

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Koolieelse lasteasutuse pedagoogi õppekava

Laura Kask

**LASTEAIALOÕPETAJATE JA LASTE VAHELISED SUHTED  
ÕPETAJATE HINNANGUTE PÕHJAL NING SEOSSED ÕPETAJA  
ENESETÕHUSUSE JA TAUSTATEGURITEGA**

magistritöö

Juhendaja: Merle Taimalu, Ph D

Läbiv pealkiri: Õpetaja-lapse suhte, õpetaja enesetõhususe ja taustategurite seosed

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja:.....

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees:.....

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

## **Sisukord**

|  |    |
|--|----|
| Sisukord.....  | 2  |
| Sissejuhatus .....   | 4  |
| 1. Uurimuse teoreetilised lähtekohad .....   | 6  |
| 1.1. Õpetaja-lapse suhe.....   | 6  |
| 1.1.1 Õpetaja-lapse suhte teooria .....  | 6  |
| 1.1.2 Õpetaja-lapse suhte dimensioonid.....  | 8  |
| 1.1.3 Õpetaja-lapse suhet mõjutavad tegurid .....                                      | 9  |
| 1.2. Õpetaja enesetõhusus .....  | 10 |
| 1.2.1 Bandura enesetõhususe teooria .....  | 10 |
| 1.2.2 Õpetaja enesetõhusus .....   | 11 |
| 1.2.3 Õpetaja enesetõhususe dimensioonid ja nende mõõtmine .....                       | 13 |
| 1.2.4 Õpetaja enesetõhusust mõjutavad demograafilised tegurid .....                    | 14 |
| 1.3. Seosed õpetaja-lapse suhte ja õpetaja enesetõhususe vahel .....                   | 15 |
| 1.4. Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid.....   | 16 |
| 2. Metoodika.....  | 17 |
| 2.1. Valim.....  | 17 |
| 2.2. Mõõtevahendid.....  | 17 |
| 2.3. Protseduur.....   | 19 |
| 2.4. Andmeanalüüs .....  | 19 |
| 3. Tulemused .....   | 21 |
| 3.1. Õpetaja-lapse suhte skaala faktorstruktuur .....                                  | 21 |
| 3.2. Erineva haridustasemega õpetajate hinnangud õpetaja-lapse suhtele .....           | 23 |
| 3.3. Õpetaja-lapse suhtele antud hinnangute seosed õpetaja staažiga.....               | 23 |
| 3.4. Õpetaja enesetõhususe ja õpetaja-lapse suhtele antud hinnangute vahelised seosed. | 24 |
| 4. Arutelu.....  | 25 |
| 4.1. Õpetaja-lapse suhte faktorstruktuur .....   | 25 |
| 4.2. Erineva haridustasemega õpetajate hinnangud õpetaja-lapse suhtele.....            | 26 |
| 4.3. Õpetaja-lapse suhtele antud hinnangute seosed õpetaja staažiga.....               | 26 |
| 4.4. Õpetaja enesetõhususe ja õpetaja-lapse suhtele antud hinnangute vahelised seosed. | 27 |
| 4.5. Töö praktiline väärtus.....   | 28 |
| 4.6. Töö piirangud ja soovitused edaspidisteks uuringuteks .....                       | 28 |

|                          |    |
|--------------------------|----|
| Kokkuvõte .....          | 29 |
| Summary .....            | 30 |
| Tänuõnad .....           | 31 |
| Autorsuse kinnitus.....  | 31 |
| Kasutatud kirjandus..... | 32 |
| LISA 1                   |    |

## **Sissejuhatus**

Viimaste aastakümnete jooksul on maailmas palju uuritud õpetaja ja lapse suhteid (Birch & Ladd, 1997, 1998; Pianta, 1999, 2001; Sabol & Pianta, 2012). Uurimused on näidanud, et õpetaja-lapse kvaliteetne suhe mõjutab lapse õppimisvõimet ja sotsiaalset arengut ning aitab lapsel varajases eas kiiresti kooliga kohaneda (Pianta & Stuhlman, 2004). Õpetaja-lapse vahelist kvaliteetset suhet mõjutavad nii õpetaja haridus, staaž kui ka enesetõhusus (Chung, 2000; Chung, Marvin & Churchill, 2004).

Varasemad uurimused on näidanud, et õpetaja-lapse suhte kvaliteet võib olla määravaks teguriks, mis võib mõjutada nii lapse sotsiaalset, käitumuslikku kui ka õpioskuste arengut (Baker, 2006; Birch & Ladd, 1997, 1998; Burchinal, Cryer, Clifford & Howes, 2002; Hamre & Pianta, 2001, 2006; Pianta, et al., 2005). Lasteaiaõpetajad võivad mängida ainulaadset rolli koolieelikute arengus, sest nad juhendavad lapsi üleminekul kodust kooli ja tagavad lastele sellega ettevalmistuse ja valmisoleku nendeks üleminekuteks (Pianta, 1999). Lapsed, kellel on kvaliteetne ning turvaline suhe oma õpetajatega, avastavad palju edukamalt õpikeskkonda, loovad suhteid eakaaslastega ning neil on ka parem õpiedukus (Howes, Phillipsen & Peisner-Feinberg, 2000; Hughes, Cavell, & Wilson, 2001; Ladd & Burgess, 2001; Pianta & Stuhlman, 2004).

Õpetaja-lapse suhte kvaliteeti mõjutab vähemalt kolm võimalikku tegurit, nendeks on õpikeskkond, laps ja õpetaja (Chung, Marvin & Churchill, 2004). Õpetaja seisukohast võib õpetaja-lapse vahelist suhtlust mõjutada lisaks ka õpetaja enesetõhusus. Õpetaja enesetõhusus näitab õpetaja uskumust sellesse, kas ta suudab muuta laste käitumist läbi õpetamise (Gibson & Dembo, 1984; Soodak & Podell, 1996). Uurimused on leidnud seose õpetaja enesetõhususe ja õpetaja-lapse suhte kvaliteedi vahel. Näiteks kõrgema enesetõhususega õpetajad hindavad oma suhteid lastega pigem lähedasemaks ja vähem konfliktsemaks kui madalama enesetõhususega õpetajad (Hamre, Pianta, Downer, & Mashburn, 2008; Mashburn, Hamre, Downer, & Pianta 2006). Lisaks õpetaja enesetõhususele on suhetes lastega suur roll ka õpetaja demograafilistel teguritel. Uurimustes on leitud, et õpetajate haridustase, staaž ja läbitud täiendkoolitused mõjutavad positiivselt nii õpetaja enesetõhusust kui ka õpetaja-lapse suhet (Burchinal, et al., 2002; Cheung, 2008; Kim & Kim, 2010; McGahna, Snow & Teleki, 2001; Stuhlman & Pianta, 2002). Teadlikkus õpetaja-lapse suhte kvaliteedi tähtsusest ja sellest, millised tegurid seda mõjutavad, aitab õpetajatel luua lastega turvalise suhte. See

omakorda võib mõjutada lapse arengut ja õppimisvõimet (Chung, 2000; Chung, Marvin & Churchill, 2004; Pianta 1999, 2001).

Autorile teadaolevalt ei ole Eesti kontekstis uuritud õpetaja ja laste suhteid nii, et neid oleks seostatud õpetaja enesetõhususe ja taustateguritega. Antud uurimus võib oma panuse anda õpetajakoolitusse - tõsta õpetajate teadlikkust õpetaja-lapse suhte olemusest, selle tähtsusest ning sellest, millised tegurid seda suhet mõjutavad. Seega peab autor oluliseks uurida, millised on lasteaiaõpetajate ja laste vahelised suhted õpetajate hinnangute põhjal ning millised on nende suhete seosed õpetaja enesetõhususe ja taustateguritega.

Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada millised on õpetaja-lapse vahelised suhted lasteaiaõpetajate hinnangul ning nende seosed õpetaja enesetõhususe, hariduse ja staažiga.

Käesolev magistritöö koosneb neljast peatükist. Esimeses peatükis annab autor ülevaate õpetaja-lapse suhte ja õpetaja enesetõhususe teoreetilisest baasist. Peatüki lõpuosas toob autor välja uurimuse eesmärgi ja hüpoteesid. Töö teises peatükis tutvustab autor uurimuse käigus kasutatud metoodikat ja selle läbiviimist. Kolmandas peatükis esitab autor uurimuse tulemused püstitatud hüpoteeside järjekorras. Arutelu peatükis kõrvutab autor tulemusi varasemate uurimustega, tõlgendab saadud tulemusi ning toob esile töö praktilise väärtuse ja kitsaskohad.

## 1. Uurimuse teoreetilised lähtekohad

### 1.1. *Õpetaja-lapse suhe*

Õpetaja-lapse suhe (*teacher-child relationship*) on suhtlemine kahe indiviidi vahel, mis hõlmab infovahetust pika aja jooksul (Pianta, 1999). Õpetaja-lapse suhe peegeldab õpetaja positiivset või negatiivset emotsionaalset seotust lapsega. Positiivseteks loetakse neid suhteid, milles on kõrge läheduse tase ja negatiivseteks neid, mis on *konfliktised* või *sõltuvad*. (Pianta, 2001). Kvaliteetses õpetaja ja lapse suhtes on seega kõrge läheduse ning madal konflikti ja sõltuvuse tase (Pianta 1999, 2001; Pianta & Stulman, 2004). Sellisest suhtest saab laps julgustust, tajub turvatunnet ja positiivsust ning tänu sellele on sotsiaalselt pädevam ja saab paremini hakkama väikelaste õpikeskkonnas (Pianta, 1999; Pianta & Nimetz, 1991).

#### 1.1.1 *Õpetaja-lapse suhte teooria*

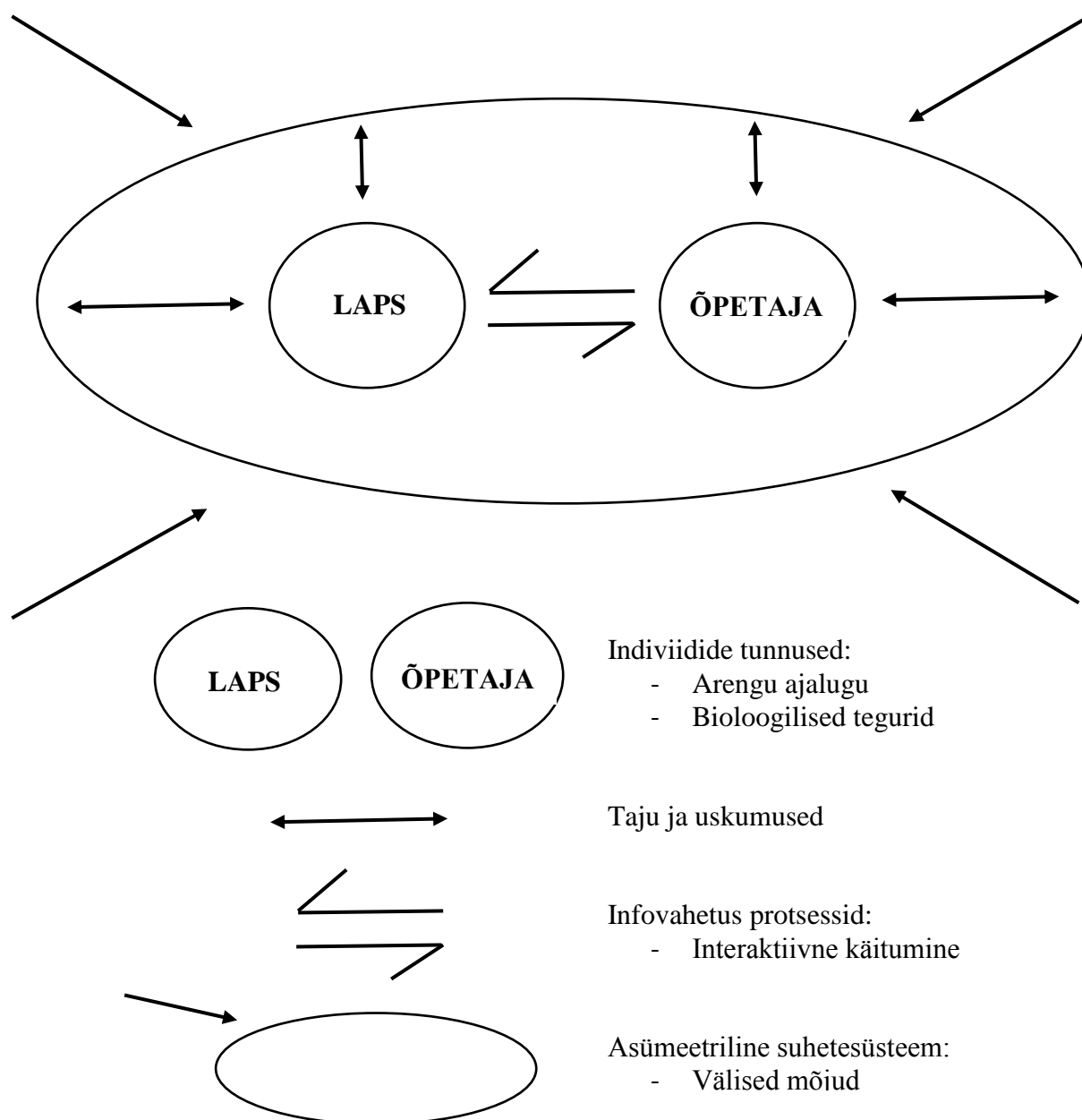
Lastele on loomuomane luua suhteid ja suurendada oma väljavaateid ellujäämisele ning heaolu. Selleks, et mõista inimsuhete dünaamikat õpetaja-lapse suhtes on kasutatud raamistikuna Bowlby kiindumusteooriat (1969, 1988). Kiindumussuhted levivad vanema-lapse suhetest kaugemale, koolieelikud arendavad kiindumusele sarnaseid suhteid oma õpetajatega (Pianta, 1999). Uurimused selles valdkonnas on näidanud, et turvaline suhe õpetaja ja lapse vahel mõjutab lapse arengut samal viisil nagu ka turvaline kiindumus lapse ja vanema vahel (Howes, 2000; Howes & Hamilton, 1992; Pianta, 1999). Kvaliteetne suhe oma õpetajaga, loob lapsele turvalise aluse selleks, et uurida aktiivselt ümbritsevat keskkonda ning pühenduda õppetegevustele (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2006; Howes, Phillipsen & Peisner-Feinberg, 2000; Hughes, Cavell & Wilson, 2001; Pianta, 1999). Õpetaja muutub lapse jaoks alternatiivseks hooldajaks, just nagu vanem, kes on tundlik, abivalmis ja sotsiaalselt toetav (Howes, 2000). Kui laps tunneb ennast emotsionaalselt turvaliselt ja saab avatult suhelda oma õpetajatega, siis suudab ta oma energiat ja tähelepanu suunata rohkem õppimisele (Howes, 2000; Pianta, 1999). Selline turvaline suhe õpetajaga soodustab lapsel kooliga kohanemist, õppimist ja tema õpiedukust (Hamre & Pianta, 2001, 2006; Pianta, 1999;).

Pianta (1999) kontseptuaalse mudeli järgi (joonis 1) koosnevad suhted laiemas tähenduses neljast komponendist, mis üksteist vastastikku mõjutavad:

- a) Indiviidide tunnused (arengu ajalugu ja bioloogilised faktorid);

- b) Indiviidide tajude ja uskumused iseendast ja suhtluspartnerist selles suhtes;
- c) Infovahetusprotsessid (interaktiivsed käitumised);
- d) Välised mõjutused;

Kõik need komponendid asuvad organiseeritud süsteemis, mis hõlmab kahte inimest ning väljendab nende vahelist suhet. Joonisel 1 on kujutatud õpetaja ja lapse suhet asümmeetriliselt. Selles kaksiksuhte süsteemis on laps nii-öelda vähem välja kujunenud individ. Ta sõltub küpsemast individist (tavaliselt vanem, sellel joonisel õpetaja), kes vastutab tema arengu ja õppimise eest. Õpetaja ja lapse suhte süsteemis on suurem vastutus õpetajal ning tema vastutab ka selle suhte kvaliteedi eest.



Joonis 1: Kontseptuaalne mudel õpetaja-lapse suhtes (Allikas: Pianta 1999 lk 72)

### 1.1.2 *Õpetaja-lapse suhte dimensioonid*

Õpetaja-lapse suhtele iseloomulikke mõõtmeid on laialdaselt uuritud kogu maailmas (Fraier et al., 2011; Gregoriadis & Tsigilis, 2008; Pianta, 1999, 2001; Sabol & Pianta, 2012; Webb & Neuharth-Pritchett, 2011). Pianta ja tema kolleegid (Pianta & Nimetz 1991; Pianta, Steinberg & Rollins, 1995) jagasid õpetaja-lapse suhte kolmeks erinevaks dimensiooniks: lähedus (*closeness*), konflikt (*conflict*), sõltuvus (*dependency*). Uurimused, mis põhinevad laiemal kiindumusperspektiivil, hindavad kvaliteetset õpetaja suhet konkreetse lapsega läbi nende kolme dimensiooni. Lähedus kirjeldab soojust, avatust ja positiivset mõju suhtes ning selgitab, kas laps leiab suhtest turvalisust selleks, et ümbritsevat keskkonda avastada (Birch & Ladd, 1997; Pianta, 2001; Pianta & Nimetz 1991; Spilt & Koomen, 2009). Konflikt kajastab dissonantsi, vastuolusid, viha ning sundivat koostoimet suhtes (Pianta & Nimetz 1991; Pianta, 2001; Spilt & Koomen, 2009). Sõltuvus viitab suhtes ülemäära klammerduva ja ebaküpse käitumisega lapsele (Pianta, 1999, 2001).

Õpetaja-lapse suhte kvaliteedis määratletakse kõrge läheduse ning madal konflikti ja sõltuvuse tasemed. Lähedust on vaadeldud kui tüüpilist positiivset õpetaja-lapse suhteaspekti, konflikti ja sõltuvust peetakse pigem negatiivseteks õpetaja-lapse suhteaspektideks (Hamre et al., 2008; Mashburn et al., 2006; Pianta, 1999, 2001; Pianta & Stulman, 2004). Lastel, kellel on lähedased suhted õpetajatega, on hea õpiedukus, head tööharjumused, paremad sotsiaalsed oskused ning vähem probleeme hilisemas koolieas, neil on paremad suhted eakaaslastega ning selline turvaline suhe vähendab negatiivseid käitumismudeleid ja soodustab laste igakülgset arengut (Baker, 2006; Birch & Ladd, 1997, 1998; Hamre & Pianta, 2001; Howes, 2000; Ladd & Burgess, 2001; Pianta & Stuhlman, 2004).

Mittelähedased suhted lastega võivad õpetajas tekitada ebamugavaid tundeid ja ta ei pruugi piisavalt pühenduda tööle lastega (Spilt & Koomen, 2009). Konfliktsetel suhetel on kahjulik mõju lapse õpitegevusele ja õpetajad kipuvad rohkem kontrollima laste käitumist, selle asemel, et luua neile toetav õpikeskkond (Hamre & Pianta, 2001; Pianta, Steinberg & Rollins 1995). Sõltuvas suhtes võib laps liigselt klammerduda õpetaja külge ja seega ei suuda laps luua suhteid eakaaslastega ning avastada iseseisvalt õpikeskkonda (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta 2001; Pianta, Steinberg & Rollins 1995). Lisaks on negatiivsed suhted seotud käitumisprobleemidega ja kohanemiskustega õpikeskkonnas (Hamre & Pianta, 2001).

Kvaliteetne õpetaja-lapse suhe lasteaias annab kindlasti olulise panuse laste võimetele omandada vajalikud oskused eduks koolis (Mashburn et al., 2008; Pianta & Stuhlman, 2004). Uurimused on näidanud, et kvaliteetsed suhted õpetajatega esimestel lasteaiast aastatel mõjutavad lapse positiivset akadeemilist ning sotsiaalset arengut (Baker, 2006; Birch &



Ladd, 1997, 1998; Hamre & Pianta, 2001, 2006; Pianta, et al., 2005; Pianta, Steinberg & Rollins, 1995; Pianta & Stulman, 2004).

### **1.1.3 Õpetaja-lapse suhet mõjutavad tegurid**

Kõige algelisemal tasemel mõjutavad suhteid bioloogilised faktorid (nt sugu), bioloogilised protsessid (nt temperament, geneetika, reageerimine stressoritele), arenenud omadused (nt isiksus, enesehinnang või sotsiaalsed oskused) ning arusaamad, mida iga indiviid omab oma suhtluspartneri ja iseenda suhtes (Hamre & Pianta, 2006; Pianta, 1999). Järgnevalt on põgusalt välja toodud õpetaja ja lapse tegurid, mis võivad mõjutada nende suhteid teineteisega.

**Lapse sugu** võib mõjutada õpetaja-lapse suhte kvaliteeti. Poistel on rohkem konfliktsemad suhted oma õpetajatega ning tüdrukutel lähedasemad ja sõltuvad suhted (Birch & Ladd, 1997; Howes 2000; Pianta 1999; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). Naisõpetajad hindavad oma suhteid tüdrukutega lähedasemaks kui suhteid poistega (Birch & Ladd, 1997; Gregoriadis & Tsigilis, 2008; Pianta, 2001). Lisaks on leitud, et tüdrukud arendavad oma lasteaiaõpetajaga turvalisema suhte sagedamini kui poisid (Ahnert, Pinguart & Lamb, 2006).

Varasemad uurimused on näidanud, et ka **lapse temperament** ja **käitumine** on seotud suhte kvaliteediga. Näiteks häbelikkus ja viha on seotud suhte halvema kvaliteediga (Howes 2000; Rudasill, Rimm-Kaufman, Justice & Pence, 2006; Rudasill, 2011). Elavamad lapsed võrreldes oma häbelike eakaaslastega, kipuvad teistest aktiivsemalt suhtlema ja seepärast on just neil palju lähedasemad suhted oma õpetajatega. Näiteks häbelikud lapsed algatavad vähem suhteid oma õpetajatega, mis omakorda on seotud madalama läheduse ja kõrgema konflikti tasemega õpetaja-lapse suhtes (Rudasill et al., 2006; Rudasill & Rimm-Kaufman 2009). Tõenäoliselt eelistavad õpetajad lapsi, kes on koostöövalmis, ettevaatlikumad ja käituvad vastutustundlikumalt kui need lapsed, kes neid pidevalt häirivad, enesekindlalt vastu räägivad ja käituvad iseseisvalt (Pianta, 1999). Ühes hiljutises koolieelikutega läbi viidud uurimuses leidsid Hamre, Pianta, Downer ja Mashburn (2008), et õpetajad hindasid oma suhteid lastega, kellel olid käitumisprobleemid, konfliktseteks. Seega ka see, kuidas laps käitub võib mõjutada tema suhte arengut oma õpetajaga.

**Õpetaja demograafilised tegurid** - staaž, vanus ja haridus - näitavad üsna vastuolulisi seoseid õpetaja-lapse suhte kvaliteedis. Näiteks ühes uurimuses hindasid vähema staažiga õpetajad oma suhteid õpilastega positiivsemalt kui seda tegid pikema staažiga õpetajad (Mashburn et al., 2006) Põhjuseks võib olla see, et kauaaegsemad õpetajad

panustavad pigem rohkem aega laste tulemustele kui suhetele nendega (Mashburn et al., 2008). Uurimustes on leitud, et õpetaja läbitud koolitused ja haridus on tugevalt seotud õpetaja-lapse suhte kõrge kvaliteediga (Burchinal, et al., 2002; McGahna, Snow & Teleki, 2001). Samas on läbi viidud uurimused, mille tulemusel on selgunud, et haridus ja koolitused on ebaolulised (Phillips, et al., 2000) või siis on leitud tagasihoidlikke seoseid õpetajakoolituse ja suhte kvaliteedi vahel (Pianta et al., 2005).

## **1.2. *Õpetaja enesetõhusus***

Käesoleva töö üheks eesmärgiks on leida, kas õpetaja-lapse suhetele antud hinnang on seotud õpetaja enesetõhususega. Järgnevas peatükis annab autor ülevaade enesetõhususest ja selle arengust. On oluline märkida, et terminit *self-efficacy* on eesti keelde tõlgitud nii „eneseeffektiivsus“ (Õim, 2008) kui ka „enesetõhusus“ (Taimalu, et al., 2010). Antud töös kasutab autor neid samaväärsena ja kasutab mõistet *enesetõhusus*.

Bandurale (1977, 1997) põhinedes võib enesetõhusust kõige lihtsamalt määratleda kui inimese usku oma kompetentsi ning tema otsust oma võimetest lähtuvalt täita teatud tüüpi ülesandeid. Antud määratluse järgi tähendab õpetaja enesetõhusus usku oma võimesse kavandada, organiseerida ja läbi viia tegevusi, mis on vajalikud hariduslike eesmärkide saavutamiseks (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Oluline on märkida, et lasteaiaõpetajate enesetõhusust on küllaltki vähe uuritud, seega kasutab autor käesolevas töös ka koolitasemel läbiviidud uurimusi, selleks, et anda parem ülevaade õpetaja enesetõhususest.

### **1.2.1 *Bandura enesetõhususe teooria***

Enesetõhusust on määratletud, kui inimese oskust oma võimeid hinnata ning järgida tegevussuundi, mis on vajalikud teatud tüüpi ülesannete sooritamiseks. See, mida inimesed mõtlevad, teavad ja tunnevad, mõjutab seda, kuidas nad käituvad. Kõik indiviidid omavad usku, mis võimaldavad neil teostada kontrolli oma mõtete, tunnete ja tegevuste üle. Inimese usk iseendasse on oluline mõjutegur motivatsiooni tekkeks konkreetse tegevuse ja edasise käitumise suhtes. Usk oma võimetele on sama oluline või isegi olulisem kui teadmised ja oskused konkreetse ülesande lahendamiseks. Seega, kuigi inimesel on teadmised ja oskused konkreetse ülesande jaoks, siis ilma enesetõhususeta on nende rakendamine ning õnnestumise tõenäosus oluliselt vähenenud. (Bandura 1977, 1997)

Enesetõhusus põhineb Bandura (1997) neljal peamisel informatsiooni allikal:

1. Meisterlikkuse kogemused (*mastery experiences*);
2. Asenduskogemused (*vicarious experience*);
3. Verbaalne veenmine (*verbal persuasion*);
4. Emotsionaalne ärritus (*emotional arousal*);

Meisterlikkuse kogemused mõjutavad inimese enesetõhusust enim kuna nad tagavad kõige autentsema tõestuse inimesele tema võimetest. See on inimese otsene edu või ebaõnnestumine soovitud ülesande täitmisel - läbi selle inimene õpib, kas tal õnnestub saavutada eesmärke, mida ta endale seab. (Bandura, 1977, 1997; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998)

Asenduskogemused annavad inimesele võrdlusinfot, selleks, et hinnata oma pädevust. Kui inimene näeb kedagi milleski edu saavutamata, võib ta arvata, et ka tema suudab selles situatsioonis hakkama saada. (Bandura, 1977, 1997; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998)

Verbaalne veenmine on inimese käitumise mõjutamine läbi talle tähendusrikka tagasiside kaudu. Teistelt saadav tagasiside võib olla positiivne või negatiivne, see mõjutab tema tegevuse tulemusi ja väljavaateid edule. (Bandura, 1977, 1997; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998)

Emotsionaalne ärritus väljendub emotsioonides (nt. ärevus, erutus, stress), mis mõjutavad inimese lähenemist probleemidele. See kas tugevdab või nõrgendab inimese usku oma võimetele. (Bandura, 1977, 1997; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998)

### 1.2.2 Õpetaja enesetõhusus

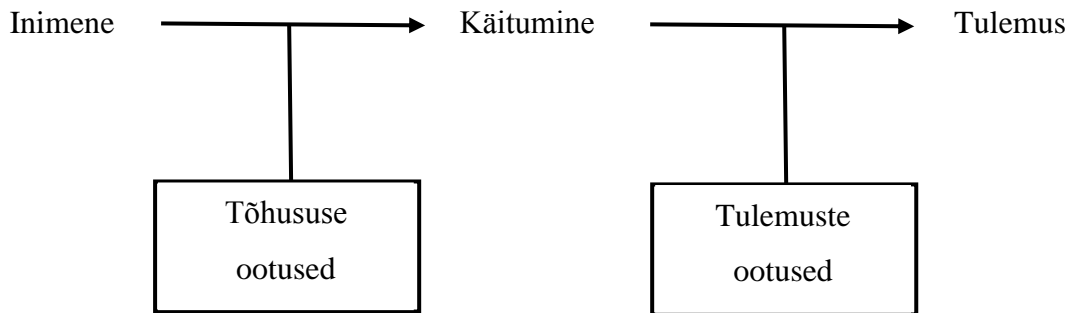
Hariduse valdkonnas on õpetajate enesetõhususe mõju õppetööle uuritud palju ning püütud seda seostada, edasi arendada ja laiendada Bandura (1977) enesetõhususe teooriast lähtudes. Õpetaja enesetõhusus näitab õpetaja uskumust sellesse, kas ta suudab muuta laste käitumist läbi õpetamise (Gibson & Dembo, 1984; Soodak & Podell, 1996).

Enesetõhususel on kaks komponenti:

- a) tõhususe ootused (*efficacy expectations*);
- b) tulemuse ootused (*outcome expectations*);

Tõhususe ootused on inimese usk tegutseda nii, et saavutatakse soovitud eesmärk. Tulemuse ootus on inimese hinnang, et teatud käitumisviis viib tulemuseni. Need kaks komponenti on diferentseeritud, kuna indiviid võib uskuda, et mingi käitumisviis viib teatud

tulemuseni, kuid samas võib ta kahelda, kas tal on need vajalikud oskused, et eesmäärke saavutada (joonis 2). (Bandura 1977).



Joonis 2: Erinevus tõhususe ootuste ja tulemuse ootuste vahel (Allikas: Bandura 1977 lk 193)

Õpetaja enesetõhusus võib olla nii kõrge, kui ka madal ja see mõjutab suurel määral tema käitumist ja mõtlemist. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ja Hoy (1998) tõid välja, et õpetajad kasutavad kognitiivseid protsesse selleks, et analüüsida oma õpetamiskogemusi ning isikuomadusi õpetamise juures. On kindlaks tehtud, et õpetajad, kes on teadlikud oma enesetõhususest, analüüsivad oma käitumist ning sooritatud ülesandeid põhjalikumalt, kui need õpetajad, kes on vähem teadlikumad oma enesetõhususest.

Kuigi on olemas üsna suur hulk kirjandust õpetajate enesetõhususest, on vähesel määral uuritud lasteaiaõpetajate enesetõhusust. Justice, Mashburn, Hamre ja Pianta (2008) uurisid 135 lasteaiaõpetaja enesetõhusust läbi 7-väitelise Bandura (1997) enesetõhususe skaala (*Teacher Self-Efficacy Scale*) ning leidsid, et lasteaiaõpetajatel oli üldiselt kõrge enesetõhusus. Guo, Justice, Sawyer ja Tompkins (2011) kasutasid Bandura (1997) enesetõhususe skaala 20-väitelist versiooni. Nemad uurisid lasteaiaõpetajaid, kes õpetasid õpiraskustega lapsi, ning ka need õpetajad hindasid oma enesetõhusust kõrgeks. Ka Todd Brown (2005) uuris lasteaiaõpetajate enesetõhusust ja leidis, et uurimuses osalenud õpetajad näitasid kõrget enesetõhusust oma võimetes õpetada lapsi. On leitud, et lasteaiaõpetaja enesetõhusus võib oluliselt mõjutada laste teadlikkust (Guo, Piasta, Justice & Kaswraev, 2010) ning aitab luua positiivset koostööd ning toetavat õhkkonda lapse ja õpetaja vahel (Kim & Kim, 2010). Chung, Marvin ja Churchill (2005) leidsid, et õpetaja enesetõhususe juures mängivad rolli ka positiivsed õpetaja-lapse ja õpetaja-vanema vahelised suhted. Üldiselt on lasteaiaõpetajad optimistlikud oma võimetes õpetada koolieelikuid rühmas

(näiteks motiveerida ja kaasata lapsi, kontrollida laste häirivat käitumist ning kasutada tõhusaid õpetamise strateegiaid).

Õpetajate enesetõhusus mõjutab nii õpetaja käitumist ja motivatsiooni kui ka õpilaste saavutusi (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Kõrge enesetõhususega õpetajad omavad suuremat kontrolli õpetamise üle. Sellise kontrolli omamine tõstab ootusi, mis on positiivselt seotud õpetajate saavutuste ja eduga tulevikus (Soodak & Podell, 1996). Madala enesetõhususega õpetajad on pigem autoritaarsed ja kasutavad rohkem õpetajakeskseid lähenemisviise ning süüdistavad teisi oma ebaõnnestumistes (Gibson & Dembo 1984). Kui õpetajad usuvad, et nende enesetõhusus on nõrgem, siis nad ka muretsevad rohkem õpetamise üle (Boz & Boz, 2010). Enesetõhusus näitab õpetajate eesmärke ja püüdlusi, õpetajate suhtumist innovatsiooni, muutustesse ja seda, kui tõenäoliselt jäävad õpetajad oma elukutse juurde püsima (Skaalvik & Skaalvik, 2010) ning kuidas nad oma õpilastega suhtlevad (Chung, 2000; Gibson & Dembo, 1984).

### ***1.2.3 Õpetaja enesetõhususe dimensioonid ja nende mõõtmine***

Õpetajate enesetõhususe uurimused ja õpetajate enesetõhususe arengut on dokumenteeritud mitmes töös (nt. Tschannen-Moran et al., 1998; Woolfolk Hoy & Spero, 2005). Käesolev töö keskendub allpool toodud autorite loodud skaaladele.

Ameerika autorid, Gibson ja Dembo (1984), võtsid aluseks Bandura (1977) teooria ja töötasid välja õpetaja enesetõhususe skaala (*The Teacher Efficacy Scale*). See 30-väiteline skaala andis faktoranalüüsi tulemusena kaks mõõdet - õpetaja personaalne enesetõhusus ja õpetaja üldine enesetõhusus. Õpetaja personaalse enesetõhususe (*personal teaching efficacy*) all mõistetakse õpetaja usku, et ta omab vajalikke oskusi lihtsustamaks õpilaste õppimist. Õpetaja üldise enesetõhususe (*general teaching efficacy*) all mõistetakse õpetaja usku, kuidas õpetajad üldiselt omavad mõju õpilaste üle, hoolimata välistest teguritest nagu õpilase perekondlik taust, IQ, koolitingimused (Gibson & Dembo, 1984; Õim 2008). Ka Eesti uurijad on samuti eristanud Gibson ja Dembo (1984) eeskujul õpetaja enesetõhusust kahedimensioonilisena (Taimalu & Õim, 2005; Õim, 2008).

Teised autorid tõlgendavad neid dimensioone Gibsoni ja Dembo (1984) omadest erinevalt. Soodak & Podell (1996) püüdsid vaidlustada originaalset kontseptsiooni õpetaja üldisest enesetõhususest. Nemad leidsid, et üldine enesetõhusus oli erinev Bandura ettekujutusest tulemuste ootusele, kuna see puudutab õpetajate uskumusi, et nad suudavad ületada välised mõjutused ning see ei mõjuta nende käitumise tulemusi. Soodak ja Podell

(1996) lõi seega kolmedimensioonilise mudeli, mis hõlmab personaalset tõhusust (*personal efficacy*), tulemuste tõhusust (*outcome efficacy*), õpetaja tõhusust (*teacher efficacy*).

Personaalne tõhusus hõlmab õpetaja usku oma õpetamisoskuste valdamisse. Tulemuste tõhusus tähendab õpetaja usku oma selliste oskuste rakendamisse, mis viitavad õpilase soovitava tulemuseni. Õpetaja tõhusus on usk, et õpetamine võib ületada kõik välised mõjutajad.

Üldiselt on õpetajate enesetõhusust hinnatud ka läbi erinevate Likerti skaalade, kuid peaaegu alati õpetaja endi hinnangute põhjal. Ka Eestis on õpetajate enesetõhusust uuritud. Tartu Ülikooli teadlased (nt. Taimalu et al., 2010; Taimalu & Õim, 2005; Õim, 2008) kasutasid selleks Gibson ja Dembo (1984) õpetaja enesetõhususe skaalat. Osalemine individuaalse enesetõhususe uurimustes aitab õpetajal tajuda oma pädevusi, millel võib olla positiivne mõju nii õpetaja kui õpilase töö tulemuslikkusele (Chan, 2005).

#### ***1.2.4 Õpetaja enesetõhusust mõjutavad demograafilised tegurid***

Enesetõhususe uurimused on keskendunud probleemistikule, miks mõnel õpetajal on kõrgem enesetõhusus kui teisel ja kuidas kindlaks määrata need tegurid, mis aitavad õpetajatel luua objektiivseid hinnanguid oma võimete kohta. Järgnev peatükk keskendub demograafilistele teguritele, mis võivad õpetaja enesetõhusust mõjutada.

Vastavates uurimustes on välja toodud, et õpetaja haridustase, staaž ja ka läbitud täiendkoolitused mõjutavad positiivselt õpetaja enesetõhusust (Cheung, 2008; Kim & Kim, 2010). Enamasti on kõrgem haridus seotud kõrgema enesetõhususega ning ka sellega, milliseid koolitusprogramme õpetajad läbivad (Hoy & Woolfolk, 1993). Õpetajate enesetõhususe arengut mõjutavad nii õpetamise kogemused kui ka staaž (Cheung, 2008; Hoy & Woolfolk, 1993). Enesetõhusus on kõrgem neil õpetajatel, kes juba töötavad ning madalam neil, kes alles alustavad oma karjääri õpetajana. Õpetaja enesetõhususe pikaajalises arengus mängivad kriitilist rolli just esimesed aastad töös õpetajana, sest kogemuse suurenedes kujuneb välja püsivam enesetõhususe tajus (Woolfolk Hoy & Spero, 2005). Õpetaja enesetõhusus suureneb 0-23 tööaasta jooksul ning hakkab alates 24. õpetamisaastast langema. Peamiste põhjustena nähakse bioloogilisi ja psühholoogilisi muutusi (nt väsimus, motivatsiooni vähenemine), mis vananemisega kaasnevad. Peale selle mõjutavad enesetõhususe nõrgenemist ka stereotüüpsed uskumused – õpilased seostavad vananemist ebakompetentsusega õpetaja töös (Klassen & Chiu, 2010).

On oluline, et õpetajad oleksid teadlikud oma enesetõhususest, sest see mõjutab nii laste õpitulemusi kui ka suhtlust. Õpetajad, kes on teadlikud oma enesetõhususest, analüüsivad rohkem oma käitumist ja seda, kuidas jõuda eesmärkideni, vastupidiselt neile, kes on vähem teadlikumad oma enesetõhususest (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ja Hoy, 1998; Woolfolk Hoy & Spero, 2005). Samuti avaldab õpetaja enesetõhususe teadlikkus suurt mõju õpilastele, sest õpetaja suudab luua strateegiaid selleks, et saavutada õpilaste edu ning järjekindlalt aidata õpiraskustega õpilasi. Lisaks on õpetajal positiivsed ootused oma õpilaste käitumisele, saavutustele ja õpitulemustele ning ta võtab vastutuse oma õpilaste õppimise eest (Soodak & Podell, 1996).

### ***1.3. Seosed õpetaja-lapse suhte ja õpetaja enesetõhususe vahel***

Uurimused, mis õpetaja-lapse suhet ja õpetaja enesetõhusust on uurinud ja püüdnud seostada, on vaid mõningiad (Chung, 2000; Chung, Marvin & Churchill, 2004; Hamre et al., 2008; Mashburn et al., 2006) ning autorile teadaolevalt ei ole seda Eesti kontekstis uuritud.

Õpetaja enesetõhusus mõjutab suhte kvaliteeti lastega ning seda, milliseks võivad nende suhted lastega areneda. Uurimused on näidanud korrelatsiooni õpetaja enesetõhususe ja õpetaja-lapse suhte kvaliteedi vahel. Näiteks kõrgema enesetõhususega õpetajad hindavad oma suhteid lastega pigem lähedasemaks ja vähem konfliktsemaks (Hamre et al., 2008; Mashburn et al., 2006). Kui õpetajad on teadlikud oma enesetõhususest, siis oskavad nad lastega suhelda viisil, mis tõstab laste õpitulemusi. Selline suhtlemine hoiab üleval laste üldist ootust õpitulemustele ja aitab kaasa nende õpiedukusele. Samuti on lastel kõrgem enesehinnang ja suurem pädevus (Mashburn et al., 2008).

Chungi (2000) läbi viidud uurimus püüdis leida neid tegureid, mis mõjutavad õpetaja ja lapse suhet kõige rohkem. Ta uuris õpetaja-lapse suhet, õpetaja enesetõhusust ning õpetaja-vanema suhteid läbi kolme erineva hinnanguskaala. Uurimuses osales 152 3-6-aastaste laste õpetajat. Selleks, et mõista õpetaja-lapse suhet ning seostada seda õpetaja haridustaseme ning õpetamisstaaziga, loodi kõrgeim ja madalaim õpetaja hinnangute ja õpetaja-vanema suhete skoor. Mõõtmistulemused näitasid positiivset seost õpetajate hariduse ja õpetaja-lapse suhte vahel. Samuti leiti seos õpetaja-lapse ja õpetaja-vanema suhete vahel. Tulemused kinnitasid, et õpetajate enesetõhususe tase, haridus, staaž ja õpetaja-vanema suhted mõjutavad õpetaja-lapse suhet.

Samasuguse uurimuse viisid läbi ka Chung, Marvin ja Churchill (2004) uurides õpetaja tegureid, mis võivad mõjutada õpetaja ja lapse suhteid koolieelikutega. Ka need

tulemused toetasid Chungi (2000) resultaati - positiivne seos leiti õpetaja-lapse suhte ja õpetaja hariduse, õpetajate poolt hinnatud enesetõhususe ja vanema-õpetaja suhte vahel. Tulemustest selgus, et õpetajad kõrgema õpetaja-lapse suhte skooriga omavad kõrgharidust alushariduses.

#### **1.4. Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid**

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on välja selgitada millised on õpetaja-lapse vahelised suhted lasteaiaõpetajate hinnangul ning nende seosed õpetaja enesetõhususe, hariduse ja staažiga.

Tuginedes varasematele õpetaja-lapse suhte skaalaga (STRS) läbi viidud uurimustele (Fraier et al., 2011; Gregoriadis & Tsigilis, 2008; Pianta, 1999, 2001; Webb & Neuharth-Pritchett, 2011), kus faktoranalüüsi tulemusena õpetaja-lapse suhte mudelis eristub kolm faktorit, püstitas antud töö autor järgmine hüpoteesi:

1. Õpetaja-lapse suhte skaalal eristub kolm faktorit: lähedus, konflikt ja sõltuvus.

Mitmetes uurimustes on leitud positiivseid seoseid õpetajate haridustaseme ja õpetajate antud hinnangute vahel õpetaja-lapse suhtele (Burchinal et al., 2002; Chung, 2000; Chung, Marvin & Churchill, 2004; McGahna, Snow & Teleki, 2001). Seega võime oletada, et:

2. Kõrgema haridusega õpetajad annavad kõrgemad hinnangud õpetaja ja lapse vahelistele suhetele.

Peale õpetaja haridustaseme võib suhetes lastega mängida positiivset rolli ka õpetaja staaž (Chung, 2000; Stuhlman & Pianta, 2002), seega võib püstitada hüpoteesi:

3. Õpetaja staaž koolieelikute õpetamisel on seotud positiivselt õpetaja poolt antud hinnangutega õpetaja-lapse suhtele.

Tuginedes uurimusele (Chung, 2000; Hamre et al., 2008; Mashburn et al., 2006), kus on leitud positiivseid seoseid õpetaja ja lapse suhetele antud hinnangute ning õpetaja enesetõhususe vahel, võime oletada, et

4. Kõrgema enesetõhususega õpetajad annavad kõrgemad hinnangud lapse ja õpetaja vahelistele suhetele.



## 2. Metoodika

### 2.1. Valim

Käesolevas uurimuses kasutati klastervalimit, selleks, et juhuvaliku alusel kindlustada Tallinna lasteaiaõpetajaid esindav valim. Tallinna Haridusameti kodulehel olevatest Tallinna lasteaedade nimekirjast (156 lasteaeda) sorteeriti kõigepealt välja tava- ja liitühmadega eesti õppekeelelaste lasteaiad, mida oli kokku 76. Juhuvalliku alusel valiti seejärel nende seast iga neljas lasteaed ehk 20 lasteaeda. Reaalselt andsid nõusoleku uurimuses osalemiseks 16 lasteaia direktorid. Väljavalitud lasteaedadest, küsitleti kõiki 4-6-aastaste laste õpetajaid. Lasteaedades jagati välja 184 ankeeti neile lasteaiaõpetajatele, kes olid nõus uurimuses osalema. Tagasi saadeti 96 täidetud ankeeti, ankeetide tagastamise protsent oli 52%.

Kõik ankeedi täitnud õpetajad olid naised. Õpetajate vanusevahemik oli 20-63 aastat ( $M=38,82$ ;  $SD=12,0$ ) ning erialase tööstaaži vahemik ulatus 1-43 aastani ( $M=12,25$ ;  $SD=11,39$ ). Valimis oli enim kõrgharidusega õpetajaid – 63 (65,6%). 33 (34,4%) õpetajat oli kesk- või keskeri haridusega. Iga õpetaja andis hinnangu oma rühmast nelja lapse kohta, seega saadi andmed 384 lapse-õpetaja suhte kohta õpetaja hinnangul. Laste keskmine vanus, kellega suhte kohta õpetajad hinnanguid andsid, oli 5 aastat ja 3 kuud ( $SD=9,22$ ). Lastest oli 193 (50,3%) tüdrukud ja 191 (49,7%) poisid.

### 2.2. Mõõtevahendid

Magistritöös selgitas autor välja, millised on õpetaja-lapse vahelised suhted lasteaiaõpetajate hinnangul ning nende seosed õpetaja enesetõhususe ja taustateguritega. Uurimuse eeskujuks võttis autor Chungi (2000) uurimuse. Andmekogumise instrumendiks oli ankeet, mis koosnes kolmest osast (vt lisa 1).

**I osa: Õpetaja-lapse suhte skaalat** (*Student-Teacher Relationship Scale*: Pianta, 2001). Õpetaja-lapse suhte skaala (edaspidi STRS) on tänapäeval üks kõige sagedamini kasutatav ja empiiriliselt kinnitatud skaala õpetaja ja lapse suhte uurimiseks. Instrumendi eeliseks on see, et see on odav, ei ole aeganõudev ning on oma usaldusväärsust tõestanud (Sabol & Pianta, 2012).

Õpetajad valisid oma rühma laste nimekirjast iga neljanda lapse, alustades esimesest ning täitsid iga lapse kohta STRS, seega iga õpetaja täitis neli sellist identset skaalat. Õpetajatel paluti nelja lapse kohta täita skaalad käesoleva töös eeskujuks võetud uurimustest

lähtuvalt (Chung, 2000; Chung, Marvin & Churchill, 2004), kes on samuti kasutanud õpetajate poolt hinnatud õpetaja-lapse suhte uurimiseks nelja lapse keskväärtusi.

STRS koosnes 28 väitest ja õpetaja hindas 5-pallisel Likert-tüüpi skaalal seda, kuidas ta enda arvates valitud lapsega läbi saab. Skaalal number 1 tähendas „Kindlasti mitte“ ja number 5 „Kindlasti jah“. STRS on varasemates uurimustes näidanud head reliaablust kõigil alaskaaladel: *konflikt*  $\alpha = 0.92$ , *lähedus*  $\alpha = 0.88$  ja *sõltuvus*  $\alpha = 0.76$  (Birch & Ladd, 1997; Fraire et al, 2013; Hamre & Pianta, 2001; Pianta, 2001; Webb & Neuharth-Pritchett, 2011). STRS annab ka üldskoori, mis peegeldab üldist kvaliteeti õpetaja-lapse suhtes (Pianta, 2001). Käesoleva magistritöö õpetaja-lapse suhte skaala sisereliaablus oli 0,92 (arvesse võeti kõik 28 väidet).

**II osa: Õpetaja enesetõhususe skaala** (edaspidi TBS) (*Teacher Beliefs Scale*: Gibson & Dembo, 1984; Soodak & Podell, 1996; modifitseeritud versioon Chung, 2000). Chungi (2000) uurimuses koosnes TBS 32 väitest ja õpetaja hindas iseenda enesetõhusust ja uskumusi 4-pallisel Likert-tüüpi skaalal. Käesolevas töös otsustas autor kasutada 5-pallist Likert-tüüpi skaalat, sest seda on erinevates uurimustes kõige enam kasutatud ning samuti käesolevas uurimuses kasutatud STRS oli 5-palline Likert-tüüpi skaala. TBS number 1 tähendas „Üldse ei ole nõus“ ja number 5 „Täiesti nõus“. TBS kogu skaala (kõik 32 väidet) sisereliaablus Chungi (2000) töös oli 0,82, tema käsitles skaalat ühedimensionaalsena. Käesoleva magistritöö õpetaja enesetõhususe skaala sisereliaablus oli 0,84 (arvesse võeti kõik 32 väidet).

**III osa: Õpetaja enda demograafiliste taustandmete küsimused.** Antud osa ankeedis hõlmas nelja üldist küsimust: vastaja sugu, vanus, haridustase ja erialane tööstaaž. Küsimused 1 ja 3 olid esitatud valikvastuste variantidega ning küsimused 2 ja 4 olid lahtise küsimuse vormis.

Ankeet tõlgiti inglise keelest eesti keelde kahe inglise filoloogi poolt. Seejärel sünteesiti tõlke tulemusi koos käesoleva magistritöö juhendajaga. Järgnevalt lasti kolmandal inglise keele tõlgil teha eesti keelest inglise keelde tagasitõlge. Pärast seda kontrolliti, et väidete sisu oleks mõlemas keeles samatähenduslik ning vajadusel kohendati eestikeelseid väiteid eesti keele konteksti eripärasid arvestades. Ankeedi kohandamisel võeti eeskujuks artikkel sellest, kuidas on korrektne tõlkida ja kohandada mõõdikuid erinevas kultuurikontekstis (Beaton, et al, 2000).

Mõõtevahendite valiidsuse kontrollimiseks viidi läbi pilootuuring ning faktoranalüüs. Samuti toetuti varasematele uurimustele, kus on kasutatud STRS-t õpetaja lapse suhte uurimiseks õpetajate hinnangute põhjal (Fraier et al., 2011; Gregoriadis & Tsigilis, 2008;

Pianta, 1999, 2001; Webb & Neuharth-Pritchett, 2011) ja ka TBS-i usaldusväärst on tõestatud läbi erinevate uurimuste (Chung, 2000; Chung, Marvin & Churchill, 2004).

### **2.3. Protseduur**

Pilootuuringu viis autor läbi 2013. aasta oktoobris ning selles osales 16 lasteaiaõpetajat. Pärast pilootuuringut sõnastati arusaadavamalt ümber mõned väiteid, vastavalt pilootuuringus osalenute ettepanekutele.

Magistritöö empiirilise osa jaoks kogus töö autor andmeid 2013. aasta detsembris. Küsitluse läbiviimiseks sai autor loa 16-lt lasteaia direktorilt 20-st. Õpetajate küsitlemiseks kasutati paber kandjal ankeete. Ankeedid toimetas lasteaedadesse kohale autor isiklikult. Direktorid jagasid ankeedid lasteaedades kõigile 4-6-aastaste laste õpetajatele, nende osalemine uurimuses oli vabatahtlik. Õpetajate poolt täidetud ankeedid suleti juba margistatud ümbrikutesse ja saadeti kokkulepitud kuupäevaks autorile. Ankeetide täitmiseks oli vastajatel aega kaks nädalat. Ankeet sisaldas kaaskirja, kus olid juhised küsimustiku täitmiseks. Küsimustiku täitmiseks kulus vastajal aega keskmiselt 30 minutit. Uurimuse kõik osapooled olid teadlikud andmete anonüümsusest. Uuritavate käest ei küsitud isikuandmeid, mis võimaldaks vastajaid identifitseerida. Andmeid kasutas autor vaid üldistatud kujul. Iga ankeediga oli kaasas margistatud tühi ümbrik, mis tagas selle, et täidetud ankeet ei jõuaks kolmandate isikute kätte, vaid saadeti postiga otse töö autorile.

### **2.4 Andmeanalüüs**

Andmete analüüsimiseks kasutas töö autor statistilist andmetöötluspaketti SPSS Statistics 20.0. Lisaks kasutati andmete esitamiseks tabelite ja joonistena programmi MS Excel. Andmeanalüüsi eeskujuks oli Chungi (2000) läbi viidud uurimus.

Kuna õpetaja-lapse suhte skaalal (STRS) oli paar väidet negatiivse orientatsiooniga (nt väide nr 4 „See laps ei tunne ennast mugavalt kui väljendan oma poolehoidu tema suhtes füüsiliselt või puudutusega.”), siis pöörati nende väidete skaalad ümber nii, et kõrgem väärtus näitaks kvaliteetsemat õpetaja-lapse suhet (1= „Kindlasti jah”, 5 = „Kindlasti mitte”). Ümber pöörati kahe väite skaalad (nr 4 ja 19.) Järgnevalt arvutati skaalal iga õpetaja kohta neljale õpetaja-lapse suhte antud hinnangute keskväärtused, selleks, et tekiks nõ ühe keskmise lapse koondtunnus.

Ka õpetaja enesetõhususe skaalal (TBS) pöörati kõigepealt negatiivse orientatsiooniga väited ümber (nt väide nr 4 „Lapse õppimisvõime on eelkõige seotud lapse perekondliku taustaga”), eesmärgiga, et kõrgem väärtus näitaks kõrgemat õpetaja enesetõhusust (1 =

„Täiesti nõus”, 5 = „Ei ole üldse nõus”). Ümber pöörati 15 väite skaalad (nr 3., 4., 6., 7., 9., 11., 13., 14., 19., 22., 26., 28., 29., 30., 31.). Muudatuste vajalikkus tulenes sellest, et hilisem andmeanalüüs oleks arusaadavam. Järgnevalt arvutati TBS-l koondkeskmised.

Kõiki andmeid analüüsiti lähtudes uurimustöö hüpoteesidest. Esimese hüpoteesi kontrollimiseks teostati faktoranalüüs peakomponentide meetodil (*Principal components method*) ning kasutati Oblimin pööramise meetodit (*Oblimin with Kaiser*), kuna faktorite vahel leiti seoseid. Faktoranalüüs teostati selleks, et kontrollida skaala usaldusväarsust Eesti kontekstis. Faktoranalüüsi käigus arvutati ka õpetaja-lapse suhte skaala standardiseeritud faktorskoorid igale leitud faktorile. Teise hüpoteesi kontrollimiseks kasutati sõltumatute valimite t-testi, sest tegu oli võrdlushüpoteesidega ning võrreldavaid rühmi oli kaks. Kolmanda ja neljanda seosehüpoteesi kontrollimiseks kasutati Pearsoni korrelatsioonanalüüsi. Küsimustiku sisereleiaabluse leidmiseks kasutati Cronbach'i alfat, mis näitas küsimustiku usaldusväarsust tulemuste osas.

### 3. Tulemused

#### 3.1. Õpetaja-lapse suhte skaala faktorstruktuur

Õpetaja-lapse suhete skaala struktuuri leidmiseks teostati uuriv faktoranalüüs peakomponentide meetodil (*principal component analysis*). Alguses prooviti Varimax pööramise meetodit (*Varimax with Kaiser Normalization*), kuid kuna faktorite vahel leiti seoseid, siis faktorite paremaks tõlgendamiseks kasutati Oblimin pööramise meetodit (*Oblimin with Kaiser*). Faktoranalüüsi aluseks olid õpetajate vastused STRS 28-le väitele. Alguses võeti faktoranalüüsi kõik 28 väidet. Ükshaaval eemaldati väited, millel oli madal ühisosa teiste tunnustega (kommunaliteet  $< 0,4$ ), algtunnuse ja faktori vaheline seos oli nõrk (faktorlaadung  $< 0,4$ ) ja väited, mis paigutusid mitmesse faktorisse korraga. Lõpuks jäeti välja üheksa väidet: nr 2, 4, 9, 14, 16, 17, 19, 21, 27. Lõplikus faktoranalüüsis kasutati 19 väidet ning saadi kolmefaktoriline mudel, millel olid piisavalt kõrged faktorlaadungid (vähemalt 0,4) ning selge ja loogiline struktuur. Tekkinud faktorid olid võrreldavad Pianta (2001) õpetaja-lapse suhte dimensioonides sisalduvate väidetega, seega sai need nimetada lähtuvalt originaal STRS faktorite nimetustest – konflikt, lähedus ja sõltuvus. Faktormudeli kirjeldusvõime oli 58,15%.

Esimene faktor nimetati „*Konflikt*“. Faktorisse kuulus 10 väidet (vt tabel 1). Väide nr 6 peaks originaalskaalal kuuluma „*Sõltuvuse*“ alla, kuid kuna see väide sobis sisuliselt ka „*Konflikti*“ faktoriga, otsustati see alles jätta. Faktori reliaablus (Cronbachi alfa) oli 0,91 ning kirjeldusvõime oli 36,08% kogu variatsioonist ja omaväärtus (E) 6,86.

Tabel 1. *Konflikt*

| Väite nr  | Faktorilaadungi<br>väärtus | Kommunali-<br>teetid | Väite sisu  |
|-----------|----------------------------|----------------------|---|
| 26. väide | 0,92                       | 0,73                 | See laps on minuga manipuleeriv                               |
| 25. väide | 0,88                       | 0,71                 | See laps vingub ja jonnib, kui ta minult midagi saada tahab.  |
| 22. väide | 0,80                       | 0,63                 | Kui lapsel on halb, ootab meid ees pikk ja raske päev         |
| 11. väide | 0,76                       | 0,66                 | See laps vihastab minu peale väga kergesti                    |
| 18. väide | 0,76                       | 0,64                 | Pärast korrale kutsumist jääb see laps vihaseks või on tõrjuv |
| 20. väide | 0,75                       | 0,60                 | Selle lapsega tegelemine võtab minult palju energiat          |
| 23. väide | 0,73                       | 0,62                 | Lapse tunded on ettearvamatud või võivad äkki muutuda         |
| 6. väide  | 0,63                       | 0,46                 | See laps tundub solvuvat või häbenevat kui ma teda parandan   |
| 24. väide | 0,57                       | 0,47                 | Ebamugav tunne suhtluses lapsega                              |
| 13. väide | 0,51                       | 0,35                 | See laps tunneb, et ma käitun temaga ebaõiglaselt             |

Teine faktor nimetati „*Lähedus*“ ning see koosnes 7 väitest (vt tabel 2). Faktori reliaablus (Cronbachi alfa) oli 0,80 ning kirjeldusvõime kogu variatsioonist oli 15,51 % ja omaväärtus (E) 2,95.

Tabel 2. *Lähedus*

| Väite nr  | Faktorilaadungi<br>väärtus | Kommunali-<br>teetid | Väite sisu  |
|-----------|----------------------------|----------------------|---|
| 7. väide  | 0,80                       | 0,56                 | Kui ma seda last kiidan, siis ta lausa särab uhkusest       |
| 12. väide | 0,73                       | 0,48                 | See laps proovib mulle heameelt teha                        |
| 5. väide  | 0,72                       | 0,70                 | See laps väärtustab oma suhet minuga                        |
| 15. väide | 0,63                       | 0,55                 | Selle lapse tunnetega on mul kerge samal lainel olla        |
| 1. väide  | 0,60                       | 0,55                 | Mul on selle lapsega sõbralik ja soe suhe                   |
| 3. väide  | 0,55                       | 0,50                 | Kui see laps on endast väljas, otsib ta minult lohutust     |
| 28. väide | 0,45                       | 0,26                 | Suhtluses lapsega tunnen ennast efektiivse ja enesekindlana |

Kolmas faktor nimetati „*Sõltuvus*“, siia kuulus 2 väidet (vt tabel 3). Faktori reliaablus (Cronbachi alfa) oli 0,79 ning kirjeldusvõime kogu variatsioonist oli 6,56 % ja omaväärtus (E) 1,25.

Tabel 3. Sõltuvus

| Väite nr  | Faktorlaadungi<br>väärts | Kommunali-<br>teedid | Väite sisu  |
|-----------|--------------------------|----------------------|---|
| 8. väide  | -0,88                    | 0,80                 | See laps reageerib tugevalt minust eraldumisele/lahkumineku |
| 10. väide | -0,86                    | 0,80                 | See laps on minust liialt sõltuv                            |

### 3.2. Erineva haridustasemega õpetajate hinnangud õpetaja-lapse suhte

Võrdlemaks õpetajate poolt antud hinnanguid õpetaja-lapse suhtele lähtudes õpetaja haridustasemest viidi läbi sõltumatute valimite t-test (*Independent Samples T-Test*), mille tulemused on esitatud tabelis 4. Õpetajate haridustaseme järgi jaotati õpetajad kahte gruppi - kesk- või keskeri hariduse ning kõrgharidusega õpetajad, kahe õpetajate grupi hinnanguid võrreldi kõigi saadud kolme faktori osas.

Tabel 4. Õpetaja-lapse suhtele antud hinnangute erinevus lähtuvalt õpetaja haridusest

| Faktor   | Kesk- või keskeri<br>Z* | Kõrgharidus<br>Z* | t*     | p*   |
|----------|-------------------------|-------------------|--------|------|
| Konflikt | 0,17                    | - 0,10            | 1,19   | 0,24 |
| Lähedus  | - 0,15                  | 0,93              | - 1,13 | 0,26 |
| Sõltuvus | - 0,24                  | 0,12              | - 1,73 | 0,09 |

\*Z – standardskoor; \*t – t-statistiku väärtus; \*p – erinevuse olulisus

T-testi tulemuste põhjal ilmnes, et kesk- või keskeriharidust ning kõrgharidust omavate õpetajate poolt antud hinnangute vahel kolmes õpetaja-lapse suhte faktorite osas statistiliselt olulisi erinevusi ei esine ( $p > 0,05$ ).

### 3.3. Õpetaja-lapse suhtele antud hinnangute seosed õpetaja staažiga

Järgmisena otsiti seoseid õpetaja erialase tööstaaži ja õpetajate antud hinnangute vahel õpetaja-lapse suhtele. Õpetajate erialase tööstaaži vahemik ulatus 1- 43 aastani ( $M=12,25$ ;  $SD=11,39$ ). Selleks, et kontrollida seost staaži ja õpetaja-lapse suhte dimensioonidega viidi läbi Pearsoni korrelatsioonanalüüs (vt tabel 5).

Tabel 5. Korrelatsioonid õpetajate tööstaaži, konflikti, läheduse ja sõltuvuse vahel

|          | Tööstaaž | Konflikt | Lähedus  | Sõltuvus |
|----------|----------|----------|----------|----------|
| Tööstaaž | 1        | 0,09     | 0,07     | - 0,09   |
| Konflikt |          | 1        | - 0,33** | - 0,24*  |
| Lähedus  |          |          | 1        | - 0,13   |
| Sõltuvus |          |          |          | 1        |

Korrelatsioon on oluline olulisusenivool: \*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$ .

Vaadeldes õpetajate tööstaaži ja õpetaja-lapse suhte faktorite korrelatsioone (tabel 5), saab öelda, et õpetaja tööstaaži ja õpetaja-lapse suhte erinevate dimensioonide vahel statistiliselt olulisi seoseid ei leitud (kõigil juhtudel  $p > 0,05$ ). Seoseid leiti küll faktorite endi vahel.

### 3.4. *Õpetaja enesetõhususe ja õpetaja-lapse suhtele antud hinnangute vahelised seosed*

Järgnevalt otsiti seoseid õpetaja enesetõhususe ja õpetajate antud hinnangute vahel õpetaja-lapse suhtele. Viidi läbi Pearsoni korrelatsioonianalüüs õpetajate enesetõhususe ja õpetaja-lapse suhte faktorite vahel (vt tabel 6).

Tabel 6. Korrelatsioonid õpetajate enesetõhususe, konflikti, läheduse ja sõltuvuse vahel

|              | Enesetõhusus | Konflikt | Lähedus  | Sõltuvus |
|--------------|--------------|----------|----------|----------|
| Enesetõhusus | 1            | - 0,33** | 0,37**   | 0,05     |
| Konflikt     |              | 1        | - 0,33** | - 0,24*  |
| Lähedus      |              |          | 1        | - 0,13   |
| Sõltuvus     |              |          |          | 1        |

Korrelatsioon on oluline olulisusenivool: \*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$ .

Vaadeldes õpetaja-lapse suhte faktoreid ja enesetõhususe näitajate korrelatsioone (vt tabel 6), saab öelda, et konflikti ja õpetajate kõrgema enesetõhususe vahel oli statistiliselt oluline negatiivne seoses ( $r = - 0,33$ ;  $p < 0,01$ ). Lähedusel oli statistiliselt oluline positiivne seos õpetajate kõrgema enesetõhususega ( $r = 0,37$ ;  $p > 0,01$ ). Sõltuvusel seosed õpetaja enesetõhususega puudusid. Seega kõrgema enesetõhususega õpetajad annavad oma suhetes lastega madalamaid hinnanguid konfliktile ja kõrgemaid hinnanguid lähedusele.



## 4. Arutelu

Käesolevas magistritöö annab ülevaate õpetaja-lapse suhte olemusest ja selle seosest õpetaja enesetõhususega ja taustateguritega. Töö autor selgitas välja õpetaja-lapse suhte dimensioonid ja otsis õpetajate poolt suhetele antud hinnangute seoseid õpetaja enesetõhususe, hariduse ja staažiga. Järgnevas peatükis analüüsib ja interpreteerib autor uurimuse tulemusi kõrvutades neid varasemate uurimuste tulemustega. Arutelu on struktureeritud lähtudes püstitatud hüpoteesidest. Lõpetuseks toob autor välja magistritöö praktilise väärtuse ja piirangud.

### 4.1. *Õpetaja-lapse suhte faktorstruktuur*

Esimene uurimistööle püstitatud hüpoteesi sisuks oli oletus, et õpetaja-lapse suhte mudelis eristub kolm faktorit. Faktoranalüüsi tulemusena leidis autor, et õpetaja-lapse suhte mudelis eristub kolm faktorit. Tuginedes Piantale (2001) nimetati need dimensioonid:

- 1) *Konflikt* – kajastab dissonantsi, vastuolulisust, viha ning sundivat koostoimet suhtes;
- 2) *Lähedus* – kirjeldab soojust, avatust ja positiivset mõju suhtes;
- 3) *Sõltuvus* – viitab ülemäära sõltuvale, klammerduvale ja ebaküpsle käitumisele;

Käesolev töö leidis, et õpetaja-lapse suhte uurimiseks sobis 19-väiteline STRS. Võrreldes originaal STRS-ga (Pianta, 2001), oli faktorite kokkulangevus järgmine: faktori „*Konflikt*“ 12-st originaalskaala väitest langes kokku 9 väidet, „*Läheduse*“ 11-st väitest langes kokku 7 väidet ja „*Sõltuvuse*“ 5-st väitest langes kokku 2 väidet.

See tulemus ja ka leitud faktorite sisu langeb teatud määral kokku varasemates uuringutes, kus on kinnitatud sarnase faktorstruktuuri olemasolu. USA-s uurisid Webb ja Neuharth-Pritchett (2011) 28-väitelise STRS faktoreid ja leidsid, et 26-väiteline versioon oli reliaabne ja valiidne mõõtmaks õpetaja-lapse suhet. Ka Euroopa uurijad (Fraier et al., 2013; Gregoriadis & Tsigilis, 2008) kontrollisid STRS skaala sobivust nende kultuurikonteksti. Näiteks Gregoriadis & Tsigilis (2008) leidsid, et Kreekas osutus sobivaks 26-väiteline STRS ja Itaalias (Fraier et al., 2013) 22-väiteline STRS.

Püstitatud hüpotees leidis kinnituse ja õpetaja-lapse suhte uurimiseks Eesti kontekstis sobib 19-väiteline õpetaja-lapse suhte skaala.

#### **4.2. Erineva haridustasemega õpetajate hinnangud õpetaja-lapse suhtele**

Võrdlemaks õpetajate haridustasemest lähtuvalt ja õpetajate poolt antud hinnanguid õpetaja-lapse suhtele, püstitas autor hüpoteesi: kõrgema haridusega õpetajad annavad kõrgemad hinnangud õpetaja-lapse vahelistele suhetele kui madalama haridusega õpetajad. Autor võrdles kesk- ja keskeri haridusega ning kõrgharidusega õpetajaid, kuidas nemad hindasid kolme õpetaja-lapse suhte dimensiooni: konflikt, lähedus ja sõltuvus. Kesk- või keskeriharidust ning kõrgharidust omavate õpetajate poolt õpetaja-lapse suhte faktoritele antud hinnangute vahel statistiliselt olulisi erinevusi ei leitud, seega hüpotees ei leidnud kinnitust.

Varasemad uurimused (Burchinal, et al., 2002; Chung, 2000; Chung, Marvin & Churchill, 2004; McGahna, Snow & Teleki, 2001) on leidnud, et haridustase võib mõjutada õpetaja-lapse suhte kvaliteeti. Kuna käesolevas uurimuses ei saanud hüpotees kinnitust, võib leida toetust uurimusest, kus haridust on peetud ebaoluliseks teguriks õpetaja-lapse suhetes (Phillips et al, 2000) või on haridus näidanud vähest seost õpetajate hinnangutega suhte kvaliteedile (Stuhlman & Pianta, 2002). Võime oletada, et Eesti lasteaiaõpetajad, olenemata nende haridustasemest, on saanud hea ettevalmistuse nii koolituste kui hariduse põhjal, selleks, et õpetada koolieelikuid. Võib-olla sellepärast ei ole käesolevas uurimuses õpetajate hinnangul õpetaja-lapse suhted seotud õpetajate haridustasemega. Erinevad uuringud on toonud välja, et õpetajad, kellel on teadmisi laste arengust, suudavad pakkuda lastele kvaliteetsemat alusharidust ja neil on ka oskus suhelda lastega nii, et probleeme ei teki (Howes, 2000; McGahna, Snow & Teleki, 2001). Kuigi mõned varasemad uuringud (nt Phillips et al, 2000) ja ka käesolev uurimus ei leidnud seoseid õpetaja-lapse suhte ja õpetaja enesetõhususe vahel, siis kindlasti ei tohiks vähem tähtsustada õpetajate haridust õpetaja-lapse suhte kvaliteedis.

#### **4.3. Õpetaja-lapse suhtele antud hinnangute seosed õpetaja staažiga**

Kolmas hüpotees - õpetaja staaž koolieelikute õpetamisel on seotud positiivselt õpetaja poolt antud hinnangutega lapse-õpetaja suhtele - ei leidnud samuti kinnitust.

Käesolevas töös eeskujuks võetud Chungi (2000) uurimuses oli õpetajate staaž seotud õpetajate poolt antud hinnangutega õpetaja-lapse suhte kvaliteedile. Huvi äratav fakt, et vähema staažiga õpetajad on suhteid lastega hinnanud positiivsemalt kui seda tegid pikema staažiga õpetajad. Põhjuseks võib olla see, et staažikad õpetajad, kes on rohkete kogemustega,

panustavad rohkem aega laste tulemustele kui suhetele nendega (Mashburn et al, 2006). Ka Stuhlman & Pianta (2002), leidsid, et õpetajate staaž on õpetajate hinnangutes näidanud seost suhte kvaliteediga, kuid see ei garanteeri kvaliteetsset õpetaja-lapse suhet. Kuna läbiviidud uurimuses ei olnud õpetaja staaž seotud õpetajate poolt antud hinnangutega õpetaja-lapse suhetele, võime ka oletada, et staaž on tõepoolest ebaoluline tegur ning ei mõjuta õpetaja-laps suhet õpetajate hinnangute põhjal.

#### ***4.4. Õpetaja enesetõhususe ja õpetaja-lapse suhetele antud hinnangute vahelised seosed***

Viimase hüpoteesiga otsis autor seoseid õpetaja-lapse suhte dimensioonide koondhinnangute ja õpetaja enesetõhususe vahel. Hüpotees oli püstitatud järgmiselt: kõrgema enesetõhususega õpetajad annavad kõrgemad hinnangud lapse ja õpetaja vahelistele suhetele. Konflikti dimensioon oli statistiliselt olulises negatiivses seoses õpetajate kõrgema enesetõhususega ning läheduse dimensioon statistiliselt olulises positiivses seoses õpetajate kõrgema enesetõhususega. Järelikult kõrgema enesetõhususega õpetajad annavad õpetaja-lapse suhte osas madalamaid hinnanguid konfliktile ja kõrgemaid hinnanguid lähedusele. Antud töös selgus, et sõltuvuse dimensiooni ja õpetaja enesetõhususe vahel seos puudus. Seega hüpotees leidis osaliselt kinnitust, sest ühe dimensiooni osas - sõltuvus - ei leitud oodatud seost.

STRS hõlmab kolme erinevat aspekti õpetaja-lapse suhtes - lähedus, konflikt ja sõltuvus (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Pianta, 2001). Toetudes erinevatele uurimustele, on kvaliteetses õpetaja-lapse suhtes madal konflikti ja sõltuvuse tase ning kõrge läheduse tase (Pianta, 1999, 2001; Pianta & Stulman, 2004). Õpetaja-lapse suhteid on püütud seostada õpetaja enesetõhususega. Chung (2000) leidis, et kõrgema enesetõhususega õpetajatel on kvaliteetsamad suhted lastega. Ka Chung, Marvin & Churchill (2004) leidsid, et õpetaja enesetõhusus mõjutab suhteid lastega positiivselt. Samuti on leitud, et kõrgema enesetõhususega õpetajad hindavad oma suhteid lastega pigem lähedasemaks ja vähem konfliktsemaks (Hamre et al., 2008; Mashburn et al., 2006).

Eelnevast järeldub, et õpetaja enesetõhusust ei tohiks alahinnata, sest suhet lastega mõjutab tema enesetõhusust. Oluline oleks tõsta õpetaja teadlikkust oma enesetõhususest läbi erinevate koolituste. Samuti on oluline ka noorte õpetajate enesetõhususe toetamine näiteks mentorite abil. Õpetajad peaksid kindlasti teadvustama ka seda, et õpetaja-lapse suhte kvaliteet on oluline ning see on seotud õpetaja enesetõhususega.

#### **4.5 Töö praktiline väärtus**

Toetudes varasematele uurimustele ja käesolevas töös saadud tulemustele jõudis autor järeldusele, et õpetaja poolt antud hinnangud õpetaja-lapse suhtele on seotud õpetaja enesetõhususega. On oluline, et pedagoogid oleksid teadlikud sellest, millised on nende suhted lastega ja ka iseenda enesetõhusus. Pöörates tähelepanu mõlemale aspektile on õpetajal võimalik parendada suhtlemist lastega ja suurendada iseenda enesetõhusust ning tagada lastele kvaliteetne alusharidus.

Üheks töö väärtuseks võib pidada ka õpetaja-lapse suhet kajastavate kirjandusallikate esitlemist.

Praktilist väärtust omab töös kasutatud õpetaja-lapse suhte skaala (STRS) – selle adapteerimine ja katsetamine eesti õpetajate seas ning selle sobivuse kinnitamine õpetaja ja lapse suhte (dimensioonide) mõõtmiseks.

#### **4.6 Töö piirangud ja soovitud edaspidisteks uuringuteks**

Käesoleva magistritöö valimi moodustas 96 Tallinna lasteaiaõpetajat, seega saab antud töö piiranguna välja tuua kõigepealt seda, et saadud tulemused ei ole üldistatavad kõigi Eesti 4-6-aastaste laste lasteaiaõpetajatele. Lisaks võib piiranguna märkida ka selle, et õpetajad täitsid õpetaja-lapse suhte skaalat vaid nelja lapse kohta. See peegeldab väikest osa õpetaja-lapse suhetest rühmas.

Veel ühe kitsaskohana võib välja tuua, et õpetaja enesetõhususe skaalaga ei õnnestunud faktoranalüüsi läbiviimine. Põhjuseks võis olla skaala mittesobilikkus Eesti konteksti või väike valim.

Edaspidised uurimustööd võiksid käsitleda õpetaja ja lapse suhteid laste ja vanemate lähtekohast. Samuti võiks võrrelda õpetaja-lapse suhteid laste soo aspekti silmas pidades.

## **Kokkuvõte**

Käesoleva magistritöö pealkiri on: „Lasteaiaõpetajate ja laste vahelised suhted õpetajate hinnangute põhjal ning seosed õpetaja enesetõhususe ja taustateguritega“. Antud töö eesmärgiks oli välja selgitada lasteaiaõpetajate hinnangud õpetaja-lapse vahelistele suhetele ning nende seosed õpetaja enesetõhususe, hariduse ja staažiga. Uurimuses osales 96 Tallinna lasteaiaõpetajat, kes pidid igaüks hindama oma suhet nelja lapsega ning oma enesetõhusust. Uurimuses kasutati õpetaja-lapse suhte skaalat (*Student-Teacher Relationship Scale*: Pianta, 2001) ja õpetaja enesetõhususe skaalat (*Teacher Beliefs Scale*: Gibson & Dembo, 1984; Soodak & Podell, 1996; modifitseeritud versioon Chung, 2000). Õpetaja-lapse suhte skaala faktoranalüüsi tulemusena saadi faktormudel, mis koosnes kolmest faktorist: konflikt, lähedus ja sõltuvus. Uurimuse tulemustest selgus, et kõrge enesetõhususega õpetajad hindavad oma suhteid lastega lähedasemaks ja vähem konfliktsemaks kui madalama enesetõhususega õpetajad. Tulemustest selgus, et õpetaja-lapse suhetele antud hinnangute vahel ei esinenud statistiliselt olulist erinevust, lähtudes õpetajate haridustasemest. Samuti ei leitud statistiliselt olulist seost õpetajate tööstaaži ja õpetaja-lapse suhetele antud hinnangute vahel. Käesolevas töös jõuti järeldusele, et õpetaja poolt antud hinnangud õpetaja-lapse suhetele on seotud õpetaja enesetõhususega. On oluline, et õpetajad oleksid teadlikud sellest, millised on nende suhted lastega ja ka sellest milline on tema enesetõhusus. Pöörates tähelepanu nii õpetaja-lapse vahelisele suhetele kui õpetaja enesetõhususele on õpetajal võimalik parendada suhtlemist lastega ja suurendada iseenda enesetõhusust.

Märksõnad: *õpetaja-lapse suhe, õpetaja enesetõhusus, haridus, staaž*

## **Summary**

The title of current thesis is “Relationship between kindergarten teachers and children based on valuation given by teachers and connections with teacher’s self-efficacy and background factors”. The aim of thesis is to ascertain valuations of kindergarten teachers to relations between teacher-child and its connections to teacher’s self-efficacy, education and length of service. 96 kindergarten teachers located in Tallinn participated in the survey. In the course of survey conducted among them, the teachers evaluated their relations with four children and their self-efficacy. Student-teacher relationship scale (*Student-Teacher Relationship Scale*: Pianta, 2001) and teachers’ self-efficacy scale (*Teacher Beliefs Scale*: Gibson & Dembo, 1984; Soodak & Podell, 1996; modified version Chung, 2000) were used in the survey. Factor analyses of teacher-child scale resulted in factor model that is compiled of three factors: conflict, closeness and dependency. Survey results revealed that teachers with high self-efficacy consider their relationship with children to be more close and less conflict-prone as compared to the valuations of teachers with lower self-efficacy. Results clarified that there was statistically no relevant difference in valuations given to teacher-child relationship as based on educational level of the teacher. Also, statistically no relevant connection was found between teacher’s length of service and valuations given to teacher-child relationship. Conclusion was made in the current thesis that teacher’s valuation of teacher-child relationship is connected to teacher’s self-efficacy. It is important that teachers are aware of the nature of their relationship with children as well as of their self-efficacy. Concentrating on teacher-child relationship and on teacher’s self-efficacy, the teachers are able to improve communication with children and increase their self-efficacy.

**Key-words:** *teacher-child relationship, teacher’s self-efficacy, education, length of service*

### **Tänuõnad**

Olen tänulik kõigile uurimuses osalenud Tallinna lasteaedadele ja lasteaiaõpetajatele, kellela käesolev töö ei oleks valminud. Samuti tänan oma abikaasat ja perekonda kes oli toeks kogu töö protsessi käigus.

### **Autorsuse kinnitus**

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

Allkiri:.....

Kuupäev: 19.05.2014

## Kasutatud kirjandus

- Ahnert, L., Piquart, M., & Lamb, M. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development, 74, 3*, 664-679.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44, 3*, 211-229.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84, 2*, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *SPINE, 25, 24*, 3186-3191.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35, 1*, 61-79.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology, 34, 5*, 934-946.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base*. New York, NY: Basic Books.
- Burchinal, M., Cryer, D., Clifford, M. R., & Howes, C. (2002). Caregiver Training and Classroom Quality in Child Care. *Centers Applied Developmental Science 6, 1*, 2-11.
- Boz, Y., & Boz, N. (2010). The nature of the relationship between teaching concerns and sense of efficacy. *European Journal of Teacher Education, 33, 3*, 279-291.
- Chan, D. W. (2005). Teacher Self-Efficacy Research and Teacher Education. *Educational Research Journal, 20, 2*, 150-164.
- Cheung, H. Y. (2008). Teacher efficacy: a comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers. *The Australian Educational Researcher, 35, 1*, 103-123.
- Chung, L-C. (2000). *A study of teacher factors in teacher-child relationships with preschool children*. A dissertation, ETD collection for University of Nebraska - Lincoln.
- Chung, L-C., Marvin, A. C., & Churchill L. S. (2004). Teacher factors associated with preschool teacher-child relationships: Teaching efficacy and parent-teacher relationships. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 25*, 131-142.



- Fraire, M., Longobardi, C., Prino, L. E., Scavo, E., & Settanni, M. (2011). Examining the Student-Teacher Relationship Scale in the Italian Context: A Factorial Validity Study. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11*, 3, 851-882.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of educational psychology, 76*, 4, 569-582.
- Gregoriadis, A., & Tsigilis, N. (2008). Applicability of the Student-Teacher Relationship Scale (STRS) in the Greek educational setting. *Journal of Psychoeducational Assessment, 26*, 2, 108-120.
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education, 27*, 961-968.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaswravek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1094-1103.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*, 2, 625-638.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. *Children's needs III: Development, prevention, and intervention, 5*, 59-71.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development, 17*, 1, 115-136.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development, 9*, 2, 191-204.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and childcare teachers. *Child Development, 63*, 4, 859-866.
- Howes, C., Phillipsen, L. C., & Peisner-Feinberg, E. (2000). The Consistency of Perceived Teacher-Child Relationships Between Preschool and Kindergarten. *Journal of School Psychology, 38*, 2, 113-132.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal, 93*, 4, 355-372.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Wilson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology, 39*, 4, 289-301.

- Justice, L. M., Mashburn, A., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 51-68.
- Kim, Y. H., & Kim, Y. E. (2010). Korean early childhood educators' multi-dimensional teacher self-efficacy and ECE center climate and depression severity in teachers as contributing factors. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 26*, 5, 117-1123.
- Klassen, M. R., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*, 3, 741-756.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risk and protective factors moderate the links between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development, 72*, 5, 1579-1601.
- Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of prekindergartners' relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment, 24*, 4, 367-380.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M., Clifford, R., Early, D., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in pre-kindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*, 732-749.
- McGaha, C., Snow, C., & Teleki, J. (2001). Family childcare in the United States: A comparative analysis of 1981 and 1998 state regulations. *Early Childhood Education Journal, 28*, 4, 251-255
- Phillips, D. A., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K., & Abbott-Shim, M. (2000). Within and Beyond the Classroom Door: Assessing Quality in Child Care Centers. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 4, 475-496.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing Relationships: Between Children and Teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *STRS Student-Teacher Relationship Scale, Professional Manual*. Lutz, Florida: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science, 9*, 3, 144-159.

- Pianta, R. C., & Nimetz, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology, 12, 3*, 379-393.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology, 7, 2*, 295-312.
- Pianta, R.C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review, 33, 3*, 444-458.
- Rudasill, K. M. (2011). Child temperament, teacher-child interactions, and teacher-child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly, 26*, 147-156.
- Rudasill, K. M., Rimm-Kaufman, S. E., Justice, L., & Pence, K. (2006). Temperament and language skills as predictors of teacher-child relationship quality in preschool. *Early Education and Development, 17, 2*, 271-291.
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-Child Relationship Quality: The Roles of Child Temperament and Teacher-Child Interactions. *Early Childhood Research Quarterly, 24, 2*, 107-120.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development, 14, 3*, 213-231.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26, 4*, 1059-1069.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education, 12, 4*, 401-412.
- Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2009). Widening the View on Teacher-Child Relationships: Teachers' Narratives Concerning Disruptive Versus Nondisruptive Children. *School Psychology Review, 38, 1*, 86-101.
- Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review, 31, 2*, 148-163.
- Taimalu, M., Kikas, E., Hinn, M., & Niilo, A. (2010). Teachers' self-efficacy, teaching practices, and teaching approaches: adaptation of scales and examining relations. *Teacher's personality and professionalism, 2*, 123-138.
- Taimalu, M., & Õim, O. (2005). Estonian teachers' beliefs on teacher efficacy and influencing factors. *TRAMES. Journal of the Humanities and Social Sciences, 9, 2*, 177-191.

Tallinna Haridusameti kodulehel olevate Tallinna lasteaedade nimekiri (s.a.). Külastatud aadressil <http://www.haridus.ee/lisad/asutused/?t=1>

- Todd Brown, E. (2005). The Influence of Teachers Efficacy and Beliefs Regarding Mathematics Instruction in the Early Childhood Classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 3, 239-257.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 2, 202-248.
- Õim, O. (2008). *Algajate õpetajate professionaalne areng muutustena enseefektiivsuse tajus*. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Webb, M. L., & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Examining factorial validity and measurement invariance of the Student–Teacher Relationship Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 2, 205-215.
- Woolfolk Hoy, A., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.



|     |   |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 5.  | See laps väärtustab oma suhet minuga.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.  | See laps tundub solvuvat või häbenevat kui ma teda parandan.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.  | Kui ma seda last kiidan, siis ta lausa särab uhkusest.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.  | See laps reageerib tugevalt minust eraldumisele/lahkuminekule.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.  | See laps jagab spontaanselt enda kohta informatsiooni.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | See laps on minust liialt sõltuv.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | See laps vihastab minu peale väga kergesti.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | See laps proovib mulle heameelt teha.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | See laps tunneb, et ma käitun temaga ebaõiglaselt.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | See laps palub minu abi ka siis, kui ta seda tegelikult ei vaja.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Selle lapse tunnetega on mul kerge samal lainel olla.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | See laps näeb mind karistuse ja kriitika algallikana.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | See laps väljendab solvumist või armukadedust kui ma teiste lastega tegelen.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Pärast korrale kutsumist jääb see laps vihaseks või on tõrjuv   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Kui see laps käitub valesti, siis allub ta hästi minu pilgule või hääletoonile.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Selle lapsega tegelemine võtab minult palju energiat.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Olen märganud, et see laps jäljendab minu käitumist või tegutsemist.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Kui see laps saabub halvast tujus, siis ma tean, et meid ootab ees pikk ja raske päev.                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Selle lapse tunded minu suhtes on ettearvamatud või võivad äkki muutuda.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Hoolimata minu parimatest püüdlustest, tunnen ma ennast ebamugavalt selles kuidas me omavahel läbi saame. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. | See laps vingub ja jonnib, kui ta minult midagi saada tahab.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. | See laps on minuga manipuleeriv.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. | See laps jagab minuga avatult oma tundeid ja kogemusi.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. | Meie vastastikune suhtlemine selle lapsega paneb mind ennast efektiivse ja enesekindlana tundma.          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## 2. LAPSE-ÕPETAJA SUHTE SKAALA

Lapse sugu: M N Lapse vanus:.....aastat.....kuud

Palun mõelge millisel määral iga all olev väide väljendab Teie suhet selle konkreetse lapsega. Kasutage all olevat skaalat ja tehke ring ümber sobivaimale numbrile.

|                 |             |               |           |               |
|-----------------|-------------|---------------|-----------|---------------|
| Kindlasti mitte | Pigem mitte | Ei oska öelda | Pigem jah | Kindlasti jah |
| 1               | 2           | 3             | 4         | 5             |

|    |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Mul on selle lapsega sõbralik ja soe suhe.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Näib, et see laps ja mina oleme alati teineteisega vastaseisus.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Kui see laps on endast väljas, otsib ta minult lohutust.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | See laps ei tunne ennast mugavalt kui väljendan oma poolehoidu tema suhtes füüsiliselt või puudutusega. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | See laps väärtustab oma suhet minuga.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | See laps tundub solvuvat või häbenevat kui ma teda parandan.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Kui ma seda last kiidan, siis ta lausa särab uhkusest.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|     |   |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 8.  | See laps reageerib tugevalt minust eraldumisele/lahkuminekule.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.  | See laps jagab spontaanselt enda kohta informatsiooni.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | See laps on minust liialt sõltuv.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | See laps vihastab minu peale väga kergesti.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | See laps proovib mulle heameelt teha.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | See laps tunneb, et ma käitun temaga ebaõiglaselt.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | See laps palub minu abi ka siis, kui ta seda tegelikult ei vaja.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Selle lapse tunnetega on mul kerge samal lainel olla.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | See laps näeb mind karistuse ja kriitika algallikana.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | See laps väljendab solvumist või armukadedust kui ma teiste lastega tegelen.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Pärast korrale kutsumist jääb see laps vihaseks või on tõrjuv   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Kui see laps käitub valesti, siis allub ta hästi minu pilgule või hääletoonile.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Selle lapsega tegelemine võtab minult palju energiat.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Olen märganud, et see laps jäljendab minu käitumist või tegutsemist.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Kui see laps saabub halvasti tujus, siis ma tean, et meid ootab ees pikk ja raske päev.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Selle lapse tunded minu suhtes on ettearvamatud või võivad äkki muutuda.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Hoolimata minu parimatest püüdlustest, tunnen ma ennast ebamugavalt selles kuidas me omavahel läbi saame. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. | See laps vingub ja jonnib, kui ta minult midagi saada tahab.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. | See laps on minuga manipuleeriv.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. | See laps jagab minuga avatult oma tundeid ja kogemusi.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. | Meie vastastikune suhtlemine selle lapsega paneb mind ennast efektiivse ja enesekindlana tundma.          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

### 3. LAPSE-ÕPETAJA SUHTE SKAALA

Lapse sugu: M N Lapse vanus:.....aastat.....kuud

Palun mõelge millisel määral iga all olev väide väljendab Teie suhet selle konkreetse lapsega. Kasutage all olevat skaalat ja tehke ring ümber sobivaimale numbrile.

|                 |             |               |           |               |
|-----------------|-------------|---------------|-----------|---------------|
| Kindlasti mitte | Pigem mitte | Ei oska öelda | Pigem jah | Kindlasti jah |
| 1               | 2           | 3             | 4         | 5             |

|     |   |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 1.  | Mul on selle lapsega sõbralik ja soe suhe.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.  | Näib, et see laps ja mina oleme alati teineteisega vastaseisus.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.  | Kui see laps on endast väljas, otsib ta minult lohutust.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.  | See laps ei tunne ennast mugavalt kui väljendan oma poolehoidu tema suhtes füüsiliselt või puudutusega. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.  | See laps väärtustab oma suhet minuga.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.  | See laps tundub solvuvat või häbenevat kui ma teda parandan.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.  | Kui ma seda last kiidan, siis ta lausa särab uhkusest.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.  | See laps reageerib tugevalt minust eraldumisele/lahkuminekule.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.  | See laps jagab spontaanselt enda kohta informatsiooni.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | See laps on minust liialt sõltuv.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|     |   |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 11. | See laps vihastab minu peale väga kergesti.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | See laps proovib mulle heameelt teha.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | See laps tunneb, et ma käitun temaga ebaõiglaselt.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | See laps palub minu abi ka siis, kui ta seda tegelikult ei vaja.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Selle lapse tunnetega on mul kerge samal lainel olla.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | See laps näeb mind karistuse ja kriitika algallikana.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | See laps väljendab solvumist või armukadedust kui ma teiste lastega tegelen.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Pärast korrale kutsumist jääb see laps vihaseks või on tõrjuv   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Kui see laps käitub valesti, siis allub ta hästi minu pilgule või hääletoonile.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Selle lapsega tegelemine võtab minult palju energiat.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Olen märganud, et see laps jäljendab minu käitumist või tegutsemist.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Kui see laps saabub halvas tujus, siis ma tean, et meid ootab ees pikk ja raske päev.                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Selle lapse tunded minu suhtes on ettearvamatud või võivad äkki muutuda.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Hoolimata minu parimatest püüdlustest, tunnen ma ennast ebamugavalt selles kuidas me omavahel läbi saame. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. | See laps vingub ja jonnib, kui ta minult midagi saada tahab.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. | See laps on minuga manipuleeriv.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. | See laps jagab minuga avatult oma tundeid ja kogemusi.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. | Meie vastastikune suhtlemine selle lapsega paneb mind ennast efektiivse ja enesekindlana tundma.          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

#### 4. LAPSE-ÕPETAJA SUHTE SKAALA

Lapse sugu: M N Lapse vanus:.....aastat.....kuud

Palun mõelge millisel määral iga all olev väide väljendab Teie suhet selle konkreetse lapsega. Kasutage all olevat skaalat ja tehke ring ümber sobivaimale numbrile.

|                      |                  |                    |                |                    |
|----------------------|------------------|--------------------|----------------|--------------------|
| Kindlasti mitte<br>1 | Pigem mitte<br>2 | Ei oska öelda<br>3 | Pigem jah<br>4 | Kindlasti jah<br>5 |
|----------------------|------------------|--------------------|----------------|--------------------|

|     |   |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 1.  | Mul on selle lapsega sõbralik ja soe suhe.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.  | Näib, et see laps ja mina oleme alati teineteisega vastaseisus.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.  | Kui see laps on endast väljas, otsib ta minult lohutust.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.  | See laps ei tunne ennast mugavalt kui väljendan oma poolehoidu tema suhtes füüsiliselt või puudutusega. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.  | See laps väärtustab oma suhet minuga.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.  | See laps tundub solvuvat või häbenevat kui ma teda parandan.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.  | Kui ma seda last kiidan, siis ta lausa särab uhkusest.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.  | See laps reageerib tugevalt minust eraldumisele/lahkuminekule.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.  | See laps jagab spontaanselt enda kohta informatsiooni.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | See laps on minust liialt sõltuv.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | See laps vihastab minu peale väga kergesti.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | See laps proovib mulle heameelt teha.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | See laps tunneb, et ma käitun temaga ebaõiglaselt.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



|     |   |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 14. | See laps palub minu abi ka siis, kui ta seda tegelikult ei vaja.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Selle lapse tunnetega on mul kerge samal lainel olla.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | See laps näeb mind karistuse ja kriitika algallikana.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | See laps väljendab solvumist või armukadedust kui ma teiste lastega tegelen.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Pärast korrale kutsumist jääb see laps vihaseks või on tõrjuv   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Kui see laps käitub valesti, siis allub ta hästi minu pilgule või hääletoonile.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Selle lapsega tegelemine võtab minult palju energiat.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Olen märganud, et see laps jäljendab minu käitumist või tegutsemist.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Kui see laps saabub halvas tujus, siis ma tean, et meid ootab ees pikk ja raske päev.                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Selle lapse tunded minu suhtes on ettearvamatud või võivad äkki muutuda.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Hoolimata minu parimatest püüdlustest, tunnen ma ennast ebamugavalt selles kuidas me omavahel läbi saame. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. | See laps vingub ja jonnib, kui ta minult midagi saada tahab.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. | See laps on minuga manipuleeriv.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. | See laps jagab minuga avatult oma tundeid ja kogemusi.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. | Meie vastastikune suhtlemine selle lapsega paneb mind ennast efektiivse ja enesekindlana tundma.          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## II OSA: ÕPETAJA TÕEKSPIDAMISED

Palun lugege allolevaid väiteid ja mõelge, millisel määral Teie õpetajana antud väidetega nõustute. Kasutage allolevat skaalat ja tehke ring ümber Teie tõekspidamist kõige sobivamalt väljendavale numbrile. Nende väidete puhul palun mõelge oma tööle lastega üldiselt, mitte enam konkreetselt selle ühe lapsega seostatuna.

|                   |                   |               |                 |              |
|-------------------|-------------------|---------------|-----------------|--------------|
| Üldse ei ole nõus | Pigem ei ole nõus | Ei oska öelda | Pigem olen nõus | Täiesti nõus |
| 1                 | 2                 | 3             | 4               | 5            |

|    |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Kui lapsel läheb paremini kui tavaliselt, siis on see enamasti tingitud minupoolsest lisapingutusest.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Ma tulen oma laste käitumisega toime.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Minu õppetegevused rühmas mõjutavad lapsi vähe, võrreldes kodusest keskkonnast saadud mõjudega.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Lapse õppimisvõime on eelkõige seotud lapse perekondliku taustaga.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Kui laps oskab oodata oma korda, siis tuleb see sellest, et ma olen kehtestanud selged rühmas kehtivad reeglid.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Kui lapsi kodus ei distsiplineerita, siis ei pruugi nad ka lasteaias distsipliinile alluda.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Pärilikud tegurid on tähtsamad kui õpetamine määramaks lapse toimetulekut lasteaias.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Kui lapsel on raskusi tegevuse/ülesande sooritamisega, siis tavaliselt olen ma võimeline kohandama seda tegevust/ülesannet lapsele võimetekohasemaks. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Minu püüdlused lastevahelist konflikti lõpetada on kasutud.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|    |  |   |   |   |   |   |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 10 | Kui laps mingil päeval eriliselt hästi hakkama saab, siis on see tavaliselt tingitud sellest, et ma leidsin parema mooduse lapse õpetamiseks.                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Lapsed õpivad rohkem televiisorist kui õpetajate käest.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Kui ma väga püüan, suudan saavutada kontakti ka kõige raskemate lastega.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Ma olen emotsionaalsete probleemidega laste abistamiseks halvasti ette valmistatud.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Õpetajate saavutusi lastega piirab suurel määral koduse keskkonna tugev mõju lapse arengule.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Kui laps on teise lapsega rääkides solvav, siis suudan ma tavaliselt konflikti suurenemise ära hoida.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Kui laste sooritus paraneb, on see tavaliselt tingitud minu poolt efektiivsemate õppemeetodite leidmisest.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Kui laps omandab uue oskuse kiiresti, siis võib see olla tingitud sellest, et ma teadsin antud oskuse õpetamiseks vajalikke samme.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Heade käitumise juhtimisostkustega õpetajad suudavad jagu saada agressiivsest käitumisest, mida lapsed õpivad televisioonist ja filmidest.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Kui vanemad tegeleksid rohkem oma lastega, saaksin ka mina rohkem panustada lastesse.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Tavaliselt suudan ma aidata hüperaktiivselt käituvaid lapsi.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Kui laps ei mäletanud informatsiooni, mida ma eelmises õppe-tegevuses esitasin, siis ma tean, kuidas suurendada tema meelespidamist järgmises õppetegevuses. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Mõned lapsed on lihtsalt ohjeldamatud.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Kui mõne lapse käitumine muutub minu õppetegevuses segavaks ja lärmakaks, olen ma kindel, et tean mõningaid tehnikaid tema kiireks ümbersuunamiseks.         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Kui lapsed käituvad mõnel päeval kontrollimatult, siis mina suudan saavutada kontrolli terve rühma üle   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Hea õpetamine suudab ületada lapse kodusest keskkonnast saadavad kogemused.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Kui lapsed näevad televisiooni vahendusel liiga palju vägivalda, ei suuda õpetajad nende käitumisega rühmas toime tulla.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | Kui mõni lastest ei suuda tegevuse/ülesandega toime tulla, siis suudan ma täpselt hinnata, kas antud tegevus/ ülesanne oli õige raskusastmega.               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Kui laps on vihane, ei saa ma eriti midagi teha.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | Isegi heade õpetamisostkustega õpetaja ei pruugi jõuda paljude lasteni.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Kui lapsel läheb lasteaias hästi, siis on see enamasti tänu tema kaasasündinud võimetele.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 | Seda kui palju laps õpib, mõjutab rohkem tema kaasasündinud võimed kui õpetamine.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32 | Kui laps on endassetõmbunud ja eraklik, siis tean ma viise, kuidas aidata tal ennast avada.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

### III OSA: TAUSTAKÜSIMUSED

Vastamiseks tõmmake sobivale vastusevariandile joon alla või kirjutage joonele vastus.

1. Teie sugu: 1) naine 2) mees
2. Teie vanus \_\_\_\_\_ aastat (*palun kirjutage*)
3. Teie haridus: 1) kesk- või keskeriharidus  
2) kõrgharidus  
3) magistrikraad  
4) muu (*Palun kirjutage milline.....*)
4. Mitu aastat on Teil staaži lasteaia õpetajana \_\_\_\_\_ (*palun kirjutage*)

**Täna Teid koostöö eest!**

**PALUN PANGE TÄIDETUD KÜSIMUSTIK ÜMBRIKUSSE, SULGEGE SEE JUBA MARGISTATUD ÜMBRIKUSSE JA ESIMESEL VÕIMALUSEL POSITAGE SEE!**

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

Mina, Laura Kask  
(sünnikuupäev: 03.02.1987)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihlitsentsi) enda loodud teose Lasteaiaõpetajate ja laste vahelised suhted õpetajate hinnangute põhjal ning seosed õpetaja enesetõhususe ja taustateguritega

mille juhendaja on Merle Taimalu

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

Tartus, 19.05.2014