

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: Eripedagoogika ja logopeedia

Grete Täkker
TÕHUS KLASSI JUHTIMINE. MÕÕTVAHENDI LOOMINE KÄITUMISELE
SUUNATUD TAGASISIDE HINDAMISEKS

Magistritöö

Juhendaja: Tõnu Jürjen

Tartu 2019

Kokkuvõte

Tõhus klassi juhtimine. Mõõtvahendi loomine käitumisele suunatud tagasiside hindamiseks

Käesoleva magistritöö käigus loodi mõõtvahend, mille abil hinnata õpetaja tagasisidet õpilaste soovitud ja mittesoovitud käitumisele. Testiti ja hinnati loodud mõõtvahendi usaldusväärsust, uuriti õpetajate tagasiside andmise eripärasid ja seoseid. Mõõtvahendi testimine toimus töö autori ja sõltumatu uurija poolt valimil, mille moodustasid 40 videolõiku tavapedagoogide ja eripedagoogide tundidest. Hindajate vahelise kooskõla ja kordustestimise reliaabluse määramiseks, kvantitatiivse sisuanalüüsi teostamiseks kasutati Pearsoni korrelatsioonikordajat, t-testi, kirjeldavat statistikat ning mehhaanilist kalkulatsiooni. Testi tulemused näitasid sarnaseid tulemusi varasemate, nt Jenkinsi ja Moore Partini, uurimistöödega: käitumise juhtimiseks kasutatakse enam tagasisidet, mis on suunatud mittesoovitud käitumisele; vähem soovitud käitumise kiitmist; suuremal määral antakse tagasisidet konkreetsele õpilasele kui klassile; hariduslike erivajadusega õpilastele antakse võrreldes tavaõppe õpilastega enam tagasisidet mittesoovitud käitumisele; õpetajate poolt antud tagasiside on variatiivne.

Võtmesõnad: tõhus klassi juhtimine, professionaalne õpetaja, soodne õppekeskkond, käitumise juhtimine, käitumisele suunatud tagasiside, vaatlusinstrument

Abstract

Effective classroom management. Measurement construction for evaluating teacher's feedback on students behaviour

The aim of this master thesis was to construct an evaluation tool for measuring teacher's feedback on students appropriate or inappropriate behaviour, testing and reliability analysis were made to study/found out feedback variabilities.

Created tool was tested by thesis author and an independent valuer on sample of 40 video clips of school lessons leaded by special educator and regular educator. Pearson, t-test, mechanical correlation calculation methods were used to measure inter-rater, test-retest reliability. The results are similar to previous studies carried out by Jenkins, Moor Partin: indicating low praise use and high feedback on student misbehaviour; feedback was more directed to concrete student than group; students with special needs get more feedback on misbehaviour, teacher feedback is variable.

Keywords: effective classroom management, professional teacher, supportive learning environment, behaviour management, feedback on students behaviour, behavioural feedback assessment

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract.....	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus	6
1. Teoreetiline baas	7
1.1. Õpetaja mõju õpilaste arengule	7
1.2. Professionaalne õpetaja	8
1.3. Tõhus klassi juhtimine.....	9
1.3.1. Definitsioon	9
1.3.2. Lühülevaade tõhusa klassi juhtimise arenguloost.....	10
1.4. Tõhusa klassi juhtimise dimensioonid.....	11
1.4.1. Organiseerimine.....	11
1.4.2. Klassikliima kujundamine	12
1.4.3. Õppeprotsessi juhtimine	13
1.4.4. Käitumise juhtimine.....	14
1.4.4.1. Käitumise juhtimine tõhusa klassi juhtimise kontekstis.....	15
1.4.4.2. Soovitud käitumise kujundamine	15
1.4.4.3. Mittesoovitud (häiriva käitumise) juhtimine	16
1.4.4.4. Individuaalne lähenemine.....	18
1.4.5. Kokkuvõte.....	19
1.5. Õpetajate professionaalsuse arendamine	19
2. Meetod.....	20
2.1. Mõõtvahend	20
2.2. Valim	21
2.3. Protsess	22
2.4. Andmeanalüüs	23
3. Tulemused	25
3.1. Milline on mõõtvahendi reliaablus?	25
3.2. Milline on õpetajate antav tagasiside õpilaste käitumisele?.....	26

3.3. Kuidas juhivad õpilaste käitumist eripedagoogid ja tavapedagoogid?.....	27
4. Järeldused, arutelu.....	28
4.1. Testi reliaablus.....	28
4.2. Õpetajate tagasiside õpilaste käitumisele, eripedagoogide ja tavapedagoogide käitumise juhtimine.....	28
4.3. Hinnang katseuringule, loodud mõõtvahendile.....	30
Kasutatud kirjandus.....	32

Lisad

Lisa 1 Käitumisele suunatud tagasiside hindamise mõõtvahend

Lisa 2 Käitumise tagasiside hindamise mõõtvahendi kasutusjuhised

Sissejuhatus

Õpetajaamet on üks vastutusrikkamate ametitest. On oluline teada, et õpetaja iga tegevus, nii teadlik ja alateadlik, avaldab õpilastele nähtavat või varjatud mõju. Teema sissejuhatuseks esitatakse kirjeldused kahest õpetajast.

Õpetaja 1

On eesti keele tund gümnaasiumiastmes. Klassi ees olevast õpetajast õhkub elukogemus, tarkus, väärikus, sügavus. Õpetaja pöördub õpilaste poole rahu, lugupidavust, soovust, järjekindlust, huumorit väljendava hoiaku, kõne- ja keelekasutusega. Õpetaja on loonud õpilastega kokkuleppe kasutada üksteise poole pöördumisel, võrdsuse väljendamiseks Teievormi. Õpilaste käitumisele on õpetajal omad nõudmised. Ta ei tolereeri tunnis nelja L-i: laiskust, labasust, lollust ja lohakust. Tund kannab selget eesmärki, tegevused on jõukohased ja toetavad sihi saavutamist. Õpitav on seostatud eluliste lugudega. Õpetaja tunneb ära õpilase olemuse, mõistab iseärasusi, õpitaset, juhendab õpilasi raskustesse jäämisel, loob võimalusi tugevuste, nõrkuste ja individuaalsuse väljendamiseks. Õpetaja on oskuslikult töösse lülitanud kõik õpilased, samuti need õpilased, kes mõnes teises ainetunnis seesugust hoolsust ja töövõimet ei väljenda. Õpilased vastavad õpetajale austusega, toimub dialoog. Klassis valitsev õhustik soosib õppimist, oma arvamuse avaldamist.

Õpetaja 2

On kolmanda klassi inglise keele tund. Tunni teemaks on inglise keele tähestik, eesmärgiks tähestiku omandamine. Õpilased kordavad tähestikku koos õpetajaga grupis ja üksikhaaval. Osa õpilastest on tegevusest välja lülitanud, alustanud omavahelist juttu. Järsku, keset õppimist-õpilaste naljatamist, hakkab õpetaja kõva häälega emotsionaalselt õpilastega riidlema. Õpetaja nimetab õpilasi rumalateks, kes ei suuda midagi selgeks õppida. Õpetaja emotsionaalne reaktsioon tekitab õpilastes hirmu, ärevust tuleva ees, segadust ja süütunnet. Sellisele korrale kutsumisele järgneb vaikus, õpilased on tähelepanu suunanud tagasi õppetööle. Õpilased, kelle käitumisele õpetaja reageeris, alustavad mõne aja pärast uuesti kõrvaliste tegevuste sooritamist.

Mõlema õpetaja (1 ja 2) tegevustel ja isikul on igale õpilasele omalaadne mõju. See, kuidas õpilane juhiseid ja tegevusi mõistab, vastu võtab, missugust mõju õpetaja isiksus ja tegevused talle avaldavad, sõltub konkreetsest õpilasest ja tema individuaalsetest funktsioneerimise eripäradest, vaimse arengu tasemest.

Individuaalsed erinevused kujunevad sünnipäraste eelduste ja keskkonna koosmõjul. Krull (2018) on lihtsalt ja ülevaaticult kirjeldanud õpilaste arengu füüsilist, sotsiaalset, emotsionaalset ja vaimset arengut.

Teaduse ja tehnoloogia areng on toonud ja toob uusi täpsustunud teadmisi inimese anatoomia, füsioloogia ja neuroteaduse valdkondadesse, see omakorda põhjustab ahelana muutuseid ka haridusvaldkonnas. Muutunud on õpikäsitlus (Haridus- ja Teadusministeerium, s.a., 1) ning suurenenud on ootused õpetajale. Õpetaja peamiseks ülesandeks on kujundada jõukohane õppekeskkond igale õppijale.

1. Teoreetiline baas

1.1. Õpetaja mõju õpilaste arengule

Esimesena kirjeldatud aineõpetajat (Õpetaja 1) nimetatakse teadusuuringutes professionaalseks, tõhusaks, inspireerivaks õpetajaks, aga ka ekspert- või meisterõpetajaks (Blaylock et al., 2016; Buskist, 2004, 2006; Buskist, Sikorski, Buckley & Saville, 2002; Marzano, Marzano, Marzano & Pickering 2003a). Selline õpetaja avaldab õpilaste arengule positiivset mõju. Ginott (1972), Hattie (2003), Marzano (2003a), Tucker ja Stronge (2005) on ühed paljudest, kes on uurinud ja kirjeldanud õpetaja mõju õpilaste arengule. Stronge (2010, 2014, 2018) järgi: tõhusa õpetaja õpilaste akadeemilised ja sotsiaal-emotsionaalsed oskused ületavad märkimisväärses ulatuses ebatõhusate õpetajate õpilaste tulemusi. Inspireeriva õpetaja mõju on kaks korda suurem kui õppekava, hariduspoliitiliste otsuste ja määruste, hindamise, meeskonna kollegiaalsuse, kogukonna kaasatuse mõju.

Õpetaja mõju on kumulatiivne. Näiteks Jordani, Mendro ja Weerasinghe (1997) uurimustulemused näitavad, et õpilasel, kes õpib aasta tõhusa õpetaja klassis, on paari aasta järgselt kõrgemad akadeemilised tulemused, ilmneb ka negatiivne seos: kui õpilasel on ebatõhus õpetaja, siis madalam akadeemiline tase ei kompenseeru täielikult ka kolme aasta möödudes. Sandersi ja Riversi (1996) 3. klasside õpetajate hulgas läbi viidud uurimustest ilmnis, et tõhusate õpetajate õpilased said keskmisest kolmandiku võrra paremaid tulemusi inglise keeles ja matemaatikas ning kõige vähem efektiivsete õpetajate õpilaste tulemused olid keskmisest 24 kuni 32 punkti võrra madalamad.

1.2. Professionaalne õpetaja

Mis teeb õpetajast professionaalse õpetaja? Vastust küsimusele on otsinud ning kirjeldanud teadlased, õppejõud viimastel aastakümnetel.

William Buskist (2004) on uurinud ja kirjeldanud 10 printsiipi, mis iseloomustavad meisterõpetajaid. Meisterõpetajad:

1. Keskenduvad enam mõtlemisoperatsioonide teadvustamisele ja kujundamisele, probleemide lahendamisele;
2. Käsitlevad õppeteemasid viimaste uurimistulemuste alusel, teemat rikastavad isiklikud uurimistööalased kogemused;
3. Tunnevad entusiasmi õpetamisest, õpetavast aimest ja õpilastest;
4. Muudavad õppimise meeldivaks, seejuures mitte meelelahutuseks, sidudes käsitletavat teemat õpilaste igapäevaeluga, sobilike isiklike kogemuste ja huumoriga;
5. Teostavad pidevat enese- ja klassi analüüsi, kohandavad oma tegevust õpilaste märguannete alusel (näoilmed, käitumine);
6. Väljendavad siirast huvi õpilaste akadeemilise heaolu, arengu vastu. Jälgivad õpilaste käitumist, teadmiste omandamist, sõeluvad välja raskustes olevad õpilased ning leiavad viisi teemat veelkord õpetada, keeruliste kontseptsioonide õpetamiseks planeerivad rohkem aega;
7. Lähenevad õpetamisele kui eksperimentaalsele tegevusele, mis eeldab julgust riskeerida ja leida uudseid lahendusi. Kas on mõni efektiivsem meetod käsitletava teema katmiseks? Kas on mõni efektiivsem viis, kuidas muuta esitlus õpilastele huvitavamaks ja kättesaadavamaks?
8. Kasutavad teste hindamiseks ja õpetamiseks. Testides on väiksem osakaal faktiteadmiste kontrollimisel ja suurem osakaal analüüsil ja sünteesil. Testides kasutatakse küsimusi ja probleeme, mis väljendavad hetke teoreetilisi ja empiirilisi uurimisküsimusi konkreetses distsipliinis. Meisterõpetajad keskenduvad õppe- ja hindamisprotsessi käigus kriitilise mõtlemise oskustele, suunates õpilasi mõtlema mitte vaid sellest, mida nad teavad, vaid ka sellest, mida nad veel ei tea;
9. Omavad kõrgeid akadeemilisi standardeid. Kõrge hinde saamiseks tuleb õpilastel sooritada hulgaliselt, variatiivseid teste kõrgel tasemel. Seejuures võimaldavad meisterõpetajad õpilasele tuge ja lisaõpet kõrge tulemuse saavutamiseks;

10. Omavad humaanset lähenemisviisi, piiritud võimet hoolida teistest. Nad näevad ennast kui õpilaste partnereid õppimisprotsessis.

Buskist (2004) lisab, et meisterõpetajad on teravamõistuslikud, suurte teadmistega, hästi organiseeritud, kõrgelt ettevalmistatud, väga heade eneseväljendusoskustega ja uskumatult suure töövõimega. Sellised kvaliteediomadused ei erista neid tavapärastest või ka väga headest õpetajatest, need omadused on lähtepunkt meisterlikkuse saavutamiseks.

Marzano (2003a; National Institute for Professional Practice, i.a.) järgi tõhusad õpetajad: seavad eesmärged, aitavad õpilastel suhestuda uute teadmistega, kehtestavad ja järgivad klassi reegleid, loovad ja hoiavad häid suhteid õpilastega. Nad on teadlased, kes valdavad õppeprotsessi keerukaid toimetehhanisme, klassi haldamise strateegiaid, ja kunstnikud, kes neid teadmisi oskuslikult rakendavad arvestades sihtrühma (konkreetne õpilane, grupp).

Merle Taimalu (i.a.) loob kujutluse sellest, kuidas õpetaja professionaalsus on arenenud kahel tasandil. Pedagoogilis-praktilisel tasandil, mis on seotud teaduslike, teoreetiliste ja akadeemiliste teadmiste ja kogemustega. See tasand on kujunenud pideva täiend- ja ümberõppimise ning pühendumise käigus. Professionaalsuse teine tasand on seotud õpetaja sotsiaal-kognitiivsete teadmistega, eneseteadvusega ning kujunenud õpetaja veendumuste, hoiakute, emotsionaalse külje, tajude baasil ning avaldub õpilase-õpetaja vahelises suhtluses.

1.3. Tõhus klassi juhtimine

1.3.1. Definiitsioon

Tõhus klassi juhtimine (inglise keeles effective classroom management) on lai, mitmetasandiline kontseptsioon, mis koondab enda alla kõiki õpetajapoolseid tegevusi, juhitud protseduure, tegureid, mis loovad õppimiseks soodsa keskkonna. Seejuures on tegevuste planeerimise, teadliku valiku ja soorituse eesmärk probleeme ennetada. Fookus on suunatud igal tasandil ennetavatele tegevustele.

Erinevate autorite poolt defineerituna on tõhus klassi juhtimine: Õpetaja püüdlused ja tegevused, et tagada klassikeskkond tõhusaks õppeks ja õpetamiseks (Brophy, 1986);

Korraldus ja protseduurid, mis tagavad keskkonna, kus antud juhised ning õppimine saab avalduda (Duke, 1979, avaldatud Emmer & Stough, 2001);

Õpetaja poolt läbi viidud tegevused ja kasutatavad strateegiad korra loomiseks klassiruumis (Doyle, 1986, avaldatud Emmer & Stough, 2001);

Õpetaja poolt läbi viidud tegevused, mis kujundavad soodsa õpikeskkonna akadeemiliste ja sotsiaal-emotsionaalsete oskuste ja teadmiste omandamiseks (Evertson ja Weinstein, 2006, avaldatud Korpershoek, Harms, Boer, Kuijk & Doolaard, 2016);

Positiivse klassikliima dünaamika kujuneb juhtimise-koostöö vahekorra ja õpilaste vajaduste mõistmise seostes (Marzano, 2003b).

Tõhus klassi juhtimine toimub klassi tasandil, kuid on seotud ümbritsevate tasandite ja teguritega. Keskmis on õpetaja ja õpetaja poolt läbi viidud tegevused ja protseduurid, mille abil luuakse õppimisprotsessiks toetav kord. Õpetajale avaldavad mõju haridustegevused klassi, kooli, riigi ja globaalsel tasemel. Õpilastele avaldab suurimat mõju konkreetse õpetaja poolt loodud õppekord. Õpilase areng on olulisel määral seotud ka kodu ning klassikaaslaste mõjuga. Mõju protsentuaalselt on kirjeldanud Hattie (2003).

1.3.2. Lühiülevaade tõhusa klassi juhtimise arenguloost

Tõhus klassi juhtimine kui teadusharu on tekkinud ning kujunenud ajaloo, teadustöö, kultuurikombestike, ühiskonna mõjutustel. Tõhusat klassi juhtimist on uuritud ja käsitletud erinevate koolkondade (biheivioristlik, kognitiivne, sotsiaalkonstruktivistlik), vaatenurkade (intra-, interdistsiplinaarne), lähenemisviiside (õpetaja-õpilase keskne lähenemine), juhtimisstiilide (autoritaarne, autoriteetne, demokraatlik, lubav juhtimisstiil) osas (Egeberg, McConney & Price, 2016).

Praegu on uurijate fookus suunatud interdistsiplinaarsetele, sotsiaalkonstruktivistlikele teooriatele, mis on kujunenud varasematel teoreetilistel arusaamadest (Egeberg et al., 2016; Krull, 2018).

Tõhusa klassi juhtimise teooria loojaks peetakse Jacob Kouninit (1970), kes viis läbi esmase dokumenteeritud klassi juhtimise alase uuringu. Kounin uuris õpetaja tegevuste ja käitumise mõju õpilastele. Uurimismeetodina kasutas ta õppetundide videosalvestuste vaatlust ja analüüsi. Valimi moodustasid videosalvestused kahte tüüpi õppetundidest: a) õppetunnid, kus esines harva õpilaste häirivat käitumist; b) õppetunnid, kus esines sagedasti õpilaste häirivat käitumist. Analüüsi tulemusel avastas Kounin, et spetsiifilisel õpetaja käitumisel on positiivne mõju õpilaste käitumisele. Efektiiwsed õpetajad kasutasid ennetavaid strateegiaid,

mis hoidsid ära õpilaste häiriva käitumise. Kounin kirjeldas printsiipe, mis avaldavad mõju õpilaste käitumisele: laineefekt (ing kl *ripple effect*) – konkreetse õpilase probleemile tähelepanu juhtimine avaldab mõju ka kaasõpilastele, äratav kaasõpilaste tähelepanu ning suunab neid samale tegevusele; õpetaja kaasatus õppeprotsessi (ing kl *withiness*) – õpetaja võime, vajadus jälgida ja märgata kõike klassis toimuvat; tähelepanu jagamine (ing kl *overlapping*) – õpetaja võime ja oskus jagada oma tähelepanu mitme ülesande vahel (nt õpetamine ja ebasobiva käitumise ennetamine, õpetamine ja õpilaste tegevuste jälgimine); grupi fookus (ingl kl *group focus*) – oskus haarata ja hoida, suunata kogu klassi fookust, nt esitades juhuslikke küsimusi klassile, konkreetsele õpilasele; sujuvus (ingl kl *smoothless*) – tegevuste järjepidevus, loogilisus, planeeritus; rütm ja paindlikkus (ingl kl *momentum*) – võime kohaneda ja toime tulla eriolukordades, oskus hoida õppimise rütmi (Kounin, 1970, viidatud Emmer & Evertson, 1981).

Kounini avastatud ja kirjeldatud printsiibid on ka tänapäeval tõhusa klassi juhtimise kontseptsiooni olulisteks osadeks. Kounini kõrval on olulisteks teooria edasiarendajateks Duke (1979), Brophy (1986), Doyle (1986), Marzano (2003a, b), Evertson ja Weintein (2006). Olulisemad uurimused tõhusa klassi juhtimise valdkonnas on teinud Reinke, Stormont, Herman, Wachsmuth, Newcomer (2015); Egeberg jt (2016); Postholm (2013); meta-analüüsi on läbi viinud Kopershoek jt (2016) ning avaldatud käsiraamatuid (Robert Marzano, 2003a, 2003b; Stronge, 2007, 2018; Duchesne & McMaugh, 2016).

1.4. Tõhusa klassi juhtimise dimensioonid

Teaduskirjanduses kirjeldatakse tõhusat klassi juhtimist nelja põhilise dimensioonina. Need on: organiseerimine; sotsiaal-emotsionaalne klassikliima; õppeprotsessi juhtimine; käitumise juhtimine, mis on omavahel seotud (Pianta, La Paro & Hamre, 2008; Alter & Haydon, 2017; Korpershoek, 2016; Marzano et.al, 2003b). Tõhusat klassi juhtimist võiks näitlikult pidada ennetavateks aheltegevusteks, mille summaarne tulemus sõltub kõikide võtete efektiivsusest.

1.4.1. Organiseerimine

Organiseerimine (ing kl *classroom structure, classroom rules, classroom organization, classroom reflection and planning*) tähistab õpetaja planeerimise, reflektiooni, eel- ja järeltööna tehtavaid tegevusi, mille tulemuseks on õppekord, mida iseloomustab selgus, arusaadavus, etteaimatavus ja paindlikkus - kohandumine õppija iseärasustega. Seesuguse

korra saavutab õpetaja viies organisatoorseid tegevusi läbi järgmistel tasanditel: klassi füüsiline ruum, klassi kord-reeglistik, akadeemilise töö korraldus (Emmer & Evertson, 1981; Krull, 2018; Marzano, 2003a, 2003b).

Klassi füüsilise ruumi all mõeldakse klassiruumi suurust, furnituuri, laudade paiknemist, liikumisruumi, klassiruumi värvitooni, seisukorda, lõhnu, mürataset, valgustust, õppevahendite hulka, väljanägemist, kättesaadavust. Klassi keskkond peaks õpilaste jaoks olema kutsuv (Krull, 2018).

Klassi reeglistikku, regulatsiooni kujundades on oluline õpetajal arvestada õpilaste vanust ning vaimset taset (nooremad õppurid vajavad konkreetseid reegleid, vanemas koolieas on võimalik reeglid asendada kokkulepetega). Optimaalne soovitatav reeglite hulk on 5-7. Reeglid soovitatakse sõnastada positiivse juhisenä (nt. *Kuulan kaaslast*), kaasata reeglite kujundamisprotsessi õpilasi. Emmer ja Evertson (1981) viitavad varasematele uurimistöödele, mille tulemustest ilmnes, et tõhusad õpetajad keskendusid kooliõppeaasta alguses oluliselt enam käitumisharjumuste teadlikule kujundamisele ja harjutamisele. Regulatsioonide järgimisel tuleb arvestada ka seda, et reeglitest olulisem on õppimine (õppematerjalide mõistmine ja materjali omandamine) ning kui õppimine toimub tõhusamalt vabamas vormis, siis õpetaja peaks lähtuma õpilaste vajadustest (Weinstein ja Wignago, 1993, viidatud Krull, 2018).

Kolmandaks oluliseks organisatoorsete tegevuste alltasandiks on akadeemilise töö planeerimine ja kavandamine. See toimub mitmel tasandil, üldisest konkreetsemaks: töö planeerimine riiklike reglementide alusel (riiklik õppekava, ainekavad), õppetöö planeerimine kooli õppekava alusel ning kõige olulisem: õppetöö korraldamine konkreetsest klassist lähtuvalt (õpetaja töökava, vajadusel individuaalne õppekava).

Õpetaja töökava on aluseks tunnikavade, õppetegevuste valikul ning materjalide kavandamisel ning jõukohase õppe korraldamisel. Seejuures on oluline tööd planeerida järgides ja arvestades õpilaste vaimse toimingute omandamise etappidega ja õpioskuste juhtivate tasanditega (Karlep, 2012).

1.4.2. Klassikliima kujundamine

Sotsiaal-emotsionaalne klassikliima (ing kl *social learning, classroom climate, teacher-student interactions, emotional climate*) tähistab õpilaste, õpetaja hinnangut, suhtumist ja suhestumist, klassis valitsevaid sotsiaal-emotsionaalseid suhteid (Barr, 2016). Õpetaja isiksus, hoiakud, uskumused, teadmised, väärtushinnangud, juhtimisstiil, sotsiaal-kognitiivne

aspekt kujundab klassikliimat. Õpetaja oskus luua suhet õpilasega, mis põhineb harmoonial, kontaktil, usaldusel, kujundab nii juhendaja-õpilase kui õpilase-õpilase positiivseid suhteid ning klassi positiivset kliimat. Positiivset klassi kliimat, turvalist õpetaja-õpilase suhet peetakse klassi juhtimise alustalaks,- üheks kõige olulisemaks komponendiks (Marzano, 2003b). Klassis, kus valitseb positiivne klassikliima, tunnevad õpilased end turvaliselt, õpetaja-õpilase/õpilase-õpilase vahelised suhted põhinevad vastastikusel austusel, lugupidamisel, hoolet, usaldusel (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Positiivse klassikliima vastandiks on negatiivne kliima, millel on õpilastele negatiivne ja toksiline mõju. Negatiivset klassikliimat seostatakse kiusamise, agressiooni ja sotsiaal-emotsionaalse regulatsiooni düsfunktsiooni esinemise tõusuga (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Õpetaja stress avaldab samuti negatiivset mõju (Herman, Hickmon-Rosa & Reinke, 2017).

1.4.3. Õppeprotsessi juhtimine

Õppimist (ing kl *instructions, learning*) laias tähenduses mõistetakse kui psüühiliselt keerulist protsessi, kus kogemuste vahendusel kujunevad õppija potentsiaalses käitumises püsivad muutused. Õppimine toimub igal ajahetkel, kõikjal teadvustatult või teadvustamata (Krull, 2018).

Hariduse põhieesmärk on õppimisprotsessi toimeks soodsate keskkonnatingimuste loomine, mille abil arenevad õpilaste akadeemilised ja sotsiaal-emotsionaalsed teadmised (Haridus- ja Teaduministerium, s.a.,1). Kõik välised tegevused ja tegurid on loodud õppimisprotsessi toimumise toetamiseks, protsess on väliselt juhitud suunaga sisemise teadliku õppimise ja enesejuhtimise poole (Krull, 2018). Õppimisprotsess toimub õppetegevuste käigus, materjalide, vahendite vahendusel õpilase ja õpetaja vahel, kolmikstruktuuriga dialoogi kaudu (Mihkels, 2013).

Koolikeskkonnas on õppimine just kui õppeprotsessi tuum ja eesmärk, milleni jõuda. See, mille omandamist õpetaja taotleb, tuleneb konkreetsest õpetajast, on piiritletud ja suunatud kooliastmete, klasside ja pädevuste kaupa. Muutunud õpikäsitluse järgi peaks haridusdistsipliini väljundiks olema õpilaste ainealased teadmised ja oskused, õpi- ja koostööoskused, enesejuhtimine, subjektiivne heaolu (Haridus- ja Teaduministerium, s.a., 1,2).

1.4.4. Käitumise juhtimine

Käitumine (ing kl *behavior management, behavior modification, dicipline*) laiemalt defineerituna on vastamine väliskeskkonna stiimulitele, inimpsüühika avaldumisvorm, interaktsioon väliskeskkonnaga (Krull, 2018).

Klassiruumis, koolis on käitumisnormiks, et õpilane osaleb õppetöös, on lugupidav ja austav kooli keskkonna, kaasõpilaste ja töötajaskonna suhtes. Ootused õpilaste käitumisele tulevad õpetajalt, õppetavadest, kultuurikombestikust. Enamasti õpilased mõistavad sotsiaalse situatsiooni norme alateadlikult ning käitumine kohandub vastavalt väliskeskkonnale. Kui õpilane seda aga ei tee, kui ta harva või järjepidevalt häirib õppeprotsessi, näiteks lülitub õppetööst välja, liigub klassiruumis ringi, segab kaasõpilasi?

Teadusuuringute järgi on õpilaste tunni- või koolikorra rikkumine (häiriv käitumine) õpetaja läbipõlemise, stressi, õpetajatööst loobumise põhjusteks (Borg, Riding & Falzon, 1991; Montgomery & Rupp, 2005).

Uurimuste järgi peavad õpetajad õpilaste ebasobivaks käitumiseks: vahele rääkimist, õppetööst mitte osavõtmist, klassireeglite rikkumist, õpetajat ja kaasõpilasi mitte austavat käitumist, privaatsete tegevuste sooritamist (teiste ainete kodutööde lahendamine, joonistamine), kaasõpilaste segamist, kaasõpilastega rääkimist, kiusamist, naljatamist, häälitsemist, laulmist, klassis ringi liikumist, magamist, söömist, vaimset või füüsilist vägivalda, ebasobivat keelekasutust, hilinemist, tehnoloogiliste vahendite kasutamist (Brouwers & Tomic, 2000; Shek & Sun, 2012).

Rogersi (2011) ja Johnstoni (2013) järgi on õpetajal seesugustes olukordades oluline mõista ebasobiva käitumise põhjust, olemust. Ebasobival käitumisel võivad olla õpetajast tulenevad põhjused (klassi ebatõhus juhtimine, struktuuri puudumine või liiga jäik struktuur, üle jõu käiv või liiga lihtne õpe, õpetaja negatiivne suhtumine ja tagasiside, negatiivne klassikliima, õpilaste vähene kaasatus õppeprotsessi) või/ja lapsekesksed põhjused (füsioloogilised iseärasused: väsimus, nälg, haigus või last ümbritsevast kasvukeskkonnast tingitud põhjused: vaesus, vähene vanemlik hool, emotsionaalne, füüsiline või vaimne vägivald, koolikiusamine, perekondlikud üleelamised, meedia, eakaaslaste negatiivne mõju) (Krull, 2018).

Neel ja Cessna (viidatud APA, s.a.) järgi on õpilaste häiriva käitumise põhjusteks: tähelepanu vajadus; põgenemine (õppetegevuste liigne keerukus või õpiharjumuste puudumine); õpilasel on puudulikud sotsiaalsed oskused; soov olla mõistetud ja tunnustatud.

1.4.4.1. Käitumise juhtimine tõhusa klassi juhtimise kontekstis

Tõhusa klassi juhtimise mudeli kontekstis nähakse õpilaste käitumist psüühika väljendusena, mida õpetaja saab mõista, juhtida, suunata ja mittesoovitud käitumist ennetada tehes muudatusi õppekorralduses või õppeprotsessis, oma hoiakutes, käitumisele suunatud tagasisides (Krull, 2018). Õpilaste käitumise juhtimist võib kujutada astmetena. Seejuures tuleb arvestada, et tegemist ei ole järjestikastmestikuga. Tegevused valitakse lähtuvalt situatsiooni vajadusest.

Esimese astme moodustavad häirivat käitumist ennetavad tegevused erinevatel tasemetel: õpetaja tõhus tegutsemine eelnevates dimesnioonides, õpilaste aktiivne ja jõukohane õppeprotsessi kaasamine, õpilaste käitumise monitooring, soovitud käitumise kujundamine (käitumisele suunatud kiituse, uute oskuste kujundamise ja märguannete süsteemi kasutamise kaudu). Teise astme tegevused põhinevad häiriva käitumise juhtimisel. Õpetaja algatab kolmanda astme tegevusi õpilasele individuaalselt kui eelnevast hoolimata klassikorda rikutakse.

1.4.4.2. Soovitud käitumise kujundamine

Kiituse kasutamine on üks käitumisprobleeme ennetav strateegia, mida kasutatakse ja soovitatakse kasutada käitumisharjumuste kujundamiseks ja kinnistamiseks. Seesugustest tulemustest hoolimata soovitatakse õpetajatel kiitmisstrateegiaid kasutada. Strateegia põhimõtte seisneb selles, et õpetaja märkab õpilase klassi-/koolikorda järgivat (soovitud) käitumist ning tunnustab seda üldise või konkreetse verbaalse/mitteverbaalse kiitusega (Jenkins et al., 2015).

Kiituse kasutamist on uuritud viimase 30 aasta jooksul, kuid uurimistulemused on kohati vastandlikud ning ebatäpsed.

Jenkins, Floress ja Reinke (2015) on viinud läbi uurimuse, et täpsemalt ja selgemalt uurida õpetajate kiituse kasutamise harjumusi ja mõju õpilaste käitumisele. Käitumisele suunatud kiituse (üldise ja konkreetse) kasutamist hinnati tavaõpetajate, eriklasside õpetajate ja konsultatsiooniprogrammides osalevate õpetajate hulgas. Uurimustulemustest ilmnis: 1. Õpetajad väljendavad enam üldist kiitust kui konkreetset käitumisele suunatud kiitust. Ühe tunni jooksul väljendab õpetaja keskmiselt üldist kiitust 0,54-4,68 korral, konkreetset kiitust 0,18-2,4 korral. Üldine kiitus ei ole nii efektiivne kui konkreetne kiitus. Üldise kiituse puhul

ei pruugi õpilane mõista, mille eest teda kiidetakse ning soovitud käitumise esinemissagedus ei tõuse. Konkreetse kiituse mõju seostatakse järjepidevuse, siiruse ning täpsusega;

2. Kiituse kasutamine väheneb kui õpilaste õppetase tõuseb;

3. Hariduslike erivajadustega õpilased kogevad kiitust vähem kui tuge mittevajavad õpilased.

1.4.4.3. Mittesoovitud (häiriva käitumise) juhtimine

Ginott (1972) on kirjeldanud õpilaste käitumise juhtimisel psühhoteraapiliste meetodite ja võtete mõju. Ta rõhutab vajadust õpetajal jääda igas situatsioonis professionaaliks, mitte võtta õpilase käitumist isiklikult ning mitte vastata õpilaste käitumisele emotsionaalse reaktsiooniga. Destruktiivse mõjuga tagasiside (emotsionaalne reageering) asemel soovitab Ginott (1972) leida konstruktiivseid viise õpilase käitumisilmingu mõistmiseks ja juhtimiseks. Tabelis 1 on esitatud loend tõhusatest ja ebatõhusatest käitumise juhtimise viisidest, tabel põhineb järgmistel allikatel: Alter & Haydon (2017); Egeberg jt (2016), Korpershoek jt (2016); Pianta jt (2008); Postholm (2013); Jenkins jt (2015); Rogers (2011).

Tabel 1. Tõhus ja ebatõhus tagasiside häirivale käitumisele

Tõhus tagasiside häirivale käitumisele	Ebatõhus tagasiside häirivale käitumisele
Rahulik, lugupidav hääletoon ja kõne, olek	Ärritunud, emotsionaalne hääletoon ja kõne; alandav, hirmutav, üleolev olek
Õpilase nime kasutamine ja/ või pausi kasutamine (<i>Mati ...</i>)	Käsu andmine negatiivse emotsiooniga (<i>Jää vaikseks!</i>)
Konkreetsed juhised kasutamine, juhise kordamine (<i>Vaata siia! Kuula mind! Tähelepanu siia!</i>)	Üldise kommentaari andmine (<i>Jälle Sa tegeled millegi muuga! Aitab. See ei meeldi mulle!</i>)
Vaikne privaatne vihje tähelepanu suunamiseks (õpetaja osutab mitteverbaalselt õppetegevuse järjele)	Sarkastiline, alandav, naeruväärstav kommentaar (<i>Me jätkame siis, kui Madis ükskord vait jääb! Ma ei arvanudki, et Sa selleks suuteline oled! Sinult teistsugust käitumist ei saagi oodata. Nii ilusal emal selline laps, kes ennast ei pese.</i>)

<p>Situatsiooni kirjeldus, õpilase tunnete peegeldamine, mõistmine, suuna andmine õppetööle tagasi lülitumiseks, võimalusel individuaalne (<i>Ma näen, et see ülesanne valmistab Sulle raskusi. Vajad Sa abi?</i>)</p>	<p>Noomimine, moraali lugemine (<i>Mulle, ei meeldi see, mis Te teete. Miks Te ometi vaikselt ei saa olla?</i>)</p>
<p>Mitteverbaalse žesti kasutamine (sõrm suule, käsi kõrvale, käe tõstmine) märguandena</p>	<p>Reegli meelde tuletamine (<i>Liina, reegel on: kuulame rääkijat!</i>)</p>
<p>Reegli meelde tuletamine küsimuse näol (<i>Liina, kokkulepe oli...?</i>)</p>	<p>Vabanduse palumine (<i>Selline käitumine ei ole sobilik, palu vabandust!</i>)</p>
<p>Juhise andmine kahe valikuna (<i>Lauri, kas Sa liitud õppetööga või soovid ülesandeid lahendada peale tundi? Lauri, kas Sa soovid ülesannet lahendada vihikusse või tahvlile?</i>)</p>	<p>Füüsiline karistamine (sh tirimine, lükkamine, tutistamine, löömine)</p>
<p>Privaatne tagasiside (nt Kui õpilane käitub ebaviisakalt, omab grupi tähelepanu, siis õpetaja kutsub õpilase enda laua juurde või arutab situatsiooni üle tunni järgselt ning annab õpilasele kohast tagasisidet: <i>Liina, see kõnekasutus ei olnud viisakas. Mis on meie reegel? Võid nüüd oma kohale tagasi minna ja tööga jätkata!</i>)</p>	<p>Avalik tagasiside ebasobivale käitumisele (<i>Liina, mis sõna Sa just kasutasid? Nii, kaua ma pean Sinu jutustamist kuulama!</i>). Avalik tähelepanu võib tekitada õpilases suuremat trotsi, panna õpilast end tundma alandatuna.</p>
<p>Läheduse, füüsilise kontakti pakkumine (õpilase ja õpetaja vahelise distantssi varieerimine)</p>	<p>Karistus kui tagajärg (<i>Et Sa jälle jutustasid, pead tegema kodus kaks lisaülesannet!</i>)</p>
<p>Käitumise seostamine tagajärgjega (Ühise, soovitatavalt tunnijärgse, privaatse vestluse käigus käitumise mõju, tagajärgede teadvustamine)</p>	<p>Klassiruumist välja saatmine, õpilaste eemaldamine (on sobilik ohtliku, teiste tervist ohustava häiriva käitumise esinemisel)</p>
<p>Preemiasüsteemi loomine ja kasutamine</p>	<p>Maksusüsteemi loomine ja kasutamine</p>

Tõhusate ja ebatõhusate häiriva käitumise juhtimise strateegiate mõju mõistmiseks on esitatud näidetena K. Daniel O'Leary (1970) ja Tara C. Moore Partini (2010) uurimistööde avastused ja tulemused.

O'Leary (1970) viis läbi eksperimentaalse uurimuse, mille käigus testiti valjult ja vaikselt esitatud noomituse mõju õpilase käitumisele. Eksperimendil oli 4 faasi: tavapärase käitumise juhtimine, vaikne noomimine, vali noomimine, vaikne noomimine. Tulemustest ilmnest, et vaigse noomituse kasutamisel vähenes õpilaste häiriv käitumine viiel õpilasel seitsmest. Valju noomituse kasutamise järgselt õpilaste häiriva käitumise sagedus tõusis ning langes taas vaigse noomituse kasutamise faasis. Kahe õpilase käitumises avaldus vastupidine mõju, mida seostati õpetaja negatiivse hoiakuga eksperimendile.

Moore Partin (2010) on uurinud ning kirjeldanud varasemaid uurimistöid ning viinud läbi mahuka uurimistöö, et selgitada välja soovitud käitumisele ja mittesoovitud käitumisele suunatud õpetaja tagasiside kasutussagedust ja selle mõju õpilaste käitumisele. Partini tulemused näitavad: kiituse kasvu tõusu madalat positiivset korrelatiivset seost (0,4) kiituse ja soovitud käitumise sageduse tõusu vahel; tugevat positiivset korrelatsiooni mittesoovitud käitumisele antud tagasiside ja häiriva käitumise lõppemise vahel; soovitud käitumisele antud tagasiside hulk ühe tunni jooksul oli väga variatiivne (tavaklassides vahemikus 0-50 ja eriklassides vahemikus 0-77) ja mittesoovitud käitumisele (tavaklassides vahemikus 0-33 ja eriklassides 0-41); õpilaste kaasatus õppeprotsessi oli tunni vältel kõikide mõõtmiste korral kõrge (õpilased osalesid õppetöös umbes 80 % õppeajast); õpilased, kes enam õppetöös osalesid, kogesid rohkem kiitust väljendavat ja vähem noomitust väljendavat tagasisidet; umbes 70% juhtudest, mil õpetaja vastas õpilaste käitumisele noomivalt, olid õpilased õppetöoga seotud ning 30% juhtudest olid nad õppetegevustest välja lülitunud.

1.4.4.4. Individuaalne lähenemine

Õpilased, kes eelpool nimetatud sekkumistest hoolimata järjepidevalt klassi korda rikuvad, on õpilased, kelle käitumisprobleeme seostatakse varajase lapse keskkonna kogemustega ja hariduslike erivajadustega. Sellisel juhul destruktivsete käitumisharjumuste ümberkujundamine võtab aega ning eeldab põhjuste mõistmist ning individuaalset vajaduspõhist lähenemist.

Soovitused sagedase korra rikkumise korral on järgmised (APA, s.a): ära vasta emotsionaalse reaktsiooniga, jõukonfliktiga; ole järjepidev; õpeta õpilastele kohaseid

käitumisviise; püüa leida õpilas(t)e häiriva käitumise põhjus. Häiriva käitumise põhjuse väljaselgitamiseks:

1. Kirjelda käitumist. Kus, millal, missuguste tegevuste käigus käitumine avaldub?
2. Püstita hüpotees. Miks õpilane nii käitub?
3. Mõttele, missugune käitumine võiks asendada mittesoovitud käitumist.
4. Loo kava, kuidas seda uut käitumisharjumust kujundada.

1.4.5. Kokkuvõte

Tõhus klassi juhtimine moodustab tervikliku professionaalse mitmetasandilise juhtimisstiili, mis põhineb õpetaja teadlikult planeeritud ennetavatel tegevustel ning kujundab seeläbi õppimist toetava keskkonna. Seesuguse keskkonna mõju avaldub õpilaste suurenenud õpihuvis ning akadeemilises ja sotsiaal-emotsionaalses arengus.

1.5. Õpetajate professionaalsuse arendamine

Õpetajate professionaalsuse arendamine on võetud eesmärgiks nii globaalsel kui ka Eesti hariduspoliitilisel tasandil. Fookus on suunatud õpetajate professionaalse arengu toetamisele ja õppekvaliteedile, klassile kui õpikeskkonnale, ökosüsteemile, mida kujundada ja arendada läbi õpetaja (Haridus- ja Teadusministeerium, s.a. 3; OECD; s.a.1, 2).

Õpetajate professionaalsuse edasiarendamine eeldab objektiivsete, tõendus põhiste mudelite ja mõõtvahendite olemasolu ja kasutamist, mille abil hinnata, kaardistada konkreetse õpetaja tase ning juhendada teda arengule (Marzano, 2003b; Parsonson, 2012; Stronge & Tucker, 2005). See eeldab multidimensionaalseid konsultatsiooni- ja uurimisvahendeid. Selline usaldusväärne, tõendus põhine, pikaajalise, suuremahulise praktikaga universaalne konsultatsioonimudel on Classroom Check-up (Reinke, Lewis-Palmer, Merrell, 2011) ning vaatlusinstrumentide kogum Classroom Assessment Scoring System (Pianta et al., 2008). Hindamisvahenditena kasutatakse intervjuusid, videoanalüüse, vaatlusinstrumente, mis on aluseks objektiivse tagasiside ja sekkumiskava loomisel.

Eestis seesugune valideeritud vaatlusinstrumentide kogum/mudel, mille abil õpetaja professionaalsust hinnata ja edasi arendada, puudub. Tartu Ülikooli Õpetajate Seminari osakonnas on käivitatud projekt *''Vaatlusinstrumentide arendamine ja rakendamine õpetajakoolituses''*, mille käigus luuakse eelpool toodud konsultatsioonimudelite ja

teaduskirjanduse eeskujul Eesti konteksti sobilik vaatlusinstrument. Projekti raames on loonud vaatlusmõõdikud näiteks magistriüliõpilased E. Ojaperv ''Õpetajate suuline tagasiside õpiraskustega õpilastele eripedagoogide tundide näitel'' ja E. Tulviste ''Vaatlusinstrumendi loomine klassikliima hindamiseks''.

Käesoleva magistritöö eesmärk on luua mõõtvahend (vaatlusinstrument), mille abil loendada ja analüüsida õpetaja tagasisidet, mis on suunatud õpilaste käitumisele. Instrumendi konstrueerimise järgselt testida ja hinnata loodud mõõtvahendi reliaablust; uurida õpetajate tagasiside andmise eripärasid; võrrelda tulemuste seost varasemate uurimustega ning anda soovitusi edasiseks arendustööks. Töö autor on püstitanud eesmärgist tulenevalt neli uurimisküsimust:

1. Milline on kahe hindaja tulemuste reliaablus?
2. Milline on esmase testimise ja kordustestimise tulemuste reliaablus?
3. Milline on õpetajate antav tagasiside õpilaste käitumisele?
4. Kuidas juhivad õpilaste käitumist tavapedagoogid ja eripedagoogid?

2. Meetod

Uurimistöö põhineb kvantitatiivsel katseuurimusel. Uurimismeetodina kasutatakse vaatlust.

2.1. Mõõtvahend

Uurimisvahend on autori ja juhendaja poolt loodud vaatlusprotokoll. Vaatlusprotokolli abil markeeritakse õpetaja tagasiside suund (soovitud käitumine/mittesoovitud käitumine), viis (verbaalne/mitteverbaalne vastus, juhised) ja sihtgrupp (klass või õpilane). Mõõtvahendi kategooriad ja ülesehitus on esitatud Tabelis 2:

Tabel 2. Käitumisele suunatud tagasiside loendamise mõõtvahend

Tagasiside soovitud käitumisele (SK)		Tagasiside mittesooitud käitumisele (MSK)	
Üldine verbaalne vastus		Verbaalne vastus	
klassile	õpilasele	klassile	õpilasele
Konkreetne verbaalne vastus		Juhis	
klassile	õpilasele	klassile	õpilasele
		Negatiivsuse väljendamine	
		klassile	õpilasele
Mitteverbaalne vastus		Mitteverbaalne vastus	
klassile	õpilasele	klassile	õpilasele

2.2. Valim

Valim koosneb 40 videolõigust. Täpsemalt: 20 õpiabi ja 20 eesti keele tunni videolõigust. Ühe videolõigu kestvus on 20 minutit.

Videolõigud saadi projekti ”*Õpetaja professionaalne areng ja selle toetamine*” arhiivist. Arhiveeritud on 19 Eesti kooli 29 õpetaja (1 või 2) tundi. Õpiabi tunde on kogumis 19 ja eesti keele tunde 31. Videod on filmitud kaamera asetusega klassi ees ja taga.

Juhuslikkuse alusel valiti arhiiviloendist 10 õpiabi ja 10 eesti keele tundi. Valimisse valiti õppetunnisalvestised, mis on filmitud kaamera asetusega klassi lõpus, fookuses on õpetaja ja õpetaja tegevused, õpilased on videofilmil seljaga.

Õpiabi tunde viivad läbi 8 eripedagoogi, kellel on eripedagoogiline või logopeediline kõrgharidus. Kahe eripedagoogi puhul osutusid valituks 2 tundi. Eripedagoogid on vanuses 26-64 aastat. Tööstaaži pikkus on vahemikus 3,5-39 aastat. Õpilaste hulk varieerub vahemikus 2-12 õpilast.

Valimi 9 tavapedagoogi on vanuses 41-59 aastat. Tööstaaži pikkus on vahemikus 17-41 aastat. Ühe tavapedagoogi vanuse ja kahe õpetaja tööstaaži pikkuse kohta info puudub. Õpilaste hulk varieerub vahemikus 3-31 õpilast. Ühe tavapedagoogi puhul osutus valituks kaks tundi.

Õppetundide kestvus varieerub 40-45 minutini. Iga õppetunni salvestisest vaadeldakse kahte 20 minutilist episoodi. Vaatlusepisood algab hetkest, mil õpetaja alustab tunniga ning lõppeb 20 minuti täitumisel. Sellest hetkest algab teise episoodi vaatlemine (kestvusega 20 minutit).

2.3. Protsess

Töö algas mõõtvahendi konstrueerimisega. Mõõtvahendi (Lisa 1) loomisel võeti aluseks järgmised allikad: Alter & Haydon (2017); Egeberg (2016); Korpershoek (2016); Pianta jt (2008); Postholm (2013); Jenkins (2015). Allikatest otsiti ja kirjutati välja käitumise juhtimise viisid. Otsingut teostati kahe märksõna alusel: kiitust ja laitust väljendavad tagasiside viisid. Seejärel jaotati tagasiside viisid kategooriatesse ning moodustati prototüüp mõõtvahend. See osutus liiga detailseks. Mõõtvahendit lihtsustati ja testiti 3 sõltumatu testija abil (töö autor, juhendaja ja kaastudeng). Konstrueerimisetapile järgnes esimene testimine.

Mõõtvahendi esimene testimine viidi läbi 2018. aasta aprillikuus. Mõõtvahendit testis töö autor. Testimise järgselt tehti sõnastuses kohandusi. Loodi juhise (Lisa 2). Esimesele testimisele järgnes teine testimine.

Teine testimine viidi läbi 2018. aasta oktoobrikuus. Testimist sooritasid kaks hindajat. Mõõtvahendit testis töö autor (kordustestimine) ja sõltumatu hindaja.

Testimisele eelnes sõltumatu hindaja õpetamine. Töö juhendaja tutvustas talle töö tausta, sisu. Töö autor mõõtmisprotseduuri. Teoreetilise ettevalmistuse järgselt viidi läbi katsetest. See teostati töö autori, sõltumatu hindaja ja töö juhendaja poolt. Õppetestimine toimus valimist juhuslikult valitud õppetunni 20 minuti pikkusel videoepisoodi vaatlusel.

Testimiste käigus oli hindajate ülesandeks õpetaja ja õpilaste tegevuste vaatlemine. Kitsamalt õpilaste käitumisele suunatud tagasiside tuvastamine ja fikseerimine mõõtmisprotokollis. Oluline on rõhutada, et loendati ainult tagasisidet, mis oli suunatud käitumisele. Tagasisidet, mis oli suunatud õppimisele, ka üldist, ei loendatud (nt Õpilased sooritavad klassi ees ülesannet. Õpetaja vastus: *Oi, kui ilus. Tublid. Minge kohale!*). Võimalik oli kasutada pausi ja videolõiguse tagasi liikumist, uuesti vaatamist. Tagasiside kodeerimine toimus juhise alusel (Tabel 3; Lisa 2).

Tabel 3. Käitumisele suunatud tagasiside kodeerimine

Tagasiside soovitud käitumisele (SK) Õppetöös osalemine, kokkulepete, juhiste järgimine, koostöö jms.	Tagasiside mittesoovitud käitumisele (MSK) Õppetegevuste katkestamine, õppetegevuses mitteosalemine, kõrvaliste tegevustega tegelemine, õppekorra häirimine, kohalt liikumine, juhiste mittetäitmine, kaaslaste häirimine, pahatahtlikkus jms.
Üldine verbaalne vastus Õpetaja kiidab, tänab, kirjeldab klassi/õpilase käitumist üldiselt.	Verbaalne vastus Õpetaja vastab õpilase/klassi ebasobivale käitumisele kasutades kommenteerimist, kirjeldamist, noomimist, õpilase nime, küsimuse esitamist.
Konkreetne verbaalne vastus Õpetaja kiidab, tänab, kirjeldab klassi/õpilase käitumist konkreetselt.	Juhis Õpetaja annab juhise või valiku klassile/grupile tegevuseks või käitumise muutmiseks, tuletab meelde reegli/kokkuleppe.
	Negatiivsuse väljendamine Õpetaja väljendab oma negatiivseid emotsioone: sarkastiline/irooniline noomitus, järsk häälekasutus, hirmutamise, solvamise, alandamise, naeruvääristamise, võrdlemise.
Mitteverbaalne vastus Õpetaja väljendab kiitust žesti, parakeelelise väljendi, punkt-/tasusüsteemi kasutamise, pilkkontakti või miimika kaudu.	Mitteverbaalne vastus Õpetaja vastab õpilaste mittesoovitud käitumisele žesti, parakeelelise väljendi, punkt-/tasusüsteemi kasutamise, pilkkontakti või miimika kaudu.

2.4. Andmeanalüüs

Andmeanalüüs sooritati Windows Excel programmi ja IBM SPSS Statistics Subscription andmetöötlusprogrammi abil. Määrati olulisemad statistilised parameetrid (miinimum,

maksimum, summa, keskmine, standardhälve), korrelatiivseid seoseid uuriti Pearsoni korrelatsioonikordaja abil, olulisi erinevusi T-testi abil.

Soovitud käitumisele suunatud tagasiside hindajate ja kordustestimise vahelist korrelatsiooni ei olnud võimalik määrata andmeanalüüsi programmi abil (õpetaja ei andnud mitteverbaalset tagasidet), see on esitatud protsentuaalselt.

Õpetajate tagasiside andmise eripärasid, eripedagoogide ja tavapedagoogide poolt antud tagasidet uuriti kordustestimise andmete põhjal.

Töö autori esimese testimise andmeid tähistatakse järgnevalt: esmane testimine.

Töö autori teise testimise andmeid tähistatakse järgnevalt: kordustestimine.

Sõltumatu uurija andmeid tähistatakse järgnevalt: sõltumatu hindaja.

3. Tulemused

3.1. Milline on mõõtvahendi reliaablus?

Milline on kahe hindaja tulemuste reliaablus? Milline on esmase testimise ja kordustestimise tulemuste reliaablus?

Kahe hindaja tagasiside soovitud käitumisele tulemuste vaheline kokkulangevus varieerub vahemikus 65-92,5%. Esmase testimise ja kordustestimise tulemuste kokkulangevus varieerub vahemikus 73-95% (Tabel 4).

Tabel 4. Mõõtvahendi testide tulemuste kokkulangevus soovitud käitumise järgi, protsentides

Tagasiside soovitud käitumisele	Kahe hindaja tulemuste vaheline sarnasus			Esmase testimise ja kordustestimise tulemuste vaheline sarnasus		
	TK	1 ü	> 1 ü	TK	1 ü	> 1 ü
Üldine vastus klassile	85%	12,5%	2,5%	95%	5%	
Üldine vastus õpilasele	82,5%	15%	2,5%	92,5%	7,5%	
Konkreetne vastus klassile	90%	10%		88%	12%	
Konkreetne vastus õpilasele	65%	25%	10%	73%	25%	3%
Mit.verb vastus klassile	92,5%	7,5%		X		
Mit.verb vastus õpilasele	92,5%	7,5%		X		

Märkus. TK – täielik kokkulangevus; 1 ü – ühe ühiku suurune erinevus; > 1 ü – suurem kui ühe ühikuline erinevus; x – tagasiside puudub

Kahe hindaja tagasiside mitted soovitud käitumisele tulemuste usaldusväärsus varieerub vahemikus 0,60-0,93. Esmase testimise ja kordustestimise tulemuste usaldusväärsus varieerub vahemikus 0,63-0,97 (Tabel 5).

Tabel 5. Mõõtvahendi testide tulemuste reliaablus mittesoovitud käitumise järgi

Tagasiside mittesoovitud käitumisele	Kahe hindaja tulemuste vaheline usaldusväärsus	Esmase testimise ja kordustestimise vaheline usaldusväärsus
Verbaalne tagasiside klassile	0,75**	0,84**
Verbaalne tagasiside õpilasele	0,86**	0,92**
Juhis klassile	0,70**	0,68**
Juhis õpilasele	0,91**	0,93**
Neg. väljendamine klassile	0,68**	0,64**
Neg. väljendamine õpilasele	0,88**	0,95**
Mit.verb tagasiside klassile	0,60**	0,63**
Mit.verb tagasiside õpilasele	0,93**	0,97**

Märkus. ** $p < 0,05$

3.2. Milline on õpetajate antav tagasiside õpilaste käitumisele?

Õpetajad andsid kõige enam tagasisidet mittesoovitud käitumisele. Mittesoovitud käitumisele antud tagasiside hulk varieerus vahemikus 1-82. Keskmiselt vastasid õpetajad mittesoovitud käitumisele 20 minuti jooksul 15,45 korda. Kolm kõige enam mittesoovitud käitumisele tagasisidet andnud õpetajat vastasid õpilaste ebasobivale käitumisele 20 minuti jooksul 82, 48 ja 42 korda. Kolm kõige vähem mittesoovitud käitumisele tagasisidet andnud õpetajat tegid seda 20 minuti jooksul 1, 3 ja 3 korda.

Soovitud käitumisele antud tagasiside varieerus vahemikus 0-2, keskmiselt anti tagasisidet 0,55 korral. Üle poole õpetajatest (25) ei andnud soovitud käitumisele tagasisidet. Ühe korra andis soovitud käitumisele tagasisidet 9 õpetajat ja kaks korda 7 õpetajat.

Tagasiside oli enamasti suunatud konkreetsele õpilasele. Tagaside andmise viisidest kasutasid õpetajad kõige rohkem õpilasele juhise andmist (keskmiselt 4,83 korda 20 minuti jooksul), verbaalset tagasisidet või mitteverbaalset vastust. Vähem kasutati tagasiside viise, mis olid suunatud tervele klassile (Tabel 6).

Tabel 6. Mõõtvahendi testide minimaalsed ja maksimaalsed tulemused, arvatud keskmised ja standardhälbed

	Esmane testimine					Sõltumatu hindaja					Kordustestimine				
	min	max	kokku	M	SH	min	max	kokku	M	SH	min	max	kokku	M	SH
Tagasiside soovitud käitumisele															
Üldine tagasiside klassile	0	0	0	0	0	0	2	5	0,13	0,40	0	1	2	0,05	0,22
Üldine tagasiside õpilasele	0	1	1	0,03	0,16	0	2	5	0,13	0,40	0	1	4	0,1	0,3
Konkreetne tagasiside klassile	0	0	0	0	0	0	1	9	0,23	0,42	0	1	5	0,13	0,33
Konkreetne tagasiside õpilasele	0	1	1	0,03	0,16	0	3	21	0,53	0,88	0	2	11	0,28	0,51
Mit.verb tagasiside klassile	0	0	0	0	0	0	1	3	0,08	0,27	0	0	0	0	0
Mit.verb tagasiside õpilasele	0	0	0	0	0	0	1	3	0,08	0,27	0	0	0	0	0
Tagasiside mittesoovitud käitumisele															
Verbaalne tagasiside klassile	0	6	13	0,33	1,1	0	11	39	0,98	1,94	0	8	32	0,8	1,52
Verbaalne tagasiside õpilasele	0	22	82	2,05	3,92	0	26	159	3,98	4,73	0	20	113	2,83	4,04
Juhis klassile	0	3	46	1,15	1,05	0	7	65	1,63	1,81	0	8	83	2,08	1,86
Juhis õpilasele	0	14	145	3,63	3,86	0	17	215	5,38	4,52	0	16	193	4,83	4,06
Neg. väljendamine klassile	0	2	4	0,1	0,38	0	1	3	0,08	0,27	0	3	10	0,25	0,74
Neg. väljendamine õpilasele	0	8	27	0,68	1,61	0	7	18	0,45	1,36	0	10	38	0,95	1,92
Mit.verb tagasiside klassile	0	3	18	0,45	0,71	0	3	26	0,65	0,98	0	3	20	0,5	0,91
Mit.verb tagasiside õpilasele	0	15	111	2,78	3,48	0	13	110	2,75	3,40	0	16	129	3,23	3,90

Märkus. min - minimaalne tulemus; max - maksimaalne loendatud tulemus; M - keskmine; SH - standardhälve

3.3. Kuidas juhivad õpilaste käitumist eripedagoogid ja tavapedagoogid?

Nii eripedagoogid kui tavapedagoogid andsid enam tagasisidet õpilaste mittesoovitud käitumisele. Eripedagoogid vastasid mittesoovitud käitumisele keskmiselt 20 minuti jooksul 18,1 (see on u 1 vastus 1 minuti jooksul) korda. Tavapedagoogid keskmiselt 12,8 (see on u 0,64 vastust 1 minuti jooksul) korda. Tagasiside viiside kasutamise osas ei esinenud eripedagoogide ja tavapedagoogide osas olulisi erinevusi, välja arvatud juhise andmine õpilasele (keskmine eripedagoogidel 6,4 ja tavapedagoogidel 3,3; standardhälve eripedagoogidel 4,31 ja tavapedagoogidel 3,23; t- väärtus 2,7; p- väärtus: 0,01), mõlemal juhul oli tagasiside suunatud enam konkreetsele õpilasele, selleks kasutati kõige enam juhise andmist, verbaalset vastust või mitteverbaalset vastust. Soovitud käitumisele andsid tavapedagoogid 20 minuti jooksul keskmiselt 0,7 ja eripedagoogid 0,4 korral tagasisidet (Tabel 7).

Tabel 7. Mõõtvahendi kordustestimise minimaalsed ja maksimaalsed tulemused, arvutatud keskmised ja standardhälbed eripedagoogide ja tavapedagoogide gruppide kaupa

Tagasiside soovitud käitumisele		min	max	kokku	M	SH	Tagasiside mittesooitud käitumisele		min	max	kokku	M	SH
Üldine tagasiside klassile	EP	0	1	1	0,05	0,22	Verbaalne vastus klassile	EP	0	3	14	0,7	1,03
	TP	0	1	1	0,05	0,22		TP	0	8	18	0,9	1,92
Üldine tagasiside õpilasele	EP	0	1	2	0,10	0,31	Verbaalne vastus õpilasele	EP	0	12	63	3,2	3,59
	TP	0	1	2	0,10	0,31		TP	0	20	50	2,5	4,51
Konkreetne tagasiside klassile	EP	0	1	2	0,10	0,31	Juhis klassile	EP	0	5	38	1,9	1,71
	TP	0	1	3	0,15	0,37		TP	0	8	45	2,3	2,02
Konkreetne tagasiside õpilasele	EP	0	1	3	0,15	0,37	Juhis õpilasele	EP	1	16	127	6,4	4,31
	TP	0	2	8	0,40	0,60		TP	0	14	66	3,3	3,23
Mit.verb vastus klassile	TP	0	0	0	0	0	Neg. väljendamine klassile	EP	0	3	6	0,3	0,80
	EP	0	0	0	0	0		TP	0	3	4	0,2	0,7
Mit.verb vastus õpilasele	EP	0	0	0	0	0	Neg. väljendamine õpilasele	EP	0	4	21	1,1	1,43
	TP	0	0	0	0	0		TP	0	10	17	0,9	2,35
Kokku SK tagasiside	EP			8	0,4		Mit.verb vastus klassile	EP	0	2	9	0,5	0,83
	TP			14	0,7			TP	0	3	11	0,6	1,00
							Mit.verb vastus õpilasele	EP	0	12	84	4,2	4,01
								TP	0	16	45	2,3	3,63
							Kokku MSK tagasiside	EP			362	18,1	
								TP			256	12,8	

Märkus. min - minimaalne tagasiside hulk; max - maksimaalne tagasiside hulk; M - keskmine; SH - standardhälve

4. Järeldused, arutelu

4.1. Testi reliaablus

Mõõtvahendi usaldusväärsust kahandab tagasiside viiside tulemuste ebastabiilsus.

Usaldusväärsust tõstab saadud uurimustulemuste sarnasus varasemate uuringutega (esitatud järgnevalt).

4.2. Õpetajate tagasiside õpilaste käitumisele, eripedagoogide ja tavapedagoogide käitumise juhtimine

Valimi moodustanud õpetajad andsid tagasisidet kõige enam mittesooitud käitumisele. Saadud tulemused on sarnased Jenkinsi jt (2015) ning Moore Partini (2010) poolt viidatud varasemalt korraldatud uurimuste tulemustele. Nii valimi moodustanud eripedagoogid kui tavapedagoogid vastasid mittesooitud käitumisele sarnaselt: tagasiside oli ülekaalukalt suunatud konkreetsele õpilasele. Enim kasutati juhise andmist, mida teaduskirjanduses nimetatakse tõhusaks strateegiaks (Krull, 2018; Pianta jt, 2008; Rogers, 2011). Seejärel verbaalset tagasisidet, mida kirjeldatakse kui vähem tõhusat käitumise juhtimise strateegiat, kuna see ei anna õpilasele suunda käitumise muutmiseks ning võib olla negatiivse sisuga, suurendada ebasobiva käitumise esinemist ja mõjuda õpilasele destruktiivselt. Verbaalsele tagasiside kasutamisele järgnes mitteverbaalse vastuse kasutamine. Tõhusa klassi juhtimise

kontekstis võiks olla mitteverbaalse märguande/juhise kasutamine esmane mittesoovitud käitumise juhtimise strateegia. See vaikne meetod võimaldab anda märguandeid õpilastele privaatselt ning hoida ära õpilase võimalikku emotsionaalset vastureaktsiooni (Ginott, 1987; Pianta jt, 2008; Rogers, 2011).

Soovitud käitumisele andsid õpetajad vähesel määral tagasisidet, 0-2 korda 20 minuti jooksul. Jenkinsi (2015) ja Moore Partini (2010) tagasiside tulemused põhinevad ühel tunnil (pole täpsustatud kas akadeemilisel või täistunnil), seega täpne tulemuste võrdlemine pole võimalik. Tuleb ka arvestada, et antud töö käigus uuriti piiritletult käitumisele suunatud tagasisidet. Jenkinsi jt (2015), Moore Partini (2010) uurimistöös tähistas üldine tagasiside igasugust kiitust, tunnustust väljendavat tagasisidet, kaasaarvatud tagasisidet, mis oli suunatud õppeprotsessile (nt *Tubli!*). Jenkinsi uurimuses väljendasid õpetajad ühe tunni jooksul üldist kiitust 0,54-4,68 korral, konkreetset kiitust 0,18-2,4 korral. Moore Partini uurimuses andsid õpetajad soovitud käitumisele tagasisidet tavaklassides 0-50 ja eriklassides 0-77 korda.

Moore Partini uurimistulemused näitasid hariduslike erivajadustega õpilastele suuremat mittesoovitud käitumisele antavat tagasisidet, Jenkins jt (2015) madalamat kiituse kasutamist, sarnased tulemused ilmned ka antud töö käigus.

Analüüsitulemustest ilmned, et iga õpetaja kasutab omalaadset käitumise juhtimise mustrit, õpilaste käitumisele antakse variatiivset tagasisidet. Õpetajate variatiivsele tagasiside andmisele on viidatud ka Moore Partini (2010) uurimuses. Käesoleva uurimistöö andmekogu ühes äärmuses olid õpetajad, kes olid loonud õppimist toetava õppekorra, juhtisid klassi tõhusalt, käitumisprobleeme esines vähesel määral, millest juhiti õpilased vihjete, verbaalse juhise, kommentaari abil kiiresti tagasi õppetöösse. Keskmise moodustasid õppetunnid, kus aeg-ajalt esines õpilaste õppetööst välja lülitumist, sellele vastasid õpetajad tavaliselt ebajärjepidevate käitumise juhtimise strateegiatega, enamasti konkreetsele õpilasele või klassile suunatud korraldusega (*Kuula!*), verbaalse juhise, mitteverbaalse parakeelilise väljendiga (*Tss!*) või verbaalse kommentaariga. Teises äärmuses olid õpetajad, kelle tunnis esines sagedasti õpilaste häirivat käitumist (valju hääle kasutamist, õppetööst väljalülitumist, vestlust kaasõpilastega). Õpetajad vastasid seesugusele käitumisele kasutades ebajärjekindlalt kõikvõimalikke strateegiaid (verbaalse juhise andmist, mitteverbaalset tagasisidet, õpilase käitumise kommenteerimist, tagajärjega hirmutamist). Nende strateegiate kasutamine ei olnud efektiivne, õpilased jätkasid häirivat käitumist mõne aja möödudes. Sarnaseid käitumiskirjeldusi leidub nii Rogersi (2011) kui Ginotti (1987) käsiraamatutes.

4.3. Hinnang katseuringule, loodud mõõtvahendile

Magistritöö eesmärk – mõõtvahendi konstrueerimine, tuli Tartu Ülikooli Õpetajate Seminari projektist *''Vaatlusinstrumendi arendamine ja rakendamine õpetajakoolituses''*. Teise olulise eesmärgi ja töö sisu moodustas mõõtvahendi usaldusvääruse testimine. Töö tulemusest ilmnest, et hindajate ja kahe testimise tulemused olid nii soovitud käitumisele kui mittesoovitud käitumisele suunatud tagaside puhul kõrge ja olulise seosega. Seejuures hinnangu andmisel mõõtvahendi usaldusväärusele tuleb arvestada järgmiste piirangutega: tegemist on magistritööga-katseuringuga, töö autori esmase mõõtvahendi konstrueerimise, testimise, vaatlus-, mõõtmiskogemusega. Arvestada tuleb väikese valimi juhusliku erinevuse mõju ning juhuslike muutujate suurt hulka (õpetaja tööstaaž, õpilaste hulk, õpilaste vanus, tunnitüüp, tunnitegevused).

Mõõtmisprotseduur nõuab kasutajalt oskust mõista õppimisprotsessi kompleksust, õpetaja-klassi/õpilase vahelise dialoogi toimimist, väljendunud tegevuste, käitumiste motiive ja eesmärke, nüansse. Mõõtmisprotseduuri käigus ilmnest, et kohati võib olla raske eristada õpetaja tagasiside suunda (vastus suunatud õpilasele või klassile; õppimisele või käitumisele).

Mõõtmisvahendi kasutamisel tuleb arvestada, et kvantitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalvaldkonnas võivad anda ebatõese tulemuse. Kvantitatiivse uurimismeetodi tulemusi tuleks kontrollida kvalitatiivse uurimismeetodi abil.

Katseuurimuse järgmiseks etapiks võiks olla saadud andmete, tulemuste analüüs, võrdlemine ja seostamine E. Tulviste (2018) poolt läbi viidud klassikliima uurimusega. Seda võimaldab sama valim. Teiseks võimalikuks arendustegevuseks on mõõtvahendi katsetamine reaalses tunnisituatsioonis.

Tänuõnad

Suur tänu töö juhendajale mahuka toe, suunamise, andmeanalüüsi teostamise eest; vennale andmeanalüüsi juhendamise eest; perekonnale ja tütrele vaimse toe eest, valimis osalenud õpetajatele ja sõltumatutele hindajatele Kirsti Pihlik ja Epp Tulviste.

Eriline tänu ja pühendus on suunatud lastele, õpetajatele, ja eriti Kadri Ottenson, kes olid magistritöö inspiratsiooniallikateks.

Suur tänu Tartu Ülikooli Haridusteaduskonna Instituudi personalile.

Autorluse kinnitus

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

11.01.2019

Kasutatud kirjandus

American Psychological Association (APA). (s.a.). Classroom management modules. Külastatud aadressil <https://www.apa.org/education/k12/classroom-management.aspx>

Alter, P., Haydon, T. (2017). Characteristics of Effective Classroom Rules: A Review of the Literature. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children* Volume: 40 issue: 2, 114-127.

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

Blaylock, M., Churchers, R., Gowers, F., Mackenzie, N., McCauly, D. & Pye, M. (2016) Inspiring teachers: how teachers inspire learners. Education Development Trust. Külastatud aadressil https://www.educationdevelopmenttrust.com/~/_media/EDT/Reports/Research/2016/r-Inspiring-Teachers-How-Teachers-Inspire-Learners-2016.pdf

Borg, M. G., Riding, R. J., & Falzon, J. M. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59-75.

Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 376-391). New York, NY: Macmillan.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-Efficacy in Classroom Management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253. Külastatud aadressil [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)

Buskist, W. & Davis S. F. (2006). *Handbook of the Teaching of Psychology* 1st Edition. Oxford: Blackwell Publishing. Külastatud aadressil https://www.amazon.com/Handbook-Teaching-Psychology-William-Buskist/dp/1405138017#reader_1405138017

Buskist, W. (2004, September 3). Ways of the Master Teacher. Association for Psychological Science. Külastatud aadressil <https://www.psychologicalscience.org/observer/ways-of-the-master-teacher>

Buskist, W., Sikorski, J., Buckley, T., & Saville, B. K. (2002). Elements of Master Teaching. In S. F. Davis & W. Buskist (Eds.), *The Teaching of Psychology: Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L. Brewer* (pp. 27-39). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Külastatud aadressil https://www.researchgate.net/publication/243771420_Classroom_organization_and_management

Duchesne, S. & McMaugh, A. (2018). *Educational Psychology for Learning and Teaching* 5th edition. Cengage Learning Australia.

Duke, D. L. (1979). Classroom management. National Society for the Study of Education. Committee on Classroom Management.

Egeberg, H. M., McConney, A., & Price, A. (2016). Classroom Management and National Professional Standards for Teachers: A Review of the Literature on Theory and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(7). Külastatud aadressil <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n7.1>

Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.

Emmer, E. T & Evertson C. M. (1981). Synthesis of research on classroom management. Research Information Service. Külastatud aadressil http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198101_emmer.pdf

Evertson, C. M., Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. New Jersey: Routledge. Külastatud aadressil https://books.google.ee/books?id=ce3hAQAAQBAJ&pg=PA583&dq=Doyle+1986+classroom+management&hl=et&sa=X&ved=0ahUKEwigsKu2_sXfAhUF1iwKHRIMCTQQ6AEINTAC#v=onepage&q=Doyle%201986%20classroom%20management&f=false

Ginott, G. (1972). *Teacher and Child: A Book for Parents and Teachers*. New York: Avon Books.

Haridus- ja teaduministeerium. (s.a.1). Õpikäsitus. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/opikasitus>

Haridus- ja teadusministeerium. (s.a.2). Eesti elukestva õppe strateegia 2020. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>

Haridus- ja teadusministeerium. (s.a.3). Haridus ja Teadusstrateegia aastateks 2021-2035. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/kaasamine-osalemine/haridus-ja-teadusstrateegia-aastateks-2021-2035>

Hattie, J. (2003, October). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne. Külastatud aadressil https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003

Herman, K. C. Hickmon-Rosa, J. & Reinke, W. M. (2017). Empirically Derived Profiles of Teacher Stress, Burnout, Self-Efficacy, and Coping and Associated Student Outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*.

Jenkins, L. N. , Floress, M. & Reinke, W. M (2014). Rates and types of teacher praise: A review and future directions. *Psychology in the Schools* 52(5).

Jere Brophy, J. (1986). Classroom Management Techniques. *Education and Urban Society*, vol. 18, 2: pp. 182-194.

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The Experience of Work-Related Stress across Occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20, 178-187. <http://dx.doi.org/10.1108/02683940510579803>

Jordan H. R., Mendro, R.L. & Weerasinghe, D. (1997). Teacher Effects on Longitudinal Student Achievement. A Report on Research in Progress. Dallas Public Schools. Külastatud aadressil <https://www.dallasisd.org/cms/lib/TX01001475/Centricity/Shared/evalacct/research/articles/Jordan-Teacher-Effects-on-Longitudinal-Student-Achievement-1997.pdf>

Karlep, K. (2012). Lihtsustatud õppe põhimõtted ja põhjused. *Eripedagoogika nr 38*.

Korpershoek, H., Harms, T., Boer, H., Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes Review of Educational Research, Volume: 86 issue: 3, 643-680.

Kounin, J. S. (1970). Discipline and Group Management in Classrooms. New York: Holt, Reinhardt and Winston.

Krull, E. (2018). Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu Ülikooli kirjastus, 33-151, 157-310, 315-511.

Marzano, R. J. (2003a). What works in schools. Alexandria: ASCD. Külastatud aadressil <http://www.ascd.org/publications/books/102271/chapters/Introducing-the-Best-of-Times.aspx>

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003b). Classroom management that works. Alexandria: ASCD. Külastatud aadressil

<http://www.ascd.org/publications/books/103027/chapters/The-Critical-Role-of-Classroom-Management.aspx>

Mihkels, K. (2013). Keha, keel ja kaardikepp: õpetaja algatatud parandussekventsise multimodaalne analüüs. Tartu Ülikool.

Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). Meta-Analysis for Exploring the Diversity Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education*, 28, 458-486. Külastatud aadressil <http://dx.doi.org/10.2307/4126479>

Moore Partin, T. C. (2010). An analysis of teachers' use of praise and reprimands in relation to student behavior.

National Institute for Professional Practice. (2018). Interview: Robert J. Marzano on the Art and Science of Teaching Master's Program. Külastatud aadressil <https://www.professionalpractice.org/about-us/interview-robert-marzano/>

O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education* 24 (1), 117-126. <https://eric.ed.gov/?id=EJ782416>

OECD. (s.a.1). Teaching in Focus. Külastatud aadressil <http://www.oecd.org/education/school/teachinginfocus.htm>

OECD. (s.a.2). Effective Learning Environments (ELE). Külastatud aadressil <http://www.oecd.org/education/effective-learning-environments/>

Ojaperv, E. (2018) Õpetaja suuline tagasiside õpiraskustega õpilastele eripedagoogide tundide näitel. Tartu Ülikool.

Parsonson, B. (2012). Evidence-based Classroom Behaviour Management Strategies. *Kairaranga*, v13 n1,16-23. Külastatud aadressil <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ976654.pdf>

Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). Classroom Assessment Scoring System (2008). University of Virginia.

Postholm, M. B. (2013). Classroom Management: What Does Research Tell Us? *European Educational Research Journal*, v12 n3, 389-402.

Reinke, W.M., Lewis-Palmer T., Merrell, K.(2011). The Classroom Check-up: A Classwide Teacher Consultation Model for Increasing Praise and Decreasing Disruptive Behavior. *School Psych Rev.*

Reinke, W. E., Sprick, R. & Herman K. C. (2011) Motivational Interviewing for Effective Classroom Management: The Classroom Check-Up. Külastatud aadressil <http://classroomcheckup.org/>

Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Wachsmuth, S., Newcomer, L. (2015). The Brief Classroom Interaction Observation–Revised: An Observation System to Inform and Increase Teacher Use of Universal Classroom Management Practices. *Journal of Positive Behavior Interventions*, vol 17 (3), 159-169.

Rogers, B. (2011). Käitumine klassiruumis õpetamise, käitumisjuhtimise ja kolleegitoe käsiraamat. Tallinn: AS Ecoprint. Külastatud aadressil

https://www.ht.ut.ee/sites/default/files/ht/archimedes_kaitumine.pdf

Sanders, W. L. & Rivers, J. C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. Research Progress Report. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.

Sun, R. C. F. & Shek, D. T. L. Student Classroom Misbehavior: An Exploratory Study Based on Teachers' Perception. *The Scientific World Journal*, vol. 2012.

Stronge, J. H. (2007) Qualities of Effective Teachers, 2nd Edition. Alexandria: ASCD. Külastatud aadressil https://books.google.ee/books?id=0-qi4i1las8C&printsec=frontcover&hl=et&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Stronge, J. H. (2018). Qualities of Effective Teachers, 3rd Edition. Alexandria: ASCD.

Stronge, J. H. (2010). Effective Teachers = Student Achievement: What the Research Says. New York: Eye on Education.

Taimalu, M. (2014). Õpetajate ja koolijuhtide professionaalse arengu toetamine. Külastatud aadressil <https://tulevikuopetaja.hitsa.ee/moodul-v/opetaja-professionaalse-arenguerinevad-kasitlused/>

Tucker, P. D. & Stronge, J. H. (2005). Linking Teacher Evaluation and Student Learning. Alexandria: ASCD. Külastatud aadressil

<http://www.ascd.org/publications/books/104136.aspx>

Tulviste, E. (2018). Vaatlusinstrumendi loomine klassikliima hindamiseks. Tartu Ülikool.

Lisa 1. Käitumisele suunatud tagasiside hindamise mõõtvahend

TAGASISIDE SOOVITUD KÄITUMISELE (SK) SK: õppetöös osalemine, kokkulepete, juhiste järgimine, koostöö, heatahtlikkus, käitumise muutmine, õppetöösse tagasilülitumine		TAGASISIDE MITTESOOVITUD KÄITUMISELE (MSK) MSK: õppetegevuste katkestamine, õppetegevuses mitteosalemine, kõrvaliste tegevustega tegelemine, õppekorra häirimine, kohalt liikumine, juhiste mittetäitmine, pahatahtlikkus	
ÜLDINE VERBAALNE VASTUS KLASSILE, GRUPILE:	ÕPILASELE:	VERBAALNE VASTUS KLASSILE, GRUPILE:	ÕPILASELE:
KONKREETNE VERBAALNE VASTUS KLASSILE,GRUPILE:	ÕPILASELE:	JUHIS KLASSILE/GRUPILE:	ÕPILASELE:
		NEGATIIVSUSE VÄJENDAMINE KLASSILE, GRUPILE:	ÕPILASELE:
MITTEVERBAALNE VASTUS KLASSILE, GRUPILE:	ÕPILASELE:	MITTEVERBAALNE VASTUS KLASSILE, GRUPILE:	ÕPILASELE:

Lisa 2. Käitumisele suunatud tagasiside hindamise mõõtvahendi juhised

”Õpetaja tagasiside õpilaste käitumisele” on mõõtvahend, mille abil kaardistada tagasiside, mida õpetaja kasutab õpilaste käitumise juhtimiseks.

Mõõtvahendi kasutamisel on fookus konkreetsel õpetajal. Õpetaja poolt planeeritud ja läbi viidud õppetegevustel ning õpilaste vastustel.

Õpilased vastavad õpetaja juhistele kahel põhilisel käitumisviisil:

- 1) soovitud käitumisega: õpilased järgivad õpetaja juhiseid;
nende tähelepanu on fokuseeritud õppetegevustele;
nende tegevused soodustavad õppimist, toimub õppimine.
- 2) mittesoovitud käitumisega: õpilased ei järgi õpetaja juhiseid;
nende tähelepanu ei ole fokuseeritud õppetegevusele;
nende käitumine häirib või takistab õppimisprotsessi, õppimist ei toimu.

See, mil moel õpetaja õpilaste käitumist juhib, missugune on piir soovitud ja mittesoovitud käitumise juures, sõltub konkreetselt õpetajast.

Kasutusjuhised:

1. Tutvu tabeliga.
2. Prindi kahepoolne mõõtvahendi leht.
3. Vali videosalvestuste loendist vaadeldava õppetunni video.
4. Ole valmis vaatluseks. Vajad 20 minutit segamatut vaikust, võimalust fokuseerida kogu tähelepanu vaatlusele.
5. Vaatlusepisoodi algus ja lõpp on fikseeritud mõõtprotokollis.

Vaatlusperioodi kestvuseks on 20 minutit.

6. Märka iga käitumissituatsiooni, mis vaatlusepisoodi ajal esile kerkib ja millele õpetaja vastab.

Käitumissituatsioonide tõlgendamisel lähtu konkreetsest õpetajast ja situatsioonist.

Püüa mõista, millele (õppimisele, käitumisele), miks ja kuidas õpetaja vastab.

Märgi õpetaja tagasiside, mis on suunatud õpilaste käitumisele.

Õpisooritusele antud tagasiside selle mõõtvahendiga ei hinnata.

Kui ühele episoodile järgneb õpetaja poolt mitu erinevat vastust,

märgi **kõik** tabeli vastavatesse lahtritesse.

Kui ühes vastuses on kasutatud erinevaid tagasiside andmise viise, markeeri kõik kasutatud viisid.

Markeeringuks kasuta arvloendit, märgi toimumisaeg.

Lahtri täitudes võta kasutusele teine mõõtvahendi leht. Jätka markeerimist seal.

Markeerimisnäited:

Näide 1

Õpilane häälitseb. Õpetaja vastus: Viibe vaikuseks ” Tss! Jälle sa häälitsed! Ole vaikselt! ”

Õpetaja väljendas negatiivset emotsiooni, oli järsk.

Markeering: Tagasiside mittesoovitud käitumisele.

Mitteverbaalne reaktsioon õpilasele: Viibe vaikuseks, ” Tss!”

Üldine vastus õpilasele: ”Jälle Sa häälitsed!”

Konkreetne juhis õpilasele: ”Ole vaikselt!”

Negatiivsuse väljendamine õpilasele.

Näide 2

Õpilaste tähelepanu hakkab hajuma, alustavad vestlust kaasõpilastega, lülituvad tegevusest välja, tegelevad kõrvaliste tegevustega. Õpetaja märkab seda. Korra ja vaikuse saavutamiseks liigub õpilaste poole, kasutab sõnumina mitteverbaalset zesti (sõrm suule). Vastab sellisel viisil nii klassile/grupile kui ka konkreetsele õpilasele. See on põhiline tagasiside andmise viis, mida õpetaja kasutab õpilaste käitumise juhtimiseks.

Markeering: Tagasiside mittesoovitud käitumisele.

Mitteverbaalne vastus klassile või õpilasele. Fikseeri ja markeeri kõik tagasiside andmise korrad.

Näide 3

Õpilane lülitub õppetööst välja, tegeleb kõrvaliste tegevustega, kõigutab end, unistab, mängib pliiatsiga, vaatab ringi. Õpetaja vastus: "Mati!" Järsu ja valju häälega.

Markeering: Tagasiside mittesoovitud käitumisele.

Verbaalne vastus, kirjeldus: "Mati!"

Negatiivsuse väljendamine.

Näide 4

Õpilane tõstab kätt. Kaasõpilane ei tõsta kätt, ütleb vastuse üle klassi. Õpetaja vastus: "Madis, Sinu vastus on õige, aga Sa ei tõstnud kätt. Järgmine kord tõsta esmalt käsi ja siis jää ootele. Liina, aitäh, et tõstsid käe. Mis on Sinu vastus?"

Markeering: Tagasiside mittesoovitud käitumisele.

Verbaalne vastus, kirjeldus: "Madis, Sinu vastus on õige, aga Sa ei tõstnud kätt. "

Juhise andmine: "Järgmine kord tõsta esmalt käsi ja siis jää ootele."

Tagasiside soovitud käitumisele.

Konkreetne vastus: "Liina, aitäh, et tõstsid käe."

Näide 5

Õpilased on tunni jooksul täitnud kõiki õpetaja juhiseid. Pidanud kinni klassi reeglitest. Mittesoovitud käitumist pole esinenud. Õpetaja tänab klassi selle eest: "Tahan Teid kõiki tänada. Tegite täna suurepäraselt tööd: klassis oli vaikus, küsimuste korral tõstsite kätt, ootasite järge, kuulasite ja arvestasite teistega."

Markeering: Tagasiside soovitud käitumisele.

Konkreetne vastus klassile: "Tahan Teid kõiki tänada. Tegite täna suurepäraselt tööd: klassis oli vaikus, küsimuste korral tõstsite kätt, ootasite järge, kuulasite ja arvestasite teistega. Kuidas Teile seesuguses õhustikus töötada sobis?"

EI OLE KÄITUMISELE SUUNATUD TAGASISIDE, ei fikseeri:

Näide 1: Õpetaja ütleb klassile: "Oi, Te olete täna ilusad!"

Ei markeeri õpetaja ütlust. Ei ole selge, kas õpetaja kiidab õpilaste välimust või tunnikäitumist.

Näide 2: Õpilased on klassi ees, sooritavad õpiülesannet. Õpetaja kiidab õpilaste sooritust: "Olete väga tublid! Minge istuge!"

Ei markeeri, vastus on antud õpisooritusele.

Näide 3: Õpetaja küsib: "Kes teab esimese küsimuse vastust?" Õpilane annab korrektse vastuse. Õpetaja: "Hästi, Kaur!"

Ei markeeri, tagasiside on antud õpisooritusele.

6. Kanna tulemused exceli tabelisse.

Lisa 3. 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" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>KLASSILE/GRUPILE:</p> <p>1) Olite tublid! 2) Käitusite täna paremini! 3) Aitäh, töötasite täna nii usinasti! 4) Aitäh, et tegite kaaslastega head koostööd! 5) Aitäh, istuge!</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <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, töötasite täna nii usinasti! 4) Aitäh, et tegite kaaslastega 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" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <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 style="width: 50%; vertical-align: top;"> <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, töötasite täna nii usinasti! 4) Aitäh, et tegite kaaslastega 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> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>KLASSILE/GRUPILE:</p> <p>1) Märkasid, et töötasite täna kõik vaikselt ning täitsite kõiki juhiseid. Aitäh selle eest! 2) Alustasite tundi vaikselt, tublid, istuge! 3) Käed tõusid, suurepärane! 4) Aitäh, et kõigepealt mõtlesite vaikselt ja siis andsite märku käega.</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>ÕPILASELE:</p> <p>1) Mari, tubli, Sa täitsid täna kõiki minu korraldusi! 2) Mark, näen, et alustasid ülesandega. Aitäh, jätkka tööd! 3) Liina, töötad vaikselt, seda on meeldiv vaadata! 4) Kaur, julgesid abi paluda. Tubli! 5) Taavi, aitäh, töötad hoolega.</p> </td> </tr> </table>	<p>KLASSILE/GRUPILE:</p> <p>1) Märkasid, et töötasite täna kõik vaikselt ning täitsite kõiki juhiseid. Aitäh selle eest! 2) Alustasite tundi vaikselt, tublid, istuge! 3) Käed tõusid, suurepärane! 4) Aitäh, et kõigepealt mõtlesite vaikselt ja siis andsite märku käega.</p>	<p>ÕPILASELE:</p> <p>1) Mari, tubli, Sa täitsid täna kõiki minu korraldusi! 2) Mark, näen, et alustasid ülesandega. Aitäh, jätkka tööd! 3) Liina, töötad vaikselt, seda on meeldiv vaadata! 4) Kaur, julgesid abi paluda. Tubli! 5) Taavi, aitäh, töötad hoolega.</p>	<p>JUHIS (õpetaja annab juhise või valiku klassile/grupile tegevuseks või käitumise muutmiseks, ka reegli meelde tuletamine)</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>KLASSILE/GRUPILE:</p> <p>1) Vaadake siia! 2) Alusta tööd. 3) Nii, kuulake! 4) Lõpetage jutustamine! 5) Asuge tööle! 6) Kas te lõpetate jutustamise või me kuulame teid? 7) Poisid, tasa! 8) kokkulepe oli, et tõstame kätt, et klassis vähem müra oleks.</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>ÕPILASELE:</p> <p>1) Ole vaikselt! 2) Jää tasa! 3) Mati, alusta Sina ka tööga. 4) Laura, soovin, et kuulaksid mind. 5) Kuula! 6) Liis, kokkulepe oli, et kuulame kaaslaste vastust. 7) Mäletad, kasuta oma sisemist häält. 8) Ütle oma sõnadega, mida Sass ütles või lase kellelgi teisel öelda.</p> </td> </tr> </table>	<p>KLASSILE/GRUPILE:</p> <p>1) Vaadake siia! 2) Alusta tööd. 3) Nii, kuulake! 4) Lõpetage jutustamine! 5) Asuge tööle! 6) Kas te lõpetate jutustamise või me kuulame teid? 7) Poisid, tasa! 8) kokkulepe oli, et tõstame kätt, et klassis vähem müra oleks.</p>	<p>ÕPILASELE:</p> <p>1) Ole vaikselt! 2) Jää tasa! 3) Mati, alusta Sina ka tööga. 4) Laura, soovin, et kuulaksid mind. 5) Kuula! 6) Liis, kokkulepe oli, et kuulame kaaslaste vastust. 7) Mäletad, kasuta oma sisemist häält. 8) Ütle oma sõnadega, mida Sass ütles või lase kellelgi teisel öelda.</p>
<p>KLASSILE/GRUPILE:</p> <p>1) Märkasid, et töötasite täna kõik vaikselt ning täitsite kõiki juhiseid. Aitäh selle eest! 2) Alustasite tundi vaikselt, tublid, istuge! 3) Käed tõusid, suurepärane! 4) Aitäh, et kõigepealt mõtlesite vaikselt ja siis andsite märku käega.</p>	<p>ÕPILASELE:</p> <p>1) Mari, tubli, Sa täitsid täna kõiki minu korraldusi! 2) Mark, näen, et alustasid ülesandega. Aitäh, jätkka tööd! 3) Liina, töötad vaikselt, seda on meeldiv vaadata! 4) Kaur, julgesid abi paluda. Tubli! 5) Taavi, aitäh, töötad hoolega.</p>				
<p>KLASSILE/GRUPILE:</p> <p>1) Vaadake siia! 2) Alusta tööd. 3) Nii, kuulake! 4) Lõpetage jutustamine! 5) Asuge tööle! 6) Kas te lõpetate jutustamise või me kuulame teid? 7) Poisid, tasa! 8) kokkulepe oli, et tõstame kätt, et klassis vähem müra oleks.</p>	<p>ÕPILASELE:</p> <p>1) Ole vaikselt! 2) Jää tasa! 3) Mati, alusta Sina ka tööga. 4) Laura, soovin, et kuulaksid mind. 5) Kuula! 6) Liis, kokkulepe oli, et kuulame kaaslaste vastust. 7) Mäletad, kasuta oma sisemist häält. 8) Ütle oma sõnadega, mida Sass ütles või lase kellelgi teisel öelda.</p>				

	<p>NEGATIIVSUSE VÄLJENDAMINE (õpetaja väljendab oma negatiivseid emotsioone : sarkastiline/ironiline noomitus, järsk häälekasutus, hirmutamine, klassi/õpilase solvamine, alandamine, naeruvääristamine, võrdlemine)</p> <p>KLASSILE/GRUPILE:</p> <p>1) Jääge vait! 2) Miks ma pean teid kogu aeg korrale kutsuma? 3) Tüdrukud, häbi, häbi! 4) Kui te nii jätkate, siis....</p> <p>ÕPILASELE:</p> <p>1) Madis, lõpeta ära! 2) Su suu ei püsi kinni? 3) Su käitumine on hullem kui Rasmusel! 4) Vaadake kõik Lauri käitumist!</p>
<p>MITTEVERBAALNE VASTUS (žest, parakeeleliline väljend, punkt-/tasusüsteemi kasutamine, pilkkontakt, miimika)</p> <p>KLASSILE/GRUPILE:</p> <p>1) Maius. 2) Tunni varasem lõpetamine. 3) Kodutööst vabastamine. 4) Käitumistabelisse lisapunkt. 5) Meelepärase tegevuse võimaldamine. Nt ülesanne tahvelarvutis.</p> <p>ÕPILASELE:</p> <p>1) Sertifikaat. 2) Tempel päevikusse. 3) Käitumistabelisse lisapunkt. 4) Meelepärase ülesande/mängu võimaldamine. 5) Eelisjärjekorra võimaldamine.</p>	<p>MITTEVERBAALNE VASTUS (žest, parakeeleliline väljend, punkt-/tasusüsteemi kasutamine, pilkkontakt, miimika)</p> <p>KLASSILE/GRUPILE:</p> <p>1) Tss! 2) Näpp suule vaikuse sümbolina. 3) Liikumine lähemale. 4) Miimika (kulmukortsutus, silmade pööritamine) 5) Pearaputus. 6) Koputus.</p> <p>ÕPILASELE:</p> <p>1) Märkus ebasobiva käitumise eest. 2) Tss! 3) Õpilasele lähenemine. 4) Sõrmega järje osutamine. 5) Õla puudutamine.</p>

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Grete Täkker

(sünnikuupäev: 11.07.1988)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

Tõhus klassi juhtimine. Mõõtvahendi loomine käitumisele suunatud tagasiside hindamiseks,

mille juhendaja on Tõnu Jürjen,

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 11.01.2019