

DISSERTATIONES PEDAGOGICAE UNIVERSITATIS TARTUENSIS

13

HEIKI KRIPS

Õpetajate suhtlemiskompetentsus
ja suhtlemisoskused



TARTU ÜLIKOOLI KIRJASTUS

Tartu Ülikooli sotsiaal- ja haridusteaduskond, haridusteaduste instituut

Väitekiri on lubatud kaitsmisele filosoofiadoktori kraadi saamiseks pedagoogika alal 04.04.2011 Tartu Ülikooli haridusvaldkonna doktorikraadide andmise ühisnõukogu otsusega.

Juhendajad:	emeriitprofessor	Jaan Mikk Tartu Ülikool, Eesti
	professor	Tõnu Lehtsaar Tartu Ülikool, Eesti
Oponent:	emeriitprofessor	Pertti Kansanen Helsingi Ülikool, Soome

Kaitsmine toimub 1. juunil 2011 Tartu Ülikooli nõukogu saalis.



European Union, European Regional Development Fund Center of Excellence,
European Social Fond

ISSN 1406–1317

ISBN 978–9949–19–653–1 (trükis)

ISBN 978–9949–19–654–8 (PDF)

Autoriõigus Heiki Krips, 2011

Tartu Ülikooli Kirjastus

www.tyk.ee

Tellimus nr. 229

SISUKORD

PUBLIKATSIOONIDE NIMEKIRI	6
SISSEJUHATUS	7
Suhtlemiskompetentsuse ja suhtlemisoscuse mõistetest	7
Õpetaja suhtlemisoscuse käsitlustest õppimiskontseptsioonidest lähtudes	12
Õpetaja suhtlemisoscuse uurimisest	15
Õpetaja suhtlemisoscust mõjutavate tegurite uurimisest	22
Õpetaja suhtlemisoscusest õpetajakoolituse alastes uuringutes	24
Kokkuvõte õpetaja suhtlemisoscuse alastest uuringutest	26
EMPIIRILISED UURIMUSED	28
Meetod	28
Tulemused	32
Diskussioon	40
Kokkuvõte	44
KIRJANDUS	46
SUMMARY	54
TÄNUSÕNAD	64
PUBLIKATSIOONID	65
ELULOOKIRJELDUS	113
CURRICULUM VITAE	114

PUBLIKATSIOONIDE NIMEKIRI

Väitekiri tugineb järgmistele publikatsioonidele, millele tekstis viidatakse rooma numbritega.

- I **Kriips, H.** (2008). Teachers' Behaviours in Forms 5 to 9 and Forms 10 to 12 Classrooms. J. Mikk, M. Veisson, P. Luik (Eds.). *Reforms and Innovations in Estonian Education* (139–153). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- II **Kriips, H., Lehtsaar, T., & Kukemelk, H.** (2011). About the differences of self-perceptions, given by the teachers of art and the teachers of science and the male and female teachers to the statements of social competence. *US-China Education Review*, 8(6) [ilmumas].
- III Lehtsaar, T., **Kriips, H., & Pulver, A.** (2010). The structure of the social competence of Estonian school teachers. J. Mikk, M. Veisson, P. Luik (Eds.). *Teacher's personality and professionalism. Estonian Studies in Education* (75–86). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Väitekirja autori panus nende artiklite valmimisel oli järgmine:

- I artikkel: uurimuse kavandamine, küsimustiku koostamine, andmete kogumine, andmete analüüsimine, artikli kirjutamine.
- II artikkel: uurimuse kavandamine, küsimustiku koostamine, andmete kogumine, andmete analüüsimine, artikli kirjutamine.
- III artikkel: uurimuse kavandamine, küsimustiku koostamine, andmete kogumine, osalemine andmete analüüsimisel, artikli kirjutamine.

SISSEJUHATUS

Õpetajakoolituse õppekavade arendamine on tänapäeva hariduse üks olulisemaid probleeme. Õpetaja suhtlemisoskuste uuringud on vajalikud nii õpetamise teoreetiliste kontseptsioonide kui õpetaja suhtlemise alaste koolitusprogrammide arendamise seisukohast. Mitmetes uuringutes on leitud, et õpetaja suhtlemist mõjutavad sellised tegurid nagu õpetaja sugu, kooliaste, kus õpetaja õpetab ja õpetatav aine. Uued uuringud selles valdkonnas aitavad kaasa nii õpetaja suhtlemisoskuse teoreetiliste käsitluste edasiarendamisele kui suhtlemise alaste koolitusprogrammide arendamisele.

Erinevate suhtlemiskompetentsuse käsitluste taustal saab esile tuua õpetaja suhtlemiskompetentsuse struktuuri (sisemiste komponentide omavaheliste seoste) uuringute puudumist. Õpetaja suhtlemiskompetentsuse struktuuri on tarvis uurida aitamaks kaasa nii õpetaja suhtlemisoskuse teoreetiliste käsitluste edasiarendamisele kui suhtlemise alaste koolitusprogrammide arendamisele. Tuginevalt ülaltoodule seatakse käesoleva väitekirja empiiriliste uuringute eesmärgiks selgitada välja, millised on erinevused Eesti üldhariduskoolide õpetajate erinevate gruppide suhtlemisoskustes ja leida suhtlemiskompetentsuse struktuur.

Järgnevalt esitatakse ülevaade viimase nelja aastakümne suhtlemisoskuste uuringutest. Ülevaates keskendutakse peamiselt õpetaja suhtlemisoskuste käsitlustele.

Suhtlemiskompetentsuse ja suhtlemisoskuse mõistetest

Suhtlemisoskuse käsitluste uurimisel kohtab erinevaid termineid, mis sageli on sisu poolest kattuvad. Enamlevinud terminid, mida kasutatakse on suhtlemiskompetentsus (*communication competence*), sotsiaalne kompetentsus (*social competence*) ja interpersonaalne kompetentsus (*interpersonal competence*). Suhtlemiskompetentsust on käsitletud enamasti kui võimet erinevate oskuste kasutamise kaudu tulla toime sotsiaalses situatsioonis (Backlund, 1982; Powers & Lowry, 1984; Spitsberg & Cupach, 1984). McCroskey (1982) ja McCroskey, Richmond, & Stewart (1986) märgivad, et rääkides kompetentsusest suhtlemises, tuleks eristada kompetentsuse kognitiivseid, afektiivseid ja tegevuslikke elemente, kusjuures olulisemana neist tuleks vaadelda tegevusi. Autorid märgivad, et ühe, üldise, suhtlemiskompetentsuse kontseptsiooni loomine kõigi indiviidide jaoks, võib osutada problemaatiliseks. McFall (1982, lk 12) kirjeldab sotsiaalse kompetentsuse (*social competence*) mõistet kui terminit, mis haarab endasse indiviidi võime toime tulla sotsiaalsetes situatsioonides, kusjuures sotsiaalsed oskused on selles olulise tähtsusega. Elliott & Gresham (1991) rääkides sotsiaalse kompetentsuse defineerimistest, ütlevad, et osa definitsioo-

nidest on seotud laste ja noorukitega, kus vaadeldakse sotsiaalset kompetentsust läbi õpitavate käitumisviiside, mis on vajalikud paremaks koostöömiseks teistega. Teine osa definitsioonidest kirjeldab sotsiaalset kompetentsust kui teatavat konkreetsete toimimisviiside kogumit, mis aitab indiviidil toime tulla teatavates situatsioonides ja kolmandat liiki definitsioonid on laiemas sisuga sisaldades näiteks oskusi sotsiaalseid probleeme lahendada ja oskust oma emotsioone juhtida. Cavell (1990, lk 111–114) nimetab sotsiaalse kompetentsuse koostisosadena sotsiaalset kohanemisevõimet, sotsiaalset toimetulekut ja sotsiaalseid oskusi. Autor märgib, et vaatamata kontseptuaalsetele erinevustele on suur osa antud valdkonna uurijatest ühel meel selles, et sotsiaalne kompetentsus tähendab indiviidi efektiivset funktsioneerimist sotsiaalses kontekstis. Termin sotsiaalne kompetentsus sisu kattub mitmel autoritel termini interpersonaalne kompetentsus (*interpersonal competence*) sisuga. Spitzberg & Cupach (1984) analüüsid sotsiaalse kompetentsuse ja interpersonaalse kompetentsuse alaseid uurimusi, leiavad, et antud termineid tarvitatakse sageli vaheldumisi ja oma olemuselt on need terminid kattuvad. Spitzberg (1991) ja Spitzberg & Cupach (1989) järgi koosneb interpersonaalse kompetentsuse mudel kolmest komponendist: motivatsioonist, teadmistest ja oskustest. Autorid märgivad, et kompetentne suhtlemine tähendab oma käitumisviiside võimalike tagajärgede enesele teadvustamist, hoiakut positiivsetele suhetele ja selle jälgimist, et käitumisviisid oleksid nii antud situatsiooni sobivad kui ka efektiivsed. Spano & Zimmermann (1995, lk 18) rääkides interpersonaalsest suhtlemiskompetentsusest (*interpersonal communication competence*) ütlevad, et see on multidimensionaalne mõiste. Autorid märgivad, et vaatamata erinevate autorite erinevustele rõhuasetustes antud mõiste analüüsimises, saab öelda, et ühel nõul ollakse nimetatud kompetentsuse koostisosade suhtes. Need on teadmised, oskused ja motivatsioon. Kompetentne suhtleja omab piisavaid teadmisi, kuidas suhelda, oskab neid teadmisi rakendada interaktsioonis ja tahab neid rakendada. Stemler *et al.*, (2006) räägib sellest, et viimaste aastakümnete kasvav uurijate huvi suhtlemisuskuste vastu on loonud uuritavatele objektidele antavate tähenduste ja sisu sagedast kattuvust. Sagedast kontseptuaalset kattuvust võib täheldada selliste terminite puhul nagu sotsiaalsed oskused (*social skills*) ja interpersonaalsed oskused (*interpersonal skills*), aga ka sotsiaalne intelligentsus (*social intelligence*), emotsionaalne intelligentsus (*emotional intelligence*) ja sotsiaalne kompetentsus ja paljudel juhtudel saab rääkida nende mõistete samatähenduslikkusest. Zins, Weissberg, Wang & Walberg (2004) esitavad õpetaja sotsiaalse ja emotsionaalse kompetentsuse (*Social and Emotional Competence – SEC*) määratluse, mis sisaldab endas emotsioonide alaseid, kognitiivseid ja käitumuslikke oskusi. Jennings & Greenberg (2009, lk 494–496) määratlevad üldnimetatud SEC kompetentsidena õpetajapoolset õpilase emotsioonide „nägemist” (tunneb emotsioonid ära) ja õpilase emotsioonide kognitiivsete tagamaade mõistmist; aga ka õpetajapoolset oskuslikku emotsioonide väljendamist; õpetaja oskust mitteverbaalsete ja verbaalsete toimimisviiside abil nii innustada õpilasi, samuti oskust nimetatu abil juhtida õpilaste käitumist. Zwaans, Ten Dam & Volman (2006, lk 184–185) vaatlevad sotsiaalset kompetentsust kui

mitmedimensioonilist struktuuri, mille koostisosadeks on intrapersonaalne (*intra-personal*), interpersonaalne (*inter-personal*) ja ühiskondlik (*societal*) dimensioon, millest igäühte kuuluvad sellised komponendid nagu hoiakud (*attitude*), teadmised (*knowledge*), refleksioon (*reflection*) ja oskused (*skills*). Autorid liigitavad oskusi sotsiaalsete probleemide lahendamise oskusteks, sotsiaalkommunikatiivseteks oskusteks ja eneseregulatsioonioskusteks.

Interpersonaalse- või sotsiaalse- või suhtlemiskompetentsuse komponendina on märgitud enamasti olulisemana indiviidi käitumisviise kui oskusi, kusjuures rõhutatakse käitumisviiside kohasust (sobivust reeglite ja normidega) ja efektiivsust (Spitzberg & Cupach, 1989, lk 71), võimet eesmärgistatult käituda (Parks, 1994), võimet suhelda edukalt erinevatest kultuuridest pärinevate inimestega (Lustig & Koester, 2010), erinevate suhtlemisoskuste kompetentset kasutamist eri tüüpi inimsuhetes (Lane, 2010). Interpersonaalsete- või sotsiaalsete- või suhtlemisoskuste erinevaid loetelusid on esitatud erinevates suhtlemisõpikutes ja käsiraamatutes (Beebe, Beebe & Redmond, 2008) ja juhtimisvaldkonna käsiraamatutes (Robbins & Hunsaker, 2009).

Sotsiaalseid oskusi (*social skills*) on defineeritud laiemalt kui käitumisviise, mis tuginevad teadmistele sotsiaalsete väärtuste ja reeglite kohta (Dunn, 1988), kui suhtlemisoskusi, mida indiviid kasutab interaktsioonis teis(t)e indiviidi(de)ga (Hargie, Saunders & Dickson, 2000) ja kitsamalt kui toimimisviiside kogumeid, mis on tarvilikud informatsiooni vahetuseks, probleemide lahendamiseks, edukaks toimetulekuks interaktsioonis ja enesejuhtimiseks (Kolb & Hanley-Maxwell, 2003). Gresham & Elliott (1990) märgivad, et sotsiaalseid oskusi saab defineerida kui sotsiaalselt heakskiidetud õpitud käitumisviise, mis võimaldavad indiviidil efektiivselt suhelda teistega ning mis ei too endaga kaasa negatiivseid vastureaktsioone. Pontecorvo (1990) märgib, et sotsiaalsed oskused võimaldavad luua ja arendada inimestega kontakte ja suhteid ning teha nendega efektiivselt koostööd. Autor nimetab sotsiaalsete oskuste ühe osana kommunikatiivseid oskusi (*communication skills*) lugedes neid informatsiooni vahetamise oskusteks.

Marlow, Bloss & Gloss (2000, lk 669) räägivad kognitiivsetest oskustest (*cognitive skills*), käitumuslikest oskustest (*behavioral skills*) ja emotsionaalsetest oskustest (*emotional skills*). Kognitiivsed oskused kujutavad endast sotsiaalsete märkide „lugemist” ja interpreteerimist, probleemide lahendamiseks vajalikku analüüsioskust, teiste inimeste probleemide mõistmist, käitumisnormidest arusaamist ja positiivset ellusuhtumist. Emotsionaalsed oskused kujutavad endast tunnete äratundmist, väljendamist ning toimetulekut nendega. Käitumuslikud oskused kujutavad endast nii verbaalseid suhtlemisoskusi kui mitteverbaalsete vahendite adekvaatse kasutamise oskust. Käitumuslike oskuste kaudu realiseeritakse suhtlemises emotsionaalseid ja kognitiivseid oskusi.

Oliva & Henson (1980, lk 119) eristavad õpetajale vajalike suhtlemisoskustena kommunikatiivseid ja interpersonaalseid oskusi. Kommunikatiivsed oskused on: oskus esitada ainet suuliselt selgelt ja arusaadavalt ning loogiliselt; oskus kirjutada loogilises ja kergesti mõistetavas stiilis kasutades sobilikku lauseehitust ja tuginedes grammatikareeglitele; oskus mõista ja analüüsida

teadet pärast selle saamist; oskus lugeda, mõista ja analüüsida erialast materjali. Interpersonaalsed oskused on: oskus nõustada õpilasi nii individuaalselt kui grupis nende akadeemiliste vajaduste osas; võime mõista ja käituda adekvaatselt mingist teisest etnilisest, lingvistilisest jne. grupist õpilasega; oskus suhelda õpilastega viisidel, mis aitab neil luua positiivset enesekäsitlust; oskus suhelda õpilastega viisidel, mis suunab neid suheldes käituma konstruktiivselt; oskus suhelda õpilastega viisidel, mis aitavad neil arendada sobivaid väärtusi, hoiakuid ja uskumusi.

Riggio (1986, 1989) jagab sotsiaalseid oskusi käitumuslikeks oskusteks (tüüpiliselt: emotsioonide, hoiakute ja domineerivuse väljendamine), teise mõistmise oskusteks (tüüpiliselt: sensitiivsus, empaatia) ja nn. reguleerivateks oskusteks (tüüpiliselt: situatsiooni analüüs, enese jälgimine).

Hartley (1999), võttes kokku erinevate autorite poolt esitatu, nimetab oluliste suhtlemisoskustena järgmist: mitteverbaalse kommunikatsiooni oskus (miimika, žestid, poosid, puudutuskäitumine, hääle tugevus ja tämber jms.); oskus väljendada teisele toetust (noogutamine, julgustamine, kiitus jms.); oskus vestluse juhtimisel küsimusi kasutada (kinniste ja lahtiste küsimuste küsimine); ümbersõnastamisoskus (tunnete tagasipeegeldamine, sõnumi tagasipeegeldamine); kontakti loomise ja katkestamise oskus (võtted, mille abil saadakse kontakt; võtted, kuidas kontakti hoida; võtted, kuidas kontakti katkestada); selgitamise oskus (argumenteerimise võtted); kuulamisoskus (tähelepanelik kuulamine; kuulamisjärjendustest hoidumine); eneseavamise oskus (teisele enesest rääkimine, ka oma tunnetest ja mõtetest rääkimine); mõjutamisoskus (verbaalsed ja mitteverbaalsed võtted); kehtestamisoskus (enese ja teiste õiguste eest seismine, kindel käitumine); juhtimisoskus (käitumisviisid grupi juhtimisel).

Chazan, Laing, Davies & Phillips (2001), võttes kokku erinevate autorite esitatud sotsiaalse kompetentsuse ja sotsiaalsete oskuste käsitlusi, leiavad, et erinevate arusaamade ühisosa võiks sotsiaalsetes oskustes olla järgmine: Sooritamisoskused (mida indiviid peab suutma, et suhelda efektiivselt): kasutada sobivat kehakeelt, silmsidet ja emotsionaalset reaktsiooni; teisi kuulata; vestelda, kasutades erinevaid registreid (lihtne, keeruline, spetsiifiline); olla teadlik teise inimese seisukohast; olla piisavalt meelegindel, püüdmata domineerida. Tõlgendamisoskused (mida indiviid peab suutma, et teiste käitumist lahti mõtestada ja sellele efektiivselt reageerida): mõista teiste kehakeelt ja silmsidet; austada kaaslaste väärtushinnanguid ja norme; teiste tujudele ja emotsioonide väljendustele reageerida; saata adekvaatseid (ja asjakohaseid) verbaalseid signaale; vastavalt vajadusele omada võimet nii juhtida kui alluda.

Krips (2005; 2010) märgib õpetaja suhtlemiskompetentsuse osadena teadmisi, refleksiooni (mõtlemine oma suhtlemisest), hoiakuid ja oskusi. Suhtlemiskompetentsel õpetajal on: teadmised selle kohta, mida kujutavad endast suhtlemisoskused ja kuidas neid erinevates suhtlussituatsioonides kasutada; teadmised selle kohta, kuidas indiviidid õpivad; teadmised selle kohta, et indiviidid on erinevad oma väärtuste, vajaduste ja hoiakute poolest; teadmised selle kohta, et indiviidid mõtlevad erinevalt ja tunnevad tundeid neile ainuomaset; teadmised konfliktide kui vastuolude kohta (sisemised ja välised vastu-

olud) ja nende reguleerimise kohta; teadmised indiviidi käitumise kohta grupis; teadmised grupiprotsessidest; teadmised juhtimiskäitumise (korralduste andmine, negatiivne- ja positiivne tagasiside, motiveerimine) kohta. Autor nimetab õpetaja suhtlemiskompetentsuses sisalduvatest hoiakutest olulisemana hoolivat hoiakut õpilas(t)e suhetes ja hoiakut õpilasse kui subjekti. Autor nimetab õpetajale olulisemate suhtlemisoskustena: esinemisoskust; oskust saada ja hoida psühholoogilist kontakti; oskust kuulata; oskust veenda; oskust oma emotsioone reguleerida (neid ära tunda, neid väljendada); oskust suhtlemispartneri emotsioone talle tagasi peegeldada ja kehtestamisoskust. Õpetajale olulisemateks suhtlemistehnikateks nimetab autor: suhtlemistasandite eesmärgipärasest kasutamist; psühholoogilise kontakti saamise ja selle hoidmise tehnikaid; vestluse juhtimise tehnikaid (suhtlemispartnerist lähtuvad tehnikad: tähelepanelik kuulamine; ümbersõnastamistehnikad, endast lähtuvad tehnikad: teadlik ignoreerimine; küsimuste esitamine; argumenteerimine ja vastustehnikad partneri demagoogia kasutamisele); kehtestamistehnikaid. Autor on seisukohal, et õpetades suhtlemist tasemekoolituses või täiendkoolituses on oluline iga suhtlemisoskuse puhul määratleda õppijate jaoks selle osaoskused ja/või suhtlemistehnikad. Näiteks õpetaja esinemisoskus koosneb järgmistest osaoskustest: oskus saada auditooriumiga psühholoogilist kontakti (suhtlemistehnikad: sobiva suhtlemistasandi valik; mitteverbaalsete „suhtlemisvahendite“ kasutamine); oskus väljendada end arusaadavalt (selgus, mõistetavus); argumenteerimisoskus (endast lähtuvad vestluse juhtimise tehnikad) ja kuulamisoskus (suhtlemispartnerist lähtuvad vestluse juhtimise tehnikad). Kui vaadelda näiteks õpetajale vajalikku oskust saada psühholoogilist kontakti õpilasega, lapsevanemaga, kolleegiga, siis selle oskuse omandamiseks on tarvis kindlasti õppida kasutama vestluse juhtimise tehnikaid ja suhtlemistasandite adekvaatse kasutamise tehnikat. Oskus konflikte reguleerida tähendab ühest küljest oskust analüüsida nii oma käitumist kui mõtlemist (refleksioon) ja teisest küljest kehtestamisoskust (vallata kehtestamistehnikaid), aga ka oskust kuulata ja oskust veenda (nii oskus kuulata kui oskus veenda eeldavad vestluse juhtimise tehnikate valdamist).

Kokkuvõtteks saab öelda, et kaks olulist mõistet suhtlemise käsitlemisel on suhtlemiskompetentsus ja suhtlemisoskused. Suhtlemiskompetentsus on laiem mõiste kui suhtlemisoskused ja haarab viimased endasse. Suhtlemisoskusi defineeritakse enamasti kui toimimisviise, mis aitavad eesmärke saavutada. Suhtlemisoskused terminina tähistavad sageli teatud komplekssete oskuste valdamist indiviidi poolt, mis tähendab, et paljusid suhtlemisoskusi saab jagada osaoskusteks. Suhtlemisoskusi nimetatakse erinevates käsitlustes erinevalt. Õpetaja suhtlemisoskuse käsitlemisel on levinud mõiste käitumisviisid (*behaviours*) kasutamine. Sagedasti kasutatakse mõisteid suhtlemiskompetentsus, interpersonaalne kompetentsus ja sotsiaalne kompetentsus. Oma sisu poolest on need terminid enamasti kattuvad haarates endasse suhtlemisoskused, teadmised ja hoiakud ning mitmetes käsitlustes ka refleksiooni.

Eestikeelses kirjanduses on enam levinud mõisted suhtlemiskompetentsus ja suhtlemisoskused (Krips, 2005, 2010). Käesoleva väitekirja autor kasutab oma

töös mõisteid suhtlemiskompetentsus ja suhtlemisoskused, käsitledes mõisteid suhtlemisoskused, sotsiaalsed oskused ja interpersonaalsed oskused sünonüümidenä nagu ka sünonüümidenä mõisteid suhtlemiskompetentsus, interpersonaalne kompetentsus ja sotsiaalne kompetentsus.

Õpetaja suhtlemisoskuse käsitlustest õppimiskontseptsioonidest lähtudes

Õppimise üldteoreetiliste käsitluste seas saab nimetada levinumana biheviolistlikku, kognitiivset ja konstruktivistlikku lähenemisviisi. Mills (1999) ütleb, et biheviolistliku lähenemisviisi järgi õppimisele on õppimise initsiaatoriks keskkond, mis indiviidi liikuma paneb ning õppimist mõistetakse peamiselt kui valmis teadmiste, oskuste ja käitumismudelite vastuvõtmist. Autor märgib, et biheviolistlikus käsitluses on eriline koht õpetaja aktiivsusele, tema toimimisviisidel ja on väga oluline, et õpetaja valiks õiged „stiimulid” saavutamaks soovitud reaktsiooni (õpilase käitumist). Sulzer-Azaroff & Mayer (1994) kirjeldavad biheviolistlikku paradigmat õpetamisel sellisena, kus õpetaja käitumist vaadeldakse ühtses seoses õpetaja käitumisele eelneva ja järgneva õpilase käitumisega, mis tähendab seisukohta, et õpetaja käitumine mõjutab õpilast. Autorid ütlevad, et mitmed õpetamise käitumisteooriad (*behavioral theories of teaching*) lähtuvad eeldusest, et õpetaja käitumisel õpilasega on oluline mõju õpilase õppimisele ja käitumisele.

Smith & Ragan (1999) kirjeldades kognitiivset lähenemisviisi õppimisele, ütlevad, et kognitiivse õpiteooria järgi on õppimises keskne koht õppijapoolsel informatsiooni sisemisel ümbertõötamisel, mille tulemusena omandab indiviid info vastuvõtuks, lahtimõtestamiseks ja probleemide lahendamiseks tarvilikke sisemisi mudeleid. Autorid märgivad, et kognitiivsel lähenemisviisil on olnud tugev mõju õpetamisteooriate arengule. Nad ütlevad, kirjeldades konstruktivistlikku lähenemisviisi õppimisele, et konstruktivistlikud õpiteooriad on teatavas mõttes kognitiivsete õpiteooriate edasiarendused ja lisavad, et kuigi puudub ühtne konstruktivistlik õpiteooria, on selle suuna eri lähenemiste ühisosaks vastandumine biheviolistlikele teooriatele. Konstruktivistlik lähenemine tähendab seisukohta, et õppimine on teataval viisil õppijapoolne mõistete süsteemide konstrueerimine selleks, et vastuvõetavat informatsiooni omandada ja paremini liigendada.

Konstruktivistliku õppimise/õpetamise lähenemisviisi juures on peetud oluliseks hooliva ja samal ajal õpilaste aktiivsust soosiva õpikeskkonna loomist klassiruumis. Jonassen, Cernusca, & Ionas (2006) ütlevad, et niinimetatud „konstruktivistlikus” klassiruumis on õpilaste õppimiseks soodsa õpikeskkonna loomisel põhirõhk õpetajal, kelle üheks ülesandeks on aktiveerida õpilasi – tekitada diskussioone ja neid hõlbustada (*facilitate*), kusjuures hõlbustamine tähendab hoolivuse ja toetavuse väljendamist, aga ka õpilastele võimaluste loomist eneseväljenduseks. Autorid räägivad sellest, et õppimine on siin vaadeldav kui teatav viis läbi probleemide tõstatamise ja lahendamise jõuda vajadu-

seni õppida „uusi asju”. Selline lähenemisviis on teataval määral vastandlik traditsioonilisele õpetamisviisile, kus algselt esitatakse teoreetiline teadmine ja näidatakse hiljem selle teadmise võimalikke rakendumisviise praktilises elus.

Võrreldes biheivioristlikke, kognitiivsed ja konstruktivistlikke õppimisteooriad märgib Krull (2000), et nii biheivioristlikud kui kognitiivsed õppimisteooriad käsitlevad õppimist õppija kohanemisena keskkonnaga ja rõhutab, et nende kahe käsitluse olulisem erinevus seisneb selles, et biheivioristlikud õppimisteooriad peavad õppimise põhimotiiviks välise turvalisuse ja heaolu saavutamist ning kognitiivsed õppimisteooriad sisemist huvi ja sellest lähtuvat aktiivsust. Autor rõhutab, et tänapäeval hinnatakse õpilaste sisemisest aktiivsusest tulenevat õppimist olulisemaks kui biheivioristlikku käitumisharjumuste kujundamist ja mehhaanilist õppimist. Autor märgib ka, et konstruktivistliku õppimise käsitluse juures on põhirõhk õpilase sisemisel aktiivsusel ja enesealgatusel ja et õpetamisel eelistatakse õppemeetoditena diskussioone, avastuslikku ja uurimuslikku õppetegevust, referaatide kirjutamist jms.

Õpetaja suhtlemise uuringutes kajastuvad uurijate õppimiskäsitlused. Whitebread (2000) märgib, et algseks lähtekohaks õpetaja suhtlemise uuringutel mõeldud sajandi seitsmekümnendatel aastatel, on biheivioristlik õppimisteooria, millest lähtuvalt uuritakse missugune õpetaja käitumine toob kaasa õpilase käitumise muutuse. Autor rõhutab aga, et järgmiste aastakümnete uuringute puhul võib juba rääkida kognitiivsele õppimiskontseptsioonile tuginemisest, kus uuritakse seda, milliste käitumisviiside abil õpetaja aitab õpilasel õpitavat paremini mõista ja omandada, ja seda, kuidas arendada välja enam õpilaskeskseid õpetaja käitumisviise.

Vaadeldes õpetaja suhtlemist klassiruumis kognitiivse või konstruktivistliku õppimiskäsitluse valgusel, tähtsustub see, kuidas õpetaja õpilastega suhtleb. Õpetaja ülesandeks on luua õppijatele klassiruumis selline õppijakeskne keskkond, mis hõlbustaks ja reguleeriks õppimist (Vermunt & Verloop, 1999; Den Brok *et al.*, 2002). Õppijakeskne konstruktivistlik lähenemisviis õpetamisele tähendab selliseid õpetajapoolseid käitumisviise, mis aitavad õpilastel aktiivselt õppeprotsessis osaleda, küsida, arutleda ja oma arvamust väljendada ning tunda end võrdse suhtlemispartnerina (Lambert & McCombs, 1998; Mayer, 2003).

DeVries & Zan (1994) ütlevad diskuteerides konstruktivistliku õppeprotsessi teemal, et konstruktivismist lähtuval õpetamisel omandab suure tähtsuse sotsiomoraalse atmosfääri (*sociomoral atmosphere*) loomine klassis, mida aitavad luua sellised õpetajapoolsed käitumisviisid nagu toetamine ja julgustamine, aga ka moraalsetest väärtustest kinni pidamine. Abbott-Chapman, Hughes & Williamson (2001, lk 174) nimetavad õpetajale oluliste suhtlemisprintsipiidena klassiruumis õppijakesksust, sõbralikkust, abistamist ja õpilaste probleemide märkamist.

Chory (2007, lk 90-94) märgib, toetudes mitmete autorite seisukohtadele, et soodsa õpikeskkonna olulisteks karakteristikuteks on õpetaja õiglus (*justice*) ja usaldusväarsus (*credibility*) õpilaste jaoks. Teven & Hanson (2004, lk 40) ütlevad, et kõrge usaldusväarsusega õpetaja selgitab hindamise põhimõtteid, kohtleb õpilasi õiglaselt, annab vahetut tagasisidet ja ei häbista ega solva õpilasi.

Edwards & Myers (2007, lk 47–53) uurides õpetaja usaldusväarsuse seoseid õpetaja verbaalselt väljendatud agressiivsusega, leiavad, et õpilaste poolt tajutud õpetaja kompetentsus, õiglus ja hoolivus on negatiivses seoses õpetaja verbaalse agressiivsusega. Mis tähendab, et verbaalselt agressiivset õpetajat (märkused õpilase isiksuse kohta, õpilase naeruvääristamine, õpilase ähvardamine, kurjustamine õpilasega), tajutakse õpilaste poolt vähem kompetentsena, vähem usaldusväärseks ja vähem hoolivana.

Õpetaja-õpilase interaktsiooni uuringutes on levinud niinimetatud enese-determinatsiooni teooria (*self-determination theory*). Selle teooria järgi (Ryan & Deci, 2000, lk 54–55) on õpilaste kaasahaaratusel ja motiveeritusel õppida tugev seos sotsiaalse interaktsiooniga klassiruumis. Samuti sisaldab nimetatud teooria ideed, et õppijal on vajadus tunnetada oma autonoomsust õppimise protsessis ning just see lisaks positiivse interaktsiooni mõjule, lubab õppijal realiseerida paremini oma võimeid. Assor, Kaplan & Roth, (2002, lk 261–278) uurides õpetaja käitumisviise klassis, leiavad, et õpetajapoolne valikuid andev, toetav ja empaatiline käitumine suurendab õpilastel oma autonoomia tunnetust.

Loogma *et al.*, (2009, lk 1–106) esitavad TALIS uuringu tulemused, milles käsitletakse muuhulgas ka õpetajate arusaamu ja veendumusi õpetamise ja õppimise kohta. Nimetatud uuring viidi läbi aastatel 2007–2008 ja selles osales 23 OECD riiki ja partnerriiki (Austraalia, Austria, Belgia (flaami), Brasiilia, Bulgaaria, Eesti, Hispaania, Iirimaa, Itaalia, Island, Korea, Leedu, Malta, Malaisia, Mehhiko, Norra, Taani, Poola, Portugal, Slovakkia, Sloveenia, Türgi, Ungari). Õpetajate konstruktivistlike uskumuste uurimiseks konstrueeriti kaks standardiseeritud faktorskaalat, mille alusel võrreldi osalevate riikide õpetajate traditsioonilisi uskumusi õpetamisest (näiteks: õpetaja roll seisneb konkreetsete teadmiste edastamises selgel ja struktureeritud viisil) ja konstruktivistlikke uskumusi, mis peegeldavad arusaama, et õpilased pole passiivsed teadmiste vastuvõtjad, vaid aktiivsed osalejad teadmisteloomes (näiteks: õpilastele peaks andma võimaluse mõelda praktiliste probleemide lahenduste üle ise, enne kui õpetaja näitab, mil viisil neid lahendatakse). Tulemustest selgus, et Eesti õpetajad koos Islandi, Austria, Austraalia, Taani ja Belgia õpetajatega, on tugevate konstruktivistlike uskumustega.

Õpetajate uskumuste võrdlemisel aga klassis kasutatavate õpetamispraktikatega Loogma *et al.*, (2009, lk 95), selgus, et kuigi Eesti õpetajaskonna pedagoogilised veendumused paistsid uuringus silma edumeelseimate ja kaasaegseimatenä, olid Eesti õpetajad klassis kasutatavate õpetamispraktikate poolest pigem traditsioonilisemad kui kolleegid teistes riikides. Ilmnes, et Eesti õpetajad usuvad konstruktivistlikusse õpetusse, kuid kasutavad klassis valdavalt traditsioonilisi õpetamispraktikaid, st. tugevalt struktureeritud tavakohast õppetundi, kus õpilaste soove ja eripärasid, nagu õppimiskiirus või õpiraskused, arvestatakse tagasihoidlikult ja õpilastele pakutakse väheseid võimalusi omaalgatuslikeks, uurimuslikeks tegevusteks, loovtöödeks, projektitööks, väitlusteks jms.

Kokkuvõttes saab öelda, et kognitiivsest ja/või konstruktivistlikust õpikäsitlusest lähtumisest rääkides ollakse üksmeelel selles, et oluline on hooliva ja samal ajal õpilaste aktiivsust soosiva õpikeskkonna loomine klassiruumis. Käes-

oleva väitekirja kontekstis tähendab kognitiivsest ja konstruktivistlikust õpikäsitlusest lähtumine selliste õpetaja käitumisviiside uurimisele tähelepanu pööramist, mis aitavad luua hoolivat ja samal ajal õpilaste aktiivsust soosivat õpikeskkonda.

Õpetaja suhtlemisoskuse uurimisest

Erinevad uurijad on andnud õpetaja suhtlemisoskusele erineva sisu. Varasemates uuringutes kuulub õpetaja suhtlemisoskus „hea” õpetaja kontseptsiooni, millesse kuuluvad õpetaja individuaalseid omadused, positiivsed hoiakud õpilase suhtes, aga ka eetilised printsiibid. Medley (1972, lk 430–439) kirjeldab õpetaja klassiruumis käitumise alaseid varasemaid uurimusi. Ta märgib, et ajavahemikus 1896 kuni 1955 on teostatud hulgaliselt uurimusi teemal, mis puudutab õpetaja käitumist klassis, kusjuures on püütud saada vastust küsimusele: „Milline on hea õpetaja?” Medley kirjeldab märgitud ajavahemiku suuremat uurimust, mis viidi läbi Hart (1936) poolt ja mille käigus küsitleti 10 000 õpilast. Uurimuse tulemusena leiti, et hea õpetaja on: õpetamisoskustega (arusaadav selgitamine, näidete kasutamine, hästi ülesehitatud jutuga jms.); rõõmsameelne, lahke, kannatlik, mitte ärrituv; sõbralik, seltsiv, mitte eemalehoidev; õpilaste vastu huvi tundev, neid mõista püüdev; erapooletu (tal ei ole lemmikuid); õiglane nii hindamisel kui märkuste tegelemisel.

Möödunud sajandi viiekümnendatest aastatest alates hakkab levima õpetaja suhtlemisoskuste alastes uuringutes, nn. „protsess-tulemus” (*process/product research*) lähenemisviis, milles uuritakse, kuidas õpetaja käitumine toob kaasa õpilase käitumise muutusi. Brophy & Good (1986) ütlevad, et „protsess-tulemus” tüüpi uuringute eesmärgiks on määratleda, millised õpetaja käitumisviisid (*behaviours*) muudavad ühtesid õpetajaid efektiivsemateks kui teisi ja lisavad, et sellised käitumisviisid võiksid olla üheks oluliseks kriteeriumiks, mille järgi arendada ja hinnata õpetajakoolitust või õpetajate tööd koolis.

Möödunud sajandi seitsmekümnendatel ja kaheksakümnendatel aastatel on õpetaja suhtlemisoskuste uuringutes enamlevinud õpetaja verbaalsete käitumisviiside uurimine. Brophy & Good (1986) esitades kokkuvõtliku ülevaate õpetaja verbaalsete suhtlemisoskuste uuringutest, märgivad olulisemate tulemustena, et õpilase õppimist hõlbustavad enam sellised õpetaja toimimisviisid nagu esitava materjali struktureerimine, olulise kordamine ja õppematerjali selge esitus.

Snyder (1980) uurib selliseid verbaalseid oskusi nagu jutu ülesehitus, teema arendus, keele kasutus ja oskus kõneledes motiveerida. Snyder'i Kõne Skaala (*Snyder Speech Scale, SSS*) on mõeldud peamiselt avaliku esinemise oskuste mõõtmiseks ja ta kasutab seda skaalat õpetajakoolituses. Üliõpilased valmistavad ette 5 minuti pikkused kõned ja esitavad need kaasüliõpilastele, kes hindavad esituse kuuest aspektist, mis on: kõne ülesehitus ja arendus, kohanemine publikuga, keele kasutus, võime motiveerida publikut, kõnelemisviis ja üldmulje.

Rubin (1982) kasutab õpetaja suhtlemisoskuste mõõtmiseks Suhtlemiskompetentsuse Hindamise Instrumenti (*Communication Competency Assessment Instrument, CCAI*), millega ta mõõdab avaliku esinemise oskusi, kuulamis- oskusi ja interpersonaalse suhtlemise oskusi. McCaleb (1984, lk 33–38) kasutades mõlemat ülalnimetatud meetodit (CCAI, SSS) õpetajakoolituses, leiab, et mõlemad meetodid lubavad täpselt suhtlemist hinnata.

Õpetajapoolse õppematerjali verbaalselt selget ja arusaadavat esitust (*clarity*) on peetud oluliseks õpetaja suhtlemisoskuseks (Rosenshine & Furst 1971, Doyle 1986, Sidelinger & McCroskey 1997). Õpetaja selget ja arusaadavat esitust on Simonds (1997, lk 279) defineerinud kui „õpetaja võimet esitada informatsiooni just sellisel viisil, et õpilased mõistavad, mida neile räägitakse”. Cruickshank (1992, lk 314) esitab õpetaja selge ja arusaadava esituse läbi järgmiste õpetaja toimimisviiside: õpetaja esitab õppematerjali loogilisel viisil ja „samm-sammult”; õpetaja rõhutab olulist ja teeb vajalikke kokkuvõtteid; õpetaja kasutab näiteid; õpetaja selgitab võõraste sõnade tähendust; õpetaja teeb pause, et anda aega õpilastele räägitut mõista; õpetaja küsib küsimusi aitamaks õpilastel räägitut mõista; annab õpilastele võimaluse küsida, millest nad aru ei saanud. Houser & Frymier (2009, lk 39) märgivad, et õpetaja toimimisviisid, mis kindlustavad õpilase arusaamise, peavad sisaldama ka selliseid võtteid, mis muudavad esitatava jutu huvitavaks nagu näited ja seosed igapäevaeluga.

Distsipliini tagamiseks klassiruumis vajalik õpetaja suhtlemisoskus leiab ühe väljenduse kehtestamise (*assertiveness*) mõiste kaudu. Õpetaja kehtestavat käitumist kui distsipliini tagavat ja õpetajale olulist suhtlemisoskust on postuleerinud mitmed uurijad. Kearney (1984, lk 95–105) ning Thomas (1994) leiavad, et kehtestavad õpetajad on enesele tugevalt oma käitumise eesmäärke teadvustavad. Wanzer & McCroskey (1998, lk 44–45) ütlevad, et õpetaja suhtlemise oluliseks komponendiks on nii kehtestamine, mis tähendab selget ja sobivat oma seisukohtade kaitsmist, kui tundlikkus (empaatiline, viisakas, sõbralik ja soe käitumine). Õpetaja kehtestav käitumine klassiruumis on Emmer, Evertson & Worsham (2003) järgi: õpetaja oskus väljendada oma käitumises enese kui õpetaja õigusi viisidel, mis selgelt eristuvad agressiivsest ja alistuvast käitumisest. Õpetaja kehtestavat käitumist väljendavad järgmised kolme tüüpi toimimisviisid: (1) Enesekindlust väljendav „kehakeel”; silmside loomine ja hoidmine; sellise suhtlemisdistsantsi valik, mis poleks „pealetungiv”; selge ja ühetähendusliku miimika kasutamine õpilasele kehtestava sõnumi esitamise vältel; (2) Sobiva (enesekindla) hääletooni kasutamine; jälgimine, et esitatav sõnum oleks selge ja ühetähenduslik; igasuguste emotsioonide väljendumise vältimine oma hääles; (3) Järjekindluse väljendamine korda nõudes (kuni korda rikkuv õpilane/õpilased käitub(vad) heakskiidetud viisil); kindel käitumine õpilase ebasobiva käitumise puhul (õpilane ei kuuletu, vaidleb ebasobivalt jms).

Oluline koht õpetaja klassiruumis toimuva suhtlemise uuringutes, alates mõõdunud sajandi teisest poolest, on sellisel õpetaja käitumisel, mida on nimetatud mitmeti – hoolivuseks, tundlikkuseks, sõbralikkuseks, soojuseks, heatahtlikkuseks.

Tundlikkust suhtlemisel on kirjeldatud kui empaatiat, soojust, sõbralikkust, leebust (Bem, 1974; Wheelless & Dierks-Stewart, 1981). Tundlikku indiviidi saab iseloomustada kui sellist, kes oma suhtlemises näitab välja, et ta hoolib teistest, kes on siiras oma käitumistes ning kes on empaatiline. Kõrge tundlikkusega suhtlejad on praktilises õpetamises enam efektiivsemad nendest, kellel on madal tundlikkus (Kearney, 1984; Thomas, 1994).

Õpetaja hoolivust õpilase suhtes, mis väljendub õpetaja käitumises, peetakse paljude uurijate arvates oluliseks faktoriks efektiivsel õpetamisel (Collinson, Killeavy & Stephenson, 1999; Isenbarger & Zembylas, 2006). Mitmed autorid on esitanud õpetaja selliste käitumisviiside loendeid, mis väljendavad õpetaja hoolivust õpetamisel klassiruumis. Russel, Purkey & Siegel (1982, lk 35–38) kirjeldavad õpetaja hoolivust läbi mitmete verbaalsete ja mitteverbaalsete käitumisviiside. Taolised käitumisviisid on: silmside, naeratus, noogutamine, lõdvestunud poos, sõbralik hääletoon, tähelepanelik ärakuulamine, hoolivust väljendavad ütlused ("Me tundsim sinust puudust" kui õpilane puudus; „Kuidas ma saan sind aidata“; „Tubli“; „Aitäh“, jms.). Collinson, Killeavy & Stephenson, (1999) ning Deiro, (2003) nimetavad õpetaja hoolivust väljendavate tegevustena: tähelepanelikku kuulamist; oma tunnete, empaatia, kannatlikkuse, usalduse väljendamist; julgustamist; lootuse sisendamist; õpilase soovide arvestamist; taktitundelist käitumist; igale õpilasele tähelepanu pööramist ja vastuvõtlikkust väljendavat kehakeelt.

Õpetaja hoolivuse alases uurimuses defineerivad Teven & McCroskey, (1997, lk 1–9) õpetaja hoolivust läbi kolme dimensiooni: empaatia, mõistmine ja tundlikkus. Nende uurimuse tulemused näitavad, et õpilased, kes tajuvad õpetajat hoolivana, hindavad enam positiivselt ainekursust, mida see õpetaja õpetas ning ütlevad, et nad õppisid palju selles aines võrrelduna õpilastega, kes oma õpetaja käitumises hoolivust ei tajunud. Stronge, Tucker & Hindman (2004) ütlevad, et õpetaja hoolivust õpilase suhtes väljendub järgmiste käitumisviiside kaudu: kuulamine, tunnete „peegeldamine“, õpilastele kannatlikkuse, usalduse, abipakkumise ja julgustamise väljendamine, enese kohandamine õpilase vajadustele, sobiva (sõbraliku, toetava jms.) hääletooni kasutamine, igale õpilasele tähelepanu pööramine, „vastuvõtliku“ kehakeele kasutamine.

Avatud suhtlemine (*immediacy*) on termin, mida kasutatakse kirjeldamaks teatud kindlaid sõbralikkust ja hoolivust väljendavaid käitumisviise. Õpetaja avatud suhtlemist on algselt käsitletud kui õpetaja mitteverbaalsete toimimisviiside kogumit (*nonverbal immediacy*), mis suurendab õpilase ja õpetaja „lähedust“. Need toimimisviisid on: silmside loomine ja hoidmine, pinge puudumine poosis, toetavad žestid, sõbralikkust väljendav miimika, sobiva distantsi valik ja sõbralik hääletoon (Andersen, 1979; Richmond, Corham, & McCroskey, 1987). Gorham (1988) ning Christophel (1990) esitavad uurimisobjektina ka õpetaja verbaalse avatud suhtlemise (*verbal immediacy*). Selle koostisosadeks on neil muuhulgas õpilase eesnime kasutamine õpetaja poolt, heatahtlikkust väljendavate küsimuste esitamine („Kuidas läheb?“), positiivne tagasiside ja huumor. Civikly-Powell (1999) esitab õpetaja verbaalse avatud suhtlemise komponentidena: „meie“ kasutamine õpetaja sõnades (õpetaja ja

õpilas(t)e koostoimimise tähenduses), õpetajapoolset huvi õpilase vastu ilmutavad laused (või väljendid); õpetajapoolsed toetuse ja/või julgustamise alased väljendused. Autor nimetab mitteverbaalse avatud suhtlemise komponentidena lõdvestunud (vastandina pinget väljendavale poosile) poosi, toetavaid žeste ja näoväljendusi, naeratust, tähelepanu väljendavat poosi, vajadusel sotsiaalselt heakskiidetud puudutust, silmsidet, vokaalset väljenduslikkust. Witt, Wheelless & Allen (2004, lk 184–207) teostavad metaanalüüsi, mis käsitleb kaheksakümmend ühte avatud suhtlemise alast uuringut, mille eesmärgiks on olnud uurida õpetaja avatud suhtlemise mõju õpilaste kognitiivsele ja afektiivsele õppimisele. Metaanalüüsi tulemusena selgub, et kumulatiivselt ilmneb märkimisväärne korrelatsioon õpilaste poolt õpetaja avatud suhtlemise kohta antud positiivsete hinnangute ja õpilaste afektiivsele õppimise vahel (õpimotivatsioon, huvitatus ainst). Seos õpilaste kognitiivse õppimisega (õpitulemused) jääb aga nõrgaks. Autorid järeldavad, et õpetaja avatud suhtlemisel on eelkõige mõju õpilaste positiivsetele hoiakutele ja suhtumistele nii antud õppeainesse, õpetajasse kui õppimisse.

Õpetaja suhtlemisoskuste kui üksikute käitumisviiside või nende kogumite uurimise kõrval hakatakse kasutama ka selliseid mudeleid, mis haaravad endasse õpetaja kõik käitumisviisid klassiruumis. Möödunud sajandi seitsmekümnendatel aastatel hakatakse mõnede autorite poolt käsitlema õpetaja suhtlemist õpilastega klassiruumis kui teatavate toimimisviiside kompleksi, mida nimetatakse õpetaja suhtlemisstiiliks. Norton (1977) ja Norton & Nussbaum (1980) kirjeldavad viit suhtlemisstiili komponenti, mis muudavad õpetamise efektiivseks. Need on: vastutulelikkus, tähelepanu äratavus, mitte domineerivus, täpsus ja positiivse imidži loomise võime. Vastutulelikkuse oluliseks komponendiks on neil õpetaja positiivne hoiak õpilasesse, millega on seotud õpilase aktsepteerimine võrdse suhtlemispartnerina. Autorid nimetavad õpetaja töö efektiivsust suurendavateks järgmisi käitumisviise: solidaarsuse väljendamine, avatus ja pingevabadus suhtlemisel ja sõbralikkuse väljendamine.

Viimase kahe kümnendi õpetaja suhtlemisoskuste uuringutes on levinud nn. „hollandi” koolkonna mudel. Selle koolkonna looja Wubbels, koos mitmete teiste uurijatega (Wubbels & Brekelmans, 1997; DenBrok, Levy, Rodriguez & Wubbels, 2002 jt.) on lähtunud õpetaja suhtlemisstiili uurimisel Leary (1957) poolt välja pakutud interpersonaalse käitumise mudelist, mille põhieelduseks on väide, et indiviidide vahelist interaktsiooni saab kirjeldada läbi kahe faktori, millest üks on „mõju” ja teine „lähedus”. „Mõju” tähendab käitumise „ulatust” alluvusest domineerivuseni ja „lähedus” tähendab käitumise „ulatust” vastuseisust koostööni. Antud mõistete kaudu saab kirjeldada, kes kontrollib õpetamissituatsiooni ning milline on vastavalt suhtlemissituatsioonis valitsev „soojus” või „külmus”. Wubbels, Creton, & Hooymayers, 1992; Wubbels & Brekelmans, 1997 ning Wubbels ja Brekelmans (1998) kohandavad Leary mudeli õpetaja käitumise hindamise jaoks ümber ja jagavad Leary kaks dimensiooni järgmiseks kaheksaks käitumistüübiks: juhtiv, abistav/sõbralik, mõistev, õpilastele vabadust andev, ebakindel, rahulolematu, noomiv, range.

Juhtiv: õpetaja märkab, mis toimub, juhib, organiseerib, annab korraldusi, seab ülesandeid, kehtestab protseduurireegleid, struktureerib situatsiooni klassis, selgitab, hoiab tähelepanu ülal;

Abistav/sõbralik: õpetaja abistab, näitab üles huvitatust, lööb kaasa, käitub sõbralikult või hoolivalt, on võimeline naljatama, loob usaldust enese vastu ja tõstab õpilaste eneseusaldust;

Mõistev: õpetaja kuulab õpilast huviga, on empaatiline, näitab välja mõistvust, on diskreetne, andestab, arvestab erinevustega, on kaastundlik;

Õpilastele vabadust andev: õpetaja loob õpilastele tingimused iseseisvaks tööks, annab õpilastele vabadust valikuteks ja läbi selle vastutust, tunnustab;

Ebakindel: õpetaja hoiab „madalat profiili”, eelistab „ära oodata”, käitub vastavalt sellele „kuidas tuul puhub”, tunnistab oma vigu kui eksib;

Rahulolematu: õpetaja ootab õpilastelt vaikust, näitab üles peamiselt rahulolematust õpilastega, rahulolematust sisaldub pahuruses, otsavaatamise viisis, küsimuste esitamise viisis;

Noomiv: õpetaja süüdistab, väljendab ärritust ja viha, keelab, korrigeerib, karistab;

Range: õpetaja „hoiab ohjad pingul”, kontrollib, mõistab kohut, hoiab klassi vaikse, on range, kehtestab reeglid ja normid.

Vaadeldes nimetatud mudelit, on võimalik märgata analoogiat Bem (1974); Thomas (1994) ja Wheelless ja Dierks-Stewart (1981) poolt esitatud „positiivse väljendamise oskuse” (tundlikkus, sõbralikkus, hoolivus jms) ja Wubbels & Créton Hooymayers (1992) mudelis esineva abistav/sõbralik, mõistva suhtlemisviisiga.

Analüüsid nimetatud mudeli skaalasid, tekib küsimus sellest, millist tüüpi suhtlemisstiili komponentide „koosinemine” on kõige soodsam kui rääkida õpilase õppimisest ja arengust. Wubbels, Créton ja Hooymayers (1992, lk 1) märgivad, et õpetaja kõrge tulemus interpersonaalse suhtlemise mudeli nn. koostööd väljendavatel skaaladel (vabadust andev, mõistev-abistav ja sõbralik), mõjub positiivselt õpilaste afektiivsele hinnangule õpitava suhtes. Samal ajal mõjub kõrge tulemus nn. vastandskaaladel (noomiv, rahulolematu ja ebakindel) negatiivselt õpilaste afektiivsele hinnangule õpitava suhtes. Oluline on märkida, et õpetaja kõrge tulemus mudeli dominantsetes osas (range, juhtiv ja sõbralik), korreleerub positiivselt õpilaste kognitiivsete tulemustega. Samal ajal kui kõrge tulemus mudeli nn. alistavas osas (vabadust andev, ebakindel ja rahulolematu) korreleerub negatiivselt õpilaste kognitiivsete tulemustega.

Analüüsid suhtlemiskompetentsuse erinevaid käsitlusi, torkab silma asjaolu, et uuringuid suhtlemiskompetentsuse osaks olevate komponentide omavaheliste seoste kohta, ehk suhtlemiskompetentsuse struktuuri kohta, esineb tagasihoilikult. Vaughn (2001) ja Vaughn, Shin & Kim (2009) uurivad eelkooliealiste laste suhtlemiskompetentsuse struktuuri. Vaughn, Shin & Kim (2009, lk 1775–1796), uurides eri rahvusest 1500 last, esitavad eelkooliealiste laste sotsiaalse kompetentsuse struktuuri, mis koosneb kümnest (erineva omavahelise seotusega) faktorist. Järgnevalt esitatakse näiteid faktoritesse kuuluvatest lapse käitumisviisidest. *Kohanemine uuega* (kohaneb uue isikuga;

kohaneb uue kohaga; tuleb toime uue kogemusega; kohaneb uue toiduga jms.); *Vastuvõetavus teiste laste poolt* (teised lapsed armastavad teda; teised lapsed tahavad temaga mängida jms.); *Positiivne eneseväljendamine* (naeratab sageli; on lõbus; on sõbralik jms.); *Sotsiaalne kognitsioon* (interpreteerib seda, mida teised teevad; genereerib uusi ideid tegevustes; pakub lahendusi konfliktide puhul teiste lastega jms.); *Kaasahaaratus* (on julge; ei muretse jms.); *Sotsiaalne teadlikkus* (on tähelepanelik teiste laste suhtes; aitab teisi kui neil on raskusi jms.); *Akadeemiline edukus* (omandab teadmisi kiiresti; tunneb olulisi sõnu jms.); *Lähedus vanematega* (poeb kaissu, näitab välja, et soovib lähedust); *Vähene negatiivsete emotsioonide teke* (nutab harva; rahuneb kiiresti pärast meeelhärmi jms.); *Agressiivsuse ja sundiva käitumisstiili puudumine* (kasutab verbaalseid argumente; väldib jõu kasutamist jms.).

Matsudaira, Fukuhara & Kitamura (2008, lk 46–151) uurivad Jaapani Interpersonaalse Kompetentsuse Skaala (*Japanese Interpersonal Competence Scale*) faktorstruktuuri. Saadakse viie faktoriline struktuur, milles kaks faktorit on omavahel tugevas seoses. Need kaks faktorit nimetatakse autorite poolt „teise tajumise võime” (väite näide: *Ma tajun, mida teine tahab mulle öelda*) ja „enese vaoshoidmine” (väite näide: *Isegi kui teine räägib igavat ja ebaolulist juttu, ei sega ma talle vahele*). Ülejäänud kolm faktorit on järgmised: „hierarhiliste suhete juhtimine”, (väite näide: *Ma räägin alluvaga teda austavalt*); „interpersonaalne sensitiivsus”, (väite näide: *Ma julgen väljendada oma tundeid vastassoost isikule, kes mulle meeldib*) ja „mitmetähenduslikkuse taluvus”; (väite näide: *Mul on raske suhelda, kui teine ei vasta konkreetselt „ei” või „ja”, vaid annab ebamääraseid vastuseid*).

Erinevate suhtlemiskompetentsuse käsitluste taustal saab esile tuua õpetaja suhtlemiskompetentsuse struktuuri (sisemiste komponentide omavaheliste seoste) uuringute puudumist. Esineb üks õpilaste sotsiaalse kompetentsuse struktuuri käsitlus (Zwaans, Ten Dam & Volman, 2006; Ten Dam & Volman, 2007), mis on koostatud tuginedes erinevate autorite teoreetilistele seisukohtadele. Zwaans, Ten Dam & Volman (2006, lk 184) esitavad õpilaste sotsiaalse kompetentsuse võimaliku struktuuri, milles on kolm dimensiooni–intrapersonaalne, interpersonaalne ja ühiskondlik (*societal*). Igas neist esinevad hoiakud, teadmised, refleksioon ja oskused. Intrapersonaalsesse dimensiooni kuuluvad nn. reguleerivad oskused (enesekontrolli alased). Interpersonaalsesse dimensiooni kuuluvad nn. sotsiaalkommunikatiivsed oskused ja ühiskondlikku dimensiooni kuuluvad oskused, mis aitavad toime tulla väiksemas või suuremas ühiskondliku struktuuri üksuses.

Õpetaja suhtlemise uuringute kontekstis on huvi pakkuvad Eesti õpetajate hinnangud õpetajate ja õpilaste vahelistele suhetele ja klassikliimale TALIS uuringus, millest räägib Loogma, *et al.*, (2009, lk 27–35). Autorid esitavad OECD rahvusvaheline õpetamise ja õppimise uuringu TALIS muude tulemuste hulgas ka Eesti õpetajate hinnanguid klassikliimale ja õpetajate-õpilaste vahelistele suhetele. Nimetatud uuringus kasutatakse terminit klassikliima mõistena, mis tähistab korda ja distsipliini klassis (õpetajad andsid hinnangu näiteks järgmistele väidetele: tunni alguses pean ootama üsna kaua kuni õpilased on n.ö

maha rahunenud; selle klassi õpilased hoolitsevad ise õppimiseks meeldiva õhkkonna loomise eest; kaotan üsna palju tunniaega kuna õpilased segavad tundi; selles klassis on palju lärmi). Autorid rõhutavad tulemust, mis ütleb, et Eesti asetseb õpetajate poolt õpetajate-õpilaste vahelistele suhetele antavate hinnangute näitaja poolest TALIS-uuringu keskmisest näitajast allpool (ligikaudu pool Eesti õpetajaskonnast hindab oma suhteid õpilastega halvemaks kui rahvusvaheline õpetajaskond tervikuna). Autorid toovad esile Eesti õpetajate poolt klassikliimale antud hinnangute ja õpetajate-õpilaste vahelistele suhetele antud hinnangute vahelise vastuolu. Nimetatud vastuolu seisneb selles, et vaatamata väga headele Eesti õpetajate klassikliima näitajatele, on õpetajad hinnanud oma suhteid õpilastega suhteliselt halvaks. Autorid ütlevad muuhulgas, et klassikliima, ehk korra hoidmine klassis, nõuab autoriteeti, õpetamise struktureerimist ja klassi ohjamise oskusi, suhted õpilastega aga viitavad õpikeskkonna kvaliteedile, mis nõuab õpetaja sotsiaalseid oskusi, empaatiat ja vastastikust austamist. Eesti puhul suudavad õpetajad endi hinnanguil hoida, võrreldes TALIS-uuringu riikide õpetajate hinnangutega, parimat klassikorda, kuid see näib saavat võimalikuks õpetajate ja õpilaste vaheliste suhete arvelt. Sarnased tulemused ilmnevad ka mitmete teiste endiste sotsialismimaade õpetajatel sh. Bulgaarias, Ungaris ja Leedus. Autorid märgivad, et Skandinaaviamaad näivad hästi hakkama saavat mõlema väljakutsega – hoida klassikorda, kaotamata seejuures häid suhteid õpilastega.

Õpetaja suhtlemisoskuste uuringute kokkuvõttena saab esile tuua järgmist. Erinevad autorid on esitanud erinevaid õpetajale oluliste käitumisviiside loendeid. Enamasti ollakse üksmeelel selles, et tähtsaimad õpetajate käitumisviisid suheldes õpilastega on oskuslik eneseväljendamine õpetamisel, kontrolli saavutamise õpetamisprotsessis ja käitumine viisidel, mis on suunatud positiivsete suhete tekkele õpilastega. Analüüsides õpetaja suhtlemist käsitlevaid uuringuid, ilmneb, et õpetaja suhtlemist käsitletakse valdavalt klassiruumi kontekstis. Ometi suhtleb õpetaja ka kolleegidega, juhtidega, lapsevanematega ja paljud suhtlemisoskused, mis on olulised klassiruumis, võivad olla olulised ka väljaspool seda. Käesolevas väitekirjas on autori arvates oluline õpetaja suhtlemisoskuste uurimisel pöörata tähelepanu nii ülalnimetatud tähtsamate õpetajate käitumisviiside uurimisele kui õpetaja suhtlemisoskustele, mis on vajalikud väljaspool klassiruumi.

Õpetaja suhtlemisoskusi käsitlevate uuringute analüüsist ilmnes ka, et suhtlemiskompetentsuse struktuuri koostisosadeks olevate suhtlemisoskuste omavaheliste seoste alaseid uuringuid esineb vähe. Käesoleva töö autor leiab, et Eesti õpetaja suhtlemisoskuste struktuur vajab uurimist.

Käesoleva väitekirja autor peab ülealnimetatud TALIS uurimistulemust, mis ütleb, et Eesti õpetajad hindavad oma suhteid õpilastega halvemaks kui enamiku teiste uuritud riikide õpetajad, oluliseks. Nimetatu viitab vajadusele uurida Eesti õpetajate suhtlemisoskuse selliseid aspekte, mis on seotud õpetaja ja õpilaste vahelise positiivsete suhete tekkega.

Õpetaja suhtlemisuskust mõjutavate tegurite uurimisest

Analüüsidest õpetaja suhtlemisuskuste alaseid uuringuid saab esile tuua asjaolu, et esineb vähe uuringuid selliste tegurite kohta, mis sõltuvalt kas grupikontekstist või kultuurikontekstist võivad õpetaja suhtlemist mõjutada. Seda, et indiviidi käitumist võivad mõjutada mitmed grupis (millesse individ kuulub) valitsevad väärtused, on leidnud mitmed autorid (Hartley, 1999; Lane, 2010). Hartley (1999) toetudes mitmetele autoritele rõhutab, et erinevates gruppides või eri kultuurides valitsevad reeglid, normid ja väärtused võivad mõjutada indiviidi suhtlemisviise.

See, kas ja kuidas individide suhtlemine erineb sõltuvalt indiviidi karakteristikutest (isiksus, sugu, vanus, haridus jm.) või grupi karakteristikutest (grupi suurus, grupi normid, kultuurikontekst, jm.) on olnud diskussioonide teemaks (Lakoff, 1975; 1990; Petersen, 1998; Hartley, 1999; Hargie, Saunders & Dickson, 2000; Lustig & Koester, 2010).

Meeste ja naiste suhtlemise erinevuse alaseid uuringuid esineb mitmeid. Lakoff (1975) väidab, et esineb mitmeid erinevusi selles, kuidas naised ja mehed ennast verbaalselt väljendavad (naised on meestest enam emotsionaalsemad kui nad räägivad – hääletoon, intonatsiooni muutused jms.). Zimmerman & West (1975) leiavad, et mehed katkestavad naisi (räägivad neile vahele ja ei kuula lõpuni) enam kui naised mehi ja interpreteerivad seda kui meestepoolset „sotsiaalse jõu” (*social power*) demonstreerimist. Ellis & Beattie (1986) rõhutavad, et see, kas mehed või naised on vestluses domineerivad, sõltub kultuurikontekstist. Tannen (1994) ütleb, et naised on võrreldes meestega enam orienteeritud suhtlemispartnerile, mis väljendub selles, et naised kuulavad, toetavad ja julgustavad suhtlemispartnerit meestest enam.

Vaadeldes pedagoogika-alases kirjanduses käsitletavate õpetaja suhtlemisuskuste uuringute temaatikat, torkab silma suhteliselt tagasihoidlik tähelepanu mees- ja naisõpetajate suhtlemise erinevuste uurimise suhtes. Einarsson & Granström (2002, lk 118) märgivad, et suurem osa klassiruumis toimuva interaktsiooni uuringutest fookuseerub õpilaste sooga seonduvale, jättes kõrvale õpetaja soost tingitud suhtlemise iseärasused. Esineb üksikuid uuringuid, milles püütakse leida erinevusi selles, kuidas õpilased tajuvad meessoost või naissoost õpetajat (Martin & Smith, 1990; VanOostendorp, 1991; Behrens, 1993).

Õpetaja suhtlemist mõjutada võivate tegurite uuringutest saab esile tuua mõningaid, mis käsitlevad erinevusi erinevate õppetaseme õpetajate suhtlemises – algastme, põhikooli ja gümnaasiumi õpetajate suhtlemisuskustes (Eccles, Wigfield, Midgley & Reuman, 1993; Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989; Roeser, Eccles & Sameroff, 2000).

Kui vaadelda eri aineid õpetavate õpetajate suhtlemises avalduvate erinevuste uurimist, siis saab märkida taoliste uuringute vähesust. Erdle & Murray (1986, lk 115–127) uurivad humanitaarainete ja loodusteadusainete õpetajate poolt erinevate käitumisviiside kasutamise sagedust. Saadud tulemused näitavad, et humanitaarainete õpetajad kasutavad enam toimimisviise, mida saab

kirjeldada läbi üldmõistete: kontakti loomine, huvi tekitamine, esituse väljenduslikkus. Mottet, *et al.*, (2008, lk 333–355) uurides, kas õpilaste (497 üheksanda klassi õpilast) hinnangud matemaatika ja loodusteaduste õpetajate käitumisviisidele erinevad õpilaste hinnangutest teiste ainete õpetajatele, leiavad vaid minimaalseid erinevusi.

OECD rahvusvahelises õpetamise ja õppimise uuringus TALIS (Loogma, *et al.*, 2009, lk 38–76) analüüsitakse muude teemade seas ka selliseid õpetajate taustaandmeid nagu sugu, õpetatav aine, õpetajatöö kogemus, haridustase ja enesetõhusus (*self-efficacy*). Bandura (1997) esitab mõiste enesetõhusus (*self-efficacy*), mis väljendab seda, mil määral indiviid usub, et ta kontrollib situatsiooni/keskkonda ja seda kuivõrd ta usub, et suudab saavutada oma tegevuse eesmärgid.

Loogma, *et al.*, (2009, lk 38–76) kirjeldatud uuringus kasutatakse mõistet õpetamispraktikad, mille all mõeldakse nii õpetaja käitumisviise kui õpetamismetoodikate kasutamist. Uuritakse kolme õpetamispraktika kasutamist: (1) struktureeritud õpetamispraktikad (õpetaja teatab õpilastele selgelt õpieesmärgid; õpetaja vaatab koos õpilastega läbi nende kodutööd; õpetaja esitab tunni alguses lühikokkuvõtte eelmisest tunnist; õpetaja kontrollib oma õpilaste töövihikuid, õpilastele küsimusi esitades kontrollib õpetaja, kas nad on ainest aru saanud); (2) õpilastele orienteeritud praktikad (õpilased töötavad väikestes gruppides, et lahendada ühiselt probleem või ülesanne; õpetaja annab õpiraskustega õpilastele ja/või neile, kes kiiremini edasi jõuavad, erinevaid ülesandeid; õpetaja palub oma õpilastel soovitada või aidata kavandada tunni tegevusi või teemasid; õpilased töötavad võimete alusel moodustatud rühmades); (3) uuenduslikud, loovtegevusi toetavad praktikad (õpilased töötavad projektide kallal, mille täitmine nõuab vähemalt nädala; õpilased valmistavad midagi, mida saab kasutada keegi teine; õpetaja laseb õpilastel kirjutada essee, milles nad peavad selgitama oma mõttekäiku; õpilased väitlevad ja esitavad argumente mingi seisukoha kohta, mis ei pruugi olla nende endi seisukoht).

Peamised järeldused, mis uuringu tulemuste analüüsil tehti, on järgmised. Suurema tõenäosusega usuvad naisõpetajad enamikus uuritud riikides teadmiste otseülekandesse vähem kui meesõpetajad. Samuti saab naisõpetajate väidete põhjal öelda, et nad teevad enam koostööd teiste õpetajatega.

Tulemustest selgub ka, et aine, mida õpetaja õpetab, avaldab nii tema pedagoogilistele veendumustele, õpetamispraktikate kasutamisele, kui õpikeskkonna tunnetamisele märkimisväärset mõju. Näiteks selgus, et matemaatika- ja loodusainete õpetajad rakendavad endi sõnul enam struktureeritud õpetamispraktikaid ja vähem nii õpilastele orienteeritud kui ka innovaatilisi praktikaid. Humanitaarainete õpetajad kasutavad klassis struktureeritud õpetamispraktikaid aga rohkem kui praktiliste ja loovainete ning kehalise kasvatuse õpetajad. Viimased kasutavad matemaatika- ja loodusainete õpetajatest ja humanitaarainete õpetajatest rohkem õpilastele orienteeritud ja innovaatilisi õpetamispraktikaid. Uurimuse tulemused näitavad „ainespetsiifilisuse” esinemist nii õpetajate veendumuste kui ka õpetamispraktikate puhul. Autorid arvavad, et tõenäoliselt on taoline „ainespetsiifilisus” tingitud asjaolust, et enamikus uuritud riikides toimub erine-

vate ainete õpetajate ettevalmistamine eraldi, ainegruppide kaupa. Mis puudutab õpetajate enesetõhusust, siis enamikus uuritud riikides on matemaatikaõpetajad madalama enesetõhususega kui loovaineid ja praktilisi aineid õpetavad õpetajad, mis võib olla tingitud sellest, et matemaatikaõpetajad peavad selgitama ja õpetama väga keerulisi teemasid ning matemaatikaleigus ja -kartus on üldiselt laialt levinud. Seega võivad matemaatikaõpetajad vajada spetsiifilist õpet, et õpilaste tähelepanu kõita ja nende matemaatikahuvi tõsta. Eesti õpetajaskonna enesetõhususe näitajad on osalenud riikide hulgas ühed madalamad ja Eesti õpetajate enesetõhusus on 23 riigi hulgas tagantpoolt arvestades neljas.

Kokkuvõtteks saab öelda, et kuigi selliseid õpetaja suhtlemist mõjutavaid faktorid nagu õpetaja sugu, õpetatav aine või kooliaste, on uuritud oluliselt vähem kui õpetaja erinevaid suhtlemisviise klassiruumis, näitavad saadud tulemused ülalnimetatud mõju õpetaja suhtlemisele. Käesoleva väitekirja autor leiab, et selliseid Eesti õpetaja suhtlemist mõjutada võivaid tegureid, nagu õpetaja sugu, õpetatav aine või kooliaste, tuleb uurida.

Õpetaja suhtlemisuskusest õpetajakoolituse alastes uuringutes

Õpetajakoolituse jaoks omandab õpetaja suhtlemisuskuste uurimine olulist tähendust. Teaduspõhine ja kompetentsipõhine õpetajakoolitus tugineb teadusuuringutele. Kui vaadelda õpetaja suhtlemisuskuste uuringuid, siis paistab silma valdavalt nende suunitlus üldteoreetiliste seisukohtade arendamisele. Samal ajal kohtab suhteliselt vähe uuringuid selle kohta, kuidas suhtlemisuskusi õpetajaks õppijatele õpetatakse. Simonds, Lippert & Hunt pööravad nimetatule tähelepanu (2008, lk 56) ja ütlevad, et õpetajakoolituse programme tasemekoolituses on jätkuvalt kritiseeritud seetõttu, et neis puuduvad suhtlemisuskuste praktilise õpetamise kursused (*communication skills training*). Autorid rõhutavad vajadust enam tähelepanu pöörata taoliste kursuste arendamisele ja ütlevad, et need peaksid olema üles ehitatud vastavalt õpetajatöös esinevatele erinevatele olukordadele.

Mitmed uurijad on soovitanud pöörata enam tähelepanu õpetaja käitumisviisidele õpilaste õpimotivatsiooni seisukohast lähtuvalt. Kaasaegne käsitlus õpetamise-õppimise protsessist tähendab eelkõige õppijale soodsa õpikeskkonna loomist, mis tähendab ka õpetajapoolset lähtumist õpilase vajadustest, soovidest ja huvidest. Sellest aspektist lähtuvalt on tarvis arendada teoreetilisi käsitlusi ja uurimisprogramme (Byman & Kansanen, 2008, lk 603-621).

Hunt, Simonds & Cooper (2002, lk 86-89) esitavad õpetaja suhtlemisuskuse, mida õpetajakoolituses tuleb arendada neljast koostisosast koosnevana: suhtlemine klassiruumis; interpersonaalne suhtlemine; kuulamine ja verbaalne ning mitteverbaalne kommunikatsioon. Autorid nimetavad olulisemana järgmist. Klassiruumis toimuvat suhtlemist õpetades tuleb lähtuda üldistest suhtlemise teoreetilistest käsitlustest. Tuleb vaadelda õpetaja suhtlemist õpilastega kui

interaktsiooniprotsessi, milles mõlemad osapooled mõjutavad üksteist. Olulisemaid oskusi klassiruumis on esinemisoskus, mis koosneb nii selgest õppematerjali esitusest kui hääle oskuslikust kasutusest (diktsioon, sõnade rõhutamise jms.). Interpersonaalse suhtlemise õpetamisel tuleb lähtuda individ-indiviid suhtlemise iseärasustest ja õpetada suhtlemisoskusi, mis selleks on vajalikud. Siia valdkonda kuuluvad ka sellised teemad nagu „mina-kontseptsioon” (suhtumine iseendasse); eneseavamine; avatud suhtlemine; usaldusväärsus jms. Kuulamisoskuse õpetamisel tuleb rääkida sellest, et see on õpetamisel oluline oskus. Tuleb rääkida nn. kuulamisbarjääridest (partneri ignoreerimisest) ja õpetada aktiivse kuulamise tehnikaid. Verbaalse ja mitteverbaalse kommunikatsiooni alaste oskuste õpetamisel tuleb selgitada nii verbaalse kui mitteverbaalse käitumise mõjusid suhtlemispartnerile. Tuleb õpetada, kuidas taoliste oskuste abil luua klassiruumis õpilaste õppimist soodustavat ja toetavat atmosfääri.

Uurides viimase aastakümne õpetaja suhtlemise õpetamise käsitlusi taseme-kooolituse jaoks, paistab silma tendents rõhutada vajadust pöörata suuremat tähelepanu õpetajate suhtlemiseväljaspool klassiruumi. Antud lähenemisviis toetub seisukohale, et õpetaja töös kulub vaid pool aega klassiruumis õpetamisele ja ülejäänud ajal suhtleb õpetaja kolleegidega, administratsiooniga, lapsevanematega ja õpilastega väljaspool klassiruumi (Campbell & Neill, 1994; Day, 2000).

Vajadust koolitada õpetajaid paremini suhtlema väljaspool klassikonteksti rõhutavad ka algõpetuse arendajad. De Juanas, *et al.*, (2009, lk 437–454) märgivad, et algastme õpetaja koolituses tuleb õpetada ka oskusi, mis on vajalikud suhtlemiseks lapsevanematega; sotsiaalseid oskusi suhtlemiseks täiskasvanutega ja oskusi töötamiseks gruppidega.

Hunt, Simonds & Cooper (2002, lk 85) ütlevad, et õpetajakoolituse üliõpilastele klassiruumis vajalike suhtlemisoskuste õpetamise kõrval ei tohi unustada, et õpetaja suhtleb ka kolleegidega, administratsiooniga ja lapsevanematega. Bartels & Eskow (2010, lk 45) räägivad vajadusest õpetada õpetajaks õppijatele selliseid suhtlemisoskusi, mis on vajalikud suhtlemiseks õpilase pere-liikmetega. McNaughton, *et al.*, (2007, lk 223–231) ütlevad, et eksisteerib vaid üksikuid uuringuid kuulamisoskuste õpetamise teemal ja rõhutavad, et nn. aktiivse kuulamise oskused on efektiivseks vahendiks vastastikuste suhete parendamisel nii õpilastega kui lapsevanematega.

Campbell, *et al.*, (2003, lk 353–358) rääkides õpetaja efektiivsuse uuringutest, rõhutavad muuhulgas kaht tänapäeval olulist õpetaja suhtlemise alaste uurimuste eesmärki, mis on omavahel seotud. Esimene neist oleks erinevuste leidmine õpetaja suhtlemises, lähtudes õppijate erinevatest vanusegruppidest alates eelkoolieast kuni ülikoolini (ja isegi edasi, rääkides elukestvast õppest) ning samuti lähtudes õpetatavate gruppide eripäradest. Teiseks õpetaja suhtlemise uuringute eesmärgiks oleks sellise õpetaja suhtlemise mudeli loomine, mis ei piirduks vaid õpetaja suhtlemisega õpetamisel klassiruumis, vaid oleks oma sisu poolest laiem ja sisaldaks ka õpetaja igapäevast suhtlemist väljaspool klassiruumi.

Kokkuvõtlikult saab esitada õpetajakoolituse uurijate poolt tõstatatud probleemi sellest, et õpetajakoolitus on liigselt klassiruumi keskne, ignoreerides seda, et õpetaja professionaalsus eeldab ka oskusi suhelda kolleegidega, administratsiooniga ja lapsevanematega. Käesoleva väitekirja seisukohast viitab ülaltoodu üheltpoolt vajadusele uurida õpetaja suhtlemisoskusi nii klassiruumis kui väljaspool seda ja teiselt poolt vajadusele uurida õpetaja suhtlemist lähtudes õpetatavate gruppide eripärast.

Kokkuvõtte õpetaja suhtlemisoskuse alastest uuringutest

Võttes kokku eelnevalt esitatu, saab märkida järgmist. Õpetaja suhtlemisoskust on uuritud valdavalt klassiruumi kontekstist lähtuvalt, kusjuures on uuritud üksikute õpetaja käitumisviiside või nende kogumite mõju õpilaste kognitiivsele ja afektiivsele õppimisele. Erinevad autorid on esitanud erinevaid õpetajale oluliste käitumisviiside loendeid. Samas ollakse paljuski üksmeelel selles, et tähtsamad õpetajate käitumisviisid on oskuslik eneseväljendamine õpetamisel, kontrolli saavutamine õpetamisprotsessis ja käitumine viisidel, mis on suunatud positiivsete suhete tekkele õpilastega. TALIS uuringust selgus, et Eesti õpetajad hindavad oma suhteid õpilastega halvemaks kui enamik teiste uuritud riikide õpetajaid. Nimetatu viitab vajadusele uurida Eesti õpetajate suhtlemisoskuse selliseid aspekte, mis on seotud õpetaja ja õpilaste vaheliste positiivsete suhete tekkega.

Õpetajate suhtlemiskompetentsuse struktuuri sisemiste komponentide seoseid käsitlevaid uuringuid käesoleva väitekirja autor ei leidnud.

Konstruktivistlikust õppimise/õpetamise lähenemisviisist rääkides on paljud uurijad üksmeelel selles, et oluline on õpilaste aktiivsust soosiva õpikeskkonna loomine klassiruumis. TALIS uuringus ilmnes, et Eesti õpetajad usuvad konstruktiivsesse õpetusse, kuid kasutavad klassis valdavalt traditsioonilisi õpetamispraktikaid, s.t. tugevalt struktureeritud tavakohast õppetundi, kus õpilaste soove ja eripärasid arvestatakse tagasihoidlikult ja õpilastele pakutakse väheseid võimalusi omaalgatuslikeks, uurimuslikeks tegevusteks, loovtöödeks, projektitöödeks, väitlusteks jms. Üldnimetatu viitab vajadusele uurida õpetaja käitumisviise, mis aitavad luua õpilaste aktiivsust soosivat õpikeskkonda. Nendeks on käitumisviisid, mis suurendavad õpilase autonoomiat, aga samuti käitumisviisid mis väljendavad õpetaja hoolivust.

Saab öelda, et leidub suhteliselt vähe uuringuid selliste mõjutegurite kohta, mis sõltuvalt kas grupikontekstist või kultuurikontekstist võivad õpetaja suhtlemist mõjutada. Uuringuid teemadel, mis puudutavad õpetaja suhtlemist õpetamisel erinevates õppetasemetes (näiteks põhikool, gümnaasium), samuti õpetaja soost tulenevaid erinevusi suhtlemises ning ka erinevusi õpetajate suhtlemises erinevate ainete õpetamisel (näiteks humanitaarained või loodusteadusained) esineb tagasihoidlikult. Siiski on saadud tulemusi, mis näitavad, et üldnimeta-

tud tegurid võivad mõjutada õpetaja ja õpilaste vahelist suhtlemist. Käesoleva väitekirja autor peab vajalikuks taoliste tegurite uurimist.

Õpetajakoolituse alastes teadusartiklites tõstatatakse olulise probleemina seda, et õpetajakoolituses käsitletakse õpetaja suhtlemisoskusi enamasti klassiruumi kontekstis, samal ajal kui reaalne elu esitab õpetaja suhtlemisoskuste suhtes laiemaid nõudmisi. Õpetaja suhtleb ka kolleegidega, juhtidega ning õpilase vanematega. Seetõttu tuleb uurida ka õpetaja suhtlemisoskusi, mis on vajalikud väljaspool klassiruumi konteksti.

Tuginedes ülaltoodule tõstatab käesoleva väitekirja autor kaks uurimisteemat.

- I) Kuigi on leitud, et õpetaja suhtlemist võivad mõjutada sellised tegurid nagu õpetaja sugu, kooliaste, kus õpetaja õpetab, ja õpetatav aine, pole piisavalt vastavaid teaduslikke andmeid taoliste mõjutuste kohta. Uued uuringud selles valdkonnas aitaks kaasa õpetaja suhtlemisoskuse teoreetiliste käsitluste edasiarendamisele.
- II) Õpetaja suhtlemiskompetentsuse struktuuri (selle sisuks olevate suhtlemisoskuste omavahelised seosed) uuringute kohta töö autoril andmed puuduvad. Õpetaja suhtlemiskompetentsuse struktuuri on tarvis uurida, aitamaks kaasa õpetaja suhtlemisoskuse teoreetiliste käsitluste edasiarendamisele.

EMPIIRILISED UURIMUSED

Lähtudes ülalnimetatud uurimisteedadest, seati üldeesmärk empiirilisteks uuringuteks: selgitada välja, millised on erinevused Eesti üldhariduskoolide õpetajate erinevate gruppide suhtlemisioskustes ja leida suhtlemiskompetentsuse struktuur.

Tõstatati uurimisküsimused:

- (1) Kas esineb erinevusi põhikooli ja keskkooli/gümnaasiumi õpilaste hinnangute vahel õpetaja käitumisviisidele klassiruumis?
- (2) Kas esineb erinevusi selles, kuidas humanitaarainete ja loodusteadusainete õpetajad suhtlemiskompetentsust väljendavatele väidetele vastates end hindavad?
- (3) Kas esineb erinevusi selles, kuidas mees- ja naissoost õpetajad suhtlemiskompetentsust väljendavatele väidetele vastates end hindavad?
- (4) Missugune on Eesti õpetajate suhtlemiskompetentsuse struktuur?

Uurimisküsimustele vastuste leidmiseks seati uurimisülesanded:

- 1) Võrrelda põhikooli ja keskkooli/gümnaasiumi õpilaste poolt antud hinnanguid sellistele õpetaja käitumisviisidele, mis väljendavad hoolivust, õiglust/ausust, kehtestavust, valikute andmist ning kriitika lubamist õpilastele ja agressiivsust käitumises.
- 2) Võrrelda, kuidas hindavad end humanitaarainete ja loodusteadusainete õpetajad, vastates suhtlemiskompetentsust väljendavatele väidetele.
- 3) Võrrelda, kuidas hindavad end mees- ja naissoost õpetajad, vastates suhtlemiskompetentsust väljendavatele väidetele.
- 4) Õpetajate poolt suhtlemiskompetentsust väljendavatele väidetele antud hinnangute analüüsi kaudu leida suhtlemiskompetentsuse struktuur.

Meetod

Eesmärgi täitmiseks tuli valida uurimismeetodid. Esimese uurimisülesande täitmiseks kasutas autor õpilaste poolt õpetaja käitumisviisidele antavaid hinnanguid. Viimasel neljal aastakümnel on uurijad diskuteerinud teemal, kas uurimismeetodina kasutatav õpilaste hinnangutele (*students' perceptions*) tuginemine õpetaja käitumise uurimisel annab objektiivse pildi õpetaja käitumisest. Õpilaste hinnangute kasutamise sobivust õpikeskkonna uurimisvahendina on käsitlenud mitmed autorid (Anderson & Walberg, 1974; Fraser, 1989; McKeachie, Lin, & Mann, 1971; Scriven, 1988). Hayes, Keim & Neiman, (1967) ja Alemoni & Yimer (1973) on leidnud, et selle meetodi puhul ei vähenda andmete objektiivsust sellised võimalikud mõjutegurid nagu klassi suurus, õpilaste sugu või õpilaste vanus. Anderson & Walberg (1974) märgivad, et treenitud vaatlejate kasutamine ei anna paremat tulemust kui õpilaste hinnangutele tuginemine, kuna vaatleja ei tunne (vaatluse suhteliselt lühikese aja tõttu), ega õpigi tundma

klassiruumis toimuva suhtlemise tausta. Ka ei käitu klassis viibivad õpilased ja õpetaja vaatleja juuresolekul enesele tavapärasel viisil. Kunter & Baumert (2006, lk 231) märgivad, et õpilaste hinnangutele on vahel ette heidetud nende kallutatust suhtumisviiside tõttu õpetajasse ja õpetaja enesehinnangutele on ette heidetud nende kallutatust selles suhtes, et õpetajad hindavad end tegelikkusest pisut paremaks. Autorid võrdlevad oma uurimuses õpetajate hinnanguid õpilaste hinnangutega klassi õpikeskkonna erinevate tegurite suhtes ja leiavad, et mõlemad meetodid, nii õpilaste hinnangu kasutamine kui õpilaste hinnangute kasutamine, kirjeldavad küllalt täpselt õpikeskkonda.

Teise, kolmanda ja neljanda uurimisülesande täitmiseks otsustati (autor koos artiklite II ja III autoritega) kasutada õpetajate poolt enese käitumisviisidele antavaid hinnanguid.

Oluline on märkida, et kasutades ülalnimetatud meetodeid, ei samasta käesoleva väitekirja autor ei õpilaste hinnanguid õpetajale ega õpetajate poolt enesele antavaid hinnanguid õpilaste ja õpetajate reaalse käitumisega. Samal ajal väljendab autor, tuginedes erinevate uurijate seisukohtadele, arvamust, et taolised hinnangud peegeldavad (kuigi teatud subjektiivsuse astmega) objektiivset reaalsust.

Uurimuste läbiviimiseks kasutati ühte õpilaste valimit ja ühte õpetajate valimit. Esimese, teise ja kolmanda uurimisülesande täitmiseks kasutati kahte uuringut, millest esimene käsitles õpilaste hinnanguid õpetajate käitumisviise väljendavatele väidetele (uuring on esitatud artiklis I) ja teine käsitles õpetajate poolt enesele antavaid hinnanguid sotsiaalset kompetentsust väljendavate väidete puhul (uuring on esitatud artiklis II). Neljanda uurimisülesande täitmiseks kasutati sama õpetajate valimit ja sama ankeeti, mida kasutati teise ja kolmanda uurimisülesande täitmiseks (uuring on esitatud artiklis III).

Esimeses uuringus (käsitletakse artiklis I) andis 1044 õpilast (iga klass hindas üht õpetajat) hinnangu 47 õpetaja käitumisviisidele, hinnates 41 väidet. Uuringus osalesid kuue keskkooli/gümnaasiumi (millest neli olid linnakoolid ja kaks alevikukoolid) ja seitsme põhikooli (millest neli olid linnakoolid ja kolm alevikukoolid) õpilased. Õpilased pidid vastama igale väitele ühest viieni Likert-tüüpi skaalal, kus number üks oli tähistatud „mitte kunagi“ ja viis oli tähistatud sõnaga „alati“. Uurimisvahend sisaldas teksti: „Lugupeetud õpilane! Antud küsimustik on osa uurimusest, mille abil uuritakse suhtlemist koolis. Antud küsimustele vastamisel hindad Sa õpetaja..... suhtlemist teie klassis nii nagu see Sinule tundub. Küsimustik on anonüümne, mis tähendab, et vastaja nime kusagile üles ei kirjutata. Sul tuleb vaid Sinu meelest sobivale vastusele ring ümber tõmmata. Küsimustikus on rida väiteid, mille taga on numbrid, kus number 1 tähendab mitte kunagi ja number 5 alati.

Näide:

	Mitte kunagi					Alati
Õpetaja vaatab mulle lahkelt otsa	1	2	3	4	5	

Kui see õpetaja, keda hindad, sinu meelest sulle mitte kunagi lahkelt otsa ei vaata, siis tõmbad ringi ümber number 1. Kui õpetaja vaatab sulle alati lahkelt otsa, tõmbad ringi ümber 5. Muudel juhtudel tõmba ring ümber numbri, mis sinu meelest täpsem on.” Tagasisaadud ankeetidest olid analüüsikõlbulikud (vigadeta) 1044. Andmete analüüsil kasutati andmetöötluspaketti SPSS 13. Põhikooli ja keskkooli/gümnaasiumi õpilaste hinnangute võrdlemiseks kasutati t-testi.

Instrumendi koostamisel tugineti varasemalt käesoleva väitekirja autori poolt läbi viidud õpetajate fookusgruppide intervjuude tulemuste analüüsile. Fookusgrupi intervjuu eesmärgiks seati leida õpetajate arvamuste/uskumuste kaudu nii hea õpetaja suhtlemisprintsiipe kui käitumisviise. Tulemuste analüüsil saadi viis suhtlemisprintsiipt: hoolivus; õiglus/ausus; kehtestavus; valikute andmine ja kriitika lubamine õpilastele; agressiivsuse puudumine käitumises. Samuti selgusid nimetatud suhtlemisprintsiiptide alla kuuluvad käitumisviisid.

Pärast ankeedi läbiviimist teostati saadud andmete faktoranalüüs (*Principal Component Analysis*), mille põhjal valiti saadud viie faktori (edaspidi nimetatud suhtlemisdimensioonideks) väited edasiseks analüüsiks. Selliselt saadi järgmised suhtlemisdimensioonid (õpetaja käitumisviiside kogumid). Õpetaja hoolivus – kuus väidet (*Cronbach's Alpha .84*): *Õpetaja vaatab mulle lahkelt otsa; Õpetaja räägib minuga rahulikult, lahkelt, meeldiva hääletooniga; Õpetaja kiidab mind või ütleb hästi; Õpetaja kuulab mind tähelepanelikult ja saab aru, mida ma räägin; Kui ma vastan küsimusele, siis õpetaja julgustab mind ja on sõbralik; Kui ma räägin õpetajale oma murest, siis õpetaja püüab aidata.* Õpetaja ausus/õiglus – viis väidet (*Cronbach's Alpha .84*): *Õpetaja hindab mind õiglaselt, tulemuste järgi; Õpetaja täidab lubadusi; Õpetajal on täpsed hindamisnõuded ja ma saan nendest aru; Õpetaja on aus; Õpetaja on õiglane kui ta räägib meie vigadest.* Õpetaja kehtestavus – seitse väidet (*Cronbach's Alpha .77*): *Õpetaja käitumine tunnis on kindel ja rahulik; Õpetaja jälgib, et kehtestatud reeglitest kinni peetaks; Õpetaja ütleb minule selgelt ja kindlalt, mida ta minult ootab; Õpetaja räägib selgesti ja arusaadavalt; Õpetaja kaitseb vajadusel õpilasi teiste õpetajate ees; Õpetaja kaitseb vajadusel iga üksikut õpilast; Õpetaja ütleb, seda, mis talle ei meeldi rahulikult ja kindlalt.* Valikute andmine ja kriitika lubamine õpilastele – neli väidet (*Cronbach's Alpha .77*): *Õpetaja pakub tunnis välja erinevaid töövõimalusi; Õpetaja küsib meie soove; Õpetaja lubab meil rääkida asjadest, mis meile ei meeldi; Õpetaja suhtub hästi õpilasesse, kes ütleb, mida ta mõtleb.* Õpetaja agressiivsus – kolm väidet (*Cronbach's Alpha .70*): *Õpetaja pahandab ja kurjustab kui õpilane eksib; Õpetaja läheb endast välja ja on kuri; Õpetaja ütleb õpilastele halvasti.*

Teises uuringus (käsitletakse artiklis II ja III), saadeti 116 väiteline uurimisvahend elektrooniliselt (Tartu Ülikooli õpetajate täienduskoolituskeskuse andmebaasis olevasse 490-sse kooli) 1708-le õpetajale. Valimi koostamise põhiprintsiibiks oli katta võimalikult lai ja esinduslik hulk Eesti koole. Samuti oli oluline leida õpetajaid erinevatest vanuse- ja kooliastmetest.

Õpetajad pidid vastama igale väitele ühest kuueni Likert-tüüpi skaalal, kus number üks oli tähistatud sõnadega „kunagi ei järgi“ ja kuus oli tähistatud sõnadega „järgin alati“. Uurimisvahend sisaldas sissejuhatava pöördumise kõrval järgmist:

...Järgnevalt esitatakse teile võimalike suhtlemist puudutavate väidete loend. Palun hinnake iga väite puhul, kui võrd te seda suhtlemisel järgite. Valige iga väite jaoks üks number ühest kuueni:

1	2	3	4	5	6
Kunagi ei järgi					Järgin alati

Tagasi saadi 600 ankeeti, millest 592 ankeeti osutus neljandale uurimisküsimusele vastuse leidmise jaoks analüüsikõlblikuks. Teisele ja kolmandale uurimisküsimusele vastuste leidmise jaoks osutusid analüüsikõlblikuks 246 humanitaarainete õpetaja ja 135 loodusteadusainete õpetaja ankeeti ja 502 naisõpetaja ja 51 meesõpetaja ankeeti.

Teise ja kolmanda uurimisülesande lahendamisel kasutati andmeanalüüsil andmetöötluspaketti SPSS 13. Õpetajate hinnangute vaheliste erinevuste uurimiseks kasutati t-testi. Neljanda uurimisülesande puhul püüti identifitseerida suhtlemiskompetentsust väljendavate väidete grupid, mille saavutamiseks teostati hierarhiline klasteranalüüs (*hierarchical cluster analyses*) ja hinnati korrelatsioone klastrite vahel. Andmeanalüüs teostati andmetöötluspaketiga STATISTICA 7.1 (*Statsoft, Inc.*).

Teise uuringu instrument koostati tuginedes Krips, 2008; Marzano & Marzano, 2003, Kaner, *et al.*, 2007; Robbins & Hunsaker, 2009, suhtlemisostkuste liigitustele. Lisaks tugineti Zwaans, Ten Dam and Volman (2006) sotsiaalse kompetentsuse lähenemisviisile, kasutades autorite ideed sotsiaalse kompetentsuse intrapersonaalse ja interpersonaalse dimensiooni koostisosadeks olevate komponentide (hoiakud, refleksioon ja oskused) kohta. Kõrvale jäeti teadmiste komponent vältimaks küsimustiku väidete arvu liiga suureks kasvamist. Erinevate autorite poolt esitatud liigitusi analüüsides ja kõrvutades ning tuginedes ka autorite kogemusele, mis pärineb nende pikaajalisest töökogemusest suhtlemisostkuste treeningu vallas, koostati 116 väiteline uurimisvahend. Järgnevalt esitatakse näiteid küsimustikku valitud väidete kohta. Sotsiaalse kompetentsuse intrapersonaalse osa väidete näited: *Järjekindlus käitumises oma eesmärkide saavutamisel; Kindel ja selge käitumine enese õiguste eest seismisel; Positiivne ellusuhtumine, optimistlik eluhoiak; Positiivne minapilt „ma olen tubli ja väärtuslik just sellisena nagu olen“; Mõtlemine oma suhtlemisest; Suhtlemissituatsioonide analüüsimine „tagantjärele“*. Sotsiaalse kompetentsuse interpersonaalse osa väidete näited: *Püüdmine lähtuda suhtlemisel ka teise huvidest ja vajadustest; Suhtlemisel tähelepanu pööramine detailidele (teise miimika, liigutused); Oma keelekasutuse kohandamine suhtlemispartneri keelekasutusele; Suhtlemispartneri julgustamine peanoogutuse ja näoilmega; Teistele enese emotsioonidest rääkimine; Rääkimine teise tunnetest, mis „välja*

paistavad”; Püüdmine küsimusi esitada nii, et suhtlemispartner neid paremini mõistaks; Teisele selle välja näitamine, et teda kuulatakse, verbaalsete häälituste abil: mh, jah, ah nii jms. abil. Valides väiteid, mis puudutavad õpetaja suhtlemist klassiruumis, tugineti suures osas Krips (2008) esitatud suhtlemisdimensioonide väidetele. Õpetaja suhtlemist klassiruumis iseloomustavate väidete näiteid: Rõõmustamine koos õpilasega, kui tolle tulemus on hea; Järjekindel õpilaste nimede kasutamine; Rääkimine rahulikult, lahkelt, meeldiva hääletooniga; Püüd anda õpilastele võimalus teha valikuid õppetöös; Järjekindel jälgimine, et kehtestatud reeglitest kinni peetaks; Õpilas(t)ele selgelt ja kindlalt selle ütlemine, mida tuleb teha või mida ei tohi teha; Sekkumine kui üks õpilane ütleb teisele halvasti; Oma meeolust (tunnetest) rääkimine õpilastele; Õpilaste emotsioonide märkamine.

Tulemused

Esimese uurimisülesande lahendamise tulemused on täpsemalt esitatud esimeses artiklis. Vastuseks esimesele uurimisküsimusele leiti statistiliselt olulisi erinevusi põhikooli ja keskkooli/gümnaasiumi õpilaste poolt õpetaja käitumisviisidele klassiruumis antud hinnangute keskmiste vahel.

Selgus, et põhikooli õpilaste hinnangute keskmised olid, võrreldes keskkooli/gümnaasiumi õpilaste hinnangute keskmistega, madalamad selliste õpetaja käitumisviiside kogumite osas nagu: õpetaja hoolivus, ausus/õiglus, valikute andmine ja kriitika lubamine ja kehtestavus, kõrgemad aga käitumisviiside kogumi, õpetaja agressiivsus, osas (vt. Tabel 1). Võrreldes üksikutele väidetele antavate õpilaste hinnangute keskmisi, saab esile tuua väited „Õpetaja kiidab mind või ütleb hästi“ ja „Õpetaja kaitseb vajadusel õpilasi teiste õpetajate ees“, millele antud hinnangute keskmised olid nii põhikooli kui keskkooli/gümnaasiumi osas teistele väidetele (välja arvatud dimensiooni agressiivsus väited) antud hinnangute keskmiste hulgas madalaimad.

Saadud tulemuste hulgast väärib tähelepanu suhtlemisdimensiooni „agressiivsus“ väidetele „Õpetaja pahandab ja kurjustab, kui õpilane eksib (2,68); „Õpetaja läheb endast välja ja on kuri“ (2,85); „Õpetaja ütleb õpilastele halvasti“ (2,17) antavate 5–9 klassi õpilaste hinnangute keskmiste suhteliselt kõrge tase, kui arvestada, et taoliste hinnangute taga võivad olla õpetaja reaalsed käitumisviisid. See, kui palju õpetajad kasutavad agressiivsust väljendavaid käitumisviise, vajab töö autori arvates edasisi uuringuid.

Suhtlemisdimensiooni „valikute andmine ja kriitika lubamine“ väidetele õpilaste poolt antud hinnangute keskmine on teiste suhtlemisdimensioonide keskmistega võrreldes nii 5–9 klassi kui 10–12 klassi õpilaste hinnangute puhul agressiivsuse dimensiooni järel tagantpoolt teisel kohal (vt. Tabel 1). Nimetatud asjaolu tõttu saab soovitada edasisise tähelepanu pööramist selliste õpetaja

käitumisviiside uurimisele, mida „valikute andmine ja kriitika lubamine” dimensiooni väited väljendavad¹.

Tabel 1. Põhikooli ja keskkooli/gümnaasiumi õpilaste hinnangute keskmised õpetaja käitumisviise väljendavatele suhtlemisdimensioonidele

Õpetaja suhtlemis-dimensioonid	5–9 klass		10–12 klass		p
	M	SD	M	SD	
Hoolivus	3.51	.84	3.81	.68	.00
Ausus/õiglus	3.95	.85	4.13	.76	.00
Kehtestavus	3.53	.76	3.74	.63	.00
Valikute andmine ja kriitika lubamine	3.25	.93	3.58	.81	.00
Agressiivsus	2.56	.97	2.13	.84	.00

Teise uurimisülesande täitmise tulemused on täpsemalt esitatud teises artiklis. Vastuseks teisele uurimisküsimusele leiti mitmeid statistiliselt olulisi erinevusi selles, kuidas humanitaarainete ja loodusteadusainete õpetajad, vastates suhtlemiskompetentsust väljendavatele väidetele, end hindasid (vt. Tabel 2). Selgus, et humanitaarainete õpetajad hindavad end kõrgemalt kui seda teevad loodusteaduste õpetajad kaheksa väite osas. Neist üks väide, *Oma suhtlemise analüüsimine „tagantjärele“* (4,65 ja 4,41, $p \leq 0,05$), kuulub sotsiaalse kompetentsuse intrapersonaalsesse ossa (Zwaans, Ten Dam & Volman, 2006 terminit kasutades). Seitset väidet saab lugeda sotsiaalse kompetentsuse interpersonaalsesse ossa kuuluvaks, millest üks väljendab hoiakut suhtlemispartneri suhtes *Suhtlemisaldis olemine* (4,95 ja 4,69, $p \leq 0,05$) ja kuus väidet väljendavad õpetaja suhtlemisoskusi klassiruumis. Viimastest neli väidet kuuluvad suhtlemise dimensiooni „hoolivus”: *Rõõmustamine koos õpilasega, kui tolle tulemus on hea* (5,56 ja 5,39, $p \leq 0,05$); *Järjekindel õpilaste nimede kasutamine* (5,39 ja 5,04, $p = 0,00$); *Silmsideme loomine õpilastega* (5,60 ja 5,32, $p = 0,00$); *Õpilase julgustamine noogutamisega kui ta vastab* (5,67 ja 5,47, $p = 0,00$). Kaks väidet kuuluvad õpetaja õpilastega klassiruumis suhtlemise dimensiooni „valikute andmine ja kriitika lubamine”: *Püüd anda õpilastele võimalus teha valikuid*

¹ Siin esitatu erineb artikkel I-s diskussioonis esitatust selle poolest, et seal on dimensiooni valikute andmine ja kriitika lubamine asemel dimensioon hoolivus. Nimetatud erinevus tuleneb veast Tabelis I (artikkel I), mis tekkis kui faktoranalüüsi tulemusi arvestades jäeti üks väide hoolivuse dimensioonist välja, kuid väidetele antud hinnangute keskmist arvutades jäi väidete arv endiseks (kuus väidet jagati seitsmeka). Kordusanalüüsi põhjal saab öelda, et kahe uue keskmise puhul tabelis 1, jäävad kõik artiklis I tehtud järeldused peale ülalnimetatud soovitusete kehtima. Lisaks tuleb märkida, et tabel 3 (artikkel I) neljandas reas on vormistamise käigus standardhälbe (1,18) ja keskmise (3,87) koht vahetatud, aga see ei muuda artikkel 1 tulemusi ega järeldusi, kuna need tehti enne vormistamisvea tekkimist.

õppetöös (4,61 ja 4,38, $p \leq 0,05$) ja *Õpilastelt küsimine, kas on asju, mida nad tahaksid õppimise käigus muuta* (4,68 ja 4,43, $p \leq 0,05$).

Esineb kuus väidet, mille puhul loodusteadusainete õpetajate poolt enesele antud hinnangute keskmine on kõrgem humanitaarainete õpetajate poolt enesele antud hinnangute keskmisest. Loodusteadusainete õpetajate kõrgem hinnangute keskmine ühele neist väidetest *Rääkimine seda, mida mõtled* (4,79 ja 4,47, $p=0,00$) võib viidata sellele, et loodusteadusi õpetavad õpetajad on enam „otsekohesed” sotsiaalses interaktsioonis.

Tabel 2. Humanitaarainete õpetajate ja loodusteadusainete õpetajate enesele antavate hinnangute keskmised suhtlemiskompetentsust väljendavate väidete puhul.

Väited	Humanitaarained Õpetajad N=246		Loodusteadusained Õpetajad N=135		p
	M	SD	M	SD	
Rääkimine seda, mida mõtled	4.47	.94	4.79	.88	.00
Kritiseerimisel vaid faktidele tuginemine	4.54	.99	4.76	1.02	.04
Väitlemisel vaid faktidele tuginemine	4.39	.95	4.63	.89	.01
Oma suhtlemise analüüsimine „tagantjärele”	4.65	1.12	4.41	1.16	.04
Suhtlemisaldis olemine	4.95	.99	4.69	1.11	.02
Rõõmustamine koos õpilasega kui tolle tulemus on hea	5.56	.75	5.39	.82	.05
Järjekindel õpilaste nimede kasutamine	5.39	.99	5.04	1.32	.00
Silmsideme loomine õpilastega	5.60	.74	5.32	.93	.00
Õpilase julgustamine noogutamisega kui ta vastab	5.67	.66	5.47	.74	.00
Järjekindel olulise rõhutamisega oma esituses	5.19	.76	5.40	.73	.00
Oma hindamisnõuete täpne selgitamine õpilastele	5.22	.80	5.41	.77	.02
Püüd anda õpilastele võimalus teha valikuid õppetöös	4.61	.97	4.38	1.04	.03
Õpilaste saladuste hoidmine teiste õpetajate ees	5.39	.917	5.59	.68	.03
Õpilastelt küsimine, kas on asju, mida nad tahaksid õppimise käigus muuta	4.68	.98	4.43	1.13	.03

See, et loodusteadusi õpetavad õpetajad hindavad end kõrgemalt (kui seda teevad õpetajad, kes õpetavad humanitaaraineid) väidete osas *Kritiseerimisel vaid faktidele tuginemine* (4,76 ja 4,54, $p \leq 0,05$) ning *Väitlemisel vaid faktidele tuginemine* (4,63 ja 4,39, $p \leq 0,01$), võib tähendada nende enamat orienteeritust objektiivsusele sotsiaalses interaktsioonis.

Õpetaja käitumist klassiruumis käsitlevate väidete osas olid loodusteaduste õpetajate poolt enesele antud hinnangute keskmised kõrgemad dimensiooni ausus/õiglus väidete puhul: *Oma hindamisnõuete täpne selgitamine õpilastele* (5,41 ja 5,22, $p \leq 0,05$); *Õpilaste saladuste hoidmine teiste õpetajate ees* (5,59 ja 5,39, $p \leq 0,05$), aga ka väite puhul *Järjekindel olulise rõhutamine oma esituses* (5,40 ja 5,19, $p = 0,00$).

Kokkuvõtvalt saab öelda, et võrreldes humanitaaraineid õpetavate õpetajate poolt enesele antud hinnanguid loodusteadusi õpetavate õpetajate poolt enesele antud hinnangutega (vastates suhtlemiskompetentsust väljendavatele väidetele), on humanitaarainete õpetajatele enam omane reflekteerida oma käitumisviise, olla hooliv ja anda valikuid õpilastele, samas kui loodusteadusi õpetavatele õpetajatele on enam omane olla „otsekohene” sotsiaalses interaktsioonis, olla enam objektiivne väitlemisel ja tagasiside andmisel.

Kolmanda uurimistülesande täitmise tulemused on täpsemalt esitatud teises artiklis. Vastuseks kolmandale uurimisküsimusele leiti mitmeid statistiliselt olulisi erinevusi selles, kuidas mees- ja naisõpetajad, vastates suhtlemiskompetentsust väljendavatele väidetele, end hindasid (vt. Tabel 3).

Tabel 3. Nais- ja meesõpetajate enesele antavate hinnangute keskmised suhtlemiskompetentsust väljendavate väidete puhul.

Väited	Naised N=502		Mehed N=51		p
	M	SD	M	SD	
Heade suhete hoidmine igal juhul	4.36	1.15	3.98	1.27	.02
Püüdmine olla suhtlemisel sõbralik	5.17	.87	4.88	.98	.02
Alati suhtlemispartneriga silmsideme loomine suhtlemisel	5.22	.90	4.87	1.06	.00
Suhtlemispartneri julgustamine peanoogutuse ja näoilmega	5.29	.83	4.96	.89	.00
Kritiseerimisel vaid faktidele tuginemine	4.54	1.04	4.84	.97	.04
Kindel ja selge käitumine enese õiguste eest seismisel	4.56	1.00	4.94	.87	.00
Enesele oma emotsioonide sõnastamine	4.30	1.16	3.96	1.25	.05
Teisele selle välja näitamine, et teda kuulatakse, verbaalsete hääliitsuste abil: mh, jah, ah nii jms. abil	4.93	1.12	4.25	1.06	.00
Rääkimine rahulikult, lahkelt, meeldiva hääletooniga	4.90	.84	4.60	.78	.02
Sagedane naeratamine õpilastele	4.85	.99	4.49	1.08	.02
Rõõmustamine koos õpilasega, kui tolle tulemus on hea	5.56	.75	5.33	.74	.04
Õpilaste tunnustamine ja kiitmine	5.52	.68	5.27	.64	.00
Noogutamine, näidates oma toetust õpilasele, kes püüab leida küsimusele vastust	5.37	.81	5.00	.85	.00

Väited	Naised N=502		Mehed N=51		p
	M	SD	M	SD	
Püüd anda õpilastele võimalus teha valikuid õppetöös	4.56	.96	4.26	1.35	.04
Oma meeleolust (tunnetest) rääkimine õpilastele	3.99	1.20	3.27	1.27	.00
Õpilaste emotsioonide märkamine	5.06	.79	4.67	.86	.00
Õpilasega, kes pahatahtlikult korda rikub, rääkimine „ülalt alla”, et rõhutada õpetaja rolli ülimuslikkust	3.16	1.25	3.80	1.28	.00
Õpilasele, kes pahatahtlikult korda rikub, oma põlguse väljanäitamine mitteverbaalselt, et teda mõjutada	2.69	1.35	3.18	1.32	.02

Selgus, et naisõpetajate poolt enesele antud hinnangute keskmised, võrreldes meesõpetajate poolt enesele antavate hinnangute keskmistega, on kõrgemad mitmete väidete puhul, mis väljendavad emotsioonidega seonduvaid oskusi (*emotional skills*): *Enesele oma emotsioonide sõnastamine* (4,30 ja 3,96, $p \leq 0,05$); *Oma meeleolust (tunnetest) rääkimine õpilastele* (3,99 ja 3,27, $p = 0,00$) ja *Õpilaste emotsioonide märkamine* (5,06 ja 4,67 $p = 0,00$). Naisõpetajad püüavad (oma hinnangute keskmiste järgi) enam hoida häid suhteid ja olla sõbralikud: *Heade suhete hoidmine igal juhul* (4,36 ja 3,98, $p \leq 0,05$); *Püüdmine olla suhtlemisel sõbralik* (5,17 ja 4,88, $p \leq 0,05$). Samuti püüavad naisõpetajad hõlbustada teise suhtlemist endaga: *Alati suhtlemispartneriga silmsideme loomine suhtlemisel* (5,22 ja 4,87, $p = 0,00$), *Suhtlemispartneri julgustamine peanoogutuse ja näoilmega* (5,29 ja 4,96, $p = 0,00$); *Teisele selle välja näitamine, et teda kuulatakse, verbaalsete häälitsuste abil: mh, jah, ah nii jms. abil* (4,93 ja 4,25, $p = 0,00$).

Selgus, et naisõpetajate poolt enesele antud hinnangute keskmised, võrreldes meesõpetajate poolt enesele antavate hinnangute keskmistega, on kõrgemad mitmete väidete puhul, mis väljendavad „hoolivust“: *Rääkimine rahulikult, lahkelt, meeldiva hääletooniga* (4,90 ja 4,60, $p \leq 0,05$); *Sagedane naeratamine õpilastele* (4,85 ja 4,49, $p \leq 0,05$); *Rõõmustamine koos õpilasega, kui tolle tulemus on hea* (5,56 ja 5,33, $p \leq 0,05$); *Õpilaste tunnustamine ja kiitmine* (5,52 ja 5,27, $p = 0,00$) ja *Noogutamine, näidates oma toetust õpilasele, kes püüab leida küsimusele vastust* (5,37 ja 5,00, $p = 0,00$). Samuti on naisõpetajate poolt enesele antavad hinnangud kõrgemad meesõpetajate omadest väite osas *Püüd anda õpilastele võimalus teha valikuid õppetöös* (4,56 ja 4,26, $p \leq 0,05$).

Selgus, et meesõpetajate poolt enesele antud hinnangute keskmised, võrreldes naisõpetajate poolt enesele antavate hinnangute keskmistega, on kõrgemad järgmiste väidete osas: *Kritiseerimisel vaid faktidele tuginemine* (4,84 ja 4,54, $p \leq 0,05$); *Kindel ja selge käitumine enese õiguste eest seismisel* (4,94 ja 4,56, $p = 0,00$); *Õpilasega, kes pahatahtlikult korda rikub, rääkimine „ülalt alla”, et rõhutada õpetaja rolli ülimuslikkust* (3,80 ja 3,16, $p = 0,00$) ning *Õpilasele, kes*

pahatahtlikult korda rikub, oma põlguse väljanäitamine mitteverbaalselt, et teda mõjutada (3,18 ja 2,69, $p \leq 0,05$).

Kokkuvõtvalt saab öelda, et naisõpetajad hindavad ennast kõrgemalt kui seda teevad meesõpetajad, emotsionaalseid oskusi ja õpilastele klassiruumis hoolivust väljendavate väidete puhul, aga ka väidete puhul, mis väljendavad suundumust hoida häid suhteid ja olla sõbralik. Meesõpetajad hindavad aga end kõrgemalt kui naisõpetajad väidete osas, mis väljendavad kehtestavust, objektiivsust tagasisides ja agressiivsust.

Neljanda uurimisülesande täitmise tulemused on täpsemalt esitatud kolmandas artiklis.

Uuringu tulemusena leiti suhtlemiskompetentsuse kolmeklastriline struktuur (vt. Joonis 1). Selgus, et struktuuri esimene klaster asetseb eraldi ülejäänud kahest, teine ja kolmas klaster on aga omavahelises seoses ($r = 0,78$; $p < 0,05$; vt. Tabel 4).

Teine klaster sisaldab õpetaja suhtlemiskompetentsuse väiteid, mis puudutavad käitumisviise klassis ja kolmas klaster sisaldab õpetaja suhtlemiskompetentsuse väiteid, mis puudutavad suhtlemist täiskasvanutega. Kõik kolm klastrit jagunevad igaüks kaheks alamklastriks.

Esimene, eraldi seisev klaster **eneserefleksioon ja jõule orienteeritus** (*self reflective power sensitivity*, 18 väidet, Cronbach $\alpha = .72$) jaguneb kaheks alamklastriks, millest esimene on alamklaster (12 väidet, Cronbach $\alpha = .69$) **orienteeritus jõule õpilastega suhtlemisel ja partneriga kohanemine** (*use of power toward pupils and adaptation to the will of partner*). Sellesse alamklastrisse kuuluvad nii õpetaja agressiivsust väljendavad käitumisviisid (mida kirjeldavad näiteks järgmised väited: *Õpilase, kes pahatahtlikult korda rikub, paikapanek hääle tõstmise kaudu; Õpilasele, kes pahatahtlikult korda rikub, oma põlguse väljanäitamine mitteverbaalselt, et teda mõjutada; Õpilas(t)e sundimine, kui too (nad) ei taha teha seda, mis tuleb teha; Õpilasega, kes pahatahtlikult korda rikub, rääkimine „ülalt alla”, et rõhutada õpetaja rolli ülimuslikkust) kui väited, mis väljendavad püüdu olla teiste (täiskasvanute) meele järgi (mida kirjeldavad näiteks järgmised väited: *Püüdmise jätta teis(t)ele alati head muljet; Heade suhete hoidmine igal juhul; Suhtlemisel ülemustega lähtumine eelkõige nende ootustest*). Teine alamklaster (6 väidet, Cronbach $\alpha = .68$) **kognitiivne eneserefleksioon** (*cognitive self-reflection*) hõlmab väiteid, mis puudutavad mõtlemist oma suhtlemisest (oma suhtlemise analüüsimine) ning mõtlemist oma suhtlemise edukusest: *Mõtlemine suhtlemise käigus sellele, kuidas suhtlemine õnnestub; Tuginemine suhtlemisel (teise indiviidiga) mingile konkreetsele plaanile*.*

Teine klaster (44 väidet, Cronbach $\alpha = .95$) „**oskused klassis**” (*skills in class*) koosneb kahest alamklastrist. Järgnevalt esitatakse selle esimese alamklastrit (13 väidet, Cronbach $\alpha = .85$) **emotsionaalne sensitiivsus ja valikute andmine** (*emotional sensitivity and providing choice*) väidete näiteid: *Õpilaste tähelepanu ja huvi ilmutavate märkide pidev jälgimine tunni ajal, et vastavalt nende*

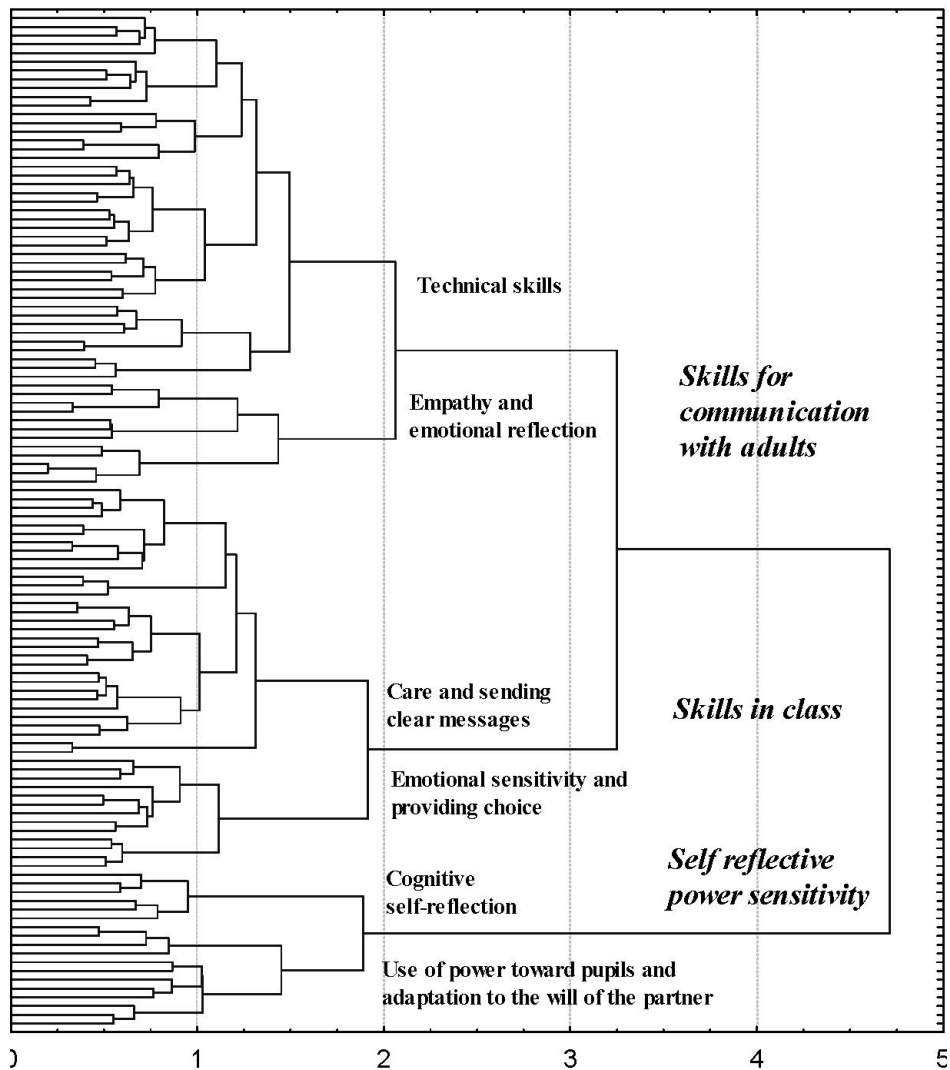
muutumisele toimida; Õpilaste emotsioonide märkamine; Õpilaste soovide küsimine; Õpilastelt küsimine, kas on asju, mida nad tahaksid õppimise käigus muuta.

Tabel 4. Suhtlemiskompetentsuse struktuuriosade vahelised korrelatsioonid

Klastrid ja alamklastrid	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Eneserefleksioon ja jõule orienteeritus	.25	.36	.87	.68	.21	.24	.25	.37
2. Oskused klassis		.78	.15	.26	.86	.97	.58	.79
3. Oskused täiskasvanutega suheldes			.20	.41	.68	.76	.82	.98
4. Orienteeritus jõule õpilastega suhtlemisel ja partneriga kohanemine				.23	.08	.17	.09	.23
5. Kognitiivne eneserefleksioon					.30	.22	.36	.39
6. Emotsionaalne sensitiivsus ja valikute andmine						.71	.56	.66
7. Hoolivus ja selgete sõnumite edastamine							.53	.78
8. Empaatia ja emotsioonide refleksioon								.68
9. Tehnilised oskused								

Järgnevalt esitatakse teise klasteri „oskused klassis” teise alamklasteri (31 väidet, Cronbach $\alpha = .94$) **hoolivus ja selgete sõnumite edastamine** (*care and sending clear messages*) väidete näiteid: *Noogutamine, näidates oma toetust õpilasele, kes püüab leida küsimusele vastust; Õpilaste tunnustamine ja kiitmine; Hääletugevuse muutmine aine esitamisel, et selle abil rõhutada olulist; Õpilas(t)ele selgelt ja kindlalt selle ütlemine, mida tuleb teha või mida ei tohi teha; Õpilasi pilguga korralt kutsumine.*

Kolmas klaster (54 väidet, Cronbach $\alpha = .95$) **oskused täiskasvanutega suheldes** (*skills for communication with adults*) koosneb kahest alamklasterist. Järgnevalt esitatakse esimese alamklasteri (12 väidet, Cronbach $\alpha = .86$) **empaatia ja emotsioonide refleksioon** (*empathy and emotional reflection*), väidete näiteid: *Rääkimine teise tunnetest, mis „välja paistavad”; Teistele enese emotsioonidest rääkimine; Enese käitumise analüüsimine tagantjärele pärast konfliktsituatsiooni; Enesele oma emotsioonide sõnastamine.* Järgnevalt esitatakse teise alamklasteri (42 väidet, Cronbach $\alpha = .94$) **tehnilised oskused** (*technical skills*), väidete näiteid: *Teisele selle välja näitamine, et teda kuulatakse, verbaalsete häälsuste abil: mh, jah, ah nii jms. abil; Ümbersõnastamiste kaudu teisele selle välja näitamine, et tema juttu on mõistetud „Ma sain sinu jutust aru, et...”; Teisega rääkimine kui võrdsega (vastandina „ülalt alla” rääkimisele); Huvi väljanäitamine oma käitumises teise probleemide vastu suhtlemisel; Suhtlemisel tähelepanu pööramine detailidele (teise miimika, liigutused).*



Joonis 1. Õpetaja suhtlemiskompetentsust väljendavate väidete struktuur (Lehtsaar, Krips, Pulver, 2010, lk 79)

Huvitava tulemusena saab esile tuua asjaolu, et kui võrrelda teise klasteri „oskused klassis” ja kolmanda klasteri „suhtlemisoskused täiskasvanutega suheldes” sisemisi struktuure, saab märgata nende sarnasust selles osas, et mõlemate esimene alamklaster sisaldab emotsioonidega seotut.

Diskussioon

Esimese uurimisülesande lahendamisel saadi tulemuseks, et põhikooli õpilaste poolt õpetaja suhtlemist kirjeldavatele väidetele antud hinnangute keskmised olid võrreldes keskkooli/gümnaasiumi õpilaste hinnangute keskmistega madalamad selliste õpetaja suhtlemisdimensioonide osas nagu õpetaja hoolivus, ausus/õiglus, valikute andmine ja kriitika lubamine ja kehtestavus, kõrgemad aga suhtlemisdimensiooni – õpetaja agressiivsus – osas. Taolised erinevused võivad olla tingitud mitmetest põhjustest. Erinevused õpetajate käitumisviisidele antud hinnangute vahel võivad tuleneda õpilaste ealistest iseärasustest. Esineb uuringuid, mis näitavad, et vanuses 11–15 aastat olevad õpilased võivad tajuda koolikeskkonda negatiivsemalt kui vanemad õpilased (Eccles, *et al.*, 1993; Roeser, Eccles, & Sameroff, 2000). Erinevused õpetajate käitumisviisidele antud hinnangute vahel võivad tuleneda sellest, et põhikooli ja keskkooli/gümnaasiumi õpetajad suhtlevad õpilastega erinevalt. Saab öelda, et käesolevas uuringus saadud tulemused viitavad vajadusele uurida erinevate õppetasemete õpetajate suhtlemise võimalikke erinevusi muude meetoditega.

Klassiruumi kui õpikeskkonna analüüsimisel, õpilase seisukohast lähtudes, on kasutatud mõistet õpilase heaolutunne (*wellbeing*), mis väljendab õpilase subjektiivset hinnangut klassiruumis toimuvale. Kaplan, & Maehr (1999 lk 330) leiavad, et see, kuidas õpilased klassikeskkonda tajuvad, mõjutab oluliselt nende üldist heaolutunnet.

Õpilaste hinnanguid õpetaja käitumisviisidele klassiruumis on peetud oluliseks klassiruumi kui õpikeskkonda kirjeldavateks teguriteks. On leitud positiivseid seoseid õpilaste poolt klassiruumi kui õpikeskkonna positiivseks hindamise vahel ja koolide efektiivsuse vahel (Creemers, *et al.*, 1989). Van Petegem, *et al.*, (2007), uurides õpilaste poolt õpetaja erinevatele käitumisviisidele antavate hinnangute seoseid õpilaste heaolutundega klassiruumis, leiavad, et õpilaste poolt väljendatud heaolutunne on seda suurem, mida positiivsemad on õpilaste hinnangud õpetaja kaht tüüpi käitumisviiside kogumitele. Need on juhtiv (*organiseerib, annab korraldusi, seab ülesandeid, selgitab, hoiab tähelepanu ülal*) ja abistav ning sõbralik (*abistab, näitab üles huvitatust, käitub sõbralikult, käitub hoolivalt*). Samas on õpilaste poolt väljendatud heaolutunne seda väiksem, mida negatiivsemad on õpilaste hinnangud järgmistele kaht tüüpi õpetaja käitumisviiside kogumitele nagu range (*õpetaja „hoiab ohjad pingul”, kontrollib, mõistab kohut, hoiab klassi vaikse*) ja noomiv (*õpetaja süüdistab, väljendab ärritust ja viha, keelab, karistab*.)

Ruus, *et al.*, (2007, lk 919–936) uurivad 3838 Eesti põhikooli ja gümnaasiumi õpilase hinnanguid kooli kliimale, enese heaolutundele, enese akadeemilisele toimetulekule, enese toimetulekustrateegiatele, enese huvidele ja taustafaktoritele. Autorid järeldavad, et see, kuidas õpilased tajuvad kooli kliimat ja õpetajat, omab seost õpilaste heaolutundega ja akadeemilise edukusega. Autorid tõstatavad uurimistulemustest lähtuvalt küsimuse Eesti koolis valitsevast defitsiidist taoliste väärtuste osas nagu seda on kaitstus, hoolivus, abistamine ja sallivus, aga samuti selle osas, kas makrokeskkond väljaspool

kooli ikka „saadab õpetajatele sõnumit” selle kohta, et kool vajab sooja ja sõbralikku õpikeskkonda või on see sõnum pigem jõupositsioone rõhutat.

Loogma, *et al.*, (2009, lk 95) väidavad, et Eesti koolides valitsev tugev tunnidistsipliin näidatakse saavutatavat õpetajate ja õpilaste vaheliste suhete arvelt. Autorid viitavad puudujääkidele õpetajate sotsiaalsete oskuste vallas.

Käesoleva uurimuse tulemused, milles õpetajate mitmetele käitumisviisidele, mis väljendavad näiteks valikute andmist ja kriitika lubamist, antakse õpilaste poolt madalaid hinnanguid, samas aga on õpetaja agressiivsust väljendavatele käitumisviisidele antavad õpilaste hinnangud suhteliselt kõrged, viitavad vajadusele edaspidi uurida Eesti kooliklassi kui õpetaja/õpilaste suhtlemiskeskonda. See, missugused on õpetaja ja õpilaste vahelised suhted õppimis/õpetamisprotsessis ja see, kuidas õpetaja suhtlemine õpetamisel mõjutab õpilaste heaolutunnet, võiks olla üheks edasiste uuringute teemaks. Samuti tõstatub küsimus vajadusest arendada Eesti õpetajakoolituses suhtlemiskompetentsuse seda valdkonda, mis on seotud õpetaja/õpilaste vastastikuste positiivsete suhetega õpetamis- ja õppimisprotsessis. Õpetajatele selliste suhtlemisoskuste õpetamine, mis aitaks neil suhteid õpilastega klassiruumis parendada, näib olevat vajalik ka seetõttu, et Eesti õpetajatel on nende endi hinnanguil positiivne suundumus headele suhetele õpilastega. Seda kirjeldavad Loogma, *et al.*, (2009, lk 95) esitades uurimistulemuse, et Eesti õpetajad peavad oma suhteid õpilastega esmatähtsaks. Seda, et positiivse hoiaku kõrvale on tarvis ka suhtlemisoskusi, on rõhutanud Teven & McCroskey (1997, lk 1), tuues näite, et sellest ei piisa, kui õpetaja tunneb, et ta hoolib õpilastest, vaid õpetajal tuleb õppida oma hoolivust väljendama viisidel, millest õpilased aru saavad.

Vastuseks teisele uurimisküsimusele leiti mitmeid statistiliselt olulisi erinevusi selles, kuidas humanitaarainete ja loodusteadusainete õpetajad, vastates suhtlemiskompetentsust väljendavatele väidetele, end hindasid. Selgus, et humanitaarainete õpetajate poolt enesele antud hinnangute järgi on neile enam omane, võrreldes loodusteadusi õpetavate õpetajate poolt enesele antud hinnangutega, reflekteerida oma käitumisviise ja olla hooliv ning anda valikuid õpilastele. Nimetatuga sarnast tendentsi võib märgata Erdle & Murray (1986, lk 115–127) uuringus, kus autorid esitavad uurimuse tulemustena selle (vaatlejad jälgisid õpetajate käitumist klassiruumis), et humanitaarainete õpetajad on võrreldes loodusteaduste õpetajatega oma käitumisviisides enam psühholoogilist kontakti loovad, enam õpilasele orienteeritud ja enam huvi ja tähelepanu õpilase suhtes ilmutavad.

Arutledes selle üle, mis võib põhjustada erinevusi humanitaarained ja loodusteadusaineid õpetavate õpetajate poolt enesele antud hinnangute vahel (mitmete suhtlemiskompetentsust väljendavate väidete puhul), võib oletatada nn. õpetamistraditsioonide mõju (mis võib esineda õpetajakoolituses, kui see toimub teaduskondades). Arvamust, et tasemeõppe õpetajakoolituses esinevad õpetamistraditsioonid võivad hiljem õpetajate õpetamisviisidele mõju avaldada, on väljendanud Loogma, *et al.*, (2009, lk 39), kelle poolt esitatud TALIS uurimuse tulemustes ilmneb „ainespetsiifilisus” nii õpetajate veendumuste kui ka

õpetamispraktikate puhul. Autorid väidavad, et tõenäoliselt on taolised erinevused tingitud asjaolust, et enamikus uuritud riikides toimub erinevate ainete õpetajate ettevalmistamine eraldi, ainegruppide kaupa.

Samas võivad ülalmainitud erinevused humanitaaraineid ja loodusteadusaineid õpetavate õpetajate poolt suhtlemiskompetentsust väljendavatele väidetele antud hinnangutes olla põhjustatud sellest, et indiviidid, kes valivad õpetajaks õppides ained, mida nad hakkavad õpetama, teevad seda lähtudes oma isiksuse eripärast (hoiakud, väärtused jms).

Probleemi olemus, miks ülalnimetatud võimalikele mõjuteguritele varasemates uuringutes vähe tähelepanu on pööratud, võib peituda selles, et õpetaja suhtlemiskompetentsuse uuringud on lähtunud paljuski vaid õpetaja kui indiviidi tasemest, ignoreerides asjaolu, et indiviidi suhtlemist mõjutavad ka grupid, millesse indiviid kuulub. Viimast asjaolu on esile toonud ka Hartley (1999) ja Campbell, *et al.*, (2003).

Vastuseks kolmandale uurimisküsimusele leiti mitmeid statistiliselt olulisi erinevusi selles, kuidas mees- ja naisõpetajad, vastates suhtlemiskompetentsust väljendavatele väidetele, end hindasid. Selgus, et naisõpetajad hindavad ennast kõrgemalt kui seda teevad meesõpetajad mitmete emotsionaalseid oskusi ja õpilastele klassiruumis hoolivust väljendavate väidete puhul, aga ka väidete puhul, mis väljendavad suundumust hoida häid suhteid ja olla sõbralik.

Erinevusi mees- ja naisõpetajate õpetamist puudutavates uskumustes leitakse rahvusvahelises uuringus TALIS, mille Eesti õpetajaid käsitlevas tulemuste ülevaates ütlevad Loogma, *et al.*, (2009, lk 39), et suurema tõenäosusega usuvad naisõpetajad enamikus uuritud riikides teadmiste otseülekandesse vähem kui meesõpetajad ja väidavad, et naisõpetajad rakendavad endi sõnul struktureerivaid ja õpilastele orienteeritud õpetamispraktikaid sagedamini kui meesõpetajad ning nad on ka enam haaratud õpetajatevahelisse koostöösse.

Käesolevas uuringus ilmnenud ja eriti see, mis puudutab meesõpetajate kõrgemaid enesele antud hinnanguid väidete osas, mis väljendavad kehtestavust ja agressiivsust, viitavad võimalusele, et õpetajate käitumisviisid võivad olla mõjutatud taolisest ühiskonnas levinud mõjutegurist, nagu seda on soostereotüübid. Hilton & von Hippel (1996, lk 240) ütlevad, et erinevate definitsioonide hulgas, mis puudutavad stereotüüpe, on enamlevinud arusaamine sellest, et stereotüübid kujutavad endast teatud grupi indiviidide uskumusi mitmete karakteristikute kohta, mille hulgas on ka uskumused selle kohta, kuidas tuleb käituda. Mitmed autorid kirjeldavad levinud uskumusi mehestereotüübi kohta, mis ütlevad, et maskuliinne mees peab ühiskonnas aktsepteeritud arusaamade kohaselt olema agressiivne, emotsioonivaba ja domineeriv (Connell, 1995; Petersen, 1998). Foster & Newman (2005, lk 341–348) käsitledes mehe- ja naisestereotüüpe koolikontekstis, räägivad sellest, et kuigi kujutlused mehe- ja naisestereotüübist on teinud läbi muutusi ja võrreldes möödunud sajandi viiekümnendate-kuuekümnendate aastate arusaamisega rõhutatakse vähem maskuliinsuse tunnustena juhtimisvõimet, jõudu, agressiivsust ja tehnilist kompetentsust, võib ikkagi täheldada koolis taolise maskuliinsuse stereotüübi

mõjusid. Samal ajal esineb suhteliselt vähe uuringuid, mis käsitlevad mees-õpetajate sooga seonduvat õpetamisprotsessis ja seda eriti keskkooli tasemel (Martino & Frank, 2006, lk 17).

Käesoleva töö autor leiab, tuginedes saadud uurimistulemustele, et mees- ja naisõpetajate võimalikke käitumiserinevusi koolis tuleks edasi uurida.

Vastuseks neljandale uurimisküsimusele leiti kolmeklastriline struktuur. Selgus, et struktuuri esimene klaster (nimetatud „eneserefleksioon ja jõule orienteeritus”) asetseb eraldi teisest (nimetatud „oskused klassis”) ja kolmandast (nimetatud „oskused täiskasvanutega suheldes”) klastrist, mis on omavahelises seoses ($r = .78$). Teoreetiliste uuringute seisukohast pakub huvi esimese klasteri sisemine struktuur. Selle klasteri esimene alamklaster (nimetatud „orienteeritus jõule õpilastega suhtlemisel ja partneriga kohanemine”) sisaldab väiteid, mis kirjeldavad taolisi käitumisviise, mille negatiivset mõju õpilaste õppimisele ja suhetele õpilastega on uurinud mitmed autorid (Myers, & Knox, 1999, Rocca & McCroskey, 1999; Myers 2001). Samuti kuuluvad sellesse alamklastrisse väited, mis väljendavad püüdu olla teiste (täiskasvanute) meele järgi, aga ka püüdu vastata ülemuste ootustele. Käesoleva väitekirja autor leiab, et selles alamklastris esinevad väited, mis ühelt poolt väljendavad orienteeritust jõule suhtlemisel õpilastega ja teiselt poolt väljendavad püüdu olla täiskasvanute meele järgi, kirjeldavad õpetajatüüpi, mis arvestab suhtlemises hierarhilisi võimusuhteid ja on võimuhierarhias madalamate suhtes jõudu väljendav. Taolise õpetajatüübi tõenäolist esinemist Eesti koolides võiks uurida. Esimese klasteri teises alamklastris (nimetatud „kognitiivne eneserefleksioon”) asuvad väited, mis puudutavad mõtlemist suhtlemise edukusest ja suhtlemise planeerimisest, saab interpreteerida kui vajadust tugineda teoreetilistele teadmistele interpersonaalses suhtlemises ja oma käitumise planeerimisel. Nimetatud viitab olulisele osale suhtlemiskompetentsuses, mis kujutab reflektiivset eneseseanalüüsi. Õpetajakoolituse seisukohast on refleksiooni kui mõtlemist interaktsioonist ja oma käitumisest selles oluliseks pidanud mitmed autorid (Ramsden, 1992; Korthagen, 2001; Kember & Kwan, 2002).

Analüüsides teise klasteri alamklastreid saab märkida, et „emotsionaalne sensitiivsus ja valikute andmine” ning „hoolivus ja selgete sõnumite edastamine” sisaldavad eneses sõnumit, et efektiivne suhtlemine õpilastega nõuab mõlemat – nii emotsionaalset sensitiivsust kui ka suhtlemisoskuste valdamist. Oluline on märkida, et teises klastris on kõik väited õpilaste ja klassikontekstiga seotud.

Kolmas klaster on teise klasteriga teataval viisil sarnase struktuuriga selle poolest, et ka selle esimene alamklaster (nimetatud „empaatia ja emotsioonide refleksioon”) sisaldab väiteid emotsioonidega seotud oskustest ja teine alamklaster (nimetatud „tehnilised oskused”) käsitleb laia valikut erinevatest käitumisviisidest ja suhtlemistehnikatest.

Käesoleva väitekirja teoreetilises osas näidatakse, et õpetaja suhtlemiskompetentsust ja suhtlemisoskusi on valdavalt uuritud klassiruumi kontekstist lähtuvalt. Teise ja kolmanda klasteri omavaheline seotus ütleb, et õpetaja

suhtlemiskompetentsus nii klassiruumis kui väljaspool seda on ühe terviku kaks osa. Antud tulemus tõstatab vajaduse käsitleda õpetaja suhtlemiskompetentsuse uuringutes õpetaja suhtlemist laiemalt ja mitte eirata õpetaja klassiruumivälist suhtlemist.

Samuti toetab antud tulemus seisukohta, mida on esitanud mitmed autorid (McNaughton, *et al.*, 2007; De Juanas, *et al.*, 2009; Bartels & Eskow, 2010) väites, et arendamiseks õpetajate suhtlemisoskusi õpetajakoolituses, tuleb õpetada suhtlemisoskusi mõlemas – nii üldises kui ka klassiruumi kontekstis.

Samal ajal ei saa piirduda vaid üksikute suhtlemisoskuste õpetamisega, vaid käsitleda tuleb õpetaja suhtlemiskompetentsuse kogu ulatust koos kõigi suhtlemise aspektidega. Clift (1987) on rõhutanud, et tegelemine vaid üksikute õpetaja poolt klassiruumis kasutatavate käitumisviiside uurimisega, võib viia väära ettekujutuseni, nagu õpetajal piisaks edukaks toimetulekuks klassiruumis vaid üksikute kindlate käitumisviiside äraõppimisest.

Rääkides käesolevate uuringute piirangutest tuleb märkida, et esimese uuringu piiranguks on mugavusvalim, mille tõttu ei saa teha üldistavaid järeldusi saadud tulemuste kohta. Mees- ja naisõpetajate enesehinnangute uuringu piiranguna saab esile tuua uuritavate meesõpetajate (51) ja naisõpetajate (502) arvulise ebavõrdsuse, mis aga on arvatavalt tingitud reaalsest olukorrast Eesti koolides, kus naisõpetajaid on valdavalt rohkem kui meesõpetajaid. Õpetaja suhtlemiskompetentsuse struktuuri uuringu piirangu kohta tuleb märkida, et uurimisinstrumendi väidete hulka ei lisatud teadmisi puudutavaid väiteid, mille põhjuseks oli vajadus hoida uurimisinstrumendi maht kindlates piirides, et saavutada suurem vastajate arv.

Kokkuvõte

Vaatamata piirangutele on uuringute tulemused olulised nii teoreetilisest kui rakenduslikust küljest.

Tõstatatud uurimisküsimused said vastuse. Leiti statistiliselt olulisi erinevusi põhikooli ja keskkooli/gümnaasiumi õpilaste hinnangute vahel õpetaja käitumisviisidele klassiruumis. Leiti statistiliselt olulisi erinevusi selles, kuidas humanitaarainete ja loodusteadusainete õpetajad suhtlemiskompetentsust väljendavatele väidetele vastates end hindavad. Leiti statistiliselt olulisi erinevusi selles, kuidas mees- ja naisõpetajad suhtlemiskompetentsust väljendavatele väidetele vastates end hindavad. Samuti leiti õpetajate suhtlemiskompetentsuse struktuur.

Edasist uurimist vajavad autori arvates kindlasti õpetaja poolt õpilastele valikute andmist ja kriitika lubamist õpilastele ning õpetaja agressiivsust väljendavad käitumisviisid Eesti koolides.

Erinevused, mis ilmnesisid mees- ja nais-, aga ka humanitaaraineid ja loodusteadusained õpetavate õpetajate poolt suhtlemiskompetentsust väljendavatele

väidetele antud hinnangute keskmiste vahel, viitavad võimalusele, et õpetajate suhtlemisviisid on mõjutatud teatavatest ühiskonnas ja gruppides mõjuvatest teguritest. Saadud erinevuste edasine uurimine võimaldaks leida, kas ülalnimetatud tendentsid ilmnevad ka õpetajate reaalses käitumises. Viimasel juhul tuleb taolisi erinevusi õpetajate koolitusprogrammide arendamisel arvestada. Õpetaja sotsiaalse kompetentsuse struktuuri analüüsi põhjal saab esitada idee õpetada õpetajakoolituses suhtlemisoskusi ja emotsionaalse sensitiivsuse valdkonnaga seonduvat ühtses kontekstis.

Läbi viimase nelja aastakümne on uurijad tegelenud valdavalt erinevate õpetaja käitumisviiside uurimisega klassiruumi kontekstis. Õpetaja suhtlemiskompetentsuse struktuuri uuringus ilmnis, et õpetaja klassiruumis suhtlemist käsitlevad väited on tugevas seoses väidetega, mis puudutavad õpetaja suhtlemist täiskasvanutega väljaspool klassiruumi. Nimetatu viitab vajadusele pöörata tähelepanu nii suhtlemisoskuste uurimisel kui nende õpetamisel sellele, et õpetaja suhtlemisoskused ei piirdu vaid klassiruumi kontekstiga.

Kokkuvõttena saab öelda, et käesoleva väitekirja raamides teostatud nii teoreetiliste kui empiiriliste uuringute tulemused esitavad mitmeid uusi lähtekohti edasisteks Eesti õpetajate suhtlemiskompetentsuse ja suhtlemisoskuste uuringuteks ja õpetajakoolituse suhtlemisvaldkonna arendamiseks.

KIRJANDUS

- Abbott-Chapman, J., Hughes, P., Williamson, J. (2001). Teachers' Perceptions of Classroom Competencies over a Decade of Change. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 29(2), 171–185.
- Aleamoni, L. M. & Yimer, M. (1973). An investigation of the relationship between colleague ratings, student rating, research productivity and academic rank in rating instructional effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 64(3), 274–277.
- Andersen, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. In D. Nimmo (Ed.), *Communication yearbook*, 3 (543–559). New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Anderson, C. M., Martin, M. M. (1995). Communication motives of assertive and responsive individuals. *Communication Research Reports*, 12, 186–191.
- Anderson, G. J. & Walberg, H. J. (1974). Learning environment. In: H. J. Walberg (Ed.). *Evaluating Educational Performance: a sourcebook of methods, instruments and examples*. McCutchan, Berkeley, CA.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology* 72, (2), 261–278.
- Backlund, P. M. (1982). A response to „Communication competence and performance: A research and pedagogical perspective. *Communication Education*, 31, 265–366.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bartels, S. M., Eskow K. G. (2010). Training School Professionals to Engage Families: A Pilot University/State Department of Education Partnership School. *Community Journal*, 20(2), 45–71.
- Beebe, S. A., Beebe, S. J., & Redmond, M.V. (2008). *Interpersonal communication. Relating to others* (5th ed.). Boston: Pearson.
- Behrens, R. (1993). Effects of Gender on Perceptions of Teacher Influence. *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*, 1–18. New Orleans, LA.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(2), 155–162.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347–364.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (3rd ed., 328–375). New York: MacMillian.
- Byman, R., Kansanen, P. (2008). Pedagogical Thinking in a Student's Mind: A conceptual clarification on the basis of self-determination and volition theories. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 603–621.
- Campbell, R.J. & Neill, S.R. (1994). *Primary Teachers at Work*. London: Routledge.
- Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D. & Robinson W. (2003). Differential Teacher Effectiveness: towards a model for research and teacher appraisal. *Oxford Review of Education*, 39(3), 347–362.
- Cavell, T. A. (1990). Social Adjustment, Social Performance, and Social Skills: A Tri-Component Model of Social Competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 111–122.

- Civikly-Powell. (1999). Creating a new course. In A. L. Vangelisti, J. A. Daly & G. W. Friedrich (Eds.), *Teaching communication: Theory, research, and methods* (2nd ed.). Mahwah: Erlbaum.
- Chazan, M., Laing, A. F., Davies, D., Phillips, R. (2001). Eemaletõmbunud, üksildaste laste ja noorukite abistamine. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Chory R. M. (2007). Enhancing student perceptions of fairness: The relationship between instructor credibility and classroom justice. *Communication Education*, 56, 89–105.
- Christophel, D. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education*, 39, 323–340.
- Clift, R. T. (1987). Is assessing communication an exercise in miscommunication. How Do Teachers Communicate? A Review and Critique of Assessment Practices. McCaleb, J. (Ed.), *Teacher Education Monograph*, No. 7. Washington, D. C
- Collinson, V., Killeavy, M., & Stephenson, H. (1999). Exemplary teachers: Practicing an ethic of care in England, Ireland, and the United States. *Journal for a Just and Caring Education*, 5, 349–366.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Berkley: University of California Press.
- Creemers, B. P. M., Peters, T., & Reynolds, D. (1989). *School Effectiveness and School Improvement*. Swets & Zeitlinger, Lisse. The Netherlands.
- Cruikshank, D. R. (1992). Be good! Start by being clear. *Clearing House*, 65, 311–314.
- Day, C. (2000). Stories of change and professional development: the costs of commitment, in: C. Day, A. Fernandez; T. E. Haugue & J. Moller (Eds), *The Life and Work of Teachers*. London: Falmer.
- Deiro, J. A. (2003). Do Your Students Know You Care? *Educational Leadership*, 60, 60–63.
- De Juanas, O. A., Fernández L. P., Martín del Pozo, R., & González Ballesteros, M. P. (2009). Comparative study of the evaluation of professional competencies by experienced and trainee Spanish primary teachers. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 437–454.
- Den Brok, P. J., Levy, J., Rodriguez, R., Wubbels, T.(2002). *Teaching & Teacher Education*, 18(4), 447–468.
- Den Brok, P. J., Levy, J., Rodriguez, R., Wubbels, T. (2002). Perceptions of Asian-American and Hispanic-American teachers and their students on teacher interpersonal communication style. *Teaching and Teacher Education*, 18, 447–467.
- De Vito, J. A. (1990). Teaching Interpersonally. In R. A. Fiordo (Ed.), *Communication in Education*. Calgary, Alberta, Canada: Detselig Enterprises.
- DeVries, R. & Zan, B. (1994). *Moral Classrooms, Moral Childrens: Creating a constructivist atmosphere in early education*. NY: Teachers College Press.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management, in M.C. Wittrock (Ed) *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, 392–431.
- Dunn, J. (1988). *The Beginnings of Social Understanding*. Harvard: University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., & Reuman, D. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *Elementary School Journal*, 93, 553–574.
- Edwards, C., & Myers, S. A. (2007). Perceived Instructor Credibility as a Function of Instructor Aggressive Communication. *Communication Research Reports* 24(1) 47–53.

- Einarsson, C., & Granström, K. (2002). Gender-biased Interaction in the Classroom: the influence of gender and age in the relationship between teacher and pupil. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(2), 117–127.
- Ellis, A., & Beattie, G. (1986). *The Psychology of Language and Communication*, London: Weidenfeld and Nicholson.
- Erdle, S., & Murray, H. G. (1986). Interfaculty Differences in Classroom Teaching Behaviors and Their Relationship to Student Instructional Ratings. *Research in Higher Education*, 24(2), 115–127.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1991). *Social skills intervention guide*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Worsham M. E. (2003). *Classroom management for secondary teachers*, 6th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Fraser, B. (1989). Twenty years of classroom environment research: Progress and prospect. *Journal of Curriculum Studies*, 21, 307–327.
- Foster, F., & Newman, E. (2005). Just a knock back? Identity bruising on the route to becoming a male primary school teacher. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 11(4), 341–358.
- Frymier, A., & Weser, B. (2001). The Role of Student Predispositions on Student Expectations for Instructor Communication Behavior. *Communication Education*, 50(4), 314–326.
- Good, T., & Brophy, J. (1991). *Looking in classrooms*, 5th ed. New York: Harper Collins.
- Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, 37, 40–53.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 3–15.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *The Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Hargie, O., Saunders, C., & Dickson, D. (2000). *Social Skills in Interpersonal Communication*. New York: Routledge.
- Hartley, P. (1999). *Interpersonal Communication*. Florence, KY, USA: Routledge.
- Hayes, R. B., Keim, F. & Neiman, A. M. (1967). *The Effect of Student Reactions to teaching methods*. Harrisburg, Pennsylvania. Bureau of Research Administration and Coordination.
- Hilton, J. L., & von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, (47), 237–271.
- Houser, M. L., & Frymier, A. B. (2009). The Role of Student Characteristics and Teacher Behaviors in Students' Learner Empowerment. *Communication Education*, 58(1), 35–53.
- Hunt, S. K., Simonds, C. J., Cooper, P. J. (2002). Communication and Teacher Education: Exploring a Communication Course for All Teachers. *Communication Education*, 51(1), 81–95.
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching, *Teaching & Teacher Education*, 22, 120–134.
- 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.
- Jonassen, D. H., Cernusca, D., & Ionas, I. G. (2006). Constructivism and instructional design: The emergence of the learning sciences and design research. In: R. Reiser

- and J. Dempsey, (Eds.). *Trends and issues in instructional design and technology*. Merrill/Prentice-Hall, Columbus, OH.
- Kaner, S., Lind, L., Toldi, C., Fisk, S., & Berger, D. (2007). *Facilitators guide to participatory decision making* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330–358.
- Kearney, P. (1984). Perceptual discrepancies in teacher communication style. *Communication Education*, 13, 95–105.
- Kember, D., & Kwan, K. (2002). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. In: N. Hativa & P. Goodyear (Eds). *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- King, J. (2000). The problem(s) of men in early education, in: N. Lesko (Ed.) *Masculinities at school*. Thousand Oaks: Sage.
- Kolb, S. M., & Hanley-Maxwell, C. (2003). Critical social skills for adolescents with high incidence disabilities: Parental perspectives. *Exceptional Children*, Vol 69(2), 163–179.
- Korthagen, F. A. (2001). A reflection on reflection. In F. A. Korthagen (Ed.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*, 51–68, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Kriips, H. (2005). *Suhtlemisuskustest õpetamisel ja juhtimisel*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kriips, H. (2008). Teachers' Behaviours in Forms 5 to 9 and Forms 10 to 12 Classrooms. J. Mikk, M. Veisson, P. Luik (Eds.). *Reforms and Innovations in Estonian Education* (139–153). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Kriips, H. (2010). *Konfliktidest ja suhtlemisuskustest õpetamisel ja juhtimisel*. Atlex.
- Kriips, H., Lehtsaar, T., & Kukemelk, H. (2011). About the differences of self-perceptions, given by the teachers of art and the teachers of science and the male and female teachers to the statements of social competence. *US-China Education Review*, 8(6) [being published].
- Krull, E. (2000). Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kunter, M., Baumert, J. (2006). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. *Learning Environments Research*, 9(3), 231–251.
- Lane, S. D. (2010). *Interpersonal communication: Competence and contexts* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Leary, T. (1957). *An Interpersonal Diagnosis of Personality*. New York: Ronald Press Company.
- Lehtsaar, T., Kriips, H., & Pulver, A. (2010). The structure of the social competence of Estonian school teachers. J. Mikk, M. Veisson, P. Luik (Eds.). *Teacher's personality and professionalism. Estonian Studies in Education* (75–86). Frankfurt am Main. Peter Lang Verlag.
- Lakoff, R. (1975). *Language and Woman's Place*. New York: Harper and Row.
- Lakoff, R. T. (1990). *Talking Power: The politics of language in our lives*. New York: Basic Books.
- Lambert, N. M., & McCombs, B. L. (Eds.). (1998). *How students learn*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Loogma, K., Ruus, V. R., Talts, L., & Poom-Valickis, K. (2009). *Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskkonna loomine. OECD rahvus-*

- vahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused*. Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus.
- Lustig, M. W., & Koester, J. (2010). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Marlow, L., Bloss, K., & Gloss, D. (2000). Promoting Social and Emotional Competence Through Teacher/Counselor. *Education*, 120(4), 668–674.
- Martin, K. J., & Smith, L. R. (1990). Effect of Teacher Age and Gender on Student Perception. *Reports – Research*, 1–23.
- Martino, W., & Frank, B. (2006). The tyranny of surveillance: male teachers and the policing of masculinities in single-sex schools, *Gender and Education*, 18 (1), 17–33.
- Matsudaira, T., Fukuhara, T., & Kitamura, T. (2008). Factor structure of the Japanese Interpersonal Competence Scale. *Psychiatry & Clinical Neurosciences*, 62(2), 142–151.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The Key to Classroom Management. *Educational Leadership*, 61(1), 6–14.
- Mayer, R. E. (2003). *Learning and instruction*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- McCaleb, J. (1984). Selecting a measure of oral communication as a predictor of teaching performance. *Journal of Teacher Education*, 35, 33–38.
- McCroskey, J. C. (1982). Communication competence and performance: A research and pedagogical perspective. *Journal of Communication Education*, 31, 1–8.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., & Stewart, R. A. (1986). *One on one: The foundations of interpersonal communication*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- McCroskey, J., & Richmond, V.P. (1992). An Instructional Communication Program for In-Service Teachers. *Communication Education*, 41(2), 215–223.
- McCroskey, L., & McCroskey, J. (2002). The Scholarship of Teaching and Learning Contributions from the Discipline of Communication. *Communication Education*. 51(4), 383–391.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, (4), 1–33.
- McKeachie, W. J., Lin, Y. G., & Mann, W. (1971). Student rating of teacher effectiveness: Validity studies. *American Educational Research Journal*, 8, 435–445.
- McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D., & Schreiner, M. (2007). Learning to Listen: Teaching an Active Listening Strategy to Preservice Education Professionals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(4), 223–231.
- Medley, D. (1972). Early History of Research on Teacher Behavior. *International Review of Education*, 18(4), 430–439.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60, 981–992.
- Mills, J. A. (1999). *A History of Behavioral Psychology*. New York, USA: NYU Press.
- Mottet, T. P., Garza, R., Beebe, S. A., Houser, M., L., Jurrells, S., & Furler, L. (2008). Instructional Communication Predictors of Ninth-Grade Students' Affective Learning in Math and Science. *Communication Education*, 57(3), 333–355.
- Myers, S. A., & Knox, R. L. (1999). Verbal aggression in the college classroom: Perceived instructor use and student affective learning. *Communication Quarterly*, 47, 33–45.
- Myers, S. A. (2001). Perceived instructor credibility and verbal aggressiveness in the college classroom. *Communication Research Reports*, 18, 354–364.

- Norton, R. (1977). Teacher effectiveness as a function of communicator style. In B. Ruben (Ed.), *Communication yearbook 1*, 525–542, New Brunswick, NJ: Transaction.
- Norton, R., & Nussbaum, J. (1980). Dramatic behaviors of the effective teacher. In D. Nimmo (Ed.), *Communication yearbook 4*, 565–579, New Brunswick, NJ: Transaction.
- Oliva, P. F., & Henson, K. T. (1980). What are the Essential Generic Teaching Competencies? *Theory Into Practice*, 19(2), 117–122.
- Parks, M. R. (1994). Communicative competence and interpersonal control. In M. L. Knapp & G. R. Miller (Eds.). *Handbook of interpersonal communication* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Petersen, A. (1998). *Unmasking the Masculine: Men and Identity in a Skeptical Age*. London: Sage Publications.
- Pontecorvo, C. (1990). Social context, semiotic mediation, and forms of discourse in constructing knowledge at school. In: Mandl H, De Corte E, Bennett S N, Friedrich H F (Eds.). *Learning and Instruction. European Research in an International Context*. Pergamon Press, Oxford.
- Powers, W. G., & Lowry, D. N. (1984). Basic communication fidelity; A fundamental approach. In R. N. Bostrom (Ed.), *Competence in communication: A multidisciplinary approach*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. New York: Routledge.
- Richmond, V., Gorham, J., & McCroskey, J. C. (1987). The relationship between selected immediacy behaviors and cognitive learning. In M. McLaughlin (Ed.), *Communication yearbook*, 10 (574–590). Beverly Hills, CA: Sage.
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 649–660.
- Riggio, R. E. (1989). *Social skills inventory manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Rocca, K. A., & McCroskey, J. C. (1999). The interrelationships of student ratings of instructors' immediacy, verbal aggression, homophily, and interpersonal attraction. *Communication Education*, 48, 308–316.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *Elementary School Journal*, 100, 443–471.
- Rosenshine, B., & Furst, N. (1971). Research on teacher performance criteria. In B. O. Smith (Ed.), *Research in teacher education*, 37–72. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Robbins, S. P. & Hunsaker, P. L. (2009). *Training in interpersonal skills. TIPS for managing people at work* (5th ed.). London: Pearson.
- Roulston, K. & Mills, M. (2000). Male teachers in feminized teaching areas: marching to the men's movement drums. *Oxford Review of Education*, 26(1), 221–237.
- Rubin, R. B. (1982). *Communication Competency Assessment Instrument*. Annandale, VA: Speech Communication Association.
- Russel, D., Purkey, W. & Siegel, B. (1982). The artfully inviting teacher. A hierarchy of strategies. *Education*, 103, 35–38.
- Ruus, V. R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. S., & Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success and school climate. *Social Behavior and Personality*, 35(7), 919–936.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

- Ryan, A. M. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437–460.
- Scriven, M. (1988). The validity of student ratings. *Instructional Evaluation*, 9, 5–18.
- Shuell, T. J. (1993). Toward an integrated theory of teaching and learning. *Educational Psychologist*, 28, 291–311.
- Sidelinger, R. J. & McCroskey, J. C. (1997). Communication Correlates of Teacher Clarity in the College Classroom. *Communication Research Reports*, 14, 1–10.
- Simonds, C. J. (1997). Classroom understanding: An expanded notion of teacher clarity. *Communication Research Reports*, 14, 279–290.
- Simonds, B., K., Lippert, L. R., & Hunt, S. K. (2008). Communication and Diversity: Innovations in Teacher Education. *Communication Teacher*, 22(2), 56–65.
- Skelton, C. (2001). *Schooling the boys: masculinities and primary education*. Buckingham: Open University Press.
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (1999). *Instructional Design* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Snyder, S. L. (1980). *How well do prospective leaders speak?* Allentown: The meeting of the Pennsylvania Council of Teachers of English.
- Spano, S., & Zimmermann, S. (1995). Interpersonal communication competence in context: Assessing performance in the selection interview. *Communication Reports*, 8(1), 18–27
- Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (1984). *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Spitzberg, G.H., & Cupach, W. R. (1989). *Handbook of interpersonal competence research*. New York: Springer-Verlag.
- Spitzberg, B. H. (1991). An examination of trait measures of interpersonal competence. *Communication Reports*, 4(1), 22–29.
- Stemler, S. E., Elliott, J. G., Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (2006). There's more to teaching than instruction: seven strategies for dealing with the practical side of teaching. *Educational Studies*, 32(1), 101–118.
- Stronge J. H., Tucker P. D. & Hindman J. L. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Sulzer-Azaroff, B., & Mayer G. R. (1994). *Achieving Educational Excellence Using Behavioral Strategies*. Western Image, San Marcos, California.
- Tannen, D. (1994). *Talking From 9 To 5: How women's and men's conversational styles affect who gets heard, who gets credit, and what gets done at work*. New York: William Morrow, Ballantine.
- Ten Dam, G. & Volman, M. (2007). Educating for adulthood or for citizenship: Social competence as an educational goal. *European Journal of Education*, 42(2), 281–298.
- Teven, J. J., & McCroskey, J. C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46, 1–9.
- Teven, J. J., Hanson, T. L. (2004). The Impact of Teacher Immediacy and Perceived Caring on Teacher Competence and Trustworthiness. *Communication Quarterly*, 52(1), 39–53.
- Thomas, C. E. (1994). *An analysis of teacher socio-communicative style as a predictor of classroom communication behaviors, student liking, motivation, and learning*. Doctoral dissertation, West Virginia University, Morgantown.

- VanOostendorp, K. D. (1991). *Effect of Student Gender Bias toward the Instructor on Classroom Management at the Secondary Level*. Master's Thesis, Siena Heights College.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y., & Creemers, B. (2007). Student Perception as Moderator for Student Wellbeing. *Social Indicators Research*, 83(3), 447–463.
- Van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (1998). Students' Perceptions of Teacher Interpersonal Style: The Front of the Classroom as the Teacher's Stage. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 607–617.
- Vaughn, B. E. (2001). A hierarchical model of social competence for preschool-age children: Cross-sectional and longitudinal analyses. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 14, 13–40.
- Vaughn, B. E., Shin, N., & Kim, M. (2009). Hierarchical Models of Social Competence in Preschool Children: A Multisite, Multinational Study. *Child Development*, 80(6), 1775–1796.
- Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning & Instruction*, 9(3), 257–280.
- Zimmerman, D. H., & West, C. (1975). 'Sex roles, interruptions and silences in conversation', in B. Thorne and N. Henley (Eds). *Language and Sex: Difference and dominance*. Rowley, MA: Newbury House.
- Zins, J. E, Weissberg, R. P, Wang, M. C, & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York: Teachers College Press.
- Zwaans, A., Ten Dam, G., & Volman, M. (2006). Teachers' goals regarding social competence. *European Journal of Teacher Education*, 29(2), 181–202.
- Wanzer, M. B., & McCroskey, J. C. (1998). Teacher Socio-Communicative Style as a Correlate of Student Affect toward Teacher and Course Material. *Communication Education*, 47(1), 43–52.
- Wheless, V. E., & Dierks-Stewart, K. (1981). The Psychometric Properties of the Bem Sex-Role Inventory: Questions Concerning Reliability and Validity. *Communication Quarterly*, 29(3), 73–86.
- Whitebread, D. (2000). *Psychology of Teaching and Learning in the Primary School*. Florence, KY, USA: Routledge.
- Witt, P. L., Wheless, L. R. & Allen, M. (2004). A Meta-Analytical Review of the Relationship between Teacher Immediacy and Student Learning. *Communication Monographs*, 71(2), 184–207.
- Wubbels, T., Creton, H., Hooymayers, H. (1992). Review of research on teacher communication styles with use of the Leary model. *Journal of Classroom Interaction*, 27, Spec Issue, 1–11.
- Wubbels, T., & Levy, J. (Eds.). (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: Falmer Press.
- Wubbels, T., Brekelmans, M. (1997). Comparison of Student Perceptions of Dutch Physics Teachers' Interpersonal Behavior and Their Educational Opinions in 1984 and 1993. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(5), 447–466.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (1998). The teacher factor in the social climate of the classroom. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (Eds.). *International handbook of science education* (565–580). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

SUMMARY

Teachers' communication competence and communication skills

The Doctoral Thesis of Heiki Krips is based on the following publications which are referred to in the text with Roman figures.

- I **Krips, H.** (2008). Teachers' Behaviours in Forms 5 to 9 and Forms 10 to 12 Classrooms. J. Mikk, M. Veisson, P. Luik (Eds.). *Reforms and Innovations in Estonian Education* (139–153). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- II **Krips, H., Lehtsaar, T., Kukemelk, H.** (2011). About the differences of self-perceptions, given by the teachers of art and the teachers of science and the male and female teachers to the statements of social competence. *US-China Education Review*, 8(6) [being published].
- III Lehtsaar, T., **Krips, H., Pulver, A.** (2010). The structure of the social competence of Estonian school teachers. J. Mikk, M. Veisson, P. Luik (Eds.). *Teacher's personality and professionalism. Estonian Studies in Education* (75–86). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

The contribution of the author of the thesis to writing these articles was the following:

- Article 1: the designing of the research, the making of the questionnaire, the collection and the analysis of the data and writing the article.
- Article 2: the designing of the research, the making of the questionnaire, the collection and the analysis of the data and writing the article.
- Article 3: the designing of the research, the making of the questionnaire, the collection of data, participation in the analysis of the data and writing the article.

The thesis consists of the introductory theoretical part, which deals with the study of the teacher's behaviours, the empirical part, which gives an overview of the empirical research dealt with in Articles 1, 2 and 3, and it presents the discussion and the summary of references used, the brief summary in English and the author's Curriculum Vitae.

The theoretical introduction is divided into six parts. Every part is completed with a summary connected with the thesis.

In the first part of the theoretical introduction an overview of the notions of communication competence and communication skills used by different authors

is given. The notions communication competence, social competence, interpersonal competence, social and emotional competence and also the notions communication skills, social skills, interpersonal skills, cognitive skills, behavioural skills, emotional skills are used. The content overlapping of the above-given notions is dealt with and the notions used in the present thesis are presented in the Estonian language. The treatments of communication competence by the division of communication skills are presented, including the treatment by Kriips (2005; 2010), which relying on the treatments of different authors, contains knowledge, reflection (thinking about one's communication), attitudes and skills as parts of the teacher's communication competence.

The second part deals with the teacher's communication in the context of behaviouristic, cognitive and constructivistic learning conception. In the summary the author finds that different authors have common agreement that in proceeding from cognitive and/or constructivistic learning conception it is important to create the learning environment of caring and at the same time favouring the students' activeness in the classroom. In the context of the present thesis, proceeding from the cognitive and constructivistic learning conception, means paying attention to the study of the teacher's behaviours which express the teacher's caring but also the behaviours which increase the student autonomy.

In the third part of the theoretical introduction the research of the teacher's communication during the last forty years has been treated. Making a summary of this research the following can be underlined. Mostly different researchers have a common view that the most important behaviours of teachers in communicating with their students are a skilful self-expression in teaching, achieving control in the process of the teaching and the behaviour which is aimed at developing positive relations with students. Analyzing the research dealing with the teacher's communication, it is revealed that the teacher's communication is mainly dealt with in classroom context. But however, the teacher also communicates with colleagues, the school administration and parents. According to the author, in the context of the present thesis, it is also important in studying the teacher's communication to pay attention to the teacher's communication outside the classroom.

Also, in the third part of the theoretical introduction the results of the OECD international research of teaching and learning TALIS (Loogma, et. al., 2009) concerning the assessments of Estonian teachers of the classroom climate and teacher-student relations are presented. This research was carried out in the years 2007–2008 and 23 OECD member states and partner states were participating: Australia, Austria, Belgium (Flemish), Brazil, Bulgaria, Estonia, Spain, Ireland, Italy, Island, Korea, Lithuania, Malta, Malaysia, Mexico, Norway, Denmark, Poland, Portugal, the Slovak Republic, Slovenia, Turkey, Hungary. The authors stress the result in which Estonia, concerning the assessments of teachers to the teacher-student relations, is lower than the

TALIS average indicator (almost half of the Estonian teachers assess their relations with students worse than the international teachers as a whole). From the point of view of the present thesis this result is of interest and refers to the need to study such aspects of the teachers' communication competence which are connected with the appearance of positive relations between the teacher and the students.

Also, in the third part of the theoretical introduction it is found that there are few investigations of the links between the components of the social competence structure. The author of the present thesis finds that the structure of communication competence of the Estonian teacher needs to be studied with the purpose of finding links between its components.

In the fourth part of the theoretical introduction the study of the factors like the teacher's gender, the class where the teacher teaches and the subject taught influencing the teacher's communication are discussed. Summing up, the author finds that although the factors influencing the teacher's communication have not been studied much, the received results show the impact of the above given factors on the teacher's communication. In the context of the present thesis the need appears to study such factors like the teacher's gender, the subject taught and the class.

In the fifth part of the theoretical introduction the teacher's communication skills in the teacher training research are dealt with. Summing up, the problem, raised by the researchers of teacher-training, is that teaching of teachers is continuously too classroom-centered ignoring the fact that the teacher's professionalism also includes the skills to communicate with colleagues, the administration and the parents. From the point of view of the present thesis, the above given facts, on the one hand refer to the need to study the teacher's communication skills in the classroom and outside it, and on the other hand, to study the teacher's communication proceeding from the peculiarities of the groups being taught.

In the sixth part of the theoretical introduction the conclusions of the theoretical chapter are presented. Two research themes, based on the conclusions of the theoretical chapter, are presented.

- 1) The impact of such factors like the teacher's gender, the class where the teacher teaches and the subject taught on the teacher's communication.
- 2) The structure of the social competence of Estonian school teachers.

Relying on the analysis of the above-given research of teacher communication, goals and research questions were set.

The general goal of the thesis is to establish the differences in the communication skills of different groups of Estonian teachers in general educational schools and to find the structure of communication competence.

The thesis has four research questions:

- 1) Are there any differences between the assessments of the students of the lower secondary and upper secondary school given to their teacher's behaviours in the classroom?
- 2) Are there differences between the self-perceptions of the teachers of arts and sciences given to the statements expressing communication competence?
- 3) Are there differences between the self-perceptions of male and female teachers given to the statements expressing communication competence?
- 4) What is the structure of the communication competence of Estonian teachers like?

To study the behaviours of teachers in different school classes, the author decided to use the assessments given to the teacher's behaviours by students. Together with the co-authors of Article 2 and Article 3 the author of the thesis decides to use the self-assessments given to the behaviours by teachers themselves for the study of the teachers of the different genders and different subjects, also for finding the structure of communication competence of Estonian teachers. It is important to mention that using the above given method the author of the thesis does not consider the students' perceptions of teachers' behaviours and the teachers' self-perceptions equally with the real behaviour. The author of the present thesis expresses his opinion relying on the opinions of different researchers (Anderson & Walberg (1974); Fraser, 1989; McKeachie, 1997; McKeachie, Lin, & Mann, 1971; Scriven, 1988) that students' perceptions reflect quite accurately the objective behavioural reality that could have been measured by low-inference methods. Stressing the advances of the given method, it is mentioned that no matter how highly trained an observer is, he is only a single judge, who knows very little about classroom events and is likely to be less sensitive to what is important in a particular class. Students and teachers interact with each other on a daily basis and, thereby, become familiar with teachers' skills, traits and attitudes. Also, the study of interaction through the teachers' assessments has been considered a good method. For example, Kunter & Baumert (2006) examine the construct and criteria validity of student and teacher ratings as indicators of instructional features, conclude that student and teacher ratings are best suited to tapping different aspects of the learning environment, and recommend that care be taken in choosing a data source appropriate for the construct to be measured.

To find answers to research questions, the following research tasks were established:

- (1) Compare the assessments of students of lower secondary education (Forms 5–9) and upper secondary education (Forms 10–12) given to the teachers'

behaviours in the categories of expressing caring, providing choice and allowing criticism, assertiveness, justice/honesty and aggressiveness.

- (2) Compare the self-perceptions, given by the teachers of art and the teachers of science to the statements of social competence.
- (3) Compare the self-perceptions, given by the male and the female teachers to the statements of social competence.
- (4) Find the structure of the components of communication competence through the analysis of the assessments given by teachers to the statements expressing communication competence.

Article 1 deals with the solution of the first research task, Article 2 deals with the solution of the second and the third tasks, the fourth task's solution is dealt with in Article 3.

The following will be a brief summary of the discussion of the empirical part of the thesis.

The response to the first research question: it was found that the research result was that the teachers' behaviours in Forms 5–9 differed significantly from the behaviours of teachers in Forms 10–12, being lower in the dimensions expressing the teacher's caring, justice/honesty, assertiveness, providing choice and allowing criticism, and being higher in the dimension of teacher aggressiveness. Obtained results raise the question of the reasons for such differences. Beside the possibility that the teachers teaching students in Forms 5–9 behave in such a manner in the given dimensions differently from the teachers in Forms 10–12, there is also a possibility that the students' perceptions are different because of the peculiarities of the students' age development. Being 11–15 years old, the students of Forms 5–9 can be defined as early adolescents. Several researchers have documented the cognitive, psychological and biological changes that early adolescents endure. Such changes may lead early adolescents to perceive their school environments as increasingly more negative over time regardless of the actual schools they attend (Eccles et al., 1993; Roeser, Eccles, & Sameroff, 2000).

In analyzing the classroom as the learning environment, proceeding from the student's opinion, the notion well-being of the student has been used expressing the student's subjective assessment of the activities in the classroom. Kaplan & Maehr (1999, p. 330) find that the way how students feel the classroom environment is significantly influencing wellbeing.

Van Petegem et al. (2007, p. 447), stressed that student motivation as well as student perception of interpersonal teacher behaviour are linked to the sense of wellbeing at student level. The authors study the student perceptions of teachers' interpersonal behaviour and student wellbeing. There appears to be a direct link between the wellbeing of the teachers of academic subjects and the wellbeing of their students. Students, who perceive their academic teacher as leading, helpful and friendly, score higher on wellbeing, while wellbeing decreases when an academic teacher is perceived as strict and admonishing.

Ruus et al. (2007, p. 919–936) present the results of a student survey conducted in 2004 at Tallinn University within the framework of the project “School as a developmental environment and students’ “coping”.” The questionnaire was completed by 3.838 (7th, 9th and 12th grade) students from 65 Estonian schools. The most important conclusion was that the school climate parameters, especially the school value system and teachers’ attitudes towards students as perceived by the latter, influence students’ optimistic acceptance of life, their psychological and physiological well-being, and academic success. The authors say that the obtained data raise a question of whether or not Estonian schools are governed by a deficit of existential (e.g., sense of security, health) and other humane values (e.g., openmindedness, helpfulness, caring, tolerance). This can have negative consequences for coping and its effectiveness, including in the area of academic success. The authors found that the weakest component of teachers’ coping was autonomy. The authors mentioned that in the light of the conclusions presented in the article, this result gives a reason to ask whether the macroenvironment of schools sends enough signals to teachers about the need for a warm and friendly school climate, or rather makes them cultivate authoritative or market-type power.

In the given context, the fact that the dimension providing choice and allowing criticism in the teacher’s behaviour receives the lowest rating among the other dimensions in both Forms 5–9 and Forms 10–12 (except aggressiveness) speaks of the need to pay attention to the concrete teachers’ behaviours expressing providing choice and allowing criticism².

It should be mentioned that although the mean ratings of the three statements forming the dimension aggressiveness are relatively low in the students’ assessments, they express the real teacher behaviours. The statement, *The teacher loses his/her temper and is stern*, being interpreted this way, shows that in teacher training more attention should be paid to the behaviour expressing the teacher’s aggressiveness or the behaviour which students can perceive as such.

In response to the second research question it was found that in comparing the mean values of self-perceptions of art (N=246) and science teachers (N=135) were found several statistically significant differences. To sum up, on the basis of the obtained results, it is possible to say that the art teachers think more about their communication and they are more “open” to communicate with others and the science teachers are more “straightforward” in their communication and try to achieve objectivity both in the feedback and discussions. What concerns the

² The present statement is different from the statement presented in Article I in the part of the discussion. The difference is caused by the error in Table 1 in Article I. On the basis of the new analysis new means were obtained (presented in the thesis). In spite of these changes the basic conclusions of Article I do not change except the above given recommendation. In addition it was revealed that in Table 3 in Article I in the fourth line SD (1.18) and the mean (3.87) have been replaced in typing the table. This misprint does not change the results of Article I because results were analyzed before making it.

communication with students in the classroom, it may be thought that art teachers express more caring of their students, but the science teachers are more fair and honest and more stressing important aspects in teaching. The results of the present study obtained in the comparison of the self-perceptions of art and science teachers are primarily interesting because the differences between art and science teachers in their social skills in the classroom have not been studied much. One of the examples can be the study of Erdle & Murray (1986, p. 115–127) where the trained observers assess the frequency of 95 classroom teaching behaviours shown by 124 teachers in arts and humanities, the social science, and the natural science faculties. The obtained results show that humanities instructors scored significantly higher than their natural science colleagues on the factor groups defining: Rapport, Interest, Interaction and Expression, which meant that humanities teachers exhibit interpersonally oriented actions more frequently than natural sciences teachers.

Discussing subjectively the fact which may cause differences between the self-perceptions of the teachers teaching arts and the teachers teaching sciences it is possible to suppose that there is the influence of the so-called teaching traditions (which may exist in teacher training if it takes place at faculties). The analogical opinion is also presented by Loogma et al. (2009, p. 39), who presented the results of the TALIS research, expressing “subject specificity“ in the case of the teachers convictions and teaching practice.

In response to the third research question it was found that according to the obtained results the female teachers assess themselves more highly concerning emotional skills and the ways of behaviour in the classroom expressing care of students and they attempt more to give the students an opportunity to make choices in their learning process. The male teachers assess themselves more assertive, more “stronger” and more objective in the feedback.

There were very few studies which deal with the differences caused by the gender of teachers (King, 2000; Skelton, 2001). Consequently, Einarsson and Granström (2002, p. 118) mention that most research concerning classroom interaction has been focused on the pupil gender but neglects the gender of teachers. Surprisingly, teachers are treated as if they were gender-less. Also Martino and Frank (2006, p. 17) say that relatively little research in the field of teacher education has addressed the specific impact of gendered subjectivities on male teachers’ pedagogical practices, particularly at the secondary school level. But, however, there are several studies (Roulston and Mills, 2000; Foster and Newman, 2005), in which it is found that male teachers feel pressured to perform within the parameters of a hegemonic masculinity and thereby they tend to behave according to the traditional stereotypes.

In the international research TALIS Loogma et al. (2009, p. 39) differences are found in the opinions concerning the teaching of male and female teachers.

In the author’s study the revealed results and the facts concerning especially the male teachers’ higher self-assessments in the case of statements expressing assertiveness and aggressiveness, refer to the possibility that the teachers’

behaviours may be influenced by such influencing factors in society as gender stereotypes.

Hilton & von Hippel (1996, p. 240) say that among different definitions concerning stereotypes the most widely spread opinion is that stereotypes present the beliefs of a certain group of individuals about several characteristic features including the beliefs how it is necessary to behave.

Several authors describe the widely spread beliefs of the man's stereotype which say that the masculine man must be, according to the opinions accepted in society, aggressive, free of emotions and dominating (Connell, 1995; Petersen, 1998). Foster & Newman (2005, pp. 341–348) dealing with the man's and the woman's stereotypes in the school context, say that although the imaginations of the man's and the woman's stereotypes have experienced changes and in comparison with the 1950s and the 1960s of the previous century, less emphasis is given to masculinity features like the power of leadership, strength, aggressiveness and technical competence, and at school the former masculine stereotype influence can be seen.

It is possible to think that the differences in the self-perceptions of male and female teachers in the present study mentioned above may be caused by the influence of the stereotypes spread in society which express the image of the role of the „strong man”. Without any doubt, also these suppositions need further study with the purpose of revealing the possible impact of gender stereotypes, present in society, on the teacher's behaviour.

In response to the forth research question as a result of cluster analysis, it was found that there are three main groups of social skills among teachers. The first of them consisted of remaining separate from the concerns of others and remaining self-reflective regarding power sensitivity. Two others – classroom skills and skills for communicating with adults – are significantly correlated with each other. It can be concluded that both aspects of a teacher's social competence in class and with adults have similar structures. They cover partner orientation and emotional sensitivity on the one hand, and technical and situational skills on the other. From the theoretical as well as from the practical point of view, the first separate cluster (*Self-reflective power sensitivity*) deserves attention. The use of power toward pupils and adaptation to the will of partner sub-cluster contains items describing the forceful behaviour of teachers toward pupils. Several researchers have studied the negative impact of such behaviour (Myers, & Knox, 1999, Rocca & McCroskey, 1999; Myers 2001). On the other hand, problems with classroom discipline have been discussed in the media in Estonia. Interestingly enough, impression management and face saving in communication with colleagues and superiors belong to the same cluster. The issues of power and impression management in the context of Estonian schools need further investigation.

The author of the present thesis finds that in the first sub-cluster (the use of power toward pupils and adaptation to the will of partner) there are statements which, on the one hand, express the orientation to power in communicating with

students and on the other hand, try to express the attempt to be subservient to adults (or superiors), describe the type of the teacher which in communication respects hierarchical relations and in the case of the individuals, demonstrates strength to those who are lower in the power hierarchy. The presence of such a type of a teacher in Estonian schools could be studied in the context of the class environment oriented to the teacher.

The *Cognitive self-reflection* sub-cluster contains, for example, items such as knowing the principles of communication, making notes about the communication experience and having a communication plan. This result can be interpreted as a need for theoretical knowledge about interpersonal communication and behaviour planning. The content of this cluster refers to the important part in communication competence which is a reflective self-analysis. From the point of view of teacher-training, reflection, thinking of interaction and one's behaviour in it have been considered important by many authors (Ramsden, 1992; Korthagen, 2001; Kember & Kwan, 2002). Thinking about the goals of communication, reflecting on one's own feelings, and understanding the impact of different communication styles should be integrated into social competence training programs.

For several decades, researchers have been dealing with different teacher communication behaviours in the classroom. The results of this research showed that teachers skills in class and teachers skills for communication with adults are related to each other. In further research, these should be studied together as components of the whole. At the same time, from the practical point of view, it is possible to teach and develop the skills belonging to both groups separately knowing that they are parts of a larger whole.

From a practical point of view, obtained results could be interpreted as indicating a need to include elements of both emotional sensitivity/perception training as well as communication skills training as a part of teachers' pre-service and in-service training programs.

Speaking about the limitations of the above described research, it should be mentioned that in the case of the first research the schools for the research were selected on the basis of the method of convenience sampling. As a limitation of the study of the self-perceptions of male and female teachers, it is possible to mention the unequal number of the studied male teachers (51) and female teachers (502) which is most probably caused by the real situation in Estonian schools where there are considerably more female teachers than male teachers. It should be mentioned about the limitation of the research of the structure of the teacher's communication competence, that the statements concerning knowledge were not added to the statements of the research instrument. The reason for such a choice was definitely a need to keep the scope of the research instrument in certain limits to achieve a higher number of the respondents.

In the summary of the present thesis the following is pointed out:

In spite of the limitations the results of the research are significant both from the theoretical and applied point of view. The raised research questions were

answered. Differences between the assessments of the students of lower and upper secondary school given to their teachers' behaviours in the classroom were found. Differences between the self-perceptions of the teachers of art and the teachers of science given to the statements expressing communication competence were found. Differences between the self-perceptions of male and female teachers given to the statements expressing communication competence were found. The structure of the components of the teachers' communication competence was found.

According to the author, the behaviours of teachers expressing aggressiveness in Estonian schools need further research.

The differences which were revealed in the self-perceptions of male and female teachers, the teachers teaching art and sciences refer to the possibility that the forms of communication of teachers are influenced by certain factors in society and groups of people. The further research of the obtained differences would allow to find whether the above mentioned tendencies appear in the real behaviour of teachers. In this case such differences should be taken into consideration in developing programmes for teacher-training.

The results of this research showed that teachers skills in class and teachers skills for communication with adults are related to each other. In further research, these should be studied together as components of the whole.

From a practical point of view, these results could be interpreted as indicating a need to include elements of both emotional sensitivity/ perception training as well as communication skills training as a part of teachers' pre-service and in-service training programs. The results can also serve as a source of subjects for teacher's social skills training programs, showing the inter-relatedness of different skills.

The current research was one step towards a clearer understanding of Estonian teachers' communication competence. It provides some directions for further research and ideas for developing the social competence of teachers.

TÄNUSÕNAD

Tänan oma juhendajaid professor Jaan Mikku ja professor Tõnu Lehtsaart asjalike nõuannete ja suuniste eest.

Tänan professor Tõnu Lehtsaart, professor Aleksander Pulverit ja dotsent Hasso Kukemelki hea koostöö eest artiklite kirjutamisel.

Tänan Tartu Ülikooli õpetajate täienduskoolitus- ja kutseaasta keskuse töötajaid abi eest.

PUBLIKATSIOONID

ELULOOKIRJELDUS

Ees- ja perekonnanimi: Heiki Krips
Sünniaeg ja koht: 13. november 1952, Jõgeva linn, Eesti
Kodakondsus: Eesti
Aadress: Salme 1a, Tartu, 50103
Telefon: 737 6446
E post: heiki.krips@ut.ee

Haridus

2002–2010 Doktoriõpe (pedagoogika 2641)
1993 Tartu Ülikool psühholoogiamagister
1980 Tartu Riiklik Ülikool, psühholoog, õpetaja.

Teenistuskäik

2010– k.a Tartu Ülikooli sotsiaal- ja haridusteaduskonna lektor
2001–2010 Tartu Ülikooli haridusteaduskonna lektor
2000–2001 O/Ü Koolitusgrupp, juhatuse liige
1998–2000 Mainori Majanduskool; psühholoogia õppetooli juhataja
1996–1998 Tartu Ülikool, täienduskoolituskeskus, projektijuht
1993–1996 Eesti Sisekaitse Akadeemia, erakorraline dotsent
1986–1993 Juhtimise Kõrgem kool, lektor
1980–1986 Tallinna Taksopark, psühholoog

Teadustöö põhisuunad:

- õpetaja suhtlemiskompetentsus, õpetaja suhtlemisoskused

CURRICULUM VITAE

Name: Heiki Krips
Date and place of birth: 13th november 1952, Jõgeva, Estonia
Nationality: Estonian
Address: Salme 1a, Tartu, 50103 Estonia
Phone: 737 6446
E-mail: heiki.krips@ut.ee

Education

2002–2010 PhD studies, pedagogy (University of Tartu)
1993 MA Psychology (University of Tartu)
1975–1980 Psychology (University of Tartu)

Professional employment

2010– present University of Tartu, Faculty of Social Sciences and
Education, Institute of Education, lecturer
2001–2010 University of Tartu, Faculty of Education,
Department of General Education, lecturer
2000–2001 O/Ü Koolitusgrupp, board member
1998–2000 Mainor Business School, chair of psychology
1996–1998 University of Tartu , project manager
1993–1996 Estonian Defence Academy, docent
1986–1993 Management Training Center, lecturer
1980–1986 Tallinn Taxi Park, psychologist

Main field of research:

- Teachers' communication competence, teachers' communication skills

DISSERTATIONES PEDAGOGICAE UNIVERSITATIS TARTUENSIS

1. **Карлен, Карл.** Обоснование содержания и методики обучения родному языку во вспомогательной школе. Tartu, 1993.
2. **Ots, Loone.** Mitmekultuurilise hariduse õppekomplekt eesti kirjanduse näitel. Tartu, 1999.
3. **Hiie Asser.** Varajane osaline ja täielik keeleimmersion Eesti muukeelse hariduse mudelitena. Tartu, 2003.
4. **Piret Luik.** Õpitarkvara efektiivsed karakteristikud elektrooniliste õpikute ja drillprogrammide korral. Tartu, 2004.
5. **Merike Kull.** Perceived general and mental health, their socio-economic correlates and relationships with physical activity in fertility-aged women in Estonia. Tartu, 2006.
6. **Merle Taimalu.** Children's fears and coping strategies: a comparative perspective. Tartu, 2007.
7. **Anita Kärner.** Supervision and research training within the professional research community: Seeking new challenges of doctoral education in Estonia. Tartu, 2009.
8. **Marika Padrik.** Word-formation skill in Estonian children with specific language impairment. Tartu, 2010.
9. **Krista Uibu.** Teachers' roles, instructional approaches and teaching practices in the social-cultural context. Tartu, 2010.
10. **Anu Palu.** Alklassiõpilaste matemaatikaalased teadmised, nende areng ja sellega seonduvad tegurid. Tartu, 2010.
11. **Mairi Männamaa.** Word guessing test as a measure of verbal ability. Use of the test in different contexts and groups. Tartu, 2010.
12. **Piret Soodla.** Picture-Elicited Narratives of Estonian Children at the Kindergarten–School Transition as a Measure of Language Competence. Tartu, 2011.