



Head õpilased saavad sageli hea hinde "inertsist", ilma et õpetaja nende töösse süveneks.

Kus õpetaja eksib

M a r g a r i t a K u u s m a a

Kehra Keskkooli eesti keele õpetaja

Mis võib õpetajate käitumises, tegutsemises, õpilastesse suhtumises ja hoiakutes kutsuda esile õpilaste konfliktse reaktsiooni?

Ajaleheveergudel ilmunud arvamusavaldused koolivägivalda kohta on enamasti puudutanud õpilastevahelist vägivalda, mis avaldub tugevama õiguse ehk rusikaõiguse kehtima panekus kas mingite eesmärkide saavutamiseks või lihtsalt jõu demonstreerimiseks. Õpetajatelt nõutakse, et nad sellised jõudemonstratsioonikatsed juba eos lämmataksid ning konkreetse olukorras vahele astuksid. Võimaluste piires seda loomulikult ka tehakse. Kuid häda on selles, et need võimalused on hakanud oluliselt kahanema, sest sageli osutub õpetaja ise õpilase jõudemonstratsiooni ohvriks. Kui valimatud sõnad ja nn saatmine on saanud teatud õpilaste puhul õpetajaga suhtlemisel juba igapäeva-

seks, siis uuema ja ohtlikuma nähtuse-na võib täheldada füüsilise vägivalda ilminguid. Kuidas teisiti nimetada õpetaja juuste lõikumist koridoris vahetunni ajal (vt ÕpL, 19.03.2004, "Kes on süüdi?")! Jõhkardit saab taltsutada kas toore jõuga, mis pedagoogide puhul on välistatud, või autoriteediga. Õpetaja autoriteediga on aga asjad nii, nagu need olema ei peaks. Kes on süüdi? Ühiskond? Meedia? Või ehk mingil määral ka õpetajad ise? Oma kogemuste põhjal võin öelda, et kui minuga käitub lugupidamatult õpilane, kellel tavaliselt pole selleks kalduvust, vaatan kõigepealt omaenda käitumise kriitilise pilguga üle, sest pole ju mõtet peegli kirumise peale aega raisata, kui...

Tüüpilisemad tajumisvead

Õpilas(t)e ja õpetaja vastastikune mõistmine avaldub eelkõige üksteise käitumis- ja tegutsemismotiivide adekvaatses tajumises. Teise inimese täpne hindamine on võimalik vaid täiesti neutraalsetes

olukordades. Pedagoogilises suhtlemises on sellised olukorrad välistatud. Õpilaste tajumine sõltub isegi õpetaja hetkelisest emotsionaalsest seisundist. Ent õpetaja peab oskama oma tundeid juhtida ning vältida subjektiivseid tajumisvigu (11, lk 23). Järgnevalt väike ülevaade tüüpilisematest tajumisvigadest.

- **Õpilase vaatlemine läbi oma kujutluste prisma** ehk lähtumine eeldusest, et õpetaja ja õpilase arusaamad ühtivad (1, lk 53).

- **Kategooriate kohaldamine.** Õpilane samastatakse teatud kategooria või sotsiaalse rühma "keskmise" esindajaga ning seejärel omistatakse talle täie endastmõistetavusega vastava inimkategooria iseloomulikuks peetavad omadused (4, lk 40).

- **Loogiline järeldamine.** Õpilase kavatsuste, käitumismotiivide ja iseloomu üle otsustatakse tema kohta käiva ja tema käitumist iseloomustava teabe läbitöötamise alusel (4, lk 40).

● **Analoogiate kasutamine.** Õpilase üle otsustatakse sarnasuse alusel iseendaga (1, lk 53; 4, lk 40). Kui õpetaja ise ei vasta kõrgetele moraalselele kriteeriumidele, omistatakse ka lapsele talle mitte omaseid negatiivseid jooni: valetamine, egoism, laiskus, agressiivsus, kättemaksuiga jm (11, lk 44).

● **Empaatial põhinev isikutaju.** Liiga intensiivse kaasaelamise korral suudab õpetaja küll mõista õpilast, mitte aga säilitada täit objektiivsust tema hindamisel (4, lk 41).

● **Projektsioon.** Õpilasele projitseeritakse alateadlikult omaenda iseloomujooni ja omadusi. Meeldivale õpilasele omistatakse tavaliselt iseenda teadaolevaid positiivseid omadusi, ebameeldivale aga kantakse üle iseenda teadvustamata negatiivseid jooni (4, lk 41; 11, lk 44).

● **Juhttunnusest lähtumine.** Õpilase üle otsustamisel lähtutakse sageli mingist ühest silmatorkavast või tähtsaks peetavast põhitudunnusest (tehakse osa järgi järeldus terviku kohta) (4, lk 41).

● **Lähtumine psühholoogilistest tavadedest ja nn implitseeritud isiksusteooriast.** Õpilase üle otsustatakse paljuski vastavuses selle ettekujutusega, mis õpetajal on isiksuse struktuurist. Tavaliselt ei suudeta teises inimeses lõpuni mõista seda, mis endal täiesti puudub. Siia kategooriasse kuulub ka mitmesuguste inimese omadusi ja käitumist tõlgendavate ja prognoosivate käibearusaamade kriitikavaba ülevõtt: väga vesi, sügav põhi; kes valetab, see varastab jne (4, lk 41; 1, lk 53–54).

● **Lihtsustamine (skematiseerimine).** See kategooriate kohaldamisega sarnanev protsess tingib keerulise, komplitseeritu, ainulise redutseerimist äraseletatuks, hõlmatavaks, lihtsustatuks (4, lk 47).

● **Varemotsustatu kopeerimine ehk inertuse efekt.** Vaatamata õpilase kohta ilmnevatele uutele faktidele, jäädakse inertsele temast varem loodud ettekujutuse juurde (1, lk 53; 4, lk 46). Tihedad kontaktid õpilasega võivad viia selleni, et nürineb uue nägemine õpilases ning õpetaja teadvuses kinnistub eelsele orienteeritud kujund (11, lk 44).

● **Esmamulje efekt.** Esmakohtumisel uue õpilasega luuakse temast tervikmulje, millel on tendents hiljem kinnistu-

da (4, lk 46). Siin mängivad tähtsat rolli puhtalt välised aspektid (füsiognoomia, žestid, miimika, kehaehitus), mis mõjutavad õpilasesse suhtumist. Seetõttu tuleks täpselt eristada esmamuljet ja inimese üldist terviklikku tajumist, sest need ei pruugi kattuda (3, lk 43).

● **Oreoli efekt.** Üldmulje mõjutab õpilase tajumist ja ta omaduste hindamist (1, lk 53). Kui "kolmeline" õpilane on täitnud ülesande hästi, usutakse tihti, et ta võis kasutada abivahendeid, ja alandatakse hinnet, "viieline" õpilane võib keskpärase vastuse eest saada kõrgeima hinde (11, lk 43).

● **Emotsionaal-esteetiline stereotüüp.** Õpetaja suhtumine õpilasesse oleneb õpilase füüsilisest ilust, tema võlust, riietuse meeldivusest jne. Väliselt kütkestav ja mitte kütkestav õpilane ei ole võrdses seisus (11, lk 43).

● **Järjekorra efekt.** Õpilase tajumist mõjutab tema kohta laekuva info järjekord (1, lk 53). Enamasti väljendub see selles, et viimane lapse kohta ilmnev tähelepanuväärne informatsioon hakkab mõjutama tema tajumist õpetaja poolt (11, lk 44).

● **Ootuste efekt.** Õpilaste ootamatud, harjumatud teod ja käitumine tekitavad õpetaja šabloonse reaktsiooni, nagu "Seda ma sinust ei oodanud!" (11, lk 42).

● **Infantiilne tajumine.** Õpilaste jagamine "omadeks" ja "võõrasteks", "headeks" ja "halbadeks" sõltuvalt sellest, kuidas lapsed õpetajasse suhtuvad ning milliseid tundeid õpetajas sellega seoses esile kutsuvad, kas sümpaatiat või antipaatiat, ärevust või rahulolu. Õpilase infantiilset tajumist peetakse professionaalselt küündimatute, oma ebaõnnestumistes õpilasi süüdistavate õpetajate "psühholoogilise kaitse" väljenduseks (11, lk 44).

● **Vaenlase kujund.** See tekib tavaliselt nn raskete laste tajumisel, kellest taetakse iga hinna eest lahti saada (11, lk 44).

● **Funktsionaalne tajumine.** Selle aluseks on õpilase isiksuse hindamine õpilase rolli täitmise positsioonilt. Õpetaja on õpilase hindamisel keskendunud õppeedukuse probleemidele, stereotüüpsete nõudmistele täitmise ja koolikorra allumise jälgimisele, jättes kõrvale õpilase psüühika iseärasused. Funktsio-

naalne tajumine on ühekülgne. Kommunikatiivsed probleemid tekivad nendega, kes ei ole suutnud end õppeprotsessis avada. Ebaõnnestunud eneseteostus, psüühilise ebamugavustunde üleelamine tunnis provotseerib vastuhaku õpetaja nõudmistele, korrarikumisi (11, lk 41).

Tajumisvead kannavad endas potentsiaalset konflikti: õpilast nähakse moonutatult ning see määrab õpetaja suhtumise temasse. Eriti kannatavad stereotüüpiseerimise efekti tõttu akadeemiliselt edutud õpilased. Just nendega tekivadki õpetajatel kommunikatiivsed komplikatsioonid (11, lk 42).

2002. aasta mais korraldasin magistritööd "Pedagoogiliste konfliktisituatsioonide vältimise ja lahendamise võimalusi koolis" kirjutades uuringu ühe keskkooli 7.–12. klassi õpilaste seas. Eesmärk oli saada materjali õpetajate ja õpilaste vaheliste konfliktide analüüsimiseks, et määratleda õpetaja roll pedagoogiliste konfliktisituatsioonide tekkes. 137 õpilast (99 põhikooli- ja 38 keskkooliosast) kirjutasid kirjandi teemal "Õpetajate ja õpilaste vahelised konfliktid koolis ning õpetaja roll nendes". Otsisin vastust küsimusele, mis on õpetajate käitumises, tegutsemises, õpilastesse suhtumises ja hoiakutes sellist, mis võib kutsuda esile õpilaste konfliktse reaktsiooni. Kirjandite analüüsimisel kasutasin teksti sisu analüüsi meetodit.

Oma uuringust järeldan, et õpetajate ja õpilaste konfliktide allikad peituvad tihti õpetajate mitteteadlikus väärkäitumises, -suhtumises, -hoiakutes, -tegutsemises (õpilaste tööde ebaõiglane hindamine, õpilaste ebavõrdne kohtlemine, õpilaste kahtlustamine-süüdistamine, õpilaste "sildistamine"). Järgnev peaks heitma valgust õpetajate vigadele. Oma väiteid kinnitan tsitaatidega kirjanditest (säilitatud on õpilaste kirjaväisi).

● **Õpilaste "sildistamine".**

Õpilaste "sildistamise" all mõeldakse stereotüüpiseerimise efekti, mille puhul jäädakse õpilasest kord kujunenud arvamuse juurde. Arvamus kinnistub, vaatamata õpilase kohta ilmnenud uutele faktidele, mille tulemusena peaks õpetajate arvamus muutuma. Sama alla võib liigitada esmamulje efekti, mille puhul uue õpilasega kohtumisel luuakse temast tervikmulje, millel on tendents

hiljem kinnistuda (4, lk 47). M. Lindeman ja A. Mäkela märgivad, et domineerib negatiivne arvamus: piisab vähesest halvast infost ja õpilast hakatakse pidama märgistatuks, samas tekitab kui tahes suur kogus head infot vaid leebe positiivse üldmulje. Nähtusel on loogiline seletus: negatiivne ohustab heaolu ja turvalisust. Seetõttu on negatiivse sõnumi mõju emotsionaalselt suurem. V.-M. Ulvinen nendib, et kui siit on õpilasele külge pandud, märgatakse hälbivat käitumist üha hõlpsamalt ning karistatakse üha karmimalt (tsiteeritud 7 järgi). On üsna loomulik, et õpilased püüavad "sildistamiskatsetele" vastu hakata. Tagajärg on lugupidamatu käitumine, vaenulik suhtumine õpetajasse (kooli).

"Õpetajatel on välja kujunenud õpilane, keda alati süüdistatakse." (Keskkooliõpilase kirjandist teemal "Õpetajate ja õpilaste vahelised konfliktid koolis ja õpetaja roll nendes", edaspidi KK.)

"Õpetaja teeb esmamulje järgi järel-duse õpilase kohta, näiteks et ta on ulakas, vastik. Ja jääbki temasse nii suhtuma." (KK)

"Mõnel õpetajal on jälle kujunenud oma eelarvamused õpilastest (üks on hea ja teine halb) ja seda "halba" siis kogu aeg pinnitakse või midagi sellist." (KK)

"Õpetajad on omavahel mestis. Kui ühel õpetajal oli ühe õpilasega konflikt, siis hakkavad seda õpilast vihkama ka teised õpetajad." (KK)

Võib oletada, et viimases näites on tegemist loogilise järel-damisega, mille puhul õpilase kavatsuste, käitumismotiivide ja iseloomu üle on otsus tehtud tema kohta käiva info järgi. Nii õpetajad kui õpilased harjuvad kellegi marginaalsusega, sest mõtlemismallidel on kalduvus automatiseeruda (tsiteeritud 7 järgi), need ei allu kontrollile enne, kui inimene pole neist teadlikuks saanud, ja nendest vabanemine nõuab tööd enda kallal, st oma käitumise pidevat analüüsi.

● **Õpilaste ebaõiglane hindamine**

Hindamine on alati subjektiivne. Ka selles, mida peaks hinne näitama, pole seni selgust. Teine tõsine probleem, mis käib hindamisega kaasas, on see, et otsitakse vigu (9). Määramatuse ja subjektiivsuse tõttu pakubki hinne koolis kõige rohkem negatiivseid tundeid. Kui õpilasele tundub, et hinnatud pole

õiglaselt, on probleem olemas, ja seda ignoreerida oleks vale ning õpetaja seisukohast ohtlikki.

Ebaõiglase hindamise põhjustena võiks nimetada järgmisi tajumisvigu: inertsuse efekt, oreooli efekt, emotsionaal-esteetiline stereotüüp, õpilaste infantiilne tajumine, empaatial põhinevad tajumisvead, mille puhul õpetaja ei suuda säilitada täit objektiivsust. Liiga intensiivse kaasaelamise korral hinnatakse õpilast üle ja vastupidi. Ebaõiglane hindamine võib tuleneda ka sellest, et heade õpilaste töid hinnatakse inertsist hästi, ilma et neisse eriliselt süvenetaks. Hindamine võib oleneda õpetaja tujust. Heas tujus peetakse elu turvaliseks ja probleemituks, mis ei eelda põhjalikku analüüsi. Halb tuju aktiveerib detailidele orienteeritud ja analüütilist mõtlemist ning see võib üldmulje halvemaks muuta – koolis ja mujalgi (6).

"Paljuski sõltub hinne õpetaja tujust. Kui on hea tuju, tuleb ka hea hinne, kui on halb tuju, tuleb halvem hinne." (KK)

"Klassivennale paneb ta kogu aeg paremaid hindeid kui mulle. Õpetaja ainus vabandus on see, et sul on suuremad vead. Seda ma tõesti ei tea, kuidas ta vigade suuruse ära märgistab! Kas sõna pikkuse või raskuse järgi!?" (KK)

"Juhtub tihti nii, et õpetaja ei pane hindeid teadmiste järgi, vaid selle järgi, kuidas ta suhtub antud õpilasesse." (KK)

"Mõned õpetajad ei arvesta sellega, kuidas töö tehtud on, vaid panevad hindeid õpilaste nägude ja õpetaja ja õpilaste omavaheliste suhete järgi. See ei ole õpilaste vastu õiglane." (Põhikooliõpilase kirjandist teemal "Õpetajate ja õpilaste vahelised konfliktid koolis ja õpetaja roll nendes", edaspidi PK.)

"Olen olnud ka tunnistajaks, kus õpetaja paneb õpilasele halvemaid hindeid, kuigi tööde vead on sarnased teise õpilasega." (PK)

"Ja kui oli vaba teema, tegin ma töö valmis, ise olin väga rahul, mulle meeldis see, siis õpetaja tegi selle nii maha, et minul oli nutumaik suus. Ta peaks hindama objektiivselt, mitte enda meeldimise järgi, loeb see, kui palju vaeva on nähtud jne." (KK)

"Peeaaegu kõik õpetajad panevad mulle kogu aeg kahtesid. Näiteks minu naabrile ta pani kolme, kuigi see minu

pealt maha kirjutas, aga mulle ikka kahe!" (PK)

● **Õpilaste kahtlustamine-süüdistamine**

Tavaliselt süüdistatakse ja kahtlustatakse "halbu" õpilasi. Nn normidele mitte vastavas õpilases lausa otsitakse negatiivset. Halba infot analüüsitakse, vaetakse, selle üle juureldakse (6). Ilmselt on ka alltoodud näidetes tegemist lastega, kellelt ollakse harjutud ootama halba käitumist. Kahtlustamise ja süüdistamisega püütakse ilmselt alateadlikult ennetada järjekordset pahategu, mida tegelikkuses ei pruugi tulla. A. Kidroni järgi on siin tegemist varemotsustatu kopeerimisega (4, lk 47).

"Need poisid on isegi siis süüdi, kui nad midagi ei tee." (KK)

"Kui näiteks halb õpilane teeb töö hästi, siis õpetaja ei usu, et see halb õpilane seda ise tegi, ja ta hakkab kahtlustama, et ega ta maha ei teinud kuskilt." (PK)

"Algul oli meie klass kooli parim klass, siis pandi klassid kokku ja meid oli 33 õpilast. Tundide ajal pool klassi lärmas ja muidugi ei kuulnud, mida õpetaja üritas rääkida. Ja kuskilt klassi keskelt jäin mina õpetajale ette. Ma olin terve tund vaik kui haud, joonistasin ainult ja õpetaja hüppas mulle kaela ja käratas, et ma klassist välja läheksin, et mina segan tundi oma karjumisega. Ega ma ka eriti rahulikuks jäänud, sest mind oli süüdistatud selles, mida ma ei olnud teinud..." (KK) Tegemist on tsitaadiga poisi kirjan-dist.

● **Õpilaste ebavõrdne kohtlemine**

Õpetajate erinev suhtumine õpilastesse võib avalduda selles, et mõni õpilane saab teistest vähem osaleda klassi töös. Õpetajad suhtlevad enam õppimises edukatega. Nad kiidavad edukaid õpilasi tunduvalt rohkem kui edutuid ja vale vastuse puhul kritiseerivad õpiraskustega õpilasi palju karmimalt. See tähendab, et vähemedukaid ei toetata piisavalt (2).

"Õpetaja ei näe mind, ma olen talle nagu õhk, millest ta lihtsalt läbi vaatab!" (KK)

Probleemiks on peetud ühe õpilase eelistamist teisele.

"Mõnedel õpetajatel on ju nn lemmikud ja mina arvatavasti nende hulka ei kuulu." (KK)

Ebavõrdsust tuleb ette koduste tööde esitamise tähtaegade määramisel.

"Ühel õpilasel lastakse tuua töö hiljem ära, teisel aga mitte." (KK)

Õpilaste ebavõrdne kohtlemine avaldub hindamises, erinevates nõudmistes ja ka reageerimises distsipliinirikumistele.

"Üks õpilane jäi 5 minutit hiljaks, teine 15. Seda, kes hilines 5 minutit, ei lastud sisse, aga teine lasti." (PK)

Õpilane tajub ebavõrdse kohtlemise-na sedagi, kui teda erinevalt teistest kut-sutakse perekonnanimepidi, kuigi õpe-taja vaevalt seda meelega teeb.

"Mind nimetab ta kogu aeg mitte ni-mepidi nagu teisi, vaid perekonnanime-ga. Ei tea, kas ma olen kuidagi eriline?" (KK)

Põhjusi, miks õpetaja justkui eelistab üht last teisele, tuleb ilmselt otsida ta-jumisvigadest (oreooli efekt, empaatial põhinev isikutaju, esmamulje efekt jne). Kuid põhjuseks on kindlasti veel see, et õpetaja peab klassis tegelema tihti kor-raga rohkem kui 30 õpilasega, kelle va-hel tuleb oma tähelepanu jaotada. Li-saks õpetamisele ja akadeemilistele lisakohustustele tuleb pedagoogil täita veel ligi 40 (sotsiaalse aktsendiga) rolli, sh korvata kodukasvatuse puudujääke või puudumist (8). Nii ta lihtsalt ei jõua igaühega piisavalt tegelda. Õpilane tun-netab seda aga õpetaja subjektiivse suhtumisena.

● **Tüdrukute ja poiste erinev kohtlemine**

Üldhariduskoolide õpetajaskonna moo-dustavad valdavalt naised – 87% (5). See võib olla põhjus, miks tüdrukuid koolides poistest enam mõistetakse. Uuringud on näidanud, et poistest on head suhted õpetajatega vaid 10%-l, ra-huldavad 32%-l, halvad 32%-l, üldse ei suhtle 26% poistest (10).

"Need poisid on isegi siis süüdi, kui nad midagi ei tee." (KK)

"Igal õpetajal on oma lemmikud (tihe-damini tüdrukud) ja mittelemmikud (peaaegu alati poisid) ja lemmikutele pannakse kõrgemaid hindeid kui mit-telemmikutele." (KK)

Enamasti saavad poisid rangema karistuse osaliseks kui tüdrukud.

"Õpetaja tuli minu juurde ning võttis mul kõrvast kinni ning sakutas tuge-vasti." (PK) Tegemist on tsitaadiga poisi kirjandist.

"Õpetaja läks poiste juurde ja tal oli klassipäevik käes. Ta lõi ühte poissi, see pani pea alla ja õpetaja löök tabas täitsa eeskujuliku poisi pead." (PK)

Järgmises näites väljendub õpilase (poisi) siiras heameel selle üle, et õpetaja on mees, sest erinevalt naisõpetajaist, kes märkavad rohkem tüdrukute voorusi, oskab mees tähele panna poiste väärtusi.

"...tavaliselt on meie klassis tüdrukud need kõige targemad, kuid temal on ka poisid saavutanud hea õppeedukuse." (PK)

Miks diskrimineeritakse koolis pois-se? Siingi on ilmselt tegemist õpetajate tajumisveaga, mille puhul lähtutakse ta-vatõdedest, käibearusaamadest, ka et-tekujutustest, et poisid on laisemad, ula-kamad jms, seetõttu tuleb neid ka kar-mimalt kohelda. Samas jäetakse tüdru-kute samaväärsed üleastumised erilise tähelepanuta.

Niisiis, kui õpetaja väidab, et tema kohtleb kõiki õpilasi võrdselt, õiglaselt ning et lemmikuid tal ei ole, on tal omast kohast õiguski, sest väärkoht-lemine ei ole tahtlik, kuid õpetaja taju või reaktsioone võivad oluliselt mõjuta-da teadvustamata tunded. Ka tuleb õpetajatel tihti tegutseda ekstreemolu-kordades, mis nõuavad kõigi füüsiliste ja psüühiliste jõuvarude kiiret mobili-seerimist. Stressi tekitav faktor on sel juhul ajadefitsiit, ainuõige otsus tuleb sageli vastu võtta sekundi mürdosa jooksul. Vead on sellistes olukordades kerged tulema. Õpetajad ei taju tihti oma käitumises seda, mis võib õpilasi vägagi häirida.

Igale pedagoogile oleks äärmiselt ka-sulik konfliktisituatsioonide profülakti-kaks ja iseenda tundmaõppimiseks kü-sida aeg-ajalt õpilaste hinnangut oma tööle ja tunnikäitumisele. Karta pole siin midagi, ainult võita. Õpilased ütlevad sageli õpetajatele otse, mida nad neist arvavad. Enamasti on kriitika põhjenda-tud ning seda ei tuleks vaadelda sol-vanguna, vaid kui väärtuslikku infot või-maluse kohta end parandada; mitte kui vastasseisu, vaid kui võimalust töötada koos õpilastega probleemi lahendamise nimel. Õpetaja professionaalsus väljen-dubki selles, et ta ei lahenda kommu-nikatsiooniülesandeid intuiitiivselt, vaid teadlikul tasandil (11, lk 8).

Kas Eesti õpetajad on valmis oma käitumist teadlikult jälgima ning analü-sima? Uuringud on kahjuks näidanud, et õpetajate reageeringud ja enesekehtes-tamine on peamiselt impulsiivsed, ala-teadvuslikud, kogemuslikud, sest nad ei ole oma käitumise teadlikuks analüü-siks, emotsioonide ja hoiakute kontrol-likes ning juhtimiseks piisavalt ette val-mistatud (2). Täitma peaks selle lünga õpetajate põhi- ja täienduskoolitus.

Kirjandus

1. Dzereljjevskaja, M. A. Ustanovki kommunikativnogo povedenija, diagnostiki i prognoz v konkretnõh situatsijah. Moskva, Smõsl. 2000.
2. Eisenschmidt, E. Õpetaja käitumine tunnis. Haridus, 2001, 4. 27–29.
3. Kan-Kalik, V. Grammatika obštšeniija. Moskva, Rospedagenstvo.1995.
4. Kidron, A. Suhtlemispsühholoogia. Tallinn, Valgus, 1986.
5. Kivit, K., Lukk, K. Qui es, eesti õpetaja? Haridus, 2001, 1. 30–33.
6. Leino, M. Halb polegi nii halb, kui paistab. Haridus, 1998, 2. 29–34.
7. Leino, M. Negatiivne dimensioon pedagoogikas. Haridus, 2003, 6. 13–16.
8. Leino, M. Kes kaitseks õpetajat? Postimees, 7.06.2003.
9. Leuhin, I. Hindamine on alati subjektiivne. Haridus, 1996, 4. 50–53.
10. Põldoja, H.-E. Miks koolikohustust ei täideta? Õpetajate Leht, 18.01.2002.
11. Rõdanova, I. I. Osnovõ pedagogiki obštšeniija. Minsk, Belaruskaja Navuka. 1998.