikselt ja siis andsite märku käega.</p>	<p>1) Mari, tubli, Sa täitsid täna kõiki minu korraldusi!</p> <p>2) Mark, näen, et alustasid ülesandega. Aitäh, jätkata tööd!</p> <p>3) Liina, töötad vaikselt, seda on meeldiv vaadata!</p> <p>4) Kaur, julgesid abi paluda. Tubli!</p> <p>5) Taavi, aitäh, töötad hoolega.</p>	<p>JUHIS (õpetaja annab juhise või valiku klassile/grupile tegevuseks või käitumise muutmiseks, ka reegli meelde tuletamine)</p> <p>KLASSILE/GRUPID: ÕPILASELE:</p> <table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <p>1) Vaadake siia!</p> <p>2) Alusta tööd.</p> <p>3) Nii, kuulake!</p> <p>4) Lõpetage jutustamine!</p> <p>5) Asuge tööle!</p> <p>6) Kas te lõpetate jutustamise või me kuulame teid?</p> <p>7) Poisid, tasa!</p> <p>8) kokkulepe oli, et tõstame kätt, et klassis vähem müra oleks.</p> </td> <td style="vertical-align: top;"> <p>1) Ole vaikselt!</p> <p>2) Jää tasa!</p> <p>3) Mati, alusta Sina ka tööga. 4) Laura, soovin, et kuulaksid mind.</p> <p>5) Kuula!</p> <p>6) Liis, kokkulepe oli, et kuulame kaaslase vastust.</p> <p>7) Mäletad, kasuta oma sisemist häält.</p> <p>8) Ütle oma sõnadega, mida Sass ütles või lase kellelgi teisel öelda.</p> </td> </tr> </table>	<p>1) Vaadake siia!</p> <p>2) Alusta tööd.</p> <p>3) Nii, kuulake!</p> <p>4) Lõpetage jutustamine!</p> <p>5) Asuge tööle!</p> <p>6) Kas te lõpetate jutustamise või me kuulame teid?</p> <p>7) Poisid, tasa!</p> <p>8) kokkulepe oli, et tõstame kätt, et klassis vähem müra oleks.</p>	<p>1) Ole vaikselt!</p> <p>2) Jää tasa!</p> <p>3) Mati, alusta Sina ka tööga. 4) Laura, soovin, et kuulaksid mind.</p> <p>5) Kuula!</p> <p>6) Liis, kokkulepe oli, et kuulame kaaslase vastust.</p> <p>7) Mäletad, kasuta oma sisemist häält.</p> <p>8) Ütle oma sõnadega, mida Sass ütles või lase kellelgi teisel öelda.</p>
<p>1) Märkasid, et töötasid täna kõik vaikselt ning täitsite kõiki juhiseid. Aitäh selle eest!</p> <p>2) Alustasite tundi vaikselt, tublid, istuge!</p> <p>3) Käed tõusid, suurepärane!</p> <p>4) Aitäh, et kõigepealt mõtlesite vaikselt ja siis andsite märku käega.</p>	<p>1) Mari, tubli, Sa täitsid täna kõiki minu korraldusi!</p> <p>2) Mark, näen, et alustasid ülesandega. Aitäh, jätkata tööd!</p> <p>3) Liina, töötad vaikselt, seda on meeldiv vaadata!</p> <p>4) Kaur, julgesid abi paluda. Tubli!</p> <p>5) Taavi, aitäh, töötad hoolega.</p>				
<p>1) Vaadake siia!</p> <p>2) Alusta tööd.</p> <p>3) Nii, kuulake!</p> <p>4) Lõpetage jutustamine!</p> <p>5) Asuge tööle!</p> <p>6) Kas te lõpetate jutustamise või me kuulame teid?</p> <p>7) Poisid, tasa!</p> <p>8) kokkulepe oli, et tõstame kätt, et klassis vähem müra oleks.</p>	<p>1) Ole vaikselt!</p> <p>2) Jää tasa!</p> <p>3) Mati, alusta Sina ka tööga. 4) Laura, soovin, et kuulaksid mind.</p> <p>5) Kuula!</p> <p>6) Liis, kokkulepe oli, et kuulame kaaslase vastust.</p> <p>7) Mäletad, kasuta oma sisemist häält.</p> <p>8) Ütle oma sõnadega, mida Sass ütles või lase kellelgi teisel öelda.</p>				
	<p>NEGATIIVSUSE VÄLJENDAMINE (õpetaja väljendab oma negatiivseid emotsioone: sarkastiline/irooniline noomitus, järsk häälekasutus, hirmutamine, klassi/õpilase solvamine, alandamine, naeruvääristamine, võrdlemine)</p> <p>KLASSILE/GRUPILE: ÕPILASELE:</p> <table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <p>1) Jääge vait!</p> <p>2) Miks ma pean teid kogu aeg korrale</p> </td> <td style="vertical-align: top;"> <p>1) Madis, lõpeta ära!</p> <p>2) Su suu ei püsi kinni?</p> <p>3) Su käitumine on hullem kui Rasmusel!</p> </td> </tr> </table>	<p>1) Jääge vait!</p> <p>2) Miks ma pean teid kogu aeg korrale</p>	<p>1) Madis, lõpeta ära!</p> <p>2) Su suu ei püsi kinni?</p> <p>3) Su käitumine on hullem kui Rasmusel!</p>		
<p>1) Jääge vait!</p> <p>2) Miks ma pean teid kogu aeg korrale</p>	<p>1) Madis, lõpeta ära!</p> <p>2) Su suu ei püsi kinni?</p> <p>3) Su käitumine on hullem kui Rasmusel!</p>				

		kutsuma? 3) Tüdrukud, häbi, häbi! 4) Kui te nii jätkate, siis....	4) Vaadake kõik Lauri käitumist!
MITTEVERBAALNE VASTUS (žest, parakeeleline väljend, punkt-/tasusüsteemi kasutamine, pilkkontakt, miimika) KLASSILE/GRUPILE: 1) Maius. 2) Tunni varasem lõpetamine. 3) Kodutööst vabastamine. 4) Käitumistabelisse lisapunkt. 5) Meelepärase tegevuse võimaldamine. Nt ülesanne tahvelarvutis.	ÕPILASELE: 1) Sertifikaat. 2) Tempel päevikusse. 3) Käitumistabelisse lisapunkt. 4) Meelepärase ülesande/mängu võimaldamine. 5) Eelisjärjekorra võimaldamine.	MITTEVERBAALNE VASTUS (žest, parakeeleline väljend, punkt/tasusüsteemi kasutamine, pilkkontakt, miimika) KLASSILE/GRUPILE: 1) Tss! 2) Näpp suule vaikuse sümbolina. 3) Liikumine lähemale. 4) Miimika (kulmukortsutus, silmade pööritamine) 5) Pearaputus. 6) Koputus.	ÕPILASELE: 1) Märkus ebasobiva käitumise eest. 2) Tss! 3) Õpilasele lähenemine. 4) Sõrmega järje osutamine. 5) Õla puudutamine

Lisa 3. Spearmani astakorrelatsioonid käitumisele suunatud tagasiside ja klassikliima hindamise tulemuste vahel

		Õp emots välj	Õpil emots välj	Õpil halvust	Õpil akt	Õpet akt	Õpet tunnust	Õpet austus
Tagasiside soovitud käitumisele	Üldine verbaalne vastus klassile	,35*	,03	,19	,14	,17	,23	,36*
	Üldine verbaalne vastus õpilasele	,07	,19	,02	,04	,01	-,07	-,11
	Konkreetne verbaalne vastus klassile	,44**	,09	,06	,08	,18	,47**	,29
	Konkreetne verbaalne vastus õpilasele	,15	-,01	-,22	-,20	-,17	,15	,19
	Mitteverbaalne vastus klassile	,27	,11	,16	,32*	,26	,25	,31
	Mitteverbaalne vastus õpilasele	,16	,30	-,03	,04	,10	-,02	-,17
Tagasiside mittesoovitud käitumisele	Verbaalne vastus klassile	,06	,09	-,13	,12	,11	-,07	,00
	Verbaalne vastus õpilasele	-,47**	-,17	-,47**	-,43**	-,40*	-,25	-,52**
	Juhis klassile	,22	,18	,21	,25	,31	,03	,34*
	Juhis õpilasele	-,46**	-,12	-,53**	-,46**	-,29	-,30	-,44**
	Negatiivsuse väljendamine klassile	-,11	-,08	-,28	-,30	-,23	-,14	-,24
	Negatiivsuse väljendamine õpilasele	-,22	-,27	-,27	-,29	-,30	-,16	-,27
	Mitteverbaalne vastus klassile	,07	-,07	,01	,04	-,07	-,09	,16
	Mitte verbaalne vastus õpilasele	-,32*	-,15	-,40*	-,44**	-,34*	-,39*	-,42**

Märkus. *p<0,5, **p<0,1.

Õp emots välj – õpetajapoolne emotsioonide väljendus; õpil emots välj – õpilastepoolne emotsioonide väljendus; õpil halvust – õpilastepoolne halvustamine; õpil akt – õpilastepoolne aktiivsus õpetaja ja õppetöö suhtes; õpet akt – õpetaja aktiivsus õppetöö suhtes; õpet tunnust – õpetajapoolne õpilaste tunnustamine; õpet austus – õpetajapoolne austus õpilaste suhtes.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kirsti Pihlik,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Klassi juhtimise ja klassikliima vahelised seosed Eesti koolide pedagoogide 3. klasside tundide näitel“, mille juhendajaks on Tõnu Jürjen ja kaasjuhendajaks Kairi Kaljuste, 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 lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Kirsti Pihlik
18.05.2020