

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: klassiõpetaja

Lily Šanin

6.-8. KLASSI ÕPILASTE HINNANGUD AUTONOOMSUST TOETAVA JA
KONTROLLIVA KÄSITÖÖÕPETAJA KÄITUMISE TAJUMISE KOHTA TARTUMAA
KOOLIDE NÄITEL
Magistritöö

Juhendaja: mag Irja Vaas

Tartu 2017

Resüme

6.-8. klassi õpilaste hinnangud autonoomsust toetava ja kontrolliva käsitööõpetaja käitumise tajumise kohta Tartumaa koolide näitel

Uuenenud õpikäsitus soovib kaasata õpilast aktiivsemalt tunni tegevustesse, õpetaja rolliks on olla õppeprotsessi suunaja ja toetaja, arvestada õpilaste oskuste ja vajadustega. Käesoleva töö eesmärgiks oli selgitada kuidas tajuvad 6.-8. klassi õpilased autonoomsust toetava ja kontrolliva käsitööõpetaja käitumist. Õpilased 12 Tartumaa koolist hindasid õpetaja käitumist tajutavat toetust psühholoogilistele vajadustele nagu autonoomia, kompetentsus, seotus, motivatsioon ja frustratsioon. Uurimismeetodiks kasutati ankeetküsitlust. Tulemused näitasid tugevaid seoseid õpetaja toetuse tajumise ja vajaduste rahuldamise vahel. Mida rohkem tajub õpilane õpetajalt toetavat käitumist, seda kõrgem on tema motivatsioon, rohkem on rahuldatud tema psühholoogilised vajadused ja frustratsiooni tajutakse vähem. Õpilaste hinnangud klasside võrdluses olid oluliste erinevusteta.

Märksõnad: õpetaja toetuse tajumine, vajadused, motivatsioon

6th-8th grade students evaluation on perceived behaviour of autonomy supportive and controlling teacher in Tartu county schools

Renewed teaching style recommends involving students in lessons activities, the teacher's role is to be the guide and supporter in the teaching process while considering students abilities and needs. The main aim of this research was to find out how 6th – 8th grade students perceive autonomy supportive and controlling handcraft teachers' behaviour. Students from 12 Tartu county schools evaluated perceived behaviour on supporting psychological needs: autonomy, competency, motivation, relatedness and frustration. The method of the investigation was a questionnaire. The results showed strong correlation between perceived supportive teacher and satisfying psychological needs. The more the student perceives the teacher's supportive behaviour, the higher is his motivation, the more satisfied are his psychological needs and less frustration is perceived. Likewise, in grades comparison it became clear that students evaluations were without substantial differences.

Keywords: perceived supportive behaviour of teachers, psychological needs, motivation

Sisukord

Sissejuhatus	3
Enesemääratlemisteooria.....	5
<i>Motivatsioon</i>	5
<i>Psühholoogilised vajadused enesemääratlemisteooriast lähtuvalt</i>	6
Õpistiilid.....	7
Õpilaste autonoomsust toetava õpetaja käitumine	7
Õpilast kontrolliva õpetaja käitumine.....	9
Käsitöö ja kodunduse õppeaine õppekavas.....	10
Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused	12
Metoodika	12
<i>Valim</i>	12
<i>Uurimisinstrument</i>	13
<i>Protseduur</i>	14
<i>Andmetöötluse põhimõtted</i>	15
Tulemused	15
Arutelu	27
<i>Kokkuvõte</i>	31
<i>Piirangud ja ettepanekud, tulemuste rakendusvõimalused</i>	32
Kasutatud kirjandus	32

Lisad

Lisa 1. Pöördumine koolijuhtide ja õpetajate poole. Kiri lapsevanematele.

Lisa 2 Õpilaste hinnangute aritmeetiline keskmine, hajuvus 6.klassi kohta (N-87).

Lisa 3 Õpilaste hinnangute aritmeetiline keskmine, hajuvus 7.klassi kohta (N-62).

Lisa 4 Õpilaste hinnangute aritmeetiline keskmine, hajuvus 6.klassi kohta (N-42).

Lisa 5 Õpilaste hinnangud autonoomiat toetava käsitööõpetaja käitumisele.

Lisa 6 Õpilaste hinnangud kontrolliva käsitööõpetaja käitumisele.

Sissejuhatus

Põhikooli riiklikust õppekavast (2011) lähtuvalt õpitakse käsitöö ja kodunduse tundides nägema ja analüüsima tehnoloogia seost erinevate teadmistega ning kogetakse teistes õppeainetes õpitu vajalikkust praktikas. Selleks, et õpilased suudaksid õppeprotsessi juhtida ning arendada oma suutlikust märgata probleeme ja neid lahendada, tuleb õpilastes arendada võimet korraldada iseseisvalt oma tööd, alates teabe kogumisest, materjalide ja töötlemisviisi valikust (Põhikooli riiklik õppekava, 2011).

Õppimine toob kaasa teatud muutused inimeses, see tähendab uute teadmiste lisamist, olemasolevate teadmiste muutmist, uute seoste loomist ja olemasolevate ümberkorraldamist (Kikas, 2005). Inimene õpib kogu aeg – igal pool ja igal ajal. See on sisemine protsess ja on inimese jaoks eluliselt vajalik. Õppimist võib määratleda kui teadmiste ja kogemuste lisandumist, mis põhjustab muutusi inimese teadvuses ja tegevuses (Hirsjärvi & Huttunen, 2005). Õppimist peaks tajuma sisuka ja kasulikuna, kuid mõistete konstrueerimiseks on vaja eesmärgipäraseid pingutusi (Brophy, 2014). Eesti elukestva õppe strateegias 2020 on esitatud uus õpikäsitus, mis kirjeldab õpetaja ja õpilase muutunud suhteid. Õpetaja peaks selle käsitluse järgi olema koolis õpilasele partneriks, kes teda toetab, motiveerib ja julgustab proovima ning katsetama uusi loovaid lahendusi.

Mitmetes uurimustes (Aelterman et al., 2013; Reeve & Halusic 2009; Stefanou, et al., 2004) rõhutatakse vajadust toetada õpilaste tajumist õppeprotsessi kaasamisse ja kirjeldatakse õpilast kui aktiivset õppeprotsessis osalejat. Õpilased tajuvad õpetajaid nende õpetamisstiilide järgi toetavate või kontrollivatena. Nende uurijate arvates teavad õpilased kõige paremini, mida nad tunnevad, seetõttu võiks õpilaste arvamusi rohkem arvestada. Eestis on viimastel aastatel viidud läbi uuringuid õpetaja tegevuse tajumise kohta kehalises kasvatuses (Hein & Koka, 2003, 2015), kus jõuti arusaamisele, et kui õpilased tunnevad end tunnis hästi, tajuvad nad ka õpetajate tagasisidet nende ülesannete täitmisele positiivsemalt. Kui õpilase algupärane eelistus on maha tehtud ja tema enda vajadusi on vähendatud, siis see võib tekitada õpilastes frustratsiooni, mis võib omakorda viia kiusamiseni ja isegi vägivallani.

Hetkel puudub ülevaade, kuidas õpilased tajuvad õpetaja käitumist käsitöö ja kodunduse tundides. Arvestades uuenenud õpikäsitlust, mis rõhutab õpetaja käitumise mõju olulisust õpilasele oleks kasulik teada, kuidas õpilased tajuvad õpetaja käitumist käsitöö ja kodundustundides. Uuringu tulemus võimaldab anda õpetajatele tagasisidet, millisena tajuvad õpilased nende käitumist, mis omakorda tõstaks õpetajate teadlikkust, millistena nad tunnis

õpilastele tegelikult tunduvad. Õpetajad saaksid muuta oma õpetamismeetodeid õpilastele sobivamateks ja arvestada rohkem õpilaste vajaduste rahuldamisega.

Uurides õpilaste tajumist, saab anda ülevaate klassi mõjutatavusest, millisele õpetajapoolsele käitumisele õpilased kõige enam alluvad, mis omakorda suurendab õpilaste õppimise tõenäosust (Standage, 2005).

Töö eesmärgiks on selgitada, kuidas tajuvad 6.-8. klassi õpilased autonoomsust toetava ja kontrolliva käsitööõpetaja käitumist

Käesolev magistritöö koosneb teoreetilisest ja empiirilisest osast. Teoreetilises osas selgitatakse toetava ja kontrolliva õpetaja käitumise erinevusi enesemääratlemisteooriast lähtuvalt ning esitatakse õppeaine käsitöö ja kodunduse eripära. Empiirilises osas antakse ülevaade uurimise tulemustest ning analüüsitakse neid.

Enesemääratlemisteooria on üks kõige laiemalt kasutatud lähenemisviise inimese käitumise seletamisel (Deci & Ryan, 2000) ja seda on kasutatud enamasti hariduslikus kontekstis (Reeve & Jang, 2006). Teooria tagab arusaamise, miks inimesed algatavad ja püsivad valitud käitumise juures (Deci & Ryan, 2000). Enesemääratlemise teooria (*self-determination theory*) on välja töötatud Edward L. Deci ja Richard M. Ryan'i poolt (Deci & Ryan, 1985). *Oma olemuselt on teooria* isiksuse ja motivatsiooniteooria, mille keskne küsimus on, kas inimeste erinevusi ja käitumist tingivad "sisemised põhjused" (*self-determined*), või välised (*other-determined*). Nii sisemisi kui ka väliseid põhjuseid vaadeldakse kui motivatsiooni tekitajaid (Wehmeyer, 1999).

Väliseid ja sisemisi põhjuseid käsitletakse enesemääratlemise teoorias motivatsioonina.

Tüüpiline enese määratud käitumine on sisemiselt motiveeritud tegevus, millega me tegeleme omal tahtel, sest saame kogeda huvi ja rahulolu (Brophy, 2014).

Motivatsiooni mõiste selgitamiseks pakuvad autorid (Deci & Ryan, 1985; Reeve et al, 2006; Chen & Gogus, 2008; Brophy, 2014) mitmeid motivatsiooni definitsioone:

motivatsioon on vajalik oskus millegi positiivse saavutamiseks, selleks peab suutma suurendada oma (või kellegi teise) energiat (Landsberg, 2003); teise inimese julgustamine ja innustamine, et ta teeks head tööd ja tahaks anda endast parima (Brophy, 2014).

Motivatsioonis on kaks omavahel tihedalt põimunud protsessi: endale eesmärgi seadmine ja selle poole püüdlemine (Chen & Gogus, 2008). Seega on motivatsioon inimese (eelkõige sisemised) ajendid, põhjused ja jõud, mis mõjutavad inimese käitumist ja tegevust. Deci ja Ryan (1985) eristavad kahte erinevat tüüpi motivatsiooni: välimist ja sisemist.

Välise motivatsiooniga on tegemist siis, kui inimese tegevust suunavad välised tasud, surved või piirangud. Tegevust ei sooritata huvist, vaid tagajärgedele mõeldes, mõjustatuna kas välise või sisemise innustamise, lubaduse või hoiatuse poolt (Deci & Ryan, 1985, Deci & Ryan, 1994). Kui inimene soovib saada head hinnet, võita auhinda, avaldada muljet, siis on tegevus väliselt motiveeritud (Reeve et al, 2006). Näiteks: õpilased, kes käivad koolis või teevad kodutöid seepärast, et nad ei soovi saada halbu hindeid ega valmistada pettumust oma vanematele. Selline käitumine on reaktsioon tajutud survele ehk välisele motivatsioonile. Sellise käitumise puhul on võimalik, et õpilased ei pruugi pöörata tähelepanu sellele, mida nad õpivad, ega väärtusta sisuliselt õpitavat (Brophy, 2014).

Sisemine motivatsioon tuleneb inimesest enesest, mis viitab millegi tegemisele seepärast, et see on loomupäraselt huvitav ja nauditav (Ryan & Deci, 2000). Kui õpilased õpivad midagi sellepärast, et nad peavad õpitavat huvitavaks või kasulikuks, siis on see nende sisemine motivatsioon, sest see pärineb sisemistest allikatest. Sisemisest motivatsioonist saab õppur tihti rahulolu ja eneseteostuse tunde (Sepp, 1999; Pollard & Triggs, 2001). Seega on õpetajal vaja teadmisi, kuidas mõjutada õpilast klassiruumis nii, et temas tärkaks sisemine motiveeritus, soov teadmiste ja enese proovile panemiseks. Motivatsiooni mõjutavad õpilase kogemused, eelkõige need, mis annavad valmisoleku õpitegevustesse panustada. Kooli kontekstis on seda, kui palju on õpilased valmis oma aega ja vaeva pühendama erinevatele tegevustele, nimetatud õpimotivatsiooniks. Laps, kes teeb käsitööd, sest talle meeldib, on sisemiselt motiveeritud selle tegevuse jaoks.

Amotivatsioon on seisund, kus inimestel puudub tahe tegutseda. Amotiveeritud inimesed tunnevad end ebakompetentsetena ja käituvad, nagu neil puuduks kontroll, amotivatsioon on väga sarnane õpitud abitusega (Deci & Ryan, 2000). Amotivatsiooniga või tegemist olla siis, kui inimesel on suhteliselt puudulik motivatsioon ja inimene ei tegutse selleks, et saavutada mingit tulemust, sest ta ei taju situatsiooni ja tulemuste vahelist seost.

Psühholoogilised vajadused enesemääratlemisteooriast lähtuvalt.

Enesemääratlemisteooria väidab, et inimesed püüavad rahuldada kolme psühholoogilist vajadust: autonoomia, kompetentsus ja seotus. Psühholoogilised vajadused tähistavad inimese psühholoogilise tervise või heaolu jaoks vajalikke tingimusi (Deci & Ryan, 2000).

Autonoomsuse vajadus tähendab, et inimene tahab olla ise oma käitumise juht ning soovib, et keegi teine ei suunaks ega kontrolliks teda. Kompetentsuse vajadus tähendab, et inimene soovib oma võimeid proovile panna tegutsedes ja suhtlemises ning mõjutada endale sobivalt ümbritsevat keskkonda. Tegevus on tähtis inimesele tema isikliku huvi tõttu. Inimesele

pakutakse väljakutseid, jõukohaseid ülesandeid ning talle antakse pidevalt positiivset tagasisidet. Seeläbi pakub tegutsemine suuremat rahulolu ning inimene tegutseb samaväärselt loodetavasti ka tulevikus. Seotuse vajadus tähendab, et inimene vajab suhtlemisega seotud tundeid, teistest hoolimist, tunnet, et teised hoolivad, ühtekuuluvustunnet ja seotust mingi grupiga (Brophy, 2014). Seotuse tajumise korral tunnetatakse heakskiitu, tunnustust, hoolivust ja armastust teiste poolt (Ryan & Deci, 2000). Oma olemuselt vajadused täiendavad üksteist ja ei lähe üksteisega vastuollu. Kuid sotsiaalse keskkonna mõjul võib inimesel tekkida vastuolu oma vajaduste rahuldamisel. Autorid väidavad, et psühholoogiliste vajaduste rahuldamine ei sõltugi nii palju isiku enda võimetest, kui just ümbritsevatest nõudmistest, takistustest ja võimalustest (Ryan & Deci, 2000). Näiteks võib õpilane uskuda, et kaasõpilased võivad teda narrida ja tõrjuma hakata seetõttu, et ta õpib hästi (Ryan & Deci, 2000). Psühholoogiliste vajaduste rahuldamine on seotud sotsiaalsete faktoritega nagu õppijat ümbritsev õpikeskkond ja ka õpetaja käitumine ning tema tegevus üldiselt. Keskkonnaga seotud faktorid avaldavad mõju motivatsioonile siis, kui need soodustavad või takistavad psühholoogiliste vajaduste rahuldamist. Indiviidi käitumise tulemusele avaldavad mõju veel indiviidi käitumist reguleerivate autonoomsete (sisemiste) või kontrollivate (väliste) motiivide väljakujunemine (Deci & Ryan, 2000).

Õpetamisstiilid. Õpetaja õpetamisstiil väljendub tema tegevuste ja arusaamade kaudu. Õpetajad kasutavad erinevaid õpetamisstiile, lähtudes ülesannete sisust ja õpilaste vajadustest (Berliner, 1986). Õppija suunamiseks kasutab iga õpetaja talle omast stiili, millega ta juhib õppeprotsessi kulgu. Õpiprotsessi tulemuslikkus oleneb sellest, kas ja kuidas õpilane rakendab vajalikul määral oma võimeid eesmärgi saavutamise nimel. Tänapäeval tuntakse kolme põhilist õpetamisstiilide põhimudelit: autoriteetne, autoritaarne ja minnalaskev stiil (Baumrind, 1987; Kirk et al., 2006). Õpetajaid tajutakse nende õpetamisstiilide järgi toetavate või kontrollivatena.

Õpilaste autonoomsust toetavat õpetajat iseloomustab *autoriteetne/demokraatlik stiil* ehk õpilaskeskne õpetamine. Õpilane on õppeprotsessis aktiivne osaleja, võtab vastu otsuseid ja vastutab tehtud otsuste eest. Õpetaja on siin korraldaja, andes juhiseid, julgustades ja toetades lapse iseseisvust ja sisemist motivatsiooni läbi õppeprotsessi. Soodustades positiivsete hoiakute ja ühtekuuluvustunde kujunemist. Siia alla kuulub (Stefanou, 2004):

- a) uurimuslik õpe läbi praktiliste tegevuste (proovimise teel õppimine), mis keskendub peamiselt õpilaste uurimustele ja läbi tegevuste õppimisele. Õpilastel endil on aktiivne ja osavõtlik roll õppeprotsessis.
- b) grupidöö strateegia, mille alla käib ka paaristöö. Õppemeetod ja klassi korraldus, mis rõhub grupidööle ja tugevale kommuunitundele. See mudel soodustab õpilaste akadeemilist ja sotsiaalset kasvu, sest õpilastel on vastutus nende enda arengus ja õppeprotsessis. Õpilased õpivad efektiivsemalt, kui nad seletavad oma ideid teistele ja põhjendavad oma mõttekäike.

Enesemääratlusteooriast lähtuvalt peaks õpetaja pakkuma õpilastele autonoomiavajaduse rahuldamiseks valikuid ja julgustama õpilasi tegutsema iseseisvate õppijatena. Toetudes Stefanou (2004) mudelile saab õpetaja väljendada autonoomia toetust kolmel erineval viisil : organisatoorne autonoomia toetus - näiteks õpilastel lubatakse klassis otsustada klassijuhtimise või korra asjus. Kognitiivne autonoomia toetus - õpilastel lubatakse teiste töid hinnata ja kaaslaste töödele hinnangut anda. Protseduuriline autonoomia - õpilastele pakutakse erinevaid võimalusi, et esitleda oma ideid. Õpilaste kompetentsuvajaduse rahuldamiseks peaks hoolitsema selle eest, et õpitegevused vastaksid nende oskuste ja teadmiste tasemele, eelistades tegevusi, mis võimaldavad õpilastel aktiivselt õppetöös osaleda ja saada vahetut tagasisidet. Seotusvajaduse rahuldamiseks on vajalik õpikogukond ja õpetaja isiksus. Õppimine erinevates olukordades peaks olema õpilaste jaoks kaasahaarav, õppimist soodustav ja vaimselt toetav (Brophy, 2014). Seega võib öelda, et autonoomiat toetavad õpetajad kuulavad laste arvamusi, annavad rohkem aega iseseisvaks tööks, kiidavad töösse panustamist, mitte õpilast. Lisaks tunnevad nad huvi laste soovide vastu, on empaatilised ja püüavad mõista lapse vaatenurki.

Uuringutes (deCharms, 1968, Deci & Ryan, 1987) leiti, et autoriteetne juhtimisviis mõjutas õpilaste motivatsiooni, osalust ja töö valmimist luues keskkonna, kus õpilastel oli meeldiv aega veeta ja nad olid produktiivsed ka siis, kui juhti polnud.

Standage (2005) uuringu mudel näitas, et õpilased, kes tunnetasid autonoomiat toetavat õpikeskkonda, kogesid suuremal määral autonoomiat, pädevust, seotust ja neil olid kõrgemad tulemused enesemääramisindeksis. Õpilased väljendasid motivatsiooni positiivselt ja ennustasid õpetaja hinnangut panusele ja püsivusele tunnis. See uuring on oluline, et mõista õpilaste vaateid õpetamisstrateegiatele, kuigi nende vaadete kohta on saadaval vähe informatsiooni. Uurides õpilaste tajumist, saab anda ülevaate klassi mõjutatavusest, millisele õpetajapoolsele käitumisele õpilased kõige rohkem alluvad, mis omakorda potentsiaalselt suurendab tõenäolisust õpilaste õppimisele. Cullingford (1991) märkis, et õpilaste vaated

väärivad arvesse võtmist, kuna nad teavad paremini kui keegi teine, milline õpetamisstiil on edukas, millised õppimistehnikad toovad neis parima välja. Selleks, et aru saada õpetaja otsustest ja strateegiast, mida ta kasutab klassisisiseselt, peab uurima õpilaste reaktsiooni erinevatele õpetamisstrateegiatele. Õpetajad, kes planeerivad muutusi oma õpetamisstrateegiates, võiksid olla paremini informeeritud võimalikest positiivsetest ja negatiivsetest uuringute tulemustest uuele strateegiale, suurendades sellega võimalusi edukateks pedagoogilisteks muutusteks (Cothran & Kullina, 2006).

Käsitööalased uuringud (Rihvik, 2008) on toonud välja, et õpetaja võib anda impulsi õpilastele isikliku eeskujuga. Kui õpetaja ise valdab meisterlikult demonstreeritavat võtet, tekitab see paljudes õpilastes soovi harjutada, et ise kunagi sama meisterlikult toime tulla. Rihvik (2008) uuris, kuidas mõjutab õpilaste töösse suhtumist ja töö tulemusi tööülesannete avatus või suletus. Ilmnes, et avatud ülesanded, mis eeldavad tööeseme vormi või tehnoloogia iseseisvat kavandamist, mõjuvad motiveerivalt ligikaudu kolmandikule õpilastest ja sedagi juhul, kui ülesande püstitamisega kaasneb piisav metoodiline juhendamine. Uuringutest järeldati, et õpilaselt loovust eeldavad ülesanded peavad olema diferentseeritud ja andma kõigile võimaluse tunnetada eduelamust õnnestunud tööst. Seega, kui ülesanded on koostatud õpilaste võimeid arvestades ja põhivajadusi rahuldades, seostub sellega ka toetav käsitööõpetaja kui suuremaid valikuvõimalusi pakkuv õpetaja. Seega, tuginedes enesemääratlusteooriale (Deci & Ryan, 1985, 1987, Deci et al. 1991): tajutud toetuse korral näitavad õpilased õppimises positiivseid edusamme, sest autonoomia toetus võimaldab suurendada õpilastes enesest lähtuvat motivatsiooni.

Õpilast kontrolliva õpetaja käitumist iseloomustab *autoritaarne stiil* – otsene õpetamine ehk õpetaja keskne lähenemine, kus õpetajad on ainsad informatsiooni andjad ja ainsad, kellel on teadmised. Otsene juhendamine on üldine mõiste, mis osutab traditsioonilisele õpetamisele loengute ja õpetaja poolt juhitud demonstratsioonide abil. Otsene strateegia on efektiivne õpetamiseks baasteadmisi ja põhioskusi erinevatel aladel (Kirk et al., 2006). Õpetajal on juhtiv roll, ta paneb paika kõik tegevused, nõutakse distsipliini. Õpetaja kasutab siin välist motiveerimist või surveamist, et kindlustada distsipliin ja õpitulemused. Autoritaarsed õpetajad peavad kinni õpetajakesksest süsteemist, toetudes välimisele motivatsioonile (tähtajad, juhised, ähvardused karistuseks) ja kasutades pingestavat õhustikku, et mõjutada õpilasi tundma ja käituma soovitud viisil (Reeve & Jang, 2006). Ähvardused, tähtajad ja mõned hindamise meetodid võivad negatiivselt mõjuda õpilase enesemääratlemisele, põhjustades vastuseisu ja käitumishäireid (Deci & Ryan, 1987).

Õpilased ei pruugi õpetaja tegevust alati üheselt mõista. Kontrollitunnetus väljendub kahel viisil: kas õpilane tunneb end ise otsustajana või tunneb, et otsuseid tehakse tema eest ja tema arvamus ei loe. Otsustajad seovad end reaalse eesmärkidega, valivad endale tegevusi, et saavutada püstitatud eesmärgid. Teised õpilased tunnevad vastupidiselt, et nad on kellegi kontrolli all ja neid mõjutavad välised jõud. Seetõttu on neil puudus sisemisest motivatsioonist ja sellele vastavast käitumisest. Autoritaarsed õpetajad kontrollivad ja survevad õppimist väljastpoolt, kasutades karistusi või käskivat kõneviisi, karjumist, mis takistab nii õpilase püüdlusi olla aktiivselt seotud ja kaasatud oma õpingutesse (Ryan & Stiller 1991; Reeve & Jang, 2006). Õpetajad võivad kasutada ka sisemisi kontrollimise viise, mis teinekord ei ole nii otseselt märgatavad, kuid võivad õpilastes tekitada süütunnet, pinget ja ärevust (Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy, Goosens, 2012). Kui õpilane tajub, et tema vajadused on takistatud tekib frustratsioon. Frustratsiooniks nimetatakse psüühilist pingeseisundit, mis tekib tegevuse sunnitud katkestamisel enne eesmärgi saavutamist, perspektiivtuse tunnetamisel. Frustratsiooni võib tajuda mitmel moel: õpetajapoolse surveamisena (autonoomsuse frustratsioon), alaväärsustunde ja ebaedu tundmisena (kompetentsuse frustratsioon) ning üksinduse ja võõrandumisena (seotuse frustratsioon) (Haerens et al., 2015).

Bartholomew et al. (2011) rõhutas oma uuringus vajaduste ohustamise mõõtmise olulisust, ennetamaks indiviidi heaolutunde halvenemist ning negatiivsete käitumuslike tagajärgede tekkimist. Hein, Koka ja Hagger (2015) on uurinud Eestis õpetajate käitumise tajumist õpilaste poolt kehalises kasvatuses. Selles töös testiti mudelit, et selgitada välja seosed kehalise kasvatuses õpetajate kontrolliva käitumise ja psühholoogiliste vajaduste vahel. Õpilased tegid mõõtmisi õpetaja kontrolliva käitumise vaatlemiseks kehalise kasvatuses kontekstis. Tulemused näitavad, et kui õpilase algupärane eelistus on maha tehtud ja teda on hirmutatud, negatiivselt hinnatud ja tema enda autonoomiat on vähendatud, siis see võib viia äärmuslikel juhtudel vägivaliani.

Käsitöö ja kodunduse õppeaine jaguneb uuenenud põhikooli riikliku õppe- ja ainekava (2011) järgi neljaks valdkonnaks:

käsitöö;

kodundus;

tehnoloogiaõpetus (korraldatakse õpperühmade vahetusena);

projektitöö.

Käsitöö ja kodundus hõlmab õppest ca 65%, millest vähemalt kolmandik on kodundus. Ligikaudu 25% õppemahust jääb projektitööle ja 10% tehnoloogiaõpetusele. Käsitöö, kodunduse ja tehnoloogiaalane õpe vanemates klassides näeb ette liikumist ideest teostuseni. Käsitöö ja kodunduse õppeainega taotletakse, et õpilane: leiab töö tegemiseks loovaid lahendusi; tunneb rahulolu praktilisest eneseteostusest; hindab tööd ja töö tegijat; töötab meeskonnas ja tajub oma võimeid ühistöös (Põhikooli ..., 2011). Antud töös kasutatakse edaspidi käsitöö ja kodunduse tundidest rääkides mõistet „käsitöö“, sest enamuses koolides õpetab käsitööd ja kodundust sama õpetaja. On ka erandeid, aga neid koole antud küsitluses ei kasutatud.

Käsitöös on olulisel kohal töökeskkond, õpetaja isiklik eeskuju ja õpetamisoskused, valitud õpetamisstiil, õpilaste motivatsioon ja loovus. Brophy (2014, lk 30) väitel “Õpimotivatsiooni ja eneseteostuse huvi kujundamist mõjutavad kõige enam täiskasvanute eeskuju ning valitsev sotsiaalne õhkkond koolis”. Õpimotivatsiooni kujundamine ja alalhoidmine on muutunud käsitöö tundides aasta-aastalt aktuaalsemaks. Olulisel kohal on õpilaste vaba tahe ja soov käsitöö ja kodunduse tundides osaleda, selle saavutamiseks peavad õpilased olema motiveeritud õppetöös osalema. Õpperühmade moodustamine on vaba soolisest määratlemisest. Seda, millisesse õpperühma kuuluda, otsustab õpilane koos vanematega, arvestades õppekava ja õpilase huvisid. Me vajame igapäevases ning tööelus toimetulekuks nüüd hoopis teistsuguseid teadmisi, kui varem. Esikohale on praktiliste oskuste kõrval üha enam nihkunud intellektuaalsed teadmised: võime oma praktilisi oskusi ja teadmisi iseseisvalt täiendada, baasoskuste ning -teadmiste varal teabeallikate abil praktilisi ning teoreetilisi probleeme lahendada (Põhikooli ..., 2011).

Rõhku pannakse ka loovusele, mis läbi õpilane saab toote otsast lõpuni valmistada ja kindlasti omaalgatusele. “Lapse loova tegevuse motiveerimiseks on vaja, et lapsevanemad ja õpetajad oskaksid tugevdada positiivset suhtumist loovusesse, hindaksid lastes uudishimu ja toetaksid nende julgust eksida - õpetada neid rõõmu tundma tegevuse protsessist enesest ehk teisisõnu - toetada nende sisemist motivatsiooni” (Sepp, 2010, lk 38). Kui varem motiveeris õpilasi käsitöö ja kodunduse tundides võimalus tegeleda praktilise käelise tegevusega vahelduseks teistes ainetes domineerivale vaimsele tööle, siis viimastel aastatel see stiimul kõikide õpilaste puhul enam ei toimi (Rihvik, 2008).

Jaana Jürisoo (2015) uurimusest selgus, et õpilased, hindasid oma motivatsiooni tehnoloogiaõpetuses, käsitöös ja kodunduses kõrgelt. Eriti kõrgelt hinnati sisemist motivatsiooni, sest koolis on võimalik teha muutusi õpilaste õpimotivatsiooni

suurendamiseks, rikastades õpikeskkonda ja keskendudes sisemisele motivatsioonile ja parematele õpitulemustele.

Riikliku õppekava ainevaldkondade “ Kehaline kasvatus”, ”Tehnoloogia” õppeainete sisus, eesmärkides ja meetodites on oluline ühisosa. Seega on huvitav selgitada välja, kas on võimalik kasutada V. Heina poolt katsetatud mudelit, et uurida õpetaja käitumise tajumist õpilaste poolt ka käsitööõpetajate käitumises.

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Erinevate uurimuste (Aelterman et al., 2013; Reeve & Halusic 2009; Stefanou, et al., 2004) põhjal võib väita, et on oluline selgitada välja õpilaste arvamus õpetaja toetuse tajumisest. Töö eesmärgiks on selgitada, kuidas tajuvad 6-8 klassi õpilased autonoomsust toetava ja kontrolliva käsitööõpetaja käitumist.

Uurimisküsimused:

1. Milliste tunnustega on positiivselt seotud autonoomsust toetava õpetaja käitumine?
2. Kuidas õpilased hindavad enda motivatsiooni neid toetava/kontrolliva õpetaja käitumise tajumisel?
3. Kuidas õpilased hindavad enda vajaduste rahuldamist neid toetava/kontrolliva õpetaja käitumise tajumisel?
4. Kuidas õpilased hindavad enda frustratsiooni kontrolliva õpetaja tajumisel?
5. Kas ja kuidas erinevad 6. ja 8. klassi õpilaste hinnangud õpetaja käitumise tajumisel?

Metoodika

Valim

Valimi moodustasid 12 Tartumaa kooli 6.-8. klassi õpilased. Uurimuses osales 191 õpilast, kellest 34 (18%) olid poisid ja 157 (82%) tüdrukud. Nende vanus jäi vahemikku 12-16 aastat (keskmine vanus = 13,2 Standardhälve = 0,97).

Kriteeriumvalimi alusel sooviti andmeid saada maakoolidest ja 6.-8. klassist, uurimuse mugavaks läbiviimiseks otsustati uuring läbi viia Tartumaa piirkonnas (vt tabel 1.)

Tabel 1. Uuritavate jaotumine klassiti

	6.kl	7.kl	8.kl	Kokku
Vastajaid	87	64	42	191
Vastajate protsent	46%	32%	22%	100%

Uurimisinstrument

Käesolevas uurimistöös kasutati kvantitatiivset uurimismeetodit, kuna sooviti läbi mõõtmise vastust küsimusele, kuidas õpilased tajuvad käsitööõpetaja käitumist.

Andmekogumismeetodina kasutati uurimuses ankeeti. Töös sooviti teada saada õpetaja käitumise tajumist õpilaste poolt, seega esitati küsimused skaalana, mis määravad ära teatud väitega nõustumise astme. (Likerti skaala). Ankeedi edastamiseks kasutati Google keskkonda mis lihtsustas uurija tööd andmete kogumisel ja sorteerimisel.

Antud töös kasutatud küsimustik on kohandatud sobivaks käsitööõpetaja tegevuse tajumiseks. Eelnevalt on analoogset mitmemõõtmelist küsimustikku kasutanud V. Hein (2015) uuringus, mis käsitles õpetaja tegevuse tajumist kehalise kasvatus tundides. Autori käest on küsitud luba, et ankeeti kasutada ja kohandada teisele õppeainele. Küsimustiku valiidsuse tagamiseks teostas autor kinnitava faktoranalüüsi. Küsimustiku koostajaga vaadati üle, kas antud küsimustik sobib hinnangute andmiseks ka käsitöö õppeaines. Kinnitava faktoranalüüsi tulemused andsid kindluse kasutada selles töös faktorite alusel moodustatud koondtunnuseid. Seega sobib selles töös kasutatud ja kohandatud test toetava ning kontrolliva käsitööõpetaja käitumise tajumise kontrollimiseks 6.-8.klassi õpilaste poolt.

Antud uurimuse reliaablust kontrolliti *Cronbach'i alfa'*ga, mis hindab üksikküsimuste arvude ja küsimuste vahelist korrelatsiooni keskmist. Küsitluse reliaablus oli 0,9. Küsitlus koosneb kolmest põhiosast, mille kaks esimest osa jaotati viieks alajaotuseks. Kolmanda osa moodustavad taustaandmed. Õpilastele esitati 62 väidet. Kõiki väiteid hinnati Likerti skaalal 7-palli süsteemis. Likerti skaalal hindamine, õpilaste vastuste skaala oli järgmine: 1 - ei ole üldse nõus; 2 - ei ole nõus; 3 - pigem ei ole nõus; 4 - ei oska öelda; 5 - pigem olen nõus; 6 - olen nõus; 7 - olen täiesti nõus.

Küsimustiku esimeses osas taheti teada, milline on õpilase isiklik kogemus oma õpetajaga käsitöö tunnis. Õpetajatel on õpilastega tegelemisel erinevad õpetamisstiilid ja sooviti teada, kuidas õpilane on ennast tundnud oma käsitööõpetajaga kokku puutudes. Teises osas sooviti teada õpilase tunnete ja arvamuste kohta, mida käsitöö tundides osalemine üldiselt temas tekitab. Kolmanda osa moodustab küsimustik taustaandmetest. Küsimuste jaotumist erinevate gruppide vahel selgitab tabel 2.

Autonoomsust toetav õpetaja kohta esitati 21 väidet, *Cronbachi alfa* 0,94. Õpilased hindasid väiteid Likerti skaalal.

Kasutati kohandatud küsimustikku, et mõõta õpilaste tunnetust käsitöö õpetaja toetava käitumise osas. Õpilastele esitati üldine väide (minu käsitöö õpetaja ...) mida mõõdeti kolmel alaskaalal:

kognitiivne tunnetuslik (... arvestab õpilase arvates tema vajadusi),
juhiste andmine tunnis (... arvestab õpilase vajadust, kohandab tegevused võimetele vastavaks), organisatoorne pool (... lubab õpilastel teha valikuid).

Kontrolliva õpetaja kohta esitati 12 väidet, *Cronbachi alfa 0,789*.

Kohandatud küsimustik, et mõõta õpilaste taju käsitöö õpetaja kontrolliva käitumise osas. Õpilastele esitati üldine väide (minu käsitöö õpetaja ...) mida mõõdeti neljal alaskaalal: hinnete kontrolliv kasutamine (kasutab hindeid, et hoida õpilasi fokuseerituna), negatiivne tingimuslik tähelepanu (vähem toetav, kui ma ei tee kaasa ja ei esine hästi), hirmutamine (kasutab karistusega ähvardamist, et ma teeksin tunnis kaasa) ja üleliigne kontrolliv käitumine (üritab kontrollida, millega ma tegelen pärast tunde).

Õpilaste vajaduste rahuldamise kohta esitati 13 väidet, *Cronbachi Alfa 0,92*.

Kohandatud küsimustik, et mõõta õpilaste vajaduste rahuldamist käsitööötunnis. Õpilastele esitati üldine väide (Käsitööõpetuses ...), mis jagati kolmeks alaskaalaks: autonoomsuse vajaduse rahuldamine (õpilane tundis valikuvabadust oma tegevustes); kompetentsuse vajaduse rahuldamine (õpilane tundis end võimekana); seotusvajaduse rahuldamine (õpilane tundis end grupi liikmena).

Motivatsiooni kohta esitati 4 väidet, *Cronbachi Alfa 0,94*, et mõõta õpilaste huvi aine vastu.

Õpilastele esitati üldine väide (ma osalen käsitööõpetuse tunnis kuna ...) vastusevariante neli. Millest 1. ja 3. on seotud välise motivatsiooniga ning 2. ja 4. sisemise motivatsiooniga.

Frustratsiooni uuriti küsitluses 12 väitega *Cronbachi Alfa 0,914* Kohandatud küsimustik, et mõõta pingete tajumist tunnis. Õpilastele esitati üldine väide (käsitööötunnis ...), mis jaotus kolme alaskaala vahel: autonoomsuse frustratsioon (... õpilane tundis, et on kohustatud/peab enamiku ülesannete puhul lihtsalt tunnis tegutsema); kompetentsuse frustratsioon (... õpilane tundis end tunnis oskamatusena); seotuse frustratsioon (... õpilane tundis end grupis ebakindlalt)

Protseduuri kirjeldus

Küsitlus viidi läbi 9. jaanuar - 18. märts 2017. a. Osalejad olid 6.- 8. klassi õpilased 12-st koolist Tartumaalt. Õpilased käisid käsitöö tundides korra nädalas (paaristundidena) kohustusliku tunniplaani osana. Luba küsitluse läbiviimiseks saadi õppealajuhatajalt/direktorilt, kes edastas info õpetajatele. Edasine nõusolek saadi

käsitööõpetajatelt, kes edastasid e-kooli kaudu info vanemateni ja said vanemate nõusoleku (vt Lisa1). Õpilased täitsid küsimustiku internetis neile sobival ajal. Küsimustikule vastamine oli vabatahtlik. Enne testi täitmist selgitas käsitööõpetaja õpilastele töö eesmärki ja edastati juhendid küsimustiku täitmiseks. Küsimustiku läbiviimisel selgitati, et küsimustik on koostatud selleks, et mõõta, kuidas õpilased tajuvad oma õpetaja käitumist. Küsimustiku täitmine võttis aega umbes 12-18 minutit. Õpilastele anti teada, et nende vastused jäävad konfidentsiaalseks. Uuritavate taustaandmeid koguti selleks, et oleks võimalik teha kordusuuringuid.

Andmetöötluse põhimõtted ja kasutatavad meetodid

Andmete analüüsimiseks kasutati statistilist andmetöötlust SPSS Statistics 24 (*Statistical Package for Social Science*) programmi ja MS Excelit. Ankeedi reliaablust kontrolliti Cronbach'i alfa'ga. Kinnitav faktoranalüüs viidi läbi küsimustiku autori poolt. Kirjeldavat statistikat kasutati, et teada saada, millises vahemikus asetsevad uuritavad tunnused, selleks kasutati keskväärtuse näitajat mediaani (M) ja standard hälvet (SD). Tunnuste vahelise seoste leidmiseks kasutati Spearman'i astakorrelatsioonianalüüsi. Wilcoxon'i märgitesti kasutati, et leida statistiliselt olulisi hinnangute vahelisi erinevusi tunnuste vahel. MannWhitney U- test kasutati statistiliste erinevuste leidmiseks kuuenda ja kaheksanda klassi võrdlustes.

Tulemused

Järgnevalt tutvustatakse ülevaاتlikult õpilaste hinnanguid küsitluse nelja ploki kohta. Võrdlemine aritmeetilise keskmise alusel.

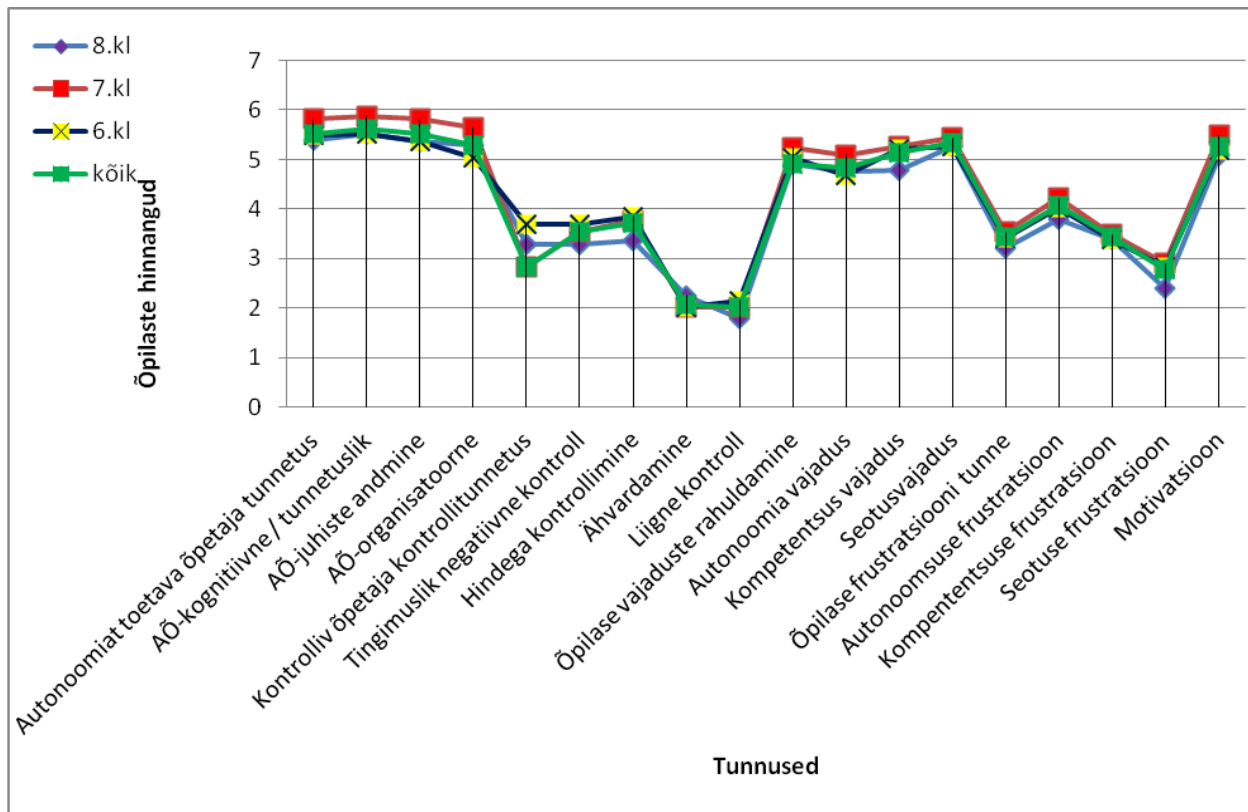
Õpilastele esitatud väited on grupeeritud koondtunnuste alusel ja esitatud tabelis 2. Kaldkirjas on toodud välja antud tunnuste ploki koondandmed ja selle all alajaotuste keskmised. Keskväärtused on vajalikud edasiste arvutuste tegemiseks. Keskväärtused arvutati eraldi klasside kaupa, et võrrelda hinnangute keskväärtusi klassiti ja kogu valimiga. Tabelist 2. selgub, et kõige väiksem hajuvusega on õpilaste hinnangud õpetaja toetusele. See näitab, et õpilaste arvamused on küllaltki sarnased. Kõige suurema hajuvusega on õpilaste hinnangud frustratsiooni tajumisele. Sellele tunnusele antud hinnangud erinevad kõige rohkem. Lisades 2, 3 ja 4 on esitatud 6.-8.klassi õpilaste hinnangute keskväärtused, miinimum ja maksimum väärtused. Õpilaste keskmine hinnang õpetaja toetusele klassiti on suhteliselt kõrge, sest hinnangute keskväärtus jääb 5,2 ja 5,8 vahele maksimaalsest 7-st, hajuvus kõigub 1 piires. Õpilaste keskmine hinnang kontrolliva õpetaja tajumisele klassiti: 6.kl M-3,69(standardhälve 1,09); 7.kl M-2,84(sh-1,38); 8.kl M-3,28(sh-1.79). Õpilaste keskmine

hinnang vajaduste rahuldamisele kõrge, hinnangute keskvärtus 4,92 ja 5,25 : 6.kl M-5,03(standardhälve 1,13); 7.kl M-5,25(sh-1,09); 8.kl M-4,92(sh-1.36). Õpilaste keskmine hinnang frustratsiooni tajumisele klassiti: 6.kl M- 3,42(standardhälve 1,14); 7.kl M-3,53(sh-1,47); 8.kl M-3,2(sh-1.36). Õpilaste keskmine hinnang motivatsioonile on kõrge: 6.kl M-5,19(standardhälve 1,62); 7.kl M-5,48 (sh-1,53); 8.kl M-5,08(sh-1.71).

Tabel 2. Väidete jaotumine koondtunnuse alusel, õpilaste hinnangute keskvärtus, hajuvus, miinimum ja maksimum. (N-191)

Koondtunnus	Väiteid	Aritmeetiline keskmine	Standardhälve	Miinimum	Maksimum
<i>Autonoomiat toetava õpetaja tunnetus</i>	21	5,51	0,99	2,38	7,00
kognitiivne / tunnetuslik	8	5,63	1,00	2,88	7,00
juhiste andmine	10	5,51	1,04	2,18	7,00
organiseerimine	8	5,28	1,16	2,00	7,00
<i>Kontrolliva õpetaja kontrolli tunnetus</i>	12	2,84	1,26	1,00	7,00
Tingimuslik negatiivne kontroll	3	3,55	1,73	1,00	7,00
Hindega kontrollimine	3	3,71	1,69	1,00	7,00
Ähvardamine	3	2,08	1,45	1,00	7,00
Liiigne kontroll	3	2,03	1,42	1,00	7,00
<i>Õpilase vajaduste rahuldamine</i>	13	5,09	1,17	1,15	7,00
Autonoomia vajadus	5	4,84	1,45	1,20	7,00
Kompetentsus vajadus	4	5,14	1,47	1,25	7,00
Seotuse vajadus	4	5,34	1,40	1,00	7,00
<i>Õpilase frustratsiooni tunne</i>	12	3,43	1,32	1,00	7,00
Autonoomsuse frustratsioon	4	4,06	1,48	1,00	7,00
Kompetentsuse frustratsioon	4	3,44	1,58	1,00	7,00
Seotuse frustratsioon	4	2,77	1,68	1,00	7,00
<i>Motivatsioon</i>	4	5,26	1,60	1,00	7,00

Saadud andmeid kasutati õpilaste hinnangute võrdlemiseks, mida selgitab joonis1. Antud joonis näitab õpilaste hinnangute aritmeetilise keskmise alusel koostatud graafikut, mis demonstreerib, kuidas langevad kokku tunnustele antud hinnangud erinevate klasside ja kogu valimi võrdluses.



Joonis 1. Õpilaste poolt hinnatud tunnuste võrdlemine aritmeetilise keskmise järgi.

Esimeses plokis, autonoomiat toetava õpetaja, on kõige kõrgemad õpilaste hinnangute keskvaartused õpetaja toetuse tajumisele 7.klassis ja madalaimad 6.klassis. Teises plokis on kõige kõrgemad õpilaste hinnangute keskvaartused kontrolliva õpetaja tajumisele 6.klassis ja madalaimad 8.klassis. Kolmandas plokis on kõige kõrgemad õpilaste hinnangute keskvaartused vajaduste rahuldamisele 7.klassis ja madalaimad 8.klassis. Neljandas plokis on kõige kõrgemad õpilaste hinnangute keskvaartused frustratsiooni tajumisele 7.klassis ja madalaimad 8.klassis. Motivatsiooni tajumisel on kõige kõrgemad õpilaste hinnangute keskvaartused taas 7.klassi ja madalaimad 8.klassis. Seega esinevad suuremad erinevused hoopis 7.klassi ja 8.klassi vahel, mitte 6. ja 8. klassi vahel nagu eeldas töö autor.

Õpilaste poolt hinnatud näitajate olulisemad korrelatiivsed seosed. Seoste leidmiseks teostati Spearman'i astakorrelatsiooni analüüs, mille tulemusi kajastab tabel 3. See tabel selgitab, et kõige tugevamad positiivsed seosed kogu valimi õpilaste hinnangute hulgas ilmnevad esimeses plokis (tunnused 1-3) väga tugev seos õpilaste poolt toetava õpetaja tajumise ja juhiste andmise hinnangute vahel ning toetava õpetaja tajumise ja tunnis tajutud võimaluste vahel teha ise valikuid. Teises plokis (tunnused 4-7), kus õpilased hindasid kontrolliva õpetaja tajumist, tulid välja olulised positiivsed seosed negatiivse kontrolli tajumise ja hinnetega

kontrollimise vahel; negatiivse kontrolli ja ähvardamise vahel; liigse kontrolli ja ähvardamise hinnangute vahel. Kolmandas plokis hinnati õpilaste vajaduste rahuldamist (tunnused 8-10). Siin on tugevad positiivsed seosed autonoomiavajaduste rahuldamise ja õpetaja toetuse tajumise hinnangute vahel, nii juhiste andmise kui ka valikute tegemise osas. Tugev positiivne seos on ka õpilaste hinnangutel autonoomia vajaduse rahuldamise ja kompetentsus vajaduse rahuldamise vahel. Seotuse vajadus seostub positiivselt mõõdukalt õpetaja toetuse tajumisega: juhised, organiseerimine tunnis; autonoomsuse vajaduse ja kompetentsuse vajadusega.

Tabel 3. *Õpilaste poolt hinnatud näitajate omavahelised seosed N-191*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.AÕK	1,000												
2.AÕJ	,871**	1,000											
3.AÕO	,770**	,892**	1,000										
4.NEG	-,275**	-,280**	-,261**	1,000									
5.HIN	-,216**	-,203**	-,178*	,569**	1,000								
6.ÄHV	-,329**	-,278**	-,241**	,561**	,398**	1,000							
7.LKO	-,251**	-,193**	-,145*	,474**	,419**	,509**	1,000						
8.AVAJ	,613**	,645**	,677**	-,301**	-,147*	-,230**	-,0115	1,00					
9.KVAJ	,614**	,547**	,504**	-,205**	-,0129	-,289**	-,207**	,720**	1,000				
10.SVAJ	,469**	,487**	,427**	-,158*	-,0075	-,0135	-,159*	,413**	,482**	1,000			
11.MOT	,619**	,569**	,587**	-,292**	-,218**	-,371**	-,196**	,686**	,635**	,421**	1,000		
12.AFR	-,251**	-,224**	-,247**	,519**	,403**	,396**	,311**	-,277**	-,231**	-,0072	-,324**	1,000	
13.KFR	-,295**	-,209**	-,232**	,408**	,293**	,420**	,363**	-,335**	-,445**	-,219**	-,480**	,653**	1,000
14.SFR	-,249**	-,168*	-,0135	,358**	,196**	,408**	,381**	-,0089	-,172*	-,406**	-,175*	,381**	,487**

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$ korrelatsioonikordaja olulisus.

Kasutatud lühendid: AÕK - Tunnetusliku toetuse tajumine, AÕJ - juhiste andmise tajumine, AÕO - tunnis organiseeritud valikute tegemise võimaluste tajumine, NEG - tingimusliku negatiivse kontrolli tajumine, HIN - hindega kontrollimise tajumine, ÄHV- ähvardamise tajumine, LKO - Liigse kontrolli tajumine õpetaja poolt, AVAJ - õpilase autonoomsusevajaduse rahuldamine, KVAJ - õpilase kompetentsusvajaduse rahuldamine, SVAJ- õpilase seotusvajaduse rahuldamine, MOT-motivatsiooni tajumine, AFR- autonoomia frustratsioon, KFR - kompetentsuse frustratsioon; SFR- seotuse frustratsioon

Õpilaste hinnangud motivatsioonile on oluliselt positiivselt seotud õpetaja toetuse tajumise, autonoomsuse vajaduse ja kompetentsuse vajaduse hinnangutega. Frustratsiooni plokis ilmnes autonoomia frustratsiooni ja kompetentsuse frustratsiooni vahel tugev positiivne seos.

Mõõdukas positiivne seos esines kompetentsuse frustratsiooni, seotuse frustratsiooni ja tajutud ähvarduste vahel. Positiivne seos oli ka kontrolliva õpetaja tajumise ja autonoomsuse frustratsiooni ning kompetentsuse frustratsiooni vahel. Negatiivsed mõõdukad seosed ilmnemid kompetentsuse frustratsiooni ja kompetentsuse vajaduste rahuldamise vahel ning kompetentsuse frustratsiooni ja motivatsiooni vahel.

Õpetaja toetuse tajumise ja teiste hinnatud tunnuste vahel ilmnem tugev positiivne seos kaheksal ja mõõdukas seos seitsmel juhul ($p < 0,01$). Kontrolliva õpetaja tajumise ja teiste tunnuste vahel ilmnem mõõdukas positiivne seos 10 juhul ($p < 0,01$). Vajaduste rahuldamise ja teiste tunnuste vahel ilmnem tugev positiivne seos 3 juhul, mõõdukas seos kahel juhul ja ühel juhul negatiivne mõõdukas seos ($p < 0,01$). Motivatsiooni ja teiste hinnatud tunnuste vahel ilmnem tugev positiivne seos 3 juhul ja mõõdukas seos kahel juhul ($p < 0,01$). Frustratsiooni ja teiste hinnatud tunnuste vahel ilmnem positiivne tugev seos ühel juhul, mõõdukas seos 6 juhul ja negatiivne seos 3 juhul ($p < 0,01$).

Õpilaste hinnangud motivatsioonile käsitöötunnis. Vastused esitatud küsimustiku tunnuste grupeerimise järgi. Tabelis on koondatud vastused positiivseteks (nõus), neutraalseteks (ei tea) ja negatiivseteks (ei ole nõus). Tabelisse 4. on koondatud vastused motivatsiooni tajumisest käsitöötunnis. Peaaegu 73% vastanud õpilastest peab tundi huvitavaks ja naudib uute oskuste omandamist. Rohkem kui 10% lastest ei oska küsimustele vastata või siis ei saa küsimusest aru. 16% lastest ei tunne käsitöö vastu huvi. MannWhitney U- test näitas, et statistilisi erinevusi antud seostes kuuenda ja kaheksanda klassi õpilaste hinnangute võrdlustes ei täheldatud $p > 0,05$.

Tabel 4. *Õpilaste arvamus motivatsioonist käsitöötunnis*

	Küsimusi	vastajaid	Vastused: pigem nõus- nõus- täiesti nõus- Sagedus (% vastustest)	Vastused ei tea Sagedus (% vastustest)	Vastused: ei ole üldse nõus- ei ole nõus- pigem ei ole nõus Sagedus (% vastustest)
Kõik õpilased	4	191	554(73%)	85(11%)	124(16%)
6.kl	4	84	248(71%)	40(12%)	59(17%)
7.kl	4	62	196(79%)	16(6%)	36(15%)
8.kl	4	42	110(66%)	29(17%)	29(17%)

Statistiliselt on vajadused väiksemad kui motivatsioon on suurem (Wilcoxon'i märgitestiga $Z=-3,062$; $p<0,05$). Õpetajat tajutakse vähem autonoomiat toetavana kui motivatsioon on kõrgem (Wilcoxon'i märgitestiga $Z=-1,645$; $p<0,05$). Õpetajat tajutakse vähem kontrollivana kui motivatsioon on kõrgem (Wilcoxon'i märgitestiga $Z=-9,884$; $p<0,05$). Frustratsioon on väiksem kui motivatsioon on suurem (Wilcoxon'i märgitestiga $Z=-8,440$; $p<0,05$).

MannWhitney U- test näitas et statistilisi erinevusi antud seostes kuuenda ja kaheksanda klassi õpilaste hinnangute võrdlustes ei täheldatud $p>0,05$.

Õpilaste hinnangud vajaduste rahuldamisele toetava/kontrolliva õpetaja tajumisel. Õpilaste vajaduste rahuldamise tunnetus on esitatud tabelis 5. Vastused esitatud küsimustiku tunnuste grupeerimise järgi. Tabelis on koondatud vastused positiivseteks (nõus), neutraalseteks (ei tea) ja negatiivseteks (ei ole nõus). Käsitöötunnis tajuvad rahulolutunnet üle poole uurimuses osalenud õpilastest. Õpilaste vajaduste rahuldamine on jagatud enesemääratlusteooria alusel kolme alagruppi: autonoomsus-, pädevus- ja seotusvajadus, nii on jagatud ka vajadusegrupi küsimused vastavalt, et hiljem võrrelda, milliseid vajadusi vastajate arvates kõige rohkem toetati või takistati. Samasugune jagamine toimus ka frustratsiooni küsimustega. 52% õpilastest olid nõus, et nende psühholoogilisi vajadusi rahuldati käsitöötundides. Kõige vähem tajuti käsitöötundides autonoomsusvajaduse rahuldamist ja kõige rohkem seotusvajaduse rahuldamist. 6. ja 8.klassi võrdluses tajuvad protsentuaalselt üldist rahulolu ja kompetentsuse vajaduse rahuldamist rohkem kuuenda klassi õpilased. MannWhitney U- test näitas et statistilisi erinevusi antud seostes kuuenda ja kaheksanda klassi õpilaste hinnangute võrdlustes ei täheldatud $p>0,05$ kõikides. Statistiliselt on õpilaste vajadused enam rahuldatud kui õpetaja käitumist tajutakse toetavana (Wilcoxon'i märgitestiga $Z=-6,603$; $p<0,05$). MannWhitney U- test näitas, et statistilisi erinevusi antud seostes kuuenda ja kaheksanda klassi õpilaste hinnangute võrdlustes ei täheldatud $p>0,05$.

Tabel 5. *Vajaduste rahuldamine õpilaste arvates*

		Küsimusi	vastajaid	Vastused: pigem nõus- nõus- täiesti nõus- Sagedus (% vastustest)	Vastused ei tea Sagedus (% vastustest)	Vastused: ei ole üldse nõus- ei ole nõus- pigem ei ole nõus Sagedus (% vastustest)
Õpilase autonoomsus vajaduse rahuldamine	Kõik õpilased	5	191	597(52%)	163(17%)	195(21%)
	6.kl	5	84	257(59%)	78(18%)	100(23%)
	7.kl	5	62	214(69%)	46(15%)	50(16%)
	8.kl	5	42	126(60%)	39(19%)	45(21%)
Õpilase komp. vajaduse rahuldamine	Kõik õpilased	4	191	538(71%)	100(13%)	126(16%)
	6.kl	4	84	248(71%)	45(13%)	55(16%)
	7.kl	4	62	187(76%)	29(11%)	32(13%)
	8.kl	4	42	103(61%)	26(16%)	39(23%)
Õpilase seotus- vajaduse rahuldamine	Kõik õpilased	4	191	583(76%)	114(15%)	67(9%)
	6.kl	4	84	262(75%)	50(15%)	36(10%)
	7.kl	4	62	195(79%)	33(13%)	20(8%)
	8.kl	4	42	126(75%)	31(18%)	11(7%)

Õpilaste hinnangud frustratsioonile ehk takistamise tundele käsitöö tunnis. Tabel 6. annab ülevaate frustratsiooni tajumisest õpilaste poolt käsitöötunnis. Frustratsiooni üldiselt käsitöötunnis ei taju pooled vastanud õpilastest. Samas $\frac{1}{3}$ õpilastest tajub käsitöötunnis takistamist, tekib käega löömise tunne. Kõige enam tajuvad õpilased autonoomia takistamist ja kõige vähem seotuse takistamist. Kuuendas klassis tajutakse madalamalt seotuse takistamist (23% vastajatest) ja kõige enam tajutakse autonoomia takistamist. Kaheksandas klassis on

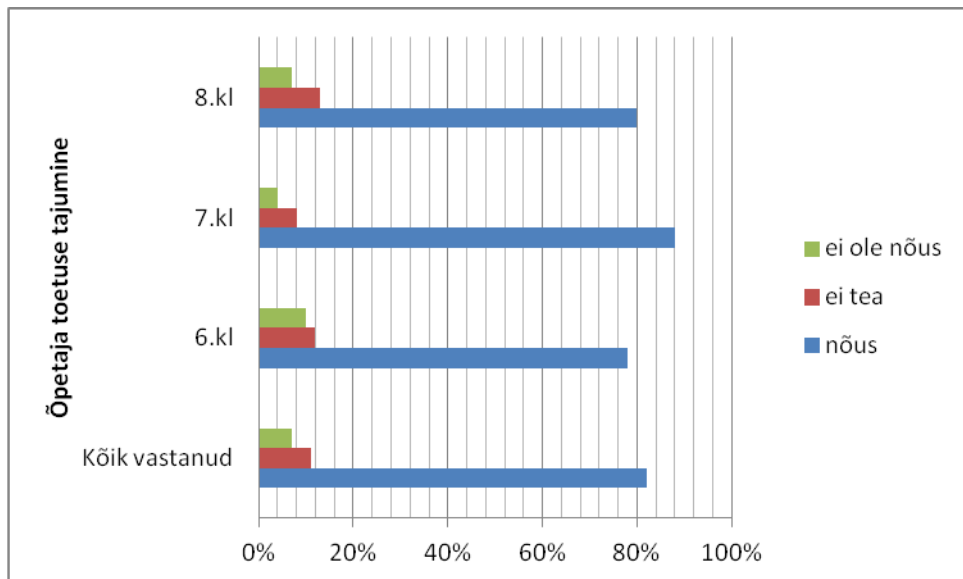
takistamise tajumine võrreldes protsentuaalselt kõikide vastanute keskmisega pisut madalam. Eriti madalalt tajutakse seotuse takistamist, alla kümnendiku vastanutest. MannWhitney U-test näitas et statistilisi erinevusi antud seostes kuuenda ja kaheksanda klassi õpilaste hinnangute võrdlustes ei täheldatud $p > 0,05$. Statistiliselt oluliselt rohkem on õpilastel frustratsiooni kui õpetaja käitumist tajutakse kontrollivana (Wilcoxon'i märgitestiga $Z = -2,696$; $p < 0,05$).

Tabel 6 . *Frustratsiooni tajumine õpilaste poolt käsitöö tunnis*

		Küsimusi	vastajaid	Vastused: pigem nõus- nõus- täiesti nõus- Sagedus (% vastustest)	Vastused ei tea Sagedus (% vastustest)	Vastused: ei ole üldse nõus- ei ole nõus- pigem ei ole nõus Sagedus (% vastustest)
Autonoomia frustratsioon	Kõik õpilased	4	191	326(43%)	167(22%)	271(35%)
	6.kl	4	84	144(41%)	84(24%)	120(35%)
	7.kl	4	62	123(49%)	44(18%)	81(33%)
	8.kl	4	42	59(35%)	39(23%)	70(42%)
Kompetentsuse frustratsioon	Kõik õpilased	4	191	236(31%)	134(17%)	394(52%)
	6.kl	4	84	107(31%)	60(17%)	181(52%)
	7.kl	4	62	81(33%)	37(15%)	130(52%)
	8.kl	4	42	48(29%)	37(22%)	83(49%)
Seotuse frustratsioon	Kõik õpilased	4	191	141(18%)	131(17%)	492(65%)
		4	84	79(23%)	58(17%)	211(60%)
	7.kl	4	62	47(18%)	41(17%)	160(65%)
	8.kl	4	42	15(9%)	32(19%)	121(72%)

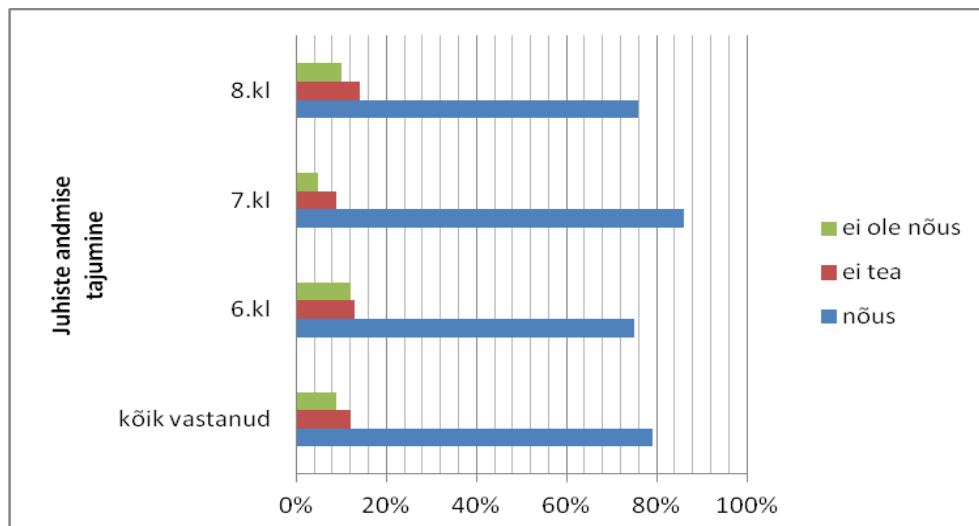
Õpilaste hinnangud toetava õpetaja käitumisele. Siin esitatakse tulemused esimese küsimuste ploki kohta. Vastused esitatud küsimustiku tunnuste grupeerimise järgi vaata lisa 5 Tabelisse on koondatud õpilaste positiivsed (nõus), neutraalsed (ei tea) ja negatiivsed (ei ole nõus)

vastused. Õpetaja toetuse üldine tajumine hõlmab ka alaskaalasid: juhiste andmine ja tunni organiseerimisel tajutud toetus. Joonis 2. Esitab õpilaste hinnanguid õpetaja toetuse tajumisele.



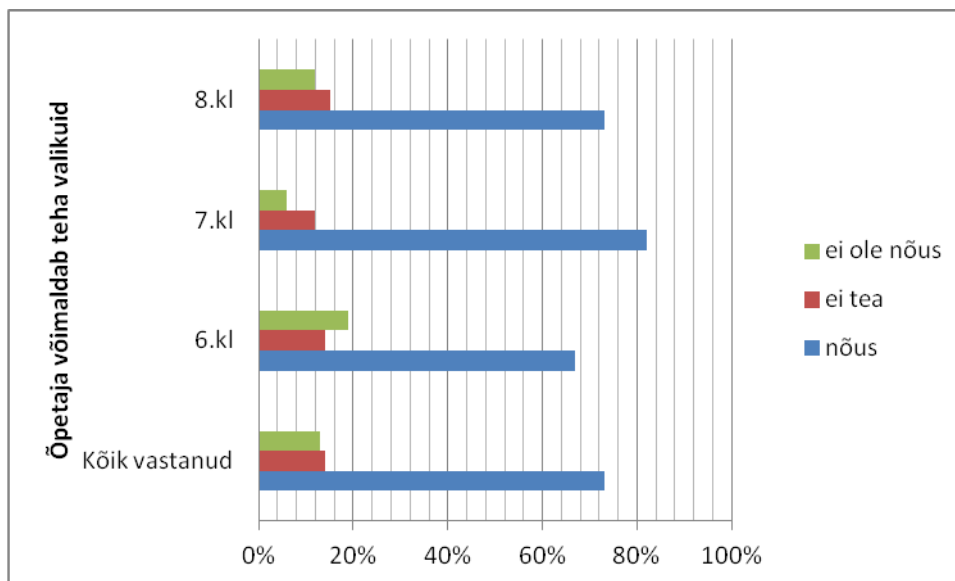
Joonis 2. Õpilaste hinnangud õpetaja toetuse tajumisele

79% vastanud õpilastest tajuvad käsitöötunnis õpetajat autonoomsust toetavana. Toetamist õpetaja poolt tajuvad kuendas klassis 73% vastanutest ning kaheksandas klassis enam kui 77% vastanud õpilastest.



Joonis 3 . Õpilaste hinnangud õpetajalt toetavate juhiste saamisele.

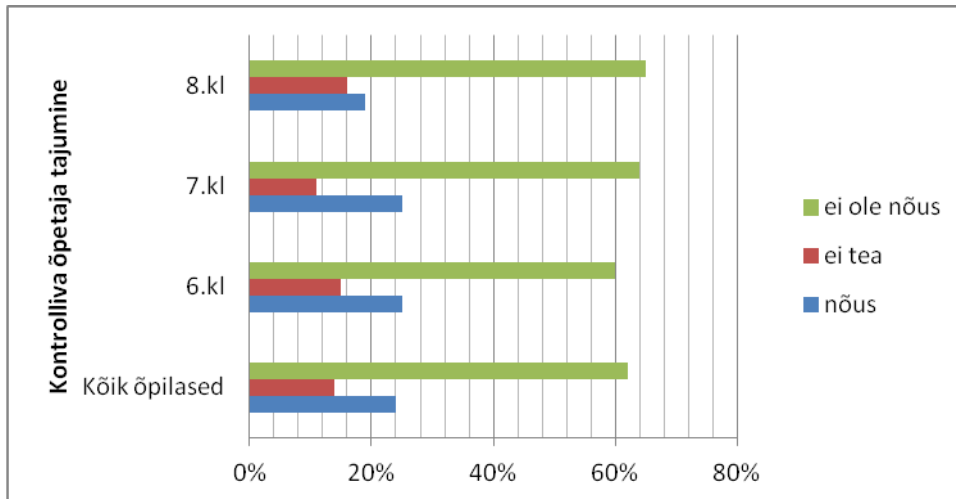
Õpilaste hinnanguid õpetajalt toetavate juhiste andmise tajumisele esitab joonis 3. Juhiste andmisel arvestavad käsitööõpetajad õpilaste arvates nende võimetega 78% juhtudel. Joonis 4. esitab õpilaste hinnanguid sellele, kas õpetaja lubab neil tunnis valikuid teha.



Joonis 4. Õpilaste hinnangud valikute tegemise võimalikkusele tunnis

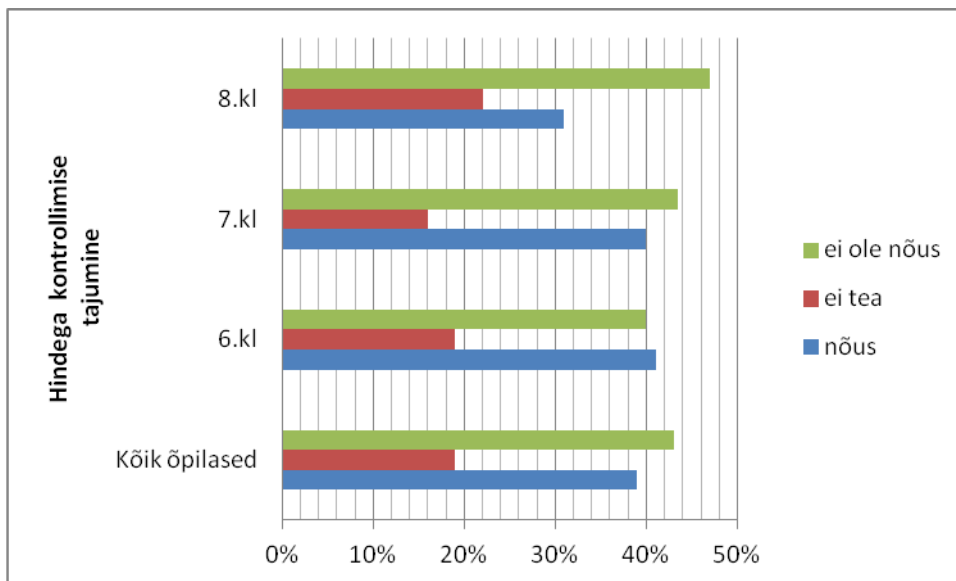
Valikuid laseb teha õpilaste arvates 73% käsitööõpetajatest. Teistest enam tajuvad 7.klassi õpilased, et neil on võimalus tunnis teha valikuid. Kuuendas klassis tajutakse protsentuaalselt õpetaja poolt valikute tegemise võimalusi pisut vähem kui kaheksandas klassis. MannWhithey U- test näitas, et statistilisi erinevusi eelnevates kolmes võrdluses kuuenda ja kaheksanda klassi õpilaste hinnangutes ei täheldatud $p > 0,05$.

Õpilaste hinnangud kontrolliva õpetaja käitumisele. Siin esitatakse tulemused teise küsimuste ploki kohta. Vastused esitatud küsimustiku tunnuste grupeerimise järgi lisas 6. Tabelisse on koondatud õpilaste positiivsed (nõus), neutraalsed (ei tea) ja negatiivsed (ei ole nõus) vastused. Joonis 5. selgitab, et vastanud õpilastest rohkem kui pool (62%) ei tunneta oma käsitööõpetajat kontrollivana. Kuuendas klassis tunnetab õpetaja poolset kontrolli neljandik õpilastest. Kaheksandas klassis tajub õpetaja poolset kontrolli umbes viiendik (19%) õpilastest. 34% õpilastest tajus väiksemat toetust õpetaja poolt kui nad ei tee tunnis tööd. Kuuendas klassis tajus õpetajapoolset väiksemat toetust 36% vastanud õpilastest, samas esines kaheksandas klassis väiksema toetuse tajumine 27% vastanud õpilastel.



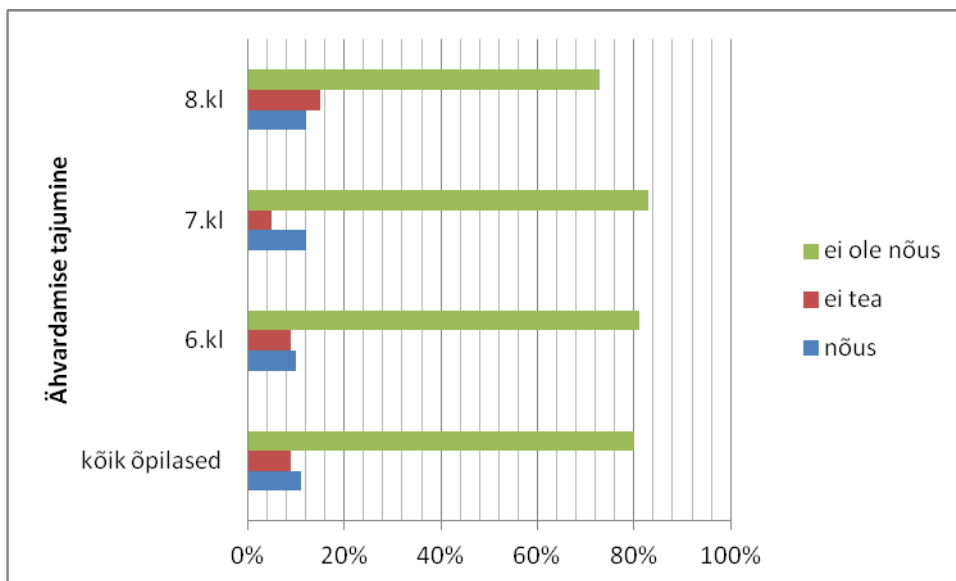
Joonis 5. Õpilaste koondatud hinnangud kontrolliva õpetaja tajumisele.

Kontrolliva õpetaja tajumine alatunnuste kaudu. Õpilased tajuvad õpetajapoolset hindega kontrollimist kõrgelt, vaata joonis 5. 41% kuuenda klassi õpilastest arvas, et õpetajad sunnivad neid hinnetega ülesandeid täitma. Kaheksandas klassis tajub 31% lastest, et õpetaja sunnib neid hinnete eest tööd tegema.



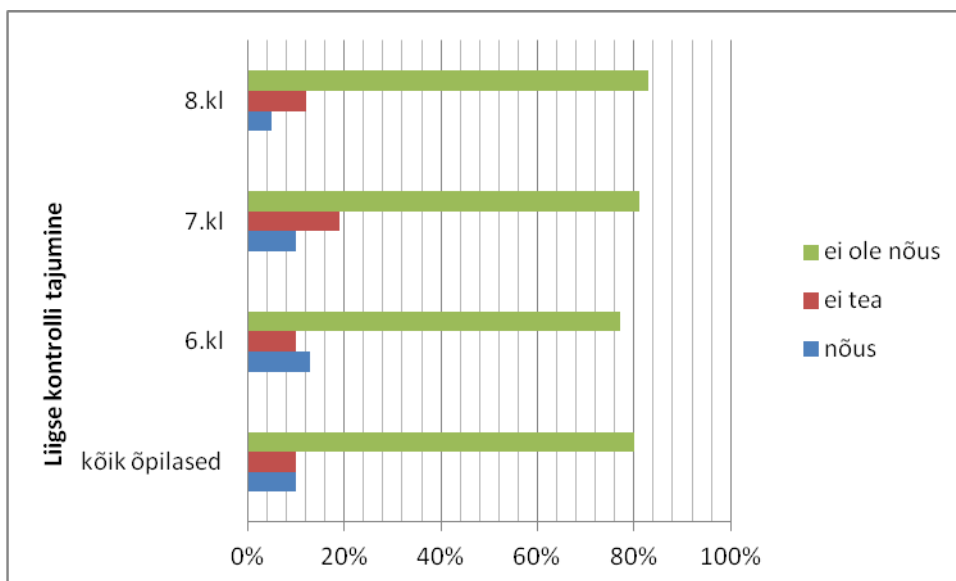
Joonis 5. Õpilaste hinnangud hindega kontrollimise tajumisele

Karistamisega ähvardamist tajub vaid 11% vastanutest (vt joonis 6.). Siin on erinevate klasside tulemused väga sarnased üldise tulemusega (10-12%).



Joonis 6. Õpilaste hinnangud tajutud ähvardamisele.

Liigset õpetajapoolset kontrolli tajub umbes kümnendik vastanutest (vt joonis 7.). Kõige väiksem õpetajapoolse kontrolli tajumine oli kaheksandas klassis, kus tulemus jäi võrreldes kuuenda klassiga (13%) peaaegu poole väiksemaks (5%).



Joonis 7. Õpilaste hinnangud liigse kontrolli tajumisele

Kontrolliva õpetaja erinevatele alatunnustele tehtud MannWhitney U- test näitas, et statistilisi erinevusi kuuenda ja kaheksanda klassi õpilaste hinnangute võrdlustes ei täheldatud $p > 0,05$.

Arutelu

Töö eesmärgiks on selgitada, kuidas tajuvad 6-8 klassi õpilased autonoomsust toetava ja kontrolliva käsitööõpetaja käitumist. Seega: Järgnevalt analüüsitakse tulemusi uurimisküsimuste kaupa.

Milliste tunnustega on positiivselt seotud autonoomsust toetava õpetaja käitumine?

Käesolevast uurimusest selgub, et kõige tugevamad positiivsed seosed õpilaste hinnangute alusel esinevad toetava õpetaja poolt juhiste andmise ja tunnis tajutud võimaluste vahel teha ise valikuid. Samuti ilmnis väga tugev seos õpilaste poolt toetava õpetaja tajumise ja juhiste andmise hinnangute vahel ning toetava õpetaja tajumise ja tunnis tajutud võimaluste vahel teha ise valikuid. Seega toetavad käesoleva uuringuga leitud seosed eelnevaid uuringuid (deCharms, 1968; Deci & Ryan, 1987, 2000; Standage, 2005), mis näitasid, et õpetaja toetus on positiivselt seotud motivatsiooniga, õpilaste heaoluga tunnis ja sooritusvõime suurenemisega. Teoreetilisi seisukohti enesemääratlemisteooriast lähtudes (Brophy, 2014; Deci & Ryan, 1985, 2000) kinnitavad, et autonoomsuse vajaduse mõistmine ja iseseisvuse võimaldamine konkreetsetes kontekstis aitab luua motiveerivat atmosfääri, mille tulemusena saavutatakse tulemuslikum õpetajapoolne tegutsemine. Seega, et tagada õpilase pühendumine tunni tegevustele, on oluline teadvustada õpetaja toetuse tähtsust. Õppija õpib muidugi alati ise, aga vajab õpetajate toetavat suunamist.

Kuidas õpilased hindavad enda motivatsiooni neid toetava/kontrolliva õpetaja käitumise tajumisel? Motivatsiooni toetab huvi, õpetaja toetuse tajumine ja rahulolutunne. Pärsib liigne kontroll ja takistamine/pinge/ärevuse tunne. Mõned õpilastest eelistavad turvalist igavust väljakutsetele tunnis, see võib olla autori arvates üks põhjustest, miks 10% vastanutest jäi kõhklevale seisukohale tunni meeldivuse kohta esitatud väidetele vastamisel. Vastajatest 17% ei taju käsitöötundi meeldivana. Põhjus võib olla selles, et käsitöö tegemise oskused pole enam hädavajalikud, vajalikke asju saab poest osta kiiresti, pole vaja tegemisele kulutada aega ja energiat ning õpilastel pole motivatsiooni õppida käsitööoskusi (Rihvik, 2008). Võrdluseks, motivatsiooni matemaatika õppimiseks omab Pisa (2013) uuringute Eesti tulemuste järgi keskmiselt 27% vastanutest. Käsitöös on antud uurimuse järgi õpilaste motivatsioon 72,51%, mis on tunduvalt kõrgem näitaja. Kuuenda klassi õpilaste rahulolu käsitöötunnis on pisut suurem kui kaheksanda klassi õpilastel. Võib väita, et käsitöö tundides on lapsed motiveeritud tegutsema, nende huvi on suur ja neile meeldib omandada uusi oskusi. Siin on oma roll ka laste poolt tajutud toetaval õpetajal. Head õpetajad on ise sisemiselt motiveeritud oma ainet

õppima ja õpetama. Eeskujuks olemine võib olla õpilase motiveerimise peamiseks ajendiks. Oma nakatava positiivsusega püüavad õpetajad teha aine õpilasele oluliseks, et õpilased naudiksid uute teadmiste/oskuste omandamist (Csikszentmihalyi, 1997). Uuringute (Hein et al., 2003; Jang & Reeve, 2006) tulemused näitavad, et positiivset tagasisidet andes, suurendavad õpetajad õpilaste motivatsiooni, huvi ja kompetentsust antud aine vastu.

Kuidas õpilased hindavad enda vajaduste rahuldamist neid toetava/kontrolliva õpetaja käitumise tajumisel? Käesoleva töö uurimustulemused näitavad, et 66% õpilastest on nõus, et nende vajadused on tunnis rahuldatud. Uuringud (Berliner, 1986; Ryan&Deci, 2000; Standage, 2005) kinnitavad, et vajaduste rahuldamine on seotud sotsiaalsete faktoritega nagu koolikeskkond ja õpetaja käitumine. Kõige vähem tajusid õpilased autonoomiavajaduse rahuldamist ja kõige rohkem seotusvajaduse rahuldamist. Kuna antud uuringust selgus, et enamik õpilastest tajus enda vajaduste on rahuldamist siis võib järeldada, et nende käsitööõpetajaid on toetavad. Standage (2005) uuring kolme olulise vajaduse toetamise mõjust kinnitab, et õpilased, kes tajusid tunnis keskkonda vajadusi toetavana, tähendasid ka suuremat vajaduste rahuldatust. Teooriale toetudes (Brophy, 2014; Stefanou et al., 2004) võib väita, et efektiivseks õppimiseks peaks keskkond olema õpilastele toetav, turvaline ja õppimist soodustav. Õpetajad peaksid eelistama tundides selliseid tegevusi, mis võimaldavad õpilastel iseseisvamalt tegutseda, teha valikuid. Samas tuleks anda õpilastele kiiret ja vahetut tagasisidet.

Kuidas õpilased hindavad enda frustratsiooni kontrolliva õpetaja tajumisel?

Takistamise/pinge tajumine on antud uuringus õpilastelt kõige madalama hinnangu saanud, seega tuleks edaspidi õpetajatel rohkem tähelepanu pöörata sellele, kuidas muuta tunnis oma käitumist/suhtlemist nii, et õpilased tajuksid rohkem hoolimist ja vähem takistamist/pinget. Antud töös tuli välja, et õpilaste arvates õpetajad survestavad neid hinnetega. Autor arvab, et oleks aeg minna käsitöös üle kujundavale hindamisele, nii vähendame õpilaste pingeid. Uuringud (Aelterman, 2013, Stefanou et al., 2004) kinnitavad, et vajaduste frustratsiooniga kaasneb madal motivatsioon, halb enesetunne ja isegi psüühilised sümptomid. Kehv sooritus pannakse ebapiisavate oskuste arvele, tuntakse ärevust, hirmu läbi kukkumise ees (Brophy, 2014). Enesemääratlemisteooria (Deci & Ryan, 2000; Reeve & Jang, 2006) järgi võib väita, et inimeste tumedam pool käitumises tuleb välja siis, kui tema põhilised psühholoogilised vajadused on takistatud. Kontrollivad õpetajad peavad kinni õpetaja keskest süsteemist toetudes välisele motivatsioonile (tähtajad, juhised, ähvardused karistuseks) ja kasutades

pinget tekitavat keelt, et mõjutada õpilasi tundma ja käituma vastaval viisil. Edukas toimetulek tundides annab noorele positiivse enesetaju; ebaõnnestumine tekitab meeltesegaduse, mis võib avalduda apaatia või mässumeelsusena. Klassis on oluline tajutud seos rühma kuuluvusega, kas olen mina ise või muudan oma käitumist selleks, et kuuluda vastavasse gruppi. Seega: Õpilaste hinnang võib sõltuda töökorraldusest konkreetses klassis, kui selgelt ja arusaadavalt suutis õpetaja tunnis tehtava töö sisu õpilastele selgitada. Ülesannetele keskendumist võib takistada tajutud segadustunne, ebaõnnestumine, abitus.

Kas ja kuidas erinevad 6. ja 8.klassi õpilaste hinnangud õpetaja käitumise tajumisel? 6. ja 8.klassi õpilaste hinnangute erinevused antud töös olid väikesed ja statistiliselt vähetähtsad. Autor eeldas, et kuna on tegemist erineva kooliastme õpilastega, 6.klass on II kooliaste ja 8.klass on III kooliaste, võiks tulla välja erinevaid arvamusi. Suuremad erinevused antud töös tekkisid võrreldes hinnanguid 7.klassi tulemustega. Seega oli pisut üllatav, et 6. ja 8. klassi õpilaste koguarvamus on sarnane. Sarnasus hinnangutes võib olla seotud sellega, et õpilased on vanuselisel murdeeaalised ja seega tajuvad ümbritsevat sarnaselt.

Käsitööõpetaja tegevus tunnis õpilaste hinnangute alusel. Käesoleva töö uurimistulemustest selgub, et õpilased hindasid käsitöö õpetaja tegevuse tundides toetavaks. Õpetaja toetuse tajumine käsitöötunnis sõltub järgnevatest asjaoludest: kuidas õpilased tajuvad oma vajaduste rahuldamise toetamist, kas õpetaja arvestab juhiste andmisel õpilase oskustega, kohandades võimalusel tegevused võimetele vastavaks ja kas õpetaja pakub võimalusi teha õpilaste arvates erinevaid valikuid. Õpilaste kõrgemat positiivset hinnangut võis mõjutada käsitöö tunni vabam õhkkond võrreldes teiste ainetundidega nagu matemaatika, eesti keel. Organisatoorse autonoomia toetus julgustab õpilasi võtma vastutust neid ümbritseva keskkonna üle. Need sisaldavad õpetaja käitumist, mis annab õpilastele võimaluse otsustada keskkonnaga seotud protseduuride osas nagu reeglite koostamine või hinnata progressi eesmärgi saavutamise osas (nagu õpilased hindavad seda ise) või lasta neil valida kodutöö/ülesannete tähtaeg. Protseduurilise autonoomia toetus laseb õpilastel valida väljundeid, kuidas midagi väljendada. nt, ettekannete puhul saab õpilane ise otsustada, mis meediume kasutada, et esitleda oma ideid. Kognitiivse autonoomia toetus julgustab õpilasi võtma vastutust oma õppimise eest. Õpetaja peaks lubama ja julgustama oma õpilasi argumenteerima, põhjendama ja oma mõtete eest seisma, et miks nad just nii arvasid. Ühtlasi võiks lasta õpilastel ise oma lahendused leida ja hinnata oma vastuseid. Toetudes eelnevatele uuringutele (Reeve et al., 1999) näitab autonoomiat toetav õpetaja ühtlasi kalduvust anda

vähem juhiseid, küsib rohkem küsimusi selle kohta, mida õpilased tahaksid ja vastab rohkem õpilaste poolt esitatud küsimustele. Autonoomiat toetav õpetaja (Brophy, 2014; Deci, 1985; Reeve & Jang, 2006) aitab kaasa õpilase autonoomiale: pakkudes vajalikul määral valikuid ja annab võimalusi initsiatiivi võtmiseks; tunnistades õpilaste vaateid, probleeme ja tundeid; andes vajaliku tähenduse õppeeesmärkideks ja tegevusteks.

Deci ja Ryani(1987) uuringud on näidanud, et autonoomiat toetavate õpetajate õpilased olid rohkem motiveeritud uusi asju õppima, olid uudishimulikumad ja otsisid väljakutseid. Kontrollivate õpetajate õpilased olid väiksema enesehinnanguga, uskusid vähem oma võimetusse ja olid vähem motiveeritud uut õppima. Reeve ja Jang (2006) analüüs kontrollivate ja autonoomiat toetavate õpetajate käitumisele kinnitas, et see on seotud sellega, kui võrd kontrollituna või autonoomsetena õpilased end tundides tunnevad: tajudes õppeainet meeldiva ja motiveerivana on õpilaste arvates nende vajadused rohkem rahuldatud ja tajutud frustratsioon on väiksem.

Enesemääratlemise teooria kinnitab antud uuringu tulemust, kui on rahuldatud inimese autonoomia-, kompetentsus- ja seotusvajadus, siis tunnevad õpilased end motiveerituna ja ise otsustajatena ega ei taju niipalju survestamist ja kontrolli (Brophy, 2014). Motivatsioon ja tunnetus on põhitegurid, mis mõjutavad õpilase pühendumust koolis (Deci & Ryan 1987). Seega, toetudes käesoleva uuringu statistilistele näitajatele, saab öelda, et käsitööõpetajad on õpilaste arvates pigem õpilaste autonoomiat toetavad ja mõjuvad vähem kontrollivatena. Eestis on läbiviidud sarnane uuring kehalises kasvatuses (Hein et al., 2015). Tulemused sealse uuringus kinnitavad, et kehalise kasvatuses õpetajatel, kes väldivad kontrolliva käitumise kasutamist ja ähvardamist klassis, on õpilased, kelle vajadused on rahuldatud ja klassis esineb seetõttu vähem kiuslikku käitumist. Võib öelda, et kui õpilased tajuvad õpetaja käitumist kontrollivana, siis tekitab see neis ka rohkem frustratsiooni; tajudes õpetaja käitumist toetavana, siis tajuvad nad oma vajaduste rahuldamist.

Kokkuvõtteks. Uuenenud õpikäsitus soovib kaasata õpilast aktiivsemalt tunni tegevustesse, õpetaja rolliks on olla õppeprotsessi suunaja ja toetaja, arvestada õpilaste oskuste ja vajadustega. Magistritööst selgus, õpilaste jaoks on olulised seosed õpetaja toetava käitumise ja vajaduste rahuldamise vahel. Samuti selgus, et õpilaste hinnangud klasside võrdluses olid oluliste erinevusteta. Positiivselt võib välja tuua asjaolu, et enamik õpilastest tajub käsitööõpetajaid autonoomiat toetavatena, nad on tunnis motiveeritud ja tunnevad, et nende vajadused saavad enamasti rahuldatud. Lõputöö autor leiab, et oluline on toetada õpilaste huvi

aine vastu, julgustada võtma vastutust oma õppimise eest, lasta õpilastel ise teha valikuid lahenduste leidmisel ning küsida rohkem õpilastelt arvamusi ja anda kindlasti vahetut ja kohest tagasisidet.

Piirangud ja ettepanekud, tulemuste rakendusvõimalused. Käesoleva töö piiranguks peab autor valimi suurust. Hetkel on kaasatud vaid osa Tartumaa õpilastest. Üle-eestilise valimi puhul oleks saanud teha üldistusi 6.-8. klassi õpilaste hinnangutele õpetaja tajumisele käsitöötunnis. Hinnangud õpetajate käitumise tajumisele on subjektiivsed, sest sõltuvad õpilaste hetke meeleolust, läbisaamisest õpetajaga, kodusest olukorrast jt. Käesoleva lõputöö tulemused võivad kasulikud olla õpetajatele, kes võimaluste korral võiksid teadlikult suurendada autonoomia toetamist käsitöötundides, soodustades nii eelkõige õpilaste huvitumist käsitööst, suurendades kaasamõtlemist ja seeläbi soodustada õpilaste teemasse süvenemist. Samuti võiks kaaluda käsitöö tundides kujundava hindamise kasutamist, mis võtaks maha laste ärevuse/pinge hindamise ees.

Tänuõnad

Täna südamest oma juhendajat Irja Vaasi ja teisi suunajaid abistavate nõuannete ja meeldiva koostöö eest. Samuti tänan õpilasi ja õpetajaid, kes võtsid vaevaks küsimustikku täita ja olid nii abiks andmete kogumisele.

Autorsuse kinnitus

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

Allkiri

22.05.2017

Kirjandus

Aelterman N., Vansteenkiste M., Van Keer, H., De Meyer, J., Van den Berghe, L., Haerens, L., (2013). Development and evaluation of a training on need-supportive teaching in physical education: Qualitative and quantitative findings. *Teaching and Teacher Education* 29 64-75

Baumrind D.(1987) A developmental perspective on adolescent risk taking in contemporary America. In C.Irvin, Jr.(ed), *Adolesent social behavior and health* (p.93-125). San Fransisco: Josse-Bass.

Bartholomew, K.J, Ntoumanis, N., Ryan, R.M, Bosch, J.A., Thøgersen-Ntoumani, C., (2011) Self-Determination Theory and Diminished Functioning: The Role of Interpersonal Control and Psychological Need Thwarting, *Personality and Social Psychology Bulletin* 37(11) 1459–1473

Berliner, D. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15, 5-13.

Brophy, J. (2014) *Kuidas õpilasi motiveerida. Käsiraamat õpetajale*. SA Archimedes

Chen ja Gogus (2008) Motivation in and of work teams – A multilevel perspective (ed.) Kanfer, R., Chen, G., Prichard, & R. D. Work motivation: Past, present and future, 286-317.

Cothran, D., Kulinna, P.H, Students’ perspectives on Direct, Peer and Inquiry Teaching Strategies. *Journal of Teaching Physical Education*, 2006, 25, 166-181

Csikszentmihalyi, M. (1997) Intrinsic motivation and effective teaching: A flow analysis. In J. Bess (Ed.), *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively* (pp.79-89). Baltimore: The Johns Hopkins Press.

Culinna, P.H., & Cothran, D.J. (2003). Physical education teachers’ self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, 13, 597-609

Cullingford, C. (1991). The inner world of the school: Children’s ideas about schools. London: Cassell Educational Limited

deCharms, R.(1968) Personal causation: The internal affective determinants of behavior. NewYork: Academic

Deci, E.L., & Ryan, R.M.,(1985) The general causality orientatsions scale: Self-determinatsion in personality. *Journal of reseatch in personality*, 19(2), 45 109-134.

Deci, E.L., & Ryan, R.M., (1987) The support of autonomy and the control of behaviour. *Journal of Personality and Social Pshycology* 53, 1024-1037

Deci, E.L & Ryan, R.M (1994) Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 38(1),3-14

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.

Deci, E.L, Vallerand, R.J., Pelletier L.G., Ryan, R.M. (1991) Motivation and Education: The self determination Perspective. *Journal of Educational pshycologist* 26(3&4); 325-346

Eesti elukestva õppe strateegia 2020 (2014). Külastatud aadressil
www.koda.ee/public/Eesti_elukestva_oppe_strateegia.docx

Haerens L, Aelterman N, Vansteenkiste M, Soenens B, Van Petegem S.,(2015) 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. *Psychology of Sport and Exercise*; 16: 26-36.

Hein, V., Koka, A., Hagger, M.S., (2015) Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of Adolescence* 42 (2015) 103-114.

Hein, V., Koka,A., (2003) Perceptions of teachers`feedback and learning environment aspredictors of intrinsic motivationin pysical education. *Psychology of Sport Exercise*; 4:333-346.

Hirsjärvi & Huttunen (2005) *Sissejuhatus kasvatusteadusse*. Tallinn: Medicina 43

Jürisoo, J. (2015) Õpimotivatsioon tehnoloogiaõpetuse, käsitöö ja kodunduse tundides III kooliastmes Valga maakonna õhe kooli näitel. *Bakalaurusetöö*.

Kampmann, M.(1932) *Didaktika põhijooned*. Tartu

Kikas, E.(2005) *Õpioskused ja nende õpetamine. Üldoskused*. (Toim). A.Ots. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 49–94.

Kirk, D. MacDonald, D. and O'Sullivan, M. (2006) *Handbook of Physical education*

Landsberg, M.(2003) *Motiveerimise kunst*. Tallinn: Kirjastus Varrak.

Pollard ja Triggs, (2001). *Reflektiivõpe keskkoolis*. Käsiraamat koolidele ja kolledžitele. Tartu Ülikooli Kirjastus

Põhikooli riiklik õppekava. Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määruse nr. 1. LISA 7.

Ainevaldkond "Tehnoloogia". Külastatud aadressil

<https://www.riigiteataja.ee/aktiivisa/1290/8201/4018/141m%20lisa7.pdf#>

Reeve, J.M, Bolt, E., Cai, Y., (1999) Autonomy-Supportive Teachers: How they Teach and Motivate Students. *Journal of Educational Psychology* Vol 91 No 3, 537-548

Reeve, J., Jang, H. (2006). Wath teachers say and supportstudents`autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98. 209-218.

Reeve, J.M., Halusic, M., (2009) How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*. vol 7(2) 145–154

Rihvik, E., Malmstein, K.,(2008) Motivatsioon tööõpetuses. *Haridus* 11-12

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67

Ryan R.M. & Stiller J.D., (1991) The social context of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation and learning. In M. Maecher & P. Pintrich (Eds) *Advances in motivation and achievement* (vol 7. p115-149) Greenwich CT: Jai Press

Sepp, V. (1999). *Olümpiaad võimeka õpilase motiveeriana*. Tartu Ülikooli pedagoogika osakonna väljaanne 9, 194-195

Sepp, V. (2010) *Andekusest ja andekatest lastest*. Tartu. 37-38.

Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., Goosens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104:108-120.

Standage, M., Duda, J.L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.

Stefanou, C.R., Perencevich, K.C., DiCintio, M., Turner, J.C. (2004). Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Journal of Educational Psychology*, 39, 97-110

Tire, G., Lepmann, T., Jukk, H., Puksand, H., Henno, I., Lindemann, K., Kitsing, M., Täht, K., Lorenz, B., (2013), *PISA 2012 Eesti tulemused*, Tallinn,

Wehmeyer, M. L. (1999). A Functional Model of Self-determination: Describing Development and Implementing Instruction. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53-62.

Lisa 1

Pöördumine koolijuhtide ja õpetajate poole

Austatud koolijuht, klassiõpetaja, käsitööõpetaja!

Olen Tartu Ülikooli sotsiaalteaduskonna 5. kursuse klassiõpetaja õppekava üliõpilane Lily Šanin. Palun abi oma magistritöö valmimisel.

Sooviksin teie koolis läbi viia oma magistritöö jaoks vajalikku uuringut.

Uurin, kuidas õpilased tajuvad õpetaja tegevust erinevates käsitöö tundides. Uuring viiakse läbi 6.-8. klassi õpilaste seas. Uurin, mis õpilastele tunnis meeldib või ei meeldi. Küsitluse tulemusi kasutan ainult uurimuse eesmärgil. Vastamine on anonüümne, ei seostata õpilaste isiku ega kooliga.

Seoses uuringuga oleks vaja küsida vanemate nõusolekut. Selleks lisan kirja lapsevanematele, mille võiks e-kooli kaudu saata 6.-8. Klassi õpilaste vanematele.

Uuringut on võimalik läbi viia mitmes variandis. Vastamine võtab aega 10-15min.

1. Täita küsimustik internetis link (võib lasta lastel täita ka vahetunnis, peale tunde, kodus
2. Paber kandjal.
 - a) Tulen kokkulepitud ajal kohale ja viin küsitluse vastavate klassidega läbi.
 - b) Saadan vastava arvu küsitlusi paber kandjal, täidate ära ja tulen kooli järgi

Kiri lapsevanematele

Hea lapsevanem!

Olen Tartu Ülikooli sotsiaalteaduskonna 5. kursuse klassiõpetaja õppekava üliõpilane. Palun abi oma magistritöö valmimisel. Uurin kuidas õpilased tajuvad õpetaja tegevust erinevates situatsioonides käsitöö tundides. Uuring viiakse läbi 6.-8. klassi õpilaste seas. Uurin, mis õpilastele tunnis meeldib või ei meeldi. Küsitluse tulemusi kasutan ainult uurimuse eesmärgil. Vastamine on anonüümne, ei seostata õpilaste isiku ega kooliga.

Ankeeti saab täita kahel viisil, kas internetis või paber kandjal. Täidetud ankeedi saab panna ümbrikusse ja selle sulgeda.

Palun vastata e-kooli kaudu 6.-8. klassi lastevanematel ainult nendel, kes ei ole nõus, et tema laps uuringus osaleb.

Tänan! Küsimuste korral palun helistage või kirjutage

Lisa 2

Tabel 4. *Õpilaste hinnangute aritmeetiline keskmine, hajuvus 6.klassi kohta (N=87)*

Koondtunnus	Aritmeetiline keskmine	Standardhälve	Miinumum	Maksimum
Autonoomiat toetava õpetaja tunnetus	5,50	1,64	1,00	7,00
AÕ-kognitiivne / tunnetuslik	5,52	1,08	2,88	7,00
AÕ-juhiste andmine	5,37	1,10	2,18	7,00
AÕ-organisatoorne	5,03	1,26	2,00	7,00
Kontrolliv õpetaja kontrollitunnetus	3,69	1,09	2,88	7,00
Tingimuslik negatiivne kontroll	3,68	1,63	1,00	7,00
Hindega kontrollimine	3,85	1,59	1,00	7,00
Ähvardamine	2,03	1,34	1,00	6,00
Liigne kontroll	2,15	1,42	1,00	6,00
Õpilase vajaduste rahuldamine	5,03	1,13	2,23	7,00
Autonoomia vajadus	4,69	1,46	1,20	7,00
Kompetentsus vajadus	5,22	1,36	1,50	7,00
Seotusvajadus	5,27	1,52	1,00	7,00
Õpilase frustratsiooni tunne	3,42	1,14	1,50	7,00
Autonoomsuse frustratsioon	4,03	1,23	1,00	7,00
Kompetentsuse frustratsioon	3,40	1,45	1,00	7,00
Seotuse frustratsioon	2,84	1,75	1,00	7,00
Motivatsioon	5,19	1,62	1,00	7,00
N-vastajate arv				

Lisa 3

Tabel 5. *Õpilaste hinnangute aritmeetiline keskmine, hajuvus 7.klassi kohta (N=62)*

Koondtunnus	Aritmeetiline keskmine	Standardhälve	Miinumum	Maksimum
Autonoomiat toetava õpetaja tunnetus	5,81	0,80	4,29	7,00
AÕ-kognitiivne / tunnetuslik	5,88	0,83	4,13	7,00
AÕ-juhiste andmine	5,82	0,87	3,55	7,00
AÕ-organisatoorne	5,65	0,87	3,86	7,00
Kontrolliv õpetaja kontrollitunnetus	2,84	1,38	1,00	6,58
Tingimuslik negatiivne kontroll	3,55	1,84	1,00	7,00
Hindega kontrollimine	3,76	1,82	1,00	7,00
Ähvardamine	2,02	1,51	1,00	6,67
Liigne kontroll	2,01	1,52	1,00	6,33
Õpilase vajaduste rahuldamine	5,25	1,09	2,54	7,00
Autonoomia vajadus	5,09	1,27	1,80	7,00
Kompetentsus vajadus	5,27	1,33	1,25	7,00
Seotusvajadus	5,44	1,27	2,00	7,00
Õpilase frustratsiooni tunne	3,53	1,47	1,00	6,92
Autonoomsuse frustratsioon	4,22	1,68	1,00	7,00
Kompetentsuse frustratsioon	3,48	1,64	1,00	7,00
Seotuse frustratsioon	2,90	1,64	1,00	7,00
Motivatsioon	5,48	1,53	1,00	7,00
N-vastajate arv				

Lisa 4

Tabel 6. Õpilaste hinnangute aritmeetiline keskmine, hajuvus 8.klassi kohta (N=42)

Koondtunnus	Aritmeetiline keskmine	Standardhälve	Miinumum	Maksimum
Autonoomiat toetava õpetaja tunnetus	5,40	1,02	2,95	7,00
AÕ-kognitiivne / tunnetuslik	5,52	1,01	3,38	7,00
AÕ-juhiste andmine	5,37	1,07	3,18	7,00
AÕ-organisatoorne	5,28	1,19	2,14	7,00
Kontrolliv õpetaja kontrollitunnetus	3,28	1,79	1,00	7,00
Tingimuslik negatiivne kontroll	3,28	1,79	1,00	7,00
Hindega kontrollimine	3,37	1,70	1,00	7,00
Ähvardamine	2,25	1,60	1,00	7,00
Liigne kontroll	1,80	1,25	1,00	7,00
Õpilase vajaduste rahuldamine	4,92	1,36	1,69	7,00
Autonoomia vajadus	4,76	1,69	1,60	7,00
Kompetentsus vajadus	4,77	1,79	1,25	7,00
Seotusvajadus	5,26	1,37	1,00	7,00
Õpilase frustratsiooni tunne	3,20	1,36	1,00	7,00
Autonoomsuse frustratsioon	3,80	1,58	1,00	7,00
Kompetentsuse frustratsioon	3,39	1,74	1,00	7,00
Seotuse frustratsioon	2,39	1,47	1,00	7,00
Motivatsioon	5,08	1,71	1,50	7,00
N-vastajate arv				

Käsitööõpetaja käitumise tajumine õpilaste poolt

Lisa 5

Tabel 7. Autonoomiat toetava õpetaja käitumise tunnetamine õpilaste poolt.

	Väiteid	vastajaid	Vastused: pigem nõus- nõus- täiesti nõus- Sagedus(% vastustest)	Vastused ei tea Sagedus(% vastustest)	Vastused: ei ole üldse nõus- ei ole nõus- pigem ei ole nõus Sagedus(% vastustest)
Kõik väited/ vastajad kokku	21	191	3152(79%)	472(12%)	387(9%)
6.kl	21	87	1354(73%)	225(13%)	243(14%)
7.kl	21	62	1123(86%)	120(9%)	59(5%)
8.kl	21	42	675(77%)	123(14%)	84(9%)
Tunnetusliku toetuse tajumine	8	191	1249(82%)	167(11%)	112(7%)
6.kl	8	87	543(78%)	85(12%)	69(10%)
7.kl	8	62	438(88%)	40(8%)	18(4%)
8.kl	8	42	269(80%)	42(13%)	25(7%)
Juhiste andmise tajumine	10	191	1509(79%)	228(12%)	173(9%)
6.kl	10	87	653(75%)	112(13%)	105(12%)
7.kl	10	62	536(86%)	56(9%)	28(5%)
8.kl	10	42	320(76%)	60(14%)	40(10%)
Organisatoorse toetuse tajumine	8	191	1114(73%)	209(14%)	205(13%)
6.kl	8	87	464(67%)	98(14%)	134(19%)
7.kl	8	62	405(82%)	60(12%)	31(6%)
8.kl	8	42	245(73%)	51(15%)	40(12%)

Käsitööõpetaja käitumise tajumine õpilaste poolt

Lisa 6

Tabel 8. *Kontrolliva õpetaja tajumine õpilaste poolt*

	Küsimusi	vastajaid	Vastused: pigem nõus- nõus- täiesti nõus- Sagedus(% vastustest)	Vastused ei tea Sagedus(% vastustest)	Vastused: ei ole üldse nõus- ei ole nõus- pigem ei ole nõus Sagedus(% vastustest)
Kõik õpilased/väited kokku	12	191	539(24%)	320(14%)	1430(62%)
6.kl	12	87	260(25%)	156(15%)	625(60%)
7.kl	12	62	184(25%)	82(11%)	478(64%)
8.kl	12	42	95(19%)	82(16%)	327(65%)
Tingimusliku negatiivse kontrolli tajumine	3	191	193(34%)	105(18%)	275(48%)
6.kl	3	87	93(36%)	58(22%)	110(42%)
7.kl	3	62	66(35%)	27(15%)	93(50%)
8.kl	3	42	34(27%)	20(16%)	72(58%)
Hindega kontrollimise tajumine	3	191	221(39%)	108(19%)	244(43%)
6.kl	3	87	107(41%)	50(19%)	104(40%)
7.kl	3	62	75(40%)	30(16%)	81(43,5%)
8.kl	3	42	39(31%)	28(22%)	59(47%)
Ähvardamise tajumine	3	191	65(11%)	50(9%)	458(80%)
6.kl	3	87	27(10%)	23(9%)	211(81%)
7.kl	3	62	23(12%)	9(5%)	154(83%)
8.kl	3	42	15(12%)	19(15%)	92(73%)
Liigse kontrolli tajumine	3	191	60(10%)	57(10%)	456(80%)
6.kl	3	87	34(13%)	26(10%)	201(77%)
7.kl	3	62	19(10%)	16(9%)	151(81%)
8.kl	3	42	7(5%)	19(12%)	104(83%)

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Lily Šanin

(sünnikuupäev: 16.10.1967)

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

6.-8. klassi õpilaste hinnangud autonoomsust toetava ja kontrolliva käsitööõpetaja käitumise tajumise kohta tartumaa koolide näitel,

mille juhendaja on mag Irja Vaas,

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, 22.05.2017