

TARTU ÜLIKOOL

Spordipedagoogika ja treeninguõpetuse instituut

Annika Seppa

**Vaadeldud õpetaja käitumine ja selle seos õpilaste motivatsiooniga osaleda
kehalise kasvatuse tunnis Tartu koolide näitel**

**Relationship between observed teacher's behavior and students' motivation to
participate in physical education classes of Tartu city**

Magistritöö

Kehalise kasvatuse ja spordi õppekava

Juhendaja: Prof. V. Hein

Tartu 2015

SISUKORD

Töös kasutatavad lühendid	3
Töö lühiülevaade	4
I KIRJANDUSE ÜLEVAADE	6
1.1. Enesemääratlemise teooria	6
1.2. Motivatsiooni liigid	7
1.3. Õpetaja käitumise seostest motivatsiooniga	8
1.4. Kehalise kasvatus tunni sisu ja motivatsiooni seosed.....	10
II TÖÖ EESMÄRK JA ÜLESANDED	12
III TÖÖ METOODIKA.....	13
3.1. Vaatlusalused.....	13
3.2. Uuringu korraldus.....	13
3.3. Õpetaja õpilaste vajadusi toetava tegevuse registreerimine	13
3.4. Küsimustik.....	14
3.5. Andmete statistiline töötlemine	14
IV TÖÖ TULEMUSED	16
4.1. Motivatsiooni erinevused klasside lõikes	17
4.2. Autonoomsust toetava käitumise seosed motivatsiooniga	17
4.3. Õpilaste motivatsioonid erineva sisuga kehalise kasvatus tunnis.....	18
4.4. Õpilaste vajadusi toetav õpetaja käitumine erineva sisuga kehalise kasvatus tundides ..	19
V ARUTELU.....	21
VI JÄRELDUSED	24
KASUTATUD KIRJANDUS.....	25
LISAD	30
Lisa 1. Motivatsiooni küsimustik	30
Lisa 2. Õpetaja vaatlusleht	31

Töös kasutatavad lühendid

AMK	amotivatsioon
AK	autonoomsuse toetus
AUTK	õpilaste vajadusi toetava käitumise keskmine väärtus
EXK	väline motivatsioon
IDK	identifitseeritud regulatsioon
IJK	introjektiivne regulatsioon
IMK	sisemine motivatsioon
M	keskmine väärtus
MOTIN	motivatsiooni indeks
REL	seotuse vajaduse rahuldamine
SBK	õpetamine enne tegevust
SD	standardhälve
SDK	õpetamine tegevuse kestel
ÜKE	üldine kehaline ettevalmistus

Töö lühiülevaade

Eesmärk: Uurida, kuidas õpetajapoolne õpilaste vajadusi toetav käitumine kehalise kasvatuses tunnis on seotud õpilaste motivatsiooniga Tartu koolide näitel.

Metoodika: Õpetajate (9 mees- ja 10 naisõpetajat) käitumise registreerimiseks kasutati kodeerimissüsteemi. Registreeriti õpetaja poolt õpilaste erinevaid vajadusi toetavad käitumised, mis olid seotud õpilaste autonoomsuse toetamisega. Hindamiseks õpilaste (N=318) motivatsiooni osaleda vaadeldud kehalise kasvatuses tunnis, kasutati kehalise kasvatuses käitumise regulatsioonide küsimustikku (*Behavioral Regulations in Physical Education Questionnaire*). Andmete statistiline töötlus viidi läbi programmide SPSS 21 ja LISREL 8.8 abil.

Tulemused: Registreeritud õpetaja autonoomsust toetava käitumise ja õpilaste motivatsiooni vahel ei esinenud statistiliselt olulist seost. Võimlemise tundides annavad õpetajad enne tegevust juhiseid rohkem võrreldes ÜKE tundidega. Kõige kõrgem on autonoomsuse toetus ÜKE tundides ja kõige madalam võimlemise tundides. Meesõpetajatel on erinevalt naisõpetajatest autonoomsuse keskmine toetus kõige kõrgem ÜKE tundides ja kõige madalam võimlemise tundides, naisõpetajatel on see näitaja vastupidine. Poeglapsed on rohkem sisemiselt motiveeritud ÜKE tunnis võrreldes võimlemise tundidega. Samuti on identifitseeritud regulatsioon kõrgem ÜKE tundides võrreldes sportmängude ja võimlemise tundidega.

Kokkuvõte: Mees- ja naisõpetajatepoolne õpilaste vajadusi toetav käitumine on erinev ÜKE, võimlemise ja sportmängude tundides. Õpetajate autonoomsust toetav käitumine ei ole otseselt seotud õpilaste motivatsiooniga.

Märksõnad: kehaline kasvatus, vajadusi toetav käitumine, õpilaste motivatsioon, vaatlusuuring

Abstract

Aim: The purpose of this study is to investigate how teachers' need-supportive behaviour in physical education relates to students' motivation in the schools of Tartu city.

Methods: The teachers' behaviour (9 males and 10 females) was registered using a coding system. The different dimensions of teachers' need-supportive behaviours, related to the support of autonomy were registered. To assess the motivation of students (N=318) in each observed lesson, Behavioral Regulations in Physical Education Questionnaire was used. Analyses were conducted using SPSS version 21 and LISREL version 8.8.

Results: No statistically significant relationship was found between the autonomy-supportive behaviour and motivation. In gymnastic lesson teacher's used instructions before the activity more than in general physical ability lessons. Male teachers use more autonomy supportive behaviour in general physical ability lessons and female used more autonomy supportive behaviour in gymnastic lessons. Boys were more intrinsically motivated in general physical abilities than in gymnastics and sport games lessons.

Conclusions: Male and female teachers behave differently in general physical ability gymnastic and sport game lessons. Teachers have to acknowledge that their autonomy supportive behaviour is not directly related to students' motivation.

Keywords: physical education, need-supportive behaviour, students' motivation, observed teacher behaviour

I KIRJANDUSE ÜLEVAADE

1.1. Enesemääratlemise teooria

Enesemääratlemise teooria kohaselt saavad õpetajad motiveerida õpilasi toetades nende psühholoogilisi vajadusi - seotust, kompetentsust, autonoomsust. Viimase kahe aastakümne jooksul tehtud uuringud õpetajate suhetest õpilastega, stiilist ja käitumisest on üha enam läbi viidud enesemääratlemise teooria vaatenurgast (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). Enesemääratlemise teooria kasutamine hariduse valdkonda käsitlevates uuringutes on muutunud järjest populaarsemaks, sest peamistel psühholoogilistel vajadustel (autonoomsusel, kompetentsusel ja seotusel) on keskne roll õpilaste käitumise kujundamisel ja õpitulemuste saavutamisel. Enesemääratlemise teooria uurib kuidas motivatsioon mingi tegevuse tegemiseks on sisemine ning kuidas see mõjutab võimalike tegevuste valikut, mis viivad soovitud tulemuseni. Psühholoogid on leidnud, et autonoomsuse vajadus (indiviid kontrollib oma tegevusi), kompetentsus (uskumus, et indiviid on võimeline efektiivselt suhtlema oma keskkonnaga) ja seotus ehk sotsiaalne kontakt (turvaliste suhete loomine indiviidi sotsiaalses võrgustikus), on tegurid, mis moodustavad enesemääratlemisteooria kohaselt motivatsiooni alusmüüri. Seega sõltuvalt sellest, kuidas on eelnevalt loetletud vajadused rahuldatud, määrab ära, kas indiviidi motivatsiooni võib pidada sisemiseks (Ryan & Deci, 2000).

Psühholoogilise vajaduse teooria kohaselt (Deci & Ryan, 2002; Vansteenkiste jt, 2010) - vajadus autonoomsuse, seotuse ja kompetentsuse järele on identifitseeritud kui oluline psühholoogiline faktor optimaalseks motivatsiooniks ja heaoluks. Enesemääratlemise teooria kohaselt sotsiaalsed faktorid soodustavad või pärsivad psühholoogiliste vajaduste rahuldamist (Deci & Ryan, 1987). Autonoomia tähendab "ise juhtimist" või "ise otsustamist" ehk ise oma käitumise reguleerimist (Deci & Ryan, 2000). Lähtuvalt sellest õpetaja toetus õpilaste autonoomsusele avaldab mõju õpilaste motivatsioonile ja sellest tulenevalt tegevuse tulemuslikkusele (Reeve, 2009). Kompetentsus tähendab tunnet, et ollakse võimeline saavutama soovitud tulemusi väljakutse korral (Skinner & Belmont, 1993; Sierens jt, 2009). Tunni ülesehitus ehk struktuur, mis on seotud õpetaja poolt kasutatavate juhistega, hõlmab õpetaja tegevusi õpilaste kompetentsuse suurendamiseks (Grolnick & Pomerantz, 2009). Üks struktuuri võtmeteguritest hõlmab selgust suhtlemisel ja arusaadavaid juhtnööre ning õpetaja poolseid õpilastele pandud ootusi ja lootusi. (Farkas & Grolnick, 2010; Jang jt, 2010; Sierens jt, 2009; Vansteenkiste jt, 2012). Selgete ootuste püstitus on lastele eelduseks, et areneks võime tunda edu. Ilma selgete juhisteta on kerge sattuda segadusse ning on raskem saavutada eesmärki. Teised struktuuri komponendid toetavad rohkem ja otsesemalt inimeste vajadust

kompetentsuse järele. Näiteks kui kehalise kasvatus õpetaja annab positiivset tagasisidet, siis lapsed tunnevad ennast kompetentsemana ning on osavõtlikumad nõutud tunnitegevustes (Koka & Hein, 2005; Mouratidis jt, 2008).

Seotus viitab positiivse ja rahuldustpakuva vastastikkuse suhte arengule, mida iseloomustab lähedustunne ning usaldus (Baumeister & Leary, 1995; Ryan & Deci, 2000). Isikutevaheline seotus (Grolnick & Ryan, 1989) on üks olulisemaid aspekte kehalise kasvatus õpetaja töö juures, sest õpetaja pühendab palju aega ja energiat õpilastele. Seotuse toetus hõlmab veel rohkem kvalitatiivseid tunnuseid peegeldades õpetajate sooja, sõbralikku ja südamlikku suhet õpilastega (Cox & Williams, 2008; Soenens jt, 2007).

1.2. Motivatsiooni liigid

Enesemääratlemise teooria kohaselt motivatsiooni regulatsioonid eksisteerivad kontiinumina - amotivatsioon, väline motivatsioon, mis jaotatakse nende enesemääratlustaseme järgi kolmeks regulatsioonitüübiks - identifitseeritud, introjektiivseks ja väliseksisemiseks motivatsiooniks. Teooria kohaselt kõige kõrgem enesemääratlemise tase on sisemine motivatsioon, järgneb väline motivatsioon ja siis amotivatsioon. Need tasemed erinevad selle poolest, millisel määral nad on internaliseeritud ja integreeritud ning kuivõrd inimene kogeb nende puhul autonoomiat (Deci & Ryan, 2000).

Sisemise motivatsiooni puhul ollakse tegevusega hõivatud tegevuse enese pärast ning selle sooritamise pakub naudingut ja rõõmu. Tegevust tehakse vabatahtlikult, mitte välise sunni tõttu ning vajaduseta saada materiaalselt tasutud. Sisemine motivatsioon on oluline motivatsiooni liik, kuid siiski ei ole suurem osa inimeste tegevusi sisemiselt motiveeritud. Põhjuseks on see, et kui inimene saab vanemaks, siis enam ei ole esmatähtis ainult huvipakkuvate ehk sisemiselt motiveeritud asjade tegemine, vaid olulisemaks muutuvad sotsiaalsed ootused ja rollid, mistõttu on kohustus ja vajadus tegeleda teatud asjadega, mis ei ole ainult sisemiselt motiveeritud (Deci & Ryan, 2000). Tegevust sooritatakse vabatahtlikult, teadlikult, välise sunnita või vajaduseta materiaalsete tasude järele (Deci & Ryan, 1985).

Väliselt motiveeritud tegevus on oma olemuselt vastand sisemisele motivatsioonile. Välise motivatsiooni puhul ollakse tegevusega hõivatud väliste tegurite pärast (auhinnad, piirangud, hirm saada karistada). Tegevust ei sooritata huvist, vaid tagajärgede mõeldes. Õpilane, kes teeb oma koduseid ülesandeid põhjusel, et vältida võimalikku karistust on väliselt motiveeritud (Ryan & Deci, 2000).

Amotiveeritud ehk ilma motivatsioonita inimesed tajuvad tavaliselt end mittekompetentsetena, leiavad et tegevus on mittekontrollitav ja sooritavad tegevust ilma eesmärgita (Deci & Ryan, 2000). Amotiveeritud õpilased ei osale kehalise kasvatus tunnis

entusiastlikult ja seetõttu tunnevad nad sageli igavust. Nad hoiavad tegevustest eemale, on tähelepanematud ja unustavad kehalise kasvatus riided maha (Ntoumanis jt, 2004). Lisaks on tulemustest selgunud, et amotiveeritud õpiaste minapilt on negatiivne ja usk enda võimesse on madal (Jackson-Kersey & Spray, 2013).

Tulemused on näidanud, et motivatsiooni regulatsioone kehalises kasvatuses on hinnatud erinevalt põhikooli erinevates klassides. Õpilaste omaksvõetud (ingl. k. *identified*) regulatsioon kasvab 6. ja 9. klassis; amotivatsioon kasvab 6. klassist üleminekul 7. klassi; pealesurutud (ingl. k. *introjected*) regulatsioon väheneb 8. klassist 9. klassini. Ülejäänud motivatsiooni regulatsioonid on jäänud muutumatuks. Muutused amotivatsioonis ja pealesurutud regulatsioonis on seotud individuaalsete teguritega, muutused omaksvõetud regulatsioonis on seotud keskkonna faktoritega (Jaakkola, 2015).

1.3. Õpetaja käitumise seostest motivatsiooniga

Autonoomsust toetavad õpetajad püüavad ära aimata, luua ja tekitada õpilastes huvi erinevate tegevuste vastu (Reeve, 2009). Nad võivad seda teha tuginedes erinevatele strateegiatele - küsides õpilaste huvide kohta, rääkides huviäratavalt, pakkudes mõtestatud tegevusi (Prusak jt, 2004) ja luues võimalusi õpilaste algatusteks (Reeve & Jang, 2006). Seega kui õpilased tajuvad, et nende õpetajad lasevad tunda neil end pädevana ja sõltumatutena, siis nad kogevad sisemise motivatsiooni tõusu, sest nende põhivajadused on rahuldatud. Õpetaja autonoomsust toetava käitumise mõju õpilaste tajutud autonoomsusele on tunnetuslik/intuiitiivne, kuid õpetaja autonoomsust toetava käitumise mõju tajutud kompetentsusele ei paista olevat nii tugevalt tunnetuslik (Mageau & Vallerand, 2003). Autonoomsust toetav käitumine eeldab, et õpilased oleksid julgustatud ise valikuid tegema, algatusvõimelised, samal ajal kui kriitika, surve ja õpetaja poolne kontroll on minimaalne. Seevastu kontrolliva õpetamise käigus kasutatakse survestavat taktikat, et õpilased mõtleksid, tunneksid või käituksid õpetaja poolt ettenähtud viisil (Reeve, 2009). Kontrolliv õpetamine võib esineda vähemalt kahel erineval viisil: väliselt ja sisemiselt kontrollivana (Soenens & Vansteenkiste, 2010). Esiteks, õpetajad saavad kasutada kontrollivat taktikat, mis tavaliselt hõlmab otsust kontrollivat (välist) strateegiat näiteks karistamist, karjumist ja kontrollivat keelt nagu näiteks „sa pead“ (Assor jt, 2005). Teiseks, õpetajad saavad kasutada sisemiselt kontrollivat taktikat, mis ilmneb suhteliselt peenel ja vähem otsesemal viisil – õpetajad tekitavad õpilastes süütunnet, häbi, viha (Soenens jt, 2012). Autonoomsust toetav õpetamine on aga seotud õpilaste vajaduste rahuldamisega, kõrge motivatsiooniga ja tunnis saavutatud positiivsete tulemustega ning see kehtib nii hariduses üldiselt kui ka kehalise kasvatus tunnis (Jang jt, 2009). Autonoomsust toetav käitumine annab märku usust õpilaste võimesse, mis mõjutab

nende kompetentsuse tajumist. Autonoomsust toetavad õpetajad kalduvad rohkem andma mitte-kontrollivat tagasisidet õpilaste kompetentsusele, mis võib suurendada otseselt õpilaste usku oma võimetusse.

Haerens'i jt (2014) poolt teostatud uuringust selgus, et tajutud autonoomsust toetav ja kontrolliv õpetamine on oma olemuselt erinevad ja on selgesti seotud motivatsiooniga. Tajutud autonoomsuse toetus on seotud eelkõige autonoomse motivatsiooniga ning tajutud kontrolliv õpetamine on seotud kontrolliva ja amotivatsooniga.

Kokkoneni jt (2013) läbi viidud uuringus selgus, et kehalise kasvatus õpetaja demokraatlik ja sotsiaalsust toetav käitumine on positiivselt seotud õpilaste poolt tajutud motiveeriva õhkkonnaga tunnis. Meyer'i jt (2014) teostatud uuringus, kus uuriti õpetaja kontrolliva käitumise mõju õpilaste motivatsioonile kehalise kasvatus tunnis, leiti et õpetaja kontrolliv käitumine on seotud õpilaste välise motivatsiooni ja amotivatsooniga. See näitab, et õpilased on väga tundlikud kontrollivale käitumisele õpetamisel. Lisaks sellele leiti uuringus, et puuduvad seosed õpetaja kontrolliva käitumise ja õpilaste sisemise motivatsiooni ning õpilaste autonoomsust toetava õpetamise tajumise vahel.

Motivatsioon sõltub ka sellest, kuidas kehalise kasvatus õpetaja organiseerib koolitundi, kaasab õpilasi otsustusprotsessi, annab valikuvõimalusi, arvestab õpilaste tunnetega ning annab kvaliteetset tagasisidet. Uuringud on kinnitanud, et eksisteerib otsene positiivne seos õpetaja autoomsel-toetaval käitumisel ning sisemise motivatsiooni vormidel (Koka & Hagger, 2010). Struktuurmodelite analüüs kinnitab, et autonoomsust toetav keskkond mõjutab positiivselt psühholoogiliste vajaduste (autonoomsus, kompetentsus, seotus) rahuldamist ja seeläbi sisemise motivatsiooni tekkimist, mis omakorda määrab ära, kui võrd on individid motiveeritud ka vabal ajal olema kehaliselt aktiivne (Standage jt, 2003). Struktuurmodeli analüüsist saadud tulemused näitasid, et tajutud autonoomne toetus treenerilt määras ära kui võrd on meeskonnas ülesannete täitmisele suunatud kliima. Lisaks, sotsiaalsed faktorid mõjutasid oluliselt ja otseselt sportlaste sisemist motivatsiooni. Alternatiivne struktuuri mudel toetas jätkuvalt treenerite ja eakaaslaste autonoomsuse toetuse otsest mõju motivatsioonile üheaastase treeningperioodi möödudes (Jõesaar jt, 2012).

Erinevate uurimistööde põhjal, mis on käsitletud nii hariduse valdkonda üldiselt (Jang jt, 2010) kui ka konkreetsemalt kehalise kasvatus tunde, on jõutud mitmete soovituseni, kuidas õpetajad saaksid paremini arvestada õppijate psühholoogiliste vajadustega (Standage jt, 2005, 2006). Suurem osa nendest uuringutest (Jang jt, 2010; Standage jt, 2005, 2006) on teostatud lähtudes õpetaja eneseanalüüsist, see tähendab, et tulemused on saadud üldistustena õpetaja enda poolt koostatud aruannete põhjal. Üksikud eelnevad uuringud (Tessier jt, 2008, 2010) kasutasid õpetajate käitumise jälgimisel ühte või kahte piirangut - keskendudes spetsiifilisele

õpetamise stiili mõõtmisele või siis keskendused ühele kindlale tegurile hindamaks õpetaja vajadus toetust. Haerens jt (2013) ja ka käesolevas uuringus kasutati kodeerimissüsteemi, et registreerida erinevaid õpetaja vajadusi toetavaid dimensioone seoses õpetaja toetusega autonoomsuse, kompetentsuse ja seotuse vajadusele. Iga dimensioon on esindatud mitme õpetaja käitumisega. Haerens jt (2013) esitavad konkreetset näidet, kuidas õpetaja saab toetada õpilaste psühholoogiliste vajaduste rahuldamist. Uurijad registreerisid 74-s erinevas kehalise kasvatus tunnis, viie minutiliste intervallide jooksul 21 erinevat aspekti, mida õpetajad kasutasid õpilaste vajaduste toetamiseks. Need jaotusid faktoranalüüsi tulemusena nelja faktorisse:

1. seotuse toetus;
2. autonoomsuse toetus;
3. õpetuse andmine enne tegevust (tunni struktuuri üks komponent);
4. õpetus tegevuse ajal (tunni struktuuri teine komponent).

Kehalise kasvatus tunnis kui õpetaja kasutab autonoomsust toetavat käitumist, siis see soodustab sisemise motivatsiooni tõusu õppimisel ja kontrolliv käitumine vähendab sisemist motivatsiooni (Ntoumanis ja Standage, 2009). Õpetajad, kes kasutavad direktiive ja käsk, pakuvad lahendusi enne kui õpilased saavad need ise välja mõelda või motiveerivad õpilasi pannes neile pinget peale (nt ähvardused, kriitika, tähtajad), siis selline käitumine õõnestab õpilaste vajadust autonoomsusele, mis omakorda vähendab sisemist motivatsiooni (Reeve & Jang, 2006). Kehalise kasvatus õpetaja autonoomsust toetav käitumine on seotud õpilaste sisemise motivatsiooni suurenemisega (Hagger jt, 2003) ning on leitud, et kui anda tütarlastele valikuvõimalusi, siis see on positiivselt seotud sisemise motivatsiooni kasvuga ja amotivatsiooni vähenemisega (Pusak jt, 2004). Kokkuvõetvalt võib öelda, et meisterlikkusele suunatud keskkond, tajutud autonoomsuse ja kompetentsuse toetus on positiivselt seotud õpilaste sisemise motivatsiooni kasvuga kehalise kasvatus tunnis (Ommundsen & Kvalø, 2007).

1.4. Kehalise kasvatus tunni sisu ja motivatsiooni seosed

Williams (1988) leidis, et tütarlastele erinevalt poeglastest ei meeldi võistluslik õhkkond tunnis või tunnid, mis on suunatud võistkondlikele aladele. Sarnaselt Williamsi (1988) uuringule leidis Aelterman` jt (2012), et tüdrukud on vähem aktiivsemad võrreldes poistega pallimängudes, aga mitte fitness treeningus, aeroobikas ja võimlemises. Ka Clifton ja Gill (1994) tähendasid, et sotsiaalsete mõjude tõttu poeglapsed ja tüdrukud võivad tunda diferentseeritud individuaalset huvi kehalise tegevuse vastu. Nooremas eas poeglapsed hakkavad üles näitama huvi võistkonnaalade vastu ja tüdrukud rütmilise tegevuse vastu (Lee

jt, 1999). Chepyator-Thomson ja Ennis (1997) leidsid, et sooga seotud stereotüübid sportlikes tegevustes väljendub ka kehalise kasvatuses tundides. Näiteks on osutatud, et poeglapsed väldivad aeroobika tunde ja keskkoolis õppivad tütarlapsed väldivad tõstmist. Segavõistkondade vahelises pesapalli mängus kaldusid poeglapsed alahindama ja kritiseerima naismängijaid ja söötsid neile harvem palli.

Nii poeglapsed kui ka tüdrukud kalduvad väärtustama tegevusi, mida nad tajuvad oma soole olevat sobivamad, nagu näiteks tantsimine tüdrukutel või jäähoki poeglastel (Gao & Xiang, 2008). Lisaks on leitud, et poeglapsed on kehalise kasvatuses tunnis rohkem füüsiliselt aktiivsemad kui tüdrukud (Flohr jt, 2006). Eelnevate uuringute põhjal saab üldistada, et on erinevusi tüdrukute ja poeglaste motivatsioonilistes uskumustes. Saamaks põhjalikumalt ülevaadet õpilaste motivatsioonist osaleda vaadeldud kehalise kasvatuses tunnis on oluline uurida ka käesolevas uuringus poeglaste ja tütarlaste motivatsiooni ja tunnisu vahelisi erinevusi.

II TÖÖ EESMÄRK JA ÜLESANDED

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on uurida, kuidas õpetaja vajadusi toetav käitumine kehalise kasvatuses on seotud õpilaste motivatsiooniga Tartu linna koolide näitel. Töös on püstitatud alljärgnevad uurimisülesanded:

1. Vaadelda ja registreerida õpetaja poolt õpilaste vajadusi toetavat käitumist kehalise kasvatuses tunnis.
2. Hinnata motivatsiooni küsimustiku valiidsust.
3. Hinnata õpilaste motivatsioone igas vaadeldud kehalise kasvatuses tunnis ja selgitada kuiõrd on õpilaste motivatsioon seotud tunni sisuga.
4. Leida seosed õpilaste motivatsiooni ja õpilasi toetava õpetaja käitumise vahel.
5. Selgitada erinevused õpetajate poolt õpilaste vajadusi toetavas käitumises erineva sisuga kehalise kasvatuses tundides.

Lisaks eesmärgile on autor püstitanud ka järgmised hüpoteesid:

1. Õpetajapoolne õpilaste autonoomsust toetav käitumine on seotud õpilaste sisemise motivatsiooniga.
2. Õpilaste sisemine motivatsioon on madalam tundides, kus õpetaja ei anna selgeid juhiseid või õpetamisega seotud aspekte on vähem (juhiste andmine/õpetamine enne tegevust ja tegevuse kestel).

III TÖÖ METOODIKA

3.1. Vaatlusalused

Uuringus vaadeldi 38 kehalise kasvatus tundi. Uuringus kasutati küsimustikku, mis viidi läbi Variku Kooli, Kivilinna Kooli, Hansa Kooli, Descartes'i Kooli, Tartu Tamme Gümnaasiumi ja Herbert Masingu Gümnaasiumi 7.–9. klassi õpilaste seas. Uuringus osales kokku 19 kehalise kasvatus õpetajat ja 318 õpilast. Osalenud õpetajatest 9 olid meessoost ja 10 naissoost. Klassiti jagunesid osalenud õpilased järgnevalt: 7. klasse oli 10, 8. klasse 13 ja 9. klasse 15. Kehalise kasvatus tundi jagunesid sisult nelja valdkonda: 1) ujumine (4 tundi); 2) sportmängud (15 tundi); 3) võimlemine (7 tundi); 4) üldine kehaline ettevalmistus (13 tundi). Uurimust teostati kehalise kasvatus tundi ajal – 40 minutit uurija vaatles ja registreeris õpetaja käitumist 5 minutiliste intervallidega ning tunni lõpus täitsid õpilased ajalise piiranguta küsimustikku.

3.2. Uuringu korraldus

Tunni vaatluste ajal hinnati ja registreeriti õpilaste vajadusi toetavat õpetaja käitumist ja selle sagedust kehalise kasvatus tunnis. Iga õpetaja õpilaste vajadusi toetavat käitumist registreeriti kahes tunnis. Tundide vaatleja tegi vaatluslehele märkmeid ka kooli, õpetaja, tunni sisu, klassi kohta, mille alusel identifitseeriti õpetaja vaatlusandmed õpilaste vajaduste toetamisest vastavate õpilaste motivatsiooni küsimustike andmetega. Enne tunni lõppu täitsid õpilased motivatsiooni küsimustiku, mille vaatleja kogus kohapeal kokku. Uuringu läbiviimiseks on saadud Tartu Ülikooli inimuuringute eetika komitee luba nr. 242/T-17, 17. november 2014.

3.3. Õpetaja õpilaste vajadusi toetava tegevuse registreerimine

Õpilaste vajadusi toetava käitumise hindamiseks kasutati Haerens'i jt (2013) poolt välja töötatud vaatluslehte, mis koosnes 21st väitest vajadusi toetavast käitumisest õpetamisel, mis jagunesid nelja valdkonda: seotuse toetus, autonoomsuse toetus, õpetamist/juhiste andmist (struktuuri) enne ja tegevuse kestel, näiteks „Õpetaja annab selgeid juhiseid“; „Õpetaja kasutab diferentseerimist“. Vaatluslehel oli võimalik ära märkida viie minutiliste intervallidega esinenud õpetaja käitumine ja selle sagedus. Iga valdkonda iseloomustavad arvud liideti eraldi kokku ja jagati esinemissageduse arvuga.

3.4. Küsimustik

Õpilaste motivatsiooni hindamiseks vaadeldud kehalise kasvatus tunnis kasutati Aelterman'jt (2012) poolt kohandatud Markland'i ja Tobin'i (2004) küsimustikku. Küsimustik koosnes 20st väitest, mis algasid järgnevalt: „Ma pingutasin selles kehalise kasvatus tunnis...“. Väited jagunesid kolme motivatsiooni valdkonda: 1) autonoomne motivatsioon – sisemine motivatsioon, mida uuriti näiteks küsimusega: „Ma näen vaeva kehalise kasvatus tunnis, sest kehalise kasvatus tund on lõbus“ ja identifitseeritud regulatsioon, mis sisaldas näiteks küsimust: „Ma näen vaeva kehalise kasvatus tunnis, sest ma tunnen kehalise kasvatus tunnist saadavat kasu“; 2) kontrollitud motivatsioon – introjektiivne regulatsioon, mida iseloomustas näiteks küsimus: „Ma näen vaeva kehalise kasvatus tunnis, sest vastasel juhul tunneks ma end süüdi“ ja väline regulatsioon, mida uuriti näiteks küsimusega: „Ma näen vaeva kehalise kasvatus tunnis, sest muidu teised hindaksid mind vähem“; 3) amotivatsioon, mida uuriti näiteks väitega: „Ma arvan, et see kehalise kasvatus tund on aja raiskamine“. Vastamiseks kasutati skaalat 1–5-ni (1-väide ei ole tõene; 5-väide on väga tõene). Saadud tulemuste põhjal arvutati motivatsiooniindeks õpilaste motivatsiooni taseme hindamiseks. Näitajad arvutati toetudes varasematele uuringutele (Blais 1993 jt., 1990; Standage jt., 2006), kus on kasutatud enesemääratlemisindeksit (*self-determination index*). Motivatsiooni indeksi leidmiseks anti igale küsimusele kaal vastavalt sellele, millist motivatsiooni tüüpi ta hindas. Sisemise motivatsiooni, identifitseeritud ja introjektiivse motivatsiooni küsimuste kaalud olid 1, välise motivatsiooni küsimuse ja amotivatsiooni kaalud olid vastavalt -1 ja -2. Käesolevas töös arvutati õpilaste motivatsiooni indeks (MOTIN) järgneva valemi alusel:

$$\text{MOTIN} = \text{IM} + \text{ID} + \text{IJ} - \text{EX} - 2\text{AM}$$

Motivatsiooni indeks = sisemine motivatsioon + identifitseeritud motivatsioon + intrjektiivne motivatsioon – väline motivatsioon – 2 amotivatsioon (Standage jt, 2006). Mida suurem on motivatsiooni indeks, seda suurem on indiviidi üldine motiveeritus.

3.5. Andmete statistiline töötlemine

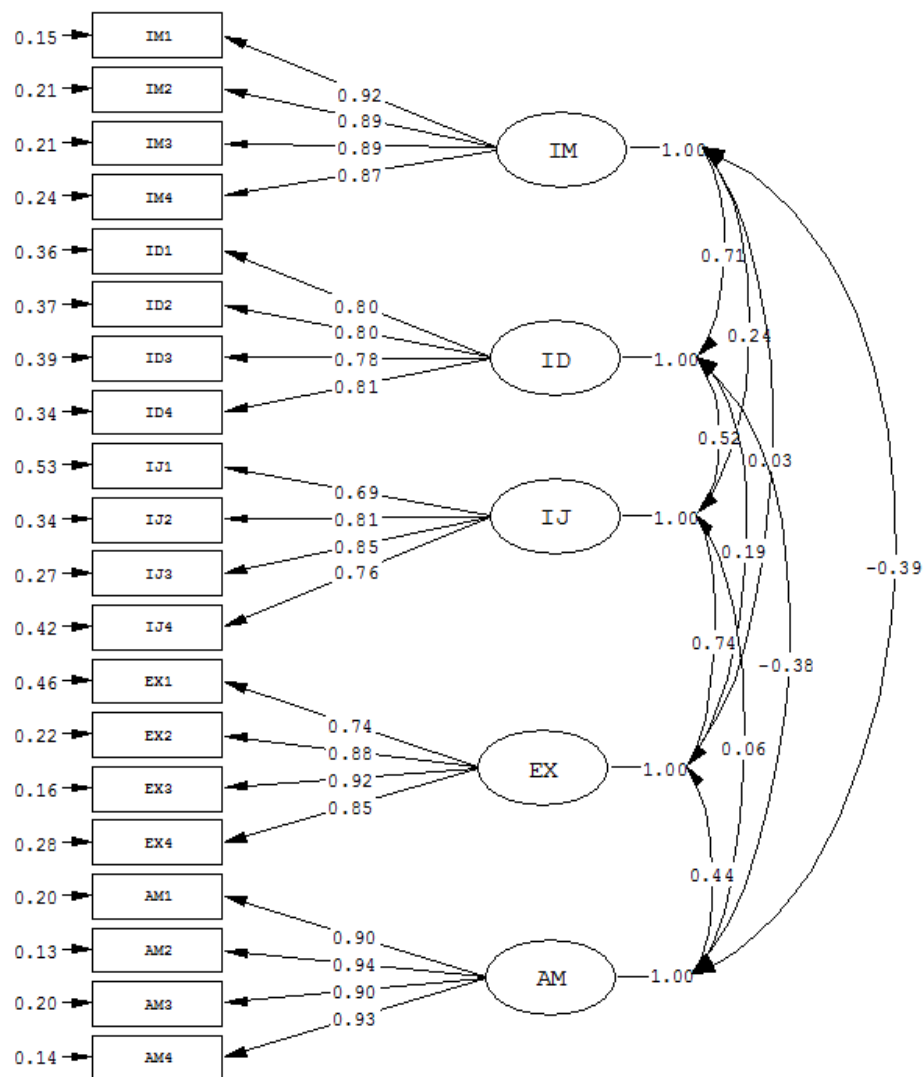
Andmete statistiline töötlus viidi läbi programmide SPSS 21 ja LISREL 8.8 abil. Küsimustike faktorstruktuuri valiidsust hinnati kinnitava faktoranalüüsiga. Erinevate tundide õpilaste motivatsioonide erinevusi hinnati Student t-testi abil. Kõikide andmete statistilisel teostamisel võeti olulisuse nivooks $p < 0,05$.

Kinnitava faktoranalüüsi faktorstruktuuride valiidsuse hindamiseks kasutatud psühhomeetriseliste parameetrite CFI (*Comparative Fit Index*), NFI (*Normed Fit Index*) ja

NNFI (*Non-Normed Fit Index*) väärtused väiksemad kui 0.90 hinnati sobivaks lähtudes Bentler'i (1990) poolt esitatud kriteeriumidest. RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) väärtused väiksemad kui 0,05 hinnatakse heaks ja väärtused kuni 0.08 aktsepteeritavaks (Browne ja Cudeck, 1989).

IV TÖÖ TULEMUSED

Käesoleva uuringu motivatsiooni küsimustiku küsimused jagunesid viite faktorisse: sisemine motivatsioon (IM), identifitseeritud regulatsioon (ID), introjektiivne regulatsioon (IJ), väline motivatsioon (EX), amotivatsioon (AM). Kinnitava faktoranalüüsi tulemused näitasid, et küsimustik on valiidne hindamaks õpilaste motivatsioone osalemaks vaadeldud kehalise kasvatuses tunnis. Alljärgneval joonisel 1 on esitatud kinnitava faktoranalüüsi mudel.



Joonis 1. Motivatsiooni küsimustiku faktoranalüüs

Kinnitava faktoranalüüsi tulemused näitasid, et psühhomeetriliste parameetrid olid aktsepteeritava tasemega: CFI=0.99; NNFI=0.98; SRMSR=0.08; RMSEA=0.050 (CI 0.040-0.059).

4.1. Motivatsiooni erinevused klasside lõikes

Tabel 1. Motivatsiooni erinevused klasside lõikes

	7. klass		8. klass		9. klass	
	M	SD	M	SD	M	SD
IMK	3.85	+/- 0.49	3.57***	+/-0.47	3.85	+/-0.54
IDK	3.52	+/-0.40	3.26	+/-0.59	3.6	+/-0.42
IJK	2.71	+/-0.65	2.44	+/-0.55	2.44	+/-0.39
EXK	1.70	+/-0.40	1.78	+/-0.40	1.70	+/-0.40
AMK	1.40	+/-0.28	1.62	+/-0.36	1.38	+/-0.28
MOTIN	5.58*	+/-1.20	4.27***	+/-1.53	5.73	+/-1.32

Märkused: Erinevus $p < 0.05$. 7. ja 8. klasside erinevus –*; 7. ja 9. klasside erinevus – **; 8. ja 9. klasside erinevus – ***.

Tabelist 1 selgub, et õpilaste sisemise motivatsiooni keskmine näitaja oli kõrgem 9. klassi õpilastel võrreldes 8. klassi õpilastega. Motivatsiooni indeksi keskmine väärtus on kõige kõrgem 9. klassis, järgnes 7. klass ja kõige madalama indeksiga on 8. klass. Ülejäänud motivatsiooni liikides statistiliselt olulisi erinevusi klasside vahel ei esine.

4.2. Autonoomsust toetava käitumise seosed motivatsiooniga

Tabel 2. Autonoomsust toetava käitumise seosed motivatsiooniga

	SBK	AK	STK	RELK	imk	idk	ijk	exk	amk	motind	AUTK
SBK	1	0.07	-0.12	0.16	-0.16	-0.29	-0.10	-0.02	0.15	-0.23	0.21
AK	0.07	1	0.32	0.19	0.13	0.17	0.14	0.15	-0.17	0.19	0.69**
STK	-0.12	0.32	1	0.63**	-0.11	0.09	0.32	0.13	0.11	0.02	0.79**
RELK	0.16	0.19	0.63**	1	-0.25	0.03	0.17	0.14	0.11	-0.1	.78**
imk	-0.16	0.13	-0.11	-0.25	1	0.66**	0.15	0.10	-0.45	0.79**	-0.11
idk	-0.29	0.17	0.09	0.03	0.66**	1	0.60**	0.40*	-.46**	0.86**	0.08
ijk	-0.10	0.14	0.32	0.17	0.15	0.60**	1	0.67**	0.11	0.39*	0.25
exk	-0.02	0.15	0.13	0.14	0.10	0.40*	0.67**	1	0.30	0.03	0.18
amk	0.15	-0.17	0.11	0.11	-.45*	-.46**	0.11	0.30	1	-.75**	0.03
motind	-0.23	0.19	0.02	-0.1	0.79**	0.86**	0.39*	0.03	-.75**	1	0.02
AUTK	0.21	0.69**	0.79**	0.78**	-0.11	0.08	0.25	0.18	0.03	0.02	1

Märkused: Erinevus $p < 0.05$.

Tabelist 2 selgub, et autonoomsust toetava käitumise dimensioonide ja motivatsiooni liikide vahelised seosed ei olnud statistiliselt olulised.

4.3. Õpilaste motivatsioonid erineva sisuga kehalise kasvatuse tunnis

Tabel 3. Õpilaste motivatsioon erineva sisuga kehalise kasvatuse tunnis

Motivatsioon	ÜKE		SPORTMÄNGUD		VÕIMLEMINE	
	M	SD	M	SD	M	SD
IMK	3.90	+/- 0.61	3.97	+/-0.52	3.54	+/-0.35
IDK	3.65	+/-0.64	3.40	+/-0.40	3.20	+/-0.37
IJK	2.63	+/-0.65	2.39	+/-0.42	2.54	+/-0.52
EXK	1.80	+/-0.47	1.69	+/-0.38	1.71	+/-0.29
AMK	1.45	+/-0.30	1.42	+/-0.29	1.66	+/-0.41
MOTIN	5.45	+/-1.47	5.23	+/-1.44	4.28	+/-1.62

Märkused: Erinevus $p < 0.05$. 1 ja 2 tundi erinevus –*; 1 ja 3 tundi erinevus – **; 2 ja 3 tundi erinevus – ***.

Tabelis 3 olevates tulemustes ei esine statistiliselt olulisi erinevusi motivatsiooni ja erineva sisuga kehalise kasvatuse tunni vahel. Küll aga esineb statistiliselt olulisi erinevusi kui vaadata poeglasi eraldi (tulemused toodud tabelis 5).

Tabel 4. Tütarlaste motivatsioon erineva sisuga kehalise kasvatuse tunnis

	ÜKE		SPORTMÄNGUD		VÕIMLEMINE	
	M	SD	M	SD	M	SD
IMK	3.46	+/- 0.35	4.03	+/-0.64	3.67	+/-0.25
IDK	3.32	+/-0.65	3.40	+/-0.37	3.28	+/-0.14
IJK	2.47	+/-0.74	2.34	+/-0.40	2.70	+/-0.50
EXK	1.3	+/-0.48	1.54	+/-0.28	1.63	+/-0.32
AMK	1.47	+/-0.34	1.40	+/-0.28	1.47	+/-0.29
MOTIN	4.67	+/-1.50	5.39	+/-1.40	5.04	+/-0.50

Märkused: Erinevus $p < 0.05$. 1 ja 2 tundi erinevus –*; 1 ja 3 tundi erinevus – **; 2 ja 3 tundi erinevus – ***.

Tabel 5. Poeglaste motivatsioon erineva sisuga kehalise kasvatuse tunnis

	ÜKE		SPORTMÄNGUD		VÕIMLEMINE	
	M	SD	M	SD	M	SD
IMK	4.42**	+/- 0.41	3.91	+/-0.41	3.45	+/-0.42
IDK	4.04*	+/-0.38	3.40	+/-0.48	3.15**	+/-0.51
IJK	2.82	+/-0.55	2.44	+/-0.46	2.43	+/-0.57
EXK	2.02	+/-0.40	1.82	+/-0.43	1.78	+/-0.29
AMK	1.44	+/-0.30	1.44	+/-0.32	1.80	+/-0.47
MOTIN	6.40	+/-0.72	5.07	+/-1.57	3.70**	+/-2.00

Märkused: Erinevus $p < 0.05$. 1 ja 2 tundi erinevus –*; 1 ja 3 tundi erinevus – **; 2 ja 3 tundi erinevus – ***.

Tabelist 5 selgub, et poeglapsed on rohkem sisemiselt motiveeritud ÜKE tunnis võrreldes võimlemise tundidega. Samuti on identifitseeritud regulatsioon kõrgem ÜKE tundides võrreldes sportmängude ja võimlemise tundidega. Motivatsiooni indeksis on statistiliselt oluline erinevus ÜKE ja võimlemise tundide vahel.

4.4. Õpilaste vajadusi toetav õpetaja käitumine erineva sisuga kehalise kasvatuses tundides

Tabel 6. Õpilaste vajadusi toetav õpetaja käitumine erineva sisuga kehalise kasvatuses tundides

ÕPETAJAPOOLNE ÕPILASTE VAJADUSI TOETAV KÄITUMINE	ÜKE		SPORTMÄNGUD		VÕIMLEMINE	
	M	SD	M	SD	M	SD
AUTK	10.16	+/- 3.62	8.24	+/-2.77	9.14	+/-4.63
SBK	0.84**	+/-0.53	1.11	+/-0.43	1.43**	+/-0.68
AK	4.38**	+/-0.91	3.91	+/-1.69	2.69**	+/-2.15
SDK	3.24	+/-1.74	2.26	+/-1.26	2.97	+/-1.02
RELK	1.71	+/-1.89	0.96	+/-0.74	2.06	+/-1.52

Märkused: Erinevus $p < 0.05$. 1 ja 2 tundi erinevus –*; 1 ja 3 tundi erinevus – **; 2 ja 3 tundi erinevus – ***.

Tabelist 6 selgub, et võimlemise tundides annavad õpetajad enne tegevust juhiseid (SBK) rohkem võrreldes üldkehalise kasvatuses (ÜKE) tundidega. Kõige kõrgem on autonoomsuse toetus (AK) üldkehalise kasvatuses tundides ja kõige madalam võimlemise tundides.

Tabel 7. Naisõpetajate õpilaste vajadusi toetav käitumine erineva sisuga kehalise kasvatuses tundides

NAISÕPETAJAPOOLNE ÕPILASTE VAJADUSI TOETAV KÄITUMINE	ÜKE		SPORTMÄNGUD		VÕIMLEMINE	
	M	SD	M	SD	M	SD
AUTK	8.44	+/- 3.92	7.89	+/-3.31	11.05	+/-5.18
SBK	0.60*	+/-0.42	1.29	+/-0.36	1.70**	+/-0.68
AK	4.32	+/-1.07	4.43	+/-2.09	3.20	+/-2.67
SDK	2.64	+/-1.80	1.43***	+/-0.96	3.20***	+/-1.10
RELK	0.88**	+/-1.11	0.74	+/-0.62	2.95***	+/-1.30

Märkused: Erinevus $p < 0.05$. 1 ja 2 tundi erinevus –*; 1 ja 3 tundi erinevus – **; 2 ja 3 tundi erinevus – ***.

Naisõpetajate juhiste andmine enne tegevust (SBK) on kõrgem võimlemise tundides ja madalaim üldise kehalise kasvatuses (ÜKE) tundides. Tegevuse kestel juhendavad (SDK) naisõpetajad võimlemise tundides rohkem ja vähem annavad nad juhiseid sportmängude tundides. Seotuse toetus on võimlemise tundides kõrgem võrreldes sportmängude ja ÜKE tundidega.

Tabel 8. Meesõpetajate õpilaste vajadusi toetav käitumine erineva sisuga kehalise kasvatuses tundides

MEESÕPETAJAPOOLNE ÕPILASTE VAJADUSI TOETAV KÄITUMINE	ÜKE		SPORTMÄNGUD		VÕIMLEMINE	
	M	SD	M	SD	M	SD
AUTK	11.60**	+/- 2.91	8.60	+/-2.31	6.60**	+/-2.65
SBK	1.03	+/-0.56	0.94	+/-0.46	1.07	+/-0.58
AK	4.43**	+/-0.86	3.40	+/-1.10	2.0**	+/-1.39
SDK	3.73	+/-1.67	3.09	+/-0.96	2.67	+/-1.03
RELK	2.40	+/-2.21	1.17	+/-0.84	0.87	+/-0.83

Märkused: Erinevus $p < 0.05$. 1 ja 2 tundide erinevus –*; 1 ja 3 tundide erinevus – **; 2 ja 3 tundide erinevus – ***.

Meesõpetajatel on erinevalt naisõpetajatest autonoomsuse valdkondade keskmine toetus (AUTK) kõrgem ÜKE tundides ja kõige madalam võimlemise tundides, naisõpetajatel on see näitaja vastupidine (vt. tabel 7). Autonoomsuse toetus on ÜKE tundides kõrgem võrreldes sportmängude ja võimlemise tundidega.

V ARUTELU

Hindamaks õpilaste motivatsiooni osaleda kehalise kasvatuse tunnis oli vajalik hinnata küsimustiku valiidsust. Töös kasutati Aelterman'jt (2012) poolt kohandatud Markland'i ja Tobin'i (2004) kehalise kasvatuse käitumise regulatsiooni küsimustikku, mis koosnes 20st väitest. Õpilaste motivatsiooni küsimustiku psühhomeetrilised parameetrid olid aktsepteeritava tasemega: CFI=0.99; NNFI=0.98; SRMSR=0.08; RMSEA=0.050 (CI 0.040-0.059), mis näitavad küsimustiku sobilikkust.

Töö peamiseks eesmärgiks oli uurida, kuidas õpetaja vajadusi toetav käitumine kehalise kasvatuse tunnis oli seotud õpilaste motivatsiooniga Tartu koolide näitel. Mitmetes varasemates uuringutes oli leitud, et kui õpetaja kasutab autonoomsust toetavat käitumist, siis see soodustab sisemise motivatsiooni tõusu õppimisel ja kontrolliv käitumine vähendab sisemist motivatsiooni (Ntoumanis ja Standage, 2009; Reeve ja Jang, 2006; Hagger, 2003). Käesoleva uuringu korrelatsioonanalüüsist selgus, et autonoomsust toetava käitumise ja motivatsiooni vahelisi statistiliselt olulisi seoseid ei esinenud, seega ei leidnud kinnitust ka töös püstitatud hüpoteesid: 1) õpetajapoolne õpilaste autonoomsust toetav käitumine on seotud õpilaste sisemise motivatsiooniga; 2) õpilaste sisemine motivatsioon on madalam tundides, kus õpetaja ei anna selgeid juhiseid või õpetamisega seotud aspekte on vähem (juhiste andmine/õpetamine enne tegevust ja tegevuse kestel). Niisiis käesolevast uuringust ei selgu, kas õpetaja vajadusi toetav käitumine on seotud õpilaste motivatsiooniga. Õpetaja autonoomse käitumise mõju ei tarvitse olla vahetu ning õpetaja käitumise mõju võib ilmnedagi läbi teise tunnuse, mida antud uuringus ei käsitletud.

Hinnates õpilaste motivatsioone erineva sisuga kehalise kasvatuse tunnis ilmnes nii sarnasusi kui ka erinevusi varasemalt teostatud uuringutega. Käesolevas uuringus oli poeglastel sisemine motivatsioon kõrgeim ja tütarlastel madalaim ÜKE tundides, sarnaseid tulemusi, et poeglapsed ja ka tütarlapsed huvituvad rohkem oma soo stereotüübile sobivamatest aladest, nagu näiteks poeglastel oli selleks jõutõstmine, on leidnud ka Chepyator-Thomson ja Ennis (1997) oma uuringus. Statistiliselt oluliselt kõrgem oli poeglastel ka identifitseeritud regulatsioon ÜKE tundides võrreldes sportmängude ja võimlemise tundidega. Tütarlastel statistiliselt olulisi erinevusi erineva sisuga tundide vahel ei ilmnenud. Williams, 1988; Clifton ja Gill, 1994; Lee jt, 1999; Gao ja Xiang, 2008 on leidnud oma uuringutes, et poeglapsed huvituvad rohkem pallimängudest ja võistkondlikest aladest kui tütarlapsed. Selle uuringu põhjal sai aga väita vastupidist: tütarlaste sisemise motivatsiooni kõrgeimad keskmised tulemused olid pallimängudes, mis ületab ka poeglaste keskmisi näitajaid sellel alal.

Lisaks uuriti käesolevas töös põhikooli klasside vahelisi motivatsiooni erinevusi. Õpilaste motivatsioonis statistiliselt olulised erinevused keskmistes näitajates oli sisemises motivatsioonis ja motivatsiooni indeksis 8. ja 9. klasside vahel, kus 8. klassi õpilaste sisemise motivatsiooni näitaja oli madalam võrreldes 9. klassi õpilastega. Motivatsiooni indeksi keskmine väärtus oli kõige kõrgem 9. klassis, järgnes 7. klass ja kõige madalama indeksiga oli 8. klass. Ka Jaakkola (2015) uuring näitab, et õpilaste identifitseeritud motivatsiooni regulatsioon oli kõrgema väärtusega 9. klassis ja üleminekul 8. klassist 9 klassi vähenes introjektiivne regulatsioon.

Uurides nais-ja meesõpetajate autonoomsuse toetust erineva sisuga kehalise kasvatus tundides, ilmnes mitmeid statistiliselt olulisi erinevusi. ÜKE tundides oli poeglaste sisemine ja identifitseeritud motivatsioon kõige kõrgem. Tulemustest selgus, et meesõpetajate autonoomsuse ja seotuse toetus oli ÜKE tundides kõige kõrgem ning ka juhiseid tegevuse kestel anti enim ÜKE tundides võrreldes võimlemise ja sportmängude tundidega. Võimlemise tundides meesõpetajate poolne vajadusi toetavate käitumiste keskmised näitajad olid kõige madalamad. Sportmängude ja autonoomsuse toetuse vahel statistiliselt olulist erinevust ei olnud.

Naisõpetajate juhiste andmine enne tegevust (SBK) ja tegevuse kestel (SDK) ning seotuse toetuse pakkumine oli kõrgeim võimlemise tundides. Kõige vähem andsid naisõpetajad tegevuse kestel (SDK) juhiseid sportmängudes ja ka vajadusi toetava käitumise keskmine väärtus oli madalaim sportmängudes. Samal ajal oli tütarlaste sisemine motivatsioon kõrgeim ja väline motivatsioon madalaim sportmängudes.

Läbiviidud uuringu alusel võib kokkuvõtvalt öelda, et töös kasutatav küsimustik oli valiidne uurimaks õpilaste motivatsiooni osaleda kehalise kasvatus tunnis. Õpetajatepoolne õpilaste vajadusi toetava käitumise ja õpilaste motivatsiooni vahelisi seoseid käesolevas uuringus ei leitud. Küll aga mees-ja naisõpetajate vajadusi toetava käitumise ja tunni sisu vahel oli statistiliselt olulisi erinevusi. Meesõpetajad toetasid enim õpilaste vajadusi ÜKE tundides, järgnevad sportmängude ja võimlemise tunnid. Naisõpetajad toetasid enim õpilaste vajadusi võimlemise tundides, järgnevad ÜKE ja sportmängude tunnid.

Käesoleva töö tulemuste analüüsimisel tuli arvestada mitmete piirangutega. Uuringu läbiviimisel vaadeldud kehalise kasvatus tunnid jagunesid sisult nelja valdkonda – ujumine (4 tundi), sportmängud (15 tundi), võimlemine (7 tundi), üldine kehaline ettevalmistus (13 tundi). Andmete analüüsist jäeti välja ujumise tunnid, kuna nelja tunni peale kokku osales ujumise tundides seitse õpilast. Ujumise tundides osalenud õpilaste vähene arv ei andnud ülevaadet üldisest õpilaste motivatsioonist osaleda ujumise tundides ja selle seostest õpetaja käitumisega.

Uuringu jaoks vaadeldud tundides registreeriti õpetajapoolne õpilaste vajadusi toetav käitumine, kuid õpetaja kontrollivale käitumisele tähelepanu ei pööratud. Erialasest kirjandusest selgus, et kontrolliv käitumine võib väljenduda nii otseselt (näiteks karistamine jne) kui ka kaudsemalt (näiteks õpilastes süütunde tekitamine jne) ning seetõttu on ka mõju õpilaste motivatsioonile osaleda tunnis väga erinev. Selle uurimistöö eesmärk oli aga uurida, kuidas positiivsetel meetoditel põhinev õpetamise stiil mõjutab õpilaste motivatsiooni. Töö edasi arendusena oleks võimalik analüüsida ka kontrollivat käitumist ja võrrelda saadud tulemusi vajadusi toetava õpetamisega.

Kindlasti tuleb arvestada sellega, et uuringud, mis on koostatud küsimustikest saadud andmete põhjal on subjektiivsed, sest vastajad võivad küsimuse sisu erinevalt mõista või annavad läbimõtle mata vastuseid, kindlasti võis õpilase vastuseid mõjutada ka see, kuidas tal konkreetses vaadeldud tunnis harjutused/ülesanded õnnestusid (positiivse tunnikogemuse põhjal antakse kõrgemaid punkte ja negatiivse kogemuse põhjal ollakse kriitilisem).

Õpilaste motivatsiooni osaleda kehalise kasvatuse tunnis ei mõjuta ainult õpetaja käitumine. Olulisemad ja suurema mõjuga võivad olla tunnivälised faktorid – suhted kaasõpilastega, kodune keskkond, üldine õpiedukus jne. Kõik need tegurid mõjutavad õpilase suhtumist ja motivatsiooni võtta osa kehalise kasvatuse tunnist.

Vaatlusuuringud olid vaadeldava ehk õpetaja jaoks väga uudne kogemus ja paratamatult võis see muuta inimese käitumist võrreldes tavalise tunniga. Selle kindlaks tegemiseks oleks võinud õpilastele jagatud küsimustikus olla kontrollküsimus selle kohta, kas õpetaja käitub enamasti kõikides tundides samamoodi nagu vaatluspäeval.

VI JÄRELDUSED

1. Käesolevas uuringus õpetajapoolne õpilaste vajadusi toetav käitumine ei olnud statistiliselt oluliselt seotud õpilaste kõrgema sisemise motivatsiooni vahel Tartu linna koolides.
2. Poeglaste sisemine motivatsioon ja identifitseeritud regulatsioon on suurem üldkehalise ettevalmistuse tundides.
3. Tütarlastel kehalise kasvatus tunni sisu ja motivatsiooni vahel statistiliselt olulisi erinevusi ei esine.
4. Meesõpetajatel on erinevalt naisõpetajatest õpilaste vajadusi toetava käitumise keskmine väärtus suurem üldkehalise ettevalmistuse tundides ja kõige madalam võimlemise tundides, naisõpetajatel on see näitaja vastupidine.

KASUTATUD KIRJANDUS

1. Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Keer, H.V., Berghe, L.V., Meyer, J.D., Haerens, L. (2012). Students` Objectively Measured Physical Activity Levels and Engagement as a Function of Between-Class and Between-Student Differences in Motivation Toward Physical Education. *JSEP*, 34, 457-480.
2. Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: the role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15, 397-413.
3. Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
4. Bentler, P.M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
5. Blais, M.R., Sabourin, S., Boucher, C., Vallerand, R.J. (1990). Toward a motivational model of couple happiness. *PSP*, 59, 1021-1031.
6. Blais, M.R., Lachance, L., Vallerand, R.J., Briere, N.M., Riddle, A.S. (1993). L`inventaire des motivations au travail de Blais (The work motivation inventory). *Revue Quebecoise de Psychologie*, 14, 185-215.
7. Browne, M. W., Cudeck, R. (1989). Single sample cross-validation indices for covariance structures. *Multivariate Behavioral Research*, 24, 445-455.
8. Chepyator-Thomson, J., & Ennis, C. (1997). Reproduction and resistance to the culture of femininity and masculinity in secondary school physical education. *Res Q Exerc Sport*, 68, 1, 89 - 99.
9. Clifton, R. T., & Gill, D. L. (1994). Gender differences in self-confidence on a feminine-typed task. *JSEP*, 16, 150-162.
10. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York: Plenum.
11. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *JPSP*, 53, 1024-1037.

12. Deci, E.L., & Ryan R.M. (2000). The „What“ and „Why“ of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *PI*, 11, 227 – 269.
13. Dragon, M., Ilić, J., Višnjic, D. (2011). Gender differences in sports involvement and motivation for engagement in physical education in primary school. *Problems of Education in the 21st Century*, 31, 94-100.
14. Farkas, M. S., & Grolnick, W. S. (2010). Examining the components and concomitants of parental structure in the academic domain. *Motivation and Emotion*, 34, 266–279.
15. Flohr, J., Todd, K., & Tudor-Locke, C. (2006). Pedometer assessed physical activity in young adolescents. *Res Q Exerc Sport*, 77(3), 309–315.
16. Gao, Z., & Xiang, P. (2008). College students' motivation toward weight training: An application of expectancy-value model. *JTPE*, 27(3), 399–415.
17. Gråstén, A., Watt, A., Hagger, M., Jaakkola, T., Liukkonen, J. (2015). Secondary School Students' Physical Activity Participation Across Physical Education Classes: The Expectancy-Value Theory Approach. *The Physical Educator*, 72, 340-358.
18. Grolnick, W. S., & Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3, 165-170.
19. Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *J Educ Psychol*, 81, 143-154.
20. Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Culverhouse, T., & Biddle, S. J. H. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behaviour: A trans-contextual model. *IJEP*, 95, 784–795.
21. Haerens, L., Aelterman, N., Berghe, L.V., Meyer, J.D., Soenens, B., Vansteenkiste, M. (2013). Observing Physical Education Teachers' Need-Supportive Interactions in Classroom Settings. *JSEP*, 35, 3-17.
22. Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., Petegem, S. V. (2014). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *JSEP*, 16, 26-36.
23. Hasanbegović, S. (2014). The development of students' motivational dimensions under the physical education experimental programme. *Human*, 4,2.

24. Jaakkola, T., Wang, J., Yli-Piipari, S., Liukkonen, J. (2015). A Multilevel Latent Growth Modelling of the Longitudinal Changes in Motivation Regulations in Physical Education. *JSSM*, 14, 163-171.
25. Jackson-Kersey, R. & Spray, C. (2013). Amotivation in physical education: Relationships with physical self-concept and teacher ratings of attainment. *Eur Phys Educ Rev*19(3), 289–301
26. Jõesaar, H., Hein, V., Hagger, M. (2012). Youth Athletes' Perception of Autonomy Support from the Coach, Peer Motivational Climate and Intrinsic Motivation in Sport Setting: One-Year Effects. *JSEP*, 13(3), 257 - 262.
27. Koka, A., Hagger M.S. (2010). Perceived teaching behaviours and selfdetermined motivation. *Res Q Exerc Sport*, 81, 74 –86.
28. Koka, A., & Hein, V. (2005). The effect of perceived teacher feedback on intrinsic motivation in physical education. *IJSP*, 36, 2, 91-106.
29. Kokkonen, J.A., Kokkonen, M.T., Telama, R.K. Liukkonen, J.O. (2013). Teachers' Behavior and Pupils' Achievement Motivation as Determinants of Intended Helping Behavior in Physical Education. *Scan J Educ Res*, 57, 2, 199-216.
30. Lee, A. M., Fredenburg, K., Belcher, D., & Cleveland, N. (1999). Gender differences in children's conceptions of competence and motivation in physical education. *Sport, Educ Soc*, 4, 161-175.
31. Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach–athlete relationship: A motivational model. *EJSS*, 21, 883–904.
32. Meyer, J.D., Speleers, L., Tallir, I.B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Berghe, L.V. (2014). Does Observed Controlling Teaching Behavior Relate to Students' Motivation in Physical Education? *J Educ Psychol*, 106, 2, 541-554.
33. Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *JSEP*, 30, 240-268.
34. Ntoumanis N, Pensgaard MA, Martin C, et al. (2004) An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *JSEP*, 26, 197–214.

35. Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Theory Res Educ*, 7, 194–202.
36. Ommundsen, Y. & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy–Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scan J Educ Res*, 51, 4, 385–413.
37. Prusak, K. A., Treasure, D. C., Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *JTPE*, 23, 19-29
38. Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P., Wild, T.C. (2010). Social Contagion of Motivation Between Teacher and Student: Analyzing Underlying Processes. *JSEP*, 102, 3, 577-587.
39. Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy-supportive. *J Educ Psychol*, 44, 159-175.
40. Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *J Educ Psychol*, 98, 209-218.
41. Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., Kaplan, H. (2007). Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *J Educ Psychol*, 99 (4), 761–774.
42. Ryan R.M., Deci E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educ Psychol*, 25, 54–67.
43. Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, R. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *Brit J Educ Psychol*, 79, 57–68.
44. Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *J Educ Psychol*, 85, 571-581.
45. Smith, L., Harvey, S., Savory, L., Fairclough, S., Kozub, S., Kerr, C. (2015). Physical activity levels and motivational responses of boys and girls: A comparison of direct instruction and tactical games models of games teaching in physical education. *Eur Physical Educ Review*, 21, 1, p93 21p.

46. Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30, 74-79.
47. Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: examining outcomes, antecedents, and mediators. *J Educ Psychol*, 104, 108-120.
48. Standage, M., Duda, J.L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *J Educ Psychol*, 95, 97–110.
49. Standage L., Duda, J.L., Ntoumanis, N. (2005). A Test of Self-Determination Theory in School Physical Education. *Brit J Educ Psychol*, 75, 411-433.
50. Standage, M., Duda, J.L., Ntoumanis, N. (2006). Students motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Res Quarterly Exerc Sport*, 77, 100-110.
51. Tessier, D., Sarrazin, P., Ntoumanis, N. (2008). The effects of an experimental programme to support students' autonomy on the overt behaviours of physical education teachers *Eur J Psychol Educ*, 23, 3, 239-253.
52. Tessier, D., Sarrazin, P., Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educ Psychol*, 35, 242–253.
53. Vansteenkiste, M., Williams, G. C., & Resnicow, K. (2012). Toward systematic integration between self-determination theory and motivational interviewing as examples of top-down and bottom-up intervention development: Autonomy or volition as a fundamental theoretical principle. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 9, 23.
54. Vansteenkiste, M., Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L., & Deci, E. L. (2010). Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes. *Motivation and Emotion*, 34, 333–353.
55. Williams, A. (1988). Physical activity patterns among adolescents: Some curriculum implications. *Physical Educ Review*, 11, 1, 28 - 39.

LISAD

Lisa 1. Motivatsiooni küsimustik

Hinda alljärgnevat väidet skaalal 1-st kuni 5-ni (1- väide ei ole tõene ... 5- väide on väga tõene)

Ma pingutasin selles kehalise kasvatuses tunnis...

	1	2	3	4	5
...sest ma nautisin seda kehalise kasvatuses tundi					
...sest ma leian, et selles kehalise kasvatuses tunnis oli meeldiv tegevus					
...sest see kehalise kasvatuses tund oli lõbus					
...sest ma kogesin naudingut ja rahulolu kehalise kasvatuses tunnis osalemisel					
...sest ma leian, et see kehalise kasvatuses tund oli mulle isiklikult tähendusrikas					
...sest ma tundsin selle kehalise kasvatuses tunni kasulikku mõju					
...sest see kehaline kasvatuses tund oli mulle isiklikult oluline					
...sest ma hindan sellest kehalise kasvatuses tunnist saadavat kasu					
...sest ma pean endale tõestama					
...sest see on ainuke võimalus olla uhke enda üle					
...sest ma tunneks, et ma kukuks läbi, kui ma ei osaleks					
...sest ma tunneksin end süüdi, kui ma ei osaleks					
...sest vastasel korral mind kritiseeritaks					
...sest teised hindaksid mind vähem					
...sest see on ainuke võimalus olla teistele meelejärgi					
...sest ma tundsin teiste survet kehalise kasvatuses tunnis osalemiseks					
Ma ei saa aru, miks see kehalise kasvatuses tund on õppekava osa					
Ma ei saa aru, miks ma peaksin ennast kehalise kasvatuses tunnis osalemisega vaevama					
Ma ei saa selle kehalise kasvatuses tunni mõttest aru					
Ma mõtlen, et see kehalise kasvatuses tund on tegelikult aja raiskamine					

Lisa 2. Õpetaja vaatlusleht

ÕPETAJA....		minutid							
		0-5	5-10	10-15	15-20	20-25	25-30	30-35	35-40
1	Küsib <u>küsimusi</u> huvide, probleemide, soovide ja väärtuste kohta	SB							
2	Pakub õpilastele <u>valikuid</u> (nt vali harjutuste sooritamise järjekord; vali vahend: õpilased saavad valida, õpilased saavad valida, mis raskusastmel nad harjutust sooritava	SB							
3	Pakub võimalust <u>kogeda</u> probleeme, harjutada <u>iseseisvalt</u> , <u>eksperimenteerida</u> , harjutada ja lahendada probleeme iseseisvalt ilma vahele segamata	SB							
4	Annab õpilastele täpseid selgitusi, põhjendab reegleid, ülesandeid või harjutusi. Rõhutab harjutuse tähtsust, mis on ka tegevuse üks osa.	SB							
5	Annab tunni sisust ja ülesehitusest ülevaate (nt sõnastab tunni eesmärgid; selgitab, kuidas erinevad harjutused mahuvad õppetundi: „Me oleme peaaegu seal, soojendus on nüüd läbi, teeme kolm lisa ettevalmistavat harjutust ja siis hüppame plindile.“)	SB							
6	Annab selgeid suulisi juhiseid	A							
7	Jälgib kas õpilased järelkult täidavad juhiseid (nt õpilased sooritavad harjutusi vastavalt juhiste)	A							
8	Kasutab varieerimist harjutsuste vahel ja kestel	A							
9	Kasutab diferentseerimist (õpetaja annab erineva raskusastmega harjutusi võttes arvesse erinevate õpilaste võimalusi/võimekust)	A							
10	Pakub õpilastele uusi suuniseid, näpunäiteid ja nõuandeid. Märkus: märkida ära ainult selle tegevuse puhul, kus õpetaja annab uut teavet, uusi elemente, mida ei olnud üldise juhendamise andmisel.	A							
11	Annab positiivset tagasisidet	ST							
12	Julgustab õpilasi jätkama (nt „tule, sa saad hakkama“). Märkus: märkida ära kvantitatiivselt, sisust sõltumatult või julgustuse viis on tehtud.	A							
13	Kasutab õpilasi positiivsete eeskujudena	ST							
14	Pakub abi harjutuse sooritamisel	ST							
15	Kutsub võimaluse korral õpilasi nende eesnimedega. Märkus: märkida ära kasutamise ja mitte kasutamise korrad, kui õpetajal võimalus esines.	ST							
16	On füüsiliselt lähedal õpilastele	RL							
17	On entusiastlik ja innukas	RL							
18	Näeb vaeva ja kulutab energiat tunnis	RL							
19	Võtab arvesse õpilaste seisukohti, on empaatiline (nt õpetaja kasutab eakohast keelt, õpetaja küsib õpilastelt, kuidas nad hakkama saavad)	RL							
20	Paneb tähele, mida õpilased ütlevad (kui hea oskus on õpetajal kuulata õpilasi)	RL							
21	Demonstreerib ülesandeid, toimib kui „mudel“ õpilastele	ST							

Mina, Annika Seppa

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

„Vaadeldud õpetaja käitumine ja selle seos õpilaste motivatsiooniga osaleda kehalise kasvatuse tunnis Tartu koolide näitel“

mille juhendaja on Prof. V. Hein.

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, 20.05.2015