

TARTU ÜLIKOOL

Sporditeaduste ja füsioteraapia instituut

Kristi Mänd

**Laste moraalset käitumist mõjutavad isiksuslikud ja sotsiaalsed faktorid
kehalises kasvatuses**

Personal and social factors affecting children's moral behaviour in physical education

Bakalaureusetöö

Kehalise kasvatuses ja spordi õppekava

Juhendaja: dotsent. A. Koka

Tartu, 2016

Sisukord

Sissejuhatus	3
1. Moraal.....	4
1.1 Moraali definitsioon ja selle kolm komponenti	4
1.2 Moraalne areng ja käitumine kehalises kasvatuses.....	5
1.3 Ausa mängu põhimõtted	7
2. Moraalset käitumist mõjutavad isiksuslikud faktorid kehalises kasvatuses.....	9
2.1 Indiviidi moraalne areng ja käitumine kehalises kasvatuses	9
2.2 Indiviidi saavutuseesmärgid ja moraalne käitumine kehalises kasvatuses	10
2.3 Vanus ja moraalne käitumine kehalises kasvatuses.....	12
2.4 Sugu ja moraalne käitumine kehalises kasvatuses.....	13
3. Moraalset käitumist mõjutavad sotsiaalsed faktorid kehalises kasvatuses.....	15
3.1 Õpetaja käitumine ja õpilaste moraalne käitumine kehalises kasvatuses	15
3.2 Kooli tüübi mõju moraalsele käitumisele kehalises kasvatuses	17
3.3 Motivatsiooniline kliima ja moraalne käitumine kehalises kasvatuses	19
Kokkuvõte	21
Kasutatud kirjandus	23
Summary.....	26
Autori lihtlitsents töö avaldamiseks.....	28

Sissejuhatus

Moraal on ühiskonna poolt aktsepteeritud käitumisnormide, tavade ja seaduste kogum, mis on seotud kultuuri ja eluviisiga. Moraal mitte ainult ei reguleeri inimese käitumist, vaid aitab seda ka mõtestada.

Koolil on suur mõju noorte käitumistavade, ühiskondlike väärtuste, tervislike eluviiside ning liikumisharrastuste kujundamisel. Kehalise kasvatuses otseseks ülesandeks koolis on valmistada lapsi ja noori ette iseseisvaks, rahuldust pakkuvaks ja kestvaks osalemiseks liikumiskultuuris. Kehalise kasvatuses tunnis on, võrreldes teiste klassitundidega, rohkem võimalusi õpilase - õpetaja ja õpilase - õpilase vastastikmõjuks. See on üks peamisi põhjusi, miks uurijad kinnitavad, et just kehaline kasvatus on kõige sobivam keskkond sotsiaal - kõlbelise hariduse jaoks. Sotsiaal - kõlbeline kasvatus hõlmab tegevusi, mis aitavad kaasa õpilaste sotsiaalse ja moraalse arengu edendamisele. Suhted ja interaktsioonid, mis arenevad kehalise kasvatuses toimuva tegevuse läbi, võivad kaasa aidata õpilaste moraalsele arengule. Kehalise kasvatuses tunnis kujundatakse õpilaste moraalselt käitumist ka läbi põhimõtete ja väärtuste, mida nad jagavad oma kehalise kasvatuses õpetaja ja klassikaaslastega. Õpilaste sotsiaal - kõlbeline areng on üks kooli kehalise kasvatuses tundide eesmärke läbi kõikide haridusastmete. Lisaks sotsiaal - kõlbelisele kasvatuses on kehalise kasvatuses tund kasulik teiste erinevate väärtuste, eesmärkide ja ülesannete seisukohast, mis läbivad haridust laiemalt.

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks oli uurida, kuidas mõjutavad laste moraalselt käitumist kehalise kasvatuses tunnis isiksuslikud ja sotsiaalsed tegurid. Isiksuslikest teguritest tuli vaatluse alla indiviidi moraalne areng ja saavutuseesmärgid, lisaks vanus ning sugu. Sotsiaalsetest teguritest uuriti õpetaja ja õpilaste omavahelist suhtlemist, kooli tüübi mõju ning motiveerivat keskkonda. Enamus uuringuid antud teemal on tehtud spordi ja sportlaste näitel, millest tulenevalt otsustas töö autor uurida moraalselt käitumist kehalises kasvatuses- isiksuslike ja sotsiaalsete faktorite põhjal.

Märksõnad: kehaline kasvatus, moraalselt käitumine, moraalne areng

Keywords: physical education, moral behavior, moral development

1.Moraal

1.1 Moraali definitsioon ja selle kolm komponenti

Moraalsus, tähendab ideaalide või põhimõtete komplekti, mis aitab indiviidil eristada õiget vales ja vastavalt sellele käituma (Schaffer, 1996). Moraalsus on tähtis ühiskonnale, kuna ühiskond funktsioneerib efektiivselt siis, kui on kokkulepe mis on õige ja mis vale. Selleks on palju varjatud protsesse ja keskkonnafaktoreid, mis piiravad või viivad edasi ühiskondlikku, kognitiivset ja moraalset arengut lastes. Kaasaegses ühiskonnas võib televisiooni pidada üheks olulisemaks mõjuku lapse moraalses arengus (Saunders ja Goddard, 2002).

Ehkki psühholoogid ja usuteadlased on pikalt arutanud moraalset arengu keerukat teemat, siis teaduslikult hakati seda uurima alates 1950-ndatest. Kuni selle ajani domineeriv vaade selles suunas oli sotsialiseerumise vaade, mille järgi moraalne areng oli õppimise küsimus ja ühiskonnainormide omaks võtmine ja käitumine vastavalt nendele (Rest, 1979).

Jean Piaget mitte ainult ei lükanud seda uskumust tagasi, vaid oli üks esimestest psühholoogidest, kes uuris laste moraalset arengut (Schaffer, 1996). Piaget'i (1932, viidatud Schaffer, 1996 kaudu) järgi tähendab moraalne areng lastes muutusi, kuidas nad arutlevad moraalset küsimusi, nende suhtumist seaduse murdmisesse ja nende käitumist, kui nad on vastamisi moraalse küsimustega. See on protsess, kus lapsed arendavad õigeid suhtumisi ja käitumist teistesse inimestesse, mille aluseks on sotsiaalsed ja kultuursed reeglid ning seadused (Grusec ja Kuczynski, 1997).

Lähtuvalt Laurence Kohlberg'i (1964, viidatud Mouratidou jt., 2007 kaudu) teooriast on moraalne areng osa kognitiivsest ehk tunnetuslikust arengust. Kohlberg töötas välja mudeli, mille aluseks on kolm moraalset arengu taset, mille laps läbib: prekonventsionaalne (*pre-conventional*), konventsionaalne (*conventional*) ja postkonventsionaalne (*post-conventional*) tasand. Iga tasand sisaldab kahte eraldi taset. Igal tasemel ärgitatakse last mõtlema, tajuma ja lahendama moraalset dilemmasid erinevatel viisidel hea või halva käitumise kohta. Et käituda moraalselt, peab indiviidil olema kognitiivne (*cognitive*) võime (*capacity*) teha moraalset otsuseid, samal ajal kui moraalset otsustusvõime oskust defineeritakse kui võimet teha moraalset otsuseid, mis põhinevad sisemistel printsiipidel ja vastavalt nendele tegutseda (Mouratidou jt., 2007).

Lawrence Kohlberg (1985) nimetas moraalset atmosfääri, keskkonda kui kultuuri moraalset arutlemise ja seltsimatu käitumise vaheliste suhete vahendajaks. Tema uuring näitas, et noorukite moraalne arutlemine paranes, kui õpilased mõtisklesid moraalse dilemmade üle.

Hoolimata sellest ei märgatud noorte käitumises muudatusi (Kohlberg, 1985). Tundub, et õpilaste käitumist abstraktselt moraalne arutlemine nii väga ei mõjuta kui endastmõistetavad normid ja väärtused, mida õpilased üksteisega jagavad teatud viisil käitudes, nt moraalses keskkonnas.

Kooli moraalne atmosfääri tajumine vahendab üldpopulatsioonis üksikisiku tasemel moraalselt mõtlemise ja seltsimatu käitumise vahelist seost. Kuid ei ole leitud ühtki tõendit, mis seostaks moraalset mõtlemist kooli moraalne keskkonna tajumise ja koolis käitumise vaheliste suhetega. Sarnasusi leiti kodu moraalne keskkonnaga. Ühesõnaga, kui isik kuulub madala moraaliga sotsiaalsesse gruppi, siis väga moraalsest mõtlemisest ei piisa, et vastu seista käitumist negatiivselt mõjutavatele faktoritele (De Wolff ja Brugman, 2010). Need on moraalne mõtlemise, moraalne keskkonna tajumise ja normaalsete noorte käitumiste vaheliste seoste mõistmiseks väga olulised.

Koolide moraalne keskkond viitab tõekspidamistele, väärtustele ja mõtlemissüsteemidele, mida õpilased koolis üksteisega jagavad. Seda on uuritud õpilaste tajuga kaudu. Kui panna end Kohlbergi hariduse teooriasse, siis peame moraalset keskkonda isikute moraalne mõtlemise oskuse ja käitumiste vaheliseks tähtsaks lüliks (Kohlberg, 1985). Näiteks, täiendavad iseloomujooned, sealhulgas seltsivus, ühiskonnapädevus, enesehinnang ja tundelisus võivad tekitada sotsiaalset käitumist ja hindamist. Samamoodi võib nende tekkimises roll olla ka keskkonnatunnustel, nt motiveeriv õhustik ja moraalne keskkond (Kavussanu jt., 2002). Arvatakse, et klassiruumi moraalne atmosfäär on kooli kogemuse tähtis aspekt, mis mõjutab oluliselt lapse arengut.

1.2 Moraalne areng ja käitumine kehalises kasvatuses

Õpilase moraalset arengut defineeritakse kui ühte hariduslikest eesmärkidest kehalise kasvatuses õppekavas ja seda nii alg- kui ka keskkooli klassides (Mouratidou jt., 2007). Vastavalt põhikooli ja gümnaasiumi riiklikule õppekavale omandab õpilane kehalise kasvatuses vahendusel kehaliseks aktiivsuseks vajalikud teadmised ja oskused. Aktiivse tegevuse käigus kujundatakse motivatsioon elukestvaks (tervise-)treeninguks, arusaam, et kehaline ja vaimne heaolu sõltub regulaarsest ja eesmärgistatud tegelemisest kehaliste harjutustega. Kehalist aktiivsust väärtustavat suhtumist/käitumist toetab kehakultuuri (nii tervise- kui ka võistlusspordi) käsitlemine (ka ajaloolises aspektis) ühiskonna lahutamatu osana (Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määruse nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava” lisa 8; Vabariigi Valitsuse 06. jaanuari 2011. a määruse nr 2 „Gümnaasiumi riiklik õppekava” lisa 7).

Shields ja Bredemeier'i (1995) arvates saab kehaline kasvatus olla kõige tähtsam kehalise aktiivsuse kontekst soodustamaks moraalselt arengut. „Kehalise kasvatuses keskseks ülesandeks on õpilase kehalise ja motoorse arengu toetamine. Kehakultuuripädevus väljendub kehalise aktiivsuse ja tervisliku eluviisi väärtustamises elustiili osana. See hõlmab oskust anda hinnangut kehalise vormisoleku tasemele, samuti valmisolekut sobiva spordiala või liikumisviisi harrastamiseks. Oluline on salliv suhtumine kaaslastesse, ausa mängu reeglite järgimine ning koostöö väärtustamine sportimisel ja liikumisel“ (Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määruse nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava“ lisa 8, lk 1)“.

Kaasaegse kehalise kasvatuses tunni kaks kõige tähtsamat ülesannet on valmistada lapsi ette olema terve elu füüsiliselt aktiivne ning edendada suhtlemist ja moraalselt arengut. Uuringud näitavad, et hetkel pole noorukid kehalise kasvatuses tundidest huvitatud, nad ei osale piisavalt füüsiliselt aktiivsetes tegevustes ja seetõttu on neil risk tõsiste terviseprobleemide (ülekaal, diabeet jne) tekkeks. Samas õpilased, kes on füüsilise aktiivsuse suhtes kehalise kasvatuses tunnis positiivselt meelestatud, võtavad tõenäoliselt sarnastest tegevustest osa ka väljaspool kooli (Gutierrez ja Ruiz, 2009).

Moraalne areng on kehalise kasvatuses tunni üks olulisi eesmärke. Moraalse käitumisega seonduvad (Mouratidou jt., 2007):

- sportlaslikkus - mõistmisoskus ja reeglite hindamine, rituaalid, sporditraditsioonid ning hea ja halva eristamine;
- aus mäng - reeglite järgimine, teiste austamine, osalemine õige suhtumisega, võrdsete võimaluste hindamine ning vastutustundlik käitumine võistkonnakaaslaste ja teiste mängijate vastu;
- empaatiavõime – oskus mõista teise mõtteid, tundeid, motiive ja kavatsusi;
- sotsiaalne vastutus, osavõtlikkus - suhtlemine inimestega andes neile võimaluse, mitte alandades neid: teiste õpilaste õiguste ja väärikuse austamine, koostöö ühiste eesmärkide saavutamiseks, probleemide ja konfliktide edukas lahendamine ja teistele võimaluste loomine;
- seltskondlik käitumine- on altruistlik, eesmärk on hoida ja suurendada teiste heaolu.

Tsorbatzoudis ja Emmanouilidou (2005) arvates on lapsepõlv moraalse käitumise väljaarenemisele tundlik periood. Moraalse või mittemoraalse käitumise väljendamise mehhanismi mõistmine võib aidata õpetajatel soodustada laste moraalselt arengut. Seda peaksid toetama mäng ja osalemine füüsilistes tegevustes. Sportlaslikkusega peaksid kaasnema mõistmisoskus ja reeglite hindamine, rituaalid, sporditraditsioonid ning hea ja halva eristamine (Siedentop jt., 2004).

Moraalse käitumise areng lapsepõlves on väga oluline, sest see on aeg, kui isiku karakter ja personaalsus alles arenevad. Sellest tulenevalt, tuleb seda vaadelda koolikontekstis. Uuringute tulemusena on leitud, et kehalise kasvatus tunnid on selleks väga sobilikud, isegi sobilikumad kui treeningud või võistlused, sest seal on stabiilsem keskkond ja puudub karm võistlusmoment. Õpilaste suurearvuline osalemine kehalises kasvatuses aitab tugevdada selle rolli moraalse väärtuste kasvatamisel (Tsorbatzoudis ja Emmanouilidou, 2005).

Füüsilised tegevused, mis on üldiselt kehalise kasvatus tunni ja spordi osaks, toetavad lapse moraalsel arengul kui ka nende sotsiaalset kohanemist. See sisaldab muu hulgas laste ja alaealiste sotsiaalse kompetentsi arengut. Väärtused ja oskused, mida omandatakse spordis osalemise kaudu, sisaldavad ausat mängu, austust teiste vastu, koostööd, oskuste arenemist, otsuste tegemist, juhiomaduste arengut ja moraalsel arengul, mis pani erinevaid teadlasi rõhutama kehalise kasvatus tunni ja spordiprogrammide ülesehituse olulisust (Proios jt., 2006).

1.3 Ausa mängu põhimõtted

Kavussanu (2002) on leidnud, et vaenulikkus, sohitegemine ja muud viletsad spordikombed ilmnevad murettekitavalt sageli. Gutierrez'i ja Ruiz'i (2009) arvates peaks kehaline kasvatus õpetama tiimikaaslastega koostöö tegemist, läbirääkimist ja lahenduste leidmist, enesekontrolli arendamist, julguse näitamist ning häid omadusi nagu õiglus, ustavus ja püsivus. Tervislikku elustiili ja sportlaslikku suhtumist saaks soosida motiveeriv õhkkond, milles rõhk on pandud rohkem õpilase arengule ja rahulolule kui rivaalitsemisele ja enda teistega võrdlemisele.

Euroopa Nõukogu, Euroopa Ausa Mängu Liikumine, Kreeka Olümpia ja Spordi Fond, Rahvusvaheline Olümpia Komitee on soovitanud integreerida Ausa Mängu põhimõtted kehalise kasvatus tundidesse, kuna seal kujunevad tugevalt noorte moraalsed väärtused (Tsorbatzoudis ja Emmanouilidou, 2005). Mitmete uuringute tulemused on näidanud, et vägivald, petmine ja teised negatiivsed käitumisviisid leiavad spordis aset liialt sagedasti. Spordi ja füüsilise tegevuse kontekstis koosneb petmine reeglitest üleastumises ja peegeldab isiku moraalse toimimise (*moral functioning*) taset (Corrion jt., 2010).

Ausa mäng on seotud kalduvusega käituda spordialal ausalt. Tundub, et see laieneb ka noorte indiviidide igapäevaellu ja eriti just nendesse valdkondadesse, kus on oluline ausus, õiglus ja meeskonnatöö (Arnold, 1997). Aus mäng, eeldab ausat käitumist spordis ja ka noorte igapäevaelus. Kanada Ausa Mängu Komitee kohaselt on 5 ausa mängu põhimõtet (Comission for Fair Play in Canada, 2002) :

- a) kõikidel võrdne võimalus olla esindatud;
- b) mängu reeglite austamine;
- c) kohtunike otsuste austamine;
- d) vastase austamine;
- e) iseenese jälgimine ja harimine protsessi käigus.

Siedentop jt., (2004) sõnul mõjutab ausa mängu põhimõtte mõiste kehalise kasvatuses meetodika kujundamises konkreetsete spordialadega seotud käitumist, nagu mängimine reegleid järgides ja vastavate ametimeeste respektseerimine. Mõiste on siiski seotud ka vastutustundliku koostöövalmidusega nagu klassikaaslaste ootuste täitmine, aktiivne osalemine, respektseerides seejuures teiste mängijate õigusi areneda ja osaleda, meeskonnakaaslastele toe pakkumine, vastasmängijate teguviiside õiglane hindamine (Siedentop jt., 2004).

Ausa mängu põhimõtte järgimine tähendab, et õpetajad peavad looma õige õppekeskkonna selleks, et:

- a) edendada ausale mängule sobivat käitumist õpilaste hulgas, kes neid reegleid juba tunnevad;
- b) innustada neid reegleid tundvaid õpilasi nende kasutamist rohkem eksponeerima;
- c) õpetada ausa mängu reegleid mitte tundvaid õpilasi neid endas välja arendama ja sagedamini kasutama. Spordipoliitika põhialuste kohaselt on ausa mängu põhimõtte teatud laadi sekkumine, mis keskendub kahele õpilaste käitumiskategooriale: „Ole toeks, mitte tüliks“ ja „Anna endast parim“ (Vidoni ja Ward, 2009).

2.Moraalset käitumist mõjutavad isiksuslikud faktorid kehalises kasvatuses

Antud peatükk käsitleb isiksuslikke faktoreid, mis mõjutavad moraalset käitumist kehalises kasvatuses. Vaatluse alla tulevad: indiviidi moraalne areng, saavutuseesmärgid, vanus ning sugu.

2.1 Indiviidi moraalne areng ja käitumine kehalises kasvatuses

Moraalset käitumist on analüüsitud kehalise kasvatuses planeeritud käitumise teooriaga (*theory of planned behaviour*) (Ajzen, 1991). Teooriaid käitumise ennustamiseks on mitmeid, neist tuntuim on planeeritud käitumise teooria. Keskne teooria element on indiviidi kavatsus sooritada teatud tegevust või käituda teatud viisil. Kavatsus koosneb ettevalmistuse intensiivsusest ja kestvusest, mida on vaja, et käituda plaanitud viisil. Teooria kohaselt sõltub isiku käitumine tema hoiakust antud tegevusse või käitumisse, subjektiivsetest normidest ja sarnases olukorras varasemast käitumisest (Tsorbatzoudis ja Emmanouilidou, 2005).

Ajzen ja Fishbein'i (1980, viidatud Tsorbatzoudis ja Emmanouilidou, 2005 kaudu) kohaselt on hoiak käitumise suhtes personaalne faktor, mis viitab isiku positiivsele või negatiivsele käitumisele. See kujuneb käitumisest tulenevate tagajärgede kohaselt. Ka subjektiivsed normid on keskkonnast tulenevad ja mõjutavad isiku käitumist või üldse käitumisest hoidumist, oluline on ka kõrvaltvaatajate reaktsioon. Uuringud on näidanud, et kui inimene on positiivse hoiakuga antud tegevuse või käitumise suhtes ja teda ümbritseb soodne keskkond ning ta suudab oma käitumist kontrollida, siis ta suure tõenäosusega käitub ka vastavalt.

Tsorbatzoudis ja Emmanouilidou (2005) teostatud uuring kinnitas planeeritud käitumise teooria tõhusust ennustada moraalset käitumist 4.-6. klassi õpilastel, mis oli seotud kehalise kasvatuses tunnis ausa mängu reeglite järgimisega. Kuidas laps kehalise kasvatuses tunnis käitub oleneb sellest, millised on tema sportlikud saavutused. Õpilaste hoiak moraalse käitumise suhtes oli kavatsuste ennustamisel mõjusam kui subjektiivsed normid. Antud tulemused on sarnased eelmiste uuringutega, mis toetavad planeeritud käitumise teooria kasutamist spordikeskkonnas käitumiskavatsuste ennustamisel (Tsorbatzoudis ja Emmanouilidou, 2005).

Tsorbatzoudis ja Emmanouilidou (2005) uuringu teiseks eesmärgiks oli ennustada eneseraporteeritud moraalset käitumist põhikoolis planeeritud käitumise teooria raames. Analüüs toetas osaliselt planeeritud käitumise teooria tõekspidamisi. Nimelt, kavatsused olid tugevaks eneseraporteeritud moraalse käitumise prognoosijaks, toetades planeeritud käitumise teooria põhipunkte – kui kavatsus on kujunenud välja, siis vastava käitumise esinemine on kõige tõenäolisem (Tsorbatzoudis ja Emmanouilidou, 2005).

Antud teema kirjeldab olukordi, mis panustavad sportlasliku käitumise kujunemisele. Struktuurilised tegurid viitavad sportimise keskkonna ja võistluslikkuse taseme mõjudele. Paljud uurijad on uurinud spordi mõju isiku moraalsuse arengule. Shields ja Bredemeier (1995) oletasid, et kehaline kasvatus võib olla oluline moraalse isiku arenemisele, kuna see on vähem kommerts ja rohkem rõhku pannakse mängimisele, mitte võitmisele (Tsorbatzoudis ja Emmanouilidou, 2005).

Autonoomsuse vajadus on üks kolmest psühholoogilisest vajadusest, mida inividid vajavad optimaalseks funktsioneerimiseks koos kompetentsuse ja seotuse vajadusega, mis on enesemääratlemise teooria kesksed komponendid. Autonoomsust on kirjeldatud kui võimet teha asju iseseisvalt ilma, et keegi sunniks seda tegema väljaspoolt. Autonoomne käitumine annab võimaluse võtta initsiatiivi ja oskust näha ette oma valikute tulemust (Deci jt., 1994).

Raimets (2013) uuris, kuidas õpetaja käitumise tajumine on seotud õpilaste moraalse käitumise põhjustega. Uuringu tulemustest selgus, et õpilaste autonoomsust toetava õpetaja käitumise tajumine oli seotud õpilaste kolme põhivajadusega: autonoomsuse, kompetentsuse ja seotuse vajadusega kehalises kasvatuses ning samuti sisemiste motiividega järgida ausa mängu põhimõtteid tunnis.

Raimets väitis oma uuringutulemuste põhjal, et kui õpetaja kehalise kasvatuses tunnis toetab õpilase autonoomsust, siis mõjutab see õpilaste hoiakuid. Õpetaja toetav käitumine on seotud õpilase psühholoogiliste põhivajadustega, eriti sisemise motivatsiooniga järgida ausa mängu reegleid. Kui õpilane tajub õpetaja poolset toetust, siis tõenäoliselt mõjutab see õpilase hoiakut nii tunnis kui ka tunnivälistes tegevustes. Samuti oli õpilaste autonoomsust toetava õpetaja käitumise tajumine positiivselt seotud planeeritud käitumise teooria komponentide ehk käitumuslike ja normatiivsete uskumuste ning kavatsusega järgida ausa mängu reegleid kehalises kasvatuses (Raimets, 2013).

2.2 Indiviidi saavutuseesmärgid ja moraalne käitumine kehalises kasvatuses

Corrion jt., (2010) uurisid oma töös, kas viimased arengud saavutusmotivatsiooni (*achievement motivation*) sotsiaal- tunnetuslikes mudelites aitavad paremini identifitseerida petmise vastuvõtlikkuse hinnangu määramise tegureid kehalise kasvatuses kontekstis. Täpsustatult uuriti, kas saavutuseesmärkide eristamine nende tähtsuse järgi on vajalik kui uuritakse moraalseid muutujaid, spetsiifilisemalt hinnanguid petmise vastuvõtlikkusele. Antud uuringus osales 477 (278 poissi ja 199 tüdrukut) prantslastest põhikooli õpilast. Õpilaste keskmiseks vanuseks oli 13,6 aastat. Uuring viidi läbi teise veerandi keskel kehalise kasvatuses tundides.

Corrion jt., (2010) uurisid täpsemalt, kuidas kohaldub 2x2 eesmärkide saavutamise raamistik (*2x2 achievement goal framework*) petmise vastuvõtlikkuse hinnangule. Antud raamistiku alusel jaotatakse meisterlikkuse (*mastery*) ja soorituseesmärgid (*performance*) kaheks – hoidumise (*avoidance*) ja lähenemise suund (*approach*) (Elliot ja McGregor, 2001). Meisterlikkusele lähenemise (*mastery approach*) suund tähendab, et indiviidi eesmärgiks on enda soorituse parandamine võrreldes enda eelmise sooritusega, st eesmärgiks on enese meisterlikkuse tõstmine. Meisterlikkusest hoidumise (*mastery avoidance*) suund tähendab aga, et indiviid üritab vältida enese eelnevast sooritusest halvemini tegemist. Sooritusele lähenemise (*performance approach*) suuna omaksvõtmine tähendab aga tulemuse parandamist, ent mitte võrdluses enese eelneva tulemusega vaid ennekõike võrdluses teistega ja eesmärgiks on sel juhul just teistest parem olemine. Viimaks, sooritusest hoidumise (*performance avoidance*) suund tähendab, et eesmärgiks on iga hinnaga vältida teistest halvemini tegemist. Corrion jt., (2010) uuringu tulemused näitasid, et meisterlikkusele lähenemise suund ennustas negatiivseid petmise vastuvõtlikkuse hinnanguid, kinnitades seeläbi varasemaid dihhotoomset mudelil põhinevaid uuringute tulemusi. Lisaks, meisterlikkuse vältimise eesmärgid olid negatiivselt seotud petmise vastuvõtlikkuse hinnangutega. Leiti, et mida enam uuringus osalejad keskendusid meisterlikkuse eesmärkidele, seda vähem nad pidasid petmist vastuvõetavaks. On tõenäoline, et ülesande- põhine (*task-based*) keskendumine eesmärkidele on kaitsev tegur petmise vastuvõtlikkuse hindamisel. See kinnitaks, et isikud, kes on meisterlikkuse saavutamisele orienteeritud, alluvad tõenäolisemalt reeglitele ja ausale mängule kuna neid huvitab oskuste arendamine. Nende isikute jaoks püüdlused arendada oskuseid läbi pettuse ja valede õõnestaks oskuste omandamise väärtuslikku protsessi.

Sooritusele lähenemine on suunatud edu saavutamisele. Kehalises kasvatuses on kahte tüüpi õpilasi. Ühed on püstitanud eesmärgiks saavutada edu ja teaduslikult nimetatakse seda sooritusele lähenemiseks. Teise grupi moodustavad õpilased, kelle eesmärk on vältida ebaedu ja seda nimetatakse sooritusest hoidumiseks. Uuringud näitasid, et mõlemad variandid mõjutasid petmise vastuvõtlikkuse hinnanguid positiivsuse suunas. Mida enam indiviidid võtsid omaks soorituslikke eesmärke, seda rohkem nad pidasid petmist vastuvõetavaks. Tulemused viitavad, et isikud soorituse põhiste eesmärkidega võivad olla petmisele altimad kuna nad kasutavad teisi standardeid. Soorituseesmärkidele keskendumine võib põhjustada vähest huvi seaduslikkuse, õigluse ja kaaslaste heaolu suhtes (Corrion jt., 2010).

Corrion jt., (2010) poolt läbi viidud uurimus näitas, et saavutuse eesmärgid vahendasid seoseid sohitegemise aktsepteeritavuse kindlate teooriate ja hinnangute vahel. Tulemused andsid mõista, et meisterlikkusele suunatud lähenemine ning meisterlikkusest hoidumine mõjutasid totaalselt sohitegemise aktsepteeritavuse hinnangute astmelise teooria mõjuvõimu,

ning sooritusele suunatud lähenemine ning sooritust vältiv eesmärk mõjutasid osaliselt sohitegemise aktsepteeritavuse hinnangute olemusliku teooria mõjuvõimu. Need osalised mõjutused näitavad, et olemuslike teooriate efekti sohitegemise aktsepteeritavuse hinnangutele võib seletada ka teiste muutujatega nagu näiteks ärevusega (Corrion jt., 2010).

Lisaks uuriti seoseid oskuste kaudsete teooriate (võimekusteooriate) ja petmise vastuvõtlikkuse hinnangute vahel. Implitsiitsed teooriad (*implicit theories*) mõjutasid positiivselt petmise vastuvõtlikkuse hinnanguid, mis viitab, et kindlate võimete kontseptsiooniga teismelised on petmisele vastuvõtlikumad (Corrion jt., 2010). Uuringu tulemused on olulised kehalise kasvatuses õpetajatele. Nimelt, tulemused viitavad, et õpilased kujundavad erinevaid hinnanguid petmise kohta vastavalt nende võimetele ja nende saavutuseesmärkidele kehalise kasvatuses kontekstis. Lisanduvate võimekusteooriate efektiivne rakendamine ja rõhu asetamine saavutusele ebaõnnestumise ohu korral peaks soosima paremate moraalseste adaptiivsete mustrite kujunemist ja arendama rohkem täiskasvanulikke moraalseid tõekspidamisi teismelistel (Ibid).

2.3 Vanus ja moraalne käitumine kehalises kasvatuses

Corrion jt., (2010) uurisid saavutuseesmärke, täpsemalt hinnanguid petmise vastuvõtlikkusele. Uuringus osales 278 poiss ja 199 tüdrukut, kelle keskmine vanus oli 13,6 aastat. Uuringust selgus, et vanuse mõju petmise vastuvõtlikkuse hinnangutele käesolevas uuringus on kooskõlas varasemate uuringute tulemustega spordipsühholoogias, mille kohaselt meessoost isikute arvates on ebasportlik käitumine rohkem legitiimne kui naissoost isikute arvates. Varasemalt on väidetud, et 12- 15 aastased õpilased on altimad petma kui 10- 11 aastased õpilased. Antud uuringus küsitleti 13-14 aastaseid õpilasi ja vanuselisi erinevusi petmise vastuvõtlikkuse hinnangutele ei esinenud (Corrion jt., 2010).

Raimets (2013) viis läbi uuringu, kuidas õpetaja käitumine on seotud õpilaste moraalse käitumise põhjustega kehalise kasvatuses tunnis. Täpsemalt uuriti, kuidas ausa mängu põhimõtete järgimine on seotud nii kehalise kasvatuses kui ka vabal ajal spordiga tegeledes. Uuring oli küsimustiku põhine, millele vastasid 10.- 12. klassi õpilased. Kokku osales uuringus 214 õpilast neljast Eesti erinevast gümnaasiumist.

Uuringust selgus, et statistiliselt olulisi vanuselisi erinevusi ausa mängu järgimise põhimõtete ja motiivide vahel ei täheldatud. Analüüsist ilmnnes, et statistiliselt olulised erinevused tulid välja planeeritud käitumise teooria komponentides (kavatsustes, subjektiivsetes normides ning enesekontrollis järgida ausa mängu reegleid vabal ajal spordiga tegeledes järgneva ühe kuu jooksul). Oma enesekontrollivõimet ning kavatsus järgida ausa

mängu põhimõtteid hindasid vanemad õpilased kõrgemalt võrreldes nooremate õpilastega (Raimets, 2013).

2.4 Sugu ja moraalne käitumine kehalises kasvatuses

Malinauskas ja Emeljanovas (2012) viisid koolilaste seas läbi uuringu, mille eesmärgiks oli sotsiaalsete oskuste hindamine kehalise kasvatuses tunni kontekstis. Eesmärgi saavutamiseks olid püstitatud järgmised uurimisülesanded: 1) selgitada välja soolised erinevused koolilaste sotsiaalsete oskuste tasemes kehalise kasvatuses tunni kontekstis 2) selgitada välja kooliõpilaste valmisolek trennida sotsiaalseid oskusi kehalise kasvatuses tunni ajal. Uuringus osales 364 koolilast (178 meessoost ja 186 naissoost). Kehalise kasvatuses tunni ajal uuriti järgmisi sotsiaalseid oskusi: tundlikkus (valmidus lohutama, aitama), avameelsus / siirus (mitte teesklemine, mitte petmine), andestus (alandamisest hoidumine, kättemaksmisest hoidumine) ja vastutus (antud sõna hoidmine, oma tegude eest vastutuse kandmine).

Kuna sotsiaalsetel oskustel on suur mõju inimese isiklikule elule, on oluline uurida, milliseid võimeid ja valmisolekut seista vastu sotsiaalsele survele koolilapsed kehalise kasvatuses tunni ajal arendavad. Samuti on oluline analüüsida nende võimet ja valmisolekut ületada oma psühholoogilisi probleeme, mis võivad tulevikus põhjustada erinevaid kõrvalekaldeid sotsiaalses käitumises (Hagger jt., 2005).

Malinauskas ja Emeljanovas (2012) poolt läbi viidud uuringu tulemustest selgus, et tüdrukud olid kehalise kasvatuses tundides teiste suhtes mõistvamad ja see näitab nende kõrgemat täiskasvanulikku moraali. Mitte teesklemise, mitte petmise ja mitte alandamise tulemused kehalises kasvatuses ei ole sarnased poistel ja tüdrukutel. Samuti selgus, et suurem protsent poisse olid vastutustundlikumad. 38,2% poisse kinnitasid, et nad püüavad väga kõvasti pidada oma sõna kehalise kasvatuses tundides, 36% tüdrukutest väitsid sama. Väike osa tüdrukutest ei soovi üldse oma sotsiaalseid oskusi arendada kehalise kasvatuses tundides. 9,5% poisse ja 3,2% tüdruke väidavad, et nad ei taha üldse trennida mitte kätte maksmise oskust (Malinauskas ja Emeljanovas, 2012).

Malinauskas ja Emeljanovas (2012) poolt läbi viidud uurimuse tulemused toetavad osaliselt hüpoteesi, et tüdrukute sotsiaalsete oskuste tase on kõrgem kui poistel, sest naissoost ja meessoost koolilaste sotsiaalsete oskuste tase – mitte kätte maksta, antud sõna pidamine, oma tegude eest vastutuse kandmine – ei erine oluliselt. Koolilapsed, kellel on ebapiisavad sotsiaalsed oskused kehalise kasvatuses tundides, mõistavad teisi halvemini, nad arvavad ekslikult, et teised on vaenulikud, eriti kui osad koolilapsed arvavad endast rohkem või on stressis kehalise kasvatuses tundides. Sotsiaalsete oskuste ebapiisavat taset poistel kehalise

kasvatuse tundides võib selgitada faktiga, et poistel üldiselt areneb enesekontroll hiljem kui tüdrukutel ja nad ei suuda kontrollida oma impulsse, nad ärrituvad kiiresti, on sallimatud ja ei mõista ei ennast ega teisi (Kirk, 2003).

Malinauskas ja Emeljanovas (2012) uuring näitas, et tüdrukud treenivad suurema tõenäosusega sotsiaalseid oskusi, sest nad tahavad arendada positiivseid omadusi emotsionaalses sfääris, jälgides oluliste täiskasvanute (õpetajad) käitumist ja tagasisidet kehalise kasvatuse tunni taustal. See näitab, et sotsiaalsete oskuste arendamine ja valmisolek õppida sotsiaalseid oskusi kehalise kasvatuse tunni ajal võib olla integreeritud kehalise kasvatuse olukorda (McHugh, 1995).

Lisaks on kehalise kasvatuse tund kasulik erinevate väärtuste, eesmärkide ja ülesannete seisukohast, mis läbivad haridust laiemalt. Suhted ja interaktsioonid, mis arenevad kehalise kasvatuse tunnis toimuva tegevuse läbi, võivad kaasa aidata õpilaste moraalsele arengule. Teadlased on hiljuti uurinud tegureid, mis takistavad sotsiaal-kõlbelist arengut läbi spordi. Hassandra jt., (2007) poolt läbi viidud uuringust selgus, et poisid teatasid tüdrukutest kõrgemaid ausa mängu ja käitumise tulemusi. Need erinevused toetavad varasemaid regressioonileide spordi kontekstis, mis näitasid antisotsiaalses käitumises olulisi erinevusi meeste ja naiste vahel. Näiteks Bredemeier (1985, viidatud Hassandra jt., 2007 kaudu) leidis, et meestel on suurem tõenäosus kui naistel toetada agressiivseid, kahjustavaid tegusid spordis. Nende erinevuste mõneks põhjuseks võivad olla laiemad kultuurilised stereotüübid, näiteks meeste ja naiste erinevad sotsiaalsed rollid, spordi soolised stereotüübid, nagu eristamine mehelikumate ja naiselikumate spordialade vahel, mis viib poisid ja tüdrukud erineva sotsialiseerumiseni spordis ja kehalise kasvatuse õpetajate erinevate ootusteni poiste ja tüdrukute suhtes (Hassandra jt., 2007).

Peet (2013) leidis oma uurimistöös, et poisid tajuvad õpetajapoolset autonoomsust toetavat käitumist kehalise kasvatuse kontekstis enam kui tüdrukud, sellest tulenevalt tunnevad poisid end kehalises kasvatuses kompetentsematena ning tajuvad, et nende autonoomsust toetatakse, neil on rohkem võimalusi tunnis kaasa rääkida, ettepanekuid teha ning arvamust avaldada. Sama uuring näitas, et tüdrukud tajusid enam õpetajapoolset kontrollivat käitumist (Peet, 2013).

Peet (2013) leidis oma uuringus ka seda, et poisid järgivad tüdrukutest enam ausa mängu põhimõtteid sisemistest ja identifitseeritud põhjustest tulenevalt. See võib olla tingitud sellest, et poiste jaoks on kehalise kasvatuse tunnid nauditavamad ja lõbupakkumad, nad tahavad õppida uusi oskusi ja parandada oma sportlikke saavutusi (Peet, 2013).

3. Moraalset käitumist mõjutavad sotsiaalsed faktorid kehalises kasvatuses

Antud peatükk käsitleb sotsiaalseid faktoreid, mis mõjutavad moraalset käitumist kehalises kasvatuses. Vaatluse alla tulevad: õpetaja käitumine, kooli tüübi mõju ja motivatsiooniline kliima.

3.1 Õpetaja käitumine ja õpilaste moraalne käitumine kehalises kasvatuses

Kehalise kasvatuses tähtsust koolihariduses tunnustab tänapäeval kogu maailm. Kuna kooli kehalises kasvatuses osalevad praktiliselt kõik noored, siis on see keskkond, kus läbi kehalise tegevuse ning tervislike eluviiside propageerimise on võimalik kujundada noorte kehalise aktiivsuse mustrit kogu eluks. Arvatakse, et õppimise efektiivsus, positiivne suhtlemine kaasõpilaste ja õpetajatega ning tervislik sotsiaalne keskkond, aitavad õpilastel näha kehalise kasvatuses vajalikkust. Kehalises kasvatuses on väga tähtis läbisaamine õpetaja ja õpilase vahel. Omavaheline suhtlemine ja sideme loomine on oluline õpilase sooritusel, rahulolul ja sportlikul sitkusel (Ott, 2011).

Sotsiaal-kõlbeline kasvatus hõlmab tegevusi, mis aitavad kaasa õpilaste sotsiaalse ja moraalse arengu edendamisele. Õpilaste sotsiaal-kõlbeline areng on üks kooli kehalise kasvatuses tundide eesmärke läbi kõikide haridusastmete. Kehalise kasvatuses tund pakub, võrreldes teiste klassitundidega, rohkem võimalusi õpilase-õpetaja ja õpilase-õpilase vastastikmõjudeks. See on üks peamisi põhjusi, miks uurijad kinnitavad, et kehaline kasvatus on kõige sobivam keskkond sotsiaal-kõlbelise hariduse jaoks (Shields ja Bredemeier, 1995).

Hassandra jt., (2007) viisid läbi uuringu Kreeka koolilaste seas. Eesmärk oli uurida, kuidas kehalise kasvatuses õpetaja verbaalne agressiivsus, nagu seda tajuvad õpilased, on seotud õpilaste eneseraporteeritud ausa mängu käitumisega. Uuringus osales 429 kehalise kasvatuses õpilast 20 segaklassist, neljast Kesk- ja Põhja-Kreeka linnast. Kõik nad olid põhikooli õpilased 8.-11. klassini.

Uuringu tulemustest ilmnes positiivne seos õpetaja verbaalse agressiivsuse ja antisotsiaalse käitumise vahel ehk ausa mängu reeglite eiramise vahel. Regressioonanalüüs näitas, et õpetajate verbaalne agressiivsus võib oluliselt ennustada õpilaste eneste teatatud prosotsiaalset ja antisotsiaalset ausa mängu käitumist. Lisaks toetavad regressioonanalüüsi tulemused seost ausa mängu käitumise ja õpetajate verbaalse agressiivsuse vahel. Agressiivne verbaalne suhtlemine mõjutas õpilaste ausa mängu käitumist. Õpetajate agressiivne verbaalne suhtlemine prognoosib õpilaste antisotsiaalset ausa mängu käitumist. Need leiud on kooskõlas eelneva uurimistööga. Verbaalse agressiivsuse kasutamine õpetaja poolt tõi uurimistulemuste

järgi kaasa täiendava negatiivse tulemuse õpilaste ausa mängu käitumises. Seega, kui õpetajad kasutavad oma õpilastega agressiivset suhtluskeelt, siis tundub, et see kutsub esile antisotsiaalse käitumise suurenemise ja prosotsiaalse käitumise vähenemise (Hassandra jt., 2007).

Positiivne sotsiaalne suhtlus kehalises kasvatuses mõjutab otseselt õpilaste kaasatust ja edendab nende osalemist õppetöös. Kehalist kasvatust puudutav kirjandus portreteerib kolme aspekti õpilaste sotsiaalses suhtlemises kehalise kasvatuses tundides: (a) õpilased, kes käituvad sobimatult või halvasti; (b) õpilased, kes suudavad tõhusalt oma käitumist kontrolli all hoida; (c) õpilased, kes näitavad üles prosotsiaalset käitumist nagu teiste abistamine tulemuste saavutamisel ning austuse ülesnäitamine vastas meeskondade ja kohtunike suhtes (Vidoni ja Ward, 2009; Siedentop jt., 2004).

Vidoni ja Ulman (2010) viisid läbi uuringu, mille eesmärgiks oli imiteerida ausa mängu põhimõtete rakendamise kogumit ning välja selgitada selle mõju ulatust kuuenda klassi kehalise kasvatuses õpilastele, eesmärgiga süvendada toetavat käitumist ning vähendada kahjustavat käitumist, innustades ja tunnustades õpetajat. Uuringus osalejateks olid riiklikus tavakoolis kehalist kasvatust õppivad kuuenda klassi õpilased ja nende õpetaja.

Tulemustest selgus, et võrreldes verbaalse käitumisega näitasid mitteverbaalse – nii positiivse kui negatiivse – käitumise mustrid osalejate hulgas märkimisväärset sarnasust. Uuringu algstaadiumis erinesid mitteverbaalse positiivse ja negatiivse käitumise juhud üksteisest väga vähe ning nende esinemissagedus oli võrreldes teise kahe tingimusega madal. Sekkumisetapis tõusis positiivse mitteverbaalse käitumise osakaal kõigi nelja osaleja puhul, samal ajal kui negatiivne mitteverbaalne käitumine jäi üldjoontes samale tasemele kui algstaadiumis täheldati. Seejärel, kinnistamise etapis, säilis positiivne mitteverbaalne käitumine samal tasemel, samal ajal kui negatiivne mitteverbaalne käitumine oli põhimõtteliselt kadunud (Vidoni ja Ulman, 2010).

Õpetaja kandis ette, et ausa mängu põhimõtted aitasid klassil keskenduda korralikule käitumisele ka võistlusmomenti sisaldava tegevuse käigus. Läbiviidud uuringu taotluseks oli ausa mängu põhimõtete mõjude väljaselgitamine keskmise kooliõpilase käitumisele. Uuringu tulemused andsid täiendavat kinnitust sellele, et ausa mängu põhimõtete rakendamine suudab esile kutsuda positiivseid käitumusmuutusi kõigis kehalise kasvatuses tegelevates õpilastes (Vidoni ja Ulman, 2010).

Peet (2013) uuris 7.- 9. klassi õpilaste moraalselt käitumise või mittekäitumise põhjuseid kehalises kasvatuses ja vabal ajal spordiga tegelemisel, kus jälgiti ausa mängu põhimõtteid. Täpsemalt uuriti, kuidas õpilaste autonoomsust toetava õpetaja käitumise ja kontrolliva õpetaja käitumise tajumine on seotud õpilaste ausa mängu põhimõtete järgimisega kehalises kasvatuses

ja vabal ajal spordiga tegelemisel. Uuring oli küsimustikupõhine, milles osales 219 õpilast neljast erinevast Eesti koolist (Peet, 2013).

Peet (2013) selgitas oma magistritöös, et kuidas suhtuvad õpilased ausa mängu põhimõttesse nii kehalise kasvatuses tunnis kui ka vabal ajal spordiga tegelemisel lähtuvalt sellest, kas õpetaja toetab õpilase autonoomsust või ei (kontrolliv käitumine). Ta jõudis järeldusele, et õpetajapoolne autonoomsust toetav käitumine kehalises kasvatuses tagab selle, et õpilased tunnevad autonoomsuse, kompetentsuse ja seotuse vajaduse tagamist. Õpetajapoolne kontrolliv käitumine mõjutab samuti psühholoogilisi põhivajadusi, kuid negatiivselt. See on tingitud sellest, et kontrolliv õpetaja surub peale ainult enda ideid, kuulamata õpilasi ning üritab nende käitumist näiteks hinnetega kontrollida, mis pärsib õpilaste tegutsemisvabadust, algatusvõimet ja loovust ning tekib tunne nagu pingutataks antud näites ainult positiivse hinde nimel. Eelnevatele uuringutega vastuolulist leidis Peet selles, et õpetajapoolne autonoomsust toetav käitumine soodustab nii ausa mängu reeglite järgimise sisemiste kui ka väliste põhjuste kujunemist, ent vähendab ausa mängu põhimõtete järgimise amotiivide esinemist kehalises kasvatuses (Peet, 2013).

Oma uuringutulemuste põhjal väitis Peet, et kui õpilane järgib ausa mängu põhimõtteid kehalise kasvatuses tunnis sisemistel põhjustel, siis suure tõenäosusega teeb ta seda ka vabal ajal sporti tehes. Kui õpilane ei mõista, miks ta peaks ausa mängu põhimõtteid järgima kehalise kasvatuses tundides, siis tõenäoliselt ei mõista ta seesuguse käitumise vajalikkust ja mõttekust vabal ajal sporti tehes. Kuivõrd õpetaja käitumise tajumisel oli oluline seos ausa mängu järgimise põhjustega kehalises kasvatuses, siis peaksid õpetajad iseäranis oma käitumist tunnis jälgima, et see oleks õpilaste autonoomsust toetav, kuna see võib kujundada õpilaste motivatsiooni ja hoiakuid ausa mängu reeglite järgimise suhtes ka vaba-aja spordi kontekstis läbi kehalise kasvatuses konteksti (Peet, 2013).

3.2 Kooli tüübi mõju moraalsele käitumisele kehalises kasvatuses

Et mõista paremini keskkonna mõju isikute moraalsele käitumisele, on kasulik uurida seoseid erinevate keskkondade ja kultuuride vahel. On ju teada tõsiasi, et iga koolikeskkond mõjutab laste moraalse käitumise arengut erinevalt (Ryan ja Lickona, 1992). See näitab, et laste moraalse isiksuse arengut saab prognoosida koolis. See avaldub koolireeglite õiglase rakendamise ja õpetajate õiglase suhtumise kaudu. Lisaks koolile on ka vanemate mõju laste moraalsele arengule väga oluline. See on ka tõenäoline põhjus, miks õpetajad peaksid tegema koostööd vanematega, sest vastasel juhul ei ole võimalik saavutada ühiseid eesmärke (Proios jt., 2006).

Hiljuti viisid Parisi jt., (2015) läbi uurimuse motiveeriva kliima mõju õpilaste kõlbelisele pädevusele seoses kooli tüübi ja õpilaste sooga, igapäevaelus ja kehalise kasvatuses. Vaatluse all oli ka mõju vastavalt õpilase soole. Uuringu tulemustest ei selgunud aga motiveeriva kliima mõju õpilaste kõlbelisele pädevusele seoses kooli tüübi ja õpilaste sooga. Võib oletada, et haridussüsteemil oma tugeva orientatsiooniga meisterlikkusele on võime kasvatada moraalseid oskusi, sõltumata kooli tüübist ja õpilaste soost. Siiski, selle küsimuse lahendamiseks on vajalikud edasised uuringud (Parisi jt., 2015).

Eeldatavasti võib väita, et olulised soolised erinevused meisterlikkust motiveerivas kliimas ja tugev orienteeritus oskusele, mida märgiti käesolevas uuringus erinevates koolitüüpides, võivad positiivselt mõjutada meisterlikkust motiveeriva kliima ja soo koosmõju kõlbelisele pädevusele. Lisaks näitasid tulemused olulist koosmõju soo ja kooli tüübi vahel moraalsele pädevusele igapäevaelus. Esmapilgul osutab see väide, et õpilaste moraali võib igapäevaelus mõjutada soo - kooli tüübi kombinatsiooni. Siiski on seda tulemust raske tõlgendada, kuna pole eelnevaid empiirilisi uuringuid, mis uuriksid soo ja kooli tüübi kombinatsiooni mõju kõlbelisele pädevusele. Vaatamata sellele, et sugu peetakse moraali seisukohalt oluliseks teguriks, näitavad käesoleva uuringu andmed, et kooli tüüp ise ei ole kõlbelise pädevusega seotud. See väide on kooskõlas hiljutise piiratud uuringuga, kus ei leitud mingit olulist mõju kooli tüübi (eliitkoolid – tavakoolid) ja Hiina keskkooliõpilaste moraalse pädevuse vahel. Pealegi, selle argumendi tõestuseks, käesoleva uuringu andmed näitasid, et moraalse pädevuse kooli tüübil põhinev diferentseerumine on mitteoluline. Vastavalt Kohlbergile (1969) saab õpilaste kõlbelisi oskusi suurendada kõrgema haridustaseme läbi ning seetõttu võib haridusvõimaluste puudumine põhjustada regressiooni moraalse pädevuse tasemes. Käesolevas uuringus olid õpilased samal haridustasemel ja selle tulemusena ei ole üllatav leida nende seas sarnast kõlbelist taset. See leid näitab selgelt, et õpilaste võime hinnata väite moraalsel kvaliteeti ei olene kooli tüübist, kus nad käivad (Parisi jt., 2015).

Vastavalt Parisi jt., (2015) poolt läbi viidud uurimistöö hüpoteesile, on kõik kuus kõlbelise arengu staadiumit igapäevaelus positiivses korrelatsioonis vastava kõlbelise staadiumiga kehalises kasvatuses. Ülaltoodud suhet võib tõlgendada nii, et inimestel on kalduvus kasutada sarnaseid kõlbelise pädevuse viise, tegeledes moraalsed dilemmadega erinevates keskkondades. Kuigi need tulemused on vastuolus Bredemeieri väidetega, et moraal spordis on „eraldatud“ igapäevaelust, tuleks arvestada, et mõlemad moraalihinnangu instrumendid põhinevad samal teoreetilisel mudelil, ning sarnasused olid seetõttu oodatavad. Võttes arvesse asjaolu, et käesolev uurimus viidi läbi keskhariduse õpikeskkonnas, mitte spordivõistluste taustal, tundub, et mõistel „eraldatud moraal“ ei pruugi olla koolisfääris kohta. Ilmselt madal võistluslik tase, mis esineb koolikeskkonnas, pakub viljakat pinnast kõlbelise

pädevuse suurendamiseks, paremini, kui see on saavutatav spordikeskkonnas. Huvitaval kombel selgitavad need leiud kõlbeliste astmete vastavust igapäevaelus ja kehalise kasvatuses olukorras (Parisi jt., 2015).

3.3 Motivatsiooniline kliima ja moraalne käitumine kehalises kasvatuses

Motivatsiooni keskkonna puhul on oluline, et see aitaks õpilastel nautida füüsilist treeningut (Grasten jt., 2012). On kahte tüüpi motivatsiooni keskkonda – meisterlikkusele orienteeritud motivatsiooni keskkond ja sooritusele orienteeritud motivatsiooni keskkond. Sooritusele orienteeritud motivatsiooni keskkond on see, kus õpilasi võrreldakse üksteisega, õppimise aeg on range, suutlikkust nähakse kui kaasasündinud tunnust ja seda ei ole võimalik muuta, hindamine toimub reeglipärase meetmetega ja grupid on moodustatud võimekuse järgi. Õpilased, kes tajuvad sooritusele orienteeritud motivatsiooni keskkonda, on tihti füüsilise aktiivsuse nautimisel madalal tasemel ja vähese motivatsiooniga (Grasten jt., 2012; Ntoumanis ja Biddle, 1999).

Motivatsiooni kliima, mis ainult ei keskendu lõpptulemusele, vaid innustab õppimise protsessi, defineeriti Ames'i poolt kui meisterlikkusele orienteeritud keskkonda (Ames, 1992). Vastupidiselt sooritusele orienteeritud motivatsiooni keskkonnale, selline keskkond hindab õpilase pingutust, rõhutab koostööd ja väärtustab meisterlikkuse oskust. Õpilased peegeldavad ise oma edusamme ja tunnevad kordaminekut, kui nad jõuavad realistlike eesmärkideni raske tööga. Õpilastel on rohkem paindlikum motivatsiooniline ettevalmistus, mille tulemuseks on sihikindlus, pingutus, osalus ja tegevuse oluline väärtus, kui rääkida meisterlikkusele orienteeritud motivatsiooni keskkonnast. Meisterlikkuse motivatsiooni keskkonnas antakse õpilastele võimalus valida füüsilisi tegevusi. See võimalus valida suurendab õpilase sisemist motivatsiooni füüsiliseks tegevuseks (Bryan ja Solmon, 2012). Näiteks, kui õpilastele antakse võimalus valida ülesanne, milles nad osalevad, et õppida konkreetset mootorset oskust või mängu strateegiat, on õpilased võimelised ära tundma, milline ülesanne paneb neid proovile ja aitab neil olla edukad. Iga keskkond võib mõjutada õpilaste füüsilise tegevuse naudingut. Kirjandus väidab, et meisterlikkusele orienteeritud keskkond võib suurendada sisemist motivatsiooni ja naudingut, samas kui sooritusele orienteeritud keskkond võib motivatsiooni alla viia ja vähendada naudingut (Ntoumanis ja Biddle, 1999).

Hiljutised uuringud on näidanud, et meisterlikkust motiveeriv kliima on positiivselt seotud: küpse kõlbelise pädevusega, sportlaslikkust ja ausa mängu suundumusega ning paremate prosotsiaalse käitumise näitajatega. Seevastu tajutav ego-kaasav kliima on seotud madala kõlbelise arutluskäigu, positiivse antisotsiaalsete otsuste ja käitumise prognoosiga,

madala sportlaslikkuse orientatsiooni, madala moraalse otsustusvõime ja tahtega, petmise ja agressiivse käitumise heakskiitmisega ja kõlbelisuse ausa mängu dimensiooni allakäiguga (Parisi jt., 2015).

Parisi jt., (2015) viisid läbi uuringu, mille eesmärgiks oli määrata kindlaks motiveeriva kliima mõju õpilaste kõlbelisele pädevusele igapäevaelus ja kehalise kasvatuses ajal ning nende võimalikke seoseid kõlbelise pädevuse arengufaaside vahel. Uurimuse valimi moodustasid 428 keskkooliõpilast vanuses 12 kuni 15 aastat. Täideti kolm küsimustikku: a) kõlbeliste otsuste test b) kõlbeliste otsuste test kehalises kasvatuses c) õpilaste arusaamad koolist.

Uuringu tulemustest ei täheldatud olevat mingit mõju õpilaste moraalsele pädevusele nii igapäevaelus kui ka kehalise kasvatuses tunni ajal. Seda leidu on üsna raske tõlgendada, kuna eespoolset kombinatsiooni uuriti käesolevas uuringus esimest korda. Siiski, selle küsimuse lahendamiseks on vajalikud edasised uuringud. Lisaks näitavad tulemused, et meisterlikkusele orienteeritud motivatsiooniline kliima ja sugu moodustavad tõhusa kombinatsiooni kõlbelise pädevuse edendamisel igapäevaelus ja kehalise kasvatuses tunni ajal keskkooliõpilastel. Need tulemused on osaliselt kooskõlas enamiku varasemate empiiriliste tõenditega, mis kinnitab, et meisterlikkusele orienteeritud motivatsiooniline kliima mõjutab positiivselt moraalseid pädevusi. Niivõrd kui sugu on hõlmatud, toetavad hiljutised asjakohased uuringud seda, et soolised erinevused on moraaliküsimustes märkimisväärne tegur. Kuid nii märkimisväärse järelduse tõlgendamise muudab raskeks asjaolu, et puuduvad varasematest uuringutest pärinevad andmed, üsna raskeks (Parisi jt., 2015).

Kokkuvõte

Käesolev bakalaureusetöö annab ülevaate isiksuslikest ja sotsiaalsetest faktoritest, mis mõjutavad laste moraalset arengut kehalises kasvatuses.

Bakalaureusetöö tulemusena on tehtud järgmised järeldused:

- Kehalise kasvatuses õppekava üks hariduslikest eesmärkidest on lapse moraalne areng, mis väljendub sallivas suhtumises kaasõpilastesse, ausa mängu reeglite järgimises ning kehalise aktiivsuse väärtustamises.
- Tsorbatzoudis ja Emmanouilidou (2005) on leidnud, et ausa mängu reeglite rakendamine kehalise kasvatuses on oluline, kuna seal arenevad kõige paremini õpilaste moraalsed väärtused. Põhjuseks on välja toodud, et vägivald, petmine ja teised ebasportlikud spordikombed esinevad liiga sageli. Seega on oluline integreerida ausa mängu põhimõtteid nii kehalises kasvatuses kui ka laste igapäevaelus.
- Isiksuslikest faktoritest võib välja tuua indiviidi moraalset arengut, mida on analüüsitud planeeritud käitumise teooria alusel. Suhtumine käitumisse on isiklik tegur, mis viitab isiku positiivsele või negatiivsele käitumisele. Tsorbatzoudis ja Emmanouilidou (2005) poolt läbi viidud uuringust selgus, et planeeritud käitumise teooria õigustab end uurimaks laste moraalset arengut läbi ausa mängu reeglite järgimise. Tulemustest selgus, et õpilaste käitumine oleneb nende sportlikest saavutustest. Isiksuslikest faktoritest võib välja tuua ka õpetajapoolse autonoomsuse tajumise. Raimets (2013) uuringust selgus, et õpetajapoolse toetava käitumise tajumine on olulisel kohal õpilase psühholoogiliste põhivajaduste rahuldamise, aga ka tunnis moraalselt käitumise motiivide kujundamise soodustamiseks oluline. Kui õpilane tunnetab õpetaja poolset toetust, siis arvatavasti väljendub see ka õpilase hoiakus.
- Corrion jt., (2010) uurisid indiviidi saavutuseesmärke lähtuvalt petmise vastuvõtlikkuse aspektist. Tulemused näitasid, et meisterlikkusele suunatud lähenemine ja meisterlikkusest hoidumine mõjutasid totaalselt sohitegemise aktsepteeritavuse hinnangute astmelise teooria mõjuvõimu. See näitab, et õpilaste arusaam petmisest kujuneb vastavalt nende võimetele ja saavutuseesmärkidele kehalise kasvatuses tunnis.
- Moraalse käitumise avaldumise juures võib olulist rolli mängida ka lapse vanus ja sugu. Samas selgus, et poisid on altimad petma kui tüdrukud. Tütarlaste sotsiaalsete oskuste tase on kõrgem kui poistel.
- Üheks sotsiaalseks teguriks, mis mõjutab moraalset käitumist on see, kuidas õpetaja õpilastega käitub. Erinevate uuringute tulemuste põhjal võib väita, et õpetaja poolne

agressiivne käitumine toob endaga kaasa õpilaste poolse negatiivse suhtumise. Samas õpetajapoolne autonoomsust toetav käitumine soodustab ausa mängu reeglite järgmist ning tunnis kaasa töötamist.

- Moraalset käitumist kehalises kasvatuses mõjutavatest teguritest vaadeldi ka kooli tüübi mõju. Selgus, et kooli tüüp iseseisvalt ei ole oluline tegur õpilaste kõlbelise pädevuse arengu seisukohalt.
- Sotsiaalsetest faktoritest mõjutab moraalset käitumist õppetunnis valitsev motivatsiooniline kliima - meisterlikkusele orienteeritud ja sooritusele orienteeritud. Esimene neist suurendab sisemist motivatsiooni ning on positiivselt seotud kõlbelise pädevusega, näidates sportlaslikkust ja ausa mängu reeglite järgimist. Samas sooritusele orienteeritud keskkonna seos on vastupidine.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et lapsepõlv on moraalset käitumise väljaarenemisele tundlik periood. Moraalse või mittemoraalse käitumise väljendamise mehhanismi mõistmine võib aidata õpetajaid muuta laste moraalset arengut paremaks. Moraalsed aspektid nagu isiksuslikud ja sotsiaalsed tegurid kehalises kasvatuses tõusevad esile läbi mitmekülgse tegevuse. Laste moraalne areng ja selle arendamine põhineb erinevatel meetoditel: koostöö õpetaja - õpilase vahel, indiviidi tahtel ning vastastikusel austusel. Sellest tulenevalt võib väita, et kehalise kasvatus kaudu on võimalik kasvatada ja tõsta õpilaste moraalset arengut läbi erinevate õpetamismeetodite.

Kasutatud kirjandus:

1. Ajzen I. The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 1991; 50: 179-211.
2. Ames, C. Classrooms: Goals, structures, and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 1992; 84(3), 261-271.
3. Arnold, P.J. Sport, ethics and education. London: Casell, 1997.
4. Bryan, C., Solmon, M. A. Student motivation in physical education and engagement in physical activity. *Journal of Sport Behavior*, 2012; 35(3), 267-285.
5. Commission for Fair Play. Canadian public opinion survey on youth and sport, 2002. <http://cces.ca/sites/default/files/content/docs/pdf/cces-rpt-2002survey-e.pdf>, 27.10.2015.
6. Corrion, K., D'Arripe-Longueville, F., Chalabaev, A., Schiano-Lomoriello, S., Roussel, P., Cury, F. Effect of implicit theories on judgement of cheating acceptability in physical education: The mediating role of achievement goals. *Journal of Sports Sciences*, 2010; 28: 909-919.
7. De Wolff, M.S., Brugman, D. Moral atmosphere and moral behaviour: A study into the role of adolescents' perception of moral atmosphere for antisocial behavior. *The Structure and Development of Conscience* (pp. 135-150). New York: Psychology press, 2010.
8. Deci, E.L., Eghrari, H., Patrick, B.C. and Leone, D. Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 1994; 62(1), 119-142.
9. Elliot, A. J., McGregor, H. A. A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2001; 80, 501-519.
10. Grasten, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A., Yli-Piipari, S. Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports and Science Medicine*, 2012; 11, 260-269.
11. Grusec, J., Kuczynski, L. Parenting and Children's Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory (pp. 362–397). New York: Wiley, 1997.
12. Gutierrez, M., Ruiz, L.M. Perceived motivational climate, sportsmanship, and students' attitudes toward physical education classes and teachers. *Perceptual and Motor Skills*, 2009; 108: 308-326.
13. Hagger, M.S., Chatzisarantis, N.L.D., Barkoukis, V., Wang, C.K.J. Perceived autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A cross-

- cultural evaluation of the trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 2005; 97 (3), 376-390.
14. Hassandra M, Bekiari A, Sakellariou K. Physical education teacher`s verbal aggression and student`s fair play behaviors. *The Physical Educator*; 2007; 64 (2): 94 – 101.
 15. Kavussanu, M., Roberts, G.C., Ntoumanis, N. Contextual influences on moral functioning of college basketball players. *The Sport Psychologist*, 2002; 16 (4). pp. 347-367.
 16. Kirk, D. Student learning and the social construction of gender in sport and physical education. Silverman, S. J., Ennis, C. D. (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction*. Champaign, IL: Human Kinetics, 2003.
 17. Kohlberg L. Sage and sequence. The cognitive developmental approach to socialization. In: Goslin D, ed., *Handbook of socialization theory and research*, New York: Rand McNally, 1969; pp. 347-480.
 18. Kohlberg, L. The just community approach to moral education in theory and practice, in M. W. Berkowitz, F. Oser (Eds.), *Moral Education: Theory and Application*, pp. 27-87. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985.
 19. Malinauskas, R., Emeljanovas, A. Specificity of Schoolchildren`s Social Skills during Physical Education Classes. *Journal Croatian Journal of Education*, 2012; 15, 51- 68.
 20. McHugh, E. Going beyond the physical: Social skills and physical education. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 1995; 66(4), 18–21.
 21. Mouratidou, K., Goutza, S., Chatzopoulos, D. Physical education and moral development: An intervention programme to promote moral reasoning through physical education in high school students. *European Physical Education Review* 2007; 13: 41-56.
 22. Ntoumanis, N., Biddle, S. J. A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 1999; 17, 643-665.
 23. Ott, K. Erinevate õpetamismeetodite mõju õpilaste autonoomsuse toetuse tajumisele ja motivatsioonile kehalises kasvatuses. *Magistritöö*. Tartu, 2011.
 24. Parisi, Z., Mouratidou, K., Koidou, E., Tsorbatzoudis, H., Karamavrou, S. Effects of motivational climate, type of school and gender on students` moral competences in their daily life and physical education. *TRENDS in Sport Sciences*, 2015; 1 (22): 39-46.
 25. Peet, K. Õpetaja käitumise tajumine ja õpilaste moraalselt käitumise põhjused kehalises kasvatuses ja vabal ajal spordiga tegelemisel põhikooli õpilastel. *Magistritöö*. Tartu, 2013.

26. Proios, M., Doganis, G., Proios, M. From of athletic exercise, school environment, and sex in development of high school students' sportsmanship. *Perceptual and Motor Skills*, 2006; 103: 99-106.
27. Raimets, A. Õpetaja käitumise tajumise seosed moraalse käitumise põhjustega kehalises kasvatuses ja vaba aja spordis gümnaasiumi õpilastel. Magistritöö. Tartu, 2013.
28. Rest, J. Development in judging moral issues. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1979.
29. Ryan, K., Lickona, T. Character development in schools and beyond. Washington, DC. Council for Research in Values and Philosophy, 1992.
30. Saunders, B.J., Goddard, C. The role of mass media in facilitating community education and child abuse prevention strategies Australian Institute of Family Studies and National Child Protection Clearinghouse House, Melbourne, 2002; No 16. 24pp.
31. Schaffer, H.R. Social Development. Oxford: Blackwell, 1996.
32. Shields DLL, Bredemeier BJL. Character development and physical activity. *Human Kinetics*, 1995.
33. Siedentop, D., Hastie, P.A., Mars van der H. Complete Guide to Sport Education. Champaign, IL: Human Kinetics, 2004.
34. Tsorbatzoudis, H., Emmanoulidou M. Predicting moeal behavior in physica education classes: an application of the theory of planned behavior. *Perceptual and Motor Skills*. 2005; 100: 1055-1065.
35. Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määruse nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava” lisa 8.
36. Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määruse nr 2 „Põhikooli riiklik õppekava“ lisa 7.
37. Vidoni, C., Ulman, J. Fair play instruction during middle school physical education: A systematic replication. *Journal of Behavioral Health and Medicine*, 2010; 1(2), 127-136.
38. Vidoni, C., Ward, P. Effects of Fair Play Instruction on student social skills during a middle school Sport Education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 2009; 14(3), 285-310.

Summary

Personal and social factors affecting children's moral behaviour in physical education

The current bachelor's thesis gives an overview of personal and social factors affecting children's moral development in physical education.

The following conclusions have been made as a result of the bachelor's thesis:

- One of the educational goals of the physical education curriculum is the child's moral development, which is reflected in a tolerant attitude towards fellow students, following the rules of fair play and valuing physical activity.
- Tsorbatzoudis and Emmanouilidou (2005) have found that the implementation of the rules of fair play in physical education classes is important because there the moral values of students develop the most. The reason outlined is that violence, cheating and other unsporting behaviours occur too often. Therefore, it is important to integrate the principles of fair play into physical education, as well as into children's everyday lives.
- Out of personal factors, an individual's moral development, analysed on the basis of the theory of planned behaviour, can be brought out. Attitude towards behaviour is a personal factor, which refers to the person's positive or negative behaviour. It appeared from the survey conducted by Tsorbatzoudis and Emmanouilidou (2005) that the application of the theory of planned behaviour is justified to investigate the moral development of children through the observance of the rules of fair play. The results showed that students' behaviour depended on their sporting achievements. Out of personal factors, the teacher's perceived autonomy can be brought out as well. It appeared from the study by Raimets (2013) that perceiving the teacher's supporting behaviour is on an important place to satisfy the psychological primary needs of a student as well as to conduce the formation of moral behaviour motives in class. If a student feels the teacher's support, it will probably be reflected in the student's attitude.
- Corrion et al., (2010) investigated the individual's achievement goals based on the aspect of susceptibility to deception. The results showed that the mastery-oriented approach and mastery avoidance influenced totally the judgement of cheating acceptability and the impact of incremental theory. This shows that the students' understanding of cheating develops according to their abilities and achievement goals in physical education classes.
- The child's age and sex can also play an important role in the appearance of moral behaviour. In relation to age, no significant differences were found in compliance with

the rules of fair play. However, it turned out that boys are more likely to cheat than girls. The social skills level of girls is higher than that of boys.

- One of social factors that affects moral behaviour is the way a teacher behaves towards the students. Based on the results of various studies, it could be argued that the teacher's aggressive behaviour leads to students' negative attitudes. However, the teacher's behaviour that supports autonomy contributes to the compliance with the rules of fair play and to the participation in the class.
- Out of the factors that affect moral behaviour in physical education, the influence of the school type was observed. The results showed that the type of the school was not an important factor showing the development of the moral competence of the students.
- Of social factors, the motivational climate dominating the study class has an effect on moral behaviour – oriented to mastery and performance. First increases inner motivation and is positively linked to ethical competence, showing sportsmanship and following of the fair play rules. Then again, the environment oriented to performance is the opposite.

In summary, it can be said that childhood is a sensitive period for the development of moral behaviour. Understanding the mechanism of moral or immoral behaviour may help teachers to ameliorate the moral development of children. Moral aspects such as personal and social factors in physical education are emphasized through varied activities. Children's moral development and its enhancement are based on different methods: collaboration between the teacher - the student, based on the individual's will and mutual respect. Consequently, it can be argued that physical education has the potential to enhance and improve students' moral development through a variety of teaching methods.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kristi Mänd (*autori nimi*)

(sünnikuupäev: 21.01.1989)

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

“ Laste moraalset käitumist mõjutavad isiksuslikud ja sotsiaalsed faktorid kehalises kasvatuses“

(*lõputöö pealkiri*),

mille juhendaja on Andre Koka,

(*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, 09.05.2016 (*kuupäev*)