

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Psühholoogia instituut

Anneli Lillepea

**TEISMELISTE MUUSIKUTE JA NENDE ÕPETAJATE ESINEMISÄREVUS
NING SELLE SEOSD ÕPETAMISSTIILIGA**

Magistritöö

Juhendaja: Kaia Kastepõld-Tõrs

Läbiv pealkiri: Teismeliste muusikute esinemisärevus

Tartu 2018

Teismeliste muusikute ja nende õpetajate esinemisärevus ning selle seosed õpetamisstiiliga

Kokkuvõte

Käesolev magistritöö uurib lastemuusikakoolide instrumendiõpilaste esinemisärevuse tekkimise eeldusi seoses õpetajate ärevuse ja õpetamisstiiliga. Uurimuses kasutati õpilaste esinemisärevuse skaalat MPAI-A, negatiivse hinnangu hirmu skaalat FNE, motivatsiooniskaalat ja õpetajate autonoomset ja kontrollivat suhtlemisstiili mõõtvat testi. Õpetajate esinemisärevust mõõdeti täiskasvanud muusikute esinemisärevuse skaalaga K-MPAI, negatiivse hinnangu hirmu skaalaga FNE ja sotsiaalsoobia skaalaga SPAI. Valim koosnes 80 muusikakooli õpilasest, keskmises vanuses 13,9 aastat $SD= 2,07$ ja 42 muusikainstrumendi õpetajast. Tulemused näitasid, et nii õpilastel kui õpetajatel on kõrge esinemisärevuse tase. Õpetaja õpetamisstiil õpilaste esinemisärevusega otseses seoses ei olnud, kuid autonoomne stiil oli seotud sisemise motivatsiooniga. Õpilaste esinemisärevusega ilmnisid seosed nii sisemisel kui välisel motivatsioonil. Erinevatele ülekandeteooriatele toetudes võib oletada, et õpetaja ärevus võib mõjutada ka õpilase esinemisärevuse tekkimist.

Märksõnad: teismelised muusikud, esinemisärevus, õpetajad, kontrolliv ja autonoomne õpetamisstiil, motivatsioon

Adolescent musicians and their teachers' performance anxiety and its relations with teaching style

Abstract

Current study examines relationship between adolescent musicians performance anxiety and music instrument teachers' anxiety and teaching style. Adolescent musicians performance anxiety scale MPAI-A, fear of negative evaluation FNE, teachers' autonomy supportive and controlling behaviours scale and motivation scale, were used to measure adolescents performance anxiety. Adult musicians performance anxiety scale K-MPAI, fear of negative evaluation FNE and social fobia scale SPAI were used to measure teachers' anxiety. The sample consisted of 80 children music school students, average age 13,9 years, $SD=2,07$, and 42 music school teachers. The results showed high performance anxiety levels both students and teachers. It was relationship between students performance anxiety and internal and external motivation. Teaching style was not related to performance anxiety but autonomous style had relations with internal motivation. Based on variuos crossover theoris teachers' anxiety can have an effect on occurance of students performance anxiety.

Keywords: adolscent musicians, performance anxiety, teachers, controlling and autonomic teaching style, motivation

Sissejuhatus

Esinemisärevus (EÄ) on iseloomulik ja levinud aladel, mis nõuavad sooritust publiku ees. Muusikutelt nõuab muusika esitamine tehnilisi motoorseid oskusi, koordinaatsiooni, tähelepanu, mälu ja emotsionaalset laengut. Kõik see tuleb edukalt realiseerida esinemisolukorras, mis võib tekitada liigset pinget ja ärevust ning valmistada ebaõnnestumise korral äärmist ebamugavust. Muusikute esinemisärevus (MEÄ) on nii täiskasvanud muusikute kui ka alles muusikaharidust omandavate õpilaste probleem ((Ryan, 2005; Fehm & Schmidt, 2006; Osborne & Kenny, 2008; Boucher & Ryan, 2011). On leitud, et 15-25% professionaalsetest muusikutest (Fishbein et al., 1988) ja 21-23% muusikaüliõpilastest (Wesner et al., 1990) kannatavad esinemisärevuse all. A. Pehk leidis oma 2012. aastal Eesti muusikaüliõpilaste seas läbiviidud uuringus, et 68,9% küsitletutest raporteeris esinemisärevuse taset, mis valmistab neile probleeme. 84,4%-l küsitletutest oli normist kõrgem ärevusetase. Need arvud on võrreldes mujal maailmas saadud andmetega suured ja murettekitavad. Muusikute professionaalne areng, sh ka esinemisostuste arendamine, algab juba varases eas. 90% muusikutest alustab muusikaõpinguid enne 12. eluaastat (Nagel, 1987), mis viitab, et laste õpetamisel tuleb varakult tähelepanu pöörata ka võimalikule esinemisärevuse tekkimisele. Muusikahariduse peamine väljund on regulaarne esinemine arvestustel või kontsertidel, kus enamasti on tegemist ka õpilase soorituse hindamisega. Õpilaste liigne EÄ ei võimalda õpitut realiseerida ja saavutada tulemusi, mis vastaksid eelnevalt tehtud töö mahule. Silmas pidades teema tähtsust muusika õppimise ja õpetamise seisukohast, on oluline mõista MEÄ tekkimise põhjust, mõjutavaid tegureid ja eeldusi, et neid teadmisi õppeprotsessis ennetuseks kasutada ja probleemi leevendada. Selle selgitamine on ka käesoleva uuringu läbiviimise põhjuseks.

Esinemisärevus on RHK-10 järgi sotsiaalfoobia piiritletud vorm, mis esineb teatud kindlates situatsioonides, kus peab tegutsema teiste inimeste tähelepanu keskpunktis. Optimaalne ärevuse tase ei takista normaalset toimimist vaid stimuleerib esinemisolukorras end maksimaalselt realiseerima. Ärevus on liigne, kui sellega kaasnevad somaatilised ja kognitiivsed sümptomid, mis hakkavad piirama psüühilist ja sotsiaalset tegevusvõimet (Psühhiaatria, 2007, pt.6). Nii sotsiaalfoobia kui EÄ keskseks tunnuseks on negatiivse hinnangu hirm, millele lisandub kartus teiste ees rumalasse olukorda sattuda. MEÄ avaldub somaatiliste sümptomitena: higistamine, südame rütmi kiirenemine, suu kuivus, käte värisemine, lihaspinged, punastamine. Kognitiivsete ilmingute hulka kuuluvad hirm, tähelepanu- ja keskendumisraskused, mõttetühjus, ootamatud mälulüngad. Käitumises võib ilmnedä vältimine või turvalisuskäitumiste kasutamine. Sotsiaalfoobia algus jääb enamasti teismeliseikka, keskmiselt 14,6 eluaastasse (Psühhiaatria, 2007). Varasemad uuringud, mis käsitlevad sotsiaalfoobiat ja esinemisärevust, näitavad seoste

olemasolu. 2002.aastal läbiviidud uuringus selgus, et 27% uuritavatest, kes kannatasid MEÄ all, vastasid ka sotsiaalfoobia kriteeriumitele (Osborne & Franklin, 2002). Ka Osborne ja Kenny (2005) leidsid MEÄ skaala väljatöötamise käigus EÄ ja sotsiaalfoobia omavahel seotud olevat. Clark ja Agras (1991) leidsid oma uuringus, et MEÄ kriteeriumitele vastavatel muusikutel esinesid ka sotsiaalfoobiale omased tunnused – negatiivse hinnangu hirm, sotsiaalne vältimine ja minevikus esinenud psühholoogilised probleemid. Steptoe ja Fidler (1987) leidsid ainult nõrga kuid siiski statistiliselt olulise korrelatsiooni sotsiaalfoobia ja MEÄ vahel.

Erinevad autorid pakuvad välja erinevaid MEÄ tekitavaid ja säilitavaid mehhanisme. Kolme-dimensiooniline mudel näitab kolme seotud, kuid ka osaliselt iseseisvalt esineda võivate komponentide koosmõju: kognitiivsed väljendused, autonoomne aktiivsus (somaatiline) ja käitumuslikud reaktsioonid (Craske & Craig, 1984; Lederman, 1999; Salmon, 1990). Craske ja Craig (1984) näitasid nende kolme komponendi koosmõju esinemist kõrgema ärevuse tasemega esinejatel. Madala ärevusega esinejatel kiirenes küll südame rütm, kuid ei järgnenud kognitiivseid ja käitumuslikke reaktsioone. Nad leidsid ka, et ärevuse säilimises mängib suurimat rolli kognitiivne komponent. Ka paljud teised uuringud on leidnud, et negatiivsed kognitsioonid kutsuvad esinemisolukorras ärevuse esile. Näiteks katastrofiseerimine, hirm määlulünkade ees, hirm teha vigu, madal enesetõhususe ootus, negatiivse hinnangu hirm (Salmon, 1990; Lehrer, 1984; van Kemenade & van Son 1995). Kolme komponendi interaktsiooni olemuse ja ulatuse kohta on teadlastel erinevaid arvamusi. Zinn, McCain ja Zinn (2000) leidsid, et EÄ on eeskätt psühhofüsioloogiline reaktsioon, kus autonoomne närvisüsteem tekitab ja ka säilitab EÄ -st . Vastupidiselt arvab Kirchner (2003) - autonoomsel närvisüsteemil puudub roll EÄ tekkes. Ta leiab, et MPA sümptomaatika käivitub ohu tajumisel esineja poolt. Wilson (2002) toob välja kolm omavahel seotud tegurit: loomupärane ja õpitud ärevusreaktsioon sotsiaalsetes situatsioonides, meisterlikkuse tase ja situatsioonilise stressi tase.

MEÄ mehhanismi olemuse üldisel mõistmisel saab võtta aluseks Barlow ärevuse mudeli (2000), mis selgitab nii üldiselt ärevuse kui ka esinemisärevuse tekkimise aluseks olevaid tegureid:

1. Pärilik bioloogiline haavatavus – geneetiline eelsoodumus
2. Psühholoogiline haavatavus, mis põhineb varasetel kontrolli puudumist puudutavatel kogemustel
3. Spetsiifiline psühholoogiline haavatavus, mis põhineb teatud keskkonnas (valdkonnas) tekkinud kogemustel

Barlow ärevuse mudelil põhineb ka täiskasvanute esinemisärevuse test K-MPAI, mida käesolevas uuringus kasutatakse.

MEÄ mõjutavad tegurid varasemates uuringutes

Enamik seniseid uuringuid on läbiviidud täiskasvanud muusikute hulgas, kelle esinemistingimused ja tehniline tase on õpilaste omadest üsna erinevad ((Kreutz, Bongard, Langendörfer, 2006).

Muusikutest laste esinemisärevuse uuringud aitaksid probleemi olemust, tekkepõhjust ja eeldusi paremini mõista ja õpetajatel neid teadmisi rakendada (Ryan & Boucher, 2011). Üks varasemaid uuringuid, mis näitas MEÄ tõsidust õpilaste hulgas, teostati 1979. aastal Simon`i ja Martensi poolt. Nad leidsid, et erinevatest koolitegevusetest (test, spordivõistlused, soolo- ja ansamblimäng, individuaal- ja võistkondlikud tegevused), olid lastele kõige ärevusttekitavamad just sooloinstrumendiga esinemine ja ansamblimäng.

Enamik uurimusi, kus on võrreldud meeste ja naiste MEÄ, näitavad, et naistel on kõrgem ärevuse tase (Ryan, 2005; Osborne & Kenny, 2005). Need uuringud selgitasid, et enne 11.-ndat eluaastat erinevus puudub, kuid peale 11.-ndat eluaastat hakkab tüdrukute ärevus poiste omast rohkem kasvama.

Pilliõppimise varane algus tingib olulise küsimuse MEÄ tekkimise vanuselistest eripäradest. On leitud (Osborne, Kenny, 2005), et väikestel lastel on esinemisärevust vähem kui vanematel lastel ja vanusega kalduvus ärevusele kasvab. Samas on täiskasvanud muusikutel ärevust vähem kui lastel. Oletuslikult võib selle põhjuseks olla asjaolu, et professionaalseteks muusikuteks saavad need, kellele ei ole esinemisärevus probleemiks. Ärevuse ilmingud kasvavad lastel koos vanusega kõikidel tasanditel: füsioloogilisel, psühholoogilisel ja käitumuslikul tasandil (Ryan, 2005).

Boucher ja Ryan (2011) uurisid lapsi vanuses 3-4 aastat, et leida, kas EÄ on kaasasündinud või õpitud. Nad leidsid, et oli lapsi, kes kannatasid EÄ all juba oma elu esimesel esinemisel, kui ka neid, kes ärevust ei tundnud. Järeldati, et EÄ võib olla pärilik (geneetiline eelsoodumus), aga ka aja jooksul erinevates keskkondades (kodu, kool, huvitegevus) ja õppeprotsessis kujunev. Sama näitab ka eelpool tutvustatud Barlow mudel (Barlow, 2000).

Võttes arvesse uuringuid, mis leidsid, et EÄ lastel vanustega kasvab, võib teha ka järelduse, et kogemus juba olemasolevat MEÄ-st olulisel määral ei vähenda (Saetalu, 2013; Pehk, 2012).

Mõned täiskasvanud muusikute hulgas läbiviidud uuringud näitavad, et esineb mõningaid erinevusi MEÄ tasemes erinevate instrumentide mängijate hulgas. On leitud (Kaspersen & Göttestam, 2002), et pianistidel ja keelpillimängijatel on kõrgem ärevuse tase kui näiteks puhkpilli- ja löökpillimängijatel. Ka koorilauljate ja orkestrantide võrdlus näitab pillimängijate kõrgemat ärevust (Ryan & Andrews, 2009). Ilmnenud on erinevus jazzmuusikute ja klassikalise muusika esitajate ärevuse tasemes, kellest esimestel on madalam MEÄ (Kaspersen & Göttestam, 2002). Tim Patston (2013) juhib tähelepanu erinevate ärevuse sümptomite väljendumise mõjule erinevate instrumentide mängimisel. Näiteks käte värisemine takistab otseselt sõrmedega mängitavate

instrumentide mängimist, suu kuivus takistab laulmist ja puhkpillide mängimist jne. Patston viitab vajadusele seda seisukohta tulevikus uurida, et ilmnevate sümptomite leevendamiseks võimalusel esinemisärevust vähendada.

Üks mõjuteguritest EÄ tekkimises on ka inimese isiksusetüüp (Eysenck et al., 2007). Kui on teada õpilase isiksuseomadustest tingitud kalduvus ärevuse tekkimisele ja reageerimisstiil ning toimetuleku ressursid uuendatakse ja pingelistes olukordades, saab ennustada ka tema võimalikku esinemisärevuse tekkimise tõenäosust. Õppeprotsessis on võimalik isiksuseomadusi arvesse võttes suunata õpilast vastavalt tema individuaalsele omadustele. Varasemalt on leitud, et EÄ-ga on seotud neurootilisus ((Ryan & Boucher, 2011; Lillepea, 2014), ekstraversus (Steptoe, 1989) ja meelekindlus (Lillepea, 2014). McCrae jt. oma 2002. aasta uuringus on leidnud, et isiksuseomadused on suhteliselt stabiilsed läbi arenguastmete. Kuid neurootilisus võib mingil määral kasvada teismeliseas tüdrukutel ja avatus nii tüdrukutel kui poistel. Samas ekstraversus, meelekindlus ja sotsiaalsus jäävad kogu arengu jooksul üsna stabiilseks. Muusikaõppe seisukohast saab võtta arvesse teadmist, et neurootilisus võib teismeliseas suurendada ja tuua kaasa ka MEÄ tõusu.

On uuritud ka perfektsionismi kui isiksusejoone mõju MEÄ tekkimisele. Püüd esineme alati perfektselt sooritada, tekitab lisapinget ja ärevust ning frustratsiooni, kui enda püstitatud standarditele vastata ei suudeta. Sellisel juhul on iga väiksemgi eksimus välistatud ja võrdsustatud ebaõnnestumisega. Mor jt. (1995) leidsid, et professionaalsed muusikud, kellel olid kõrged personaalsed ja sotsiaalsed standardid, kogesid rohkem ärevust kui madalamate standarditega muusikud. Õpilaste puhul võib soov perfektselt esineda olla tingitud ka vanemate või õpetaja liiga kõrgetest nõudmistest ja ootustest. Teistepoolne surve ei jäta õpilasele eksimise ruumi ja tähtsustab liigselt iga esinemist.

Esituse kvaliteedi hindamine on subjektiivne ja sõltub õpetajast, milliseid aspekte esituse juures konkreetne õpetaja oluliseks peab. Õpetaja kujundab õpilase arusaamise kvaliteetsest esitusest, mistõttu liigne kriitilisus selles protsessis võib mõjutada õpilase pinget ja ärevuse tekkimist tundides ja järgnevatel esinemistel (Patston, 2013). Pilli õppides kuuleb õpilane õpetajatelt ja lapsevanematelt väga palju just negatiivset tagasisidet. Atlas jt. (2004) leidsid, et kriitilisus mõjutab enesekindlust ja tegevusest saadavat naudingut. Langeb motivatsioon ja õpitulemused halvenevad. Leiti, et positiivne tagasiside on efektiivsem kui karistus, seda eriti kriitikale tundlikumate õpilaste hulgas. Negatiivse hinnangu hirm on esinemisärevuse ja ka sotsiaalärevuse üks olulisim komponent, mis negatiivse kriitika kontekstis oluliselt võimendub. Näiteks Stomff (2014) leidis, et õpetaja ohustav hoiak tekitab õpilases frustratsiooni ja tugevat ärevust. Õpilane tunneb, et ta ei saa hakkama ja on ebaefektiivne, mis ärevust veelgi suurendab.

Õpetaja ärevus ja suhtlemisstiil õpilaste MEÄ tekkimise mõjutajana

Muusikainstrumendi õpe toimub individuaaltundidena, kus õpetaja ja õpilane on õppeprotsessi läbiviimisel kahekesi. See hariduses harva esinev olukord annab õpetajale väga hea võimaluse õpilast suunata ja mängib suurt rolli ka esinemisega seotud kognitiivsete, emotsionaalsete ja käitumuslike musterite väljakujunemisel. Muusikainstrumendi õpetaja ülesanne on anda edasi teadmisi nii spetsiifiliselt instrumendi mängutehniliste oskuste, muusika esitamise emotsionaalse väljendamise kui ka esinemisega seotud oskuste kohta. Samas võib ka õpetaja ärevus ja suhtlemisstiil õpilast mõjutada. On leitud, et 30% muusikutest, kes loobuvad karjäärilist esinemisärevuse tõttu, saavad õpetajad (Patston, 2013). Võib oletada, et nad nõ "annavad ärevuse edasi" ka oma õpilastele. Sotsiaalse õppimise teooria (Bandura, 1977) seletab õpetamist kui kognitiivset protsessi, mis toimub läbi käitumise ja selle tagajärgede vaatluse. Sellel kohaselt märkab laps talle oluliste inimeste (vanemad, õpetajad, sõbrad) käitumise aspekte ja jäljendab neid intuiitselt. Lapsel on olemas valmisolek võtta üle need jooned käitumises ja emotsioonides, mida eelistavad teda ümbritsevad täiskasvanud. Antud juhul võivad õpetaja ärevuse ilmingud seoses esinemis- või sooritussituatsioonidega näidata õpilasele, et tegemist on ohuolukorraga. On veel erinevaid teooriaid, mis näitavad emotsioonide ja teiste psühholoogiliste konstruktide ülekandumist ühelt inimeselt teisele. Näiteks interpersonaalsete suhete teooria (Horowitz & Stark, 2010) väidab, et kogu inimekäitumine, kus toimuvad interpersonalsed suhted, toob kaasa spetsiifiliste mõjude ülekandumise. Ka ülekandeteooria (*crossover theory*; Bolger et al., 1989), seletab alateadlikku inimestevahelist emotsioonide ülekannet, mida on seni uuritud rohkem seoses tööstressiga. Pedagoogilises kontekstis on seda uurinud Bakker (2005), kes selgitas üldhariduskoolide muusikaõpetajate enamasti positiivsete emotsioonide ülekande mõju õpilastele. Ta leidis, et õpetaja tööõõm õppeprotsessis ja sisemine õpimotivatsioon mõjutasid õpilasi kõige enam. Ülekanne oli nii teadlik kui alateadlik. Näiteks positiivselt meelestatud sisemiselt motiveeritud õpetaja kannab need emotsioonid üle ka oma õpilastele. Frenzel ja kolleegid teostasid sarnase uurimuse matemaatika õpetamisega seoses (Frenzel et al., 2009). Ka nemad leidsid, et õpetaja emotsioonid ja käitumine olid olulised faktorid, mis ennustavad õpilaste emotsioone ja õpimotivatsiooni. Kenny (1994) leidis samuti, et õpetaja emotsioonid võivad põhjustada õpilasel rahulolu või ärevust. Seetõttu ei saa õpetaja rolli õpilase MEÄ tekkimise ühe võimaliku tegurina alahinnata.

Muusikainstrumendiõpetajate ärevuse tase ja selle mõju õpilastele on teema, mille kohta uurimused seni puuduvad.

Õpetajate suhtlemis- või õpetamisstiili mõju õpilasele õppeprotsessis on seni uuritud üldhariduses ja viimastel aastatel mingil määral ka muusikainstrumendi õpetuse valdkonnas (Evans, 2015)

võttes aluseks enesemääratlusteooria (edaspidi EMT; Deci & Ryan, 2000). EMT pakub teoreetilise raamistiku uurimaks õpilase õpimotivatsiooni, pühendumist ja valmisolekut õppeprotsessis osaleda. Teooria kohaselt juhivad inimese tegevust kolm psühholoogilist vajadust: autonoomsuse, kompetentsuse ja seotusevajadus. Oma tegevusega saab õpetaja kas toetada või ohustada õpilase psühholoogilisi vajadusi ja läbi nende mõjutada õppeprotsessi tulemusi. Vastavalt sellele pakutakse välja kaks suhtlemisstiili, mida õpetajad kasutavad - autonoomiat toetav stiil ja kontrolliv stiil, mille kaudu saab jälgida, kuidas õpetaja käitumine avaldab mõju õpilase erinevate motivatsioonivormide väljakujunemisele, psühholoogiliste vajaduste rahuldamisele ja üldisele psühholoogilisele heaolule. EMT pakub välja kolm erinevat motivatsioonitüüpi, mis inimese tegevust genereerivad ning mis moodustavad kontiinumi - sisemine motivatsioon, väline motivatsioon ja amotivatsioon. Sisemine motivatsioon hõlmab soovi omandada uusi oskusi ja teadmisi, ennast realiseerida ja tunda sellest protsessist naudingut (Deci & Ryan, 2000). Instrumendiõppe seisukohast: lapsele endale meeldib pilli mängida, ta tahab uusi oskusi omandada, on valmis selleks pingutusi tegema, tunneb seoses pillimänguga positiivseid emotsioone. Väliste motivatsiooni korral on olulisem tegevuse eest saadav tasu kui meisterlikkuse saavutamine. Liikumapanevateks jõududeks on välised mõjutused, soov kellelegi meeldida või teatud tasu saamine (Deci & Ryan, 2000). Instrumendiõppe seisukohast: vanemad tahavad, et laps õpiks pilli mängima, laps tahab jätta vanematele, kaasõpilastele või õpetajatele oma mänguga head muljet, tõestada oma paremust, pälvida kiitust.

Evans jt. leidsid, et psühholoogiliste vajaduste mitte rahuldamine viis muusikud muusikaga tegelemise lõpetamiseni (amotivatsioon), samas kui kompetentsuse, autonoomia ja seotuse tajumine seostus kõrge motivatsiooniga muusikaga edasi tegeleda (Evans, McPherson, Davidson 2012). Sisemine motivatsioon pilli õppida on MEÄ seisukohast oluline faktor. Käesoleva töö autori eelmises uuringus leiti positiivne seos väliste motivatsiooni ja esinemisärevuse vahel (Lillepea, 2014). Ka antud töös vaadeldakse muuhulgas motivatsiooni ja MEÄ seoseid ning ka õpetaja suhtlemisstiili mõju nendele teguritele.

Deci ja Ryan (2000) toovad välja sotsiaalse keskkonna vahendava mõju psühholoogiliste vajaduste rahuldamise saavutamisel hariduse, töö ja tervise valdkondades. Õpilase ja õpetaja suhtel on kaugeleulatav mõju lapse akadeemilisele, emotsionaalsele, sotsiaalsele ja käitumuslikule arengule. Assor kolleegidega on leidnud oma uuringutes, et õpilased tajuvad hästi, milline on õpetaja õpetamisstiil - autonoomne või kontrolliv (Assor et al., 2002).

Autonoomiat toetava õpetamisstiiliga õpetaja püüab tuvastada, arendada ja säilitada õpilase huvi õpetatava vastu, toetades õpilase huve ja pakkudes erinevaid valikuid nii, et õpilane tajub end tegevuse initsiaatorina (Reeve, 2009). Üldhariduses läbiviidud uuringud on näidanud, et autonoomiat toetav stiil seostub õpilase kõrgema osalusega tunnis, suurema pingutusega,

raskemate ülesannete eelistamisega, suurema kompetentsuse tajumisega, nauding- , rõõmu- ja heaolutundega (Deci & Ryan, 1987; De Meyer et al., 2014; Reeve, 2009; . Ryan & Deci, 2000). Samuti järjekindluse tõusuga ja väljakutsetele orienteeritusega (Boggiano & Katz, 1991). Hardre & Reeve (2003) leidsid autonoomse suhtlemisstiili koolikontekstis seotud olevat positiivsete emotsioonide kogemise, loovuse ja psühholoogilise vastupidavusega. Ka on leitud (Reeve & Jang, 2006; Stefanou et al., 2004), et autonoomne õpetamisstiil tõstab õpilase enesehinnangut ja toetab sisemist motivatsiooni. Õpilase kõrge sisemine motivatsioon maksimeerib sooritust, toob esile potentsiaali ja tagab heaolutunde (McLachlan, Hagger, 2010). Käesoleva töö autori varasem uuring näitas, et sisemine motivatsioon ei ole seotud liigse esinemisärevuse tekkimisega (Lillepea, 2014).

Kontrolliva õpetamisstiiliga õpetaja kasutab erinevaid survemeetodeid, mis panevad õpilased mõtlema, tundma ja käituma nii, nagu õpetaja seda soovib, arvestamata õpilaste seisukohtadega (Reeve, 2009). Kasutatakse autoritaarseid sundivaid taktikaid, tasu lubadusi, ei anta õpilasele valikuvõimalusi ega otsustamisõigust. Rahuldumata on õpilase psühholoogilised vajadused autonoomsuse, kompetentsuse ja seotuse järele. Saab eristada kahte erinevat kontrollivat stiili:

1. Väline kontroll - karistused, käskiv hääletoon, hääle tõstmine,
2. Sisemine kontroll - süütunde, häbi ja ärevuse tekitamine, õpetaja ootustele vastamise sunni tekitamine.

On leitud (Soenens et al., 2012), et kontrolliv õpetamisstiil seostus madala õpimotivatsiooniga ja selle kaudu ka kehvemate hinnetega. Samuti madalama saavutusvõimega (Furtak et al., 2009), õpilase viha, ärevuse ja amotivatsiooni tekkimisega (Assor et al., 2005). Boggiano ja Katz (1991) leidsid, et õpetaja või lapsevanema hindavad kommentaarid, manitsemine ja tasu lubadused viivad välise motiveerituse, otsustamatuse ja abitu käitumiseni.

Muusikute esinemisärevuse testide usaldusväarsus

Spetsiifiliselt muusikute esinemisärevuse mõõtmiseks on loodud mitmeid erinevaid teste. Viimastel aastatel on enamik sellel teemal läbiviidud uurimusi kasutanud D. Kenny ja kolleegide 2005. aastal loodud täiskasvanud muusikute esinemisärevuse testi K-MPAI ja spetsiaalselt teismeliste muusikute esinemisärevuse mõõtmiseks mõeldud Osborne ja Kenny testi MPAI-A. Mõlemad testid on eesti keelde kohandatud. K-MPAI on kohandatud A. Pehki poolt 2012 tema doktoritöö raames ja MPAI-A käesoleva magistritöö autori poolt 2014. aastal. Kuna mõlemat testi on teadaolevalt kasutatud eestikeelsena ainult kahes uurimuses, on käesoleva töö eesmärk ka nende testide reliaabluse kontrollimine. Vaadeldakse testide faktorstruktuuri sobivust võrdluses

originaaltestidega ja aluseks olevate teooriatega. Kontrollitakse konstruktivaliidsust võrdluses teiste sarnast konstrukti mõõtvate küsimustikega. Selle tingib vajadus ka edaspidi jätkata muusikute esinemisärevuse uuringutega, seoses teema senise suhteliselt puuduliku käsitlemisega.

Uurimistöö eesmärgid ja hüpoteesid

Võttes arvesse, et MEÄ uuringud on seni selgitanud valdavalt täiskasvanud professionaalsete muusikute esinemisärevusega seonduvat, on vajalik pöörata rohkem tähelepanu alles õppivate muusikute esinemisärevuse tekkimise põhjustele. Varasemad uuringud on leidnud, et valdavalt käivitub esinemisärevus teismeliseas, st juba siis, kui muusik alles omandab mängutehnilisi osakusi ja kujundab oma arusaamist kvaliteetsest esitusest. See tingib vajaduse leida seosed võimalike eelduste ja mõjutajate vahel, mis teismelistel õpilastel MEÄ käivitavad ja alal hoiavad. Käesolev uuring püüab selgitada, milline on muusikainstrumendi õpetajate ärevusetase, mis võib modelleeriva õppimise ja emotsioonide ülekande kaudu kanduda ka õpilasele. Hetkeseisuga ei ole õpetajate ärevust ja selle mõju õpilasele muusikainstrumendi õpetamise seisukohast uuritud. Ka üldhariduses on andmed äärmiselt puudulikud. Muusikahariduses on õpetajal, tingituna individuaaltunni formaadist, võimalus õpilast mõjutada väga ulatuslik. Seetõttu käesolev uuring selgitabki võimalikke õpetaja ärevuse ja õpetamisstiili seoseid õpilase MEÄ tekkimisega. Jälgitakse ka, milline on õpetaja õpetamisstiili mõju õpilase motivatsioonile, mis on ka üks esinemisärevust mõjutavaid tegureid. Vaadeldakse ka, kas ja milline on võimalik õpetaja muusikahariduse omandamise perioodi mõju tema ärevusele ja õpetamisstiilile. See on põhjendatud erinevatel aastakümnetel omandatud muusikahariduses õpetatavatest erinevatest meetodikatest ja koolkondadest. Vastavalt tulemustele, saab neid teadmisi kasutada MEÄ ennetamiseks juba varakult õppeprotsessi kaudu. Oluline on ka see, et tegemist on Eestis kogutud andmetega, mis annavad infot meie muusikainstrumendiõpetamise väljundite kohta. Nende põhjal saab anda soovitusi, mis sobivad just meie muusikapedagoogilisse konteksti, võttes arvesse, et erinevates maades on kasutusel erinevad pilliõpetamise meetodikad ja pedagoogilised võtted. Meenutades eelnevalt väljatoodud A. Pehki poolt leitud väga kõrget Eesti muusikaüliõpilaste ärevuse taset, on oluline selgitada, millised tegurid seda põhjustavad (Pehk, 2012). Lisaks vaadeldakse eesti keelde kohandatud spetsiifiliste muusikute esinemisärevust mõõtvate küsimustike K-MPAI ja MPAI-A sobivust esinemisärevuse mõõtmiseks.

Lähtuvalt eesmärgist püstitati hüpoteesid:

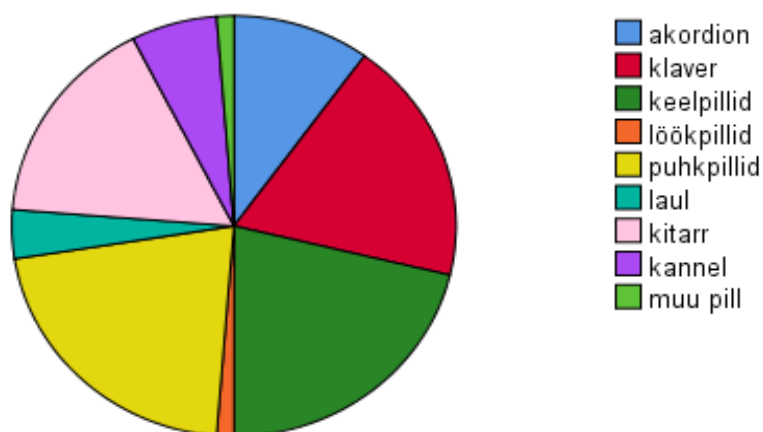
1.Õpilastel ja õpetajatel on kõrge keskmine esinemisärevuse tase.

2. Autonoomne õpetamisstiil ei seostu esinemisärevuse skooriga õpilastel.
3. Kontrolliv õpetamisstiil seostub esinemisärevuse skooriga õpilastel.
4. Autonoomne õpetamisstiil on positiivselt seotud sisemise motivatsiooniga.
5. Sisemiselt motiveeritud õpilastel on vähem esinemisärevust.

Meetod

Valim

Uuringus osales lastemuusikakoolide 80 õpilast ja 42 õpetajat üle Eesti. Õpilased olid vanuses 11-19, keskmine vanus 13.9, SD=2.07; poisse 29, tüdrukuid 51. Õppimise aeg jäi vahemikku 1 - 8 aastat, keskmiselt 5,29. Õpetajate keskmine õpetajana töötatud aeg oli 23,1 aastat. Instrumentide jaotus joonistel 1 ja 2.



Joonis 1. Õpilaste instrumentide jaotus



Joonis 2. Õpetajate instrumentide jaotus

Mõõtevahendid

Uurimistöö teostati erinevate enesekohaste testide abil, mille täitsid õpilased ja õpetajad.

Uurimuses kasutati 3 küsimustikku õpetajatele ja 4 küsimustikku õpilastele. Lisaks üldandmete ankeet, kus õpilastelt küsiti sugu, vanust, õpitavat instrumenti, pilli õppimise aega. Õpetajatelt küsiti õpetajana töötatud aega, õpetatavat instrumenti vabatahtliku küsimusena.

Nii õpetajad kui õpilased täitsid:

FNE - negatiivse hinnangu hirmu skaala (Watson & Friend, 1969), mis koosneb 30 väitest.

Vastajal palutakse hinnata väidetes toodud 5-sel Likert'i skaalal, kuivõrd see väide talle iseloomulik on. Küsimustik on adapteeritud eesti keelde TÜ Psühholoogia instituudis kaitstud magistr töö raames (Sisask, 2003).

Lisaks täitsid õpetajad:

K-MPAI - muusikute esinemisärevuse testi täiskasvanutele, mis on loodud 2005.aastal Kenny ja kolleegide poolt ning kohandatud eesti keelde Pehk'i (2012) poolt. Test koosneb 37 väitest, millele vaatlusalune annab 7-pallisel skaalal hinnangu, mil määral peab väide tema puhul paika.

Eestikeelse küsimustiku Cronbach'i $\alpha = .92$.

SPAI - sotsiaalfoobia ja ärevuse küsimustiku (Beidel, Turner, Dancu, 1996), mis mõõdab ärevust laial sotsiaalsete situatsioonide skaalal. Koosneb kahest alaskaalast: sotsiaalfoobiat ja agorafobiat mõõtvad küsimused. Lõpliku skoorina kasutatav diferentsiaalskoor saadakse lahutades agorafobia alaskaala skoor sotsiaalfoobia skoorist. Koosneb 23-st väitest, mida hinnatakse 7-pallisel vastusskaalal (0 -mitte kunagi, kuni 6 -alati). Küsimustik on adapteeritud

eesti keelde TÜ psühholoogia instituudis kaitstud magistritöö raames. (Jakobi, 2003). Eestikeelse skaala Cronbach'i $\alpha = .96$.

Testid õpilastele:

MPAI-A - teismeliste muusikute esinemisärevuse küsimustik (Osborne & Kenny, 2005), mis mõõdab spetsiifilist ärevust, mis tekib muusika esitamise situatsioonis teismelistel muusikainstrumenti õppivatel lastel. MPAI-A koosneb 15 küsimusest, millele vastaja annab 7-pallisel skaalal hinnangu, mil määral väide peab tema puhul paika (0- üldse mitte; 7- kogu aeg). Küsimustik kohandati käesoleva uuringu autori poolt eesti keelde testi loojatelt saadud loa alusel 2014. aastal läbiviidud uuringu käigus. Eestikeelse küsimustiku Cronbach'i $\alpha = .855$. Faktoranalüüsis eristus 3 faktorit: kognitiivsed ($\alpha = .818$), somaatilised ($\alpha = .658$) ja esinemissituatsiooni kirjeldavad tegurid ($\alpha = .719$).

Teismeliste muusikute motivatsiooniskaala on käesoleva töö autori poolt loodud varasema uurimistöö tarbeks (2014), teismeliste muusikute muusikainstrumenti õppimise sisemise ja välise motivatsiooni hindamiseks. Küsimustikus on 5 sisemist ja 5 välist motivatsiooni mõõtvat väidet, millele antakse vastus "jah", "ei". Faktoranalüüsis eristus 2 faktorit – sisemist ja välist motivatsiooni kirjeldavad väited. Faktorite reliaablus oli 1. faktoril (väline mot.) Cronbach'i $\alpha = .54$ ja 2. faktoril (sisemine mot.) $\alpha = .52$. Kogu skaalal $\alpha = .54$.

Õpetaja autonoomse ja kontrolliva õpetamisstiili küsimustik (Williams & Deci, 1996; Bartholomew et al., 2010; adapteerinud eesti keelde Hein et al., 2015; Kuusk, K. 2015) koosneb 24 küsimusest, millest 10 hindab kontrollivat käitumist ja 14 autonoomset toetust. Hinnang antakse 7-pallisel skaalal (1 -ei ole üldse nõus; 7 - täiesti nõus). Autonoomse õpetamisstiili testiosa Cronbach'i $\alpha = .92$; kontrolliva õpetamisstiili testiosa Cronbach'i $\alpha = .67$.

Uurimisprotseduur

Uuring viidi läbi lastemuusikakoolides üle Eesti. Luba selleks saadi TÜ Inimuuringute komiteelt. Osalemine toimus koolide direktorite nõusolekul ja vahendusel. Osalejad täitsid uuritavate konstruktsioonide kohta esnesekohased küsimustikud. Õpilased täitsid testid internetis, TÜ Psühholoogia instituudi uuringukeskkonnas Kaemus. Nõusolekut selleks küsiti eelnevalt ka lapsevanematelt. Õpetajad täitsid testid paber kandjal, mis toimetati suletud ümbrikes koolide kontaktisikute kaudu uuringu läbiviijale. Valik, et õpetajad täidavad testid paber kandjal ja mitte veebi kaudu, oli tingitud faktist, et enamik muusikainstrumentide õpetajaid kuuluvad vanemasse põlvkonda. Sellega püüti hoida

ära kallutatust, et teste täidavad valdavalt vaid noorema põlvkonna õpetajad. Kogutud andmed organiseeriti programmiga Excel ja töödeldi andmetöötlusprogrammi SPSS abil.

Tulemused

Õpilaste andmete analüüs

Käesolev uuring selgitab esinemisärevuse seoseid erinevate ärevust mõjutavate teguritega ja võrdleb õpilaste ja õpetajate tulemuste tasemeid.

Teismeliste muusikute esinemisärevuse (MPAI-A) ja Negatiivse hinnangu hirmu (FNE) küsimustike kirjeldava statistika sooline jaotus tabelis 1. Kirjeldav statistika on välja toodud, et võrrelda seda eelmise, 2014. aastal teostatud pilootuuringu tulemustega. Võrdlus on toodud tulemuste teises osas.

Kogu skaala Cronbach'i $\alpha = .855$. MPAI-A faktrostruktuuri multidimensionaalse jaotuse selgitamiseks teostati faktoranalüüs Peakomponentide meetodil, Varimax pööramisega. Eraldus 3 faktorit, mille sisuline analüüs jaotab kognitiivseteks, somaatilisteks ja situatsioonilisteks faktoriteks. Faktorid jaotusid järgmiselt:

1.faktor – kognitiivseid ilminguid sisaldavad väited. Faktori Cronbach'i $\alpha = .818$. Seletab ära 41,4% variatiivsusest.

2.faktor – somaatilisi ilminguid sisaldavad väited. Faktori Cronbach'i $\alpha = .658$. Seletab ära 9,5% variatiivsusest.

3.faktor – esinemise situatsiooni kirjeldavad väited. Faktori Cronbach'i $\alpha = .719$. Seletab ära 8,7% variatiivsusest.

Tabel 1

Kirjeldav statistika sugude lõikes

Sooline jaotus	MPAI-A M	SD	MIN	MAX	FNE M	SD	MIN	MAX
Tüdrukud	48,43	16,1	13	82	95,80	20,3	51	145
Poisid	38,68	12,4	18	63	85,25	20,2	41	132
Kokku	44,97	15,6	13	82	91,96	22,1	41	145

Sõltumatute gruppidega t-test näitab olulist erinevust tüdrukute ja poiste esinemisärevuse

tulemustes $t(77)=2,76$, $p=0,007$ (vt keskmisi tabelist 1). Ka FNE tulemus erineb soolises lõikes oluliselt $t(75)=2,05$, $p=0,04$. Saadud tulemus on kooskõlas varasemate uuringute tulemustega. Pearsoni korrelatsioonianalüüs näitab mõõdukat korrelatsiooni MPAI-A ja FNE tulemuste vahel $r=.655$ $p<0,01$.

Teostati ka MPAI-A faktorite ja Negatiivse Hinnangu Hirmu (FNE) küsimustiku tulemuste korrelatsioonianalüüs selgitamaks, milline faktor on kõige enam seotud negatiivse hinnangu hirmuga. Tulemused näitasid, et kõige enam on korreleeritud 1. faktor (kognitiivsed ilmingud) $r=.647$ $p<.000$. Seost näitab ka 2. faktor (somaatilised ilmingud) $r=.361$ $p<.001$. Kolmandal faktoril (situatsioonilised tegurid) FNE-ga seost ei olnud. Soolisi erinevusi MPAI-A faktorite ja FNE tulemustes ei esinenud. Vanused jaotati kahte vanusegruppi: 11 – 14 ja 15 – 19. Vanuselisi erinevusi MPAI-A, FNE ja MPAI-A faktorite vahel ei olnud. Samuti puuduvad erinevused instrumentide lõikes.

Motivatsiooni ja esinemisärevuse seosed

Motivatsiooniküsimustiku sisulise ülesehituse kahe-dimensioonilisuse kontrollimiseks teostatud faktoranalüüsis eraldus kaks faktorit:

1.faktor – välist motivatsiooni mõõtvad väited (5 väidet). Faktori Cronbach`i $\alpha=.547$, seletusprotsent 19,3.

2.faktor – sisemist motivatsiooni mõõtvad väited (5 väidet). Faktori Cronbach`i $\alpha=.520$, seletusprotsent 17,98.

Tüdrukute ja poiste sisemise ja välise motivatsiooni keskmised näitajad mõnevõrra erinevad. Välise motivatsiooni keskmine tulemus tüdrukutel kõrgem kui poistel (tüdrukud $M=2,84$ SD 1,3; poistel $M=2,36$ SD 1,3). Sisemise motivatsiooni näitaja oli vastupidine – kõrgem poistel kui tüdrukutel (poistel $M=3,68$ SD 1,5; tüdrukutel $M=3,27$ SD 1,3). Anova analüüs siiski erinevuste statistilist olulisust ei tuvasta. Samuti ei ilmnenud olulisi vanuselisi erinevusi sisemises ja välises motivatsioonis.

Välise ja sisemise motivatsiooni seosed esinemisärevuse küsimustiku (MPAI-A) koondskoori ja Negatiivse Hinnangu Hirmu (FNE) skaalaga toodud tabelis 2. Väline motivatsioon oli nõrgalt positiivselt korreleeritud nii MPAI-A kui ka FNE skooridega. Sisemine motivatsioon omas nõrka negatiivset korrelatsiooni MPAI-A skooriga, kuid FNE-ga oli korrelatsioon mitteoluline.

Selgus, et MPAI-A faktorite ja motivatsiooniküsimustiku faktorite vahel on seos kahel juhul. Nõrk korrelatsioon on MPAI-A 1.faktori (kognitiivsed ilmingud) ja välise motivatsiooni vahel: $r=.263$ $p<0,05$. MPAI-A 3. faktori (esinemise situatsioonilised tegurid) ja sisemise motivatsiooni vahel

negatiivse suunaga seos: $r = -.338$ $p < 0,01$.

Tabel 2

MPAI-A ja FNE seosed motivatsiooniga

	MOT 1 (väline)	MOT 2 (sisemine)
MPAI-A üldskoor	.302**	-.229*
MPAI-A 1.F	.263*	-
MPAI-A 3.F	-	-.338**
FNE	.330**	-.195

Märkus ** $p < 0,01$

* $p < 0,05$

Oluline erinevus ilmnes erinevate instrumentide ja välise motivatsiooni vahel $F(2,863) = 4,53$ $p < 0,01$. Kõige kõrgema välise motivatsiooni keskmise tulemusega olid löökpilliõpilased ($M=5,0$), kõige madalam oli akordioniõpilased ($M=2,0$) ja kitarriõpilased ($M=2,08$).

Õpetamisstiilide seosed

Õpilase tajutavat õpetaja õpetamisstiili mõõdeti autonoomse ja kontrolliva õpetamisstiili küsimustikuga. Küsimustiku reliaablusnäitaja Cronbach'i $\alpha = ,641$. Ülevaade korrelatsioonidest esinemisärevuse, negatiivse hinnangu hirmu ja motivatsiooniküsimustikega on toodud tabelis 3.

Tabel 3

Õpetamisstiilide seosed

	Autonoomne stiil	Kontrolliv stiil
MPAI-A	-,177	,202
FNE	-,206	,254*
MOT 1 (väline)	-,013	,063
MOT 2 (sisemine)	,424**	-,293*

Märkus * $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Esinemisärevusega õpetamisstiilidel seoseid ei ilmnenud, korrelatsioonid on nõrgad ja mitteolulised. Ka esinemisärevuse faktoritega seosed puuduvad. Nõrk, kuid oluline positiivne

korrelatsioon on FNE tulemuste ja kontrolliva õpetamisstiili vahel. Mõlema õpetamisstiiliga seostub sisemine motivatsioon – kontrolliv stiil on negatiivselt seotud, autonoomne stiil on positiivselt seotud.

Olulisi soolisi erinevusi t-test ei tuvastanud: autonoomse stiili tajumine $t(63)=-0,072$ $p=0,47$; kontrolliva stiili tajumine $t(63)=0,62$ $p=0,53$. Samuti ei olnud erinevusi vanuselises lõikes.

Õpetajate andmete analüüs

Õpetajate ärevuse taseme mõõtmiseks kasutati kolme testi – muusikute esinemisärevuse skaalat K-MPAI, negatiivse hinnangu hirmu skaalat FNE ja sotsiaalfobia ja -ärevuse skaalat SPAI. Lisaks küsiti muusikahariduse omandamise aastat ja õpetatavat instrumenti.

Õpetajate muusikahariduse omandamise aastate ülevaade tabel 4. Kõige pikem õpetajana töötatud aeg oli 44 aastat, kõige lühem 3 aastat, keskmine 23,1 aastat. Aastad jaotati kolme perioodi: 1974 – 1985 (nõukogude periood); 1988 – 2001 (üleminekuperiood); 2005 – 2014 (kaasaeg).

Tabel 4

Muusikahariduse omandamise aasta

Lõpetamise aasta	Osalejate arv	Lõpetamise aasta	Osalejate arv	Lõpetamise aasta	Osalejate arv
1974	2	1988	1	2005	2
1976	1	1989	1	2006	3
1977	3	1992	1	2007	1
1979	2	1994	1	2011	3
1980	3	1997	1	2012	2
1982	1	1999	3	2014	4
1984	1	2001	2		
1985	1				

Õpetajate hariduse omandamise perioodide ja K-MPAI, FNE ja SPAI tulemustega teostati ANOVA analüüs. Olulisi erinevusi gruppide vahel nende testide tulemustes ei olnud.

K-MPAI reliaablus ja faktorstruktuur

Teostati K-MPAI reliaablusanalüüs, kuna sellisel kujul eesti keelde kohandatuna kasutati seda alles teist korda. Reliaablus oli kõrge, Cronbach'i $\alpha = ,928$. Multidimensionaalsuse kontrollimiseks leiti faktoranalüüsi teel, Catelli kriteeriumi alusel, Peakomponentide meetodil, Varimax pöörarnisel 10 faktorit. Esimese faktori seletusprotsent on 33,75 ja see koondab kognitiivseid ilminguid sisaldavad väited. Teiste faktorite seletusprotsent jääb alla kümne. Faktorid sisaldavad kategooriaid, mis langevad suures osas kokku inglise keelse K-MPAI faktorite (12) kategooriatega: psühholoogiline haavatavus (F2 lootusetus; F5 depressioon); arengukontekst (F3 vanemlik stiil; F7 ärevuse ülekanne lapseõlvest); kaudsed esinemist puudutavad kognitsioonid (F4 rumineerimine enne ja pärast esinemist; F6 teistest sõltuvus; F8, F10 kontrollitunne ja enesekindlus; F9 mälu). Faktorite rohkus näitab esinemisärevust kui väga kompleksset konstrukti. Saadud kategooriad on kooskõlas ka aluseks oleva Barlow ärevusetooriaga. Küsimustike omavahelised seosed näitavad eestikeelse muusikute esinemisärevuse küsimustiku K-MPAI arvestatavat konstruktivaliidsust ja sobivust kasutamiseks ka edaspidistes esinemisärevuse uuringutes.

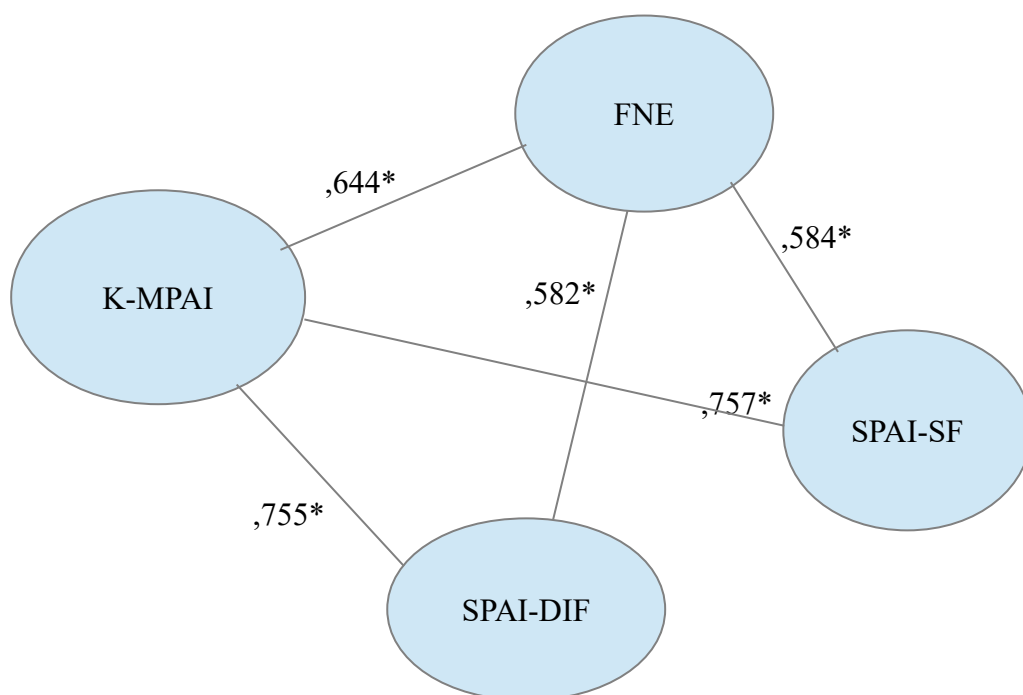
Kasutatud esinemisärevuse küsimustiku (K-MPAI), negatiivse hinnangu hirmu küsimustiku (FNE) ja sotsiaalärevuse küsimustiku (SPAI) kirjeldav statistika tabelis 5.

Tabel 5

Kirjeldav statistika, K-MPAI, FNE ja SPAI

	M	SD	MIN	MAX
K-MPAI	114,07	32,1	60	176
FNE	74,29	18,6	35	107
SPAI-SF	77,24	44,5	5	178
SPAI-DIF	72,88	42,8	5	168

Korrelatsioonianalüüs K-MPAI ja teiste kasutatud skaalade vahel näitab olulisi seoseid K-MPAI-ga, samuti kõikide skaalade omavahelisi seoseid (joonis 3).



Joonis 3. Korrelatsioonid kasutatud ärevuseküsimustike vahel. $*p < 0,01$

Suuremad korrelatsioonid on K-MPAI ja sotsiaalfoobia küsimustiku tulemuste vahel, kus nii sotsiaalfoobia skoor ($r = .757$) kui ka diferentsiaalskoor ($r = .755$) omavad tugevat seost esinemisärevuse skaalaga. Ilmnenud seos kinnitab esinemisärevuse kui sotsiaalfoobia spetsiifilise vormi sisulist seotust sotsiaalfoobiaga. Sama võib väita ka negatiivse hinnangu hirmu ja esinemisärevuse seoste kohta. Negatiivse hinnangu hirm on esinemisärevuse üks kesksetest karakteristikutest.

Õpilaste ja õpetajate tulemuste võrdlus

Mõlema grupi esinemisärevust mõõdeti spetsiifiliste muusikute esinemisärevust mõõtvate küsimustikega. Täiskasvanute küsimustik K-MPAI võimaldab mõõta esinemisärevuse hetkeseisu kui ka võimalikku kujunemise tausta. Teismeliste muusikute küsimustik MPAI-A võimaldab mõõta esinemisärevust sellele vanuserühmale arusaadavas vormis ja on tihedalt seotud õppeprotsessiga. Kuna nende küsimustike äralõikepunkte ei ole veel kehtestatud ja ka otseselt nende tulemusi võrrelda ei saa, on võimalik tulemusi paremini tõlgendada võrreldes neid teiste sarnast konstrukti mõõtvate küsimustike tulemustega. Antud juhul oli selleks mõlema grupi puhul negatiivse hinnangu hirmu skaala FNE ja õpetajatel lisaks veel sotsiaalärevuse skaala SPAI. Lisaks on võimalus võrrelda keskmisi tulemusi ja korrelatsioone 2014. aastal minu poolt läbiviidud

uuringu andmetega, kus olid õpilaste esinemisärevuse mõõtmiseks kasutusel MPAI- A, FNE ja ka SPAI. (Vt Tabel 6). Valim koosnes 55 lastemuusikakoolide õpilasest, keskmine vanus 13,8.

Tabel 6

Ärevuseküsimumstike keskmised tulemused õpetajatel ja õpilastel

	Õpilased	SD	Õpetajad	SD
K-MPAI	-	-	114,07	32,14
MPAI-A 2018	44,97	15,62	-	-
MPAI-A 2014	57,35	23,0	-	-
FNE 2018	91,96	22,10	74,49	18,30
FNE 2014	89,44	20,58	-	-
SPAI-SF 2014	50,89	18,79	-	-
SPAI-DIF 2014	44,43	16,61	-	-
SPAI-SF 2018	-	-	77,24	44,58
SPAI-DIF 2018	-	-	72,88	42,83

Õpilaste negatiivse hinnangu hirmu testi (FNE) tulemus on tunduvalt kõrgem õpetajate tulemusest nii käesolevas kui ka 2014. aasta uuringus.

Samas sotsiaalfoobia testi (SPAI) õpetajate skoorid, mida saab võrrelda 2014. aastal kogutud õpilaste andmetega, on õpetajatel tunduvalt kõrgemad. SPAI eestikeelse skaala äralõikepunktid on sotsiaalfoobia skooril 50 ning diferentsiaalskooril 45. 2014. aastal saadud õpilaste skoorid on äralõikepunkti suhtes piiripealsed. Käesolevalt saadud õpetajate skoorid on tugevalt üle äralõikepunkti. Võttes arvesse, et nii FNE kui SPAI on kõrges korrelatsioonis mõlema esinemisärevuse testiga, saab lugeda ka need skoorid nii õpilastel kui õpetajatel suhteliselt kõrgeteks.

Arutelu

Antud uurimistöö oli töö autori teine uurimus muusikutest laste esinemisärevuse teemal. Lähtudes teema olulisusest muusikainstrumendi õpetamise seisukohast, on 2014. aastal teostatud ja käesoleva uurimuse tulemused üheks lähtepunktiks õpetajatele koostatavates juhistes, mis aitaksid ennetada ja toime tulla õpilaste liigse esinemisärevusega. Tulemustest tehtavad järeldused annavad võimaluse läheneda teemale meie õpilaste ja õpetajate hetkeolukorrast lähtuvalt.

Uurimuse üks eesmärke oli vaadelda, millised on õpilaste ja õpetajate esinemisärevuse tasemed, et

teha oletusi õpetajate ärevuse mõju kohta õpilastele. Esimene hüpotees eeldas, et nii õpilastel kui õpetajatel on kõrge esinemisärevuse tase. Õpilaste esinemisärevust mõõdeti spetsiifilise teismelistele muusikutele loodud testiga MPAI-A (Osborne & Kenny, 2005). Tulemusi võrreldi negatiivse hinnangu hirmu mõõtvat testiga FNE (Watson & Friend, 1969). FNE kasutamine on põhjendatud sellega, et negatiivse hinnangu hirm on esinemisärevuse üks keskseid aluseid, mis lubab ennustada ka esinemisärevuse olemasolu. Lisaks on õppeprotsessi raames toimuvatel esinemistel enamasti ka hindamise eesmärk, millest kujuneb põhiline ettekujutus õpilase tasemest ja sooritusest. Tulemused näitasid, et, esinemisärevus ja negatiivse hinnangu hirm on seotud. Sarnane seos leiti ka autori 2014. aasta uuringus. Esinemisärevuse tulemustes olid olulised soolised erinevused – tüdrukute keskmised tulemused olid 10 punkti võrra kõrgemad, kui poistel. Sama ilmnes ka FNE tulemustes. Leitu on kooskõlas ka varasemates uuringutes saadud tulemustega (Osborne & Kenny, 2005) ja ärevushäirete kohta käiva üldise teadmise, et naistel esineb ärevust ja ärevushäireid rohkem kui meestel (Psühhiaatria, 2007). Vanuselisi erinevusi MEÄ ja FNE tulemustes seekord ei ilmnunud. Uuringud on leidnud, et väiksematel lastel esineb vähem esinemisärevust, kui teismelistel (Osborne, Kenny, 2005), mille põhjal võib oletada, et antud juhul uuritud vanuserühmal on muutused juba toimunud. Selline oletus vajab muidugi täiendavat uuringut nooremate lastega, et võimalikke vanuselisi muutusi jälgida. Samuti ei mõjutanud MEÄ-d muusikaga tegeletud aastad. Kogemuse mõju puudumist on näidanud ka varasemad uuringud nii laste kui täiskasvanute hulgas (Pehk, 2012, Saetalu 2013). MPAI-A faktorstruktuuri kontroll tuvastas 3 eristuva faktori olemasolu – esinemisärevuse kognitiivsed, somaatilised ja esinemissituatsiooniga seotud ilmingud. Seosteanalüüs FNE-ga näitas, et negatiivse hinnangu hirmuga on kõige enam seotud kognitiivsete ilmingute faktor. Mis on ka loogiline, kuna nii FNE kui MPAI-A kognitiivse faktori küsimused puudutasid muretsemist, hirmu ja pingetunnet esinemise ajal või seoses sooritusega teiste inimeste juuresolekul. FNE-ga oli seoses ka somaatiliste ilmingute tekkimine esinemisel. Seosed puudusid kolmanda, esinemissituatsiooni puudutava faktoriga.

Õpetajate esinemisärevust mõõdeti täiskasvanud muusikutele loodud küsimustiku K-MPAI-ga (Kenny, 2005). Kuna äralõikepunkti sellel küsimustikul kehtestatud ei ole, sai tulemuse taset kontrollida teiste, sarnast konstrukti mõõtvate testide tulemuste võrdlusega. Selleks kasutati sarnaselt õpilastega negatiivse hinnangu hirmu skaalat FNE ja lisaks sotsiaalfobia ja ärevuse testi SPAI. Mõlema testiga ilmnes K-MPAI-l arvestatav ja oluline seos (vt joonis 4). Seose põhjal võib järeldada, et ka esinemisärevuse skoor on õpetajatel kõrge. Kuna esinemisärevus on sotsiaalfobia üks vorme ja negatiivse hinnangu hirm üks osa esinemisärevusest, saab nende tegurite põhjal ennustada ka esinemisärevuse olemasolu. Järeldus on põhjendatud ka faktiga, et sotsiaalärevuse testi skoor (nii sotsiaalfobia kui diferentsiaalskoor) on kehtestatud äralõikepunktidest palju

kõrgem. Sotsiaalfoobia õpetajate skoor oli 22,4 ja diferentsiaalskoor 27 punkti võrra äraldikepunktidest kõrgem. Mis võiks selliste kõrgete tulemuste põhjuseks olla, ei ole käesoleva uuringu raames võimalik tuvastada. Samas on FNE tulemus mõnevõrra madalam nii käesoleva kui 2014. aasta uuringu õpilaste tulemusest.

Uuringu teine eesmärk oli selgitada õpilase poolt tajutava õpetaja õpetamisstiili seost õpilase liigse esinemisärevusega. Töös oletati, et autonoomne õpetamisstiil ei seostu esinemisärevuse tekkimisega (hüpotees 2) ja kontrolliv stiil seostub esinemisärevuse tekkimisega (hüpotees 3). Aluseks võeti Deci ja Ryani (2000) poolt välja töötatud enesemääratlusteooria, mis käsitleb inimese psühhoogiliste vajaduste rahuldamist läbi autonoomsuse tajumise, kompetentsuse- ja seotusetunde. Kõik kolm tegurit on õpetamise ja õppimise seisukohast väga otsustava tähtsusega ja peaksid olema soodustatud ning saavutatavad autonoomse õpetamisstiili kaudu. Samuti avaldavad need tegurid mõju ka õpilase motivatsioonile ja ka võimaliku esinemisärevuse tekkimisele. Kontrolliv stiil seevastu ei soodusta autonoomsuse tajumist, tekitab ebakindlust ning ärevust (Assor et al., 2005).

Assor jt. (2002) leidsid, et õpilased tajuvad, kas nende õpetaja õpetamisstiil on autonoomne või kontrolliv. Käesolevas uuringus mõõdeti õpilase poolt tajutavat õpetamisstiili Õpetaja autonoomse ja kontrolliva õpetamisstiili küsimustikuga (Williams & Deci, 1996). Õpilaste vanuselisi ja soolisi erinevusi õpetaja kontrolliva ja autonoomse käitumise tajumises testi tulemused ei näidanud. Ka varasemad uuringud üldhariduses ei ole soolisi erinevusi tuvastanud (Standage, 2005; Kuusk, 2015). Samuti ei olnud õpetamisstiilidel seoseid esinemisärevusega (korrelatsioonid nõrgad, kuid annavad aimu seoste võimalikest suunadadest – autonoomse stiil negatiivse suunaga ja kontrolliv stiil positiivse suunaga). Nõrgalt, kuid oluliselt oli seoses negatiivse hinnangu hirm ja kontrolliv õpetamisstiil. Kontrolliv stiil paneb õpilase pingutama õpetajalt positiivse hinnangu saamiseks, mis põhjustab ka tekkiva negatiivse hinnangu hirmu, kartuse, et ei suudeta õpetajale meelepärase hinnangu tasemel olla. Õpetamisstiil oli seoses ka sisemise motivatsiooniga – negatiivne seos kontrolliva stiiliga ja arvestatavam positiivne seos autonoomse stiiliga. Tulemus on kooskõlas enesemääratlusteooriaga ja ka varasemate uuringutega, mis näitavad, et kontrolliv õpetamisstiil vähendab õpilastel sisemist motivatsiooni. Samas autonoomset stiili seostatakse sisemise motivatsiooni kasvuga, kuna õpetaja toetab õpilase kompetentsuse kasvu, õpilane tunneb oma tegevusest rõõmu ja on valmis õppeprotsessi rohkem panustama (Ryan & Deci, 2000). See tulemus kinnitab ka 4. hüpoteesi – autonoomne õpetamisstiil on seotud sisemise motivatsiooniga. Antud uuringus 2. ja 3. hüpotees usaldusväärset kinnitust ei saanud – esinemisärevus otseselt õpetamisstiilidega seotud ei olnud. Samas näitab seose olemasolu negatiivse hinnangu hirmu ja motivatsiooniga, et ärevuse tekkimisel võib õpetamisstiil omada mõju nimetatud vahendavate tegurite kaudu. Oletus vajab tulevastes uuringutes täpsustamist.

Motivatsiooni olemasolu, sisemise ja välise motivatsiooni erisus ja osakaal, mõjutavad oluliselt õpilase edasijõudmist ja soovitud pillimängutaseme saavutamist. Instrumendiõpilase seisukohast on sisemise ja välise motivatsiooni eristamine põhjendatud, kuna igapäevaselt harjutades ja esinemisolukorras olles esitatakse endale pidevalt küsimus: „Miks ma õpin pilli ja kui palju olen valmis selleks pingutama, ilma et tekiksid loobumismõtted?“ Pilliõppimine on lapsele vabatahtlik hobitegevus, mis nõuab hea mängutaseme saavutamiseks suuri pingutusi ja sisemist motiveeritust. Enesemääratlusteooria jagab motivatsiooni üldjoontes kolmeks - sisemiseks, väliseks ja amotivatsiooniks. Amotivatsiooni, antud töös ei jälgita, kuna pilliõppimise valdkonnas on see seotud õpingutest loobumisega, mis on eraldi uuringuteema.

Soolises võrdluses olid tüdrukute välise motivatsiooni keskmised näitajad kõrgemad kui poistel ja poiste sisemise motivatsiooni näitajad kõrgemad kui tüdrukutel. Erinevuste olulisuse analüüs siiski arvestatavat erinevust ei leidnud, kuid kindlasti tasub edaspidi seda suunda põhjalikumalt uurida, kas ja miks on tüdrukud rohkem väliselt ja poisid sisemiselt motiveeritud. Juhul kui selline seaduspära saab kinnitust, on võimalik seda õppeprotsessis arvestada ja panna rohkem rõhku tüdrukute sisemise motivatsiooni kasvatamisele.

Autori varasemast uuringust (Lillepea, 2014) selgus, et väline motiveeritus suurendab esinemisärevuse tekkimist. Käesolevas uuringus oli esinemisärevusega seotud nii sisemine kui väline motivatsioon. MPAI-A koondskooriga oli positiivses seoses väline ja negatiivses seoses sisemine motivatsioon. Ilmnes kognitiivsete sümptomite seos välise motivatsiooniga, st tulemusele orienteeritus suurendab muretsemist, hirmu ja ärevust. Seda näitab ka ka negatiivse hinnangu hirmu ja välise motivatsiooni seos. Hirm saada halba hinnet või teiste kriitikat on suurem välise motivatsiooni korral. Negatiivselt olid seoses sisemine motivatsioon ja esinemissituatsiooniga seotud ilmingud (3. faktor) – antud juhul mure ja vältimine, mis on seotud üksi esinemisega. Sisemine motiveeritus vähendab seda muret ja ka üksi esinemine ei valmista sel juhul liigset muret ja ärevust. Leitu põhjal võib väita, et 5. hüpotees sai kinnitust – sisemiselt motiveeritud õpilastel on vähem esinemisärevust.

Huvitav erinevus ilmnes erinevate instrumentide lõikes välises motivatsioonis. Rohkem olid väliselt motiveeritud löökpilli ja lauluõpilased, kuid nende esinemisärevuse tase ei erinenud võrdluses teiste instrumentidega. Ilmselt panevad nende erialade esindajad rohkem rõhku ka esituse atraktiivsusele. Ilmnenud erinevus jääb ootama täpsustavaid uuringuid, et leitud kinnitada või ümber lükata.

Enesemääratlusteooria seostab autonoomse õpetamisstiili sisemise motivatsiooni kasvuga. Nagu juba ka eespool mainitud, ilmnes käesolevas uuringus positiivne seos sisemise motivatsiooni ja autonoomse õpetamisstiiliga. See kinnitab ka püstitatud 4. hüpoteesi ja on kooskõlas enesemääratlusteooriaga, mis väidab, et autonoomsuse toetamine õpetaja poolt soodustab

psühholoogiliste vajaduste rahuldamist, sisemise motivatsiooni kasvu ja üldist psühholoogilist heaolu (Ryan & Deci, 2000).

Õpetajate ärevuse võimalik mõju õpilaste ärevuse tekkimisele

Käesoleva magistritöö innovaativsus seisneb õpetajate ärevuse teema tõstatamises ja selle seostamises õpilaste ärevuse võimaliku tekkimise ja suurenemisega muusikainstrumenti õppeprotsessis. Õpetajate ärevust muusikainstrumenti õpetamise kontekstis uuritud ei ole. Varasemad uuringud muusikute hulgas on näidanud, et paljudest professionaalsetest muusikutest, kes on sunnitud muusikukarjäärilist loobuma esinemisärevuse pärast, saavad õpetajad (Patston 2013). A. Pehki poolt 2012. aastal Eesti muusikaüliõpilaste seas läbiviidud uuring näitas, et 68,9% küsitletutest pidas esinemisärevust enda jaoks probleemiks. Veelgi murettekitavam oli tulemus, mis näitas 84,4%-l osalenutest normist kõrgemat ärevuse taset. See on varasemates uuringutes leitud tunduvalt kõrgem (Wesner et al., 1990). Suurest osast muusikaüliõpilastest saavad pärast lõpetamist muusikakoolide õpetajad.

Käesolev uuring leidis samuti, et nii õpilaste kui õpetajate ärevus oli kõrge. Õpetajate sotsiaalfoobia ja -ärevuse skoorid olid SPAI testi äralõikepuntidest umbes 20 punkti võrra kõrgemad ja korrelatsioon esinemisärevuse skooriga suur. Võrdluses A. Pehki uurimuses eristatud ärevamate üliõpilaste K-MPAI keskmiste skooridega, mis olid 126 – 211 on käesolevas uurimuses saadud õpetajate keskmised 114 ja maksimum 176 punkti. See võrdlus osutab samuti õpetajate suhteliselt kõrgele tulemusele. Toetudes erinevatele teooriatele, saab ennustada õpetaja ärevuse ülekandumist ka tema õpilastele. Sotsiaalse õppimise teooria kohaselt jälgendab laps intuitiivselt täiskasvanute käitumist (Bandura, 1977). Laps võtab modelleerimise teel üle täiskasvanute emotsionaalsed reaktsioonid ja käitumismustrid erinevates situatsioonides ning kujundab neile vastavalt enda reaktsioonid. Ülekandeteooria (Bolger et al., 1989) kohaselt kanduvad interpersonaalsetes suhetes emotsioonid ja muud käitumise eripärad alateadlikult ühelt inimeselt teisele. Muusikainstrumenti õppeprotsess toimub suure osas individuaaltundidena, õpetajal on võimalus õpilast mõjutada palju otsesem, kui üldhariduses. Esinemissituatsioon on tavapärasest õppeprotsessist erinev olukord ja õpetaja emotsioonid ning käitumine näitavad õpilasele, kas olukord on nõ ohtlik ja kuidas sellesse suhtuma peaks. Toetudes teooriatele saab ennustada, et õpetaja ärevus võib õppeprotsessis õpilasele üle kanduda ja ka õpilasel ärevuse esile kutsuda. Vaadeldi ka õpetaja muusikahariduse omandamise perioodi seost esinemisärevuse tasemega. Erinevatel perioodidel on olnud kasutuses erinevad pilliõpetamise koolkonnad ja meetodikad. Näiteks nõukogude perioodil oli õppeprotsessis kasutusel rohkem autoritaarne õpetamisstiil, käesolevalt kasutatakse valdavalt individuaalsemat lähenemist ja mitmekülgsemaid meetodikaid.

Käesolevalt hariduse omandamise aasta ja ärevus õpetajatel seotud ei olnud. Tulemuse paikapidavust võiks ka edaspidi kontrollida, kuna õpetajate valim oli usaldusväärse hinnagu saamiseks ilmselt liiga väike.

Uuringu kitsaskohad ja tulevikusuunad

Üheks kitsaskohaks oli õpetajate valimi väiksus, kuna 140-st väljajagatud testikomplektist tagastati täidetuna ainult 42. Õpetajate motivatsioon uuringus osaleda ja oma ärevuse kohta raporteerida oli väga madal, kuigi üldine arvamus enne uuringut oli soosiv ja teema väidetavalt oluline. Kuna õpetajate sotsiaalärevuse näitajad olid väga kõrged, siis võib oletada, leides, et oma ärevuse kohta tuleb väga põhjalikult raporteerida, tekitab paljudel ärevust. Tulemuste usaldusväärsuse huvides tuleks siiski õpetajaid motiveerida ja andmeid juurde koguda, et kontrollida hetkel leitu paikapidavust, pidades silmas eesmärki koostada esinemisärevuse teemaline õppe/info materjal igapäevases õppetöös kasutamiseks. Ilmselgelt on selleks suur vajadus.

Teine kitsaskoht oli motivatsiooniküsimustiku madal reliaablus. Motivatsioon on pilli õppimise seisukohast oluline teema ja edasistes uuringutes kasutamiseks tuleks küsimustikku parendada ja reliaablust tõsta.

Õpetajate mõju õpilaste esinemisärevusele sai antud uuringus jälgida kaudselt, kuid täpsema mõju ulatuse leidmiseks tuleks läbi viia uuring, mille disain võimaldaks jälgida konkreetse õpetaja ja tema õpilaste ärevuse taset ja tekkimise mõjutajaid. Otsese põhjuse selleks andis õpetajate väga kõrge ärevuse tase.

Uuringutega antud teemal tuleb kindlasti jätkata, kuna laste esinemisärevust ja selle tekkimist on seni väga vähe uuritud. Kaks esinemisärevuse testi, mida uuringus kasutati, näitasid nende sobivust kasutamiseks ka tulevastes uuringutes. Oleks vajalik ka noorema vanuserühma kaasamine esinemisärevuse kujunemise jälgimiseks. On vajadus kaardistada, millised tegurid avaldavad rohkem, millised vähem mõju, et kasutada neid teadmisi õppeprotsessis ennetuseks. Huvitav on ka näiteks erinevate õpetamiskoolkondade mõju selgitamine.

Viited:

Assor, A., Kaplan, H., Roth, G. (2002). Choice is good but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.

Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning Instrument*, Vol 15, pp 397-413.

Atlas, G. D., Taggart, T., Goodell, D. J. (2004). The effects of sensitivity to criticism on motivation and performance in music students. *British Journal of Music Education*, Vol 21(1), pp 81–87.

Bakker, A. (2005). Flow among music teachers and their students: the crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*; 66(1), 24-44.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Barlow, D. (2000). Unravelling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55, 1247-1263.

Bartholomew, K.J., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). The controlling interpersonal style in a coaching context: Development and initial validation of a psychometric scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*; 32:193-216.

Beidel, D. C., Turner, S. M. & Dancu, C. V. (1996). *Social Fobia and Anxiety Inventory: manual*. Toronto, Ont: Multi-Health Systems, Inc. Kersti Jakobi, 2000, TÜ Psühholoogia instituudi bakalaureusetöö.

Boggiano, A. K., & Katz, P. (1991). Maladaptive achievement patterns in students: The role of teachers' controlling strategies. *Journal of Social Issues*, 47(4), 35–51.

Bolger, M., DeLongis, A., Kessler, R. C., Wethington, E. (1989). The contagion of stress across multiple roles. *Journal of Marriage and Family*, 51(1), 175-183.

Boucher H.; Ryan C. A.. 2011; Performance stress and the very young musician. *Journal of Research in Music Education*. Vol. 58:329–345.

Cohen, M., Ben-Zur, H., Rosenfeld, M. J. (2008), Sense of Coherence, Coping Strategies, and Test Anxiety as Predictors of Test Performance Among College Students. *International Journal of Stress Management* , Vol. 15, No. 3, 289– 303.

Colprit, E. J. (2000) Observation and analysis of Suzuki string teaching. *Journal of Research in Music Education*, 48, 206–221.

Clark, D.,B., Agras, W., S. (1991), The assessment and treatment of performance anxiety in musicians. *The American Journal of Psychiatry*, 148(5), 598-605.

Craske, M. G. & Craig, K. D. (1984). Musical performance anxiety: the three-systems model and self-efficacy theory. *Behavior Research and Therapy*, 22(3), 267-280.

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(4), 227-268.

De Meyer,J., Tallir, I.B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van de Berghe, L., Speelers, L., Haerens, L. (2014). Does Observed Controlling Teaching Behavior Relate to Students’ Motivation in Physical Education? *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 541–554.

Evans, P., McPherson, G.E., Davidson, J.W. The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music*, Vol 41(5), 600-619.

Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19, 65–83.

Fehm, L., Schmidt, K. (2006). Performance anxiety in gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, Vol. 20, 98–101.

Fishbein, M., Middlestadt, S. E., Ottati, V., Strauss, S., Ellis A. (1988). Medical problems among ICSOM musicians: overview of a national survey. *Medical Problems of Performing Artists*, Vol. 3, 1–8.

Frenzel, A.D., Goetz, T, Lüdtke, O., Perkun, R., Sutton, R.E. (2009). Emotion transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of educational psychology*, 101(3), 705-716.

Furtak, E.M., Kunter, M., Hardy, I. (2009). Effects of Autonomy Supportive Teaching on Student Learning and Motivation: Results of a Small Experimental Study. *European Association for Research on Learning and Instruction*. Amsterdam, Netherlands, 2009.

Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 347-356.

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

Horowitz, I. M., Strack, S. (2010). *Handbook of interpersonal psychology: Theory, research, assessment, and therapeutic interventions*, Hoboken NY, John Wiley & Sons, Inc. Via Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R. J., Goetz, T. (2018). Student emotion in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction*, 53, 109-119.

Jakobi, K. (2003). Eestikeelse sotsiaalfoobia küsimustiku kasutamise võimalused ja sotsiaalse ärevuse ilmingud normis ja patoloogias. TÜ Psühholoogia Instituudi magistritöö

Kaspersen, M. & Gøtestam, K. G. (2002). A survey of music performance anxiety among Norwegian music students. *The European Journal of Psychiatry*, Vol. 16(2), 69-80.

Kenny, D.A. (1994). *Interpersonal perception: A social relations analysis*. New York, NY, Guilford Press via Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L, Bosker, R. J., Goetz, T. (2017). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction*, 53, 109-119.

Kenny, D. T., Osborne, M. S. (2005). Development and Validation of a Music Performance Anxiety Inventory for Gifted Adolescent Musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, 19, 725 – 751.

Kirchner, J. M. (2003). A qualitative inquiry into musical performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, 18, 78-82.

Kreutz, G., Langendörfer, F., Hodapp, V., Bongard, S. (2006). Personality and Performance Anxiety Among Professional Orchestra Musicians. *Journal of Individual Differences*, 27 (3), 162-171.

Kuusk, K. (2015). Saaremaa õpetajate käitumise seosed õpilase poolt tajutud õpetajate käitumisega kehalise kasvatuses tunnis. TÜ Spordipedagoogika ja treeninguõpetuse instituudi magistritöö.

Lederman, R. J. (1999). Medical treatment of performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, 14, 117-121.

Lehrer, P. M. (1984) Finding a way to manage performance anxiety: the problems and promises of science. *International Society for the Study of Tension in Performance*, 1(2), 29–39.

McCrae, R.R, Costa, P.T, Terracciano, A., Parker, W.D., Mills, C.J., (2002). Personality Trait Development From Age 12 to Age 18: Longitudinal, Cross-Sectional, and Cross-Cultural Analyses. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 83, No. 6, 1456–1468.

McLachlan, S., Hagger, M. S. (2010). Effects of an autonomy-supportive intervention on tutor behaviors in a higher education context. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1204–1210.

Mor, S., Day, H. I., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (1995). Perfectionism, control, and components of performance anxiety in professional artists. *Cognitive Therapy and Research*, 19, 207-225.

Nagel, J. J. (1987). An examination of commitment to career in music: Implications for alienation from vocational choice. *Dissertation Abstracts International* 42, 1154-1155.

Osborne, M. S. & Franklin, J. (2002). Cognitive Process in Music Performance Anxiety. *Australian Journal of Psychology*, Vol. 54(2), 86-93.

Osborne, M. S. & Kenny, D. T. (2005). Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians. *Anxiety Disorders*, Vol. 19, 725-751.

Osborne M. S.; Kenny D. T.. 2008; The role of sensitizing experiences in music performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music*. Vol. 36:447–462.

Patston, T. (2013). Teaching stage-fright? - Implications for music educators. *British Journal of Music Education*. Vol 31(1), pp 85-98.

Pehk, A. (2012). Searching for the unknown. Phenomenon-oriented study of music performance anxiety in boundaries of psychodynamic approach. Doctoral Thesis, Hochschule für Musik und Theater Hamburg. Electronic publication, digital archive DIGAR by National Library of Estonia: <http://tallinn.ester.ee/record=b2871580~S1>.
394 p. ISBN: 978-9949-30-669-5.

Pitts, S. (2002) 'Changing tunes: musical experience and self-perception amongst school and university music students'. *Musicae Scientiae*, 6, 73–92.

Psühhiaatria (2007), eritoimetaja J. Šilk, pt.6 Kirjastus Medicina

Reeve, J., Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218.

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychology*, 44, 159–175.

Ryan C. (2005). Experience of musical performance anxiety in elementary school children. *International Journal of Stress Management*. Vol. 12, 331–342.

Ryan, C., Andrews, N. (2009). An investigation into the choral singer's experience of music performance anxiety. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 57(7), 108-12.

Ryan, C., Boucher, H. (2011). Performance stress and very young musicians. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 58(4), 329-345.

Saetalu, G. (2013). Pillimängijate esinemisärevus sooloesinemise ja koosseisuga esinemise eel. TÜ Psühholoogia instituudi seminaritöö

Salmon, P. (1990). A psychological perspective on musical performance anxiety: a review of the literature. *Medical Problems of Performing Artists*, 5, 2-11.

Simon, J. A. & Martens, R. (1979). Children's anxiety in sports and nonsports evaluative activities. *Journal of Sport Psychology*, Vol.1, 160-169.

Sisask, M. (2003). Negatiivse hinnangu hirmu skaala adapteerimine. TÜ Psühholoogia instituudi magistritöö.

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

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

Stefanou, C., DiCintio, M., Perencevich, K. C., Turner, J. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110.

Stephoe A.; Fidler H.. 1987; Stage fright in orchestral musicians; A study of cognitive and behavioural strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology*. Vol. 78:241–249.

Stomff, M. (2014). The effects of teachers' attitudes on anxiety and academic performances, *Social and Behavior Sciences*, 127 , 868 – 871.

Van Kemenade, J. F. L. M., Van Son, M. J. M. (1995). Performance anxiety among professional musicians in symphonic orchestras: a self-report study. *Psychological Reports*, 77, 555–562.

Watson, D., Friend, R. (1969). Measurement of social – evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 448 – 457.

Wesner R. B.; Noyes R.; Davis T. L.. 1990; The occurrence of performance anxiety among

musicians. *Journal of Affective Disorders*. Vol. 18:177–185.

Wilburn, V. (2005) – Stress, self-esteem and suicidal ideation in late adolescents, *Journal of Adolescence*, Spring 40, nr.157, pag.33.

Williams, G.C., Deci, E.L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767– 779.

Wilson, G. D. (2002). *Psychology for performing artists* (2nd ed.). London, UK: Whurr

Yarbrough, C., Price, H. E. (1989). Sequential patterns of instruction in music. *Journal of Research in Music Education*, 37, 179–187.

Zinn, M. L., McCain, C., Zinn, M. A. (2000). Music Performance Anxiety and the High Risk Model of Threat Perception. *Medical Problems of Performing Artists*, 15, pp. 65 - 71.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Anneli Lillepea,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Teismeliste muusikute ja nende õpetajate esinemisärevus ning selle seosed õpetamisstiiliga“, mille juhendaja on Kaia Kastepõld-Tõrs.
 - 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, 21.05.2018