

TARTU ÜLIKOOL

Spordipedagoogika ja treeninguõpetuse instituut

Kersti Vaher

**Praktikant-õpetaja käitumise mõju õpilaste motivatsioonilise
õpikeskkonnaga seotud faktoritele kooli kehalises
kasvatuses.**

Magistritöö

Kehalise kasvatuse ja spordi õppekava

Juhendaja: prof, PhD, Vello Hein

Tartu 2014

Sisukord

Töös kasutatavad lühendid	3
Sissejuhatus	4
1 Kirjanduse ülevaade	5
1.1 Algajate ja kogenud õpetajate erinevused	5
1.2 Õpetaja enesetõhusus	9
1.3 Enesemääratlemise teooria.....	10
1.4 Motivatsioon	11
1.4.1 Sisemine motivatsioon.....	12
1.4.2 Väline motivatsioon.....	13
1.4.3 Amotivatsioon	14
1.4.4 Õpetajate motivatsioon õpetada.....	14
1.4.5 Õpilaste motivatsioon kehalises kasvatuses osalemiseks.....	15
1.4.6 Motivatsiooni stabiilsus.....	16
1.5 Õpetaja käitumise tajumine.....	18
1.5.1 Autonoomsust toetav käitumine	18
1.5.2 Kontrolliv käitumine	20
1.6 Õpetamise meetodid	21
1.7 Kehaline enesehinnang	25
2 Uuringu eesmärgid ja hüpoteesid	26
3 Töö metoodika.....	27
3.1 Vaatlusalused ja küsimuste korraldus	27
3.2 Motivatsiooni hindamine kehalise kasvatuses	27
3.3 Õpetaja käitumise tajumise hindamine	27
3.4 Psühholoogiliste vajaduste rahuldamise hindamine	28
3.5 Tulemuste statistiline töötlus	29
4 Töö tulemused	30
5 Tulemuste arutelu	33
6 Järeldused.....	37
7 Kasutatud kirjandus.....	38
Summary.....	45

Töös kasutatavad lühendid

AS – õpetaja autonoomsuse toetuse tajumine

REL – seotuse vajaduse rahuldamine

CO – kontrolliva käitumise tajumine

AUT – autonoomsuse vajaduse rahuldamine

COM – kompetentsuse vajaduse rahuldamine

IE – huvi kogemine

EI – pingutuse tähtsus (effort important)

IM – sisemine motivatsioon

ID – identifitseeritud regulatsioon

IJ – introjektiivne regulatsioon

ER – väline motivatsioon

AM – amotivatsioon

PSE – kehaline enesehinnang

K – lühendite ees tähistab kordusmõõtmist

Sissejuhatus

Kehalisel kasvatusel on oluline hariduslik mõju õpilaste isiklikule arengule. See annab võimaluse nautida uute mootorsete oskuste õppimist ja koostööd teistega. Samuti saab kehalise kasvatuses tundidest teadmisi tervislike eluviiside kohta.

Kooli kehaline kasvatus on tõenäoliselt üks tähtsamaid komponente, mis määrab ära õpilaste suhtumise kehalisse aktiivsusesse ning selle, kas nad ka hilisemas eas mõistavad kehalise aktiivsuse olulisust tervislike eluviiside osana. Suure tõenäosusega õpilased, kes on kehaliselt aktiivsed ja tegelevad spordiga ka koolivälisel ajal, on kehaliselt aktiivsed ka hilisemas elus.

Õpilaste käitumist ja hoiakuid mõjutab klassikeskkond ning õpetaja on selles üks peamisi figuure, kes mõjutab oluliselt oma klassi psühholoogilist kliimat. Õpetaja käitumine võib õpilaste motivatsiooni oluliselt suurendada või vähendada. Seega on tähtis, et kehalise kasvatuses õpetaja oleks kompetentne ning samas suudaks kehalised harjutused teha kõigi õpilaste jaoks meeldivaks. Kuidas aga suudab ülikooli lõpetav või juba lõpetanud kogemusteta õpetaja seda teha? Olles pikka aega olnud õpilase rollis tuleb järsku võtta hoopis vastupidine roll ja hakata teisi õpetama.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on välja selgitada, kas ja kuidas mõjutab praktikant-õpetaja või algaja õpetaja käitumine õpilaste motivatsioonilise keskkonna faktoreid kehalises kasvatuses võrreldes kogenud õpetajaga.

1 Kirjanduse ülevaade

1.1 Algajate ja kogenud õpetajate erinevused

Berliner (1988) kirjeldab õpetaja kujunemist algajast meisterõpetajaks 5 arenguastmena:

I – Uustulnuk. Algajad õpetajad, kes on ülikooli lõpetamas või äsja lõpetanud ja esimest aastat õpetajana tööl. Algaja õpetaja käitumine on ratsionaalne, suhteliselt paindumatu ning ta üritab täita kõiki reegleid ja juhiseid. See on erinevate olukordade ja objektiivsete faktide õppimise etapp. Suur osa energiast ja ajast kulub algajal õpetajal iseendaga tegelemiseks, et saada ülevaade ülesannetest ja reeglitest ning klassikeskkonna toimimisest. Selles faasis saadakse kogemusi ning need näivad olevat palju olulisemad kui teoreetilised teadmised

II – Edukas algaja (ehk edasijõudnud algaja). Siia kuuluvad 2-3 aasta õpetajad. Selles faasis suudab õpetaja seostada teoreetilisi teadmisi kogemustega, leida sarnasusi erinevates kontekstides ja ehitada üles episoodilised teadmised. Tekivad strateegilised teadmised – millal ignoreerida või murda reegleid ning millal järgida neid. Kogemused mõjutavad käitumist, kuid pole veel päris selge, mis on tähtis. Kuigi algaja ja edasijõudnud algaja õpetaja on intensiivselt haaratud õpetamise ja õppimise protsessi, ei suuda nad tihtipeale võtta täielikku vastutust oma tegemiste eest. See on tingitud asjaolust, et kuigi nad oskavad ära tunda ja kirjeldada sündmusi, järgides reegleid ning klassifitseerides situatsioone, ei ole nad siiski suutelised määratlema toimuvat personaalse tegevuse kaudu. Täielik personaalne vastutus klassis õpetamise ees tekib, kui õpetajal areneb personaalse tegevuse mõtestamine, st kui ta tahtlikult oskab ja teab, mida teha.

III – Kompetentne õpetaja. Kompetentset õpetajat iseloomustavad kaks peamist tunnust. Esiteks teevad nad teadlikke valikuid selle suhtes, mida nad kavatsevad tegema hakata. Kompetentsed õpetajad suudavad seada prioriteete ja langetada otsuseid õpetamise suhtes. Teiseks, kasutades oma kogemusi, suudavad õpetajad kindlaks määrata, mis on oluline ja mis ei ole. Selles staadiumis tunnevad õpetajad toimuva ees end rohkem vastutavana. Nad on emotsionaalsemad oma edu ja ebaedu suhtes kui algajad õpetajad. Siiski pole nende käitumine veel kiire, voolav ja paindlik.

IV – Professionaal e. vilunud õpetaja. See on etapp, kus intuitsioon ja kogemused on silmapaistvad. Selles arengufaasis näeb õpetaja sarnasusi erinevate sündmuste vahel, mis võimaldab neil erinevaid olukordi ette näha ning tänu sellele paljusid probleeme ennetada või

vajaduse korral vältida. Kuigi vilunud õpetaja on intuiitiivne situatsioonide tajumisel ja teab, kuidas käituda, on ta siiski oma otsuste langetamises analüüsiv ja kaalutlev.

V – Meisterõpetaja ehk ekspert. Ekspertõpetajad haaravad olukordi intuiitiivselt ning tundub, et nad ei arutle ega analüüsi oma tegevuse üle väga palju. Selles arengufaasis õpetaja tegevus on voolav ja pingevaba. Ekspertid teevad asju, mis üldjuhul toimivad ning nad on võimelised ette nägema erinevaid olukordi ja situatsioone.

Ekspertide areng on pidev protsess, kus teadmisi täiustatakse, töödeldakse, häälestatakse ja kasutatakse vastavalt olukorrale (Meyer, 2004). Okas, Schaaf ja Krull (2013) tegid uurimustöö, mille eesmärk on analüüsida algajate ja kogenud õpetajate praktilisi teadmisi tunnitöö korraldamisel. Uuringust selgub, et kogenud õpetajad kommenteerivad tunnisündmuse enam kui algajad. Algajad õpetajad kommenteerisid tunni sündmuse üldsõnalisemalt, samas kui kogenud õpetajad tõid täpselt välja nende jaoks ühes või teises situatsioonis olulise. Ka Poom-Valickise (2007) uuringust selgub, et algajatel õpetajatel on madal refleksioonioskus, mis põhiliselt piirdub juhtumi kirjeldamisega.

Algajad õpetajad keskendusid õpetamisel, erinevalt kogenud õpetajatest, rohkem oma õpetatavale ainele, aineteabe meeldejätmisele, õpilastele ja üksikutele probleemidele, mitte õpilaste õppima suunamisele (Okas jt, 2013). Samuti leidis Meyer (2004) oma uuringus, et algajate õpetajate tähelepanu oli suunatud õpetatava sisule ja sellele, millist informatsiooni on vaja õpilastel teada. Ka kogenud õpetajad pidasid oluliseks aineteabe meeldejätmist, kuid väärtustasid enam seda, et õpilased mõistaksid, mida nad peavad meelde jätma (Okas jt, 2013). Ekspertid, kellel on eelis tunda õpetatava materjali sisu ja teades, kuidas õpetada, suudavad keskenduda õpilastele. Nende eelteadmised on kompleksemad ja laiema haardega ning nende võime töötada õpilaste ideedega on paindlikum, võimaldades neil kasutada nii teaduse sisu kui oma elukogemusi (Meyer, 2004).

Õpetamine on keeruline toiming, mis nõuab igal hetkel plaani kohandamist, et sobitada seda pidevalt muutuvate tingimustega. Et olla paindlik peab õpetaja olema teadlik sellest, mis toimub tunnis ning olema valmis kohanema. Ekspertõpetajad tajuvad paremini õpilaste käitumist ning seega suudavad nad tundi lihtsustada, et õpilased saaksid paremini aru. Algajad õpetajad keskenduvad rohkem õppetunni sisule ja distsipliinile ning reageerivad vähem õpilaste vajadustele (O'Conner ja Fish, 1998).

Sato, Akita ja Iwakawa (1993) uuringust järeldub, et kogenud õpetajad oskavad oma õpetamist näha nii õpetaja kui ka õpilase vaatenurgast, aga algajad õpetajad suudavad seda teha vaid ühest vaatenurgast, kas siis õpetaja või õpilase omast. Tänu sellele, et kogenud õpetajad suudavad asju näha erinevatest vaatenurkadest, hõlmavad nad paremini õpetamise keerukat struktuuri ning teevad õpetamisel paremaid otsuseid. Kogenud õpetajad reageerivad

tunnis toimuvale kiiremini ning probleemide korral suudavad nad oma planeeritud tegevust muuta. Algajad selles osas nii paindlikud ei olnud (Okas jt, 2013). Ka Meyer'i (2004) uuringust selgub, et algajatel õpetajatel puuduvad kogemused korraldada oma mõtlemist, et prognoosida tulevasi sündmusi. Seevastu ekspertõpetajatel on hästi arenenud teadmiste pagas, mis võimaldab neil paindlikult probleeme lahendada. O'Connor ja Fish (1998) leidsid oma uurimuses samuti, et kuna ekspertidel on suurem teadmiste pagas ja rohkem kogemusi, siis nad tajuvad probleeme sügavamal ja keerulisemal tasandil kui algajad õpetajad. Algajate õpetajate jaoks on tähtis lõpptulemus, kogenud õpetajad aga mõistavad, et tulemuse saavutamine on järk-järguline ja keerukas (Okas jt, 2013). Sato jt (1993) leidsid, et selleks, et olla ekspertõpetaja, peavad olema järgmised praktilise mõtlemise omadused: mõtlemine tegevuse käigus (eksprompt mõtlemine), mitmed seisukohad ja lai perspektiiv, igas olukorras aktiivne, osavõtlik ja arutlev, tunni sisule ja kontekstile vastav mõtlemine, oskus piiritleda probleeme. Algajatel õpetajatel sellised praktilise mõtlemise omadused peaaegu puuduvad. Chen ja Rovegno (2000) uurisid algajate ja ekspertide kehalise kasvatuse õpetajate erinevusi. Uuringust selgus, et ekspertõpetajad julgustasid õpilasi kavandama ise mängu, mängu reegleid ja taktikat ning takistusradasid. Ükski algaja õpetaja seda aga ei teinud. Konstruktivistliku lähenemise kohaselt on õppimine aktiivne protsess, kus õppija on informatsiooni konstruktor: inimesed loovad aktiivselt oma subjektiivseid kujutlusi objektiivsest reaalsusest ja testivad neid sotsiaalse kommunikatsiooni vahendusel. Õppimise käigus seovad inimesed uue informatsiooni varasema teadmise ja kogemusega. Algajate õpetajate arusaam konstruktivistlikust lähenemisviisist oli pealiskaudne ja lünklik. Ekspertõpetajad tajuvad seda kui õpilaste kaasamist ettevalmistavasse tegevusse. Nad suunasid õpilasi mõtlema oma liigutuste kvaliteedi üle, kaasates neid probleemi kindlaks tegemisse ja mõtlema kriitiliselt selle üle, mida nad teevad. Algajad aga vastupidiselt ei lasknud õpilastel probleemi leida, vaid ütlesid ise täpselt, milles on viga ja mida tuleb teha. Ekspertidid mitte ainult ei kaasa õpilasi õppetegevusse, vaid soodustavad ja suunavad nende eneseregulatsiooni ja kriitilist mõtlemist oma oskuste ja soorituste üle. Algajad aga esitavad ülesande, annavad kavandatud näpunäited ning liiguvad järgmise ülesande juurde panemata tähele kuidas õpilased ülesandest aru said. Uut materjali tutvustades kasutavad ekspertõpetajad metafoore, näiteid või pilte, küsivad küsimusi, mis on seotud õpilaste varasemate kogemustega, et luua seoseid eelteadmiste ja uue informatsiooni vahel. Algajad seevastu ei kasutanud kunagi metafoore, näiteid või pilte, vaid esitasid küsimusi, mis olid otseselt seotud uue teemaga. Kui õpilased töötasid paarides või gruppides, siis ekspertõpetajad palusid tõenäolisemalt õpilastel jagada oma ideid selle kohta, kuidas sooritada harjutust või mängida palli tõhusalt ja edukalt ning kuidas oleks võimalik

erinevaid liigutusi teha. Algajad õpetajad küll julgustasid õpilasi oma ideid jagama, kuid ei palunud neil üksteise liigutuste kvaliteedi osas arvamust avaldada (Chen ja Rovegno, 2000).

Ekspertõpetajad kasutavad õpilaste küsimusi ja vastuseid tunnis arutelu suunamiseks, on paindlikumad, rohkem võimelised ühendama õpilaste küsimusi tunniga, kasutavad rohkem interaktiivseid otsuseid ning suudavad tõlgendada õpilaste käitumist. Lisaks sellele on ekspertõpetajad võimelised pakkuma võimalikke lahendusi probleemidele mida nad täheldavad klassis. Seevastu algajatel on raskusi esitada oma tundi seostatult ja arusaadavalt ning nad on rohkem mures oma õpetamise efektiivsuse kui õpilaste arusaamise pärast (O'Connor ja Fish, 1998).

Webster (2010) uuris algajate ja ekspertõpetajate käitumise erinevusi suhtlemisel. Uurimuses leiti, et kuigi algajate ja ekspertide käitumine oli erinev, siis tulemused olid sarnased.

Algaja õpetaja:

- Kasutab kiitusi – selle tulemusena õpilase usaldus tugevneb, ta ei karda teha vigu, paraneb õpetajast arusaamine, õpilane tajub, et õpetaja hoolib õpilastest ning et õpetajaga on lihtne töötada;
- Esitab materjali väikeste osadena – paraneb juhendamisest aru saamine, väheneb õpilaste ärevus, suureneb õpilaste heaolu ning paraneb oskuste sooritus;
- Annab parandavat tagasisidet – paraneb õpilaste arusaamine instruksioonist, õpilased tajuvad, et õpetaja on usaldatav ning et õpetaja on hea kuulaja.

Ekspert õpetaja:

- Küsib isiklikke küsimusi – selle tulemusena suureneb õpilaste mugavus ning õpimotivatsioon, õpilased tajuvad, et õpetaja hoolib õpilastest ja õpetajaga on lihtne töötada;
- Kasutab üldiseid termineid ning kehalist kontakti – paraneb juhendamisest arusaamine;
- Käitub enesekindlalt – paraneb õpilaste heaolu, õpilased tajuvad, et õpetaja on usaldatav ning et õpetajal on palju teadmisi;
- Vastab tähelepanelikult – õpilased tajuvad, et õpetaja ja õpilane on võrdsed, õpetaja hoolib õpilasest, õpetaja on vastutulelik ning õpilaste heaolu paraneb.

Kehalise kasvatuses õpetamine erineb teiste ainete õpetamisest sellepolest, et seal keskendutakse motoorsetele oskustele mitte verbaal-akadeemilistele oskustele, nii ka sealsed õppevahendid on teistsugused. Kehalise kasvatuses õpetajad teevad läbi samasugused arengu staadiumid nagu teiste ainete õpetajadki, kuid nende olukord on mõnevõrra keerulisem.

Esiteks, kehalise kasvatus õpetaja edu sõltub õpilaste aktiivsest osalemisest tunnis. Kerge on ignoreerida õpilast, kes unistab ajaloo või matemaatika tunni ajal, nii kaua kui ta istub vaikselt. Hoopis teine asi on siis, kui õpilane keeldub tegemast kehalise kasvatus õpetaja juhendamise järgi, keeldudes osalemast planeeritud harjutustes, katkestades tegevuse mängu keskel või segades tegevust. Seetõttu on kehalise kasvatus õpetaja väga sõltuv oma õpilaste koostööst. Teiseks, on kooli juhtkonnal ootused uuele kehalise kasvatus õpetajale. Ühelt poolt on kooli direktor valmis usaldama uut õpetajat kõigis tegevustes, mille eest ta on vastutav – nii sise- kui välitundides, koolisisestel ning koolivälistel võistlustel. Teiselt poolt võib ta eeldada ka seda, et kehalise kasvatus õpetaja teeb tunni teema õpilastele sümpaatseks ja lõbusaks. Mõlemad ootused on õpetajale väliselt kehtestatud ning on mõeldud selleks, et hoida nii kooli juhtkond kui ka õpilased õnnelikud (Shoval, Erlich ja Fejgin, 2010).

1.2 Õpetaja enesetõhusus

Õpilaste motivatsiooni ning saavutusi mõjutab suurel määral õpetaja enesetõhusus (Skaalvik ja Skaalvik, 2007). Tajutav enesetõhusus on inimese usk oma võimetesse sooritada jõupingutusi eesmärgi saavutamiseks. Õpetaja enesetõhusust näitab tema usk oma võimesse mõjutada õpilaste õpitulemusi (Bandura, 1977). Kõige rohkem mõjutavad õpetaja enesetõhususe tunnet kogemused praktika perioodil ja kutseaalal. Kolleegide, lapsevanemate ja kogukonna liikmete toetus mõjutab rohkem algajate õpetajate enesetõhususe taju kui kogenud õpetajate enesetõhususe taju (Tschannen-Moran ja Woolfolk Hoy, 2007). Tugevama enesetõhususega õpetajad oskavad paremini planeerida ja korraldada ning nad on entusiastlikumad ja rohkem pühendunud õpetamisele. Nad on avatumad uutele ideedele ning valmis eksperimenteerima erinevate meetoditega, et paremini rahuldada õpilaste vajadusi. Kõrge enesetõhususe tasemega õpetajad on vähem kriitilised õpilastega, kes teevad vigu ning on nõus rohkem töötama õpilastega, kellel on raskusi (Woolfolk Hoy ja Burke Spero, 2005).

Kõrge enesetõhususe tasemega õpetajad suurendavad õpilaste eesmäärke sagedamini kui madala enesetõhususega õpetajad. Ka nende üldised eesmärgid on kõrgemad. Õpetajad, kellel on kõrge enesetõhususe tase, on altimad kasutama erinevaid ning väljakutset pakkuvaid õpetamismeetodeid, mis suunavad õpilasi oma õppimise eest vastutust võtma (Allinder, 1995). Sotsiaal-kognitiivsele teooriale tuginedes, madala enesetõhususega õpetajad, kes arvavad, et nad ei ole edukad teatud õpilastega, näevad vähem vaeva tunni ettevalmistamisel ja juhendamisel ning loobuvad kergemini esimeste raskuste ilmnemisel, isegi kui nad tegelikult teavad kuidas rakendada strateegiaid, mis võiks aidata neid õpilasi (Tschannen-Moran ja Woolfolk Hoy, 2007).

Õpetamise kogemusel on õpetaja enesetõhususele suur mõju, seda eriti algusaastatel, kui isiklik õpetamise efektiivsus tõuseb. Õpetajatel, kes tunnevad end õpilaste edu või ebaedu eest vastutavatena, on kõrgem enesetõhususe tase. Nad on rohkem õpilaste autonoomsust toetavad ning edukamad õpilaste hoidmisel õppetöö juures. Kõrge enesetõhususega õpetajad on enesekindlad, nad suudavad paremini säilitada klassis distsipliini ning leida kiiremini lahendusi erinevatele probleemidele. Nad on valmis õppima ja kasutama uusi lähenemisi ja õpetamise strateegiaid, kasutavad selliseid juhendamise tehnikaid, mis suurendavad õpilaste iseseisvust, annavad eraldi õpiabi madalama saavutusega õpilastele ning määravad saavutatavad eesmärgid (Ross, 1994).

Algajad õpetajad alustavad oma elukutset sageli kõrgete lootustega, et nad on võimelised mõjutama oma õpilaste elu, kuid sageli seisavad nad silmitsi valusa tõsiasjaga, et see on raskem kui nad arvasid. See võib viia selleni, et algaja õpetaja alandab oma standardeid, et vältida edaspidiseid ebaõnnestumisi. Teisalt võib see hoopis motiveerida jätkuvalt õppima, et saavutada tulevikus edu. Seega on madala enesetõhususega algajatel õpetajatel kaks võimalust: nad kas leiavad paremaid õpetamise strateegiaid, suurendades sellega oma enesetõhususe taju, või siis loobuvad oma elukutsest (Tschannen-Moran ja Woolfolk Hoy, 2007).

1.3 Enesemääratlemise teooria

Enesemääratlemise teooria (self-determination theory) töötasid üheskoos välja Edward L. Deci ja Richard M. Ryan. Enesemääratlemise teooria on isiksuse- ja motivatsiooniteooria, mille kohaselt on vajaduste rahuldamine eesmärgi poole püüdlemisel liikumapanevaks jõuks ja inimese käitumise põhjuseks (Deci ja Ryan, 1985). Enesemääratlemise teooria on seisukohal, et mõista inimeste motivatsiooni, tuleb arvestada kaasasündinud psühholoogiliste vajadustega kompetentsuse, autonoomsuse ja seotuse järele. Neid psühholoogilisi vajadusi peetakse hädavajalikuks, et mõista eesmärgi poole püüdlemise põhilisi aspekte: mida ja miks midagi tehakse. Nende vajaduste rahuldamine mõjutab erinevate motivatsiooni liikide kujunemist (Deci ja Ryan 2000).

Psühholoogilised vajadused:

- Vajadus **autonoomsuse** järele - inimene tahab oma elus teha teadlikult otsuseid ja valikuid, olla ise oma käitumise algataja. Autonoomsuse tunnetamine on kergendatud kui inimese käitumist ja tegevust ei kontrollita sundival moel ning kui talle pakutakse valikuid seal, kus see on vähegi võimalik. Autonoomsus on vajadus tunda, et oma tegevust kontrollitakse ja reguleeritakse ise, ilma väliste mõjutajateta.
- Vajadus **kompetentsuse** järele - inimese enda soov saada teadmisi ja oskusi, mis võimaldaksid tal tõhusalt tegutseda teda ümbritsevas keskkonnas ja seda endale meelepärast ja sobivalt mõjutada. Kõrgema kompetentsuse tajuga inimesed on meelsamini kehaliselt aktiivsed. Kompetentsuse tajumist lihtsustavad parajalt väljakutsuvad ülesanded ning positiivne ja asjakohane tagasiside. Kui tegevusega kaasneb rahulolu ja õnnestumine, siis suure tõenäosusega ollakse kehaliselt aktiivne ka tulevikus.
- Vajadus **seotuse** järele - inimese soov tunda end teistega seotud olevat, tunda teiste hoolivust, heakskiitu ja armastust. Soov kuuluda gruppi, tunda ühtekuuluvust ning omada sidet teistega.

Psühholoogiliste vajaduste rahuldamist mõjutavad sellised sotsiaalsed faktorid nagu ümbritsev õpikeskkond või õpetaja käitumine ja tegevus üldiselt. Keskkonnafaktorid mõjutavad motivatsiooni selliselt, et kas soodustavad või takistavad psühholoogiliste vajaduste rahuldamist. Enesemääratlemise teooria kohaselt mõjutavad motivatsiooni sotsiaalsed faktorid psühholoogiliste vajaduste rahuldamise kaudu. Sellest, millisel määral sotsiaalsed tegurid soodustavad või takistavad psühholoogiliste vajaduste rahuldamist, oleneb inimese käitumist reguleerivate autonoomsete (sisemiste) või kontrollivate (väliste) motiivide väljakujunemine (Deci ja Ryan, 2000).

1.4 Motivatsioon

Motivatsioon on tegur, mis äratav õpilastes huvi, julgustab neid aktiivselt osalema tundides ning võimaldab neil olla konstruktiivne, loominguline ja produktiivne. Üldises mõistes on motivatsioon jõud, mis aitab õpilastel jõuda eesmärgini ning protsess, mis algatab, toetab ja suunab vaimset ja kehalist aktiivsust. Motivatsiooni mõjutavad erinevad tegurid, nagu keskkond, õpilase enesetaju ja elukogemus. Need tegurid jagunevad üldises plaanis kaheks: sisemisteks ja välisteks (Uyulgan ja Akkuzu, 2014).

1.4.1 Sisemine motivatsioon

Indiviid on **sisemiselt motiveeritud**, kui ta sooritab mingit tegevust selle tegevuse enda pärast. Inimene on motiveeritud tegutsema, kuna ta naudib seda tunnet, mis sellega kaasneb. Sisemine motivatsioon on kaasa sündinud - juba väikesed lapsed sooritavad tegevusi lähtuvalt huvist, mitte välise kasu saamise eesmärgil. Mängimine, uute asjade ja nähtuste avastamine, teadmiste omandamine, pakub loomupäraselt inimestele rahuldust. Välimiselt motiveeritud inimene teeb aga midagi põhjustel, mis ei seostu konkreetse tegevuse enda ega sellest rahulduse saamisega (Deci ja Ryan, 2000).

Sisemiselt motiveeritud inimesed tegelevad selliste asjadega, mis pakuvad neile huvi, otsivad ja ületavad optimaalseid väljakutseid ja tunnetavad selle juures milleks nad võimelised on. Sisemise motivatsiooni korral ollakse tegevuses tegevuse enda pärast ning selle sooritamine pakub naudingut ja rõõmu (Parish ja Treasure, 2003). Sisemise motivatsiooni korral on inimesel endal soov tegevuses osaleda ning omada kontrolli enda tegevuse üle (Vallerand, Fortier ja Guay, 1997). Indiviide nimetatakse sisemiselt motiveerituks kui nad teevad sporti selleks, et kogeda rõõmu, naudingut ja meisterlikkuse tunnet. Nad tunnevad naudingut nii spordi tegemise füüsilistest mõjudest, kui ka psühholoogilistest teguritest, tunnevad rahulolu isiklike saavutuste üle, tajuvad kompetentsust, enesekindlust ning kontrolli iseenda tegevuse üle. Sisemine motivatsioon on kasulik nähtus õpetajate jaoks – see on loomulik õppimise ja saavutamise vajadus. Tegevusi tehakse esmapilgul põhjuseta, kuna mingit materiaalset kasu ei paista olevat, aga põhjus on selles, et tegevusest saadakse positiivseid kogemusi (Ryan ja Deci, 2000).

Vallerand (1997) jaotab sisemise motivatsiooni kolmeks alaliigiks:

1. „Motivatsioon kogeda naudingut ja heameelt“ (intrinsic motivation to experience stimulation) – õpilane on motiveeritud tegutsema, sest tunneb rõõmu põnevatest kogemustest ja tegevuses osalemisest. Tegutsemise ajendiks on emotsioonid, mis tekivad meeldivaid kehalisi harjutusi tehes.
2. „Motivatsioon kogeda saavutusega kaasnevat rahulolu“ (intrinsic motivation to accomplish) - sportlane või õpilane on motiveeritud tegutsema, sest ta tunneb rahulolu raskete ülesannete selgeks õppimisest, tunneb rõõmu kui ta suudab parandada oma nõrku kohti, täiustab oma võimeid või sooritab mõne keerulise liikumise.
3. „Motivatsioon saada uusi teadmisi“ (intrinsic motivation to know) - sportlane või õpilane on valmis tegutsema, sest tal on huvi saada uusi teadmisi kehaliste

harjutuste kohta, avastada uusi õppimismeetodeid ja soorituse strateegiaid ning õppida oskusi, mida pole varem proovinud.

1.4.2 Väline motivatsioon

Välise motivatsiooni all mõistetakse väliseid hüvesid ja tasusid, mida teatud tegevuse korral annavad teised inimesed, väline maailm. Välise motivatsiooni korral ei huvituta tegevusest endast, vaid tegevuse võimalikele tagajärgedele mõeldes (Schunk, 1991). Välise motivatsiooni puhul on indiviidi tegevus ajendatud välistest mõjutajatest (nt lapsevanem või õpetaja ütleb, et tuleb tegevuses osaleda). Õpilasel endal pole tegevuse vastu huvi ning seega on tema tegevuses osalemine teiste poolt mõjutatav, kontrollitav (Vallerand, 1997). Kuna väliselt motiveeritud käitumine pole oma olemuselt huvitav, siis on tema tegevus esialgu ajendatud välistest teguritest. Peamine põhjus selleks on see, et tunnetatakse teiste hindavat suhtumist, olgu nendeks siis, perekond, kaaslased või ühiskond. Välised motivaatorid sportimiseks võivad olla sotsiaalne tunnustus, materiaalne tasu (auhindade võitmine) ning teistele mulje avaldamine (Ryan ja Deci, 2000).

Edward Deci ja Richard Ryan (2000) on jaotanud välise motivatsiooni kolmeks alaliigiks: väliseks, introjektiivseks ja identifitseeritud regulatsiooniks.

1. Väline regulatsioon (*external regulation*) – tegevust kontrollivad välised tegurid nagu näiteks materiaalsed väärtused või teiste poolt sunnitud tegevused, aga ka kiitusena antud lihtne tagasiside. Õpilane on väliselt reguleeritud, kui ta õpib selleks, et saada häid hindeid, või selleks, et vältida vanemate pahameelt. Inimene tunneb, et tal pole valikuvõimalust.
2. Introjektiivne regulatsioon (*introjected regulation*) - oma väärtuse tõestamine, süütunde, ärevuse ja enesekriitika vältimine. Inimene saab küll teha valikuid, aga need on siiski väliste mõjudega ning neid ei tunnistata päris enda omana. Introjektiivne regulatsioon on küll osaliselt omaks võetud ja seega püsivam kui väline regulatsioon, kuid siiski suhteliselt ebastabiilne regulatsiooni vorm. Näiteks sportlane ei taha pettumust teistele valmistada sellega, et ei osale treeningutes.
3. Identifitseeritud regulatsioon (*identified regulation*) – inimene mõistab ja aktsepteerib käitumise põhiväärtusi enda omana. Näiteks treenitakse vabatahtlikult regulaarselt, sest teatakse, et see on tähtis nende tervise ja enesetunde heaoluks. Käitumine on rohkem inimese enda identiteedi osa kui introjektiivse regulatsiooni puhul. Tegevust

sooritatakse seetõttu, et soovitakse saada mingi kindel tulemus, mitte aga otsesest huvist tegevuse enda vastu. Seega on motivatsioon väline.

4. Väliste ja sisemiste motiivide vahele jääb nn **integreeritud motivatsioon**. See on välise motivatsiooni kõige autonoomsem vorm. Inimese eesmärgid, väärtushinnangud ja vajadused on vastastikku kokkusobivad. Inimene teeb midagi põhjusel, et ta väärtustab selle tegevusega kaasnevaid tulemeid. Integreeritud regulatsioon ja sisemine motivatsioon on väga sarnased, sest mõlemad on autonoomse käitumise vormid. Siiski erinevad nad üksteisest – sisemise motivatsiooni korral on inimesel mingi tegevuse vastu isiklik huvi aga integreeritud regulatsiooni korral on tegevus inimesele tähtis soovitud tulemuse saavutamiseks. Mida rohkem indiviid väliseid väärtusi tegutsemiseks sisemisteks muudab ja omastab, seda rohkem muutuvad väliselt motiveeritud tegevused enesemääratletuks.

1.4.3 Amotivatsioon

Amotivatsioon on seisund, kus inimesel puudub tahe tegutseda ning seega puudub motivatsioon. Amotivatsiooni korral puudub nii sisemine kui väline motivatsioon. Enesemääratlemise teooria järgi on inimesed amotiveeritud kui neil puudub soovitud tulemuse suhtes efektiivsuse või kontrolli tunne. See tähendab seda, et nad ei näe seost tegevuse ja tulemuse vahel (Deci ja Ryan, 2000).

1.4.4 Õpetajate motivatsioon õpetada

Sinclair (2008) uuris, mis motiveerib õpetajakutset valima ning siduma end õpetaja tööga. Ta leidis, et indiviidi motivatsioon õpetada on see, mis tõukab teda õpetajaks saama, säilitab pühendumise õpetamisele ning aitab kaasa erialaste teadmiste täiendamisele. Inimestel, kes on valinud õpetajakutse, on mitmeid ühiseid motiveerivaid tegureid – sealhulgas soov töötada õpilastega, vanemate või endiste õpetajate mõju, soov muuta läbi õpetamise midagi oma kogukonnas või ühiskonnas üldiselt ning õpetajatööst saadav kasu, milleks on kindel karjäär, puhkused ning töötasu. Algajatel õpetajatel on õpetamiseks mitmeid motiveerivaid tegureid ning pigem on need sisemised kui välised. Algajaid õpetajaid innustab õpetama võimalus töötada lastega, altruism, isiklik ja professionaalne areng ning usk, et neil on olemas see, mida on vaja, et olla õpetaja. Välisteks motiveerivateks teguriteks on algajatel õpetajatel õpetamise töö olemus, töötingimused ning õpetamise töö kokkusobivus nende eluga väljaspool tööd. Tõenäosus, et õpetajaks õppijad ei katkesta õpinguid ning

jätkavad hiljem tööd õpetajana, on suurem siis, kui neil on motiveerivaid tegureid rohkem kui üks. Selles uuringus püsis üliõpilaste motivatsioon stabiilsena või tõusis pisut, peale seda kui nad olid osalenud praktilal. Kui praktika ajal saadud reaalne kogemus vastas üliõpilaste motivatsioonilistele ootustele, ehk päris lastega töötamine oli sama meeldiv, kui oli oodatud, töö iseloom oli nauditav ning üliõpilane tundis, et õpetajatöö sobib talle, siis tajuti praktika kogemust positiivselt ning motivatsioon ja pühendumus kasvasid. Kui aga praktilal saadud kogemused ei vastanud esialgsetele ootustele õpetajatööst, või need olid problemaatilised, siis motivatsioon ja pühendumine õpetajatööle vähenes. Seega praktika kogemus ja tegelik õpetamine panevad üliõpilast hindama või muutma oma õpetajaks saamise ja olemise motivatsioone. Roth, Assor, Kanat-Maymon ja Kaplan (2007) leidsid, et õpetajad, kes on sisemiselt motiveeritud õpetajaks olema, on laialdaste teadmistega oma erialast ning neil on suur huvi ennast täiendada ja oma teadmisi õpilastega jagada. Kuna sisemiselt motiveeritud õpetajatel on oma õpetatavast ainek, sügavad teadmised ning kindel arusaam, kuidas neid õpilastele edasi anda, saavad nad õpilastele pakkuda veenvaid selgitusi, näiteid ja valikuvõimalusi, et teha õppimine õpilaste jaoks huvitavaks. Seega sisemiselt motiveeritud õpetajad on õpilaste suhtes rohkem autonoomsuse toetust pakkuvad. Õpetajad, kes on ise kogenud autonoomsuse toetust ning on seega sisemiselt motiveeritud õpetama, tahavad, et ka nende õpilased käitaksid ja õpiksid sisemise motivatsiooni toel. Õpetaja, kes on sisemiselt motiveeritud, kogeb oma töös rohkem edu ja vähem kurnatust ning läbikukkumist.

1.4.5 Õpilaste motivatsioon kehalises kasvatuses osalemiseks

Õpilaste motivatsiooni kehalises kasvatuses mõjutavad nii sisemised kui välised tegurid. Mõnede õpilaste jaoks on esmatähtis olla teistest parem, samas teiste õpilaste jaoks on tähtis enese arendamine ning edukas ülesannete sooritamine. Õpilaste motivatsiooni mõjutavad ka mitmesugused sotsiaalsed tegurid. Nendeks on motivatsiooniline kliima, õpetamise meetod, tunni sisu ja vanema julgustus. Kui kehalise kasvatus tunni motivatsiooniline kliima on meisterlikkusele suunatud, st. kui õpilased on suunatud enese arendamisele, ning suure pingutuse eest kiidetakse neid, siis on tõenäoline, et õpilased näitavad kõrgemat sisemist motivatsiooni. Oluline roll õpilaste motivatsioonis on kehalise kasvatus õpetajal. Tema õpetamise käitumine võib õpilase motivatsiooni mõjutada erinevas suunas. Isegi õpetaja sugu võib olla tähtis. Vähe motiveeritud õpilased võivad õpetaja käitumist tajuda kõrgelt motiveeritud klassikaaslastest erinevalt. Sellele on kaks võimalikku seletust: kas õpetaja käitub kõigi õpilastega ühtemoodi, kuid õpilased tajuvad seda erinevalt,

või õpetaja käitub erinevate õpilastega erinevalt. Õpilaste motivatsiooni mõjutab veel vajadus suhelda eakaaslastega (Hassandra, Goudas ja Chroni, 2003).

Ott'i (2011) uurimustöös uuriti erinevate õpetamismeetodite mõju õpilaste autonoomsuse toetuse tajumisele ja motivatsioonile. Eksperimendis osales 320 13-16-aastast tütarlast ning 2 praktikant-õpetajat, kes kasutasid eksperimendirühmas produktiivseid ehk õpilasekeskseid õpetamise meetodeid ning kontrollrühmas reproduktiivseid ehk õpetajakeskseid õpetamise meetodeid. Uurimusest selgus, et eksperimentaalrühma õpilastel, kelle õpetamisel kasutati produktiivseid õpetamismeetodeid, autonoomsuse toetuse tajumine suurenes, kontrollrühma õpilastel aga, kelle õpetamisel kasutati reproduktiivseid õpetamismeetodeid, autonoomsuse toetuse tajumises ega motivatsioonilistes näitajates statistiliselt olulisi muutusi ei tekkinud.

1.4.6 Motivatsiooni stabiilsus

Akadeemiline sisemine motivatsioon on koolis õppimise nautimine, mida iseloomustab uudishimu, püsivus, meisterlikkusele orienteeritus ning uute, raskete ja keeruliste ülesannete õppimine. Kõrge akadeemilise sisemise motivatsiooniga õpilased on näidanud oluliselt kõrgemaid saavutusi koolis, madalamat akadeemilist ärevust ning tajuvad paremini oma akadeemilist pädevust (Gottfried, 1990).

Marcoulides'i, Gottfried'i, Gottfried'i ja Oliver'i (2008) uurimuses püüti vastust leida küsimusele, mis ajal on motivatsioon kõige rohkem muutuv ning alluv sekkumisele. Uurijad tegid pikaajalise uuringu õpilastest vanuses 9-17 aastat. Õpilased paigutati nende motivatsiooni taseme järgi kolme gruppi – kõrgelt, keskmiselt ja vähe motiveeritud. Õpilasi testiti mitmel korral vanuses 9, 10, 13, 16 ja 17 aastat ning vaadati, kuidas nende motivatsioon selle aja jooksul muutub. Tulemustest selgus, et 76.9% õpilastest, kes 9-aastaselt olid kõrgelt motiveeritud grupis, püsisid seal ka 10-aastaselt. Mitte ükski nendest, kes 9 aastast olid kõrgelt motiveeritud grupis, ei paigutunud 10 eluaastaks ümber madalalt motiveeritud gruppi, 23.1% osutusid 10 eluaastaks aga keskmiselt motiveeritud gruppi kuuluvateks. Sarnased protsendid õpilaste motivatsiooni muutustes olid ka vanuses 10-13 aastat. 13 eluaastaks motivatsiooni näitajad stabiliseerusid, näiteks 94% õpilastest, kes olid 13-aastaselt kõrgelt motiveeritud grupis püsisid seal ka 16-aastaselt ning 100% nendest õpilastest, kes olid 16-aastaselt kõrgelt motiveeritud grupis, olid seal ka 17-aastaselt. Sarnane ülemineku muster oli ka keskmise ja madala motiveerituse tasemega gruppides. Uuringust selgus, et ükski õpilane, kes oli keskmise või madala motiveerituse tasemega grupis ei tõusnud üheski vanusegrupis kõrge motiveerituse tasemega õpilaste gruppi. Lisaks, näitasid uuringu

tulemused, et madala motiveerituse tasemega õpilaste näitajad stabiliseerusid varem (umbes 10 aastaselt), kui kõrge motiveerituse tasemega õpilastel (umbes 13 aastaselt). Cox'i, Smith'i ja Williams'i (2008) uuringu eesmärk oli selgitada välja kehalise kasvatus ja vaba aja füüsilise aktiivsuse vaheline seos, ning kuidas kehalise kasvatus motivatsiooniga seotud muutujad mõjutavad vaba aja füüsilist aktiivsust. Uuringus osalesid 6.-7. klassi õpilased 2-aastase perioodi jooksul. Nad täitsid selle aja jooksul kaks korda küsimustiku, olles eelnevalt vähemalt 10 nädalat osalenud kehalise kasvatus tundides. Õpilased osalesid kohustuslikes kehalise kasvatus tundides 5 korda nädalas vähemalt poole õppeaasta jooksul. Testid näitasid, et õpilaste tajutud kompetentsus, enesemääratletud motivatsioon ja nauding kehalises kasvatuses vähenesid õppeaasta jooksul ning, et tajutud kompetentsuse, autonoomsuse ja seotuse vajadus on otseselt seotud naudinguga. Õpilaste tajutud kompetentsus oli stabiilsem kui nende autonoomsuse toetuse ja seotuse vajadus. Osal uuringus osalenud õpilastest oli uuringu perioodi teisel õppeaastal teine õpetaja, kuid see ei muutnud oluliselt õpilaste tajude stabiilsust võrreldes nende õpilastega, kellel oli mõlemal õppeaastal sama õpetaja. Tajutud kompetentsuse ja autonoomsuse toetuse tajumise stabiilsus oli peaaegu identne mõlemal õpilaste grupil ning seotuse vajaduse tajumise stabiilsus oli natuke tugevam nendel õpilastel, kellel oli ka teisel õppeaastal sama õpetaja. Seega võib autonoomsuse ja seotuse tajumine olla tugevamalt mõjutatud sellistest teguritest, nagu kehalise kasvatus õpetaja ja klassikaaslased. Uurijad järeldasid, et kehalise kasvatus õpetajad saavad soodustada vaba aja kehalist aktiivsust sellega, et toetavad õpilaste enesemääratletud motivatsiooni, mis võib omakorda stimuleerida suuremat naudingut ja aktiivsuse taset kehalise kasvatus tundides. Muutujate suhteline stabiilsus näitab, et autonoomsuse ja seotuse tajumise suurendamise strateegiad võivad olla enesemääratletud motivatsiooni toetamiseks eriti tõhusad. Hein ja Pihu (2009) uuringu peamine eesmärk oli uurida seoseid õpilaste (vanuses 14-16) sisemiste motivatsioonide vahel kehalises kasvatuses osalemiseks ja kehaliste harjutustega tegelemiseks vabal ajal ning uurida milline on nende motivatsioonide stabiilsus kahe aastase perioodi vältel. Uuringust selgus, et kehalises kasvatuses osalemise sisemine motivatsioon mõjutab positiivselt sisemist motivatsiooni kehaliste harjutustega tegelemiseks vabal ajal, aga vastupidist mõju ei ole. Kehalises kasvatuses osalemise sisemine motivatsioon õpilastel püsis stabiilsemana selle uuringu jooksul kui sisemine motivatsioon vabal ajal kehaliste harjutustega tegelemiseks. Kehalises kasvatuses osalemise motivatsiooni stabiilsuse koefitsient oli 0.59, vabal ajal kehaliste harjutustega tegelemise motivatsiooni stabiilsuse koefitsient oli aga 0.28.

Losier'i ja Vallerand'i (1994) uurimuse eesmärk oli välja selgitada, kuidas tajutud kompetentsus mõjutab sportlaste motivatsiooni. 64 Kanada noormeest (keskmise vanusega

15.8 aastat), kes mängisid esimest aastat jäähoki eliitklassis, täitsid küsimustiku kahel korral – esimene kord hooaja alguses ja teine kord peale hooaja lõppu 5 kuud hiljem. Uuringu tulemustest selgus, et tajutud kompetentsus on motivatsiooniga positiivselt seotud, kui motivatsioon tajutud kompetentsusega ei ole. Lisaks näitasid tulemused, et sportlaste motivatsioon püsis 5 kuu jooksul stabiilsena.

1.5 Õpetaja käitumise tajumine

Õpetajatel on erinevad käitumise stiilid, mida nad kasutavad, et õpetada ja motiveerida õpilasi. Õpetamise stiil, mida õpetaja kasutab on oluline, kuna see mõjutab õpilase kooliga seotud motivatsiooni, emotsioone ning sooritusi. Õpilased tajuvad õpetaja käitumist kas autonoomsust toetavana või kontrollivana (Reeve, Bolt ja Cai, 1999).

1.5.1 Autonoomsust toetav käitumine

Psühholoogiliste vajaduste (autonoomsus, kompetentsus ja seotus) rahuldamine on seotud selliste sotsiaalsete faktoritega nagu õpikeskkond või õpetaja/treeneri käitumine, tema tegevus (Deci ja Ryan, 1985). Kui õpilane tunneb, et need psühholoogilised vajadused on rahuldatud, osaleb ta tunni tegevustes keskendunumalt ja pingutab rohkem (Deci ja Ryan, 2000). Õpetaja autonoomsust toetav käitumine tõstab oluliselt õpilaste motivatsiooni ja uudishimu. Vallerand'i ja Losier'i (1999) uuringust selgub, et kui õpilased tajuvad oma suhteid õpetajaga positiivses valguses, siis on nende tegevus rohkem sisemiselt motiveeritud. Need õpilased, kes tajuvad õpetaja käitumist autonoomsust toetavana, on suurema tõenäosusega kehaliselt aktiivsed ka väljaspool kooli (Hagger jt, 2009). Mida rohkem sportlane tunnetab oma treeneri autonoomsuse toetust, seda rohkem on tema spordiga tegelemise motivatsioon enesemääratletud. Treenerid, kes siiralt arvestavad sportlaste arvamuste ja tunnetega, edendavad tõenäolisemalt sportlase üldist motivatsiooni spordiga tegelemiseks ning paremate sportlike tulemuste saavutamiseks. See näitab, et treeneri autonoomsust toetav käitumine mängib võtmerolli sportlase tulemuslikkuses (Gillet, Vallerand, Amoura ja Baldes, 2010). Autonoomsust toetava õpetamise eesmärk on välja selgitada, kasvatada ja arendada õpilaste sisemise motivatsiooni vahendeid, mis on neis juba olemas. Nendeks on psühholoogilised vajadused, huvid, eelistused ja eesmärgid. Kui õpetaja mõistab autonoomsust toetava õpetamise eesmärgi, siis õpilased tunnetavad tunnis osaledes, et neil on võimalus kogeda, jätkata ja täiendada oma isiklike eesmärgi ja huvisid. See ei tähenda aga, et õpetaja peaks intensiivselt analüüsima või erinevalt juhendama iga õpilast.

Mitmed motiveerivad vahendid on universaalsed (näiteks psühholoogilised vajadused ja uudishimu) ning neid saab kohaldada kogu klassi õpilastele (Reeve ja Halusic, 2009).

Autonoomiat toetavale keskkonnale on enesemääratlemise teooria kohaselt iseloomulikud järgnevad tunnused:

1. mitmed valikuvõimalused;
2. individuaalse tahte toetus;
3. vähenenud surve ja kontroll;
4. empaatia tunnustamine;
5. tähendusliku mõtte pakkumine tegevustes osalemiseks (Reeve ja Jang, 2006).

Õpilaste arvamuse küsimine tunni planeerimisel on nende autonoomsust toetav käitumine, kuna õpetaja üritab kindlaks teha õpilaste psühholoogilisi vajadusi ja neid tundi integreerida. Õpilastele aja andmine probleemide omal moel lahendamiseks on samuti autonoomiat toetav käitumine, sest see võimaldab õpilaste huvidel ja eelistustel tunni tegevust juhtida. Autonoomsust toetava käitumise hulka kuulub ka see, kui õpetaja annab mõistliku põhjenduse selle kohta, miks mingi reegel eksisteerib või miks näiliselt ebahuvitav tegevus on õpilaste tähelepanu väärt, kuna see võimaldab õpilaste väärtushinnangutel tunni tegevust juhtida. Üldiselt keerleb autonoomsuse toetamine selle ümber, kuidas leida võimalusi hoolitseda, toetada ja suurendada õpilaste sisemist motivatsiooni tunni tegevuste suhtes (Reeve, 2006). Et olla autonoomsust toetav õpetaja, peab olema selleks sügav soov ja võime seda teha ning tähtsustada õpilaste ootusi õppetegevuse ajal. Selleks tuleb õpetajal asetada end õpilase olukorda ja esitada endale selliseid reflekteerivaid küsimusi nagu: „Kui ma oleks õpilane, siis mida ma tahaks, et õpetaja teeks?“, „Kas ma saan muuta seda tundi huvitavamaks?“ ning „Kas teema on õpilastele oluline ja kasulik? Ja kui on, siis kuidas ma saan rõhutada selle isiklikku tähtsust?“ Autonoomsust toetava käitumise põhielemendid on selged ootused, õpilaste tegevuse juhendamine ja konstruktiivne tagasiside (Reeve ja Halusic, 2009). Kui õpilane ei ole olemuselt huvitatud teatavast tegevusest, siis saab kasutada järgnevaid autonoomsust toetavaid tehnikaid: pakkuda tähendusrikast põhjendust, mis väljendab tegevuses osalemise tähtsust, tunnistada õpilaste tundeid ning väljavaadet tegevuse suhtes, kasutada sõnastust, mis annab edasi valiku, mitte kontrolli („sa võibolla tahad teha seda nii“ mitte „sa pead“) (Ntoumanis ja Standage, 2009). Tundes, et indiviidil on valik, tahe ja vabadus ilma liialt suure välise surveta käitumise või mõtlemisviisi suunas, siis sellisel juhul võimaldab autonoomsuse toetus indiviididel aktiivselt kanda väärtused nende endi omadeks (Ryan ja Deci, 2000).

1.5.2 Kontrolliv käitumine

Kontrolliv käitumine on see, kui õpetaja sunnib õpilast täitma väliseid standardeid või kasutab preemiaid ja/või piiranguid, et manipuleerida õpilase käitumisega, vähendades seeläbi õpilase autonoomsuse taju (Pelletier, Fortier, Vallerand ja Brière, 2001). Kontrolliv õpetaja käitub sundivalt, survestavalt ja autoritaarselt. Kontrolliv stiil õõnestab õpilase enesemääratlust (Lam, Cheng ja Choy, 2009). Deci, Spiegel'i, Ryan'i, Koestner'i ja Kauffman'i (1982) uuringust selgub, et võrreldes autonoomsust toetava õpetajaga kontrolliva stiiliga õpetaja räägib rohkem ja käskival toonil, kritiseerib palju, annab õpilastele vähe valikuvõimalusi ning laseb vähem iseseisvalt töötada.

Kontrolliva stiiliga õpetajaid iseloomustab:

1. Õpilastega suheldes ainult käskiva kõneviisi kasutamine
2. Ainuisikuline otsustamine
3. Õpilaste soovide eiramine
4. Negatiivsus, kriitika
5. Motiveerimine läbi materiaalse tasu ja hirmutamise (Lam jt, 2009).

Pelletier'i ja Sharp'i (2009) uurimus näitab, et õpetajate õpetamiskäitumist mõjutab kooli juhtkonna surve, milleks võivad olla õppekavast tulenevad piirangud, ajalised piirangud, nõudmised või preemiad õpilaste kõrgete õpitulemuste eest. Kui õpetaja tunneb sellist survet ülevalt poolt või kui ta tunneb, et õpilased on rohkem väliselt motiveeritud või pole kooli suhtes üldse motiveeritud, siis väga suure tõenäosusega on ta õpilaste suhtes rohkem kontrolliv kui autonoomsust toetav. Võimalik, et kehalise kasvatus õpetajal on raskem olla õpilaste suhtes vähem kontrolliv, kui nad on mures õpilaste ohutuse pärast, kui aeg tundides on piiratud, või siis kui õpetajad arvavad, et õpilaste saavutused, ei vasta oodatud standarditele (Tessier, Sarrazin ja Ntoumanis, 2008). Pelletier ja Vallerand (1996) uurisid, kuidas käituvad õpetajad, kui nad arvavad, et õpilased on kas sisemiselt või väliselt motiveeritud. Õpetajad, kellel lasti uskuda, et õpilased on rohkem sisemiselt kui väliselt motiveeritud, olid rohkem autonoomsust toetavad kui kontrollivad. Õpilased, keda arvati olevat sisemiselt motiveeritud, näitasid ka rohkem sisemist motiveeritust, kui need õpilased, kelle õpetaja arvas neid olevat rohkem väliselt motiveeritud. Õpetajad hindasid paremini nende õpilaste sooritust, keda nad arvasid olevat rohkem sisemiselt motiveeritud, kui nende õpilaste sooritust, keda nad arvasid olevat väliselt motiveeritud, kuigi objektiivselt hinnates ei olnud nende õpilaste sooritused oluliselt erinevad.

1.6 Õpetamise meetodid

Muska Mosston on välja pakkunud 11 erinevat õpetamismeetodit, mis jagunevad kahte suuremasse rühma: otsesed ehk reproduktiivsed ehk õpetajakesksed õpetamismeetodid ning kaudsed ehk produktiivsed ehk õpilasekesksed õpetamismeetodid (Mosston ja Ashworth, 2002).

Õpetajakesksed õpetamise meetodid:

- **Käsumeetod** – õpetaja teeb kõik otsused ja õpilased järgivad täpselt ette antud juhiseid.
- **Harjutamismeetod** – õpilased saavad rohkem aega iseseisvaks harjutamiseks. Õpetaja annab individuaalset tagasisidet ja soovitusi harjutuse sooritamise kohta.
- **Retsiprookne meetod** – Õpetaja poolt ette antud kriteeriumite järgi üks õpilane teeb harjutust ning teine on vaatleja ja annab tagasisidet. Õpilased õpivad teisi õpilasi abistades ja õpetades. Selle meetodiga areneb õpilastes ka suhtlemisoskus.
- **Enesekontrolli meetod** – õpetaja annab teema, harjutamise kriteeriumid ja teeb logistilised otsused, õpilase roll on iseseisvalt harjutada ja ennast ise analüüsida ning hinnata oma sooritust. Õpilased peavad olema kõrge eneseteadlikkusega ja hea enesekontrolli võimega. Seda meetodit ei saa kasutada algajatega.
- **Valikumeetod** – õpetaja annab ülesande ning õpilased saavad valida neile sobiva raskusastmega harjutusi ülesande sooritamiseks. Meetod võimaldab arvestada õpilaste individuaalsete erinevustega. Harjutamine toimub iseseisvalt, õpetaja jagab igapähele eraldi tagasisidet.

Õpilasekesksed õpetamise meetodid:

- **Konvergentne ehk juhendatud avastamisega õpetamismeetod** – õpetaja planeerib ülesande ja seab eesmärgi ning juhendab õpilased neid avastama. Õpetaja esitab võtmesõnu, probleeme ja lisaküsimusi, millele õpilased peavad iseseisvalt vastuse leidma. See meetod nõuab palju aega ja kannatlikkust.
- **Divergentne meetod** – Õpetaja annab küsimuse/ülesande, millele õpilased peavad erinevaid lahendusi leidma. Ei ole ühte õiget vastust, õigeid lahendusi on mitu.
- **Individuaalõppe meetod** – õpetaja annab ülesande, õpilased kavandavad selle lahendamiseks tegevusprogrammi. Õpilased otsustavad ise millised on probleemid ja milliseid lahendusi otsida.
- **Õppija algatatud meetod** – õpilased otsustavad õpitava materjali valiku üle ja kavandavad ise tegevusprogrammi, õpetaja ülesandeks on õpilase toetamine.

- **Eneseõpetamise meetod** – iseseisev õppimine, kus õppija teeb kõik otsused ise ja võtab endale õppeprotsessi eest täieliku vastutuse.

On leitud, et pole olemas ühte ja õiget õpetamismeetodit. Abbot, Bognár, Jess ja Salvara (2006) on täheldanud, et õpetajad kasutavad ühe tunni jooksul mitmeid õpetamise meetodeid, kuna tundi läbi viies peab õpetaja arvestama tunni kavatsatud eesmärgi, õpilaste, keskkonna, õpetaja enda ja õpetatavate ülesannetega. Ntoumanis (2001) märkis, et ühine õppimise kogemus mõjutab positiivselt õpilaste motivatsioonilist orientatsiooni. Seega viitavad märgid sellele, et õpilasekesksel õpetamise meetoditel on positiivne mõju õpilaste motivatsioonile kehalises kasvatuses. Nii kehalise kasvatuses õpetajad, kui ka nende koolitajad peaksid leidma oskuste edasiandmise meetodeid, mis järjepidevalt looks ülesandele orienteeritud motivatsiooni kliimat. Morgan, Kingston ja Sproule (2005) uurisid erinevate õpetamismeetodite mõju õpilaste motivatsioonile ning tunnetuslikule ja afektiivsele käitumisele. Uuringus osales 4 õpetajat (2 meest, 2 naist) ja 92 õpilast (47 poissi, 45 tüdrukut) kahest erinevast koolist Inglismaal. Õpetajad andsid igaks 3 erinevat tundi, milles igas kasutati erinevat õppemeetodit. Kasutati käsu- ja harjutamise meetodit, retsiprookset meetodit ja juhendatud avastamise meetodit. Kõiki tunde filmiti algusest lõpuni ning hiljem analüüsiti seda vastava arvutiprogrammiga. Nädal peale kolmenädalast õpetamise praktikast valiti igast osalevast klassist suvalised 8 õpilast, kellel paluti kirja panna tundide parimad ja halvimald omadused. Seejärel toimus 20-minutiline vestlusring, kus õpilased arutlesid iga õpetamise meetodi üle. Kogutud andmed kodeeriti ja analüüsiti arvutiprogrammiga. Käsu- ja harjutamismeetodi positiivseks omaduseks oli see, et soojendusfaasis tehti erinevaid harjutusi. Negatiivseteks omadusteks olid igavad ülesanded tunni põhiosas, korduvad harjutused, vastumeelsus harjutuste suhtes. Retsiprookse meetodi positiivseimad omadused olid õppeülesanded („me õppisime kuidas alustada õigesti“), harjutuste varieeruvus, lõbus element tunnis. Kõige sagedasem negatiivne omadus retsiprookse meetodi puhul oli igavus. Juhendatud avastamise õppemeetodi korral teatasid õpilased, et nad nautisid erinevate tehnikate proovimist ning et õppetund edenes hästi. Negatiivseteks omadusteks selle meetodi puhul olid igavus ning ebapiisav soojenduse osa.

Motivatsioonilise keskkonna uuringud näitavad, et meisterlikkusele suunatud õpetamise käitumine põhjustab rohkem adaptiivseid motivatsioonilisi vastuseid, kui tulemuslikkusele suunatud õpetamise käitumine. See tähendab, et tunnetuslikud, emotsionaalsed ja käitumuslikud reaktsioonid, nagu enesetäiendamise soov, rahulolu tunnetus, igavuse tunde vähesus, suurem tajutav võime, sisemine motivatsioon, usk, et oskused ja pingutus on edu põhjused, positiivne suhtumine kehalise kasvatuses tundi ning suurenenud kehaline aktiivsus, on seotud meisterlikkusele suunatud õpetamise käitumisega.

Õpilasekesksed meetodid näitasid rohkem meisterlikkusele ja vähem tulemuslikkusele suunatud õpetamise käitumist kui traditsioonilisemad käsu- ja harjutamise meetodid. Järelikult selleks, et edendada meisterlikkusele motiveeritud kliimat ja vähendada käitumist, mis on tulemuslikkusele suunatud, peaksid õpetajad kasutama rohkem õpilasekeskseid õpetamismeetodeid kui traditsioonilisi õpetajakeskseid käsu- ja harjutamise meetodeid. Õpilaste tunnetuslikud ja emotsionaalsed reaktsioonid on kohanemisvõimelisemad õpilasekesksete õpetamismeetoditega, kus keskendutakse rohkem õppimise edendamisele, mitmekesisusele ja naudingule. Sellised õpilaste motivatsioonilised reaktsioonid on olulised selleks, et kaasa aidata elukestvate kehalisele aktiivsusele. Kui kehalise kasvatus õppekava peamine eesmärk on õpetada õpilasi vastutama nende enda õppimise eest ja arendada elukestvat kehaliselt aktiivset käitumist, siis peaks olema tähtis lubada õpilastel teha tunnis ise otsuseid (Morgan jt, 2005).

Õpilasekeskne õpetamine stimuleerib õpilasi omaks võtma õppimisele sügavuti lähenemist, keskendudes õppesisust täpsemalt arusaamisele. Kui aga õpetaja on valinud õpetajakeskse meetodi, keskendudes teadmiste edasiandmisele, siis lähenevad õpilased õppimisele pinnapealselt, keskendudes jäljendamisele. Õpilased, kes lähenevad õppimisele pinnapealselt, on ajendatud välistest motiividest saada kvalifikatsiooni paber või tasu. Seevastu, sügavuti õppivatel õpilastel on huvi õppimise vastu. Nad otsivad ülesande tähendust ja integreerivad ülesande aspektid tervikuks. Õpilased, kes lähenevad õppimisele sügavuti on ajendatud sisemisest motivatsioonist omandada tähendus ja mõistmine. Õpetajakeskselt õpetavad õpetajad keskenduvad õppesisule ja sellele, kuidas nad õpetavad. Õpilasi nähakse mõnevõrra passiivsete informatsiooni vastuvõtjatena, õpitulemusi väljendatakse hindeliselt mitte kvalitatiivselt, muretsmata õpilase arusaamise pärast. Õpilasekesksel õpetamisel võib tähelepanu pöörata teadmiste edastamisele, kuid see ei ole eesmärk omaette. Fookuses on rohkem õpilased ja nende õppimisprotsess, kui õpetaja ja tema õpetamine. Õpilasekeskseid meetodeid kasutav õpetaja püüab tunnustada õpilaste erinevaid vajadusi, arvestab neid tunni planeerimisel ning kasutab rohkem erinevaid õpetamismeetodeid kui need õpetajad, kes kasutavad õpetajakeskseid õpetamismeetodeid (Beusaert, Segers ja Wiltink, 2013). Parker ja Curtner-Smith (2012) uurisid milliseid õpetamismeetodeid kasutavad praktikant õpetajad oma praktilise kogemuse alguses. Uuritavateks olid kaks kehalise kasvatus 3 aasta tudengit, üks mees ja teine naine. Nad osalesid enne praktika algust kursusel, kus keskenduti kolmele peamisele pedagoogilisele valdkonnale. Nendeks olid Mosstoni õpetamismeetodid, efektiivne õpetamine ja erinevad kehalise kasvatus õppekavade mudelid. Neile selgitati, et õpetajakesksetelt õpetamismeetoditelt tuleks sujuvalt üle minna õpilasekesksetele õpetamismeetoditele, et õpilased võtaksid järk-järgult suurema vastutuse oma õppimise eest.

Praktikandid õpetasid kumbki kümnes tunnis, ning neid tunde ka filmiti ja videoid hiljem analüüsiti. Uurimuse tulemused näitasid, et praktikandid kasutasid suurema osa ajast harjutamise meetodit. Õpilasekeskseid ehk produktiivseid meetodeid ning retsiprookset ja käsumeetodit kasutasid nad harva. Üldse ei kasutatud enesekontrolli ja valikumeetodit. Samuti näitasid tulemused seda, et praktikant õpetajad ei liikunud reproduktiivsetelt õpetamismeetoditelt produktiivsetele, nagu neile oli eelnevalt selgitatud. Harjutusmeetod on kõige traditsioonilisem ning laiemalt kasutatav õpetamismeetod ning ilmselt ka meetod, millega neid praktikant õpetajaid endid kõige sagedamini on õpetatud. Seetõttu on harjutamise meetod neile ka kõige selgem. Cothran jt (2005) tegid uuringu, milles osales 1436 erineva kogemusega kehalise kasvatuse õpetajat 7 erinevast riigist. Uuringust selgub, et õpetajakeskseid õpetamismeetodeid kasutatakse rohkem kui õpilasekeskseid ning seda olenemata riigist. Selle üheks võimalikuks põhjuseks peetakse õpetajate vähest kogemust produktiivsete õpetamismeetoditega. Samuti võib see tuleneda sellest, et õpilasekesket õpetamismeetodit kasutades kardavad õpetajad kaotada kontrolli oma klassi üle, kuna kõik õpilased ei tegele sama ülesandega või ei saavuta sarnaseid tulemusi. Cai (1997) leidis oma uuringus, et erinevate spordialade õppimiseks eelistavad õpilased erinevaid õpetamise meetodeid. Näiteks sulgpall ja karate on oma olemuselt väga erinevad spordialad. Karated õppides eelistasid õpilased käsumeetodil õpetamist, kus nad saavad õpetajat järgida ning imiteerida täpselt tema liigutusi. Sulgpalli tundides aga eelistasid õpilased valikumeetodit, kus neil on võimalus valida üks servimise viis ja korrata seda erinevatel tasemetel. Dowaliby ja Schumer (1973) tõid oma uuringus välja, et erinevate õpetamismeetodite korral sõltub õpilase sooritus tema ärevuse tasemest. Kõrge ärevuse tasemega õpilaste sooritused olid paremad õpetajakesksete õpetamismeetoditega ning madala ärevuse tasemega õpilaste sooritused olid paremad õpilasekesksete õpetamismeetoditega. Kõrge ärevuse tasemega õpilased tegutsesid efektiivsemalt situatsioonides, kus nad teadsid täpselt, mida tuleb teha. Ka Peterson (1977) leidis, et suurema ärevusega õpilased tegutsevad paremini vähenõudlikes situatsioonides. Uuriija arvas, et kõrge ärevuse ja madala võimekusega õpilased tunnevad pettumust kindla ülesehitusega tundides, kuna õpetaja ütleb täpselt ette, mida peab õppima ja tegema ning madala võimekusega õpilane tunneb, et ta ei suuda neid tingimusi täita. Sellised õpilased näitavad paremat sooritust tundides, kus ei ole täpseid tingimusi ning õpilastel on võimalus jääda silmapaistmatuks. Teisalt aga õpilased, kellel on kõrge ärevuse tase ja tugev võimekus, on võimelised täitma erineva ülesehitusega tundide tingimusi.

1.7 Kehaline enesehinnang

Enesehinnang on üks vaimse tervise näitajaid ning seda on defineeritud kui inimese positiivset või negatiivset suhtumist endasse (Reed jt, 2013). Teiste suhtumisel on suur mõju inimese enesehinnangule. Kui inimene tajub enda suhtes teiste positiivset suhtumist, siis on tal ka kõrgem enesehinnang (Pullmann ja Allik, 2000).

Kehaline enesehinnang on inimese suhtumine oma füüsilisse kehasse ning sellel on kirjeldav ja hindav sisu. Kehalise enesehinnangu komponentideks on füüsiline välimus ja keha atraktiivsus. Noormeestel on tunduvalt kõrgem kehaline enesehinnang kui tütarlastel (Hagger ja Stevenson, 2010). Kehalist enesehinnangut spordis mõjutab positiivselt autonoomsuse toetus. Kui indiviid tunneb end ülesannete täitmisel pädevana, siis on tal tõenäolisemalt kõrgem enesehinnang. See on ka aluseks püsivale kehalisele aktiivsusele. Kui inimene tegeleb spordialaga, mis talle meeldib ning milles ta on edukas, siis tõuseb ka tema kehaline enesehinnang ning on tõenäoline, et ta jätkab spordiga tegelemist ka edaspidi. Õpilased, kellel on madal enesehinnang on tõenäoliselt vähem motiveeritud kehalises kasvatuses osalemiseks (Hein ja Hagger, 2007).

Spray, Warburto ja Stebbings (2013) teostasid uuringu, kus püüdsid välja selgitada kuidas muutub õpilaste enesehinnang algkoolist põhikooli üleminekul. Uurijad leidsid, et nii isiklikud meisterlikkusele suunatud eesmärgid, kui tajutud õpetaja poolt seatud meisterlikkuse eesmärgid vähenesid, nagu ka painduvuse, vastupidavuse, koordineerimise ja üldised kehalise enesehinnangu näitajad. Õpilaste hinnangud oma välimusele, spordi kompetentsusele, jõule ja enesekindlusele püsisid aga stabiilsetena. See näitab, et mõned kehalise enesehinnangu näitajad on rohkem mõjutatavad kui teised.

2 Uuringu eesmärgid ja hüpoteesid

Magistritöö eesmärgiks oli uurida, kuidas õpilaste motivatsiooniga seotud faktorid muutuvad kümnenädalase perioodi vältel, mille jooksul neid õpetab praktikant õpetaja. Teiseks eesmärgiks oli hinnata nende faktorite stabiilsust selle perioodil tuginedes Pearsoni korrelatsioonanalüüsile.

Töös püstitati järgmised hüpoteesid:

1. Õpilaste motivatsiooni liigid muutuvad 10-nädalase perioodi vältel.
2. Õpilaste motivatsiooni liikide stabiilsus võrreldes õpetaja käitumise tajumise liikidega (õpilaste autonoomsust toetav, kontrolliv) on suurem.

3 Töö metoodika

3.1 Vaatlusalused ja küsimuste korraldus

Käesolevas uuringus on vaatlusalusteks Lähte Ühisgümnaasiumi 6. ja 7. klassi 19 tüdrukut. Küsitlus viidi läbi enne praktikaperioodi algust (november 2011) ning praktikaperioodi lõpus (veebruar 2012). Eelnevalt tutvustati õpilastele küsitluse eesmärki ning anti juhiseid selle täitmiseks interneti keskkonnas. Uuringus osalemine oli vabatahtlik. Õpilastele rõhutati, et nende vastused jäävad konfidentsiaalseteks. Õpilastel tuli küsimustik täita kolme päeva jooksul.

3.2 Motivatsiooni hindamine kehalise kasvatuses

Õpilaste motivatsiooni uurimiseks kasutati Goudas'i, Biddle'i ja Fox'i (1994) küsimustiku Standage, Duda ja Ntoumanis'e (2005) poolt modifitseeritud varianti. Õpilasel oli võimalik vastata igale väitele 7-palli süsteemis, andes hinnanguid:

1- üldse mitte nõus kuni 7- täiesti nõus

Väline motivatsioon (External regulation)-	4 väidet
Sisemiselt aktsepteeritav väline motivatsioon (Introjected regulation)-	4 väidet
Identifitseeritud motivatsioon (Identified Regulation)-	4 väidet
Sisemine motivatsioon (Intrinsic Regulation)-	4 väidet
Amotivatsioon (amotivation)-	4 väidet

Eesti kooliõpilaste hulgas tehtud viimased uuringud on tõestanud antud küsimustiku faktorstruktuuri valiidsust (Ott, 2011; Marjapuu, 2011).

3.3 Õpetaja käitumise tajumise hindamine

Õpetaja käitumise tajumist õpilaste poolt kui nende autonoomsuse toetust pakkuvat ja neid kontrollivat hinnati Reeve ja Halusic (2009) poolt välja töötatud küsimustega.

Õpetaja käitumise tajumist õpilaste poolt kui nende autonoomsuse toetust pakkuvat hinnati kuue küsimuse abil. Õpilasel oli võimalik vastata igale väitele 7-palli süsteemis.

1. Ma tunnen, et minu kehalise kasvatuses õpetaja pakub mulle valikuid ja võimalusi.
2. Ma tunnen, et kehalise kasvatuses õpetaja mõistab mind.

3. Minu kehalise kasvatus õpetaja veenab mind uskuma oma võimetusse, et ma suudan selles aines hästi teha.
4. Minu kehalise kasvatus õpetaja julgustab mind esitama küsimusi.
5. Minu kehalise kasvatus õpetaja kuulab, kuidas mulle meeldiks harjutusi sooritada.
6. Enne kui kehalise kasvatus õpetaja pakub välja uue viisi harjutuse sooritamiseks, püüab ta teada saada, kuidas mina harjutusest aru sain.

Kontrolliva käitumise hindamiseks kasutati nelja küsimust.

1. Minu kehalise kasvatus õpetaja püüab kontrollida kõike, mida ma teen.
2. Minu kehalise kasvatus õpetaja on jäik.
3. Minu kehalise kasvatus õpetaja avaldab mulle survet.
4. Minu kehalise kasvatus õpetaja räägib väga otsusekindlalt ja jõuliselt.

3.4 Psühholoogiliste vajaduste rahuldamise hindamine

Psühholoogiliste vajaduste autonoomsuse toetuse, kompetentsuse ja seotuse rahuldamise hindamiseks kasutati Standage jt (2005) küsimusi. Õpilasel oli võimalik vastata igale väitele 7-palli süsteemis.

Autonoomsuse vajaduse rahuldamise hindamiseks kasutati 6 küsimust.

1. Ma saan öelda, millist oskust ma tahan harjutada.
2. Minu kehalise kasvatus õpetaja julgustab mind esitama küsimusi.
3. Mul on mõningane võimalus valida, mida ma tahan teha.
4. Ma saan otsustada, millist tegevust harjutada.
5. Ma tunnen harjutamisel teatud vabadust.
6. Mulle tundub, et ma osalen kehalises kasvatuses, sest ma tahan seda.

Kompetentsuse vajaduse rahuldamise hindamiseks kasutati 5 küsimust.

1. Ma olen üsna osav kehalises kasvatuses.
2. Ma olen oma sooritusega kehalises kasvatuses rahul.
3. Kui ma olen mõnda aega osalenud kehalises kasvatuses, tunnen ma end üsna kompetentsena.
4. Ma olen üsna hea kehalises kasvatuses.
5. Ma ei suuda teha hästi kehalises kasvatuses.

Seotuse vajaduse rahuldamise hindamiseks kasutati viit küsimust.

1. Kehalises kasvatuses tunnen ma teiste õpilaste poolset toetust.
2. Kehalises kasvatuses tunnen ma teiste õpilaste poolset minuga arvestamist.
3. Kehalises kasvatuses tunnen ma teiste õpilaste poolset mõistmist.
4. Kehalises kasvatuses tunnen ma teiste õpilaste poolset tunnustust.
5. Kehalises kasvatuses tunnen ma teiste õpilaste poolset kindlustunnet.

Kehalise enesehinnangu mõõtmiseks kasutati PSDQ (Physical Self Description Questionnaire) küsimustikust (Marsh, Richards, Johnson, Roche ja Tremayne, 1994) 6 väidet. Õpilasel oli võimalik vastata igale väitele 6-palli süsteemis.

1. Ma olen rahul sellega, millist liiki isik ma füüsiliselt olen
2. Kehaliselt arengult olen ma endaga rahul
3. Ma tunnen end hästi sellisena, kuidas ma välja näen ja mida ma võin teha füüsiliselt
4. Füüsiliselt tunnen ma ennast hästi.
5. Ma tunnen heameelt sellest, kes ma olen ja mida ma suudan kehaliselt teha
6. Ma tunnen heameelt sellest, kes ma füüsiliselt olen.

Pingutuse olulisust (EI) hinnati McAuley'i, Duncan'i ja Tammen'i (1989) küsimustikust 4 väitega. Õpilasel oli võimalik vastata igale väitele 7-palli süsteemis.

1. Ma pingutan kõvasti kehalises kasvatuses
2. Ma ei pinguta tugevalt, et teha hästi kehalises kasvatuses
3. Ma pingutan väga kõvasti kehalises kasvatuses
4. Mulle on tähtis teha hästi kehalises kasvatuses

3.5 Tulemuste statistiline töötlus

Uurimustöö tulemuste statistiline töötlus ja analüüs toimus programmide SPSS 13.0 ja LISREL 8.51 abil. Õpilaste õpikeskkonnaga seotud kognitiivseid erinevusi enne ja pärast kümne nädalast perioodi hinnati Paaride t-testi abil. Statistiliselt olulisuse nivooks võeti $p < 0.05$. Pearsoni korrelatsioonanalüüsi kasutati tunnuste vaheliste seoste hindamisel.

4 Töö tulemused

Õpilaste motivatsiooni liikide keskmised enne ja pärast praktika perioodi on toodud Tabelis 1.

Tabel 1. Õpilaste motivatsiooni liikide erinevused enne ja pärast praktika perioodi

Motivatsiooni liigid	Enne praktika perioodi	Pärast praktika perioodi	Statistiliselt oluline erinevus $p < 0,05$
IE	5.12±1.62	4.71±1.47	-
IM	4.99±1.92	4.63±1.57	-
ID	5.20±1.78	4.99±1.34	-
IJ	3.71±0.80	3.76±1.13	-
ER	3.45±1.53	3.51±1.50	-
AM	2.86±1.73	3.04±1.69	-

Tabelist on näha, et õpilaste motivatsiooni liikides 10 nädalase praktika perioodi ajal, mil õpetas praktikant-õpetaja, statistiliselt olulisi muutusi ei tekkinud.

Õpetaja käitumise tajumised õpilaste poolt enne ja pärast praktika perioodi on välja toodud Tabelis 2.

Tabel 2. Õpetaja käitumise tajumised enne ja pärast praktika perioodi

Õpetaja käitumise tajumised	Enne praktika perioodi	Pärast praktika perioodi	Statistiliselt oluline erinevus $p < 0.05$
AS	5.12±0.88	4.62±1.08	0.046
CO	3.96±0.55	3.63±0.77	0.08

Tabelist on näha, et õpetaja käitumise tajumine (nii autonoomsust toetavana kui kontrollivana) õpilaste poolt vähenes pärast 10 nädalast praktika perioodi, mil õpetas praktikant-õpetaja.

Õpilaste psühholoogiliste vajaduste rahuldamise tunnetus enne ja pärast praktika perioodi on näidatud Tabelis 3.

Tabel 3. Õpilaste psühholoogiliste vajaduste rahuldamine enne ja pärast praktika perioodi

	Õpilaste tunnetus enne praktika perioodi	Õpilaste tunnetus pärast praktika perioodi	Statistiliselt oluline erinevus $p < 0.05$
REL	4.51±1.33	4.53±1.42	-
AUT	3.88±1.05	4.82±1.65	0.03
COM	4.82±1.65	4.75±1.47	-

Psühholoogilistest vajadustest autonoomsuse toetuse vajadus õpilastel suurenes. Teised psühholoogilised vajadused, nagu seotuse vajadus ja kompetentsuse vajadus, statistiliselt oluliselt ei muutunud.

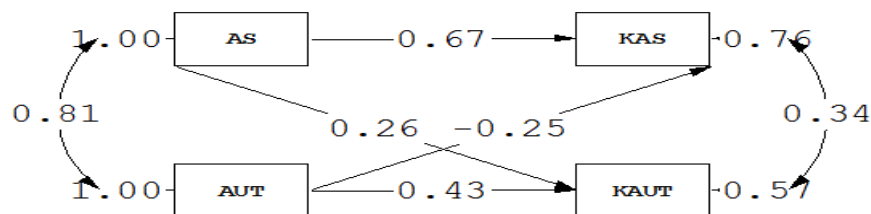
Enne ja pärast praktika perioodi õpilaste hinnangute vahelised seosed õpikeskkonnaga seotud faktorite vahel on välja toodud Tabelis 4.

Tabel 4. Õpilaste tunnetused enne ja pärast praktika perioodi tulemuste vahelised seosed

Enne praktika perioodi	Peale praktika perioodi	Korrelatsioon	p väärtus
PSE	KPSE	0.89**	0.000
CO	KCO	0.34	0.15
AS	KAS	0.47*	0.041
REL	KREL	0.9**	0.000
AUT	KAUT	0.64**	0.003
COM	KCOM	0.95**	0.000
IM	KIM	0.85**	0.000
ID	KID	0.8**	0.000
IJ	KIJ	0.61**	0.005
ER	KER	0.83**	0.000
AM	KAM	0.84**	0.000
EI	KEI	0.6**	0.009
IE	KIE	0.7**	0.001

Tabelist on näha, et motivatsiooni liikide vahel olid seosed suuremad, kui teiste uuritud tunnuste vahel. Seega võib öelda, et motivatsiooni liikide stabiilsus võrreldes teiste uuritud tunnustega, nagu õpetaja käitumise tajumine õpilasi toetavana või kontrollivana, on suurem. Psühholoogilistest vajadustest oli autonoomsuse toetuse vajadus võrreldes teiste vajadustega, nagu tajutud kompetentsus ja seotuse vajadus, nõrgemalt seotud vaadeldaval perioodil ja seega vähem stabiilsem.

Joonisel 1. on näidatud õpetaja autonoomsuse toetuse tajumise seosed õpilaste autonoomsuse vajaduse rahuldamisega enne ja pärast kümnenädalase kestvusega praktika perioodi.



Joonis 1. Õpetaja autonoomsuse toetuse tajumise seosed õpilaste autonoomsuse vajaduse rahuldamisega enne ja pärast kümnenädalase kestvusega praktika perioodi.

Praktika alguses õpetaja autonoomsuse toetuse tajumine õpilaste poolt avaldas kümme nädalat hiljem positiivset mõju nende autonoomsuse vajaduse rahuldamisele. Autonoomsuse vajaduse rahuldamine aga oli negatiivselt seotud praktika lõppedes õpetaja autonoomsuse toetutuse tajumisega.

5 Tulemuste arutelu

Töö eesmärgiks oli uurida, kas ja kuidas õpilaste motivatsiooniga seotud faktorid muutuvad kümne nädalase perioodi vältel, mille jooksul neid õpetab praktikant-õpetaja.

Kuna suur osa energiast ja ajast kulub algajal õpetajal iseendaga tegelemiseks, et saada ülevaade ülesannetest ja reeglitest ning klassikeskkonna toimimisest (Berliner, 1988), ning omades minimaalselt õpetamise kogemusi, oletas töö autor, et 10 nädalase praktika perioodi käigus, kui õpetajaks on just ülikooli lõpetav praktikant, õpilaste kehalise kasvatuses osalemise motivatsioon muutub. Käesoleva töö tulemustest aga selgub, et püstitatud hüpotees ei leidnud kinnitust, kuna üheski motivatsiooni liigis statistiliselt olulisi muutusi ei toimunud. Selle üheks põhjuseks võib olla autori arvates asjaolu, et 10 nädalane praktika periood on motivatsiooni muutumiseks liialt lühike periood. Heina ja Pihu (2009) tehtud uuringus, kus osalesid 14-16 aastased õpilased, püsis õpilaste sisemine motivatsioon kehalises kasvatuses osalemiseks 2 aasta jooksul stabiilsena. Uurijad tõid välja, et mida lühem on aeg, seda tugevam püsib stabiilsus. Seda näitab ka käesoleva uurimustöö ning Heina ja Pihu (2009) uurimuse tulemuste võrdlus – käesoleva töö, kus kahe mõõtmise vahele jäi 10 nädalat, sisemise motivatsiooni stabiilsuse koefitsient oli 0.85, Heina ja Pihu (2009) töös, kus mõõtmiste vahele jäi 2 aastat, oli sisemise motivatsiooni stabiilsuse koefitsient 0.59. Losier'i ja Vallerand'i (1994) uurimuses uuriti jäähoki eliitliigas mängivate noormeeste (keskmise vanusega 15.8) motivatsiooni ja tajutud kompetentsuse vahelisi seoseid. Muuhulgas selgus uuringust, et motivatsioon noormeestel püsis 5 kuu jooksul stabiilsena, vastav stabiilsuse näitaja oli 0.56. Marcoulides jt (2008) uurimustöös vaadeldi, kuidas muutub õpilaste motivatsioon aja jooksul, küsitlusi viidi läbi mitmel korral alates vanusest 9 kuni õpilaste 17 aastaseks saamiseni. Õpilased olid jaotatud 3 erinevasse gruppi nende motivatsiooni taseme järgi: kõrgelt motiveeritud, keskmiselt motiveeritud ja vähe motiveeritud. Uuringust selgus, et õpilaste motivatsioonis toimuvad suuremad muutused 9-10 eluaastani ning 13 eluaastaks motivatsiooni näitajad stabiliseeruvad ja püsivad seal edasi stabiilsena. Märkimist väärib asjaolu, et üheski vanusegrupis ei tõusnud õpilaste motivatsioon kõrgelt motiveeritute tasemele, kui see eelnevalt oli olnud keskmine või madal. Samuti ei muutunud selle aja jooksul ükski kõrgelt motiveeritud õpilane vähe motiveerituks. Seega võib öelda, et õpilaste motivatsioon muutub minimaalselt ja pigem väheneb.

Teiseks põhjuseks võib olla see, et praktika perioodi sisse jäi veerandi lõpp, mil õpilased pidid mitmeid ülesandeid sooritama hinde peale. Hea hinde saavutamine aga oli õpilastele tugevaks motiveerivaks teguriks ning ainult praktikant-õpetaja käitumine seda

oluliselt ei mõjutanud. Hassandra jt (2003) leidsid oma uuringus, et õpilaste motivatsiooni kehalises kasvatuses osalemiseks mõjutavad erinevad sotsiaalsed faktorid, nagu kehalise kasvatuses õpetaja, koolikaaslased, perekonna toetus, meedia jms. Nende faktorite mõju erinevat tüüpi motivatsioonile avaldub psühholoogiliste vajaduste (vajadus autonoomsuse, kompetentsuse ja seotuse järgi) rahuldamise kaudu. Uurijad leidsid, et kehalise kasvatuses tunnid tuleks korraldada nii, et õpilastel oleks võimalus tajuda autonoomsuse toetust, kompetentsust ja seotust. Seega tuleks kehalise kasvatuses tundides õpilastele anda valikuid, võimaldada kogeda saavutust ning anda palju võimalusi eakaaslastega suhtlemiseks. Websteri (2010) uuringu tulemuste järgi suurendab õpilaste õpimotivatsiooni see, kui õpetaja küsib neilt isiklikke küsimusi, et kindlaks teha õpilaste varsemad kogemused õpetatava spordialaga. See aitab õpetajal paremini oma tundi planeerida ja tõhusamalt õpetada. Brophy (2013) leidis aga, et kuna klassis on tavaliselt 20 ja enam õpilast ning neil kõigil on erinevad vajadused ja ootused, siis õpetaja ei jõua vastata nende kõigi vajadustele. Seetõttu võivad mõned õpilased tunda vahel igavust, teised aga segadust või pettumust. Kuna klassiruum on ühiskondlik koht, kus on koos palju õpilasi, siis ebaõnnestumised ei põhjusta mitte ainult isiklikku pettumust, vaid ka avalikku piinlikkust. Lisaks hinnatakse õpilaste ülesandeid ja sooritusi, ning hinnete kokkuvõtteid saadetakse vanematele. Nende erinevate tegurite mõjul keskenduvad õpilased pigem nõudmiste täitmisele, kui isiklikule kasule, mida nad võivad saada õpikogemustest. Seega on õpilaste õpimotivatsioon tihti pigem välistest teguritest mõjutatud. Kuna õpilaste motivatsiooni kehalises kasvatuses osalemiseks mõjutavad nii mitmed erinevad tegurid, siis on tõenäoline, et ühe teguri muutumine (õpetaja vahetumine) ei mõjuta õpilaste motivatsiooni oluliselt.

Käesoleva töö tulemusena leidis kinnitust hüpotees, et õpilaste motivatsiooni liikide stabiilsus võrreldes õpetaja käitumise tajumise liikidega (õpilaste autonoomsust toetav, kontrolliv) on suurem. Antud töös selgunud tulemusi saab kõrvutada Ott'i (2011) tööga, milles uuriti erinevate õpetamismeetodite mõju õpilaste autonoomsuse toetuse tajumisele ja motivatsioonile. Antud uurimuses, nagu ka käesoleva töö eksperimendis, olid õpetajateks 2 praktikant-õpetajat, kes kasutasid eksperimendirühmas produktiivseid ehk õpilasekeskseid õpetamise meetodeid ning kontrollrühmas reproduktiivseid ehk õpetajakeskseid õpetamise meetodeid. Uurimusest selgus, et produktiivsete õpetamismeetodite korral õpilaste autonoomsuse toetuse tajumine suurenes, reproduktiivsete õpetamismeetodite korral aga autonoomsuse toetuse tajumises ega motivatsioonilistes näitajates statistiliselt olulisi muutusi ei tekkinud. Käesoleva töö uurimuses osalenud õpilaste motivatsiooni näitaja enne praktika perioodi oli 4.99, Ott'i töös õpetaja A grupi õpilastel 4.49 ning õpetaja B grupi õpilastel 4.35. Peale praktika perioodi olid õpilaste motivatsiooni näitajad vastavalt 4.63, 4.37 ning 4.47. Ka

käesoleva töö eksperimendis kasutas praktikant-õpetaja peamiselt reproduktiivseid ehk õpetajakeskseid õpetamise meetodeid ning selle tulemusena õpilaste motivatsiooni liikides muutusi ei tekkinud. Samas, tuginedes enesemääratlemise teooria kontseptsioonile (Ryan ja Deci, 2000), õpetaja käitumise tajumine autonoomsust toetavana peaks soodustama autonoomsuse vajaduse rahuldamist, kuid antud uuringus autonoomsuse vajaduse rahuldamine õpilastel suurenes vaatamata asjaolule, et õpetajapoolse autonoomsuse toetuse tajumine õpilastel vähenes. Üheks põhjuseks võib olla autonoomsuse toetuse vajaduse rahuldamise stabiilsuse näitaja.

Psühholoogilistest vajadustest oli autonoomsuse toetuse vajadus võrreldes teiste vajadustega, nagu tajutud kompetentsus ja seotuse vajadus, nõrgemalt seotud vaadeldaval perioodil ja seega vähem stabiilsem. Cox jt (2008) uuringust, kus vaadeldi samuti erinevate motivatsiooni liikide ja psühholoogiliste vajaduste stabiilsust, selgub, et tajutud kompetentsus on stabiilsem kui autonoomsuse toetuse ja seotuse vajadus. Osal uuringus osalenud õpilastest oli uuringu perioodi teisel õppeaastal teine õpetaja, kuid see ei muutnud oluliselt õpilaste tajude stabiilsust võrreldes nende õpilastega, kellel oli mõlemal õppeaastal sama õpetaja. Tajutud kompetentsuse ja autonoomsuse toetuse tajumise stabiilsus oli peaaegu identne mõlemal õpilaste grupil ning seotuse vajaduse tajumise stabiilsus oli natuke tugevam nendel õpilastel, kellel oli ka teisel õppeaastal sama õpetaja.

Huvitav on asjaolu, et nii õpetaja käitumise tajumine autonoomsust toetavana kui ka kontrollivana langesid. Autonoomsuse toetus tekib siis, kui indiviidi juhendaja (näiteks: vanem, õpetaja või treener) annab valikuvõimalusi, peegeldab indiviidi tundeid ning julgustab eesmärgi poole püüdlema. Kontrolliva käitumise korral aga survestatakse täitma väliseid standardeid, kasutatakse taset või piiranguid, et manipuleerida indiviidi käitumisega. Kui juhendaja on rohkem autonoomsust toetav ja vähem kontrolliv, siis on tõenäoline, et individ on rohkem sisemiselt motiveeritud. Sellest teooriast võiks järeldada, et autonoomsust toetav käitumine ja kontrolliv käitumine on teineteise vastandid. Siiski, autonoomsuse toetuse puudus ei tähenda tingimata, et ollakse kontrolliv – näiteks vanemad võivad olla nõrgalt autonoomsust toetavad ilma, et nad oleksid väga kontrollivad ning vastupidi, võivad olla kontrollivad, kuid samas ka autonoomsust toetavad (nt: vanem võib kasutada süütunde tekitamist distsipliini strateegiana ning samas julgustada iseseisvat mõtlemist) (Silk, Morris, Kanaya ja Steinberg, 2003). (Pelletier jt (2001) tegid uurimuse sellest, kuidas noored ujuvad (vanuses 13-22 aastat) tajuvad oma treeneri käitumist ning kuidas see muutub aja jooksul. Sportlased pidid täitma küsimustiku kolmel korral – esimene kord võistlushooaja alguses, teine kord 10 kuu möödumisel ning kolmas kord 22 kuu möödumisel. Uuringust selgus, et autonoomsust toetava käitumise tajumise ja kontrolliva käitumise tajumise vaheline seos oli

küll statistiliselt oluline, aga see oli mõõdukalt negatiivne. See näitab, et autonoomsuse toetuse tajumine ja kontrolliva käitumise tajumine ei pruugi olla üksteisele täpselt vastupidised. Uurijad leidsid, et on võimalik, et treenerite käitumise tajumist ujujate poolt mõjutas ujujate endi motivatsiooniline orientatsioon, treenerite käitumist võis mõjutada ujujate motivatsioon või mingi kolmas mõõtmata muutuja mõjutas neid mõlemaid.

Parker'i ja Curtner-Smith'i (2012) uurimuse tulemused näitasid, et praktikandid kasutasid suurema osa ajast harjutamise meetodit, kuigi nad pidid praktika perioodi jooksul järk-järgult õpetajakesksetelt õpetamismeetoditel üle minema õpilasekesksetele. Uurijate arvates võisid selle põhjusteks olla praktikant-õpetajate endi arusaamad kehalise kasvatuses eesmärkidest, enesekindluse puudumine, vähene kogemus, nii praktikant-õpetajate kui õpilaste harjumatus kehalise kasvatuses pedagoogilise struktuuriga ning võimalik õpilaste häiriv käitumine tunnis. Seega oli reproduktiivsete õpetamismeetodite kasutamine turvalisem valik, et vältida probleeme distsipliiniga. Ka käesolevas uurimuses osalenud praktikant-õpetaja kasutas praktika perioodi ajal õpetades enamalt jaolt harjutamise ja käsumeetodit, siin võisid selleks olla sarnased põhjused nagu Parker'i ja Curtner-Smith'i (2012) uurimuses. Kuna need meetodid on õpetajakesksed ning õpetajakesksed õpetamismeetodid ei paku autonoomsuse toetust, siis see võib autori arvates ka olla põhjuseks, miks õpetaja käitumise tajumine autonoomsust toetavana õpilastel langes. Samas, õpilaste kontrolliva käitumise tajumine võis õpilastel langeda seetõttu, et praktikant-õpetaja õpetamise ajal esines aeg-ajalt ka distsipliini probleeme aga nende vältimiseks oleks saanud kasutada rohkem kontrollivaid õpetamise meetodeid.

6 Järeldused

Käesoleva uurimustöö tulemuste alusel saab teha järgmised järeldused:

1. Õpilaste motivatsiooni liike kehalises kasvatuses osalemiseks võib hinnata stabiilseks kümne nädalasel perioodil.
2. Autonoomsuse toetuse tajumine ja kontrolliva käitumise tajumine ei ole teineteisele täielikult vastandid.
3. Õpilaste motivatsiooni liikide stabiilsus on suurem kui õpetaja käitumise tajumise liikide (õpilaste autonoomsust toetav, kontrolliv) stabiilsus.

7 Kasutatud kirjandus

Abbott A, Bognár J, Jess M, Salvara MI. A preliminary study to investigate the influence of different teaching styles on pupils' goal orientation in physical education. *European Physical Education Review*, 2006; 12; 1; 51–74.

Allinder RM. An Examination of the Relationship between Teacher Efficacy and Curriculum-Based Measurement and Student Achievement. *Remedial and Special Education*, 1995; 16; 4.

Bandura A. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 1977; 84; 2; 191–215.

Beusaert S, Segers MSR, Wiltink D. The influence of teachers' teaching approaches on students' learning approaches: the student perspective. *Educational Research*, 2013; 55; 1; 1–15.

Berliner DC. The development of expertise in pedagogy. AACTE Publications, Washington, 1988.

Brophy JE. Motivating Students to Learn. 2013

Cai S. College student attitude toward three teaching styles in physical education classes. *College Student Journal*, 1997; 31; 2.

Chen W, Rovegno I. Examination of Expert and Novice Teachers' Constructivist-Oriented Teaching Practices Using a Movement Approach to Elementary Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 2000; 71; 4; 357–372.

Cothran D, Kulinna PH, Banville D, Choi E, Amade-Escot C, MacPhail A, Macdonald D, Richard J-F, Sarmento P, Kirk D. A Cross-Cultural Investigation of the Use of Teaching Styles. *Research Quarterly for Exercise and Sport by the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance*, 2005; 76; 2; 193–201.

Cox AE, Smith AL, Williams L. Change in Physical Education Motivation and Physical Activity Behavior during Middle School. *Journal of Adolescent Health*, 2008; 43; 5; 506–513.

Deci E, Spiegel N, Ryan R, Koestner R, Kauffman M. Effects of Performance Standards on Teaching Styles: Behavior of Controlling Teachers. *Journal of Educational Psychology*, 1982; 74; 6; 852–889.

Deci E. L., Ryan R. M. The „What“ and „Why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 2000; 11; 227–268.

Deci EL & Ryan RM. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum 1985.

Dowaliby F, Schumer H. Teacher-centered versus student-centered mode of college classroom instruction as related to manifest anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 1973, 64; 2; 125–132.

Gillet N, Vallerand RJ, Amoura S, Baldes B. Influence of coaches' autonomy support on athletes' motivation and sport performance: A test of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 2010; 11; 155–161.

Gottfried AE. Academic Intrinsic Motivation in Young Elementary School Children. *Journal of Educational Psychology*, 1990; 82; 3; 525–538.

Goudas M, Biddle S, Fox K. Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 1994; 64; 453–463.

Hagger MS, Chatzisarantis NLD, Hein V, Soos I, Karsai I, Lintunen T ja Leemans S. Teacher, peer and parent autonomy support in physical education and leisure – time physical activity: a trans-contextual model of motivation in four nations. *Psychology and Health*, 2009; 24; 6; 689–711.

Hagger MS, Stevenson A. Social physique anxiety and physical self-esteem: Gender and age effects. *Psychology and Health*, 2010; 25; 1; 89–110.

Hassandra M, Goudas M, Chroni S. Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: A qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 2003; 4; 3; 211–223

Hein V, Hagger MS. Global self-esteem, goal achievement orientations, and self-determined behavioural regulations in a physical education setting. *Journal of Sports Sciences*, 2007; 25; 2; 149–159.

Hein V, Pihu M. Temporal relationship between intrinsic motivations in physical education and in a leisure-time context. *Acta Kinesiologiae Universitatis Tartuensis*, 2009; 14.

Lam S, Cheng RW, Choy HC. School support and teacher motivation to implement project – based learning. *Learning and Instruction*, 2009; 20; 1–11.

Losier GF, Vallerand RJ. The Temporal Relationship Between Perceived Competence and Self-Determined Motivation. *Journal of Social Psychology*, 1994; 134; 6.

Marcoulides GA, Gottfried AE, Gottfried AW, Oliver PH. A latent transition analysis of academic intrinsic motivation from childhood through adolescence. *Educational Research and Evaluation*, 2008; 14; 5; 411–427.

Marjapuu K. Õpetaja käitumise seostest Põlva maakonna õpilaste motivatsiooniga kehalise kasvatuses. Magistritöö. Tartu Ülikool, Spordipedagoogika ja treeninguõpetuse instituut 2011.

Marsh HW, Richards GE, Johnson S, Roche L, Tremayne P. Physical Self-Description Questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relations to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1994; 16; 270–305.

McAuley E, Duncan T, Tammen VV. Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1989; 60; 48–58.

Meyer H. Novice and Expert Teachers' Conceptions of Learners' Prior Knowledge. *Science Education*, 2004; 88; 6; 970–983.

Morgan K, Kingston K, Sproule J. Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 2005; 11; 257.

Mosston, M. and Ashworth, S. Teaching Physical Education, 5th edn. 2002. San Francisco, CA: Benjamin Cummins.

Ntoumanis N. A Self-Determination Approach to the Understanding of Motivation in Physical Education. *Journal of Educational Psychology*, 2001; 71; 225–42.

Ntoumanis N., Standage M. Motivation in physical education classes. A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 2009; 7: 194–202.

O'Connor EA, Fish MC. Differences in the Classroom Systems of Expert and Novice Teachers. 1998.

Okas A, Schaaf M, Krull E. Algajate ja kogenud õpetajate praktilise teadmise avaldumise tunnismuste kommenteerimisel stimuleeritud meenutuse meetodil. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2013; 1; 25–45.

Ott K. Erinevate õpetamismeetodite mõju õpilaste autonoomsuse toetuse tajumisele ja motivatsioonile kehalises kasvatuses. *Magistritöö. Tartu Ülikool, Spordipedagoogika ja treeninguõpetuse instituut*, 2011.

Parish LE, Treasure D. Physical Activity and Situational Motivation in Physical Education: Influence of the Motivational Climate and Perceived Ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 2003; 74; 173–82.

Parker M, Curtner-Smith M. Preservice teachers' use of production and reproduction teaching styles within multi-activity and sport education units. *European Physical Education Review*, 2012; 18; 127.

Pelletier L, Fortier MS, Vallerand RJ, Brière NM. Associations Among Perceived Autonomy Support, Forms of Self-Regulation, and Persistence: A Prospective Study. *Motivation and Emotion*, 2001; 25; 4; 279–306.

Pelletier, L.G., & Sharp, E. C. Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *Theory and Research in Education*, 2009; 7; 174–183.

Pelletier, L.G., Vallerand, R.J. Supervisors' beliefs and subordinates' intrinsic motivation: A behavioral confirmation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1996; 71; 331–340.

Peterson PL. Interactive effects of student anxiety, achievement orientation, and teacher behavior on student achievement and attitude. *Journal of Educational Psychology*, 1977; 69; 6; 779–792.

Poom-Valickis K. Algajate Õpetajate professionaalne areng kutseaastal. *Analüütiline ülevaade. Kasvatusteaduste teaduskond, Tallinna Ülikool, Tallinn, Eesti*. 2007.

Pullmann H, Allik J. The Rosenberg Self-Esteem Scale: its dimensionality stability and personality correlates in Estonia. *Personality and Individual Differences*, 2000; 28; 701–715.

Reed K, Wood C, Barton J, Pretty JN, Cohen D, Sandercock GRH. A Repeated Measures Experiment of Green Exercise to Improve Self-Esteem in UK School Children. *PLoS ONE*, 2013; 8; 7

Reeve J, Bolt E, Cai Y. Autonomy-Supportive Teachers: How they Teach and Motivate Students. *Journal of Educational Psychology*, 1999; 91; 537–548.

Reeve J, Halusic M. How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practise. *Theory and Research in Education*, 2009; 7; 145.

Reeve J, Jang, H. What teachers say and do to support students autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 2006; 98; 209–218.

Reeve, J. Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 2006; 106; 225–236.

Ross A. Beliefs That Make a Difference: The Origins and Impacts of Teacher Efficacy. 1994.

Roth G, Assor A, Kanat-Maymon Y, Kaplan H. Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Journal of Educational Psychology*, 2007; 99; 4; 761–774.

Ryan, RM & Deci, EL. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 2000; 25; 54–67.

Sato M, Akita K, Iwakawa N. Practical Thinking Styles of Teachers. A Comparative Study of Expert and Novice Thought Processes and Its Implications for Rethinking Teacher Education in Japan. *Peabody Journal of Education*, 1993; 68; 4; 100–110.

Schunk DH. Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*. 1991; 26; 3; 207–231.

- Shoval E, Erlich I, Fejgin N. Mapping and interpreting novice physical education teachers' self-perceptions of strengths and difficulties. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 2010; 15; 1; 85–101
- Silk JS, Morris AS, Kanaya T, Steinberg L. Psychological control and autonomy granting: Opposite ends of a continuum or distinct constructs? *Journal of Research on Adolescence*, 2003; 13; 113–128.
- Sinclair C. Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2008; 36; 2; 79–104.
- Skaalvik EM, Skaalvik S. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 2007; 99; 3; 611–625.
- Spray CM, Warburton VE, Stebbings J. Change in physical self-perceptions across the transition to secondary school: Relationships with perceived teacher-emphasised achievement goals in physical education. *Psychology of Sport & Exercise*, 2013; 14; 5.
- Standage M, Duda JL, Ntoumanis N. A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 2005; 75: 411–433.
- Tessier D, Sarrazin P, Ntoumanis N. The effects of an experimental programme to support students' autonomy on the overt behaviors of physical education teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 2008; 23; 239–253.
- Tschannen-Moran M, Woolfolk Hoy A. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 2007; 23; 6; 944–956.
- Uyulgan MA, Akkuzu N. An Overview of Student Teachers' Academic Intrinsic Motivation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 2014; 14; 1; 24–32.
- Vallerand RJ, Fortier MS, Guay F. 'Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout'. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1997; 72; 1161–76.
- Vallerand RJ, Losier GF. An Integrative Analysis of Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport. *Journal of Applied Sport Psychology*. 1999; 11; 142–169.

Vallerand RJ. Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 1997; 29; 271–360.

Webster C. Relating student recall to expert and novice teachers' instructional communication: an investigation using receiver selectivity theory. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 2010; 15; 4; 419–433.

Woolfolk Hoy A, Burke Spero R. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teachers Education*, 2005; 21; 4; 343–356.

Summary

The effect of a student teacher's behaviour on factors connected with the motivational environment of physical education classes

The aim of this Master's thesis was to find out whether and how the motivational factors of pupils change during a period of 10 weeks, when being instructed by a student teacher. The second aim was to assess the stability of these factors during the abovementioned period, based on Pearson's correlation analysis. The study sample included 19 girls from years 6 and 7 of the Lääte Ühisgümnaasium. The survey was conducted twice – before the training period and at the end of the training period. Motivation of the pupils was studied based on a questionnaire by Goudas et al. (1994), modified by Standage et al. (2005). The perception of the teacher's behaviour by the pupils as supportive of their autonomy or controlling was studied based on a questionnaire by Reeve and Halusic (2009). A questionnaire by Standage et al. (2005) was used to assess whether the psychological need of pupils for supported autonomy, competency and involvement was satisfied. Six statements from the PSDQ (Physical Self Description Questionnaire) (Marsh et al., 1994) were used to measure physical self-esteem. Effort importance (EI) was assessed using 4 statements from the questionnaire by McAuley et al. (1989).

Based on the results of this study, it can be concluded that the types of motivation of pupils to participate in the physical education classes can be viewed as stable during the 10 weeks of being instructed by the trainee-teacher, as during that time, no statistically significant changes in motivational indicators occurred. From the psychological needs, the need for support of autonomy was less dependent on the studied period and thus, it was less stable when compared to other needs (such as perceived competency and need for involvement). The pupils' perception of the behaviour of the student teacher (both as supporting autonomy as well as controlling) decreased after the 10-week training period, from which it can be concluded that perceiving support for autonomy and controlling behaviour are not total opposites.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina _____ Kersti Vaher _____
(*autori nimi*)

(sünnikuupäev: _____ 10.04.1983 _____)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose
_____ **Praktikant-õpetaja käitumise mõju õpilaste motivatsioonilise õpikeskkonnaga**
seotud faktoritele kooli kehalises kasvatuses. _____

(*lõputöö pealkiri*)

mille juhendaja on _____ Vello Hein _____,
(*juhendaja nimi*)

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

Tartus, __20.05.2014_____
(*kuupäev*)