

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Merle Muru

KLASSIHALDUSE TÕHUSUSE TOETAMINE LÄBI TUNNIVAATLUSTE JA  
ÕPETAJALE TAGASISIDE ANDMISE

Magistritöö

Juhendaja: Tõnu Jürjen, MA

Kaasjuhendaja: Kairi Kaljuste, MA

Tartu 2020

## **Kokkuvõte**

### **Klassihalduse tõhususe toetamine läbi tunnivaatluste ja õpetajale tagasiside andmise**

Käesoleva magistritöö raames uuriti kahe kuu vältel ühes Eesti põhikoolis õpetajate klassi juhtimise tõhustamise võimalust läbi tunnivaatluste ning õpetajale tagasiside andmise.

Uurimuses osales 24 õpetajat, kes jaotati võrdselt sekkumis- ja kontrollrühma.

Sekkumisrühma õpetajatele anti peale igat vaatluskorda tagasisidet nende poolt õpilaste käitumisele antava tagasiside kohta, mis kirjeldas, kas õpetaja andis tagasisidet pigem õpilaste soovitud või mittesoovitud käitumisele, tegi seda verbaalselt või mitteverbaalselt ning kas õpetaja kommentaarid olid suunatud klassile tervikuna või konkreetsele õpilasele. Arutelu käigus anti õpetajale soovitusi õpilaste käitumise tõhusamaks korrigeerimiseks. Tulemustest selgus, et sekkumisrühma õpetajatest pooled hakkasid rohkem andma tagasisidet õpilaste soovitud käitumisele.

*Märksõnad:* tõhus klassihaldus, tunnivaatlus, käitumispõhine kiitus, tulemuslikkuse tagasiside õpetajale

## **Abstract**

### **Supporting effective classroom management through classroom observations and giving performance feedback to the teacher**

Within the framework of this master`s thesis, the possibility of making classroom management by teachers more effective through classroom observations and giving performance feedback to the teacher was examined during a period of two months in an Estonian basic school. The study involved 24 teachers who were equally divided into an intervention and a control group. After every classroom observation the teachers in the intervention group were given performance feedback on the feedback that they had given to the students` activities and which described whether the teacher had given more feedback to the students` desired or undesired behaviour, had done it verbally or non-verbally and whether the teacher`s remarks had been directed to the whole class or a specific student. During the discussion the teachers were given recommendations for correcting the students` behaviour more efficiently. The results showed that half of the teachers in the intervention group started to give feedback to the students` desired behaviour more often.

*Keywords:* effective classroom management, classroom observation, behavior-specific praise, performance feedback to teachers

## Sisukord

Kokkuvõte.....	2
Abstract.....	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus.....	6
1. Teoreetiline ülevaade.....	7
1.1. Tõhus klassi juhtimine .....	7
1.1.1. Klassi reeglid .....	8
1.1.2. Õpilaste käitumise kujundamine.....	8
1.1.2.1. Soovitud käitumise kujundamine .....	9
1.1.2.2. Mittesoovitud käitumise korrigeerimine .....	10
1.1.3. Õpilaste juhendamine.....	11
1.2. Õpetajate efektiivsus klassi juhtimisel .....	12
1.3. Tagasiside õpetaja tegevusele .....	14
1.3.1. Tulemuslikkuse tagasiside ja konsultatsioon.....	14
1.3.2. Tunnivaatlused.....	16
1.4. Klassi juhtimise tõhususe toetamine .....	17
2. Metoodika.....	18
2.1. Valim.....	18
2.2. Mõõtevahend.....	19
2.3. Protseduur.....	20
3. Tulemused .....	21
4. Arutelu .....	23
Kasutatud kirjandus .....	28

## Lisad

Lisa 1. Käitumisele suunatud tagasiside hindamise mõõtvahend

Lisa 2. Käitumisele suunatud tagasiside hindamise mõõtvahendi juhised

Lisa 3. Intervjuu kava õpetaja eneseanalüüsi suunamiseks vaadeldud tunni põhjal

Lisa 4. Kirjaliku tagasiside leht õpetaja tunnile

Lisa 5. Tagasiside õpilaste soovitud ja mittesoovitud käitumisele

Lisa 6. Soovitud ja mittesoovitud käitumisele antud tagasiside osakaal

## Sissejuhatus

Vastavalt Põhikooli- ja gümnaasiumiseadusele (2010) on kool nii haridus- kui ka kasvatusasutus. Õpetajad peavad tunnis lisaks ainealaste teadmiste edasiandmisele tegelema ka õppetööks vajaliku korra loomisega ning distsipliini hoidmisega.

Kaasava hariduse tingimustes on koolides ühe enam erivajadusega õpilasi. Nii on viimases TALIS (*The Teaching and Learning International Survey* – OECD rahvusvaheline õpetamise ja õppimise uuring) uuringus (Meesak, 2019) välja toodud, et ligi kolmandiku Eesti koolijuhtide hinnangul on koolides üle 10 % erivajadusega õpilasi, kelle erivajadus (puue) on formaalselt kindlaks tehtud. Lisaks neile õpilastele on igas klassis rohkemal või vähemal määral õpilasi, kellel on raskusi enda emotsioonide kontrollimisega ja/või õppekavas nõutu omandamisega. Kui keskmisest eristuvate õpilastega õppetöös ei arvestata, võivad neil välja kujuneda käitumisraskused (Jürjen & Schults, 2018).

Tundides esineb mitmesuguseid õpilaste internaliseeritud või eksternaliseeritud käitumisraskusi, mis takistavad õpetamist ja õppimist. 2018. a TALIS uuringus (Meesak, 2019) on välja toodud, et Eesti III kooliastme õpetajatel kulub tunnis korra hoidmisele keskmiselt 7,8% õppetunni ajast. Õpetamisele kuluv aeg seostus statistiliselt oluliselt erivajadustega õpilaste arvuga klassis, st et õpetajate hinnangul jääb neil vähem aega õpilaste õpetamiseks, kui klassis on erivajadusega õpilasi üle 10%. Samas on õpetajate enesetõhusus klassi juhtimisel, eriti segava käitumise talitsemise või segava õpilase rahustamise aspektis, Eesti õpetajatel OECD riikide keskmisest näitajast madalam. Sama uuringu andmetel tunneb vaid ligikaudu 44% Eesti III kooliastme õpetajatest, et nad on hästi ettevalmistatud õpilaste häiriva käitumise ning klassihaldusega toimetulekuks.

Erinevate käitumisraskuste ilmnemine on peamine probleem, millega õpetajad pöörduvad kooli tugispetsialistide poole abi saamiseks (Jürjen & Schults, 2018). Olenemata sellest, kas õpilase erivajadus on formaalselt kinnitatud või mitte, on õpetaja toimetulek häirivalt käituvate õpilastega väga oluline, et klassi tõhusalt hallata ning tagada turvaline kõigi õpilaste õppimist toetav keskkond klassis. Õpilaste mittesoovitud käitumisega toimetulekuks ning tõhusaks klassihalduseks vajavad õpetajad kooli tugispetsialistide tuge, kes oskavad soovitada ning vajadusel aitavad ka läbi viia tõenduspõhiseid sekkumisi õpilaste häiriva käitumisega toimetulekuks, et õpilaste turvaline ning igakülgne areng tunnis oleks tagatud.

# 1. Teoreetiline ülevaade

## 1.1. Tõhus klassi juhtimine

Klassi juhtimise määratlused on erinevad, kuid tavaliselt hõlmavad need õpetaja toiminguid korra kehtestamiseks, õpilaste kaasamiseks või neis koostöö esilekutsumiseks (Emmer & Stough, 2001). Duke (1979) on klassi juhtimise sõnastanud kui tingimused ja tegevused, mis on vajalikud juhendamise ja õppimise võimaldamiseks vajaliku keskkonna loomiseks ja säilitamiseks (viidatud Emmer & Stough, 2001 j).

Klassiruumi juhtimisel on kaks eesmärki: esiteks on vaja klassis luua rahulik ja vaikne keskkond, milles õpilased saavad mõtestatult õppida ainet ning teiseks aitab tõhus klassihaldus kaasa õpilaste sotsiaalsele ja moraalsele arengule (Doyle, 1986, viidatud Postholm, 2013 j). Lewis (1999) on samuti välja toonud klassi juhtimise kahetise tähtsuse, selgitades, et tõhusa klassi juhtimiseta on õpetajal väga vähe võimalusi õpilaste juhendamiseks ning tõhus klassi juhtimine on seotud õpilastes vastutustunde kujundamisega.

Tõhusal klassi juhtimisel on oluline osa õpetamises, sest see on otseselt seotud õpilaste kaasatuse ning akadeemiliste saavutuste tasemega. Efektiivne klassiruumi juhtimine aitab vähendada häirivat käitumist klassis ning suurendada õpilaste seotust õppeülesannetega. Kui efektiivsete klassijuhtimise praktikate suurendamiseks kavandatud sekkumiste puhul võtta sihtrühmaks kogu klassisüsteem, mis on suunatud kõigile õpilastele, on see palju efektiivsem kui ühele õpilasele suunatud sekkumised, sest kogu klassisüsteemi tõhustamine vähendab tõenäoliselt konkreetse õpilase käitumis- ja õpiraskusi ning ennetab tulevasi õpilaste probleeme laiemalt. (Reinke, Lewis-Palmer, & Merrell, 2008)

Tõhusa klassijuhtimise strateegiate kõikehõlmav eesmärk on hoida fookus õppimisel, et õpilased õpiksid (Brady, Forton, & Porter, 2012; Eisenman, Edwards, & Cushman, 2015), säilitades klassiruumis kõigi füüsiline ja emotsionaalne turvalisus. Turvalisuse säilitamiseks klassiruumis on vajalik lõpetada häiriv käitumine ning taastada soovitud käitumine võimalikult kiiresti; säilitada õpilaste väarikus; arendada õpilaste enesekontrolli ja eneseregulatsiooni oskusi; aidata õpilastel ära tunda ja parandada enda vigadest põhjustatud kahju; näidata, et reeglid aitavad teha klassiruumi turvaliseks kohaks, kus kõik saavad õppida. (Brady *et al.*, 2012)

Tõhusaks klassihalduseks on vajalik mõista, et klass toimib kui sotsiaalne süsteem (Postholm, 2013). Kasu ei ole sellest, kui õpetaja peab klassi juhtimisstrateegiaid vaid õpilaste käitumise kontrollimise vahenditeks (Eisenman *et al.*, 2015).

Tõhusad meetodid klassi juhtimiseks on õpilaste käitumisele tagasiside andmine ning klassi reeglid (Jenkins, Floress, & Reinke, 2015).

### **1.1.1. Klassi reeglid**

Klassi reeglid on lahutamatu osa tõhusast klassi juhtimisest, kuna neid on suhteliselt lihtne rakendada ja nende fookuseks on ennetada väljakutsuvat käitumist enne ilmumist. Klassi reeglid on määratletud väidetena kohase ja mittekohase käitumise kohta. Kaks kõige olulisemat tõhusa klassiruumi reeglite tunnust on reeglite õpetamine õpilastele ning nende sidumine positiivsete ja negatiivsete tagajärgedega. (Alter & Haydon, 2017) Õpilastele antavad juhised peavad olema planeeritud ja edastatud viisil, mis hõlmab kõiki õpilasi ning kõiki sotsiaalseid ja akadeemilisi oskusi, mida õpilastelt oodatakse, tuleb neile aktiivselt õpetada (Landrum, Scott, & Lingo, 2011). Klassi reeglite õpilastele tutvustamisel, nende järgimise kokkuleppimisel, õpetamisel ning meeldetuletamisel on vajalik arvestada õpilaste vanuseliste eripäradega (Krull, 2018).

### **1.1.2. Õpilaste käitumise kujundamine**

Efektiivseks õpetamiseks ja õppimiseks on vajalik luua keskkond, mis seda võimaldab. Peamiseks õppetööd takistavaks teguriks on õpilaste häiriv käitumine klassis. Häiriva käitumisega toimetulekuks on vajalik, et õpetajad kasutaksid klassis juhtimisstrateegiaid, mis tõhusalt ennetavad probleemkäitumist, parandavad prosotsiaalset käitumist ja suurendavad õpilaste kaasatust õppetöösse (Cavanaugh, 2013).

Häiriv käitumine on sageli ennustatava sündmuste ahela tagajärg, mis saab alguse akadeemilisest ebaõnnestumisest (Scott *et al.*, 2001). Sellest tulenevalt on häiriv käitumine ennetatav (Landrum *et al.*, 2011; Scott, Nelson, & Liaupsin, 2001).

Analüüsid näitavad, et nii positiivne kui ka negatiivne käitumine ilmnevad üldiselt üsna ettearvatavalt seoses keskkonnas olevate objektide või sündmustega, st õpilaste reaktsioonid keskkonnateguritele on etteaimatavad. Kui õpetajad suudavad tuvastada käitumist esile kutsuvad ennustajad keskkonnas, saavad nad soovimatu käitumise vältimiseks kohandada õpilast ümbritsevat keskkonda, sest sellised tegurid alluvad suuresti õpetaja kontrollile (nt

valib õpetaja koha, kus seista õpilaste küsimustele vastamise ajal või korraldab ümber õpilaste istekohad, et eraldada loata rääkima kippuvad õpilased). (Landrum *et al.*, 2011)

Õpilaste käitumise kujundamiseks on vajalik anda nende käitumisele tagasisidet. Kuigi õpetajad mõistavad tagasiside andmise vajalikkust õpilaste akadeemilisele sooritusele, siis enamasti ei anna õpilaste käitumisele tagasisidet ka need õpetajad, kes järjepidevalt kiidavad õpilasi hea soorituse eest (Landrum *et al.*, 2011). Käitumisele saab tagasisidet anda nii kogu klassile, õpilaste grupile kui ka konkreetsele õpilasele (Reinke *et al.*, 2008)

### 1.1.2.1. Soovitud käitumise kujundamine

Soovitud käitumise kujundamiseks sobilik meetod on kiitmine. Kiitus on üks efektiivsemaid koolisisesid õpilaste käitumise kujundamise meetodeid, sest õpilaste kiitmine soovitud käitumise eest vähendab mittesoovitud käitumise ning suurendab soovitud käitumise ilmumist klassiruumis (Reinke *et al.*, 2008; Sutherland, Wehby, & Copeland, 2000).

Kiituse määratlusi on erinevaid (Jenkins *et al.*, 2015), kuid kokkuvõtvalt võib sõnastada, et kiitus sisaldab õpetajapoolseid verbaalseid avaldusi või žeste, mis näitavad õpetaja heaskiitu õpilaste soovitud käitumisele (Reinke *et al.*, 2008).

Kiitus on kergesti rakendatav, mittehäiriv klassiruumi strateegia, mida õpetaja saab kasutada kõikides klassides (Jenkins *et al.*, 2015; Sutherland *et al.*, 2000). Kui õpetaja kasutab järjepidevalt käitumis-spetsiifilist kiitust kohase käitumise eest ning ühtlasi efektiivsete juhiste andmist (nt „Markus palun vaata minu poole! Aitäh, Markus, et sa minu poole vaatad“), ilmneb märgatav ja järjepidev õpilaste häiriva käitumise vähenemine. Õpilaste ebakohase käitumise vähenemine suurendab tõenäoliselt õpetaja poolset kiituse kasutamist ning efektiivsete/konkreetsete juhiste andmist, millega suureneb võimalus, et õpilaste sellised vastused ilmnevad ka tulevikus (Dufrene *et al.*, 2012).

Käitumis-spetsiifiline kiitus, mis rõhutab, missuguse käitumise eest kiidetakse, suurendab tunnis kaasa töötamist (Sutherland *et al.*, 2000). Kiitust saab väljendada ka mitteverbaalselt, nt „pöial püsti“ märgi näitamine õpilasele või klepsu/ muu tähise asetamine tema lauale (Reinke *et al.*, 2008).

### 1.1.2.2. Mittesoovitud käitumise korrigeerimine

Mittesoovitud (häirivat) käitumist klassiruumis võib määratleda kui käitumist, mis hõlmab reeglite, normide või ootuste rikkumist, ei ole sobilik klassiruumi ning häirib õpetamist ja õppimist (Sun & Shek, 2012a).

Õpilased käituvad häirivalt, sest nad unustavad õpitud reeglid, nende enesekontrolli oskused on vähesed või nad katsetavad piire (Brady, Forton, & Porter, 2012)

Sun ja Shek (2012b) on õpetajatega läbiviidud intervjuude põhjal välja toonud erinevad õpilaste häiriva käitumise kategooriad: millegagi privaatselt tegelemine, loata rääkimine, õpetajate mitte austamine, verbaalne agressioon, füüsiline agressioon, tähelepanematus, unistamine, laisklemine, magamine, kohalt liikumine, veiderdamine, mängimine, söömine, joomine, tundi hilinemine, vähene ettevalmistus tunniks, passiivsus.

Õpetajate hinnangul on kõige levinumad ja häirivamad käitumisprobleemid loata rääkimine ning oma kohal mittepüsimine (Dhaem, 2012; Kulinna, Cothran, & Regualos, 2006; Sun & Shek, 2012b). Kõige vastuvõetamatum probleemkäitumine on lugupidamatus õpetajate suhtes sõnakuulmatuse ja ebaviisakuse osas, ning loata rääkimine ja verbaalne agressioon (Sun & Shek, 2012b).

Õpilaste arvates võivad selliste häirivate käitumiste nagu vestlemise, magamise ja kohalt liikumise sagedus ja intensiivsus eskaleeruda, kui see on nende arvates lõbus, kui sellise käitumise eest ei saa karistada või kui õpetaja ei ole piisavalt autoritaarne selliste olukordade kontrollimisel (Sun & Shek, 2012a).

Landrum jt (2011) on välja toonud, et häiriv käitumine on etteaimatav, välditav ning probleemse käitumise ennetamine nõuab sellele tähelepanu pööramist. Samas on väärkäitumisele reageerimine üks keerulisemaid õpetamise aspekte, millele reageerimisel teevad vigu ka kogunud õpetajad (Brady *et al.*, 2012).

Õpilaste mittesoovitud käitumisele tuleb reageerida viisil, mis annab neile võimaluse õppida kohast käitumist. Käitumise korrigeerimisel tuleb lapse vastu olla empaatiline ning väljendada kõigile õpilastele, et neid ümbritsev keskkond on turvaline ning järgitakse klassi reegleid. (Brady *et al.*, 2012)

Õpetajad vajavad erinevaid vastamise viise väiksematele häirivatele käitumistele (nt klassis ringi liikumine või loata rääkimine), mis võimaldavad neile vastata järjekindlalt ning samas hoida tunni tempot. Korduvad meeldetuletused õpilaste käitumise korrigeerimiseks on olulised, et teistel õpilastel ei oleks võimalik mittesoovitud käitumist imiteerida. (Dhaem, 2012)

Üheks meetodiks mittesoovitud käitumise korrigeerimisel on klassi reeglite meenutamine. Dhaem (2012) tõi oma uurimuses välja, et ligi 80% õpetajate arvates aitas reeglite meenutamine vastusena õpilase häirivale käitumisele säilitada häid suhteid õpilasega.

Soovitud käitumise ilmnemist soodustab ka mitteverbaalsete märkide kasutamine vastusena mittesoovitud käitumisele (Dhaem, 2012; Reinke *et al.*, 2008). Ühtlasi aitab see hoida juhendamise tempot, sest õpetaja ei peatu häirivalt käituva õpilase avalikuks distsiplineerimiseks. Mitteverbaalne vastus mittesoovitud käitumisele võimaldab õpetajal kiirelt reageerida enne, kui käitumine nõuab kõigile nähtavat sekkumist. Kui õpetaja vastab õpilase mittesoovitud käitumisele avalikult, märkavad teised õpilased, et häirivalt käituv õpilane võidab nii õpetaja kui ka kaasõpilaste tähelepanu. Mitteverbaalne vastus võimaldab õpetajal vastata mittesoovitud käitumisele viisil, mis toetab positiivset klassikliimat ning soodustab õppimist, aitab hoida positiivseid suhteid õpilastega ning õppematerjali edastamise tempot. (Dhaem, 2012)

Õpetaja negatiivsed vastused õpilaste käitumisele ei soodusta positiivseid õpetaja ja õpilase vahelisi suhteid või õpilaste enesekontrolli (Dhaem, 2012).

Üheks negatiivseks vastuseks on noomitus. Noomitus on verbaalne või mitteverbaalne vastus õpetaja poolt õpilase mittesoovitud käitumisele, sh mitteverbaalne vastus võib olla nii sõrmega viibutamine, laua peale löömine jmt õpetaja reaktsioon, mis järgneb õpilase mittekohasele käitumisele (Reinke *et al.*, 2008). Negatiivsed interaktsioonid õpetaja ja õpilaste vahel viivad harva ülesande täitmisele suunatud käitumisele (Eisenman *et al.*, 2015) ning karistus või preemiast ilme jätmine vastusena mittesoovitud käitumisele võib mõned õpilased endast välja viia. Kui õpetaja karjub või alandab õpilast, siis kannatavad kõik, sest kasvab viha ning terve klass tajub negatiivsust. Samas mittesoovitud käitumise ignoreerimine võib põhjustada häiriva käitumise eskaleerumise. (Dhaem, 2012)

Vastus häirivale käitumisele peab olema kohene ning õpilase suhtes lugupidav, et häiriv käitumine ei eskaleeruks. Selleks sobivateks meetoditeks on peale visuaalsete (nt sõrm suule) ja verbaalsete vihjete (nt reegli meenutamine) ka suurem õpetaja lähedus (õpetaja liigub õpilase juurde), ja loogilised tagajärjed (nt õpilane puhastab laua, millele ta on sodinud) (Brady *et al.*, 2012).

### 1.1.3. Õpilaste juhendamine

Õpilaste käitumise kujundamisel on väga suur roll efektiivsel juhendamisel (Landrum *et al.*, 2011). Tõhus akadeemiline juhendamine on üks viise häiriva käitumise ennetamiseks (Scott *et*

*al.*, 2001). Kõige tõhusamad õpetajapõhised praktikad õpilaste juhendamisel on õpetaja selge eneseväljendus, õpetaja tagasiside õpilastele, õpilastele vastamisvõimaluse andmine, mudeldamine ja juhendatud harjutamine. Need õpilaste juhendamise komponendid toetavad nii õpilaste akadeemilist edukust kui mõjutavad nende positiivset kaasatust ja seeläbi ka nende käitumist. Seda juhul, kui juhendamine lähtub õpilaste vajadustest ja oskuste tasemest, pakkudes õpilasele palju võimalusi soovitud viisil reageerimiseks. (Landrum *et al.*, 2011)

Õpilased vajavad ka käitumise kohta antavaid juhiseid. Tüüpilises klassis on palju õpilasi, kes reageerivad koheselt õpetaja antud juhistele, kuid mõned õpilased vajavad korduvat juhendamist enne, kui mittesoovitud käitumine asendub soovitud käitumisega (Dhaem, 2012). Häiriva käitumisega või akadeemiliselt vähem võimakamad õpilased kogevad klassis vähem tõenäoliselt õpetaja juhendamist ning suurema tõenäosusega negatiivset või karistavat suhtlust õpetajatega, neile omistatakse madalamaid nõudmisi ja ootusi, olenemata nende käitumisest (Landrum *et al.*, 2011).

## 1.2. Õpetajate efektiivsus klassi juhtimisel

Osad õpetajad on klassi juhtimisel edukamad kui teised. Sageli tuleb õpilase häiriv käitumine omistada õpetaja ebasobivale käitumisele (Jones, Wickstrom, & Friman, 1997). Edukate ja vähem edukate õpetajate grupe võrreldes on ilmnunud, et õpetajate toimetulekut häirivalt käituvate õpilastega mõjutavad erinevused klassi juhtimisel, õpetaja isikuomadused (Stronge, Ward, & Grant, 2011) ning õpetaja uskumused (Aksoy, 2015), kuid juhendamise ja hindamise valdkondades olulisi erinevusi ei täheldatud (Stronge *et al.*, 2011). Uuringutest lähtuvalt sõltub tõhus klassi juhtimine veel ka õpetaja eneseteadlikkusest, teadmistest füüsilise ja sotsiaalse keskkonna loomisest, teadmiste puudumisest tõhusate klassi juhtimise strateegiate kohta, suhetest ja pühendumusest, reeglitest, õpilase keskest versus õpetajakeskest klassi juhtimisest ning juhtimise seosest motivatsiooni ja õppimisega (Postholm, 2013).

Aksoy (2015) leidis, et õpetaja tegevust häirivalt käituvate õpilastega klassi tõhusal haldamisel mõjutavad peamiselt õpetaja uskumused. Uskumus viitab mis tahes teadlikule või alateadlikule lihtsale väitele, mida saab järelda sellest, mida inimene ütleb või teeb (Rokeach, 1968, viidatud Aksoy, 2015 j). Selleks, et mõista õpetaja käitumist klassi juhtimisel, on vaja esmalt mõista tema ametialaseid uskumusi õpilaste häiriva käitumise kohta, sest igal õpetajal on erinevad arusaamad klassihaldusest. Mis võib olla ühele õpetajale häiriv, ei pruugi seda olla teisele õpetajale. Mõnd käitumist saab ignoreerida, kui mõnele tuleb reageerida koheselt. (Aksoy, 2015) Õpetaja toimetulekut klassi haldamisel mõjutab ka õpetaja

enesetõhusus. Õpetajad, kes on veendunud enda suutlikkuses klassi juhtida, tulevad paremini toime rohkem tähelepanu vajavate õpilastega. (Dimopoulou, 2012)

Erinevused häiriva käitumise ilmnemisel on üsna suured. Edukamad õpetajad kogevad 1-1,5 korda õpilaste häirivat käitumist ühe tunni jooksul, samas kui vähem edukad õpetajad kogevad õpilaste häirivat käitumist 3-5 korda tunni jooksul (Stronge *et al.*, 2011; Stronge, Ward, Tucker, & Hindman, 2007). Tõhusal klassi juhtimisel on oluline mõju õpilaste õppeedukusele. Võrreldes vähemefektiivse õpetajaga saavutavad klassi tõhusalt haldava õpetaja käe all õppivad õpilased matemaatikas ja lugemises paremaid tulemusi (Stronge *et al.*, 2011).

Tõhus klassi juhtimine ning selleks vajalike tingimuste loomine on seotud õpilaste õpimotivatsiooniga, mille kujundamises on oluline roll ka õpetaja isiksuseomadustel. Hea õpetaja on pühendunud, entusiastlik, hooliv, sõbralik, positiivse suhtumisega, tasakaalukas, kehtestab end õpilasi austaval viisil ning on õpilastele eeskujuks. (Krull, 2018) Efektiivne õpetaja teab, et head suhted õpilastega on positiivse klassikliima võtmeks (Dhaem, 2012).

Tõhus klassi juhtimine ja õpilaste õppimine sõltub ka õpetaja juhtimisstiilist. Minnalaskev juhtimisstiil võib tekitada õpilastes segadust, sest sellisel juhul annab õpetaja õpilastele vabaduse ise teha otsuseid, õpetaja ei anna õpilaste tegevusele tagasisidet ning see võib põhjustada korrarikkumiste kasvu klassis. Autoritaarne juhtimisstiil kahjustab positiivset klassikliimat, sest õpetaja dikteerib ette kõik tegevusetapid ja –viisid, õpilastel kaasarääkimise võimalus puudub. Demokraatliku (autoriteetse) juhtimisstiiliga õpetaja annab õpilastele võimaluse ise otsuseid langetada, kuid eeldab seejuures, et õpilased võtavad vastutuse enda tegude eest, õpetaja on teotav ning annab õpilastele objektiivset tagasisidet. (Lewini, Lippiti, & White, 1939, viidatud Krull, 2018 j)

Eisenman jt (2015) toovad oma uurimuses välja, et õpetajakoolituses pööratakse liialt vähe tähelepanu tõhusale klassihaldusele, kuigi see on alustavate õpetajate peamiseks mureks. Enamik õpetajaid peab klassiruumi juhtimisstrateegiaid õpilaste käitumise kontrollimise vahenditeks, kuigi klassihaldust peaks käsitlema kui ressursi õpilaste õppimise parandamiseks mitte käitumise kontrollimiseks. Klassi haldust ei toeta see, kui õpetaja seab fookuseks õpilaste väärkäitumise, kuna tähelepanuta jäävad teemad ja valdkonnad, mis mõjutavad otseselt õpitulemusi. Seega peab vaatama teooriaid, uurimusi, strateegiaid, klassi juhtimise reegleid ja protseduure, pidades silmas nende mõju õppimisele. Klassi juhtimise lõppeesmärk on kasutada strateegiaid, mis suunavad õpilasi õppima nii, et neist kujunevad ennastjuhtivad õppijad. (Eisenman *et al.*, 2015)

### 1.3. Tagasiside õpetaja tegevusele

Tänapäeva haridussüsteemile on iseloomulik, et ootused õpetajate töötulemustele on kõrgemad. Seega vajavad õpetajad õigeaegset juurdepääsu vahenditele, kuidas parendada õpilaste juhendamist ning tõhustada klassihaldust (Cavanaugh, 2013). Kuigi tõendus põhiste sekkumiste kasutamine on oluline, näitavad uuringud, et väga sageli neid koolides ei kasutata (Ennett *et al.*, 2003). Vaatamata kasvavale tõendusmaterjalile ennetavate sekkumiste tõhususe kohta, on nende sekkumiste rakendamine koolides sageli väiksem, kui oleks vajalik (Reinke, Stormont, Herman & Newcomer, 2014).

#### 1.3.1. Tulemuslikkuse tagasiside ja konsultatsioon

Üheks meetodiks õpetajate toetamisel on konsultatsioon. Konsultatsioon on koostööine, süstemaatiline probleemide lahendamine, mille abil konsultant osutab läbi konsulteeritava kaudselt teenust lapsele (Elliot & Busse, 1993, viidatud Jones *et al.*, 1997 j). Tõhus meetod õpetajate klassihalduse efektiivsemaks muutmiseks on õpetajatele konsultatsiooni käigus tagasiside andmine nende klassihaldamisvahendite tulemuslikkuse kohta (Cavanaugh, 2013).

Konsultatsioonimudeleid on mitmeid. Õpetajate konsulteerimisel on üheks võimalikuks meetodiks motiveeriv intervjuerimine, mis põhineb koostööl ning kutsub esile muutuste tegemise soovi autonoomiat austaval viisil. Vestluse käigus laseb intervjuerija õpetajal sõnastada, mida ta on valmis muutma ning mil viisil, intervjuerija kutsub õpetajas esile teda motiveerivad väärtused ja motivatsiooni muutuste tegemiseks ning leiab ressursid, millega õpetaja on suuteline tegelema kohe, intervjuerija rõhutab õpetaja autonoomiat, st õpetaja on oma valikutes vaba otsustama kas ja mida ta oma tegevuses muudab. (Reinke, 2011)

Tulemuslikkuse tagasiside on määratletud mitmel erineval viisil. Mõned neist määratlustest hõlmavad järgmist: a) teave, mida antakse töötulemuste kvantiteedi või kvaliteedi osas; b) teave, mis edastatakse pärast konkreetset tegevust; c) teave, mis annab tegijale teada, mida ja kui hästi ta teeb; (d) teave, mis võimaldab inimesel oma tegevust kohandada (Alvero, Bucklin, & Austin., 2001). Tulemuslikkuse tagasisidet on määratletud ka kui „toimingud, mille teeb väline vaatleja, et anda teavet mõne aspekti kohta ühe ülesande täitmisel” (Kluger & DeNisi, 1996, lk 255, viidatud Cavanaugh, 2013 j).

Palju uuringud on välja toonud, et õpetajale tagasiside andmine on strateegia, mis suurendab oluliselt õpetaja poolt läbiviidava sekkumise tõhusust (Coddington, Feinberg, Dunn, & Pace, 2005; Jones *et al.*, 1997; Mortenson & Witt, 1998; Noell *et al.*, 2000; Witt, Noell,

Lafleur, & Mortenson, 1997), ulatudes kuni 100-protsendilise sekkumise õige rakendamiseni (Coddington *et al.*, 2005; Coddington, Livanis, Pace, & Vaca, 2008; DiGennaro, Martens, & Kleinmann, 2007; Jones *et al.*, 1997). Kui õpetajad saavad oma tegevusele tagasisidet ning rakendavad seeläbi sekkumist tõhusamalt, siis väheneb olulisel määral õpilaste häiriv käitumine (DiGennaro *et al.*, 2007). Ka õpetajad ise on küsitlustes hinnanud, et tagasiside saamine on tõhus meetod, mis toetab oluliselt sekkumise rakendamist (Coddington *et al.*, 2005) ning õpetajatele meeldib saada positiivset tagasisidet õigesti rakendatud käitumisplaani osade kohta (Coddington *et al.*, 2008).

Tagasiside andmine hõlmab mitmeid valdkondi, nt õpetajale andmete esitamine sekkumise kasutamise kohta, positiivse tagasiside andmine sekkumise korrektse rakendamise eest, korrigeeriva tagasiside andmine, küsimustele vastamine ja muud kommentaarid (Coddington *et al.*, 2005; Mortenson & Witt, 1998), õpetajalt suulise kohustuse kinnituse saamine sekkumise korrektseks täitmiseks, õpetaja päeva kokkuvõtete tegemisele innustamine, kokkulepe järgmiseks kohtumiseks (Mortenson & Witt, 1998). Vestluse sisu sõltub olulisel määral õpetaja käitumisest tagasiside andmise ajal, nt on Noell jt (2000) toonud välja, et kogenumad õpetajad olid vähem vastuvõtlikud järeлкоhtumistele kui vähem kogunud õpetajad.

Vestluse sisu võib suurendada sekkumise rakendamist õpetaja poolt nii läbi positiivse kinnituse, läbi negatiivse kinnituse või nende kahe kombinatsioonina. Õpetajad võivad suurendada sekkumise rakendamist kiituse tulemusel (positiivne kinnitus) või selleks, et vältida nende vigadele osutamist (negatiivne kinnitus). (DiGennaro *et al.*, 2007; Noell *et al.*, 2000) Iga õpetaja puhul ei pruugi tagasiside andmine olla tõhus, kui sellega ei kaasne kooli juhtkonnale või lastevanematele aruandluse esitamine. Samas võib mõne õpetaja puhul piisata lihtsast juhiseist. (Noell *et al.*, 2000)

Tagasisidet võib anda nii igapäevaselt kui ka suuremate intervallidega. Igapäevane tagasiside aitab kiirelt tõhustada sekkumise rakendamist (Coddington *et al.*, 2008; DiGennaro *et al.*, 2007). Väiksema sagedusega tagasiside andmine on samuti tõhus, suurendamaks sekkumise rakendamist (Coddington *et al.*, 2005; Mortenson & Witt, 1998). Oluline on anda tagasisidet samal päeval, mil vaatlus toimus (Coddington *et al.*, 2005) või koguni vahetult pärast vaatluse toimumist (Hagermoser Sanetti, Luiselli, & Handler, 2007).

Hagermoser Sanetti jt (2007) tõid oma uuringus välja, et õpetaja poolt läbiviidud sekkumine õpilase käitumises muutuse esile kutsumiseks ei andnud tulemust, kui õpetajale anti pärast tunni vaatlust vaid verbaalset tagasisidet tema tegevuse kohta. Kui samale õpetajale anti pärast tunnivaatlust tagasisidet kombineeritult nii verbaalselt kui ka graafiliselt, siis paranes õpetajapoolne sekkumise rakendamine ning sages õpilase käitumine soovitud

viisil. Samuti on ka teised autorid välja toonud, et lihtsalt kohtumine ja vestlemine õpetajaga sekkumise rakendamise üle ei ole piisav, et tagada sekkumise tõhusus, vaid sekkumise täpseks rakendamiseks on vajalik, et konsultatsiooniprotsess oleks rohkem sturktureeritud (Noell *et al.*, 2000) ning vajalik on anda ülevaade sekkumise andmetest (Noell *et al.*, 2005). Reinke jt (2008) leidsid, et õpilastele käitumisspetsiifilise kiituse andmine õpetajate poolt suurenes konsultatsiooni ning visuaalse tagasiside kombinatsioonina, kusjuures samal ajal vähenes õpilaste noomimine õpetaja poolt, mis võis olla seotud õpilaste häiriva käitumise vähenemisega ja/või õpetaja tähelepanu suunamisega soovitud käitumisele, mitte niivõrd mittesoovitud käitumisele.

Samas on ka uuringuid, kus on välja toodud, et kuigi sekkumise järgselt on tulemused olnud edukad, siis pikaajaline kasu vaatlusele järgnevast tagasiside andmisest võib olla vähene. Näiteks uurisid Sutherland, Wehby ja Copeland (2000) käitumis-spetsiifilise kiituse suurendamise mõju õpilaste õppetöös osalemisele käitumiskustega õpilaste puhul ning leidsid, et kuigi oli näha, et soovitud käitumise kinnitamine konkreetsete kiitustega suurendas õpilaste õppetöös osalemist, siis järeluuringus (kui õpetajatele enam tagasisidet ei antud) leiti, et pikaajaline mõju oli minimaalne.

### 1.3.2. Tunnivaatlused

Häirivat käitumist esile kutsuvate keskkonnategurite märkamine põhineb korduvatel vaatlustel keskkonnas, milles käitumine aset leiab (Landrum *et al.*, 2011). Üheks meetodiks sekkumise tervikliku rakendamise kohta andmete kogumiseks ning õpetajale tema tegevuse kohta tagasiside andmiseks on otseste tunnivaatluste läbiviimine (Coddington *et al.*, 2005; Mortenson & Witt, 1998; Noell *et al.*, 2005). Sekkumise terviklikkus näitab taset, mil määral on sekkumist rakendatud nii nagu oli planeeritud (Gresham, 1989, viidatud Gresham, MacMillan, Beebe-Frankenberger, & Bocian, 2000 j). Sekkumise terviklikkuse saavutamiseks on oluline kavandatud sekkumise järjepidev ja täpne rakendamine (Gresham *et al.*, 2000).

Otseseid tunnivaatlusi saab läbi viia nii klassiruumis kui ka video vahendusel (Gresham *et al.*, 2000). Kuigi otsese vaatluse puuduseks on peetud õpetaja võimalikku reaktiivsust vaatlejale, st vaadeldav õpetaja võib sekkumist läbi viia väga heal tasemel vaatleja juuresoleku tõttu (Dufrene, Noell, Gilbertson, & Duhon, 2005; Gresham *et al.*, 2000), on uuringud siiski kinnitanud, et reaktiivsus vaatlejale ei mõjuta tagasiside positiivset efekti, kui hindamise vahendina kasutatakse otsest vaatlust (Coddington *et al.*, 2008).

#### 1.4. Klassi juhtimise tõhususe toetamine

Klassiüleste sekkumiste rakendamine, nende tõhustamine ning uurimuste läbiviimine erinevate meetodite rakendamise tõhususe kohta on vajalik, sest koolid liiguvad üha enam kooli- ja klassiüleste käitumisplaanide kasutamise suunas, et parendada kooli sisekliimat ning turvalisust (Coddington *et al.*, 2008).

Iga käitumise kujundamist hõlmava sekkumise puhul on oluline andmete kogumine sekkumise tõhususe hindamiseks. Samuti võib olla vajalik hinnata, milliseid tegevusi on eelnevalt tehtud ilmneva probleemse käitumise vähendamiseks, ning õpetaja vastuseid õpilase vastavale käitumisele. (Coddington *et al.*, 2005) Erinevate strateegiate rakendamine õpilaste käitumise toetamiseks nõuab tavaliselt õpetajalt õpilastega suhtlemise viisi muutmist nii nende juhendamisel kui ka sotsiaalsetes olukordades (Hagermoser Sanetti *et al.*, 2007). Uuel viisil reageerimine nõuab õpetajalt suuremat pingutust (Jones *et al.*, 1997) ning õpetajad vajavad tugispetsialistide abi ja ka juhiseid tõhusamate reageerimisviiside valimisel ning igapäevasel rakendamisel.

Enamike koolisiseste sekkumiste peamine eesmärk on õpilaste käitumise muutmise (Hagermoser Sanetti *et al.*, 2007). Õpilaste käitumises muutuse esilekutsumiseks on vajalik muuta õpilast ümbritsevat keskkonda, mille üheks osaks on õpetaja käitumine ning õpilaste soovitud ja mittesoovitud käitumisele antav tagasiside. Tagasiside andmine õpetaja tegevusele on oluline, sest õpetaja ei pruugi olla teadlik enda käitumisest ning sellest, kui sageli ja mil viisil ta õpilaste käitumisele tegelikult tagasisidet annab. Cavanaugh (2013) on ülevaateartiklis toonud välja, et õpetaja tegevusele tagasiside andmine õpilaste tunnustamise kohta on tõhus ning õpetajad kasutavad kiitmist rohkem. Sellest lähtuvalt on õpetajale tagasiside andmine oluline, et aidata õpetajal saada ülevaade tema enda tegevusest klassis ning anda soovitusi klassi juhtimise tõhususe toetamiseks.

Täkkeri (2019) magistritööst nähtub, et Eesti õpetajad annavad väga sageli tagasisidet õpilaste mittesoovitud käitumisele (keskmiselt 15,45 korda 20 minuti jooksul) ning soovitud käitumisele tagasisidet ei anta või tehakse seda 1-2 korda sama perioodi jooksul (keskmiselt 0,55 korda). Sellest võib järeldada, et Eesti õpetajad ei ole alati kiitma ning andma positiivset tagasisidet. Ometi on positiivse tagasiside andmine õpilaste soovitud käitumisele väga oluline. Seetõttu on vajalik ka Eesti kontekstis uurida, kas õpetaja tegevusele tagasiside andmine on tõhus meetod parandamiseks õpetajate tagasiside andmist õpilastele õppeprotsessis ning kuidas sobib tagasiside andmise aluseks kohalikes oludes väljatöötatud vaatlusprotokoll. Uurimustöid, mille käigus toetatakse õpetajate klassi juhtimise tõhusust eesmärgiga

suurendada õpilaste soovitud käitumisele tagasiside andmist, varasemalt tehtud ei ole. Varasemalt ei ole ka olnud võimalust klassisituatsioonis G. Täkkeri koostatud vaatlusprotokolli kasutamiseks selle uudsuse tõttu.

Käesoleva magistritöö eesmärk on välja selgitada, kuivõrd tagasiside andmine õpetaja tegevusele klassi juhtimisel mõjutab õpilaste käitumisele antava positiivse ja negatiivse tagasiside määra.

Töö hüpotees: õpetajatel, kes saavad oma tegevusele tagasisidet, suureneb õpilaste soovitud käitumisele antava tagasiside osakaal kogu käitumisele antavast tagasisidest, võrreldes nende õpetajatega, kes oma tegevusele tagasisidet ei saa.

## 2. Metoodika

Uurimustöö põhineb kvantitatiivsel uurimisel. Uurimismeetodina kasutati struktureeritud vaatlust, õpetajatele anti tagasisidet nii verbaalselt kui ka visuaalselt. Andmete kogumisele järgnes andmete analüüs Windows Excel programmi ja IBM SPSS Statistics Subscription andmetöötlusprogrammi abil.

### 2.1. Valim

Uurimuses osalesid ühe Eesti põhikooli I-III kooliastme õpetajad. Uurimuse läbiviimiseks oli eelnevalt küsitud kooli direktori nõusolek. Uurimuse eesmärgist tulenevalt oli uurimuses osalemise võimalus kõikidel õpetajatel, koolis töötab üle 60 õpetaja. Kokku osales uurimuses 24 õpetajat, kellest 6 olid klassiõpetajad, 6 põhiainet õpetajad, 6 loovainete õpetajad ning 6 õpiabiõpetajad. Osalenud õpetajatest 22 olid naised ning 2 mehed, õpetajate vanused jäid vahemikku 25-69, õpetajana töötamise staaž jäi vahemikku 1-47 aastat. Kõik õpetajad osalesid uurimuses vabatahtlikult. Enne uurimuse läbiviimist selgitati kõikidele osalejatele lühidalt uurimuse koostamise eesmärgid ning millele tunnivaatluste ajal tähelepanu pööratakse. Lisaks selgitati andmete kogumise ja kasutamise ning anonüümsuse tagamise põhimõtteid.

Kõigist uurimuses osalenud õpetajatest moodustati loosi teel kaks rühma: sekkumisrühm ja kontrollrühm. Sekkumisrühma ja kontrollrühma võimalikult ühetaolisuse saavutamiseks võeti loos neljas osas, eraldi klassiõpetajate, põhiainet õpetajate, loovainete õpetajate ja õpiabiõpetajate seast selliselt, et igast õpetajate grupist kolm sattus loosi tõmbamisel

sekkumiserühma ning ülejäänud moodustasid kontrollrühma. Selline jaotamine oli tingitud tundide erinevast iseloomust. Loovainete tunnid on oma olemuselt vabamad, kus õpilased võivad rohkem omavahel suhelda ning tegutsevad suurema osa ajast iseseisvalt, nt käsitöö ja kunstiõpetuse tunnid. Õpiabi tundides käivad õpilased, kellel on raskusi õpitava omandamisega. Sageli lisandub õpiraskusele ka käitumiseraskus, mistõttu esineb enamasti õpiabitundides õpilaste käitumise korrigeerimist rohkem kui tavaklassi tundides (Täkker, 2019).

## 2.2.Mõõtevahend

Tundide vaatlemisel kasutati vaatlusinstrumendina Grete Täkkeri poolt Tartu Ülikooli Õpetajate Seminari projekti „Vaatlusinstrumendi arendamine ja rakendamine õpetajakoolituses“ raames loodud magistritööna valminud mõõtevahendit käitumisele suunatud tagasiside andmiseks. Uurimisvahendiks oli vaatlusprotokoll (vt Lisa 1), mille abil hinnati, kas õpetaja andis tagasisidet pigem õpilaste soovitud või mittesoovitud käitumisele, tegi seda verbaalselt või mitteverbaalselt ning kas õpetaja kommentaarid olid suunatud klassile tervikuna või konkreetsele õpilasele (Täkker, 2019).

G. Täkkeri koostatud vaatlusprotokoll töötati välja, vaadeldes õppetunde video vahendusel. See võimaldas tundide korduvat vaatlust. Reaalses klassisituatsioonis korduva vaatluse võimalus puudub. Sellest tulenevalt oli esmalt vajalik hinnata vaatlusinstrumendi kasutatavust klassiruumis. Selleks vaadeldi ühte õpiabi-, klassiõpetaja, loovaine ja põhiaine õpetaja tundi. Ilmnes, et kui ühele episoodile järgnes õpetaja poolt mitu erinevat vastust, siis klassisituatsioonis ei ole piisavalt aega õpetaja kõiki kasutatud tagasiside andmise viise üles märkida. Sellest tulenevalt muudeti hindamisjuhise lihtsamaks selliselt, et iga õpetaja lausung märgiti vaatlusprotokolli ühe sissekandena (vt Lisa 2).

Mõõtvahendi katsetamisele klassiruumis ning hindamisjuhise muutmisele järgnes selle piloteerimine koos kaasüliõpilasega, et hinnata, kas instrument on üheselt mõistetav ja täpne. Ühisele vaatlusele eelnes kaasüliõpilase juhendamine, kuidas erinevaid situatsioone tuleb vaatlusprotokolli märkida. Seejärel vaadeldi koos ühte tundi, millele järgnes tulemuste võrdlemine ning täiendav juhiste andmine erinevate olukordade markeerimiseks, mille järel vaadeldi koos veel kolme tundi.

Vaatlusinstrumendi ning täiendatud hindamisjuhise katsetamisel kaasüliõpilasega selgus, et mõõtvahend on sobilik reaalses klassisituatsioonis toimuva kaardistamiseks ning hilisemate analüüside tegemiseks. Kahe hindaja vaheline korrelatsioon oli väga hea, üle

kolme vaatluse 0,96 (vt Tabel 1), teise vaatluse puhul koguni 1,00, mis oli tingitud sellest, et õpetaja andis õpilaste käitumisele tagasisidet kolmel korral. Kahe hindaja tulemuste vaheline seos oli statistiliselt oluline ( $p=0,00$ ).

**Tabel 1.** Hindajate tulemuste vaheline usaldusväärsus

Kahe hindaja tulemuste vaheline usaldusväärsus	
1. vaatlus	0,87
2. vaatlus	1,00
3. vaatlus	0,90
Üle kolme vaatluse	0,96

### 2.3. Protseduur

Uurimuse käigus viidi läbi kolm vaatluskorda. Esimese vaatluskorra ajal vaadeldi iga osalenud õpetaja ühte tundi (à 45 min). Teise vaatluskorra ajal vaadeldi ainult sekkumisrühma õpetajate ühte tundi ning kolmanda vaatluskorra ajal taas kõigi osalenud õpetajate ühte tundi. Seega vaadeldi sekkumisrühma õpetajate tunde kolmel korral ning kontrollrühma õpetajate tunde kahel korral. Sekkumisrühma puhul jäi vaatluskordade vahele kolm nädalat, kontrollrühma vaatluskordade vahele jäi kuus nädalat, mõne üksiku erandiga, nt õpetaja haigestumine (sellisel juhul viidi vaatlus läbi esimesel võimalusel). Iga osalenud õpetaja puhul vaadeldi sama klassi tundi samal nädalapäeval ja kellaajal. Sekkumisrühma õpetajad said peale iga vaatlust oma tegevusele tunnis tagasisidet, kontrollrühmale tagasisidet ei antud. Vaatlustunnile eelnevalt õpetajatele mingeid juhiseid ei antud.

Sekkumisrühma õpetajatega viidi peale vaatlust samal päeval kokkulepitud ajal läbi poolstruktureeritud vestlus, mille jaoks koostati intervjuu kava (vt Lisa 3), et kõigi õpetajatega toimuksid vestlused võrdsetel alustel. Vestluse käigus anti õpetajale tema tegevuse kohta tunnis tagasisidet nii verbaalselt kui ka visuaalselt (vt Lisa 4). Tagasiside sisaldas ülevaadet õpetaja poolt õpilastele antud tagasiside suuna, viisi ning sihtgrupi kohta ning soovitusi õpilaste käitumise tõhusamaks korrigeerimiseks. Vestlusest ühe osa moodustas õpetaja eneseanalüüs. Vestlus viidi läbi motiveeriva intervjuueerimise põhimõtetest lähtuvalt, arvestades õpetaja autonoomsust ning õigust teha ise valikuid, mil määral ja viisil saadud tagasisidet ning soovitusi järgnevates tundides rakendada. Iga järgneva vaatluse järel võrreldi

tulemusi eelmise vaatluskorraga. Soovitused õpetajale tuginesid tema tegevuse analüüsile, millest lähtuvalt soovitati vajadusel näiteks mittesoovitud käitumisele negatiivselt reageerimine asendada õpilasele soovitud käitumise kohta juhise andmisega (nt „Jälle sa keerutad!“ asendada juhisega „Istu otse!“). Soovituste andmisel oli peamiseks julgustada õpetajat andma tagasisidet nii õpilasele, õpilaste grupile kui ka kogu klassile soovitud käitumise kohta tunni igas etapis kohe, kui soovitud käitumine ilmneb ning ka tunni kokkuvõttes (nt „Aitäh, Mart! Sa istud praegu ilusti oma kohal.“ või „Te töötasite täna tunnis väga hoolega kaasa. Mul on selle üle hea meel.“).

Vaatluste käigus kogutud andmed sisestati Windows Excel programmi. Seejärel kasutati IBM SPSS Statistics Subscription andmetöötlusprogrammi andmete kirjeldava ja võrdleva analüüsi teostamiseks. Andmete analüüsimisel selgus, et õpilaste käitumisele antud tagasiside koguhulk oli erinevate vaatluskordade lõikes väga erinev (vt Lisa 5). Sellest tulenevalt arvutati kõikide vaatluskordade puhul iga õpetaja kohta soovitud käitumisele antava tagasiside osakaal kogu käitumisele antavast tagasisidest. See võimaldas täpsemalt hinnata muutust õpilaste soovitud käitumisele antavas tagasisides. Kõik järgnevad analüüsid teostati soovitud käitumisele antud tagasiside osakaale võrreldes.

Võrdleva analüüsi läbiviimiseks kasutati mitteparameetrilisi teste, sest kirjeldavast analüüsist selgus, et kogutud andmed ei olnud normaaljaotuslikud. Esmalt võrreldi sekkumis- ja kontrollrühma algtaset, et hinnata, kas moodustatud grupid on sarnased. Selleks kasutati Mann-Whitney U-testi veebiaadressil Social Science Statistics (<https://www.socscistatistics.com/tests/mannwhitney/>). Sekkumisrühma kolme vaatlustulemuse võrdlemiseks kasutati Friedmanni testi, sest vajalik oli hinnata sama grupi kolme tulemust. Kontrollrühma vaatluskordade võrdlemiseks kasutati Wilcoxon testi, sest võrreldi sama rühma kahte tulemust. Viimasena võrreldi sekkumis- ja kontrollrühma lõpptaset, st kolmanda vaatluskorra tulemusi mõlemal rühmal, milleks kasutati taas Mann-Whitney U-testi.

### 3. Tulemused

Esimesel vaatlusel (vt Lisa 5) andsid sekkumisrühma õpetajad õpilaste soovitud käitumisele tagasisidet keskmiselt 0,33 korda ning kontrollrühma õpetajad 0,92 korda vaatlustunni jooksul. Peale sekkumise läbiviimist teise vaatluskorra ajal andsid sekkumisrühma õpetajad õpilaste soovitud käitumisele tagasisidet keskmiselt 1,08 korda vaatlustunni jooksul. Peale teist

sekkumise läbiviimist kolmanda vaatluskorra ajal andsid sekkumisrühma õpetajad õpilaste soovitud käitumisele tagasisidet keskmiselt 0,67 korda ning kontrollrühma õpetajad 0,50 korda õppetunni vältel.

Õpetajate poolt õpilaste soovitud käitumisele antud tagasiside osakaal esimesel vaatlusel (vt Lisa 6) moodustas sekkumisrühmal 1,27% ning kontrollrühmal 12,96% kogu õpilaste käitumisele antud tagasisidest. Peale esimese sekkumise läbiviimist, teise vaatluskorra ajal, moodustas sekkumisrühma õpetajate poolt soovitud käitumisele antud tagasiside 13,65%. Peale teist sekkumise läbiviimist, kolmanda vaatluskorra ajal, oli soovitud käitumisele antud tagasiside osakaal sekkumisrühma õpetajatel 9,98%. Kontrollrühma õpetajatel moodustas soovitud käitumisele antud tagasiside 9,85% kogu õpilaste käitumisele antavast tagasisidest.

Hinnates iga õpetaja individuaalset tulemust (vt Tabel 2), on näha, et sekkumisrühma õpetajatest pooled õpetajad suurendasid õpilaste positiivsele käitumisele antavat tagasisidet.

**Tabel 2.** Muutus soovitud käitumisele antud tagasiside osakaalus sekkumis- ja kontrollrühma 1. ja 3. vaatluskorra võrdluses õpetajate kohta

	Soovitud käitumisele antud tagasiside osakaal vähenes	Soovitud käitumisele antud tagasiside osakaal jäi samaks	Soovitud käitumisele antud tagasiside osakaal suurenes
Sekkumisrühma õpetajad	3	3	6
Kontrollrühma õpetajad	4	5	3

Algaasis, esimese vaatluskorra soovitud käitumisele antud tagasiside osakaale võrreldes (vt Tabel 3) ilmnes, et sekkumis- ja kontrollrühma vahel ei olnud statistiliselt olulist erinevust ( $p > 0,05$ ). Seega olid uurimuse alguses, enne sekkumise läbiviimist, sekkumis- ja kontrollrühma õpetajad õpilaste soovitud käitumisele antava tagasiside poolest sarnased.

**Tabel 3.** Sekkumis- ja kontrollrühma esimese vaatluse võrdlus (Mann-Whitney U test)

	Soovitud käitumisele antud tagasiside osakaal, 1. vaatlus
Mann-Whitney U	181,50
Z	1,37
p väärtus	0,17

*Märkus.* p – statistilise olulisuse tõenäosus

Peale sekkumiste läbiviimist ilmnes, et kuigi sekkumiserühma õpetajate poolt õpilaste soovitud käitumisele antud tagasiside osakaal kogu antud tagasisidest peale esimest sekkumist, teise vaatluskorra ajal suurenes, ning peale teist sekkumist, kolmanda vaatluskorra ajal võrreldes teise vaatluskorraga, vähenes (jäädes siiski kõrgemale tasemele kui algfaasis) ei olnud muutused statistiliselt olulised ( $p \approx 0,55$ ).

Kontrollrühma 1. ja 3. vaatluskorra võrdlemisel oli märgata mõningast soovitud käitumisele reageerimise vähenemist käitumisele antud tagasiside koguhulgast, kuid muutus ei olnud statistiliselt oluline ( $p \approx 0,55$ ).

Sekkumise lõppfaasis (vt Tabel 4), kolmanda vaatluskorra sekkumis- ja kontrollrühma võrdluses õpilaste soovitud käitumisele tagasiside andmisel kahe rühma vahel statistiliselt olulist erinevust ei ilmnenud ( $p \approx 0,06$ ).

**Tabel 4.** Sekkumis- ja kontrollrühma kolmanda vaatluse võrdlus (Mann-Whitney U test)

	Soovitud käitumisele antud tagasiside osakaal, 3. vaatlus
Mann-Whitney U	140,50
Z	-1,55
p väärtus	0,06

Tulemustest selgub, et antud kooli õpetajatest moodustatud valimi puhul oli sekkumiserühma õpetajate soovitud käitumisele antud tagasiside osakaalus märgata kasvu, ning tulemus oli väga lähedal statistiliselt olulisele muutusele. Sekkumiserühma õpetajatest pooltel suurenes õpilaste soovitud käitumisele antud tagasiside osakaal. Kuigi hüpotees ei saanud veenvalt kinnitatud, viitavad tulemused, et sekkumise tulemusena toimus muutus eeldatud suunas, s.t sekkumiserühma õpetajad hakkasid soovitud käitumisele varasemast enam tähelepanu pöörama.

#### 4. Arutelu

Kuigi püstitatud hüpotees ei saanud veenvalt kinnitatud, on siiski oluline, et pooled sekkumiserühma õpetajad andsid sekkumise lõpus õpilaste soovitud käitumisele rohkem tagasisidet võrreldes algfaasiga ning positiivsele käitumisele antava tagasiside osakaal suurenes võrreldes nende õpetajatega, kes oma tegevusele tagasisidet ei saanud. Saadud

tulemus on sarnane nt Reinke jt (2008) uuringuga, kes leidsid, et õpilaste soovitud käitumise tunnustamine õpetaja poolt suurenes konsultatsiooni ning visuaalse tagasiside kombinatsioonina. Sellest võib järeldada, et läbiviidud sekkumine mõjutas sekkumisrühma õpetajaid rohkem tagasisidet andma õpilaste soovitud käitumisele, mis on tõhusa klassi juhtimise oluline komponent (Jenkins *et al.*, 2015; Reinke *et al.*, 2008; Sutherland *et al.*, 2000) ning tunnivaatluste läbiviimine ning õpetajale tema tegevuse kohta tagasiside andmine on tõhus meetod õpetajate klassihalduse toetamiseks, nagu on mitmetes teistes uuringutes leitud (Coddington *et al.*, 2005; Mortenson & Witt, 1998; Noell *et al.*, 2005). Seda kinnitab asjaolu, et kolmanda vaatluskorra võrdluses oli sekkumis- ja kontrollrühma vaheline erinevus vaid natukene suurem ( $p \approx 0,06$ ), kui statistiliselt oluline erinevus ( $p < 0,05$ ). Saadud tulemust mõjutas kindlasti väike valim, suurema valimi korral oleks tõenäoliselt saanud statistiliselt olulise erinevuse kahe võrreldud rühma vahel.

Töö autori poolt õpetajatega läbiviidud arutelude käigus selgus, et osad õpetajad märkasid õpilaste positiivsele käitumisele antava tagasiside mõju klassi juhtimisele tervikuna (nt olid õpilased tunnis rahulikumad, kui õpetaja neid tunni alguses tunnustas kiire ja korrektse tunni alustamise eest) ning rakendasid saadud soovitusi eesmärgiga tulla tõhusamalt toime õpilaste häiriva käitumisega. Osad õpetajad väljendasid soovi, et sellisel kujul tundidele tagasiside saamine võiks olla regulaarne, et rohkem enda tegevust kõrvalt näha. See seostub varasemate uurimustega, kus on leitud, et õpetaja tegevust klassis mõjutavad tema uskumused (Aksoy, 2015) ning õpetaja ei pruugi olla teadlik sellest, kuidas ta tegelikult klassis aset leidvatele erinevatele situatsioonidele reageerib (Hagermoser Sanetti *et al.*, 2007). Eriti pikema tööstaažiga õpetajad leidsid, et tagasiside saamine on oluline, sest ollakse harjunud viima õppetunde läbi rutiinselt, kuid õpetajal on vaja kindlust, et harjumuspärane tegutsemine on asjakohane ja tõhus.

Kohalikes oludes välja töötatud vaatlusprotokoll sobib hästi õpetaja poolt õpilaste käitumisele antava tagasiside kaardistamiseks. Täiendatud juhend vaatlusprotokolli kasutamiseks on üheselt mõistetav ning kergesti rakendatav mõõtevahend reaalses klassiruumis kasutamiseks. Õpetajatele antav tagasisideleht toetas õpetajatega arutelu läbiviimist, andes visuaalse kokkuvõtte vaatleja tähelepanekutest. Samas toetas see ka õpetaja eneseanalüüsi.

Saadud tulemuste ning õpetajatega läbiviidud vestluste põhjal saab järeldada, et struktureeritud tunnivaatlused ning õpetajale tagasiside andmine on tõhus meetod, kuidas kooli tugispetsialistid saavad õpetajaid toetada toimetulekul häirivalt käituvate õpilastega.

Uurimuse tugevusena saab välja tuua selle, et sekkumise läbiviimiseks moodustati sekkumis- ja kontrollrühm, mis võimaldas võrrelda õpetajate poolt õpilaste soovitud käitumisele antavat tagasisidet õpetajate vahel, kes said oma tegevusele tagasisidet nende õpetajatega, kes ei saanud oma tegevusele tagasisidet. Uurimuse tugevuseks on ka see, et andmete kogumiseks kasutati struktureeritud vaatlust, milleks kasutati kohalikes oludes väljatöötatud vaatlusinstrumenti, mille kasutamise juhend kohandati sobilikuks reaalses klassisituatsioonis kasutamiseks. Juhend oli üheselt mõistetav ja rakendatav ka koostatud tööga mitteseotud kaasüliõpilasele, millest võib järeldada, et see on ka teistele antud vaatlusinstrumendi kasutajatele ühesel mõistetav ning kergesti rakendatav. Uurimuse tugevusena võib veel välja tuua selle, et õpetajatele tagasiside andmiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud, mis võimaldas kõigi õpetajatega arutelu läbiviimist sarnasel viisil. Uurimistöö läbiviimise seisukohalt on oluline ka see, et sekkumise läbiviimisel tugineti varasematele valdkonna teadmistele ning uurimustele.

Tagasiside andmine õpetaja tegevusele on ressursimahukas meetod, mis nõuab pidevat sekkumise rakendamise hindamist, et anda tagasisidet rakendamise kohta ning soovitusi rakendamise tõhustamiseks. Pidev tagasiside andmine on seotud suurenenud personali ja aja kuluga. Konsultant peab iga päev või perioodiliselt pakkuma suulist või kirjalikku tagasisidet. Lisaks on vaja planeerida kohtumisi (Dufrene *et al.*, 2012). Sellest tulenevalt on niisuguse sekkumise planeerimine ja läbiviimine suurele valimile raskendatud. Uurimuses osalenud õpetajate väike valim seab tulemuste tõlgendamisele mitmeid piiranguid.

Väikese valimi tõttu ei ole saadud tulemused üldistatavad kõigile Eesti õpetajatele. Väikese valimi tõttu ei olnud kogutud andmed normaaljaotuslikud ning nende pinnalt üldistuste tegemine ei ole võimalik, vaid saadud tulemused kirjeldavad konkreetses koolis saadud tulemusi. Uurimuse nõrkuseks on ka asjaolu, et sekkumise läbiviimisel ei hinnatud sekkumise terviklikkust. Töö autor oli nii sekkumise läbiviija kui ka uurija rollis, kuid hea oleks, kui objektiivne hindaja vaataks, kas sekkumise terviklikkus on tagatud. Sekkumise järjepidev ja täpne rakendamine mõjutab oluliselt saadavaid tulemusi. Samas võib asjaolu, et töö autor oli nii sekkumise läbiviija kui ka uurija rollis, pidada töö tugevuseks, sest kogu protsessi vältel olid hindamiskriteeriumid ning õpetajatele antud juhised samasugused. Üheks piiranguks tulemuste tõlgendamisel võib pidada õpetajate võimalikku reageerimisvõimet vaatlejale, sest kõik andmed koguti katsealuste otsese vaatluse teel klassiruumis. Õpetajate reageerimisvõimet võisid vähendada korduvad vaatlused. Sellest võis olla tingitud kogu õpilaste käitumisele antava tagasiside langus mõlema rühma kolmanda vaatluskorra ajal. Uurimuse nõrkuseks võib olla ka pikk ajaperiood õpetajatele tagasiside andmiste vahel.

Ühekordne konsultatsioon/tagasiside ei ole piisav, et muutused klassiruumis oleks efektiivsed. Õpetajad vajavad pigem pikaajalist tuge (Reinke et al., 2008). Tõenäoliselt oleks tulemusi mõjutanud see, kui õpetajad oleks saanud tagasisidet enda tegevusele tihemini ning rohkematel kordadel, et soovitud ning uued vastused õpilaste käitumisele kinnistuks.

Autori hinnangul seisneb töö praktiline väärtus selle rakendatavuses õpetajate klassi juhtimise tõhustamisel. Töö tulemuste osa võib olla väärtuslik nendele õpetajatele, kes soovivad klassi juhtimisel kasutada tõhusat meetodit õpilaste käitumise kujundamiseks.

Käesoleva uurimuse uudsuse tõttu Eestis on vajalik teha täiendavaid sarnaseid uurimusi. Järgnevates uurimustes on soovitatav kasutada suuremat valimit, et saadud tulemus omaks suuremat kaalu ning oleks üldistatav Eesti tingimustele. Järgnevate uurimuste puhul on vajalik varieerida sekkumise ajalist pikkust, vaadeldud tundide arvu ning tagasiside andmise sagedust, et hinnata, kas tihedam kontakt õpetajaga ning õpetaja intensiivsem juhendamine mõjutab sekkumise tõhusust ning suurendab õpilaste soovitud käitumise tunnustamist. Samas oleks järgnevate uurimuste puhul vajalik hinnata ka õpilaste häiriva käitumise sagedust ning intensiivsust, häiriva käitumise muutust ajas ning õpetaja soovitud käitumisele tagasiside andmise mõju õpilaste häiriva käitumise ilmnemise sagedusele. Vajalik on ka sarnaste uurimuste läbiviimine erivajadustega õpilaste klassides, et hinnata, kuidas rakendatav on selline sekkumine nt emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilaste või vaimupuudega õpilaste häiriva käitumisega toimetulekul. Järgnevate uurimuste läbiviimisel on oluline hinnata ka sekkumise terviklikkust, et tagada sekkumise täpne plaanikohane läbiviimine.

Käesolevale uurimusele ning töös tuginetud allikatele toetudes võib järeldada, et tunnivaatluste läbiviimine ning õpetajale tagasiside andmine on tõhus meetod õpetajate klassi juhtimise tõhususe toetamiseks. Töös kirjeldatud meetod on sobilik Eesti tingimustes rakendamiseks ning toetab õpetajate toimetulekut häirivalt käituvate õpilastega.

## **Tänuõnad**

Suur tänu juhendajale Tõnu Jürjenile igakülgse toe eest töö planeerimisel ja koostamisel; kaasjuhendajale Kairi Kaljustele; vanematele ja lastele mõistmise, järjepideva toe ja heade sõnade eest; valimis osalenud õpetajatele; Deivi Kõivule panuse eest valminud töösse; ning Triinu Suitsbergile abi eest tõlkimisel.

Suur tänu Tartu Ülikooli Haridusteaduste instituudi eripedagoogika osakonna töötajatele.

### **Autorsuse 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.

Merle Muru

/allkirjastatud digitaalselt/

18.05.2020

## Kasutatud kirjandus

- Aksoy, K. (2015). What you Think is not what you do in the Classroom: Investigating Teacher's Beliefs for Classroom Management in an EFL Classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 675–683. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.597>
- 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*, 40(2), 114–127. <https://doi.org/10.1177/0888406417700962>
- Alvero, A. M., Bucklin, B. R., & Austin, J. (2001). An Objective Review of the Effectiveness and Essential Characteristics of Performance Feedback in Organizational Settings (1985-1998). *Journal of Organizational Behavior Management*, 21(1), 3–29. [https://doi.org/10.1300/J075v21n01\\_02](https://doi.org/10.1300/J075v21n01_02)
- Brady, K., Forton, M. B., & Porter, D. (2012). Responding to Misbehavior. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 77(7), 25–28.
- Cavanaugh, B., (2013). Performance Feedback and Teachers' Use of Praise and Opportunities to Respond: A Review of the Literature. *Education and Treatment of Children*, 36(1), 111-137.
- Codding, R. S., Feinberg, A. B., Dunn, E. K., & Pace, G. M. (2005). Effects of Immediate Performance Feedback on Implementation of Behavior Support Plans. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38(2), 205–219. <https://doi.org/10.1901/jaba.2005.98-04>
- Codding, R. S., Livanis, A., Pace, G. M., & Vaca, L. (2008). Using Performance Feedback to Improve Treatment Integrity of Classwide Behavior Plans: An Investigation of Observer Reactivity. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(3), 417–422. <https://doi.org/10.1901/jaba.2008.41-417>

- Dhaem, J. (2012). Responding to Minor Misbehavior through Verbal and Nonverbal Responses. *Beyond Behavior, 21*(3), 29–34.
- DiGennaro, F. D., Martens, B. K., & Kleinmann, A. E. (2007). A Comparison of Performance Feedback Procedures on Teachers' Treatment Implementation Integrity and Students' Inappropriate Behavior in Special Education Classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis, 40*(3), 447–461. <https://doi.org/10.1901/jaba.2007.40-447>
- Dimopoulou, E. (2012). Self Efficacy and Collective Efficacy Beliefs of Teachers for Children with Autism. *Literacy Information and Computer Education Journal, 3*, 609–620. <https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2012.0082>
- Dufrene, B. A., Noell, G. H., Gilbertson, D. N., & Duhon, G. J. (2005). Monitoring Implementation of Reciprocal Peer Tutoring: Identifying and Intervening With Students Who Do Not Maintain Accurate Implementation. *School Psychology Review, 1*, 74-86
- Dufrene, B. a., Parker, K., Menousek, K., Zhou, Q., Harpole, L. l., & Olmi, D. j. (2012). Direct Behavioral Consultation in Head Start to Increase Teacher Use of Praise and Effective Instruction Delivery. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 3*, 159-186.
- Eisenman, G., Edwards, S., & Cushman, C. A. (2015). Bringing Reality to Classroom Management in Teacher Education. *Professional Educator, 39*(1), 1-12.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist, 2*, 103-112.
- Ennett, S. T., Ringwalt, C. L., Thorne, J., Rohrbach, L. A., Vincus, A., Simons-Rudolph, A., & Jones, S. (2003). A Comparison of Current Practice in School-Based Substance Use

- Prevention Programs with Meta-Analysis Findings. *Prevention Science*, 4(1), 1–14.  
<https://doi.org/10.1023/A:1021777109369>
- Gresham, F. M., MacMillan, D. L., Beebe-Frankenberger, M. E., & Bocian, K. M. (2000). Treatment Integrity in Learning Disabilities Intervention Research: Do We Really Know How Treatments Are Implemented? *Learning Disabilities Research & Practice (Lawrence Erlbaum)*, 15(4), 198–205. [https://doi.org/10.1207/sldrp1504\\_4](https://doi.org/10.1207/sldrp1504_4)
- Hagermoser Sanetti, L. M., Luiselli, J. K., & Handler, M. W. (2007). Effects of Verbal and Graphic Performance Feedback on Behavior Support Plan Implementation in a Public Elementary School. *Behavior Modification*, 31(4), 454–465.  
<https://doi.org/10.1177/0145445506297583>
- 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.
- Jones, K. M., Wickstrom, K. F., & Friman, P. C. (1997). The effects of observational feedback on treatment integrity in school-based behavioral consultation. *School Psychology Quarterly*, 12(4), 316–326. <https://doi.org/10.1037/h0088965>
- Jürjen, T. & Schults, A. (2018). Sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste õpetamine. E. Krull (Toim.), *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat (lk 652-656)*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. 3. tr. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kulinna, P. H., Cothran, D. J., & Regualos, R. (2006). Teachers' Reports of Student Misbehavior in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(1), 32–40. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599329>
- Landrum, T. J., Scott, T. M., & Lingo, A. S. (2011). Classroom Misbehavior Is Predictable and Preventable. *Phi Delta Kappan*, 93(2), 30–34.

- Lewis, R. (1999). Teachers coping with the stress of classroom discipline. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 3(3), 155–171.  
<https://doi.org/10.1023/A:1009627827937>
- Meesak, A-M. (Toim). (2019). Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu talis 2018 tulemused 1. osa. Tallinn.
- Mortenson, B. P., & Witt, J. C. (1998). The use of weekly performance feedback to increase teacher implementation of a prereferral academic intervention. *School Psychology Review*, 27(4), 613-622.
- Noell, G. H., Witt, J. C., LaFleur, L. H., Mortenson, B. P., Ranier, D. D., & LeVelle, J. (2000). Increasing Intervention Implementation in General Education Following Consultation: A Comparison of Two Follow-up Strategies. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(3), 271–284. <https://doi.org/10.1901/jaba.2000.33-271>
- Noell, G. H., Witt, J. C., Slider, N. J., Connell, J. E., Gatti, S. L., Williams, K. L., Koenig, J. L., Resetar, J. L., & Duhon, G. J. (2005). Treatment Implementation Following Behavioral Consultation in Schools: A Comparison of Three Follow-Up Strategies. *School Psychology Review*, 34(1), 87–106.
- Postholm, M. B. (2013). Classroom Management: What Does Research Tell Us? *European Educational Research Journal*, 12(3), 389–402.  
<https://doi.org/10.2304/eerj.2013.12.3.389>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). Riigi Teataja I 2010, 41, 240. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>
- Reinke. (2011). *Motivational interviewing for effective classroom management: The classroom check-up*. Guilford Press.

- Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., & Merrell, K. (2008). The Classroom Check-Up: A Classwide Teacher Consultation Model for Increasing Praise and Decreasing Disruptive Behavior. *School Psychology Review, 37*(3), 315–332.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., & Newcomer, L. (2014). Using Coaching to Support Teacher Implementation of Classroom-based Interventions. *Journal of Behavioral Education, 23*(1), 150.
- Scott, T. M., Nelson, C. M., & Liaupsin, C. J. (2001). Effective Instruction: The Forgotten Component in Preventing School Violence. *Education and Treatment of Children, 24*(3), 309–322. JSTOR.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What Makes Good Teachers Good? A Cross-Case Analysis of the Connection Between Teacher Effectiveness and Student Achievement. *Journal of Teacher Education, 62*(4), 339–355.  
<https://doi.org/10.1177/0022487111404241>
- Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2007). What is the Relationship Between Teacher Quality and Student Achievement? An Exploratory Study. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 20*(3–4), 165–184.  
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9053-z>
- Sun, R. C. F., & Shek, D. T. L. (2012a). Classroom Misbehavior in the Eyes of Students: A Qualitative Study. *Scientific World Journal*. <https://doi.org/10.1100/2012/398482>
- Sun, R. C. F., & Shek, D. T. L. (2012b). Student Classroom Misbehavior: An Exploratory Study Based on Teachers' Perceptions. *Scientific World Journal*.  
<https://doi.org/10.1100/2012/208907>
- Sutherland, K. S., Wehby, J. H., & Copeland, S. R. (2000). Effect of varying rates of behavior-specific praise on the on-task behavior of students with EBD. *Journal of*

*Emotional & Behavioral Disorders*, 8(1), 2.

<https://doi.org/10.1177/106342660000800101>

Täkker, G. (2019). *Tõhus klassi juhtimine. Mõõtvahendi loomine käitumisele suunatud tagasiside hindamiseks*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Witt, J. C., Noell, G. H., Lafleur, L. H., & Mortenson, B. P. (1997). Teacher Use of Interventions in General Education Settings: Measurement and Analysis of the Independent Variable. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(4), 693–696.

<https://doi.org/10.1901/jaba.1997.30-693>

### Lisa 1. Käitumisele suunatud tagasiside hindamise mõõtvahend

Kuupäev \_\_\_\_\_

Tund \_\_\_\_\_

Klass \_\_\_\_\_

Õpetaja \_\_\_\_\_

<b>Tagasiside soovitud käitumisele (SK)</b> SK: õppetöös osalemine; kokkulepete, juhiste järgimine; koostöö; heatahtlikkus; käitumise muutmine; õppetöösse tagasilülitumine.		<b>Tagasiside mittesoovitud käitumisele (MSK)</b> MSK: õppetegevuste katkestamine; õppetegevuses mitteosalemine; kõrvaliste tegevustega tegelemine; õppekorra häirimine; kohalt liikumine; juhiste mittetäitmine; pahatahtlikkus.	
<b>Üldine verbaalne vastus</b> klassile, grupile	õpilasele	<b>Verbaalne vastus</b> klassile, grupile	õpilasele
<b>Konkreetne verbaalne vastus</b> klassile, grupile	õpilasele	<b>Juhis</b> klassile, grupile	õpilasele
		<b>Negatiivsuse väljendamine</b> klassile, grupile	õpilasele
<b>Mitteverbaalne vastus</b> klassile, grupile	õpilasele	<b>Mitteverbaalne vastus</b> klassile, grupile	õpilasele

## Lisa 2. Käitumisele suunatud tagasiside hindamise mõõtvahendi juhised

(Kohandatud G. Täkkeri magistriröö põhjal)

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

Mõõtvahendi kasutamisel on fookus konkreetsel õpetajal, õpetaja poolt planeeritud ja läbiviidud õppetegevustel ning õpilaste vastustel. Käitumisele suunatud tagasiside hindamise mõõtvahendi abil kaardistatakse tagasiside, mida õpetaja kasutab õpilaste käitumise juhtimiseks.

Õpilased vastavad õpetaja juhiste 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.

### **Kasutusjuhhis:**

1. Tutvu tabeliga.
2. Prindi mõõtvahendi leht.
3. Lepi õpetajaga kokku vaatluse aeg ning ole valmis vaatluseks.
4. Vaatluse läbiviimise aeg ja muud andmed fikseeri mõõtprotokollis. Vaatluse kestvuseks on üks õppetund (‘a 45 minutit).
5. Fokuseeri kogu tähelepanu vaatlusele. Märka igat käitumissituatsiooni, mis vaatluseepisoodi ajal esile kerkib ja millele õpetaja vastab.
6. Kanna tulemused Exceli tabelisse.

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 tagasisidet selle mõõtvahendiga ei hinnata.

Kui ühele episoodile järgneb õpetaja poolt mitu erinevat vastust, märgi need ühe vastusena järgnevalt:

- õpetaja lausung sisaldab juhust – märgi õpetaja vastus juhisena;
- õpetaja lausung sisaldab nii verbaalset kui mitteverbaalset vastust – märgi õpetaja vastus verbaalse vastusena,
- õpetaja vastus on ainult mitteverbaalne – märgi mitteverbaalne vastus;
- õpetaja vastus on õpilas(t)e suhtes negatiivsust väljendav – märgi negatiivsuse väljendamine.

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.

Negatiivsuse väljendamine õpilasele.

Näide 2

Õpilaste tähelepanu hakkab hajuma, nad alustavad vestlust kaasõpilastega, lülituvad tegevusest välja, tegelevad kõrvaliste tegevustega. Õpetaja märkab seda. Korra ja vaikuse

saavutamiseks liigub õpetaja 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.

Negatiivsuse väljendamine õpilasele.

### Näide 4

Õpilane lülitub õppetööst välja, tegeleb kõrvaliste tegevustega, kõigutab end, unistab, mängib pliiatsiga, vaatab ringi. Õpetaja vastus: „Mati!“ Ütleb seda rahulikult toonil.

Markeering: Tagasiside mittesoovitud käitumisele.

Verbaalne vastus õpilasele.

### Näide 5

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.“

Markeering: Tagasiside mittesoovitud käitumisele.

Juhise andmine õpilasele.

### Näide 6

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.

#### Näide 7

Õpetaja selgituste ajal jutustab õpilane pinginaabriga. Hiljem ei oska ta täita töövihiku harjutust ning pöördub abi saamiseks õpetaja poole. Õpetaja vastab: "Tee ise, ma enne seletasin."

Markeerimg: Tagasiside mittesoovitud käitumisele  
Negatiivsuse väljendamine õpilasele (tulenevalt hääletoonist ja sõnumi edastamise viisist).

#### Näide 8

Õpilane keerutab pingis, ei kuula õpetaja juhiseid. Õpetaja vastus: „Mart, pane tähele!“

Markeeritakse: Tagasiside mittesoovitud käitumisele.

Juhise andmine õpilasele.

### **Ei ole käitumisele suunatud tagasiside, ei fikseeri:**

#### Näide 9

Õpilased on klassi ees, sooritavad õpiülesannet. Õpetaja kiidab õpilaste sooritust: „Olite väga tublid! Minge istuge!“

Ei markeeri, vastus on antud õpisooritusele.

#### Näide 10

Õpetaja küsib: „Kes teab esimese küsimuse vastust?“ Õpilane annab korrektse vastuse.

Õpetaja: „Hästi, Kaur!“

Ei markeeri, tagasiside on antud õpisooritusele.

#### Näide 11

Õpetaja ütleb: „Vaata siia!“, „Kuula!“, „Pane tähele!“ jm eelkorraldused kogu klassile.

Ei markeeri, tegemist on tähelepanu koondavate ja suunavate eelkorraldustega.

#### Näide 12

Õpilane jutustab pinginaabriga. Alustatakse harjutuse tegemist. Õpetaja pöördub äsja kaaslasega jutustanud õpilase poole "Ants, alusta number ühega."

Ei markeeri, seda võib tõlgendada kui töökorraldust, sest õpetaja ei anna verbaalset ega mitteverbaalset tagasisidet või juhust käitumisele ning ei väljenda negatiivsust.

Ka muudel juhtudel, kui on kahtlus, kas tegemist on õppetöös juhise andmisega või käitumisele reageerimisega, siis ei markeeri.

### **Lisa 3. Intervjuu kava õpetaja eneseanalüüsi suunamiseks vaadeldud tunni põhjal**

Aitäh, et Sa võtsid aega, et arutleda tänase ..... tunni üle.

Kas Sulle sobib, et esmalt räägid Sa ise, kuidas tänane tund läks, ja hiljem ma kirjeldan Sulle enda tähelepanekuid?

Suunavad küsimused õpetajale tunni/enese analüüsiks:

- Mille poolest oli tänane tund tavapärane?
  - ✓ Kuidas mõjutas õpilaste käitumist vaatleja viibimine tunnis?
  - ✓ Kuidas mõjutas vaatleja viibimine tunnis Sinu tegevust?
- Millega Sa enda tegevuse puhul rahule jäid?
  - ✓ Kuidas õpilased sellele reageerisid?
- Mida Sa ise muudaksid/järgmisel korral teisiti teeksid?
  - ✓ Kuidas õpilased sellele reageeriksid?

Kui Sa lubad, siis ma tutvustan Sulle nüüd enda vaatlustulemusi.

**Lisa 4. Kirjaliku tagasiside leht õpetaja ..... tunnil**

(kuupäev, tund)

Tagasiside soovitud käitumisele		Tagasiside mittesovitud käitumisele	
Tagasiside andmise viis ja suund	Arv	Tagasiside andmise viis ja suund	Arv
<b>Grupile</b>		<b>Grupile</b>	
Üldine verbaalne vastus		Verbaalne vastus	
Konkreetne verbaalne vastus		Juhis	
Mitteverbaalne vastus		Mitteverbaalne vastus	
		Negatiivsuse väljendamine	
<u>Kokku vastuseid grupile</u>		<u>Kokku vastuseid grupile</u>	
<b>Õpilasele</b>		<b>Õpilasele</b>	
Üldine verbaalne vastus		Verbaalne vastus	
Konkreetne verbaalne vastus		Juhis	
Mitteverbaalne vastus		Mitteverbaalne vastus	
		Negatiivsuse väljendamine	
<u>Kokku vastuseid õpilasele</u>		<u>Kokku vastuseid õpilasele</u>	
Tagasiside soovitud käitumisele KOKKU		Tagasiside mittesovitud käitumisele KOKKU	

Ma olen rahul ....

Ma soovin edaspidi .....

Selleks ma .....

## Lisa 5. Tagasiside õpilaste soovitud ja mittesoovitud käitumisele

Rühm		1. vaatlus			2. vaatlus			3. vaatlus		
		Kokku tagasiside soovitud käitumisele	Kokku tagasiside mittesoovitud käitumisele	Kokku tagasiside õpilaste käitumisele	Kokku tagasiside soovitud käitumisele	Kokku tagasiside mittesoovitud käitumisele	Kokku tagasiside õpilaste käitumisele	Kokku tagasiside soovitud käitumisele	Kokku tagasiside mittesoovitud käitumisele	Kokku tagasiside õpilaste käitumisele
Sekkumisrühm	Osalejate arv	12	12	12	12	12	12	12	12	12
	Keskmine	0,33	12,67	13,00	1,08	12,25	13,33	0,67	8,25	8,92
	Standardhälve	0,89	11,70	12,31	1,24	15,77	16,54	0,89	8,91	9,42
	Miinum	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Maksimum	3	36	39	3	50	53	2	25	27
Kontrollrühm	Osalejate arv	12	12	12				12	12	12
	Keskmine	0,92	8,50	9,42				0,50	5,33	5,83
	Standardhälve	1,08	7,87	8,49				0,80	3,77	3,71
	Miinum	0	1	2				0	0	0
	Maksimum	3	26	29				2	12	12

**Lisa 6. Soovitud ja mittesoovitud käitumisele antud tagasiside osakaal (%)**

Rühm		1. vaatlus		2. vaatlus		3. vaatlus	
		Soovitud käitumisele antud tagasiside osakaal	Mittesoovitud käitumisele antud tagasiside osakaal	Soovitud käitumisele antud tagasiside osakaal	Mittesoovitud käitumisele antud tagasiside osakaal	Soovitud käitumisele antud tagasiside osakaal	Mittesoovitud käitumisele antud tagasiside osakaal
Sekkumisrühm	Osalejate arv	10	10	10	10	9	9
	Puuduvad väärtused	2	2	2	2	3	3
	Keskmine	1,27	98,73	13,65	86,35	9,98	90,02
	Standardhälve	2,75	2,75	15,64	15,64	13,85	13,85
Kontrollrühm	Osalejate arv	12	12			11	11
	Puuduvad väärtused	0	0			1	1
	Keskmine	12,96	87,04			9,85	90,15
	Standardhälve	18,88	18,88			13,85	13,85

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Merle Muru,

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

„Klassihalduse tõhususe toetamine läbi tunnivaatluste ja õpetajale tagasiside andmise“

mille juhendaja on Tõnu Jürjen ning kaasjuhendaja 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.

*Merle Muru*

*18.05.2020*