

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Triinu Linnas
ÕPETAJA EMOTSIONAALNE TUGI ÕPILASTELE 3. JA 4. KLASSI
EMAKEELETUNNI NÄITEL
magistritöö

Juhendaja: Krista Uibu

Läbiv pealkiri: Õpetaja emotsionaalne tugi

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Krista Uibu, Ph.D.

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees:

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

Õpetaja emotsionaalne tugi õpilastele 3. ja 4. klassi emakeele tunni näitel

Resümee

Õpetaja emotsionaalne tugi õpilastele on seotud õpilase arengu, akadeemiliste tulemuste ja sotsiaalse kompetentsusega. Emotsionaalne tugi hõlmab positiivse ja negatiivse õhkkonna loomist klassiruumis, õpetaja tundlikkust ja laste seisukohtadega arvestamist. Magistritöö eesmärk oli välja selgitada, milliseid tegevusi klassiõpetajad kasutavad õpilase emotsionaalseks toetamiseks emakeeletundides. Töös hinnati õpetajate emotsionaalset tuge ja selle muutust 3. ja 4. klassis. Õpetajate tegevusi videolindistati kahel aastal. Pikiuuringus osales 52 klassiõpetajat ja nende 766 õpilast erinevatest Eesti üldhariduskoolidest. Selgus, et tegevused, mida õpetajad kasutasid õpilaste emotsionaalseks toetamiseks, erinesid 3. ja 4. klassis. Õpetajad kasutasid õpilaste toetamiseks 3. klassis rohkem erinevaid tegevusi kui 4. klassis, kus nad arvestasid õpilaste seisukohtadega, olid õpilaste suhtes tundlikumad, luues niiviisi klassis positiivse õhkkonna. Et toetada õpilaste keelelist ja individuaalset arengut, on oluline, et õpetajad toetaksid õpilasi ka ainetunnis emotsionaalselt.

Võtmesõnad: emotsionaalne tugi, positiivne ja negatiivne õhkkond, õpetaja tundlikkus, õpilaste seisukohtadega arvestamine

Emotionally supporting grade 3 and 4 students on the example of Estonian lessons

Abstract

The emotional support teachers provide is related to the students' development, academic performance and social competences. Emotional support includes creating a positive or negative classroom environment, the teacher's sensitivity, and regard for the students' perspective. This master's thesis aimed to determine class teachers' activities to emotionally support students in Estonian lessons in Grades 3 and 4, the support and changes were assessed. Participating teachers' lessons were videotaped in two years. 52 class teachers and their 766 students from different gymnasiums in Estonia participated in this longitudinal study. The results showed the activities to emotionally support students differing in Grades 3 and 4. There was more versatile support to Grade 3 students, their perspective was considered more, teachers were more sensitive, creating a more positive classroom environment. For advancing students' linguistic and individual development, it is essential that teachers support their students in lessons emotionally.

Keywords: emotional support, positive climate, negative climate, teacher's sensitivity, regard for the student's perspective

Sisukord

Sissejuhatus	5
<i>Õpetaja emotsionaalne tugi õpilasele</i>	6
<i>Klassiruumi positiivne ja negatiivne õhkkond</i>	8
<i>Õpetaja tundlikkus</i>	10
<i>Õpilaste seisukohtadega arvestamine</i>	12
Metoodika.....	15
<i>Valim</i>	15
<i>Mõõtevahend</i>	16
<i>Protseduur</i>	18
<i>Andmeanalüüsi meetodid</i>	18
Tulemused	18
Arutelu.....	20
Tänuõnad	24
Autorsuse kinnitus.....	24
Kasutatud kirjandus.....	25

Lisa 1. Vaatluste hindamistabel

Sissejuhatus

Õpetaja valitud tunnitegevused ja käitumine on tähtsal kohal õpilase arengus. On teada, et õpilased arenevad kiiremini, kui õpetaja pakub neile tuge (Mashburn et al., 2008). See tähendab, et õpilastel on paremad akadeemilised tulemused (Spilt, Hughes, Wu, & Kwok, 2012), nende õpimotivatsioon on kõrgem (Ryan & Deci, 2009; Wentzel, 2009) ja nende suhted õpetajatega on paremad (Peisner-Fenberg et al., 2001).

Varasemates uurimustes on rohkem tähelepanu pööratud õpetaja iseloomuomadustele (Emmerich, Rock, & Trapani, 2006), pädevustele (Wentzel, 2009) ja tunniplaneerimise etappidele (Anderson, 2004). Need on samuti õppimisprotsessi ja laste arengu olulised komponendid. Vähem on uuritud seda, kuidas mõjutavad õpilasi õpetaja tunnitegevused, ja seda, millised õpetaja tegevused aitavad kaasa õpilaste arengule ja nende akadeemilisele edukusele. Samuti on seni vähe vaatlusmeetoditel põhinevaid longituuduuringuid.

Õpetajad kasutavad õppeprotsessi juhtimiseks eri meetodikaid ning on teada, et üldiselt õpetaja poolt valitud strateegiad ei muutu ajas (Bohn, Roehrig, & Pressley, 2004). Selleks, et õpetaja saaks oma tegevustega õpilaste arengut teadlikult toetada, on eelnevalt vaja teada, millised õpetaja tegevused õpilaste arengut mõjutavad ning kuidas need seda mõjutavad. Siinses magistritöös keskendutakse klassiõpetaja nendele tegevustele, mis toetavad õpilasi emotsionaalselt. Töö eesmärk oli selgitada välja, milliseid emotsionaalse toe tegevusi klassiõpetajad emakeele tundides kasutavad.

Õpetaja emotsionaalne tugi õpilasele

Emotsionaalselt tuge pakkuv õpetaja on soe, lahke, tundlik, hooliv ja reageerib õpilaste sotsiaalsetele ja emotsionaalsetele vajadustele. Ta räägib austavalt, soojal ja rahulikul hääletoonil ning on õpilaste suhtes positiivselt häälestatud (Pianta, LaParo, & Hamre, 2008). Klassiruumis, kus õpetaja on loonud positiivse õpikeskkonna ning kus ta suunab ja innustab õpilasi olema lahke ja hooliv teineteise suhtes, avaldab õpetaja oma käitumisega õpilastele positiivset mõju. Varasemad empiirilised uurimused on näidanud, et klassiruumis õppimist toetavad positiivsed suhted õpetaja ja õpilase vahel, st kui õpetaja on mõistev ja toetab õpilasi emotsionaalselt (Hamre, Pianta, Mashburn, & Downer, 2007; Pianta, Belsky, Vandergrift, Houts, & Morrison, 2008; Rudasill, Gallagher, & White, 2010).

Emotsionaalne tugi hõlmab erinevaid aspekte, mis on seotud klassiruumi kliima kujunemisega. Klassiruumis, kus emotsionaalne tugi on suur, näitavad õpetajad õpilaste suhtes üles tundlikkust, nad arvestavad õpilaste individuaalseid vajadusi ning toetavad nende akadeemilist iseseisvust, arvestades seejuures õpilaste arengutasemega (Pianta et al., 2008b). Kvaliteetset emotsionaalset tuge seostatakse õpilaste paremate õpitulemuste, suurema rahulolu ning suurema sotsiaalse kompetentsusega. Sellistel õpilastel esineb vähem probleemset käitumist, nende suhtumine õppimisse on parem ning nad on kohusetundlikumad (Mashburn et al., 2008).

On oletatud, et eriti oluline on õpimotivatsiooni tõstev ja toetav keskkond just algkoolis (DiLalla & Mullineaux, 2008). Paljud õpetajad usuvad, et suurem emotsionaalne tugi õpilastele aasta alguses tagab õpilaste eduka õpetamise terve õppeaasta vältel (Jennings & Greenberg, 2009). Samal seisukohal on ka Curby, Rimm-Kaufman, ja Abry (2013), kes uurisid 3. ja 4. klassi õpetajaid kahel järjestikul aastal ning leidsid, et klassiruumis kehtestatav emotsionaalne tugi aasta alguses aitab parandada õpetamise kvaliteeti ja õpitulemusi järgneval õppeaastal. Varasemad uuringud näitavad, et õpetaja-õpilase omavahelised head suhted on tähtsal kohal üleminekul esimesest kooliastmest teise (Malecki & Demaray, 2006; Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011; Wang & Eccles, 2012). Samuti on mitmest uuringust selgunud, et õpetaja-õpilase positiivne suhe varajases koolieas mängib olulist rolli õpilaste motiveerituses, väärtuste kujunemises ja nende akadeemilises edukuses hilisemas eas (Furrer & Skinner, 2003; Jerome, Hamre, & Pianta, 2009; Roorda et al., 2011).

Õpilaste emotsionaalne toetamine õpiprotsessis mõjutab nende õpitulemusi. Lapsed on õppimiseks kõige enam motiveeritud, kui täiskasvanud toetavad nende vajadust kuuluda rühma ning tunda end pädevana ja iseseisvana (Ang, Chong, Huan, Quek, & Yeo, 2008).

McGee ja Fraser (2008) väidavad, et õpetajate ja õpilaste omavaheline suhe on seda lähedasem, mida objektiivsem on õpetaja õpilaste suhtes. Selline suhe näitab õpetajate suhtumist õpilastesse ning mõjutab õpilaste eneseväärikuse kujunemist. Väga oluline on see, kuidas õpetajad õpilastega suhtlevad, mil määral õpetajad aktsepteerivad õpilasi ja püüavad neist aru saada, arvestades iga õpilase individuaalsust. See nõuab õpetajalt empaatiavõimet, aktiivset suhtlemist ning usaldust. Õpetajad, kes kulutavad õppetöö käigus rohkem aega õpilastega suhtlemisele, avaldavad rohkem positiivset mõju õpilaste arengule, mistõttu on õpilased avatumad, julgevad end väljendada, arvestavad teiste tunnetega (Doumen, Koomen, Buyse, Wouters, & Verschueren, 2012).

Õpetaja toetab õpilase individuaalset arengut sellega, kui innustab õpilast ja suunab teda sihikindlalt õppima, annab tagasisidet õpilase arengu kohta ning toetab teda emotsionaalselt (Gläser-Zikuda & Fuss, 2008). Õpilaste võimete ja oskuste arengus on individuaalsed erinevused (Männamaa & Kikas, 2010), mida mõjutavad õpetamistegevused (Gleason & Ratner, 2009). Õpetajate õpetamistegevusi, mis lähtuvad õppekava eesmärkidest ja nõudmistest, ei seostata ainult õpilaste individuaalsete erinevuste, vanuse ja kooliastmega, vaid seda mõjutavad õpetaja isiksuseomadused. Kuna õpilaste keeleoskuse areng esimeses ja teises kooliastmes on kiire, peaksid õpetajad valima tundi õpetamistegevusi, lähtudes õpilaste arengust (Saxton, 2010). Uibu ja Männamaa (2014) uurimusest selgus, et õpetajate õpetamistegevuste eelistus seostus õpilaste tekstimõistmise tasemega. Stabiilselt halvemad tulemused tekstimõistmises olid nendel õpilastel, kelle üldised keelelised võimed olid madalamad ning kelle õpetajad kasutasid tunnis ühekülgsamaid tegevusi.

Tegevused, mis toetavad lapse arengut parimal viisil on seotud teadmiste, oskuste, laste vanuse, motivatsiooniga, kindlate õpiülesannete ja eesmärkidega (Soodla & Kikas, 2014). Nii õpetamise emotsionaalsus kui ka õpilaste edukus on seotud õpetaja võimega tajuda õpilaste erinevaid õpioskusi ja valida vastavalt sellele sobiv õpetamisstiil (Downer, Kraft-Sayre, & Pianta, 2009). Turvalised ja lähedased suhted õpetajatega on seotud õpilaste õpitulemuste ja käitumisega koolis. Õpetaja-õpilase vahelised head suhted peegeldavad vastastikust mõistmist ja usaldust, mis tagab õpilastele võimaluse püüelda oma eesmärkide poole, võtta tunnist aktiivselt osa ja saavutada sotsiaalseid ja akadeemilisi eesmärke, mida koolikeskkonnas väärtustatakse (Wentzel, 2009). Lähedased on õpetaja ja õpilase suhted, kui õpetaja toetab õpilast igal sammul ning nende vahel ei ole konflikte, siis on tõenäolisem, et õpilased on tunnis motiveeritumad ning neil on paremad õpitulemused (Baker, 2006; Furrer & Skinner, 2003).

Peisner-Fenberg et al. (2001) tõdevad, et lasteaias ja esimestes klassides on õpetaja-õpilase vaheline lähedus seotud laste keeleoskustega, sotsiaalsuse ja tähelepanuga, samas kui õpetaja-õpilase vahelised ebakõlad ja läheduse puudumine on eelduseks negatiivsele ning probleemsele käitumisele. Hamre, Pianta, Downer ja Mashburn (2008), kes uurisid lapsi alates lasteaiast kuni kaheksanda klassini, leidsid, et kui õpilaste ja õpetajate vahel esines negatiivset tundeväljendust (vali hääletoon, viha) ja lugupidamatust (alandamine, kiusamine, halvustav käitumine), olid kooliõpilastel madalamad hinded, puudusid tööharjumused ja kohusetunne ning neil oli koolis rohkem korrarikkumisi. Viimane oli eriti märgatav poiste puhul. Kui õpetajal on õpilastega positiivne ja lugupidav suhe juba varases koolieas, siis esineb lastel vähem probleemset käitumist ning nende õpitulemused on paremad (Ramsden, 2006).

Klassiruumi positiivne ja negatiivne õhkkond

Klassiruumi positiivseks õhkkonnaks nimetatakse häid suhteid õpetaja ja õpilase vahel. Klassiruumides, kus õpetaja toetab õpilasi, suhtub neisse soojalt ja kasutab kõikide õpitegevuste puhul individuaalset lähenemist, valitseb positiivne õhkkond (Brock, Nishida, Chiong, Grimm, & Rimm-Kaufman, 2008; Brown, Jones, LaRusso, & Aber, 2010). Klassiruumis on negatiivne õhkkond, kui seal esineb viha, vaenulikkust, agressiivsust, pidevat ärritust, karjumist, ähvardusi ja sarkasmi, mida näitavad välja nii õpilased kui ka õpetajad (Hamm & Faircloth, 2005). Positiivne õhkkond klassiruumis võib mõjutada õpetaja käitumist ja õpilaste õpimotivatsiooni. Õpilased hakkavad püüdlema akadeemiliste ning sotsiaalsete eesmärkide poole ning õpetajad hindavad seda kõrgelt. Kui õpilased tajuvad õpetajaga tugevat seotust ja tunnevad, et õpetaja juhendab neid, annab neile nõu ja aitab kaasa nende eesmärkide saavutamisele, võtavad õpilased tõenäolisemalt omaks õpetaja edastatavad akadeemilised ja sotsiaalsed eesmärgid ja väärtused ning on tervikuna kooli suhtes positiivsemalt meelestatud (Rudasill et al., 2010; Atherton, 2011).

Brobby & Alleman (2007) on arvamisel, et õpetajad, kes loovad klassis positiivse õpikeskkonna kogu õppeaasta vältel, kindlustavad selle, et õpilastel on paremad käitumisharjumused ja õpitulemused. Bohni et al. (2004) viisid läbi kvalitatiivse uurimuse, kus vaadeldi seda, kuidas õpetaja tegevus ja suhtumine õppeprotsessi mõjutab õpilase kirjaoskust. Tulemused näitasid, et 3.–5. klassi õpilastel paranesid õpitulemused lugemises ja kirjutamises, kui õpetajad keskendusid positiivse õpikeskkonna loomisele ning kaasasid õpilasi aktiivselt õppimisprotsessi. Ka Murtaza, Khan, Khaleeq ja Saeed (2011) on leidnud, et

kohtade paigutus klassiruumis ja sõbralik õpikeskkond on olulised tegurid, mis mõjutavad õppeprotsessi tulemust.

James ja McCormic (2009), kes uurisid põhikooli keskastme õpilasi, leidsid, et õpilased väärtustavad õpetajaid, kes on võimelised pakkuma õpilastele võimalusi olla iseseisvad ja teha ise valikuid, kes tekitavad huvi õppimise vastu ning arvestavad õpilaste võimetega. Vähem võimekad õpilased väärtustavad õpetajaid, kes kohtlevad neid hästi ja on õiglased, kes seletavad tunniteemasid selgelt ja säilitavad klassis kontrolli (Daniels & Arapostathis, 2005). Soodla ja Kikas (2014) leidsid oma uurimuses, et õpetaja, kes arvestab laste individuaalsete vajadustega vähe (st ei kohanda õppetegevusi, ülesandeid ega õppematerjale) ning pakub neile õppimisel vähe emotsionaalset tuge, ei toeta laste arengut. Autorid juhtisid tähelepanu sellele, et esimeste klasside õpilased, kelle oskused ja teadmised on nõrgad, vajavad ilmselt rohkem õpetaja toetust. Samuti tõdesid nad, et õpikeskkond, millele on iseloomulik õpetaja vähene juhendamine ja toetus, ei soodusta loetu mõistmise arenemist algklasside õpilastel. See tähendab, et laste tekstimõistmisoskuse arengus on tähtsal kohal õpetaja suunav ja toetav roll.

Emmerichi, Rocki ja Trapani (2006) uurimusest selgus, enamik õpetaja iseloomuomadusi, mis soodustavad klassis positiivse õhkkonna kujunemist, on seotud õpetamismeetoditega – selle all mõeldakse nii juhendamisstrateegiad kui ka distsipliini tagamise oskusi klassiruumis. Õpilastel, kellel on paremad suhted õpetajatega, on paremad suhted ka eakaaslastega ning nad on akadeemiliselt edukamad (Silver, Measelle, Essex, & Armstrong, 2005). Negatiivsus, karjumine, vaenulikkus ja viha õõnestavad õpetaja ja õpilase omavahelisi suhteid ja usaldust. Õpetaja ja õpilase suhted muutuvad negatiivseks, kui õpetajad kasutavad kõrgendatud hääletooni ja näitavad välja negatiivseid emotsioone, mistõttu tunnevad õpilased end tõrjutu ja alandatuna (Arbeau, Coplan, & Weeks, 2010). Õpetaja peab tunnetama, milline on klassiruumis valitsev õhkkond, kas klassis on õpilasi, kes on tõrjutud, kes vajavad enam tähelepanu ja juhendamist.

Alton-Lee (2003) ning McGee ja Fraser (2008) rõhutavad, et on oluline, et õpetaja looks õpikeskkonna, kus õpilastele on tagatud emotsionaalne heaolu, samas tunnistavad nad, et vahel on õpetajal keeruline luua klassis keskkond, mis soodustab õpilaste enesehinnangu paranemist. Õpetajad peavad olema teadlikud, mil viisil nad klassiruumis oma väärtushinnanguid ja põhimõtteid õpilastele selgitavad ning kuidas need mõjutavad õpilase veendumusi ja enesehinnangut. McGee ja Fraser (2008) toovad välja, et õpetaja emotsionaalne tegevus klassiruumis mõjutab õpilaste mõtteid ja tundeid. Õpilased, kellele on

tagatud emotsionaalne heaolu, on avatumad, julgevad end väljendada, ei karda eksida ja tulevad õppeprotsessis ülesannetega hästi toime.

Õpetaja tundlikkus

Tundlik õpetaja keskendub õpilaste teadmiste ja tunnetega seotud vajadustele. Ta märkab pidevalt õpilasi, kes vajavad erilist tuge, abi või tähelepanu. Tundlik õpetaja suudab tähele panna ja ennetada võimalikke probleeme ning juhendada õpilasi individuaalselt, arvestades tunnitempo sobivust õpilastele (Pianta et al., 2008b; VanMaele & VanHoutte, 2009). Tundlik õpetaja reageerib õpilaste muredele, tunneb huvi õpilaste vastu ja hoolib neist ning vastutab õpilaste heaolu eest. Wilson, Pianta ja Stuhlman (2007) uurisid õpetaja tegevuse mõju õpilaste ja õpetaja omavahelistele suhetele. Uuringus jagati õpetajad vaatluse põhjal gruppidesse. Õpetajad hinnati tundlikuks, kui nad olid teadlikud õpilaste „emotsionaalsetest ja juhendamise vajadustest”. Positiivset emotsionaalset õhkkonda hinnati selle järgi, mil määral õpetaja demonstreeris oma positiivset suhtumist õpilastele „soojuse, entusiasmi ja austusega”. Kõige paremad õpitulemused kujunesid klassiruumis, kus esines nii positiivne emotsionaalne õhkkond kui ka positiivne toetav juhendamine.

Leppik (2008) rõhutab, et õpetaja on õppeprotsessi suunaja, õpilaste erisuste – loovuse ja ande – märkaja ja õpilaste arengule hinnangu andja ning seeläbi ka õpilase enesehinnangu kujundaja. Õpetaja isikuomadused ja õpetamise strateegiad mõjutavad õpilase enesehinnangut (Miller & Moran, 2007). Peale selle kujundavad õpilaste enesehinnangut vanemate kaasatus õppimisse, vanemate õdede-vendade toetus, õpetaja väärtustav suhtumine õppimisse. Need aspektid on väga olulised õpilase motivatsiooni tekkimiseks (Wentzel, 2009). Cushman ja Cowan (2010) viisid läbi uurimuse teise kooliastme õpilaste ja õpetajate hulgas, kus uurisid õpilaste enesehinnangu mõju õpitulemustele ning seda, kuidas õpetaja mõjutab õpilaste enesehinnangut klassis. Õpetajad olid teadlikud paljudest strateegiatest õpilaste enesehinnangu tõstmiseks ja kasutasid neid (näiteks individuaalsete vajaduste märkamine ja nendega tegelemine; positiivse ja toetava suhte loomine iga õpilasega, kasutades julgustamist, kiitmist ja isegi hüüdnimesid, kui need tundusid sobivad). Õpilased hindavad rohkem õpetajaid, kes kuulavavad neid ning arvestavad nende seisukohtadega. Peale selle peavad õpilased oluliseks asjakohast kiitust ja individuaalset tagasidet (Ryan & Deci, 2009).

Õppimine toimub kogu aeg, mitte ainult ainetunnis, ning õpetaja on õppimisprotsessis õpilastele eeskujuks (Miller & Moran, 2007).

Õpilane võtab eeskuju eelkõige enda jaoks autoriteetsetest inimestest ning nende inimeste väärtustav suhtumine aitab kaasa ka õpilase enesehinnangu kujunemisele. Õpetajad peavad endale teadvustama, et noorte inimeste hoiakute kujundamisel sõltub nende isiklikust eeskujust palju. Tundlikud õpetajad julgustavad õpilasi tulevikus oma käitumist paremini teadvustama ning reageerivad õpilaste individuaalsetele vajadustele (Scanlon, Gelzheiser, Vellutino, Schatchneider, & Sweeney, 2008). Õpetaja võib oma teadmiste, kogemuste ja hea distsipliiniga luua ideaalse õpetamis- ja õppimiskeskonna. Õpilased peaksid õppeaasta alguses teadma, mida nad õppima hakkavad ning millised on oodatavad õpitulemused (Miller & Moran, 2007). Õpetajate põhjalikud ainealased teadmised ja oskus suunata õpilast iseseisvalt mõtlema ja seoseid looma tagavad õpilaste edu erinevates ainevaldkondades.

Mitmed uurijad on püüdnud välja selgitada, millised tegurid mõjutavad õpilaste akadeemilisi tulemusi (Anderson, 2004; Connor, Son, & Hindman, 2005; Mashburn et al., 2008). Rõhutatakse, et enim mõjutab õpilaste akadeemilisi tulemusi õpetajate pädevus – võimekus teatud tegevusvaldkonnas või -alal tulemuslikult toimida – põhineb ainealastel väärtustel, oskustel ja teadmistel (Muola, 2010). Õpetaja vastutab õpitulemuste eest, seades nii õpilastele kui ka endale võimetekohased eesmärgid. Ranjan ja Rahman (2010) leidsid, et õpilased, kellel on ebapädevad õpetajad, saavutavad madalamaid akadeemilisi tulemusi ja huvituvad vähem õppimisest kui need õpilased, kellel on võimalus õppida pädeva õpetajaga. Ramsey (1999) toob välja, et pädeva juhendaja ülesanne on luua õpikeskkond, mis toetab õpilast ja suunab teda mõtlema ning probleemidele lahendusi leidma. Õpilane ei ole passiivne õpetaja pakutud informatsiooni vastuvõtja, vaid pigem aktiivne partner õppimisprotsessi edukal täitmisel (Spilt et al., 2012). Õpetaja loob õpetamisstrateegia valikuga õppimiskeskonna, kus on oluline arvestada nii õppiija, õppeaine kui ka õpetaja kooskõla. Õpilaste õppimist mõjutavad seega õpetaja tegevused klassiruumis kui ka õpetamisprotsess.

Usaldus õpetaja ja õpilase vahel aitab luua õpikeskkonna, kus õpilased tunnevad end turvaliselt ja vabalt (Fraser & Walberg, 2006; Pianta, Belsky, Houts, Morrison, & Niche, 2007). Õpilastel on paremad akadeemilised tulemused, kui neil on õpetajatega lähedased ja turvalised suhted (Rudasill et al., 2010), see tagab ka paremad õpitulemused erinevates ainevaldkondades.

Murtaza et al. (2011) märgivad, et pädevat õpetajat on keeruline defineerida. Õpetajad erinevad iseloomuomaduste, õpetamisstiili ja tunnis kasutatavate meetodite poolest, õpetaja pädevus on individuaalne. Üldise arusaama järgi on pädev selline õpetaja, kellel on õpilastega lähedased, turvalised ja usalduslikud suhted (Wentzel, 2009).

Õpilased, kellel on õpetajaga turvaline suhe, on suurema tõenäosusega prosotsiaalsed (viisakad, sõbralikud, spontaansed, vastutusvõimelised jne) ja seltskondlikud ning vähem agressiivsed ja endassetõmbunud (Evertson & Weinstein, 2006).

Õpilaste seisukohtadega arvestamine

Klassiruumis, kus arendatakse õpilaste iseseisvust, arvestavad õpetajad tihti õpilaste ideede ja mõtetega ning annavad õpilastele võimaluse haarata juhtiva rolli. Kui läheneda õpilastele individuaalselt ja suunata neid iseseisvalt tegutsema, avaldavad lapsed kooli vastupositivsemaid tundeid, on rohkem motiveeritud ja innustatud osalema erinevates tegevustes (Cushman & Cowan, 2010; Pianta, et al., 2008b).

Positiivse õpikeskkonna lahutamatuks osaks on tunda õpilaste individuaalseid vajadusi ja huvisid, et korraldada õppetöö vastavalt õpilaste huviobjektidele ning nende ideedest lähtuvalt tagada võimetekohane õpe (Drudy & Chatain, 2002). Head õpetajad koostavad õpilastele nende tasemega sobivaid ülesandeid, kontrollivad nende õppimist ja tekitavad neis huvi õppeainete vastu, arvestades õpilaste individuaalset eripära ja õpijõudlust. Õpilased, kes tunnetavad, et neid toetatakse ja nendega arvestatakse, õpivad paremini ning naudivad õppimist rohkem (Ranjan & Rahman, 2010). Esimese kooliastme õpetaja olulisim ülesanne on toetada iga õpilase eneseusku ja õpimotivatsiooni. Seega tekstid, mida lugemisstrateegiate õpetamisel kasutada, peaksid esialgu olema lihtsamad, lühikesed ja arusaadavad, õpilasi motiveerivad. Teise kooliastme õpetus on orienteeritud lugemisprotsessi mõistmisele ja analüüsioskusele. Teises kooliastmes on õpetuse ja kasvatuse põhitähtsuseks vastutustundlike ja iseseisvate õpilaste kujundamine. Keskendutakse õpimotivatsiooni hoidmisele ja tõstmisele, seostades õpitut praktikaga ning võimaldades õpilastel teha valikuid, langetada otsuseid ja oma otsuste eest vastutada (Vabariigi Valitsus, 2010).

Professionaalne õpetaja muudab õppetöö mitmekesiseks ja arvestab õppijate varasemate teadmiste ja oskustega. Õpetaja ülesandeks on märgata õpilaste individuaalsust ja arvestada iga indiviidiga, samuti tuleb läbi mõelda, kuidas erinevate huvide ja eeldustega õpilastele pakkuda sobivaid õpitegevusi (Scanlon et al., 2008).

Õppimine ja koostöö õpetajatega sujub kõige paremini, kui õpetaja annab õpilastele otsuste langetamisel ja probleemide lahendamisel maksimaalse vabaduse. Õpetaja peab igas konkreetses olukorras olema valmis reageerima ja vajadusel ka oma käitumist reguleerima. Õpetaja juhtimine klassi tegevuse suunamisel mõjutab oluliselt klassi kui rühma kujunemist ja arengut (Frazer & Walberg, 2006). Murtaza et al. (2011) uuringus hinnati õpetajate rolli

klassi juhtimises. Uurimus näitas, et juhtimine on seotud õpilaste õppimise efektiivsusega. Curby, Rimm-Kaufman ja Abry (2013) uuring käsitles õpetamismeetodeid (aktiivõppemeetodid), õpetajate käitumise ja motivatsioonitehnikaid (nt kiitus, karistus ja kinnistus), mida õpetajad saavad paremate tulemuste saavutamiseks õpetamisprotsessis kasutada. Davis (2003) väidab õpetajate iseloomustavate näitajate ja õpilaste õppimise vahelisi seoseid arvesse võttes, et oluline on toetada õpilaste koostööd, arvestades nende seisukohti. Samas peavad Curci ja Rime (2012) õppimise juures oluliseks konkurentsi, mis on nende järgi edasiviiv jõud.

Chapparo ja Hooper (2002) uurisid Austraalia esimese kooliastme õpilaste koolipäeva. Nad leidsid, et õpetajad ei olnud tunni ettevalmistamisel arvestanud õpilaste võimeid, mistõttu osale lastest tundusid ülesanded kas rasked, igavad, üksluised ning õpilased tunnetasid, et nendega ei arvestata. Rasmussen ja Smidt (2005) leidsid Taanis läbiviidus uurimuses, et lasteaia- ja algklassiõpetajad lisaks õpetamisele, arvestavad laste seisukohtadega ja pakuvad õpilastele emotsionaalset tuge. Õpetajad, kes on oma tundides paindlikud ja lapsekesksed, arvestavad õpilaste ideedega ning korraldavad õppetöö pidades silmas õpilaste individuaalsust ja väärtustades nende iseseisvust (Ranjan & Rahman, 2010). Iseseisvad ja enesekindlad lapsed ei soovi või ei vaja õpetaja abi. Ebakindlamad lapsed, kes on harjunud täiskasvanutelt abi küsima, võivad õpetajaid pidada mitteabivalmiks või ebasõbralikuks. Samas julgustatakse neid probleemiga ise toime tulema. Edukamad õpilased võivad tajuda, et neid koheldakse ebaõiglaselt, sest nad saavad vähem tähelepanu kui ebakindlamad õpilased (Gläser-Zikuda & Fuss, 2008; Silver et al., 2005).

Bru, Stephens ja Torsheim (2002) on leidnud, et õpetajad pakuvad õpilasele emotsionaalset tuge rohkem tunni alguses kui tunni lõpus, et motiveerida õpilast tunnis aktiivselt kaasa töötama. Tunni algusel on tunni õnnestumise seisukohalt otsustav tähtsus. Haynes (2010) väidab, et kui tunni esimesed viis minutit on edukad, siis kulgeb tõenäoliselt hästi ka ülejäänud tund, ja kui tunni algus õpetajal ei õnnestu, ei õnnestu tal enamasti ka kogu ülejäänud tund. Ta lisab, et tegevused võivad olla läbiräägitavad ja õpilastega kokkulepitavad – näiteks võib õpetaja pakkuda valiku ülesandeid, mis sobivad püstitatud eesmärgi täitmiseks, ja õpilased valivad nende seast endale sobivad. Otsustusõiguse jagamine õpilastega suunab neid iseseisva õppimise suunas ja annab samas enesekindlust õpetajale. Õpetajad justkui eeldavad, et õpilased on tundi tulles õppimiseks valmis. Osa õpilasi ehk ongi, kuid enamasti on vaja äratada ootusi, tekitada huvi, tuletada meelde varem õpitud ning luua õppimiseks sobiv õhkkond.

Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid

Õpetaja valitud tunnitegevused ja käitumine on tähtsal kohal õpilaste arengus. Varasematest uurimustes on leitud, et õpetaja, kes pakub õpilastele emotsionaalset tuge, toetab nende arengut (Doumen et al, 2012). Vähem on uuritud õpetaja tegevuste mõju õpilasele ainetundides ja millised on tegevused, mis aitavad kaasa õpilaste akadeemilisele edukusele ja arengule. Veelgi vähem on uuritud erineva kooliastme õpilaste emotsionaalset toetamist õpetaja poolt. Magistritöö eesmärk oli välja selgitada, milliseid tegevusi kasutavad õpetajad emakeeletundides õpilase emotsionaalseks toetamiseks (nt emotsionaalne tugi, positiivne ja negatiivne õhkkond, õpetaja tundlikkus, laste seisukohtadega arvestamine). Lisaks õpetajate tegevustele selgitati välja õpilast toetavate tegevuste muutused 3. ja 4. klassis. Toetudes teooriale ja varasematele uurimustele, püstitati järgmised hüpoteesid.

1. Bru, Stephens ja Torsheim (2002) on leidnud, et õpetajad kasutavad õpilase emotsionaalset toetamist rohkem tunni alguses kui tunni lõpus, et motiveerida õpilast tunnis aktiivselt kaasa töötama. Tunni alguses on tunni õnnestumise seisukohalt otsustav tähtsus. Haynes (2010) väidab, et kui tunni esimesed viis minutit on edukad, siis kulgeb tõenäoliselt hästi ka ülejäänud tund, ja kui tunni algus õpetajal ei õnnestu, ei õnnestu tal enamasti ka kogu ülejäänud tund. Seepärast oletatakse, et õpetajate emotsionaalne tugi õpilastele on tunni alguses ja lõpus erinev, seda nii 3. kui ka 4. klassis.
2. Varasemad uuringud on näidanud, et õpetaja-õpilase head omavahelised suhted on tähtsal kohal nii esimeses kui ka teises kooliastmes (Roorda et al., 2011; Wang & Eccles, 2012). Klassiruumis kehtestatav emotsionaalne tugi 3. klassi alguses aitab parandada õpetamise kvaliteeti ja õpilaste õpitulemusi ka järgneval õppeaastal (Curby, Rimm-Kaufman & Abry, 2013). Eeldatakse, et 3. ja 4. klassi võrdluses ilmnevad klassiõpetajate tegevustes erinevused õpilaste emotsionaalse toe osas. Eeldatakse, et 3. ja 4. klassi võrdluses ilmnevad klassiõpetajate tegevustes emotsionaalse toe osas erinevused.
3. Varasemates uurimustes on leitud, et õpetaja-õpilase mittemõistmine ja läheduse puudumine on õpilaste probleemse käitumise üks põhjustest ja eeldus negatiivse õhkkonna tekkimisele klassiruumis (Hamre et al., 2008a; Peisner-Fenberg et al., 2001). Kui õpetajal on positiivne ja lugupidav suhe lapsega juba varases koolieas, siis esineb vähem korrarikkumisi ka klassiruumis ning lastel on õpitulemused õppeaasta lõpuks paremad (Ramsden, 2006). Lisaks on leitud, et õpilaste õpitulemused lugemises

ja kirjutamises paranevad, kui õpetajad keskenduvad positiivse õpikeskkonna loomisele (Bohn et al., 2004). Seetõttu oletatakse, et 3. ja 4. klassi õpetajate negatiivses tundeväljenduse (viha, vali hääletoon), lugupidamatuse, karistava kontrolli (karjumine, ähvardused) määras ilmnevad erinevused.

4. Tundlik õpetaja reageerib õpilaste probleemide lahendamisele, hoolib, tunneb huvi ja vastutab õpilaste heaolu eest (Pianta et al., 2008b; VanMaele & VanHoutte, 2009). Tundlikud õpetajad julgustavad õpilasi oma käitumist teadvustama ning reageerivad õpilaste individuaalsetele vajadustele, arvestades õpilase õpitempot ning suunates neid analüüsima oma käitumist (Scanlon et al., 2008). Samuti on leitud, et teises kooliastmes pööravad õpetajad rohkem tähelepanu õpilaste individuaalsusele, peavad oluliseks tõsta õpilaste enesehinnangut ning luua positiivne ja toetav suhe õpilastega (Cushman & Cowan, 2010). Selles uurimuses eeldatakse, et 4. klassis on õpetajad oma tegevustes tundlikumad kui 3. klassis.
5. Ranjan ja Rahman (2010) on leidnud, et õpetajad, kes on oma tundides paindlikud ja lapsekesksed, arvestavad õpilaste ideedega ning korraldavad õppetööd õpilaste individuaalsust arvestades. Chapparo ja Hooper (2002) uurisid, et õpetajad ei olnud tunni ettevalmistamisel arvestanud õpilaste võimeid, mistõttu mõnedele lastele tundusid ülesanded rasked, igavad, üksluised ning õpilased tunnetasid, et nendega ei arvestata. Õpetaja ülesandeks on märgata õpilaste individuaalsust ja arvestada iga indiviidiga, samuti tuleb läbi mõelda, kuidas erinevate huvide ja eeldustega õpilastele pakkuda sobivaid õpitegevusi (Scanlon et al., 2008). Taanis läbi viidud uurimusest selgus, et põhikooli õpetajate töö keskendub ainult õppeaine õpetamisele, aga lasteaia- ja algklassiõpetajad arvestavad ka õpilaste seisukohtadega lisaks õpetamisele (Rasmussen & Smidt, 2005). Oletatakse, et õpetajad arvestavad 3. klassis rohkem kui 4. klassis õpilaste seisukohtadega ning on õppetöös paindlikumad.

Metoodika

Valim

Magistritöös kasutatud andmed koguti longituuduuringus „Eesti põhikooli efektiivsus“ (Toomela, 2009). Et saada võimalikult mitmekesisest valimit, peeti uuringusse kaasatavate koolide valimisel silmas, et koolid erineksid üksteisest asukoha ja suuruse poolest ning klassikomplektide arvult koolis ja õpilaste arvult klassis. Longituuduuringus osales kokku 52 klassiõpetajat ja nende 766 õpilast. Klassiõpetaja tegevusi emakeeletundides vaadeldi kahe järjestikuse aasta sügisel. Käesolevas töös analüüsitakse vaid neid õpetajaid, kelle tundidest

on olemas videolindistused vaatluse mõlemal aastal ning kelle kohta on teada ka nii tööstaaž kui vanus. Üks õpetaja jäi valimist välja, kuna tema õpetatava klassi koosseisus toimus vaatluse teisel aastal suur muutus.

Siinses töös uuritava valimi moodustasid 13 klassiõpetajat 12 üldhariduskoolist ja nende 3. klassi õpilased (232) ja 4. klassi õpilased (226). Uuritavate õpetajate seas oli 12 naisõpetajat ja 1 meesõpetaja. Nende õpetajana töötamise kogemus oli 2–33 aastat ($M = 17,6$; $SD = 8,37$). Vanim õpetaja oli 53-aastane ja noorim 31-aastane ($M = 43$; $SD = 5,73$). Valimisse kuuluvad õpetajad töötasid suuremate linnade gümnaasiumides ja põhikoolides, väikelinna gümnaasiumides, maapiirkonna põhikoolides ning algkoolides. Seega klassi suurused erinesid teineteisest. Väikseimas klassis õppis 3 ja suurimas klassis 26 õpilast.

Mõõtevahend

Õpetaja tegevuste vaatlemiseks ja hindamiseks on välja töötatud klassiruumi hindamise mõõtevahend (The Classroom Assessment Scoring system; CLASS; Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Mõõtevahend hõlmab kolme suuremat valdkonda: emotsionaalne tugi, klassiruumi organiseerimine ja juhendav tugi (Pianta et al., 2008b) Käesolevas magistritöö raames hinnati ainult klassiõpetaja emotsionaalset tuge õpilasele. Emotsionaalne tugi jaguneb neljaks komponendiks – positiivne õhkkond, negatiivne õhkkond, õpetaja tundlikkus ja laste seisukohtadega arvestamine – millest igaüks jaguneb omakorda neljaks mõõtmeks (vt lisa 1).

Mõõtevahend CLASS koosneb kahest osast: vaatlustabelist ja hindamistabelist (vt lisa 1). Hindamistabel täideti vaatlustabeli ja vaatlusperioodi ajal tehtud märkmete põhjal. Vaatluse ajal märkis hindaja üles oma tähelepanekud olukordadest (nt *Õpetaja andis õpilastele ebaselged tööjuhised*), sündmustest ja õpetaja kommentaaridest (nt *Pastakad suust ära, inetu on nii!*). Ühe tunni (45 min) jooksul tehti kaks 20-minutilist vaatlusperioodi, mida lahutas u 5-minutiline paus, mille jooksul täitis vaatleja hindamistabeli. Õpetajate tegevusi klassiruumis hinnati skaalal 1–7, kus hinded 1 ja 2 tähistavad madalat, 3, 4 ja 5 keskmist ning 6 ja 7 kõrget hinnangut emotsionaalse toe komponentide väljendamisele. 3. ja 4. klassi peale kokku oli 52 vaatlusperioodi. Vaatleja jälgis õpetaja ja klassi vastasmõju, keskendudes peamiselt õpetajale. Hindamisobjektideks olid ühed ja samad klassiõpetajad, kes andsid mõlemal õppeaastal eesti keele tunde 3. ja 4. klassis.

Emotsionaalset tuge mõistetakse kui õpetaja teatud käitumisviise ja tegevusi klassiruumis. Positiivse õhkkonnana käsitatakse õpetajate ja õpilaste omavahelisi häid suhteid ja emotsionaalset sidet, soojust ja asustust/lugupidamist. Negatiivse õhkkonnana käsitatakse

õpetajate ja õpilaste negatiivseid tundeväljendusi. Oluline on märgata negatiivse ja positiivse käitumise sagedust, viisi ja tugevust. Õpetaja tundlikkusena käsitatakse õpetaja valmisolekut vastata õpilaste teadmiste ja tunnetega seotud vajadustele ning õpetaja oskust arvestada individuaalsete õpilaste ja klassi arengutasemega. Laste seisukohtadega arvestamisena käsitatakse seda, kui võrd suudab õpetaja ära tunda ja arvestada õpilaste sotsiaalseid ja arengulisi vajadusi. Samuti seda, mil määral võimaldab tema juhendamiseviis iseseisvust probleemide lahendamisel ning seda kui palju õpetaja õpilaste ideedest ja arvamustest lugu peab.

Uurimuse valiidsuse tagamiseks tegi autor koostööd teise uurijaga ja kasutati eksperdi kaasamist (edaspidi juhendaja), kes andis autori tegemiste kohta tagasisidet. Tagasiside kõrvalseisvalt isikult, kes on kursis uurimisprotsessi või uuritava fenomeniga, suurendab uurimuse valiidsust (Creswell & Miller, 2000). Hindajatevahelise kooskõla määramiseks kasutati veebipõhist kodeerijatevahelise reliaabluse kalkulaatorit (Coheni kapp). See võimaldas määrata hindaja usaldusväärsust. Vaatlejate hinnangute kokkulangevust hinnati järgmiselt: suurepärase (0.75–1), hea (0.4–0.75) ja vähene (0–0.4) (Fleiss, 1971). Tabelis 1 on esitatud kahe vaatleja hinnangute koefitsiendid (Coheni kappad). Hinnangute kokkulangevus oli kõikidel juhtudel kas hea (0.4–0.75) või suurepärase (> 0.75). Hea kokkulangevusega hinnangud moodustasid kõikidest hinnangutest vaid veidi üle poole. Kokku oli 16 hinnangut, millest 9 juhul oli kokkulangevus hea ja 7 juhul suurepärase

Tabel 1. *Coheni kapp kahe vaatleja vahel*

	3. klass I vaatlus	3. klass II vaatlus	4. klass I vaatlus	4. klass II vaatlus
Positiivne õhkkond	.52	.60	.70	.90
Negatiivne õhkkond	1.00	1.00	1.00	.90
Õpetaja tundlikkus	.61	.60	.56	.79
Laste seisukohtadega arvestamine	.60	.71	.57	.76

Protseduur

Uurimuses vaadeldi 3. ja 4. klassi õpetajate tegevusi emakeele tundides. Uuringu usaldusväarsuse tagamiseks kasutati teist vaatlejat. Mõlemal vaatlejal tuli vaadelda ja hinnata kõiki õpetaja tegevusi, mis toimusid klassiruumis. Vaatlejad vaatasid videolindistusi ja andsid hinnanguid iseseisvalt. Pärast 3. klasside õpetajate tegevustele hinnangu andmist arutleti teise vaatlejaga nähtu üle ning seejärel hinnati 4. klassi õpetajaid. Kõik küsimused ja eriarvamused kodeerimisel ja kategooriate loomisel arutati läbi ja ühtlustati koostöös juhendajaga. Selleks, et võrrelda õpetajate klassiruumi tegevusi 3. ja 4. klassis, arvutati skaalade keskmised väärtused ja koondtulemused.

Magistritöö autori ülesandeks oli kodeerida ja analüüsida kõikide uuringus osalenud õpetajate andmed ja selekteerida eespool nimetatud kriteeriumite (nt *videolindistuste olemasolu, õpetajate andmed*) alusel sobivad õpetajad.

Andmeanalüüsi meetodid

Andmete korrastamiseks, kirjeldamiseks, tunnuste grupeerimiseks kasutati tabelarvutusprogrammi Microsoft Excel 2000, mille abil arvutati välja aritmeetilised keskmised ja standardhälbed. Andmete analüüsimiseks kasutati andmetöötlusprogrammi SPSS Statistics, versiooni 20.0. Õpetaja emotsionaalsetele tegevustele antud hinnangud sisestati Exceli programmi ja arvutati eraldi välja positiivse õhkkonna, negatiivse õhkkonna, õpetaja tundlikkuse ja laste seisukohtadega arvestamise koondtulemused. Õpetajate tegevuste omavaheliste erinevuste uurimiseks 3. ja 4. klassi erinevatel vaatlusperioodidel kui ka klasside lõikes (nelja skaala vahel) kasutati mitteparameetrilist Friedmani testi, sest uuritavate valim oli väike ja tunnused asusid järjestikaskaalal.

Tulemused

Et välja selgitada õpetaja tegevused õpilaste emotsionaalseks toetamiseks (positiivne õhkkond, negatiivne õhkkond, õpetaja tundlikkus ja laste seisukohtadega arvestamine) 3. ja 4. klassis, tehti esmalt kirjeldavad analüüsid. Õpetajate emotsionaalse toe komponentide võrdlemisel kahe aasta lõikes kasutati keskmisi skooore. Erinevuste väljaselgitamiseks õpetaja emotsionaalsete tegevuste vahel kõikidel vaatlusperioodidel kasutati mitteparameetrilist Friedmani testi. Tabelis 2 on esitatud õpetaja emotsionaalse toe tegevustele antud hinnangute keskmised väärtused, standardhälbed, miinimum ja maksimum väärtused.

Tabel 2. Kirjeldav statistika 3. ja 4. klassi õpetaja emotsionaalse toe kohta (N = 13)

	M	SD	Min	Max
3. klass I vaatlus				
<i>Positiivne õhkkond</i>	4.82	1.62	2.00	6.75
<i>Negatiivne õhkkond</i>	1.00	0.00	1.00	1.00
<i>Õpetaja tundlikkus</i>	4.96	1.22	2.50	6.50
<i>Laste seisukohtadega arvestamine</i>	4.65	1.58	2.00	6.75
3. klass II vaatlus				
<i>Positiivne õhkkond</i>	4.94	1.62	2.00	7.00
<i>Negatiivne õhkkond</i>	1.12	0.24	1.00	1.75
<i>Õpetaja tundlikkus</i>	5.28	1.38	2.50	6.50
<i>Laste seisukohtadega arvestamine</i>	4.75	1.67	2.00	6.75
4. klass I vaatlus				
<i>Positiivne õhkkond</i>	4.81	1.16	2.00	6.00
<i>Negatiivne õhkkond</i>	1.00	0.00	1.00	1.00
<i>Õpetaja tundlikkus</i>	4.73	1.28	2.00	6.00
<i>Laste seisukohtadega arvestamine</i>	4.62	1.14	2.00	6.00
4. klass II vaatlus				
<i>Positiivne õhkkond</i>	4.46	1.31	2.00	6.00
<i>Negatiivne õhkkond</i>	1.00	0.00	1.00	1.00
<i>Õpetaja tundlikkus</i>	4.42	1.32	2.00	5.75
<i>Laste seisukohtadega arvestamine</i>	4.62	1.08	2.50	6.00

Esmalt võrreldi omavahel 3. klassi emakeeletunni I ja II vaatlusperioodi. Analüüsist selgus, et nendel vaatlusperioodidel ilmnes õpetaja emotsionaalse toe kõikide komponentide vahel – positiivne õhkkond, negatiivne õhkkond, õpetaja tundlikkus ja laste seisukohtadega arvestamine – statistiliselt oluline erinevus, $\chi^2 = 56,74$, $df = 7$, $p < .001$. Õpetajad kasutasid 3. klassis nii I kui ka II vaatlusperioodil kõige enam tundlikkusekomponenti: õpilaste vajadustele ja vihjetele vastamist, efektiivset probleemidega tegelemist ning turvalise suhte loomist õpilastega. Seejärel võrreldi õpetaja emotsionaalse toe komponente 4. klassi I ja II vaatlusperioodil. Siingi leiti statistiliselt oluline erinevus kõikide komponentide vahel, $\chi^2 = 57,14$, $df = 7$, $p < .001$. 4. klassis I vaatlusperioodil pöörasid õpetajad enim tähelepanu positiivse õhkkonna loomisele, II vaatlusperioodil arvestasid kõige rohkem õpilaste seisukohtadega. Seega leidis kinnitust hüpotees, et õpetajad kasutavad 3. ja 4. klassis tunni alguses ja lõpus erinevaid õpilast emotsionaalselt toetavaid tegevusi.

Teiseks võrreldi 3. ja 4. klassis emotsionaalse toetamise komponente vastavalt tunni I ja II vaatlusperioodil. Kasutades Friedmani testi leiti 3. klassi I ja 4. klassis I vaatlusperioodil õpetajate emotsionaalse toe kõigi nelja komponendi vahel statistiliselt oluline erinevus, $\chi^2 = 57,15$, $df = 7$, $p < .001$. Õpetajad olid emotsionaalselt toetavamad 3. klassi tunni I vaatlusperioodil – seda kõikide komponentide osas. Samuti leiti statistiliselt oluline erinevus 3. klassi II ja 4. klassi II vaatlusperioodide vahel, $\chi^2 = 58,67$, $df = 7$, $p < .001$. Selgus, et õpetajad oskasid 3. klassis luua parema positiivse õhkkonna, olid õpilaste suhtes tundlikumad ja arvestasid õpilaste seisukohtadega rohkem kui 4. klassis. Saadud tulemused näitasid, et õpetajate emotsionaalne tugi õpilastele nii positiivse ja negatiivse õhkkonna, õpetaja tundlikkuse ja laste seisukohtadega arvestamise osas olid I ja II kooliastmes erinevad.

Kolmandaks võrreldi 3. ja 4. klassi negatiivse õhkkonna kõiki vaatlusperioode (negatiivne tundeväljendus, karistav kontroll, lugupidamatus ja kõrge negatiivne õhkkond). Kõikide 3. ja 4. klassi vaatlusperioodide vahel leiti statistiliselt oluline erinevus, $\chi^2 = 9$, $df = 3$, $p < .001$. Seejuures oli tulemus kõige kõrgem 3. klassi teises tunni pooles. Seega leidis kinnitust hüpotees, et 3. ja 4. klassi õpetajate negatiivses tundeväljenduses ilmnevad erinevused. Lisaks võrreldi 3. ja 4. klassis positiivse õhkkonna loomist klassiruumis: vaatlusperioodide vahel positiivse õhkkonna loomises statistiliselt olulist erinevust ei leitud, $p > .05$.

Neljandaks võrreldi 3. ja 4. klassis õpetaja tundlikkuse komponenti kõikide vaatlusperioodide vahel, kasutades selleks Friedmani testi. Õpetaja tundlikkuses 3. ja 4. klassi vaatlusperioodide vahel ei leitud ühtegi statistiliselt olulist erinevust, $p > .05$. Selline tulemus ei olnud kooskõlas püstitatud hüpoteesiga. Õpetajad, kes toetasid õpilasi individuaalselt ja reageerisid õpilaste vajadustele ja probleemide lahendamisele 3. klassis, kasutasid sarnaseid tegevusi ka 4. klassis.

Viiendaks võrreldi õpetajaid õpilaste seisukohtadega arvestamisel 3. ja 4. klassis kõikide vaatlusperioodide vahel. Statistiliselt olulisi erinevusi õpilaste seisukohtadega arvestamisel ei leitud, $p > .05$. Seega püstitatud hüpotees, et õpetajad arvestavad 3. klassis õpilaste seisukohtadega rohkem ja on õppetöös paindlikumad kui 4. klassis, ei leidnud kinnitust.

Arutelu

Magistritöös uuriti, milliseid tegevusi kasutavad õpetajad emakeeletundides õpilase emotsionaalseks toetamiseks (nt emotsionaalne tugi, positiivne ja negatiivne õhkkond, õpetaja tundlikkus, laste seisukohtadega arvestamine). Peale õpilast emotsionaalselt toetavate tegevuste väljaselgitamise võrreldi nende tegevuste kasutamist 3. ja 4. klassis. Selgus, et klassiõpetajad on kõikides emotsionaalse toe tegevustes toetavamad 3. klassis. Samas,

õpetajate tegevused põhjustavad negatiivse õpikeskkonna kujunemist mõlemas klassis. Leiti ka, et 3. ja 4. klassis kasutas õpetaja sarnaselt positiivse õhkkonna loomist, õpetaja tundlikkust ning laste seisukohtadega arvestamist.

Esimene kontrollitav hüpotees oli, et õpetajate emotsionaalne tugi õpilastele on tunni alguses ja lõpus erinev, seda nii 3. kui ka 4. klassis. Analüüsist ilmnes, et tunni alguses ja lõpus kasutati emotsionaalselt toetavaid tegevusi erinevalt. 3. ja 4. klassi vaatlusperioodide jooksul arvestasid õpetajad erinevalt laste seisukohtadega, tundlikkusega, luues positiivse õhkkonna klassiruumis. Õpetajad olid 4. klassi tunni alguses rohkem toetavamad kui tunni lõpus, millel on tunni õnnestumise seisukohalt otsustava tähtsus. Selline tulemus on kooskõlas ka Bru et al., (2002) uurimusega, kus selgus samuti, et õpetajad kasutavad õpilase emotsionaalset toetamist rohkem tunni alguses kui tunni lõpus, et motiveerida õpilast tunnis aktiivselt kaasa töötama. Järelikult on tunni õnnestumise seisukohalt väga oluline, et õpetajad pakuksid õpilastele emotsionaalset tuge tunni alguses, sest kui tunni algus on sujuv, siis kulgeb see tõenäoliselt edukalt ka lõpuni.

Varasematest uurimustest on teada, et emotsionaalne tugi 3. klassis aitab parandada õpetamise kvaliteeti ja õpilaste õpitulemusi ka järgmises klassis (Curby et al., 2013). Sellest tulenevalt püstitati hüpotees, et 3. ja 4. klassi õpetajate tegevuste võrdluses ilmnevad erinevused õpilastele emotsionaalse toe pakkumises. Uurimuses leiti, et 3. klassis oskasid õpetajad luua positiivsema õhkkonna, olid õpilaste suhtes tundlikumad ja arvestasid õpilaste seisukohtadega rohkem kui 4. klassis. Ka varasemad uurimused kinnitavad, et positiivsed ja turvalised suhted õpetaja ja õpilase vahel toetavad õpilaste õppimist klassiruumis. Selline tulemus võis olla tingitud sellest, et suurem emotsionaalne tugi õpilastele aasta alguses tagab õpilaste eduka õpetamise terve õppeaasta vältel (Jennings & Greenberg, 2009). Kui õpetaja arvestab õpilaste ideedega, on mõistev ning pakub õpilasele emotsionaalset tuge, siis järelikult on õpetaja-õpilase omavahelised head suhted tähtsal kohal nii 3. ja 4. klassis kui ka üleminekul esimesest kooliastmest teise (Malecki & Demaray, 2006; Roorda et al., 2011; Wang & Eccles, 2012). Siinses töös saadud tulemusi võib põhjendada sellega, et positiivne õpetaja-õpilase suhe varases koolieas mängib olulist rolli hilisemas eas (Furrer & Skinner, 2003; Jerome et al., 2009; Roorda et al., 2011).

Kolmas kontrollitav hüpotees oli, et 3. ja 4. klassi õpetajate negatiivse tunde väljenduse (viha, vali hääletoon), lugupidamatuse, karistava kontrolli (karjumine, ähvardused) määras ilmnevad erinevused. Uurimustulemustele tuginedes saab väita, et püstitatud hüpotees leidis kinnitust. Tulemusi analüüsides ilmnes erinevus 3. ja 4. klassi õpetajate negatiivses

tundeväljenduses, mis omakorda võib mõjutada negatiivse õhkkonna kujunemist klassiruumis. Erinevus ilmnes 3. ja 4. klassi kõikide vaatlusperioodide vahel. Ka varasemates uurimustes on leitud, et õpetaja-õpilase vaheline läheduse puudumine võib põhjustada õpilaste probleemset käitumist ja olla eeldus negatiivse õhkkonna tekkimisele klassiruumis (Hamre et al., 2008a; Peisner-Fenberg et al., 2001). Õpetaja ja õpilase suhted halvenevad, kui õpetaja räägib kõrgendatud hääletoonil, näitab välja negatiivseid emotsioone ning kui õpilased tunnevad alandust (Arbeau et al., 2010). Üheks võimalikuks tõlgenduseks vaatlustulemustele võib olla see, et õpetaja negatiivne käitumisviis klassiruumis võib tekitada õpilastes enesesse tõmbumist, nad ei julge end väljendada, kardavad eksida ja ei tule õpiülesannetega toime (McGee & Fraser, 2008).

Peale selle uuriti positiivse õhkkonna loomise viise 3. ja 4. klassis. Selgus, et õpetajad ei kasuta positiivse õhkkonna loomiseks 3. ja 4. klassis erinevaid tegevusi. See viitab sellele, et õpetajad, kes loovad klassis positiivse õpikeskkonna, mis valitseb kogu õppeaasta vältel, kindlustavad, et õpilastel on paremad käitumisharjumused ja õpitulemused (Brobhy & Alleman, 2007). Bohni (2004) uurimuses ilmnes, et õpetajad, kes keskendusid positiivse õhkkonna loomisele ja naudingut pakkuvale õppetööle klassiruumis, kaasasid õpilasi aktiivselt õppimisprotsessi ning tekitasid õpilastes turvatunde. See võib olla ka põhjuseks, miks positiivses õhkkonnas õppinud 3.–5. klassi õpilastel paranesid tulemused nii lugemises kui ka kirjutamises. Õpilastel, kellel on positiivsed suhted õpetajatega, on ka eakaaslastega sõbralikumad ja usaldusväärsemad suhted ning sellised õpilased on ka akadeemiliselt edukamad (Silver et al., 2005).

Neljas kontrollitav hüpotees oli, et 4. klassis on õpetajad oma tegevustes tundlikumad kui 3. klassis. See hüpotees ei leidnud kinnitust. Uuringust selgus, et õpetajad, kes toetasid õpilasi individuaalselt, lahendasid õpilaste probleeme ja reageerisid nende vajadustele 3. klassis, kasutasid sarnaseid tegevusi ka 4. klassis. Tundlik õpetaja lahendab õpilaste probleeme, hoolib õpilastest, tunneb nende vastu huvi ja vastutab nende heaolu eest (Pianta et al., 2008a; VanMaele & VanHoutte, 2009). Siinse uuringu tulemused erinevad Cushmani ja Cowani (2010) tulemustest, kus leiti, et teises kooliastmes pööravad õpetajad rohkem tähelepanu õpilaste individuaalsusele, peavad olulisemaks tõsta õpilaste enesehinnangut ning luua õpilastega positiivne ja toetav suhe. Üheks võimaluseks siinse töö tulemuste tõlgendamisel on see, et 3. klassis annab tunde klassiõpetaja, kes on õpilastele lähedane, tunneb nende võimeid, individuaalseid vajadusi ning oskusi. 4. klassis võivad anda tunde aga aineõpetajad, kes ei

oska nii palju arvestada õpilaste individuaalsete vajadustega ning ennetada võimalikke probleeme tunnis.

Viies kontrollitav hüpotees oli, et õpetajad arvestavad 3. klassi õpilaste seisukohtadega rohkem ning on õppetöös paindlikumad kui 4. klassi puhul. Analüüsist ilmnes, et see hüpotees ei leidnud kinnitust, sest õpetajad arvestasid õpilaste ideede ja seisukohtadega ning olid paindlikud ja lapsekesksed nii 3 kui ka 4. klassis. Selle tulemusega seoses võib märkida, et õpetajad, kes arvestavad õpilaste seisukohtadega, on paindlikud õppetundide läbiviimisel, julgustavad õpilasi oma ideede ja seisukohtade väljaütlemisel ning kohandavad õppetööd lähtudes õpilaste huvidest (Drudy & Chatain, 2002). Varasemad uurimused kinnitavad, et õpetajad, kes on oma tundides paindlikud ja lapsekesksed, korraldavad õppetöö õpilaste individuaalsust arvestades (Ranjan & Rahman, 2010). Õpetaja ülesandeks on märgata õpilaste individuaalsust ja arvestada iga indiviidiga, samuti tuleb õpetajal läbi mõelda, kuidas erinevate huvide ja eeldustega õpilastele pakkuda sobivaid õpitegevusi (Scanlon et al., 2008). Järelikult õpilased, kes tunnetavad, et neid toetatakse ja nende seisukohtadega arvestatakse, õpivad ja teevad koostööd õpetajaga kõige paremini siis, kui õpetaja annab neile otsuste langetamisel ja probleemide lahendamisel maksimaalse vabaduse (Frazer & Walberg, 2006).

Käesoleval uuringul on ka mõned piirangud. Esimene neist puudutab valimi suurust – uuritavate klassiõpetajate arv oli suhteliselt väike. Teise piiranguna võib välja tuua asjaolu, et õpetaja emotsionaalset tuge õpilasele analüüsiti kogu valimis tervikuna, mitte üksikõpetajate kaupa. Kolmandaks, õpetajate emotsionaalset tuge õpilastele ei võrreldud õpilaste emakeeletestide tulemustega, kuna seesugune uurimus oleks magistritöö raames osutunud liiga töömahukaks. Vaatamata nimetatud piirangutele saab siinse magistritöö tulemusi kasutada õpetamise tõhustamisel. Edaspidi tuleks uurida suuremat hulka õpetajaid ja vaadelda emakeele ja kirjanduse tunde II kooliastmes eraldi.

Kokkuvõtteks leiti, et õpetajad pakuvad õpilastele suuremat emotsionaalset tuge 3. klassis, samas õpetajate tegevused mõjutavad erinevalt negatiivse õpikeskkonna kujunemist 3. ja 4. klassis. Õpetajate loodud positiivne õhkkond 3. ja 4. klassis, õpetaja tundlikkuse ja laste seisukohtade arvestamisel erinevusi ei leitud. Siinse töö tulemusi ei saa üldistada kogu haridusvaldkonnale, kuid praktiseerivad õpetajad saavad neid kasutada oma töö tõhustamiseks. Kuna tulemused juhivad tähelepanu sellele, kui oluline on õpetaja emotsionaalne tugi õpilase arengule, peaksid õpetajad pöörama tunnis rohkem tähelepanu õpilaste emotsionaalsele toetamisele. Saadud tulemusi võiks edasise uurimistöö käigus võrrelda teiste valdkondadega – juhendava ja organisatoorse toe pakkumisega – ning leida

seoseid teiste õppeainetega. Samuti võiks edaspidi uurida õpetaja emotsionaalset tuge õpilastele läbivalt I ja II kooliastmes (1.–6. klassis).

Tänuõnad

Magistritöös kasutatud andmete kogumist on toetatud projektist „Eesti põhikooli efektiivsus“. Tänan uuringu korraldajaid, kes võimaldasid andmete kasutamist minu magistritöös. Samuti tänan Merle Alupere, kellega koostöös sujus vaatlusandmete läbitöötamine edukalt. Töö autor avaldab südamest tänu oma lähedastele kannatlikkuse ja toetuse eest.

Autorsuse kinnitus

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

Kasutatud kirjandus

- Alton-Lee, A. (2003). *Quality teaching for diverse students in schooling: best evidence synthesis*. Wellington: Ministry of Education.
- Anderson, L. W. (2004). *Increasing teacher effectiveness* (2nd ed). UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Ang, R. P., Chong, W. H., Huan, V. S., Quek, C. L., & Yeo, L. S. (2008). Teacher–student relationship inventory: Testing for invariance across upper elementary and junior high samples. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26, 339–349. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1177/0734282908315132>.
- Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher–child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 259–269. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1177/0165025409350959>.
- Atherton, J. S. (2011). *Learning and Teaching; Experiential Learning*. Retrieved from <http://www.learningandteaching.info/learning/experience.html>.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211–229. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>.
- Bohn, C. M., Roehrig, A. D., & Pressley, M. (2004). The First Days of School in the Classrooms of Two More Effective and Four Less Effective Primary-Grades Teachers. *The Elementary School Journal*, 104, 271–287.
- Brock, L., Nishida, T., Chiong, C., Grimm, K., & Rimm- Kaufman, S. (2008). Children’s perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the Responsive Classroom approach. *Journal of School Psychology*, 46, 129–149. Retrieved from doi:10.1016/j.jsp.2007.02.004.
- Brobhy, J., & Alleman, J. (2007). *Powerful social studies for elementary students* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Brown, J. L., Jones S. M., LaRusso ,M. D., & Aber J. L. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4Rs program. *Journal of Educational Psychology*, 102, 153–167.
- Bru, E., Stephens, P., & Torsheim, T. (2002). Students' Perceptions of Class Management and Reports of Their Own Misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40, (4), 287–307.
- Chapparo, C. J., & Hooper, E. (2002). When is it work? Perceptions of six year old children. *Work* (19), 291–302.

- Connor, C. M., Son, S., & Hindman, A. H. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology, 43*(4), 343–375.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice, 39*(3), 124–130.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Abry, T. (2013). Do emotional support and classroom organization earlier in the year set the stage for higher quality instruction? *Journal of School Psychology, 51*, 557–569.
- Curci, A., & Rime, B. (2012). The temporal evolution of social sharing of emotions and its consequences on emotional recovery: A longitudinal study. *Emotion, 12*(6), 1404–1414. Retrieved from doi: 10.1037/a0028651.
- Cushman, P., & Cowan J. (2010). Enhancing student self-worth in the primary school learning environment: teachers' views and students' views. *Pastoral Care in Education, 28*(2), 81–95.
- Daniels, E., & Arapostathis, M. (2005). What do they really want? Student voices and motivation research. *Urban education, 40*, 34–59.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role of student-teacher relationships on children's cognitive and social development. *Educational Psychologist, 38*, 179–234.
- DiLalla, L. F., & Mullineaux, P.Y. (2008). The effect of classroom environment on problem behaviors: a twin study. *Journal of School Psychology, 46*, 107–128.
- Drudy, S., & Chatain, M. U. (2002). Gender effects in classroom interaction: Data collection, self-analysis, and reflection. *Evaluation and Research in Education, 16*, 34–50.
- Doumen, S., Koomen, H. M. Y., Buyse, E., Wouters, S., & Verschueren, K. (2012). Teacher and observer views on student–teacher relationships: Convergence across kindergarten and relations with student engagement. *Journal of School Psychology, 50*, 61–76. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2011.08.004>.
- Downer, J. T., Kraft-Sayre, M. E., & Pianta, R. C. (2009). Ongoing, web-mediated professional development focused on teacher–child interactions: Early childhood educators' usage rates and self-reported satisfaction. *Early Education and Development, 20*, 321–345.

- Emmerich, W., Rock, D. A., & Trapani, C. S. (2006). Personality in relation to occupational outcomes among established teachers. *Journal of Research in Personality, 40*, 501–528.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management*. New Jersey: Erlbaum.
- Fleiss, J.L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin, 76*(5), 378–382.
- Fraser, B. J., & Walberg, H. J. (2006). Research on teacher-student relationships and learning environments: context, retrospect and prospect. *International Journal of Educational Research, 43*, 103–109.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148–162.
- Gleason, J. B., & Ratner, N. B. (2009). *The development of language* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gläser-Zikuda, M., & Fuss, S. (2008). Impact of teacher competencies on student emotions: A multi-method approach. *International Journal of Educational Research, 47*, 136–147.
- Hamm, J. V., & Faircloth, B. S. (2005). Peer context of mathematics classroom belonging in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 25*(3), 345–366.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A., & Downer, J. (2007). Building a science of classrooms: Application of the CLASS framework in over 4,000 U.S. early childhood and elementary classrooms. Retrieved from <http://fcd-us.org/resources/building-scienceclassrooms-application-class-framework-over-4000-us-early-childhood-and-e>.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: looking beyond problem behaviors. *Social Development, 17*, 115–136.
- Haynes, A. (2010). *The Complete Guide to Lesson Planning and Preparation*. London: Continuum International Publishing.
- James, M., & McCormick, R. (2009). Teachers Learning to Learn. *Teaching and Teacher Education, 25*(7), 973–982.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*, 491–525.

- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development, 18*, 915–945.
- Leppik, P. (2008). *Õpetajatöö psühholoogilisi probleeme*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Malecki, C., & Demaray, M. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly, 21*(4), 375–395.
- Männamaa, M., & Kikas, E. (2010). Cognitive profiles and their stability in different academic performance groups for math and language. In A. Toomela (Ed.), *Systemic person-oriented study of child development in early primary school* (pp 95–131). Frankfurt: Peter Lang.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., et al. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*, 732–749.
- McGee, C., & Fraser, D. (2008). *The professional practice of teaching* (3rd ed.). Melbourne: VIC, Cengage Learning.
- Miller, D. & Moran, T. (2007) Theory and practice in self-esteem enhancement: circle-time and efficacy-based approaches- a controlled evaluation. *Teacher and Teaching: Theory and Practice, 13*(6), 601–615.
- Muola, J. M. (2010). A Study of the Relationship Between Academic Achievement Motivation and Home Environment Among Standard Eight Pupils. *Educational Research and Reviews, 5*(5), 213–217.
- Murtaza, A., Khan, A. M., Khaleeq A. R., & Saeed, S. (2011). An Evaluation of Classroom Management in Effective Teaching. *International Journal of Business and Social Science, 3*, 201–209.
- Peisner-Fenberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., & Kagan, S.L. (2001). The relation of preschool childcare quality to childrens cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Developmnet, 72*, 1534–1553.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Houts, R., Morrison, F., & Nighed, E. (2007). Opportunities to learn in Americas elementary classrooms. *Science, 315*, 1795–1796.

- Pianta, R., C. Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., & Morrison, F. (2008a). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45, 365–397.
- Pianta, R. C., LaParo, K. M., & Hamre, B. K. (2008b). *Classroom Assessment Scoring System (Class) Manual*, K-3. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Ramsden, P. (2006). Improving teaching and learning in higher education: The case for a relational perspective. *Studies in Higher Education* 12(3), 275–286.
- Ramsey, R. D. (1999). *Lead, Follow or Get out of the way*. California: Crowing Press Inc.
- Ranjan, N., & Rahman, N. (2010). Role of Teacher in Enhancing Learning Achievements of Child & Emphasis on Teacher Skill Development, Knowledge Building. Retrieved from http://www.dhsekerala.gov.in/downloads/role_tech.pdf.
- Rasmussen, K. & Smidt, S. (2005). Childhood in pictures as comments a culture in motion. *Early child Development and Care*, 175(6), 523–541.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Split, J. L., & Oort, F.J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
- Rudasill, K., Gallagher, K., & White, J. (2010). Temperamental attention and activity, classroom emotional support, and academic achievement in third grade. *Journal of School Psychology*, 48, 113–134.
- Ryan, R., & Deci, E. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.). *Handbook of motivation at school* (pp. 171–195). New York, NY: Taylor Francis.
- Saxton, M. (2010). *Child language: Acquisition and development*. London etc.: Sage Publication Ltd.
- Scanlon, D. M., Gelzheiser, L. M., Vellutino, F. R., Schatschneider, C., & Sweeney, J. M. (2008). Reducing the incidence of early reading difficulties: Professional development for classroom teachers versus direct interventions for children. *Learning and Individual Differences*, 18, 346–359.
- Silver, R. B., Measelle, J., Essex, M., & Armstrong, J. M. (2005). Trajectories of externalizing behavior problems in the classroom: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39–60.

- Soodla, P., & Kikas, E. (2014). Lugesiskuse ja -motivatsiooni seosed õpetajate kasvatustüülidega esimeses klassis. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(1), 67–95. Külastatud aadressil doi: <http://dx.doi.org/10.12697/eha.2014.2.1.04>
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J. Y., & Kwok, O. M. (2012). Dynamics of teacher–student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children's academic success. *Child Development*, 83, 1180–1195.
- Toomela, A. (2009). *Eesti põhikooli efektiivsus*. Tartu, Tallinn: lõpparuanne. Külastatud aadressil www.hm.ee/index.php?popup=download&id=11756.
- Uibu, K., & Männamaa, M. (2014). Õpetamistegevused ja õpilaste tekstimõistmine üleminekul esimesest kooliastmest teise astmesse. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(1), 96–131. Külastatud aadressil doi: <http://dx.doi.org/10.12697/eha.2013.1.05>.
- Vabariigi Valitsus (2010). Põhikooli riiklik õppekava. *Riigi Teataja I 2010*, 6, 22. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13273133>.
- VanMaele, D., & VanHoutte, M. (2009). *Teacher trust in students: the influence of school and teacher characteristics*. Retrieved from <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/pdf/conference/ecer-2009/contribution/205-1/>.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83, 877e895. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>.
- Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. In K. Wentzel and A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 301–322). Mahwah, NJ: LEA.
- Wilson, H. K., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2007). Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *The Elementary School Journal*, 108, 81–96.

Lisa 1. Vaatluste hindamistabel

Kuupäev/ periood	<input type="text"/>	Kool	<input type="text"/>	Aine	<input type="text"/>
Algus	<input type="text"/>	Õpetaja	<input type="text"/>	Uurija	<input type="text"/>
Lõpp	<input type="text"/>	Video	<input type="text"/>	Teema

Õpilaste arv (Küsi õpetajalt): _____ last	Jälgitavate laste arv vaatluse ajal:						
EMOTSIONAALNE TUGI	Madal		Keskmine			Kõrge	
1. Positiivne õhkkond	1	2	3	4	5	6	7
a. Inimsuhted							
b. Positiivne tunde väljendus							
c. Positiivne vastasmõju							
d. Lugupidamine							
2. Negatiivne õhkkond	1	2	3	4	5	6	7
a. Negatiivne tunde väljendus							
b. Karistav kontroll							
c. Lugupidamatus							
d. Kõrge negatiivne õhkkond							
3. Õpetaja tundlikkus	1	2	3	4	5	6	7
a. Teadlikkus							
b. Vajadustele ja vihjetele vastamine							
c. Efektiivsus probleemidega tegelemisel							
d. Turvaline suhe õpetajaga							
4. Laste seisukohtadega arvestamine	1	2	3	4	5	6	7
a. Paindlikkus ja lapsekesksus							
b. Iseseisvuse ja juhtimise toetamine							
c. Laste eneseväljendusvõimalused							
d. Liikumise piiramine							
CLASS K-3 (2008) Hindamise vorm. Iga mõõde on määratud numbriga 1-7. Märkige ära sobiv kastike vastavalt vaatlusele.							
Ruum, tegevus, õpikute kasutus, materjalid ja kommentaarid:							

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Triinu Linnas

(sünnikuupäev: 31.07.1990)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose
Õpetaja emotsionaalne tugi õpilasele 3. ja 4. klassi emakeeletunni näitel,

mille juhendaja on Krista Uibu

- 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, 19.05.2014.