

TARTU ÜLIKOOLI VILJANDI KULTUURIAKADEEMIA
tantsukunst

Liis Konsap

**TANTSUÕPETAJA VÕIMALUSED TOETADA ÕPILASE
MOTIVATSIOONI TANTSUTUNNI KONTEKSTIS**

Lõputöö

Juhendaja: MA Ele Viskus

Kaitsmisele lubatud:

Viljandi 2021

SISUKORD

SISSEJUHATUS	2
1. MOTIVATSIOON	4
1.1. Erinevaid teooriaid	4
1.2. Motivatsioon hariduse kontekstis	7
1.2.1. Õppimine	8
2. MOTIVATSIOONI MÕJUTAVAD TEGURID TANTSUHARIDUSE KONTEKSTIS	14
2.1. Tantsutunnile iseloomulikud tunnused	14
2.2. Võimalikud motivatsiooni mõjutavad tegurid tantsutunni kontekstis	16
2.2.1. Grupp	18
3. TANTSUÕPETAJA VÕIMALUSED MOTIVATSIOONI TOETADA	23
3.1. Motivatsioonist lähtuv kogetud situatsioonide analüüs	27
3.1.2. Järeldused	29
KOKKUVÕTE	30
KASUTATUD ALLIKAD	32
SUMMARY	34
LIHTLITSENTS	36

SISSEJUHATUS

Olen ise tundides õpilase rollis täheldanud korduvalt olukorda, kus ülesanne ja kontekst on kõigil õpilastel justkui sama, aga motiveerituse tasemed sealjuures suuresti varieeruvad. Sellised olukorrad on mind ennast kaasõpilasena mõjutanud ning hakkasin mõtlema, miks see nii on.

Sellest lähtuvalt küsin: Miks ja kuidas üksikindiviidi motiveeritus grupis mõjutab teda ümbritsevate grupi liikmete motiveeritust? Millest sõltub õpilase motivatsioon ja kuidas tantsuõpetajana seda toetada?

Keskendun neile õpilastele, kes käivad tantsutundides peamiselt huvihariduse raames, kuna eeldan, et huvihariduse raamides õppijad, võrreldes üldhariduse kohustuslike raamidega, on sinna sattunud eelkõige iseenda huvidest lähtuvalt.

Käesoleva töö raames tahan ma teada saada, mis on minu kui tantsuõpetaja võimalused ja roll õpilase motivatsiooni toetamisel. Selleks pean ma esialgu mõistma, mis asi üldse on motivatsioon. Motivatsiooni mõistmiseks uurin esimeses peatükis erinevaid motivatsiooniteooriaid nii üldiselt kui ka hariduse kontekstis, et luua võimalikult lai taustsüsteem, millele töö edasistes peatükkides tugineda. Teises peatükis lähenen teemale tantsuspetsiifilisemalt ning mõtestan lahti, kas ja kuidas esimeses peatükis kogutud info kandub üle tantsuhariduse konteksti ning mis on peamised motivatsiooni mõjutavad tegurid tantsutunni raames. Põhjalikumalt käsitlen sealjuures grupi mõju motivatsioonile. Töö viimases peatükis analüüsin kogu kogutud materjali läbi ja loetlen selle põhjal võimalusi, kuidas tantsuõpetaja saab õppija motivatsiooni erinevates olukordades suunata või mõjutada. Pakun erinevaid lahendusi situatsioonidele, mida olen ise õppija või õpetajana kogenud, lähtudes erinevatest õpetamisstrateegiatest ning käesoleva töö materjalidest.

Töö teoreetilises osas toetun erinevatele motivatsiooniteooriatele, hariduspsühholoogia käsitlustele motivatsioonist ja õpetamisstrategiatest.

1. MOTIVATSIOON

Valin oma lõputöö üldiseks teemaks motivatsiooni ning alustan erinevate motivatsiooniteooriate uurimisest läbi ajaloo, et aru saada, mis asi see motivatsioon õigupoolest üldse on. Õige pea saan aru, et mõistmaks motivatsiooni olemust ja seda mõjutavaid tegureid, eriti hariduse kontekstis, ei piisa pelgalt motivatsiooni kui sellise uurimisest. Üsna varsti avastan end olukorrast, kus erinevate motivatsiooniteooriate uurimise juurest olen sujuvalt liikunud inimese psühholoogilise toimimise uurimiseni rakutasandil. Uurin, kuidas aju õpib ja infot talletab. Uurin, millised tingimused peavad olema loodud, et õppimine saaks toimuda. Ja kõige selle keskel püüan seda kõike tõlkida tantsuõpetuse keelde, tõsta seda üldhariduse kontekstist spetsiifilisemalt tantsuhariduse konteksti. Käesolevas peatükis loon taustsüsteemi erinevatest motivatsiooniteooriatest üldiselt ja hariduse kontekstis, millele töö edasistes peatükkides tuginen.

1.1. Erinevaid teooriaid

Mis on motivatsioon? Ühest kompaktset katusteooriat, mis defineeriks ja kataks kõik motivatsiooni puudutavad aspektid, veel ei eksisteeri. Erinevad teooriad lähenevad motivatsioonile erinevate nurkade alt ning käsitlevad seda mingi kindla diskursuse raames. (Baumeister 2016, lk 1) Nende teooriate kokkuvõtteks saab üldistades öelda, et motivatsioon on käivitav jõud, mis kutsub esile käitumismustreid ja suunab meid tegevustesse. See eksisteerib üldjuhul millegi suhtes - tekkinud motiivid panevad meid motiveeritult mingi eesmärgi suunas tegutsema. (Souders 2021) Sotsiaalpsühholoog Roy F. Baumeister, kes on katusteooria puudumise asjaolu esile tõstnud, on sealjuures pakkunud,

et suures plaanis saaks öelda ka, et motivatsioon on pelgalt soov muutuse järele. Olgu see muutus siis meid ümbritsevas keskkonnas või meie enda sisemises emotsionaalsuses. (2016, lk 1-2) Käesoleva töö raames ei hakka ma üritama seda katusteooriat leida, vaid teen ülevaate peamistest eksisteerivatest teooriatest ning ideaalis jõuan ehk ka oma väikese tütartheooriani motivatsioonist tantsuhariduse kontekstis.

Lisaks valdkonnaspetsiifilisele jagunemisele, saab motivatsiooniteooriaid laias laastus jagada ka sisu- ja protsessiteooriateks. Kui sisuteooriad on humanistlikumad ning keskenduvad motivatsiooni olemusele, siis protsessiteooriad on biheivioristlikumad ning uurivad, kuidas ja mille mõjul meie motiivid ajas muutuvad. (Souders 2021; Gallard & Cartmell 2015, lk 59-68) Kuna erinevad sisu- ja protsessiteooriad tegelevad motivatsiooni vaatlemisega erinevatest külgedest, ei vastanda need üksteist ja saavad eksisteerida ja olla vaadeldavad samaaegselt.

Sisuteooriate lipulaevaks saab pidada Abraham Maslow' inimvajaduste hierarhia teooriat aastast 1943, mis on esindatud pea igas motivatsiooni käsitlevas artiklis või raamatus, mida antud töö raames lugemin, ning mille kohaselt on inimese käitumist enim mõjutavateks teguriteks tema vajadused ja nende rahuldatus. Vajadusi kujutatakse tihtipeale püramiidina, mis jaguneb viieks tasemeks selliselt:

- I tase: füsioloogilised vajadused (toit, vesi, uni, tervis jms);
- II tase: turvalisuse vajadus (hirmu ja ärevuse mittetundmine, turvaline ja stabiilne keskkond, tugi jms);
- III tase: kuuluvusvajadus (sotsiaalsus, suhted, perekond, sõbrad);
- IV tase: staatus (enda ja teiste lugupidamine enda suhtes, kompetentsus, tuntus);
- V tase: eneseteostus (tähenduste ja õnne otsimine, enda maksimaalse potentsiaali otsimine).

Maslow' teooria kohaselt on nende vajaduste rahuldamise soov motivaatoriks. Mida madalamasse astmesse mingi vajadus kuulub, seda olulisem on see elu jätkamiseks. (McLeod 2020)

Maslow vajaduste teooria on aluseks mitmele teisele teooriale, sellele on palju viidatud ja seda on ümber sõnastatud ja teisiti struktureeritud. Ühe näitena toon siinkohal välja Ameerika psühholoogi Clayton Alderferi, kes on tuntud oma ERG (*existence, relatedness, growth*) teooria poolest. ERG teooria koondab Maslow' vajaduste tasemed kolmele laiemale tasandile: eksistentsiaalsed vajadused, seotusvajadus ja kasvu/eneseteostuse

vajadus. Ta lisab, et kui madalamate tasemete vajadused ei ole rahuldatud, on meil raskusi kõrgemate vajadusteni jõudmisel. Näiteks ei saa me keskenduda kompetentsuse arendamise või eneseteostuse suunas, kui meid ümbritsev keskkond ei ole stabiilne ja turvaline. Lisaks lisas ta Maslow' teooriale ka pettumus-taandarengu printsiibi, mis avaldub, kui kõrgema taseme vajaduste rahuldamine nurjub korduvalt ning sisuliselt antakse alla ja taandutakse madalamate vajaduste ja nende tugevdamise juurde. (Souders 2021) Hariduse kontekstis võib nende teooriate juurde näiteks tuua, et õpilased ei suuda õppetööle, mis viib kõrgema taseme vajaduste rahuldamiseni, keskenduda, kui nad on näljased, ärevuses või unised. Need loetletud seisundid näitavad, et madalamate tasemete vajadused ei ole rahuldatud või on ainult osaliselt rahuldatud ja seetõttu ei saa õppimine olla maksimaalselt efektiivne.

Biheivioristlike protsessiteooriate kohaselt on inimene sündimise hetkel puhas leht ning õpib elu jooksul kõike, sealhulgas ka enese motiveerimist. Need teooriad uurivad, kuidas motiivid elu jooksul tekivad ja mille ajendil need muutuvad. (Gallard & Cartmell 2015, lk 65-66)

Ühe peamise protsessiteooria loojaks oli Ameerika psühholoog Burrhus Frederic Skinner, kelle operantse tingimise teooria (aastast 1937) kohaselt on kogetud käitumiste tagajärjed edaspidi motiveerivateks teguriteks. Skinner uuris oma teooriat, asetades näljase roti kasti, milles olid toitmis- ja elektrisüsteem. Rott õppis väga kiiresti, millised käitumismustrid töötavad toidu saamiseks ning milliseid mustreid tuleb vältida, et mitte saada elektrit. Need käitumise tagajärjed, mis motiveerivad tegevust kordama, töötavad tugevdajatena, mis jagunevad positiivseteks ja negatiivseteks. Positiivse tugevduse juures saabub kas tunnus või premeerimine. Negatiivse tugevduse juures on tugevdavaks faktoriks ebameeldiva stiimuli eemaldamine. Tugevdajate vastandiks on nõrgestaja ehk karistus, mille tagajärjel käitumise kordumise tõenäosus väheneb. (samas, lk 67-68) Lühidalt öeldes - meie tegevustele saab järgneda kas kiitus või karistus. Kiituse puhul oleme motiveeritud, et seda saavutada, karistuse puhul oleme motiveeritud, et seda vältida. Tõenäosus, et tegevust, millel on positiivne tagajärg, korratakse, on suurem.

Skinneri teorial põhinevad suuresti veel mitmed protsessiteooriad. Üks neist on näiteks John Stacey Adams' õigluse teooria aastast 1965, mis on küll eelkõige töökeskkonna ja töötajate motivatsioonist lähtudes koostatud, kuid mille üldine mõte on aktuaalne ka laiemas pildis. Adams' teooria kohaselt on positiivseteks tugevdajateks õiglane kohtlemine

ning pingutustele vastav tasu, mida me ise peame õiglaseks, ja mis on võrdne ka võrreldes teistega meie ümber. Viimase kriteeriumi juurde toon näite oma põhikooli ajast, kus tajusin iseenda peal väga tugevalt ebaõiglasest käitumisest tulenevat demotiveeritust bioloogia tunnis, kus minu ja mu klassikaaslase kontrolltöös olnud sama vastus oli minu töös märgitud valeks ja pinginaabri omas õigeks. Pingutus oli meil identne, kuid tööle antud tagasiside hinde näol ebavõrdne ja ebaõiglane.

Teiseks näiteks Skinneri teooria arendustest toon Victor Vroomi ootuste teooria aastast 1964, mille järgi valime me käitumise, lähtudes veendumusest, et just selliselt toimimine viib meid oodatava lõpptulemuseni. (Souders 2021)

Viimase konkreetse teooriana toon välja Edwin A. Locke' eesmärkide seadmise teooria aastast 1990. See teooria seab eesmärgid meie käitumise põhiteguriteks. Eesmärgid motiveerivad meid nende saavutamiseks kasutama juba olemasolevaid, või otsima uusi, teadmisi ja võimeid. Need võivad olla seatud meie endi või teiste poolt. (Locke & Latham 2006, lk 265) Seatud eesmärgid peavad aga täitma mitmeid kriteeriumeid, et nad mõjuksid motiveerivalt. Eesmärgid peaksid olema võimalikult konkreetsed, mõõdetavad ja väljakutsuvad, kuid samas saavutatavad. Nendele peab pühenduma ning nende saavutamiseks peaks olema strateegia. Oluline on ka tagasiside, et oma edusamme jälgida. (samas; Souders 2021)

Teiste hulgast tõin välja just need teooriad, kuna need on käesoleva töö raames kõige aktuaalsemad ja tulenevad nende teooriate juurde töö edasises käigus korduvalt tagasi.

1.2. Motivatsioon hariduse kontekstis

Inglise psühhoanalüütik Wilfred Bion, kes lõi grupiteooria gruppide toimimise kohta (mida töö järgmises peatükis põgusalt tutvustan), arvas, et ideaalis eelistaksime me kõik mitte õppimisprotsessi läbida ja selle asemel lihtsalt kõike osata ja teada. Seepärast on aga suur tõenäosus, et mistahes võimalusel või segava faktori ilmnemisel, kaldutakse õppimisest kõrvale. (Buckroyd 2000, lk 97-98) Et selle juhtumist vältida, tuleb loomulikult tähelepanu suunata õpilaste motivatsioonile. Käesolevas alapeatükis sukeldun põgusalt õppimise

olemusse ning toimimisse, et mõista, kuidas õppimine käib, ning seejärel toon välja mõned levinumad teooriad, kuidas motivatsiooni hariduse kontekstis käsitletud on.

1.2.1. Õppimine

Inimese aju koosneb hoomamatult suurest hulgast närvirakkudest ehk neuronitest. Teadmised talletuvad sinna nende rakkude vaheliste seoste loomise kaudu. Aju on neuroplastiline ja muutub läbi nende seoste loomise. Õppimine on seega põhimõtteliselt aju struktuuri muutmine - õpetades me sisuliselt muudame oma õpilaste ajusid. Selle struktuuri muutmine on aga keeruline protsess ning seepärast nõuab õppimine pingutust. Emotsioonid, millega hiljem õpitut seostada, tähelepanu, töömälu, mis hoiab uut infot aktiivsena, et seda töödelda ja analüüsida, ja pidurdusprotsessid aitavad kaasa info salvestumisele ajus. Pidurdusprotsessid likvideerivad segavad faktorid ja suruvad need alla. (Aru 2018)

Ülimalt oluline faktor õppimise toimumiseks on eelteadmiste olemasolu. Vanad mälusisud aitavad salvestada uusi teadmisi ja seostada neid juba olemasolevatega. Seepärast on mõistlik õpetada erinevaid strateegiaid kasutades, pannes õpetatavat erinevatesse kontekstidesse, sest igal indiviidil on erinevad eelteadmised ning kontekst, milles ühel õpilasel tekib seos varasemate teadmistega, ei pruugi sarnaselt mõjuda teiste õpilaste puhul. Ja veel - akumulatsioon ja kordamine on märksõnad, millele tasub tähelepanu pöörata. Õpitavat materjali tuleks anda väikeste osade kaupa ning seda läbi kordamise ja harjutamise kinnistada, et ehitada suurem teadmine järk-järgult üles. Niiviisi ei teki olukorda, kus uut infot on nii hoomamatult palju, et aju ei suuda seda eelnevate teadmistega siduda. (Aru 2018; Arro 2021) Õpetajana hoomame tõenäoliselt suuremat pilti materjalist, mida õpetame ning seepärast on oluline end aeg-ajalt asetada näiteks mõtteliselt õpilaste olukorda, et mõista, millised eelteadmised neil juba õpitu põhjal kujuneda saanud on.

Õppimise juurde kuulub tahes-tahtmata ka vigade tegemine. Tihti peale taunitakse vigasid, neile järgneb karistus ning seega nende tegemist välditakse võiks isegi öelda, et iga hinna eest. Tegelikult, kui tehtud vigu analüüsida, on need äraütlemata heaks õppematerjaliks.

Vigade tegemine ja nende analüüs, pingutamine, vajaliku aja võtmine, küsimuste, abi ja nõu küsimine jms, mida tihtipeale välditakse, kuna kardetakse neile järgnevat karistust või piinlikkustunnet, viitavad tegelikult teema sügavama mõistmiseni jõudmisele. Nendel hetkedel, kui justkui hakkab keeruline, algab õppimine - nendel hetkedel analüüsib aju infot ja proovib seda olemasoleva infoga siduda ja uusi seoseid luua. Neid hetki peaks taunimise asemel hoopis tunnustama. (Arro 2021)

1.2.2. Sisemine ja väline motivatsioon

Üldjuhul, eriti kui räägitakse motivatsioonist hariduse kontekstis, jagatakse see sisemiseks ja väliseks motivatsiooniks. Sisemise motivatsiooni puhul on motiveerivaks allikaks inimese enda huvi või kirg tegevuse enda suhtes. Välise motivatsiooni puhul on motiveeriv aga tegevusele järgnev või mitte järgnev aspekt. Väliste motivatsiooniallikate alla kuuluvad muuhulgas näiteks ülalpool mainitud tugevdajad ja nõrgestajad - tasu ja karistus - Skinneri teooriast. Olgu näiteks selleks tasuks või karistuseks vastavalt siis hea või halb hinne (kui õpilane on motiveeritud õppima pelgalt hinded väljenduva tagasiside jaoks). (Arro 2019, lk 42; Brophy 2014; Eggen & Kauchak 2013, lk 331; Gallard & Cartmell 2015, lk 61) Kui peaksime eelistama ühte teisele, siis ilmselt oleks selleks eelistuseks sisemine motivatsioon. Kui väliselt motiveeritud õpilane õpib eelkõige selleks, et saada hea tulemus näiteks hinde näol, siis sisemiselt motiveeritud õpilane õpib, sest ta naudib õppeprotsessi ja tahab mõista õpitut sisuliselt, mis omakorda viib sügavama ja püsivama mõistmiseni (Arro 2019, lk 42-43; 2021).

Sisemise ja välise motivatsiooni arusaama on edasi arendanud psühholoogid Richard Ryan ja Edward Deci. Kui üldiselt nähakse sisemist motivatsiooni positiivsena ja välist negatiivsena, siis Ryani ja Deci isemääramisteooria väidab, et kogu väline motivatsioon ei ole n-õ negatiivne. See teooria jagab välise motivatsiooni ala, mis jääb amotiveerituse ja sisemise motivatsiooni vahele, neljaks erineva regulatsiooniga osaks, mis kõik erinevad oma autonoomsuse määra poolest (*vt tabel 1*).

Amotiveeritus	Väline motivatsioon				Sisemine motivatsioon
	Väline regulatsioon	Introjekteeritud regulatsioon	Identifitseeritud regulatsioon	Integreeritud regulatsioon	
	Kontrollitud motivatsioon		Autonoomne motivatsioon		

Tabel 1. Motivatsioonitüüpide jaotus regulatsiooni ja autonoomsuse alusel. (Allikas: autori kohandus tabelist Ryan & Deci 2000, lk 71-73)

Esimene, väliselt reguleeritud motivatsioon, vastab üldisele arusaamale välisest motivatsioonist, mida eelnevalt mainisin, kus motiveerivaks allikaks on tasu või karistus. Teise, introjekteeritud regulatsiooni, puhul on välised motivaatorid mingil määral omaksvõetud. Motiveerivaks teguriks sealjuures on enda väärkuse säilitamine teiste silmis ning enda süütunde vältimine. Motivatsiooni introjekteeritud regulatsioon tuleb küll mingil määral inimese sisemusest, kuid on siiski suuresti mõjutatud välistest teguritest ja on n-ö peale surutud. Kolmas, identifitseeritud regulatsioon, on juba rohkem autonoomne - selliselt motiveeritud inimene mõistab ja väärtustab tegevusi läbi iseenda eesmärkide. Ja viimane, integreeritud regulatsioon, on välise motivatsiooni kõige autonoomsem vorm. Selle puhul on tegevus võetud täielikult omaks ning see ühtib ka indiviidi teiste väärtuste ja vajadustega. Kuigi näiteks viimane on suuresti oma olemuselt kattuv sisemise motivatsiooni tunnustega, peetakse teda siiski väliseks, kuna motiveeriv on sealjuures pigem tegevuse lõppseisund, protsess selleni ei pruugi aga otseselt nauditav olla. Sisemine, identifitseeritud ja integreeritud motivatsioonid kuuluvad autonoomse motivatsiooni alla. Autonoomselt motiveeritud inimene teeb tegevusi lähtudes suuresti või täielikult iseendast. (Ryan & Deci 2000, lk 71-73) Autonoomne õpimotivatsioon on seotud positiivsete emotsioonide ja efektiivsete õpistrateegiatega. See toob endaga kaasa parema keskendumise ja ajaplaneerimise, püsivuse ning paremad tulemused pikas perspektiivis. (Arro 2021) Autonoomsele motivatsioonile vastandub kontrollitud motivatsioon, mis hõlmab endas välist ja introjekteeritud ehk pealesurutud/omaksvõetud motivatsiooni. Kuigi ka kontrollitud motivatsiooni pinnalt tegutsedes jõutakse tulemusteni, on autonoomse motivatsiooni baasil saavutatud tulemused kõrgemad ja püsivamad (Arro 2019, lk 42-43; 2021).

Autonoomselt motiveeritud õpilane suudab vigadega toime tulla, ta oskab nendest õppida. Kontrollitud motivatsiooni puhul otsitakse vea tekkimisel sellele välist põhjendust. (Ryan & Deci 2000, lk 73)

Seega saab öelda, et “ideaalne” motivatsioon, mille poole püüelda, on autonoomne, iseenda valikutest tulenev ja mõtestatud motivatsioon. Kuidas seda saavutada ja kuidas seda toetada? Keskkonna- ja hariduspsühholoog Grete Arro nimetab meie motivatsiooni toetavateks vitamiinideks 3 tunit (mis on samuti pärit isemääramisteooriast (Ryan & Deci 2000, lk 73-74)), milleks on:

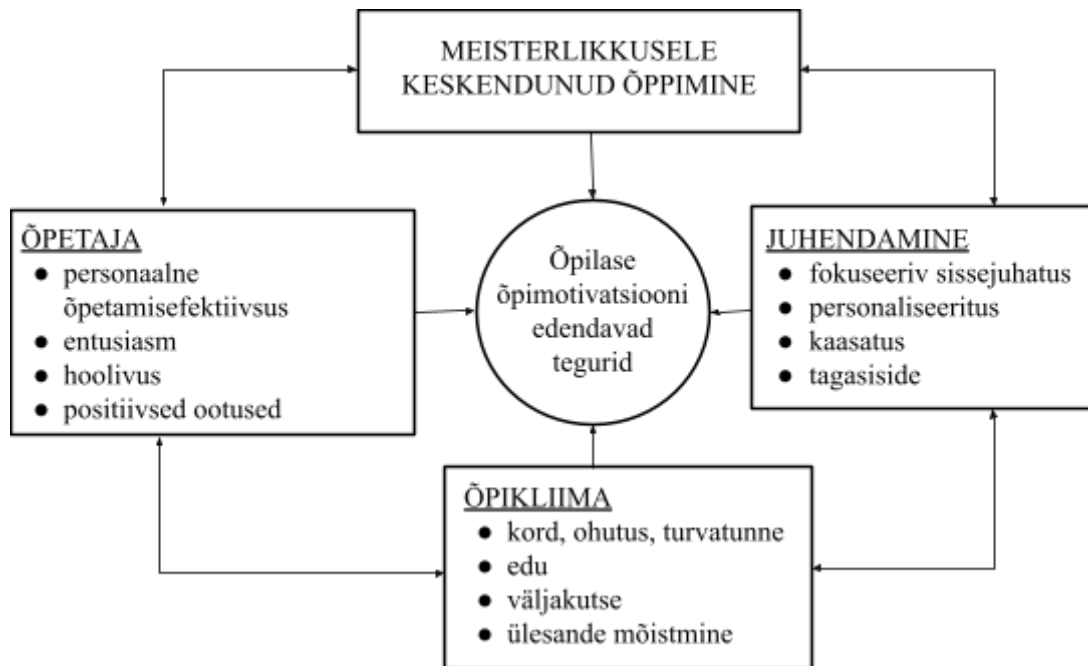
1. Seotus - tunne, et ollakse osa grupist ja meeldiv teiste silmis. Seotuse puudumisel võib tekkida ärevus, mis ei lase õppida.
2. Kompetentsus - tunne, et ülesannetega, ka keerulistega, saadakse hakkama, kui pingutatakse. See eeldab teadmist, mida tegema peab, ülesande selgust ja strateegiat. Mõningase kompetentsi olemasolu võimaldab tekkida ka huvil asja vastu.
3. Autonoomia - tunne, et valikud on suunatud iseenda huvidest ja eesmärkidest lähtuvalt ning need on iseendast lähtuvalt põhjendatud.

Nende kolme tunde olemasolul saab tekkida autonoomne motivatsioon. (2019, lk 44)

1.2.3. Meisterlikkusele vs esitusele keskendunud õppimine

Õppimist saab jagada ka meisterlikkusele ja esitusele keskendunuks. Meisterlikkusele suunatud õppimisel pööratakse tähelepanu pingutusele, järjepidevale arengule ja arusaamisele, et jõuda teadmistes meisterlikule tasemele. Esitusele suunatud õppimisel on kesksel kohal aga see, mis paistab teistele kergemini välja - kõrged hinded, võimete demonstreerimine ning nende võrdlemine teistega. (Eggen & Kauchak 2013, lk 365) Sisuliselt võiks öelda, et meisterlikkusele suunatud õppimisel on tõukavaks jõuks autonoomne motivatsioon ja esitusele suunatud õppimisel kontrollitud motivatsioon.

Aga mis roll on õpetajal kõige selle keskel? Meisterlikkusele keskendunud õppimine, õpetaja hoiakud ja omadused, läbimõeldud õpetamisstrateegiad, mis äratavad huvi, ja sobiv õpikliima toetavad üksteist ja edendavad õpilase motivatsiooni. Samas peavad kõik neli faktorit olema korraga esindatud, et õpilase motivatsiooni edendamine oleks efektiivne. Paul Eggeni ja Don Kauchaki poolt koostatud hariduspsühholoogia õpikus on need aspektid välja toodud ja lahti seletatud (vt *joonis 1*).



Joonis 1. Õpilase motivatsiooni edendavad tegurid. (Allikas: Eggen & Kauchak 2013, lk 365)

Õpetajal peab olema personaalne õpetamiseefektiivsus, see tähendab, et tal on kompetents ja ta ka ise usub, et ta suudab kõiki õpilasi õpetada. Ta on ise entusiastlik õpetatava suhtes ning positiivse suhtumise ja ootustega kõikide õpilaste suhtes. Lisaks on õpetajal suur roll õpilase turvalisuse ja kuuluvusvajaduste rahuldamisel - vähim, mida õpetaja selleks teha saab, on olla hooliv ja usaldusväärne. Turvatunne on inimese üks põhilisi vajadusi (McLeod 2020), kui see on rahuldamata, võib sellega kaasneda ärevus ning ärevuses aju ei omanda uut informatsiooni (Arro 2021).

Siit on paslik edasi liikuda õpikliima juurde, sest ka see peaks eelkõige olema turvaline, seal peaks valitsema kord ja ohutus. Seda ka vaimses mõttes - et poleks põhjendamatu kriitikat, naeruvääristamist jms, mis tekitaks ärevust ja raskendaks seeläbi õppimist. Motiveerivas õpikliimas on ruumi eduks, väljakutseteks ja eksimisruumiks. Väljakutse on motiveeriv juhul, kui seal on ruumi ka eksimiseks. Läbi väljakutsuvate ülesannete edu saavutamine suurendab automaatselt sellel alal ka õpilase sisemist motivatsiooni (Deci & Ryan 2000). See eeldab ennekõike aga ülesande ühest mõistmist - mida, kuidas ja milleks täpselt teha.

Läbimõeldud ja strateegiline juhendamine suurendab õpilases õpihuvi. Eggen ja Kauchak on selles osas välja toonud näiteks tunni fokuseeriva sissejuhatus, loomaks raami terveks

tunniks läbi õpilase tähelepanu köitmise tunni sissejuhatavas osas, materjali käsitlemise läbi elulisuse, personaalsuse ja kaasatuse ning läbimõeldud ja konstruktiivse tagasiside. (2013, lk 365-386)

Kokkuvõtteks - kuigi motivatsiooni on käsitletud ja liigitatud palju ja seda erinevate nurkade alt, ei ole teooriat, mis hõlmaks kõikvõimalikke motivatsiooni aspekte. Suures plaanis on motivatsioon soov muutuse järele. Hariduse kontekstis võiksid need muutused väljenduda teadmiste avardumises, mis sisuliselt tähendab aju struktuuri muutmist, sidudes uusi teadmiseid juba olemasolevatega. Hariduse kontekstis võib n-õ ideaalseks ja kvaliteetmotivatsiooniks pidada autonoomset motivatsiooni, kus õpilane teeb võimalikult suurel määral otsuseid lähtuvalt iseendast - tegevused toetavad tema isiklikku muutuse soovi ja ta mõistab seda. Läbi selle leiab ta enda seest tahet, et tegeleda ka mitte naudingut pakkuvate asjade suhtes motiveeritult. Koolitunnis saab õppimise jagada meisterlikkusele ja esitusele suunatuks. Selles jaotuses on eelistatum esimene variant, kuigi tihtipeale tunnustatakse hoopis teist. Õppimine ei saa toimuda, kui keskkond selleks ei ole turvaline ja miski tekitab ärevust. Käesoleva kirjatöö protsessi jooksul olen endalegi üllatuseks aru saanud, et minu enda haridustee sisaldab peaaegu kõiki n-õ negatiivseid näiteid motivaatoritest ja õppimisest. Kui mõtlen tagasi oma kaheteistkümnele üldhariduskooli aastale, saan aru, et tegelikult olen ma peaaegu alati olnud motiveeritud väliselt. Isemääramisteooria raamides on minu motivatsiooni regulatsioon olnud valdavalt introjekteeritud - motiveerivaks teguriks on tihti olnud enda väarikuse säilitamine teiste silmis ning enda süütunde vältimine. Minu õppimine on sealjuures olnud aga võrdselt nii esitusele kui ka meisterlikkusele suunatud. See tähendab, et ma tahan õpitust lõpuni aru saada ja minu õppetulemused on alati olnud väga head, kuid selle kõige juures olen tundnud pidevat vajadust ennast teistele tõestada, püsidis tulemuste põhjal klassi eesotsas.

2. MOTIVATSIOONI MÕJUTAVAD TEGURID TANTSUHARIDUSE KONTEKSTIS

Eelmist peatükki kokku võttes saab öelda, et õpilase motivatsiooni mõjutavateks teguriteks on eelkõige tema vajadused, eesmärgid ja keskkond ning et ideaalis on motivatsioon sisemine, autonoomne ja meisterlikkusele suunatud. Kas kõik need kehtivad ka tantsuhariduse kontekstis? Millised on need tunnused, mis võrreldes teiste haridussuundadega, on rohkem iseloomulikud just tantsuharidusele kui huviharidusele?

2.1. Tantsutunnile iseloomulikud tunnused

Et vaadelda esimese peatüki teooriaid tantsuhariduse kontekstis ja mõista, mida ma selle mõiste all käesoleva töö raames käsitlen, avan selles alapeatükis esialgu, mis on selle konteksti eripärad - millised on tantsutunnile iseloomulikud tunnused.

Tantsuhariduse professor Susan R. Koff on tantsuhariduse jaganud kaheks: tantsuõppeks ja tantsutreeninguks. Õppe alla koondab ta laiema nägemuse liikumisest kui mitteverbaalsest kommunikatsioonist, mis ei pürgi absoluutse meisterlikkuse poole ja läbi mille suunatakse õpilasi avastama oma keha, tutvustatakse baastadmisi, mida saab kombineerida ning ideaalis alles siis, kui see on omandatud, saab edasi liikuda treeningu juurde, kus õpilane teab oma keha ja on sellest lähtuvalt võimeline mõistma ja viimistlema tantsutreeningu raames õpitavat materjali, mis tegeleb oskuste arendamisega, et jõuda meisterlikkuseni artistlikus mõttes. Ta leiab, et liialt struktureerimata tantsuõpe võimaldab lapse energial formuleeruda mingisse edasiantavasse vormi ning seeläbi ennast kehaliselt väljendada.

Treeningut näeb ta kitsama ja struktureeritumana, kus saavad eksisteerida ka n-ö “õige ja vale”. (2000, lk 27-31) Antud töö raames käsitlen selle jaotuse järgi mõlemaid suundasid, kuid enda huvist lähtuvalt on proportsionaalselt suurem rõhk pigem tantsuõppel.

Pikka aega tegutsenud tantsupedagoog Elizabeth Gibbons on välja toonud kolm faktorit tantsu juures, mis teevad tantsuhariduse unikaalseks võrreldes teiste haridusvaldkondadega. Esiteks on tants üürrike vorm ning see eksisteerib vaid sellel ajahetkel, millal seda esitatakse (jättes siinkohal välja taasesitamist võimaldavad formaadid - näiteks videoformaad). Teise faktorina toob ta välja asjaolu, et see sõltub esitaja(te)st, kes seda füüsilisel kujul tahtlikult esitaks(id), kusjuures erinevatel esitajatel võivad olla erinevad arusaamad ja esitamiskiivid sama asja esitamiseks. Tants jõuab publikuni (kuigi see ei pruugi alati olla eesmärgiks) vaid läbi tantsija esituse, ilma selleta see ei eksisteeri. Viimaseks faktoriks, mis on selle töö kontekstis ka kõige olulisem faktor, on Gibbons nimetanud tantsu tendentsi olla gruppides toimuv kunstivorm. (2007, lk 13) Omalt poolt lisaksin nendele kolmele faktorile veel ka abstraktsuse ja seda peamiselt võrdluses üldhariduslike klassiruumis toimuvate tundidega. Kui võrrelda tantsutundi näiteks bioloogia või matemaatikaga, on viimaste eesmärgiks fikseeritud õppekavade õpiväljundite saavutamine (Brophy 2014, lk 8), kuid tantsuõppes, eriti huvihariduses, ei ole nii selgelt paika pandud vormi ning õpetajal on suurem võimalus erinevate struktuuride vahel varieeruda.

Kui tants nõuab esitaja füüsilist kohalolu ja selle kehaliselt väljendamist (Gibbons 2007, lk 13), on siinkohal paslik teha põgus põige küsimuse “Kuidas kehaliselt õppimine toimub?” juurde. Eelmises peatükis tegin ülevaate, kuidas aju üleüldiselt õpib, nüüd lisan sinna tasandile juurde, kuidas keha õpib. Ka see protsess on seotud ennekõike ajuga - ka lihasmälu on ajus olevate ühenduste kogum. Motoorikat juhib läbi signaalide aju. Kuigi faktiteadmised ja kehamälu on seotud erinevate piirkondadega ajus ning neil on palju erinevat, on protsessid teadmiste ja mälu tekkimiseks sarnased. Võtmeelemendiks on tegevuse kordamine - seepärast öeldakse ka, et “harjutamine teeb meistriks”. (Novaator 2020) Kuulasin hiljuti ühte Jaan Aru veebiseminari, kus ta rääkis ajast loovuse perspektiivist. Et saada milleski meisterlikuks, ei pääse keegi harjutamisest. Jah, erinevatel inimestel võib olla suurem eeldus milleski konkreetses väga heaks saada, kuid see eeldus ei loe midagi, kui sellega ei tegeleta. (2021) Võrreldes episoodilise ja semantilise mälu, mis sisaldavad teadmisi sündmuste ja faktiliste teadmiste kohta, on lihasmälu püsivam ja suuresti teadvustamata (Novaator 2020). Enda puhul olen seda teadvustamatuse aspekti

märganud näiteks improviseerides, kus tekivad tahes-tahtmata mingid trajektoorid, mida keha ikka ja jälle liikudes läbib. Need trajektoorid salvestuvad läbi lõputute korduste kehamällu ja saavad stampliigutusteks. Pean pingutama, et tekiksid uued liikumismustrid - et tekiksid uued ühendused ajus.

2.2. Võimalikud motivatsiooni mõjutavad tegurid tantsutunni kontekstis

Teen siinkohal esialgu põgusa ülevaate kõikidest esimeses peatükis käsitletud teooriatest ja jagunemistest, püüdes neid panna spetsiifilisemalt tantsuhariduse konteksti. Kuna selle töö raames olen käsitlenud teooriaid, mis minu silmis on piisavalt universaalsed, et olla käsitletud muuhulgas ka tantsuhariduse kontekstis, on kõik need teooriad suuresti sellesse konteksti ülekantavad. Avan iga teooria/jagunemise juures oma mõtteid ja toon võimalikke näiteid, et näidata, kuidas ma käsitletavat tõlgendan.

Leian, et vajaduste teooriad on suuresti ülekantavad ka tantsuhariduse konteksti. Need käsitlevad endas motivatsiooni olemust ning ei ole juba eos mingi kindla diskursuse näitel koostatud (Souders 2021). Aga sealjuures arvan, et need teooriad on tantsu kontekstis hulga praktilisemad, kui mõnes teises kontekstis. Näiteks janu, nälg ja väsimus mõjutavad õppijat füüsiliselt ja kuna tantsu puhul on tegemist eelkõige füüsilise praktikaga (Gibbons 2007, lk 13), on kehaline valmisolek üheks eelduseks, et õpe saaks efektiivselt toimuda. Motivatsioon võib olla kõrge ka juhul, kui keha on väga väsinud. See võib potentsiaalselt omakorda kaasa tuua ka muid probleeme (nt vigastused), mis selle töö kontekstis ei ole küll fookuses, kuid praeguseks hetkeks olen aru saanud, et motivatsioon on nii suurt ala hõlmav teema, et suures plaanis kõik aspektid õppija elus on võimalikud motivatsiooni mõjutavad tegurid. Oma kogemusele tuginedes julgen siin väita, et vigastus, mis piirab näiteks keha tehnilise võimekuse arengut, võib samuti pärssida motivatsiooni.

Ka Skinneri operantse tingimise teooria, mille kohaselt kogetud käitumiste tagajärjed on edaspidi motiveerivateks teguriteks (Gallard & Cartmell 2015, lk 67-68), on hästi ülekantav tantsuhariduse konteksti. Tugevdajaid/nõrgestajaid võiks siin näidetena tuua lõpmatuseni palju. Alustades kiituse ja karistusega ning lõpetades iseenda

rahulolu/rahulolematusega mingi isikliku eesmärgi saavutamise või mittesaavutamise suhtes. Kuna selle teooria kohaselt on käitumine ja motiveeritus tingitud minevikus kogetust, ei saa tantsutunni kontekstis juba olnud ja sellega kaasnenud tagajärgi muuta. Küll aga teadlikult toimides saab idee poolest õpilases tekitada hoopis näiteks uusi tugevdajaid edaspidiseks.

Liigun edasi Locke' eesmärkide seadmise teooria juurde, mis seab meie valitavate käitumismustrite põhilisteks teguriteks eesmärgid. Nagu esimeses peatükis välja tõin, on eesmärkide motiveeriva toime avaldumiseks vaja, et need täidaksid mitmeid kriteeriume. Konkreetsus, mõõdetavus, väljakutsuvus, saavutatavus, pühendumus, strateegia ja tagasiside - kõik need on olulised. (Locke & Latham 2006, lk 265) Ameerika hariduspsühholoog Jere Brophy on öelnud, et "Klassiruumis oodatakse, et õpilased süvenevad tegevustesse, mille eesmärk on saavutada soovitud õpitulemused. Samas võib õpilastel selle kõrval või asemel olla ka teisi eesmäärke." (2010, lk 18) Näen ka tantsutunni kontekstis võimalikuna mitmetel eesmärkidel korraga eksisteerida. Esiteks on tunni eesmärk, teiseks kõikide tunnis osalejate ja juhendajate isiklikud eesmärgid. Eesmärgist lähtuvalt otsustame, mis strateegiat selleni jõudmiseks kasutame, lähtudes veendumusest, et just selliselt toimides me selleni jõuame (selliselt tegutsemine käib Vroomi ootuste teooria alla). Tunni eesmärkidest lähtuvalt koostame tunni kava, mis aitaks nende eesmärkideni jõuda, õpilase isiklike eesmärkide juures (olgu siin näitena toodud mingi tehnilise elemendi sooritamine või uute liikumismustrite avastamine) oleme tantsuõpetajatena õpilase kõrval muuhulgas tagasisidestajate ja tugielementidena.

Liikudes edasi sisemise ja välise motivatsiooni teooriate juurde, mainin, et Brophy on välja toonud, et sisemiselt motiveeritud on võimalik olla peamiselt tegevuste puhul, mis on vabatahtlikud. Ta toob välja, et klassiruumis toimivas õppeprotsessis, kus tihtipeale õpilased osalevad vastu tahtmist, tuleks läheneda teise nurga alt, nimelt suurendada õpilastes õpimotivatsiooni teket (2010, lk 23). Nõustun selle mõttega ning selle töö kontekstis vaatlengi tantsuõpet kui vabatahtlikku huviharidust, kus ma eeldan, et ei ole kohustuslik käia ja käiakse eelkõige iseenda huvist lähtuvalt. Seega isemääramisteooriast on siinkohal siiski sobiv rääkida, seda enam, et see käsitleb ka välise motiveerituse osasid positiivsetena, mis aitavad õpilastel seatud eesmärkideni jõuda. Nagu ülalpool mainitud, põhineb isemääramisteooria motivatsiooni jaotumisel autonoomseks ja kontrollituks ning autonoomsust toetavad kolm aspekti: seotus, autonoomsus ja kompetentsus. Need kolm aspekti on Arro (2019, lk 44) tõlkinud ka n-õ huvihariduse keelde:

Kui tahta mõista motivatsiooni tekkimist, püsimist ja kõikumist näiteks huvihariduse kontekstis, võiks lasta õpetaja tegevuse läbi kolme baasvajaduse filtri: kas laps tunneb end teiste rühmeliikmete ja juhendajaga turvaliselt, kas nad naeravad koos, kas nad on sõbrad, kas nad usaldavad üksteist? Teiseks, kas laps tunneb, et ta edeneb ja saab hakkama, kas ta teab, mida ja kuidas ta peab harjutama ja õppima? Kas tagasiside või võistluslikkus tekitab temas häbi ja hirmu või on tagasiside selline, millest laps on selle sisulisuse tõttu aktiivselt huvitatud? Ja kolmandaks – kas lapse edenemise tempo, tema õppimisega seotud emotsioonid ja tema enda väljapakutud ideed, lahendused ja eelistused, isegi kui need on aeg-ajalt läbimõttlemata ideevälgatused, on reeglina tervitatud ja arvesse/arutellu võetud (isegi kui arutelu käigus selgub, et kõik mõtted ei ole head)?

Niisiis koorub siit välja, et ka (tantsu)huvihariduse raames on olulisteks motivatsiooni mõjutavateks teguriteks juba korduvalt läbi käinud turvatunne, kuuluvusvajadus, ülesande/eesmärgi selgus ja saavutatavus koos strateegia ja tagasisidega ning keskkond, kus eksimist ei taunita ning kõiki on võrdselt koheldud.

Saan aru, et ka vabatahtliku huvihariduse juures eksisteerib võimalus, et laps ise ei valiks seal käia ja on sinna suunatud näiteks vanema poolt. Sellisel juhul ei pruugi autonoomse motivatsiooni saavutamine olla tema jaoks lihtne, kuid ta võib olla ka huvi puudumisel siiski motiveeritud õppima (Brophy 2014, lk 26). Sellises olukorras saab õpilast toetada, suunates tema õppimist meisterlikkusele, luues selleks tundi sobivad tingimused (*vt joonis 1*) ja tunnustades tema pingutusi ja saavutusi ning aidata tal püstitada isiklikke eesmärke (tantsu)tunni raames. Usun, et selliselt toimides luuakse võimalus huvi tekkeks.

2.2.1. Grupp

Nagu eelnevalt mainisin, on tantsuõpe tihti gruppides toimuv praktika (Gibbons 2007, lk 13), liikmeteks sealjuures nii õpilased kui ka õpetaja. Kui ma võrdlen enda kogemuste põhjal tantsu- ja n-õ tavalist klassiruumi tundi, siis mulle tundub, et grupi roll on mõnevõrra suurem tantsutunni kontekstis. Klassiruumis töövihikut täites ei ole minu oskused teistele ilmingimata välja näha ja teada, tantsutunnis liikudes ja ülesannet täites on aga kõik minu liikumised ja püüdlused teistele näha. Minu tõukesituatsioonid käesoleva töö kirjutamiseks olid suuresti mõjutatud grupist ja selle liikmete mõjust üksteisele ning kuna otsin muuhulgas vastust ka küsimusele “Miks ja kuidas üksikindiviidi motiveeritus

grupis mõjutab teda ümbritsevate grupi liikmete motiveeritust?”, pühendan siinkohal sellele teemale terve alapeatüki, kus koondan kokku sellega seonduva, liikudes mõjutamise üldisest olemusest konkreetsemate tegurite ja näidete juurde.

Olen ise kogenud nii positiivset kui ka negatiivset grupiliikmete ja nende motiveerituse mõju enda motivatsioonile. Negatiivselt on enamasti mõjunud teiste õpilaste demotiveeritus ning positiivselt vastupidi kaasõpilaste teotahe ja kõrge motiveeritus. Samas tunnen ennast grupis enim motiveerituna siis, kui ma tunnen, et ma olen oma taseme poolest umbes keskel - kui grupis on minust mingis valdkonnas võimekamaid ja minu silmis huvitavaid indiviide, kes mõjuvad mulle inspireerivalt.

Aga *miks* inimeste motiveeritus ja teod grupis teisi mõjutavad? Sellele küsimusele otsin vastust läbi sotsiaalpsühholoogia, mis keskendub muuhulgas ka inimeste vastastikuse mõjutamise uurimisele, ja jõuan mõisteni “karjamentaliteet”, mille definitsioon kõlab järgmiselt: “kalduvus, et inimeste käitumine või veendumused vastavad selle rühma omadele, kuhu nad kuuluvad” (Lexico *s.a.*). See mentaliteet on suuresti teadvustamata ja inimestel evolutsiooni käigus välja kujunenud ning aitab meie esivanematel elu säilitada - grupina toimimine aitab vältida eluohtlikke olukordi ja suurendas ellujäämisvõimalust (Henderson 2017; Kameda & Hastie 2015, lk 11). Praegusel ajal ei ole aga ellujäämine aktuaalseim faktor karjamentaliteedi kujunemise juures. Praktilise külje pealt kasutame me endiselt inimesi meie ümber, et saada infot välise maailma kohta. Teiste poolt tehtud tegevused töötavad meie puhul kui otseteed. Keegi teine on mingi teekonna läbinud ja seeläbi mingi järelduse teinud, teised saavad selle järelduse põhjal otsustada, kas nad valivad sama teekonna. Näiteks restorani valik arvustuste põhjal - keegi kirjutab oma kogemusest restoranis ning teised otsustavad tema kogemuse põhjal, kas nad lähevad sinna restorani einestama või mitte. Kui piisavalt suur hulk inimesi grupist midagi arvab või teeb, on potentsiaal, et ka teised hakkavad sedasi arvama või tegema, seda endale teadvustamata.

Teine aspekt grupisisese mõjutamise juures on seisukohtade tugevnemine - kui indiviididel on isiklik arvamus millegi kohta ja see arvamus ühtib teiste grupiliikmete omadega, muutub see arvamus tugevamaks kui see esialgselt oli. (Henderson 2017) Arvan, et selle kõige juures mängib olulist rolli ka meie arvamus teiste grupiliikmete kohta. Selle all mõtlen, et tõenäoliselt mõjutavad mind grupis enim inimesed, kelle vastu mul on suurem austus (ja suurem austus on mul enamasti inimeste vastu, kes esindavad minuga sarnaseid

väärtushinnanguid). Olles oma õpingute jooksul tantsutundides osalenud paljudes erinevates gruppides, toon siinkohal näite ühest kogetud situatsioonist. Eelmisel aastal vahetusaastal olles olin igapäevaselt osa kahest erinevast grupist - ühes grupis tantsutehnika(te) tundides ning teises n-ö loomingulisemates tundides (improvisatsioon, kompositsioon jms). Esimene grupp oli jaotatud õpilaste tehnilise taseme järgi ning mina kuulusin madalama tasemega gruppi. Teine grupp, kuhu kuulusin, koosnes teiste tantsutehnikate tundide tasemete õpilastest, kellest suur osa olid minu jaoks väga inspireerivad. Mäletan ühest kompositsioonitunnist, kus olin esialgu ülesannet täites väga motiveeritud, kuid kus üks minu grupi liikmetest, kes ühtlasi oli minu silmis terve kursuse inspireerivaim kaasõpilane, tol päeval seda ei olnud. See pani ka mind oma motivatsioonis tugevalt kahtlema ja olen kindel, et mistahes teise grupiliikme demotiveeritus ei oleks minu motivatsiooni nii tugevalt mõjutanud.

Ka grupi suurus mängib olulist rolli - mida väiksem grupp, seda rohkem tähelepanu saab õpetaja igale õpilasele suunata. Liiga suure grupi puhul ei ole õpetajal võimalik kõiki võrdselt märgata ja tagasisidestada. Väiksema grupi puhul on õpilased aktiivsemalt õppeprotsessi kaasatud ja on väiksem tõenäosus, et tekivad passiivsed õppurid (Buckroyd 2000, lk 100-101; 107). Siia juurde toon kohe välja ka huvi aspekti - nõustun Arro väitega, et huvi tekib asja vastu läbi mõningase kompetentsi olemasolu (2019, lk 41). Eelmises lõigus mainitud grupikogemustest toon nüüd näite esimesest, tantsutehnika tundide grupist, milles töötati klassikalise ja kaasaegse tantsu tundides (olgu siinkohal öeldud, et klassikalise tantsu puhul tunnen, et mu huvi, aga ühtlasi ka kompetents selle suhtes, on väiksem kui kaasaegse tantsu puhul). Kaasaegse tantsu puhul olen kogenud rohkem eduelamust ning seeläbi on ka huvi saavutustundega korrelatsioonis kasvanud. Huvi ja kompetentsuse puudumise korral olen kahtlemata ebakindlam ning motiveeritud pigem väliselt.

Covid-19 pandeemia tõttu jagati need ülalmainitud tantsutehnika tundide grupid veel omakorda väiksematesse gruppidesse. 15 inimese asemel olin edaspidi tunnis vaid koos kahe teise õpilasega, vahel ka kahekesi. Nii väikeses grupis töötamine, kus õpetajal on võimalik rohkem märgata ja tagasisidestada, paneb mind õpilasena rohkem pingutama. Klassikatundides tõi see kaasa tohutult palju üksinda asjade ette näitamist ja frustratsiooni mitte hakkamasaamise üle. Olin peamiselt motiveeritud, et tõestada õpetajale, et ma saan hakkama, õppisin justkui õpetaja ja mitte iseenda jaoks. Tõrva tulle lisas veel asjaolu, et mul oli tol ajal ka väike vigastus, mis mind piiras - see vähendas omakorda minu

motivatsiooni, kuna ma ei saanud kasutada oma täit potentsiaali. Kaasaegse tantsu puhul aga mõjus üliväike grupp vastupidiselt - suurenenud tähelepanu ja tagasiside õpetaja poolt pani mind samamoodi pingutama, kuid selliselt, et ma nautisin seda pingutust ning eksimised ei heidutanud mind. Kui võrdlen enda jaoks klassikalist ja kaasaegset tantsu, on minu huvi selgelt kallutatud viimase poole ning sellele kogemusele selle töö raames tagasi vaadates joonistub selgelt välja, et klassikatundides oli minu motivatsioon kontrollitud ja väline ning kaasaegse tantsu tundides oli tegemist autonoomse motivatsiooni musternäidisega. Skinneri operantse tingimise teooria vaatenurgast olin klassikatundides motiveeritud negatiivset tagasisidet ära hoidma ning kaasaegse tantsu puhul positiivset tagasisidet saama. Selle kõige järelalusena nõustun taaskord eelnevalt väljatoodud Brophy väitega, et sisemiselt saab motiveeritud olla peamiselt asjade suhtes, millega tegeletakse vabatahtlikult ja mille vastu on huvi (2010, lk 23).

Bioni teooria kohaselt on grupi olemasoluks tarvis ülesannet või eesmärki, sest mistahes grupid on formuleeritud vaid selleks, et seda ülesannet või eesmärki täita (Buckroyd 2000, lk 97). Tantsutunni kontekstis võiks selleks eesmärgiks siis olla näiteks ühises ruumis individuaalse liikumiskeele arendamine või mingi fikseeritud liikumismaterjali omandamine. Esimeses peatükis välja toodud Locke' eesmärkide seadmise teooria kohta on Locke ise öelnud, et tegemist on avatud teooriaga ning uute avastuste ja täpsustuste ilmnemisel saab need elemendid teooriale lisada. Aastate jooksul ongi seda teooriat edasi uuritud ja laiendatud ning ühe suunana on uuritud ka grupisiseste eesmärkide seadmist. Grupisiselt võib eesmärke olla mitmeid - neid võib olla ühiseid ja ka individuaalseid. Kui isiklikud eesmärgid on kooskõlas grupi eesmärkidega, hõlbustab see grupi tööd. Kui aga isiklikud eesmärgid on vastuolus grupi või teiste selle liikmete eesmärkidega, tekivad eesmärkide konfliktid, mis takistavad grupi toimimist. (Locke & Latham 2006, lk 265-266; Souders 2021). Seega isiklikud eesmärgid, mis tunni konteksti sobivad, on väga olulised, kuid nende seadmiseks peab õpetaja looma tunni struktuuri selle mõttelise ruumi, kus tema enda ja tunni eesmärkide kõrvale mahuvad ka õpilaste isiklikud eesmärgid (Buckroyd 2000, lk 105).

Pikalt tantsuharidusmaastikul tegelenud nõustaja Julia Buckroyd (2000, lk 102) on nimetanud erinevaid grupiliikmete rolle, mis grupidünaamikaid mõjutavad:

- Keegi grupist, kes ei pruugi olla ilmtingimata juhendaja, võtab tihti erinevates situatsioonides juhtpositsiooni.

- Keegi grupist räägib või tegeleb tihti kõrvaliste asjadega, mis viib fookuse grupi eesmärkidelt eemale.
- Keegi grupist tahab alati kõige üle argumenteerida, mis võtab palju aega tunnist.
- Keegi grupist alati lihtsalt istub ja ei ütle/tee midagi ning ootab, et keegi teine vastaks/tegutseks.
- Keegi grupist on väga fokuseeritud ülesandele ja tõmbab ka teised selle juurde tagasi, kui fookus on kõrvale kaldunud.
- Keegi grupist julgustab teisi ideid välja pakkuma ja nende üle arutlema.
- Keegi grupist surub jõuliselt oma ideid peale, jätmata sinna arutlemisruumi.

Need rollid ei pruugi olla teadvustatud valikuna võetud. Buckroyd lisab, et kui aga õpetaja ja õpilased on teoreetiliselt erinevatest rollidest teadlikud, saavad nad neid ka teadlikult muuta, et läbi selle grupi toimimisse panustada (samas, lk 102-106). Seeläbi individina iseenda valikuid ja rolle analüüsid ja neid endale teadvustades, saab astuda sammu eemale ka karja põhimõttel toimimisest ning õpetajal, kes oskab seda märgata, on võimalik seda suunata.

Õpetajatena on meil soov, et õpilane oskaks tundides õpitud materjale intelligentselt iseenda praktikas kasutada. Selleks on vaja, et nad võtaksid vastutuse, mis tihti peale lasub õpetaja õlgadel. Mida väiksem on grupp, seda enam peab individid panustama ja otsuseid vastu võtma, seega on näiteks grupi jagamine väiksematesse rühmadesse õpilastele vastutamise võimaluse andmine. (samas, lk 107-109)

Kokkuvõtteks - peatüki alguses esitatud küsimuse, esimese peatüki järelduste aktuaalsuse kohta tantsuhariduse kontekstis, vastuseks saab öelda, et vajadused, eesmärgid, keskkond ning sisemine, autonoomne ja meisterlikkusele suunatud motivatsioon on kehtivad ka tantsuhariduse kontekstis. Lisaks on tantsuhariduses veel mitmeid aspekte, mis on iseloomulikud just sellele diskursusele - gruppides töötamine, mis erinevatel viisidel selle liikmete motiveerituse taset mõjutada saab, füüsilisus (keha, vigastused mõjutavad, kas õpe saab toimuda), abstraktsus.

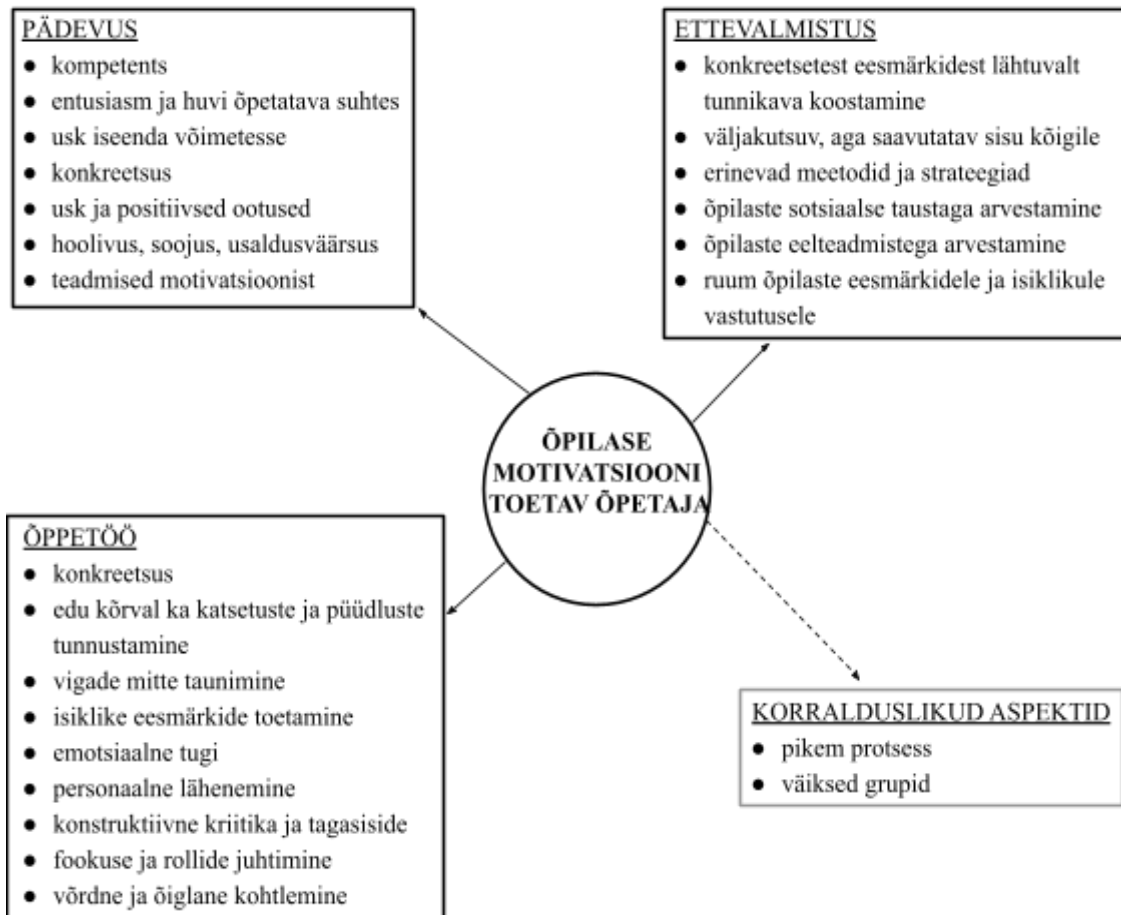
3. TANTSUÕPETAJA VÕIMALUSED MOTIVATSIOONI TOETADA

Omades nüüd ülevaadet erinevatest motivatsiooni mõjutavatest teguritest, saab sisuliselt öelda, et õpilase motivatsiooni võib potentsiaalselt mõjutada absoluutselt kõik teda ümbritsev ning suur osa nendest mõjutajatest on tegelikult õpetaja haardeulatusest väljas ning on pärit pigem tunnivälistest eraelulistest faktoritest. Hoolimata sellest, et algpõhjus on väline, mõjutab see õpilast muuhulgas ka tantsutunnis. Sellisel juhul on õpetaja rolliks luua tantsutunnis turvaline ja usaldusväärne keskkond ning mitte tekitada õpilases kuidagi ärevust juurde. Peale selle leian, et lisaks tunnis toimuvale, peitub suur osa tantsuõpetaja võimalustest õpilase motivatsiooni tunni kontekstis toetada tegelikult suuresti tunni läbimõeldud ettevalmistuses. Eesmärgiks võiks ju olla demotiveerituse ennetamine mitte selle likvideerimine.

Selles, ühtlasi töö viimases, peatükis toetun suuresti eelmistes peatükkides kogutud infole ning loetlen selle põhjal, millele peaks õpetaja motivatsioonist lähtuvalt tähelepanu pöörama nii tundi ette valmistades kui ka tunni vältel, et ennetada ja vältida õpilaste demotiveeritust. Et nii paljudel teooriatel põhinevate järelduste kompleksset süsteemi mingil viisil struktureerida, koondan tantsuõpetaja võimalused õpilase motivatsiooni toetada nelja kategooriasse: õpetaja pädevus (õpetaja erialane kompetents ja inimlikud omadused), tundide ettevalmistus (tundide ettevalmistus, pöörates teadlikult tähelepanu motivatsiooni mõjutavatele teguritele), õppetöö (motivatsiooni toetamine tunni toimumise ajal) ja korralduslikud aspektid. Esitan need pigem avatud võimalustena, mida õpetajad saavad vastavalt olukorrale integreerida iseenda õpetamispraktikasse - sõnastan välja, mis võiksid olla õpetaja eesmärgid, nendeni jõudmise strateegiad aga jätan igäühe enda paika panna, kuna leian, et minu kui mõnes mõttes alles algaja tantsuõpetaja õpetamiskogemuste ja teadmiste põhjal ei ole mul antud teema käsitlemisel rohkemaks pädevust.

Peatüki teises pooles pakun ka konkreetseid lahendusi ning toon näiteid erinevatele situatsioonidele ja nende lahendustele, mida olen ise kogunud nii õppija kui ka õpetajana.

Lõpetuseks lisan ka kokkuvõtvalt, kuidas ma tantsuõpetajana edaspidi, teades nüüd põhjalikumalt motivatsiooni kompleksset olemust, seda kõike oma õpetajatöös rakendan.



Joonis 2. Õpilase motivatsiooni toetav õpetaja.

Kuidas siis tantsuõpetaja tantsutunni kontekstis õpilase motivatsiooni toetada saab? Nagu juba mainisin, koondasin kõik selle töö raames väljakoornud aspektid õpetaja võimalustest nelja kategooriasse: pädevus, ettevalmistus, õppetöö ja korralduslikud aspektid (vt joonis 2). Loomulikult on motivatsioon suuresti sõltuv indiviididest, nende huvidest ja neid ümbritsevast, seega ei taotle ma siin lõplikku tõde, vaid üldistan ja esitan motivatsiooni toetamise viise kontsentreeritud kujul.

Esiteks peaks õpilase motivatsiooni toetav õpetaja olema oma töös pädev. See hõlmab endas õpetatava sügavat mõistmist ning entusiasmi ja huvi selle suhtes. Lisaks spetsiifilisematele motivatsioonialastele teadmistele, peaks õpetaja loomulikult omama ka üldiseid pedagoogilisi teadmisi. Õpetaja puhul on oluline, et ta ise usuks enda võimesse

kõikidele õpilastele oma teadmisi edasi anda - see paneb teda leidma erinevaid viise ja lähenemisi sama materjali õpetamiseks, et võimaldada kõikidel õpilastel, kellel on individuaalsed õppimisstrateegiad ja eelteadmised, sellest aru saada. Oma õpetustes peaks õpetaja väga konkreetselt teadma, mida ja miks ta teeb, ta usub ja suhtub kõikidesse õpilastesse ja nende võimetusse võrdselt ja positiivselt. Selle kõige juures on väga olulised ka õpetaja inimlikud omadused nagu näiteks soojus, hoolivus ja usaldusväarsus - need aitavad tunni raames tekitada õpilaste jaoks turvalist keskkonda, mis on hädavajalik ärevuse, mis ei lase õppimisele keskenduda, ärahoidmiseks.

Leian, et suur osa aspektidest, mida õpetaja õpilaste motivatsiooni toetamiseks või säilitamiseks teha saab, peitub tegelikult tunni ettevalmistuses. Kui tunde planeerides olla kursis potentsiaalsete motivatsiooni mõjutavate teguritega tantsutunnis, saab neist lähtudes valmistada tunni ette selliselt, et motivatsioonitaseme languse võimalus tunni sisust, osalejatest ja õpetajast tulenevatel põhjustel oleks minimaalne. Tundi ette valmistades tuleks sõnastada võimalikult konkreetne eesmärk, millest lähtudes tunnikava koostada. Seatavad eesmärgid võiksid olla piisavalt väljakutsuvad, aga samas kõigile mõningase pingutusega tehtavad, et tekitada õpilastes eduelamus, mis omakorda suurendab õpilaste huvi tegevuse vastu. See eeldab, et võimalusel arvestatakse ka õpilaste eelteadmistega, et õpilastel oleks uut informatsiooni võimalik juba varasemalt omandatud infoga seostada. Kuna erinevatel õpilastel võivad olla erinevad taustad, eelteadmised ja õppimisstrateegiad, oleks hea läbi mõelda, kuidas ühte ja sama materjali erinevate nurkade alt õpetada selliselt, et see oleks samaaegselt piisavalt väljakutsuv laiemate eelteadmistega õpilastele, kuid sealjuures ei oleks ülejõukäiv kitsamate eelteadmistega õpilastele. Erinevad strateegiad võivad tunniti erineda - näiteks tantsuõppe raames on tõenäoliselt lihtsam sama materjali sobitamine erinevate eelteadmistega õpilastele, kui tantsutreeningu raames. Lisaks iseenda eesmärkidele oleks hea, kui õpetaja “programmeeriks tundi sisse” ka ruumi õpilaste isiklikele eesmärkidele ja vastutusele. Olenevalt olukorrast ja tunni eesmärkidest saab vastutust õpilaste ja õpetaja vahel erinevalt jagada. Vastutus saab olla täielikult ühe osapoole kanda, aga saab olla ka jagatud. (Gibbons 2007)

Viimase kategooria alla koondasin tantsuõpetaja võimalused õpilase motivatsiooni toetada tunni toimumise kontekstis. Esimesena mainin ka siinkohal ära konkreetsuse - ühest küljest on oluline selgelt välja sõnastada, mida, kuidas ja milleks õpilane tegema peab, sest ta ei saa motiveeritult tegutseda asja nimel, mille olulisust ta ei oska mõista. Samas, kui tegemist on loomingulisemate tundidega, mille puhul on õpilastel rohkem vabadust ja

tõlgendusruumi ja otseselt ei saa ega olegi vaja sõnastada, mida ja kuidas teha, siis tuleks läbi mõelda, et õpilasel oleks siiski piisavalt vahendeid või toetavaid märksõnu, millest juhinduda. Vahel võib spetsiifiliselt ülesande ülesehitus olla selline, kus teada on vaid eesmärk, aga ülesande sisuks on leida viise selleni jõudmiseks. Näiteks olen ise õpetades kasutanud ülesandeid, kus õpilastel on ülesanne liikuda punktist A punkti B, aga see *kuidas* nad seda teevad, on selles võrrandis muutuja - see võib olla täielikult nende vaba valik, aga selle muutujaga saab manipuleerida, omistades sellele erinevaid märksõnu või juhiseid. Igatahes on tunni kontekstis oluline, et õpilased julgeksid katsetada, kartmata sealjuures eksida. Selleks on oluline luua keskkond, kus vigade tegemist ei taunita, vaid kus nende analüüsimist võetakse kui võimalust õppida. Katsetamise julguse tekkele aitab kaasa näiteks edu kõrval ka püüdluste tunnustamine ja turvalise keskkonna loomine läbi emotsionaalse toetuse, võrdse kohtlemise ja usalduse. Õpetaja peaks õpilast tema isiklike eesmärkide seadmisel ja nendeni jõudmisel abistama (olgu siinkohal öeldud, et õpilase eesmärk ei pea erinema tunni eesmärgist), toetades teda läbi konstruktiivse tagasiside, mis ei ole põhjendamatult kriitiline. Tagasiside peaks välja tooma nii selle, mida ja kuidas saaks õpilane veel enda esituse juures korrigeerida, kui ka selle, mis juba on hästi (Gibbons 2007, lk 58). Liiga ühest küljest antud tagasiside võib mõjuda ründava või mittemidagiütlevana. Võimaluse korral oleks hea, kui õpetaja läheneb iga õpilase õpetamisele personaalselt, luues süvenenuma huvi tekitamiseks seoseid õpilaste teiste huvidega.

Tunni kontekstis peaks õpetaja olema tähelepanelik ja oskama märgata segavaid faktoreid või teatud tendentse grupi rollides, mis fookust liialt kõrvale kallutavad ja motivatsioonile pärssivalt mõjuvad.

Toon välja ka paar korralduslikumat aspekti, mis ei pruugi alati olla õpetaja võimuses, kuid millel on suur potentsiaal õpilaste motivatsiooni toetada. Nendeks on pikk protsess ja võimalusel väike grupi suurus. Pikem protsess ehk näiteks iganädalaselt toimuvad tunnid, võimaldab pikema perspektiiviga eesmärke seada ja grupisisestelt üksteist paremini tundma õppida. See omakorda loob õpilastele stabiilse ja turvalise keskkonna ning ühtlasi loob laiemat pinnast personaalseks lähenemiseks. Viimast, personaalset lähenemist, toetab ka väiksem grupp. Lisaks suunab väiksem grupp õpilasi rohkem pingutama.

3.1. Motivatsioonist lähtuv kogetud situatsioonide analüüs

Situatsioon 1. Oma õpetamispraktika raames õpetasin ühe üldhariduskooli neljanda klassi tüdrukuid, kellest üks pidevalt tundi segas ning tõmbas teised, kes esialgu kõike kenasti kaasa tegid, ka tunni tegevuste juurest eemale. Ka nende igapäevane õpetaja tõdes, et see konkreetne õpilane mõjutab teisi õpilasi - kui tema on motiveeritud, on enamasti terve klass motiveeritud ja kui tema motiveeritud ei ole, on väga tõenäoline, et ka suur osa teistest õpilastest kaotavad motivatsiooni.

Sellele olukorrale tagasi mõeldes näen seal erinevaid aspekte, mis võisid selle õpilase motivatsiooni mõjutada. Õpilase tausta kohta tean nii palju, et ta on pärit paljulapselisest ja vähekindlustatud perest, seega on tõenäoline, et mingis osas mängis tema demotiveerituses rolli madalama tasemete vajaduste rahuldamatus, mis tekitas ärevust, mis ei lasknud tal tunnis keskenduda. Teise asjana toon välja, et tegemist oli tantsutunniga, mis toimus kehalise kasvatuses tunni raames - see ei olnud õpilase vaba tahe seal olla. Lisaks olin mina selles grupis väline, võõras liige.

Tunde esialgu vaadeldes nägin, et selle klassi igapäevane õpetaja lahendas selliseid olukordi läbi negatiivsete tugevdajate ja nõrgestajate - karistus, pahandamine, õpilase ignoreerimine ja manipuleerimine, rääkides temast kogu grupi ees negatiivses võtmes. Mina olin selle grupi õpetaja umbes kümnel korral ja mida tund edasi, seda rahulikumaks ja ühtlasemaks grupp muutus. Ma ei osanud selle tüdrukuga otseselt midagi peale hakata, sain aru, et tal järel jooksmine võtab kasutult energiat ja tunni aega. Lõpuks andsin talle võimaluse olla üksinda kõrval või koos teistega grupis ning lõpuks, viimastes tundides, liitus ka tema grupiga.

Mida ma sellest järeldan ja mida ma täna sellises olukorras teeksin? Järeldan, et selles konkreetses olukorras töötas aeg protsessi kasuks - just siis kui tundsin, et õpilased on mind usaldama hakanud, sai minu aeg nendega läbi. Teiseks - negatiivsed tugevdajad ja nõrgestajad ei ole jätkusuutlikud motivatsiooni vormid. Täna selles olukorras olles oskaksin ma kiiremini märgata karjamentaliteeti ja seda takistada, jagades n-ö liidrile järgnejad väikestesse gruppidesse või paaridesse ülesandega tegelema, et anda neile suurem vastutus ja tuua fookus tunni teemadele. Muus osas käituksin ilmselt sarnaselt nagu siiski - annaksin õpilasele rahulikult, teda ähvardamata mõista, mis on tema valikud.

Situatsioon 2. Teise situatsioonina toon siin taaskord välja 2.peatükis kirjeldatud situatsiooni klassikalise tantsutehnika tunnist, kus olin õpilase rollis. Selles olukorras olid motivatsiooni mõjutavateks teguriteks väike grupi suurus ja sellega kaasnev suurenenud tähelepanu, suure huvi puudumine aine vastu, vigastus ja uskumus, et ma ei saa hakkama, mis oli suuresti tekitatud teistega võrreldes väiksemate eelteadmiste olemasolu, mistõttu oli mul saadud infot keeruline enda oskustega siduda.

Selle tunni õpetaja suutis mind tegelikult väga oskuslikult motiveerida. Esiteks oli ta väga hooliv, soe ja usaldusväärne inimene. Väikese grupi tõttu (mis minu silmis oli justkui demotiveeriv tegur) sai ta mulle läheneda väga personaalselt ning ta lõi seoseid ja juhendas mind läbi minu isiklike huvide. Nimelt olin äsja avastanud enda jaoks surfamise, millest ma tunniväliselt õpetajaga väga entusiastlikult rääkinud olin. Tunnis põimis ta oskuslikult mind juhendades surfamisega seonduva sõnavara ja klassikalise tantsu sõnavaraga, mis võimaldasid mul paremini mõista, mida ta minult ootab - see omakorda tekitasid minus eduelamust. Ta arvestas minu eelteadmistega ja oskas sellest lähtuvalt mind juhendada. Kokkuvõttes ei saa ma öelda, et ma oleksin neid tunde sajaprotsendiliselt nautinud, kuid tunnen, et semestri lõpuks olin ma siiski autonoomselt motiveeritud - ma võtsin välise motivatsiooni omaks ja mõistsin, miks see minu õpingutes oluline on. Varasemalt olin klassikalise tantsu tundides tihtipeale pingutanud justkui õpetaja jaoks, aga see antud õppejõud suutis mind panna pingutama iseenda eesmärkidest lähtuvalt. Selle situatsiooni võtsin endaga kaasa kui õppematerjali olukordadeks, kus pean ise õpetajana sellistesse olukordadesse sattuma, kus demotiveeritud õpilastega tegelema pean.

Situatsioon 3. Ühes lastelaagris juhendades oli mul õpetajana keeruline motiveerida ühte konkreetset õpilast, kes nõustus paaris- või grupiülesandeid tehes olema paaris ainult minuga ja mitte kellegi teisega, isegi kui mina õpetajana harjutusi otseselt kaasa ei teinud. Õpetajana oli mul esimestes tundides sellele olukorrale keeruline lahendust leida. Lõpuks kaasasin seda õpilast siis enamasti harjutusi ette näidates oma abilisena ning see "rahuldus" tema vajadused ning harjutuse jooksul oli ta nõus ka teistega paaris töötama.

Kuna selle õpilase puhul oli tegemist lapsega, kes võis olla 6-7-aastane ja kes ei olnud harjunud mitmepäevases laagris käima ja nii pikalt vanematest eemal olema, arvan, et ka

selle situatsiooni puhul oli peamiseks motivatsiooni mõjutavaks teguriks turvalisuse vajaduse rahuldamine. Seda turvatunnet otsis ta esialgu juhendajatelt ning mõne aja möödudes integreerus ka ülejäänud gruppi. Sellest järeldan, et nagu ka 1.situatsiooni puhul, oli ka siin ajalisel faktoril oma roll. Usaldus teiste grupiliikmete ja keskkonna vastu kasvab, kui selles keskkonnas mõnda aega viibida ja see saab tuttavaks.

3.1.2. Järeldused

Töö lõpetuseks jõuan tagasi algusesse. Nende kogetud situatsioonide analüüsi tagajärjel saan aru, et õpetaja üks peamisi võimalusi motivatsiooni toetada, on **olla inimesena toetav ja usaldusväärne, et luua tunnis turvaline keskkond**. See viib mind tagasi töö alguses esimestena analüüsitud vajadustest lähtuvate motivatsiooniteooriateni, mille kohaselt on kõrgemate tasemete vajaduste saavutamine häiritud, kui madalamate tasemete vajadused on rahuldamata (McLeod 2020; Souders 2021).

Teise asjana võtan kaasa teadmise, et **motivaatoril ja motivaatoril on vahe** - kuigi inimesi saab motiveerida paljudel erinevatel viisidel, on mõned viisid teistest etemad oma kvaliteedi ja pikaajalisema toimimise tõttu. Oma tulevases õpetajatöös proovin ennekõike suunata oma õpilasi sisemise ja autonoomse ning meisterlikkusele suunatud õpimotivatsiooni suunas, jättes kõrvale läbi karistuste jms kaudu õpilaste lühiajalise motiveerimise.

Põhiline asi, mille tahan lõpetuseks välja tuua, on, et minu kui algaja tantsuõpetaja jaoks on olnud motivatsiooniteooriatega tutvumine ääretult toetav protsess edaspidiseks erialaseks tööks. Tunnen, et see on oluline teema, millega kõik õpetajad võiksid mingil määral kursis olla, sest motivatsioon on igas õppes oluline tegur ja ainuüksi teooriatega tutvumise pinnalt tunnen, et oskan edaspidi motivatsiooni puudumisest tulenevates probleemsituatsioonides esiteks õpilast lihtsalt mõista ja teiseks teda toetada.

KOKKUVÕTE

Antud töö eesmärk oli mõista, millised on tantsuõpetaja võimalused ja roll õpilase motivatsiooni toetamisel ning lisaks mõista, miks ja kuidas üksikindiiviidi motiveeritus grupis mõjutab teda ümbritsevate grupi liikmete motiveeritust.

Eesmärgini jõudmiseks uurisin esialgu erinevaid käsitusi motivatsioonist nii üldiselt kui ka hariduse kontekstis. Seejärel asetasin need teooriad spetsiifilisemalt tantsuhariduse konteksti ja kaardistasin peamised motivatsiooni mõjutavad tegurid tantsutunni raames, pöörates suuremat rõhku grupi mõjule. Eelnevale toetudes loetlesin lõpuks kogutud info põhjal võimalusi, kuidas tantsuõpetaja saab õpilase motivatsiooni toetada.

Järgnev on kokkuvõtlik ülevaade kogu tööst.

Motivatsioonil puudub ühene definitsioon, mis hõlmaks kõikvõimalikke motivatsiooni aspekte. Suures plaanis saab öelda, et motivatsioon on soov muutuse järele. Erinevate käsitluste põhjal on motivatsiooni mõjutavateks teguriteks muuhulgas inimese vajadused ja nende rahuldamise soov, kogetud käitumiste tagajärjed, võrdsus teiste ümbritsevate inimestega ja eesmärkide saavutamise soov.

Hariduse kontekstis on motivatsiooni mõjutavateks teguriteks vajadused, eesmärgid ja keskkond ning ideaalis on motivatsioon autonoomne ja õpe meisterlikkusele suunatud. Tantsuharidusele on muuhulgas omane ka gruppides töötamine, mis erinevatel viisidel selle liikmete motiveerituse taset mõjutada saab, füüsilisus ja abstraktsus.

Tantsuõpetaja võimalused õpilase motivatsiooni toetada peituvad tema pädevuses ja isiklikus entusiasmis õpetatava suhtes, läbimõeldud tundide ülesehituses ning üldiste teadmiste omamises motivatsioonist ja selle toimimisest. Oluline on, et õpetaja oleks inimesena toetav ja usaldusväärne, et luua tunnis turvaline keskkond, mis on üheks õppimise toimumise kriteeriumiks.

Käesolev töö andis üldise ülevaate motivatsioonist tantsuhariduse kontekstis. Edasi võiks seda teemat uurida, lähtudes spetsiifilisemalt mingist kindlast tantsuhariduse õppeainest (improvisatsioon, kompositsioon jms) või vanusegrupist.

KASUTATUD ALLIKAD

Aru, J. 2018. Ajulugu: Kuidas aju õpib?

<https://edidaktikum.ee/et/content/õppimine-ja-psühholoogia>, (31.03.2021).

Aru, J. 2021. Kuidas kasutada oma aju loovuse algoritme? [Käsikirjaline loengukonspekt]. Edu Akadeemia.

Arro, G. 2019. Huviharidus ja motivatsioon. Kog: Kvaliteetsem teadushuviharidus. Tartu: SA Eesti Teadusagentuur, lk 39-47. DOI: <https://doi.org/10.23680/diss/005>.

Arro, G. 2021. Motivatsiooni alused. [Käsikirjaline loengukonspekt]. Tallinna Haridusamet; Noor Tegija.

Brophy, J. 2014. Kuidas õpilasi motiveerida: Käsiraamat õpetajatele. SA Archimedes.

Buckroyd, J. 2000. The Student Dancer: Emotional Aspects of the Teaching and Learning of Dance. London: Dance.

Deci, E. L. & Ryan, M. R. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry* 11(4), p.227-268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01

Eggen, P. & Kauchak, D. 2013. Educational Psychology: Windows on Classrooms (9th ed.). Pearson Education.

Gallard, D. & Cartmell, K. M. 2015. Psychology and Education. London: Routledge.

Gibbons, E. 2007. Teaching Dance : The Spectrum of Styles. Bloomington (Ind.): AuthorHouse.

- Henderson, R. 2017. The Science Behind Why People Follow the Crowd. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/after-service/201705/the-science-behind-why-people-follow-the-crowd>, (19.04.2021).
- Kameda, T. & Hastie, R. 2015. Herd Behavior. Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences, p. 1-14. DOI: 10.1002/9781118900772.etrds0157.
- Koff, S. R. 2000. Toward a Definition of Dance Education. *Childhood Education* 77(1), p. 27-31.
- Lexico. *s.a.* Herd Mentality. https://www.lexico.com/definition/herd_mentality, (19.04.2021).
- Locke, E. A. & Latham, G. P. 2006. New Directions in Goal-Setting Theory. *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), p. 265-268. DOI: 10.1111/j.1467-8721.2006.00449.x.
- McLeod, S. 2020. Maslow's Hierarchy of Needs. <https://www.simplypsychology.org/maslow.html?campaignid=70161000000QmMr&vid=2112695#gsc.tab=0>, (31.03.2021).
- Novaator. 2020. Kas harjutamine teeb meistriks või on see üks mõttetu sõnakõlks? <https://novaator.err.ee/1137944/kas-harjutamine-teeb-meistriks-voi-on-see-uks-mottetu-sonakolks>, (12.04.2021).
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, p. 68-78.
- Schneer, G. 1994. *Movement Improvisation: In the Words of a Teacher and Her Students*. New York: Human Kinetics.
- Souders, B. 2021. 20 Most Popular Theories of Motivation in Psychology. <https://positivepsychology.com/motivation-theories-psychology/>, (16.03.2021).

SUMMARY

The purpose of this research was to understand what are the possibilities and the role of a dance teacher in supporting the motivation of students, and in addition, to understand why and how the motivation of one individual affects the motivation of the members around the group.

To achieve this purpose, I examined different approaches to motivation both in general and in the context of education. Then I placed these theories more specifically to the dance education context and researched the main factors that are affecting motivation in the context of dance education, paying greater emphasis on the impact of the group. Based on the above, I finally listed the possibilities on how a dance teacher can support the motivation of the student.

The following is a summary of the total work.

Motivation lacks a single definition that would include all possible motivation aspects. In a big picture, it can be said that motivation is a desire for change. Based on different approaches, the motivation is mostly affected by human needs and the desire for those needs to be satisfied, the consequences of experienced behaviors, equality compared to others surrounding them and the desire to achieve the goals.

In the context of education, motivation is also affected by needs, goals and the environment and ideally motivation would be autonomous and mastery-focused.

Dance education is physical, abstract and is often happening in groups, which can affect the level of motivation of its members in different ways.

The possibilities of the dance teacher to support the motivation of the students is supported by his/her competence in the subject and personal enthusiasm, well planned classes and overall knowledge of the motivation and its functioning. It is important that the teacher is

supportive and reliable as a person to create a secure environment, which is one of the criteria for learning to happen.

This work gave a general overview of motivation in the context of dance education. Next, this issue could be examined, based more specifically on a specific course of dance education (improvisation, composition, etc.) or age group.

LIHTLITSENTS

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Liis Konsap,

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

TANTSUÕPETAJA VÕIMALUSED TOETADA ÕPILASE MOTIVATSIOONI
TANTSUTUNNI KONTEKSTIS,

mille juhendaja on Ele Viskus,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuniautoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Liis Konsap

22.04.2021