

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Helena Karu

ÕPETAJATE TEADLIKKUS AUTONOOMIAST KUI ÕPILASE
PSÜHHOLOOGILISEST BAASVAJADUSEST JA VALMISOLEK AUTONOOMIA
TOETAMISEKS VALIKUTE PAKKUMISE ABIL KOOLIKONTEKSTIS

Magistritöö

Juhendaja: haridusteaduste lektor Egle Säre

Tartu 2020

Resüme

Õpetajate teadlikkus autonoomiast kui õpilase psühholoogilisest baasvajadusest ja valmisolek autonoomia toetamiseks valikute pakkumise abil koolikontekstis

Seades eesmärgiks kujuneda haritud inimeseks, kes on ühiskonnaelus osavõtlik, aktiivne ning tunneb vastutust selle ees, mis toimub ühiskonnas ja keskkonnas, on oluline, et õpilased saaksid juba noores eas koolis otsustamisprotsessides osaleda. Magistritöö eesmärgiks on autor seadnud välja selgitada, milline on õpetajate arusaam õpilaste autonoomiavajaduse toetamise vajalikkusest, milline on õpetajate valmisolek valikuid pakkuda ja milliseid valikuid nad pakuvad. Läbi viidi kvalitatiivne uurimus ning andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega kaheksalt 5.-6. klassi õpetajalt. Andmete analüüs toimus kvalitatiivset suunatud sisuanalüüsi meetodit kasutades. Uuringu tulemusena selgus, et õpetajad peavad oluliseks õpilase autonoomiavajaduse toetamist, kuid oli õpetajaid, kes ei toeta autonoomiavajadust teadlikult.

Võtmesõnad: demokraatia, isemääramisteooria, autonoomia, valik, otsustamine.

Abstract

Teachers awareness of autonomy as a student's basic psychological need and readiness to support autonomy through providing options in a school context

Setting an aim to become an educated person who is participatory, active in society and feels responsible for what happens in society and in environment, it is important that students could participate in decision-making processes from an early age at school. The aim of the master's thesis is to find out what is teachers understanding of the need to support students need for autonomy, what is teachers readiness to offer choices and what kind of choices do they offer. A qualitative study was conducted and data was gathered from eight 5.-6. grade teachers through semi-structured interviews. Data analysis was performed using a qualitative content analysis method. The survey revealed that teachers consider the support of students autonomy to be important, but there were teachers who do not consciously support students need for autonomy.

Keywords: democracy, self-determination theory, autonomy, choice, decision making.

Sisukord

1. Sissejuhatus.....	4
2. Demokraatia ja demokraatlik ühiskond.....	5
2.1 Demokraatia ja haridus.....	5
3. Isiksuse areng.....	7
3.1 Isemääramisteooria põhialused.....	7
3.2 Autonoomia toetamine ja õpetaja roll autonoomia toetajana.....	8
3.2.1 Juhised õpilase autonoomsuse toetamiseks.....	10
3.2.1.1 Valikute pakkumine õpilastele.....	12
4. Kool kui arengukeskkond.....	13
4.1 Kaasamine.....	14
4.2 Otsustamine.....	14
4.2.1 Otsustamisel osalemine.....	15
5. Metoodika.....	16
5.1 Valim.....	17
5.2 Andmete kogumine.....	17
5.3 Andmete analüüs.....	18
6. Tulemused.....	20
6.1 Autonoomiavajaduse tähtsuse teadvustamine.....	20
6.2 Autonoomiavajaduse toetamiseks rakendatud viisid.....	21
6.3 Valikute pakkumise eesmärgid.....	22
6.4 Pakutud valikud ja valikute pakkumise sagedus.....	23
6.5 Soovitav tugi tõhusamaks valikute pakkumiseks.....	25
7. Arutelu.....	27
8. Töö piirangud ja praktiline väärtus.....	32
Tänuõnad.....	32
Autorsuse kinnitus.....	33
Kasutatud kirjandus.....	34
Lisa 1. Intervjuuküsimuste kava	
Lisa 2. Kodeerimisprotsess	

1. Sissejuhatus

Arenenud demokraatiat iseloomustab see, kui ühiskonnas on kõikide sotsiaalsete rühmade (sh lapsed ja noored) huvide ning vajadustega arvestatud ning nad on sotsiaalselt kaasatud (Lastekaitse Liit, 2014). Indiviid saab demokraatlikul viisil tegutseda vaid juhul, kui ta tunneb, et tingimused on turvalised ja vabadus kindlustatud. Sellise õhkkonna loomiseks on haridusasutustes keskne roll õpetajal (Demirbolat, 2012). Õpetaja ülesandeks on jälgida, et õpilane osaleb õppetegevuses aktiivselt, seab enda õppimisprotsessile eesmärgid ja on kaasvastutaja oma arengus ja õppimises (Holmberg, & Skogen 2004). Demokraatlikus koolis peaks olema arvestatud nõudmine, et igale lapsele on vaja anda mingis osas kontroll enese õppeprotsessi üle. Õpilasel peaks koolis olema mitu valikut, ühe valiku asemel, kohustused peaksid olema asendatud valikutega, kuulekus peaks olema asendatud isikliku vastutusega ja õpilased peaksid aeg-ajalt olema seotud tunni teemade valikute ja planeerimisega (Demirbolat, 2012). Põhikooli riikliku õppekava (2011) taotlus on vastutustundlike ja iseseisvate õpilaste kujunemine ning õpimotivatsiooni hoidmine lastes õpilastel langetada otsuseid ja nende eest vastutada. Sutrop (2009) toob esile, et haridus, mis toimib liberaalses demokraatias, peaks suurendama inimese autonoomiat. Isemääramisteooria on arusaam inimese motivatsioonist ja see nõuab, et võetaks arvesse kaasasündinud psühholoogilisi vajadusi - kompetentsus, autonoomia, seotus. (Decy & Ryan, 2000). Autonoomia toetamine on inimestevaheline käitumine, kus üks osapool toetab teise sisemist, soovitud käitumiskavatsust. Näiteks kui õpetaja toetab õpilase psühholoogilisi baasvajadusi, huvisid, eelistusi ja väärtusi (Jang & Reeve, 2006). Reeve ja Su (2010) on toonud välja, et üheks autonoomia toetamise viisiks on valikute pakkumine - informatsiooni pakkumine valikuvõimalustest, otsuse tegemise julgustamine ja initsiatiivi toetamine. Uuringust, milles osales 120 õpilast Venemaalt ja 116 õpilast USA-st, selgus küsitluse teel, et kui noored tunnetasid, et nende autonoomiat toetatakse, tekitab see heaolutunnet ja sisemist motiveeritust (Chirkov & Ryan, 2001).

2014. aastal viidi Lastekaitse Liidu poolt laste ja noorte seas läbi uuring, millega sooviti välja selgitada, millisel määral kaasavad koolid lapsi koolielu puudutavatesse otsustesse ja kas kaasamine on õpilaste arvates piisav. Uuringust selgus asjaolu, et õpilasi ei kaasata piisavalt koolielu korraldust puudutavatesse küsimustesse, kuigi suur hulk õpilasi sooviks olla kaasatud rohkemal määral. Turk (2012) tuginedes aastatel 2011-2012 läbi viidud "Lapse õiguste ja vanemluse monitooruringu" tulemustele, on välja toonud, et valdav enamik küsitletute seast on nõus, et noored peaksid saama koolielu puudutavates küsimustes kaasa rääkida. Samas Turk'i sõnul tähelepanuväärne asjaolu, et viiendik vastanutest pole sellega

nõus. Turk selgitas, et kui noortele toodi näiteid koolis kaasamist peegeldavatest olukordadest ja paluti hinnata, kui võrd on nad saanud nendes olukordades arvamust avaldada, siis selgus, et nende tulemuste põhjal ei saa väita, et noorte kaasamine koolielu puudutavate küsimuste lahendamisesse oleks igapäevane praktika. Antud tulemused võivad Turk'i sõnul viidata olukorrale, kus võimusuhted on niivõrd iseenesestmõistetavad ja noored ei kujutagi ette, et neil võiks nendel teemadel sõnaõigust olla.

2. Demokraatia ja demokraatlik ühiskond

Demokraatlik ühiskond, mis on meile juba pikka aega enesestmõistetav, väärtustab võrdust, vabadust ja individuaalset autonoomiat. Council of Europe (2017) on demokraatiat defineerinud järgmiselt: “Sõna demokraatia tuleb kreekakeelsetest sõnadest *demos*, mis tähendab inimesi, ja *kratos*, mis tähendab võimu. Järelikult võib demokraatiat mõista kui rahvavõimu, juhtimisviisi, mis sõltub rahva tahtest” (para 2). Tegelikult ei peaks demokraatias kehtima häälteenamuse reegel, juhul kui vähemuste huvid on täielikult ignoreeritud. Vähemasti teoorias peaks demokraatia tähendama valitsemist kõikide inimeste nimel, lähtudes nende soovidest. Demokraatia idee tugineb kahel peamisel põhimõttel:

1) Individuaalne autonoomia – kellelegi ei tohi kehtida need reeglid, mis on kehtestatud teiste poolt. Inimesed peavad ise saama enda elu juhtida (mõistlikkuse piires). 2) Võrdsus – kõigil peab olema võrdne võimalus mõjutamiseks otsuseid, mis puudutavad kõiki ühiskonda kuuluvaid inimesi (Council of Europe, 2017).

Demokraatlik ühiskond tugineb eeldusele, et iga indiviid on väärtuslik, vaba väljendamiseks arvamusi, tal on õigus ennast realiseerida, tunnetab enda otsustel ja käitumisel lasuvat vastutust ja tunnetab eneses missiooni kaitsta enese kui ka teiste põhiõigusi (Demirbolat, 2012).

2.1 Demokraatia ja haridus

Demokraatia ei vaja indiviide, kes on liiga lugupidavad ja kuulekad ja kes passiivselt alluvad autoriteedile. Vastupidi, see vajab enesedistsipliiniga inimesi, kellel on soov elada teistega ühistundes, tehes kompromisse. Selliste omadustega inimeste harimine nõuab demokraatlikku õhkkonda haridusasutustes (Demirbolat, 2012). Põhjused, miks anda õpilastele suurem osalemisvõimalus haridusuuendustes on Levin'i (2000) sõnul järgnevad:

1. Efektivne muutuse rakendamine vajab osalust kõigi poolt, keda see puudutab. Õpilased on sama tähtsad kui õpetajad.

2. Õpilastel on unikaalsed teadmised ja maailmavaated, mis muudavad uuendused efektiivsemaks ja parandavad nende teostumist.
3. Õpilaste vaated aitavad tõhusamalt kaasata kooli töötajate ja vanemate arvamusi tähendusliku uuenduse jaoks.
4. Õpilased on kooli resultaadi tootjad, seega nende kaasamine on fundamentaalne igasuguseks arenguks ja täiustumiseks.

Kui õpilased mõistavad, et saavad määrata, mida ja kuidas nad õpivad, tõuseb nende pühendumise tase ja tõenäoliselt kasvab ka õppeedukus märkimisväärselt (Levin, 2000). Õpilased saavad arendada mitmeid kodanikuaktiivsusele omaseid oskusi ja hoiakuid õppekeskkonnas, mis toimib demokraatlikult. Üks sellistest hoiakutest on võimestumine (Prud'homme, 2014). "Võimestumine on enesearengu protsess, mille käigus analüüsitakse ennast kriitiliselt, leitakse isiklik motivatsioon ja potentsiaal, langetatakse põhjendatud otsused ning muudetakse oma isiklike hoiakuid ja käitumist eesmärgiga saavutada positiivsed muutused eluga toimetulekul ning kontroll oma elu üle" (Aro & Puussepp, 2007, lk 741). Teine oskus, mis areneb õpilasel, kui ta võtab osa demokraatlikest koosolekutest on mõtteprotsess ja analüüs, mis on tarvis selleks, et hääletada (Prud'homme, 2014).

Sutrop (2009, lk 55) arvab, et "Liberaalses demokraatias toimiv haridus peaks suurendama nii inimese autonoomiat ja vabadust kui ka võimet mõista oma kohustusi ning oskust arvestada teistega. Hea elu eeltingimuseks on, et suudetakse luua tasakaal individuaalsete ja kollektiivsete hüvede vahel." Kui ootame, et demokraatlik kord kasvataks generatsiooni, kes avastab, mõtleb kriitiliselt, arutleb ja mõtleb teaduslikult, peaks õpilastele olema pakutud teadmisi, mis pole nii õelda valmis, vaid teadmised, mille loomisel said õpilased ise osaleda. Teadmised, mis pole meelde jätmiseks, vaid teadmised, mis viivad reflekteerimiseni (Demirbolat, 2012).

Demokraatlikus ühiskonnas on oluline kaasata kõiki (ka noori) sellisel viisil, et leitakse lahendused, mida igäiks saab toetada. Sealjuures tuleks silmas pidada, et inimesed tunneksid ennast turvaliselt ning vabadus oleks neile hoolimata nende soovidest ja eelistustest garanteeritud. Sellises ühiskonnas peaks haridus toetama õpilase autonoomiat, võimet mõista enda kohustusi ja arvestada teistega. Koolikontekstis on sellise õhkkonna loomisel keskne roll õpetajal, kes peaks andma ka õpilastele võimalust kaasa rääkida, mida ja kuidas nad õppida tahavad, ise õpilaste ettepanekuid arvesse võttes ja rakendades. Õpilastega arvestamine toetab nende võimestumist ja analüüsisioskust.

3. Isiksuse areng

3.1 Isemääramisteooria põhialused

Kuna demokraatlikus ühiskonnas peaks haridus toetama õpilase autonoomiat, on oluline vaadata lähemalt isemääramisteooriat, mille üheks komponendiks on autonoomia. Brophy (2014) selgitab, et kui inimesel on motivatsioon, siis soovib ta midagi saavutada ning asub selle nimel eesmärgipäraselt tegutsema. Motiveeritud tegevus võib olla enese valitud või määratud väljast poolt. Kui inimene on ise tegevuse valinud, kogetakse seda tegevusena, mis on vabalt valitud ja enesest alguse saanud (ei tehta välise sunnil). Sisemiselt motiveeritud tegevus ei ole ajendatud tagajärgede poolt, ainus nii öelda tasu on kogetav huvi ja rahulolu (Brophy, 2014). Juba varajasest lapseeas alates, ilmutavad inimesed endas sisemist soovi näidata üles huvi, õppida süvitsi ja saada milleski meisterlikuks. Isemääramisteooria väidab, et selliste toimingute jaoks on omased tunded kompetentsus, autonoomia ja seotus. Need psühholoogilised baasvajadused peegeldavad inimese püüdluste olemust oma sügavaimas vormis ja on vajalikud kogemaks eneses heaolu ja elujõudu (Deci & Ryan, 2017).

Isemääramisteooria on arusaam inimese motivatsioonist ja see nõuab, et võetaks arvesse kaasasündinud psühholoogilisi vajadusi - kompetentsus, autonoomia, seotus. Kompetentsus – tunne, et saadakse hakkama optimaalselt väljakutsuvate ülesannetega, mõistetakse maailma enda ümber ja saadakse aru selle toimimisest. Seotus – tunne, et ollakse teistega seotud, tuntakse end turvaliselt ja tuntakse kuuluvust. Autonoomia – tunne, et saadakse ise reguleerida oma tegevust ja teha valikuid. Need kolm psühholoogilist baasvajadust suunavad inimesi sobivates tingimustes kompetentsema, elujaatavama ja sotsiaalselt integreeruvama käitumise suunas (Decy & Ryan, 2000). Deci, Lens, Sheldon, Simons ja Vansteenkiste (2004) uurimusest selgus, et ülesannete andmine viisidel, mis toetavad õpilaste psühholoogilisi baasvajadusi (näiteks läbi ülesande sisu või selle konteksti), viib positiivsete õppimisega seotud tulemusteni. Lisaks leiti, et kui õpetajad selgitavad tunnitegevuste kasulikkust õpilase perspektiivist ja võimaldavad autonoomiat toetavat õppekeskkonda, on sellel märkimisväärne mõju õpilastele. Selliselt on nad täielikult pühendunud ja tõeliselt kaasatud õppetegevustesse. (Deci *et al.*, 2004). Isemääramisteooria kohaselt on inimesele omane olla sisemiselt motiveeritud, tundmaks end sotsiaalses keskkonnas teistega seotult ja selles keskkonnas tõhusalt toime tulema ning tajuma seda tehes isiklikku initsiatiivi. Õpilased kogevad sisemist motivatsiooni tõenäoliselt sellises keskkonnas, mis aitab neil rahuldada kolme põhilist psühholoogilist baasvajadust. Kui toetus puudub, tajuvad õpilased iseotsustamise asemel pigem kontrolli, mistõttu on ka nende

motivatsioon eeskätt väline, mitte sisemine (Brophy, 2014). Eelnevast saab järeldada, et sisemise motivatsiooni tekkimiseks ja hoidmiseks on oluline, et õpilase vajadus autonoomia järele (sh teha valikuid), oleks toetatud. Valikute tegemine on võimalik situatsioonis, kus õpilased saavad midagi otsustada. Tingimused, mis takistavad põhilisi psühholoogilisi baasvajadusi viivad käitumismustrite, regulatsioonide, eesmärkide ja mõjudeni, mis pole optimaalsed arenguks ja inimese üldiseks heaoluks (Decy & Ryan, 2000). Kui lapsed on kontrollivas keskkonnas, on nende põhiline loomulik eeldus õppimiseks – sisemine motivatsioon – välja lülitatud, sh enesekindlus ja eneseväärtuse tunne. Seevastu sotsiaalses kontekstis, kus need vajadused on rahuldatud, saab suurimal määral väljenduda inimeste huvi, loovus, produktiivsus ja empaatia. Kui mõelda asjaolule, et lapsed veedavad koolis küllaltki palju aega enda elust, saab mõista, miks koolikeskkond on nii oluline psühholoogilise arengu jaoks (Deci & Ryan, 2017). Seega võib järeldada, et on oluline panna rõhku sellise keskkonna loomisele, mis toetaks õpilaste psühholoogilisi baasvajadusi.

3.2 Autonoomia toetamine ja õpetaja roll autonoomia toetajana

Autonoomia tähendab sõnaotseses mõttes ise-juhtiv ja kujutab seega regulatsiooni enese poolt. Autonoomia toetamine keskendub võimaluste otsimisele, suurendamaks õpilase vabadust koordineerida enda sisemisi motivatsioonilisi ressursse sellega, mida nad teevad klassiruumis. Selle vastandiks on õpilaste käitumise kontrollimine (Deci & Ryan, 2017). On oluline rõhutada, et autonoomia toetamine ei tähenda struktuuri puudumist, kuna autonoomia toetamist võrdsustatakse sageli ja ekslikult struktuuri eemaldamisega. Vähene struktureeritus ei anna tulemuseks autonoomiat toetavat keskkonda (Deci & Ryan, 2017). Autonoomia toetamine on inimestevaheline käitumine, kus üks osapool toetab teise sisemist, soovitud käitumiskavatsust. Näiteks, kui õpetaja toetab õpilase psühholoogilisi baasvajadusi, huvisid, eelistusi ja väärtusi. Küsides õpilastelt, mida nad tahavad (näiteks õpilaste soovid tunnikava osas), on autonoomiat toetav käitumine, sest õpetaja soovib selgitada välja õpilaste psühholoogilisi vajadusi ja integreerida neid tundidesse (Jang & Reeve, 2006).

Isemääramisteooria vaatenurgast lähtudes alustavad õpetajad, kes õpilaste vajadusi toetavad, püüdlusest mõista ja suhestuda õpilase vaatenurgaga. Need õpetajad pakuvad õpilastele võimalusi võtta initsiatiivi oma õppimise osas ja otsida ise teavet, mis on kooskõlas nende huvide ja eesmärkidega. Nad pakuvad õpilasele valikuid ja võimalusi, kus võimalik ja julgustavad õpilasi võtma vastutust oma õppimise suunamise osas. Samuti pakuvad need õpetajad õpilastele teavet, põhjendusi oma ettepanekutele ning muid struktureerivaid tugesid, mida õpilased saavad internaliseerida, aga nad teevad seda õpilase autonoomsust toetaval

viisil. Vastupidiselt kontrollivatele õpetajatele, kes survestavad õpilasi mõtlema, tundma või käituma kindlatel viisidel suhestudes õpilastega enese (õpetaja) vaatepunktist, mitte püüdes olukorda näha õpilase vaatepunktist (Deci & Ryan, 2017).

Õpilastele on oluline tagada autonoomiat toetav keskkond. Uuringute põhjal saab väita, et õpilastel, kelle õpetaja on autonoomiat toetav (vastupidiselt õpilastele, kelle õpetaja on kontrolliv) on: suurenenud nii sisemine motivatsioon, kui ka enesehinnang (Deci, Kauffman, Koestner, Ryan, & Spiegel, 1982); parem eneseregulatsiooni võime ja vähem kohanemisprobleeme (Deci, Grolnick, & Ryan, 1991); suurenenud loomingulisus (Bernieri, Holt, Koestner, & Ryan, 1984; Deci & Ryan, 1987); suurenenud koseptuaalne mõistmine (Benware & Deci, 1984; Deci & Ryan, 1987); suurem huvi ja nauding, positiivsed emotsioonid, positiivsed ja püsivad käitumismuutused (Deci & Ryan, 1987); aktiivsem vaimne kaasatus tunnis (Barch, Carrell, Jang, Jeon, & Reeve, 2004); suurenenud emotsionaalne positiivsus (Connell, Patrick, & Skinner, 1993); suurenenud heaolutunne (Black & Deci, 2000); parem akadeemiline sooritus (Barrett, Boggiano, Flink, Seelbach, & Shields, 1993); parem akadeemiline püsivus (koolist väljalangemise asemel) (Guay, Fortier & Vallerand, 1997).

Assor, Kanat-Maymon, Kaplan ja Roth (2007) viisid küsitluse teel läbi uuringu, 132 õpetaja ja nende õpilastega (kokku 1255) 3.-6. klassist. Uuringuga vaadeldi õpetajate autonoomse motivatsiooni toetamise kogemusi õpetamise osas ning selle vastastikmõju õpetajatele ja õpilastele. Uuringust selgus, et autonoomse motivatsiooni toetamine on positiivselt seotud õpetaja tajutud personaalsete saavutustega ja vähenenud väsimustundega. Samuti tajuvad autonoomset motivatsiooni toetavate õpetajate õpilased neid autonoomiat toetavatena ning see tekitab õpilastes omakorda autonoomset õpimotivatsiooni. Lisaks oli välja toodud, et riiklikul tasandil testimine (ja muud testid, millel on tähtis kaal) tekitab suure tõenäosusega õpetajas tunde vähenenud autonoomiast ning panevad õpetajaid pidevalt käituma õpilastega kontrollivamal viisil. Toodi ka välja, et kuna õpetamisega seonduvat autonoomset motivatsiooni seostatakse kahanenud väsimustundega ja suurenenud isikliku saavutustundega on võimalik, et pingestavad testid õõnestavad neid aspekte. Lisaks kõrge autonoomse orientatsiooniga õpetajate jaoks (õpetajad, kes väärtustavad personaalset autonoomiat ja soovivad toetada õpilaste autonoomiat) võivad pingestavad testid tekitada keerulise dissonantsi. See võib luua administratiivseid pingeid ja kohustust õpetada väga kontrollival viisil ning on seetõttu teravalt kontrastne autonoomsete õpetajate väärtustega. Dissonats selle vahel, mida keegi väärtustab ja mida temalt nõutakse, võib tekitada vihatunnet, kibestumust, väsimust, mis lõpuks võib viia väga heade ja professionaalsete

õpetajate töölt lahkumiseni (Assor *et al.*, 2007). Reeve (2009) on õpetajapoolse kontrolliva motiveerimisviisi kasutuselevõtmise põhjusena välja toonud, et õpetajad võtavad endale vastutuse koorma - õpetajad on pidevalt silmitsi töökohustustega, mis on tihedalt seotud vastutusega õpilaste käitumise ja tulemuste eest.

Uuringust, milles osales 120 õpilast Venemaalt ja 116 õpilast USA-st vanuses 14-19 aastat, selgus küsitluse teel, et kui noored tunnetasid, et nende autonoomiat toetatakse, tekitab see heaolu tunnet ja sisemist motiveeritust (Chirkov & Ryan, 2001). Autonoomiat toetavad keskkonnad toetavad õpilaste psühholoogilisi vajadusi, isiklikke huve ja integreeritud väärtusi. Nende sisemiste motivatsiooniressursside toetamine on väärtuslik ettevõtmine, sest õpilased, keda õpetavad autonoomiat toetavad õpetajad (versus kontrollivad õpetajad), kogevad muljetavaldavas ja tähenduslikus ulatuses positiivseid hariduslikke tulemusi (Reeve, 2006).

Uuringust, mis viidi läbi 144 õpetajakoolitust läbiva osalejaga läbi filmitud katsete, kus osalejad kategoriseeriti juhuse alusel õpetaja või õpilase rolli, selgus, et õpilased tajuvad autonoomia toetamisena õpetaja poolt kuulamist, aja loomist iseseisvaks tööks ja õpilastele rääkimisvõimaluse andmist. Veel tajuti autonoomia toetamisena arengu tunnustamist, pingutama julgustamist ja töö kulgu soodustavate vihjete andmist, kui õpilane tundub n-ö jännis. Samuti nimetati ka õpilaste küsimustele ja kommentaaridele vastamist ja õpilaste perspektiivide ja kogemuste aktsepteerimist. Tegevused, mida õpilased ei tajunud autonoomia toetamisena: õppematerjali ainuisikuline kontrollimine; vastuste näitamine enne, kui õpilane jõuab iseseisvalt lahendamist proovida; käskude jagamine; sõnade “peab” ja “tuleb” kasutamine juhendite andmises; kontrollivate küsimuste andmine juhtimaks õpilase tööd (Jang, Reeve, 2006). Kui õpetajad toetavad õpilaste sisemisi motivatsiooni ressursse, siis nad leiavad viise, kuidas lõimida enda planeeritud tegevused õpilaste eelistuste, huvide ja väljakutseid pakkuva tunde ja kompetentuse ja valikute pakkumisega. Üldjuhul nad väldivad väliseid regulatsioone näiteks tasustamine ja tähtajad (Reeve, 2006).

Eelnevalt välja toodud loetelu ja uuringud toovad lisaks motivatsiooni kasvule välja veel teisigi lapse arenguks olulisi aspekte, miks õpetajad peaksid autonoomiat toetama. Lapse areng on terviklik protsess ning ka otsustusvõime ei arene lapses eraldiseisvana. Loetelus ja uuringutes toodud aspektid toetavad ka otsustusvõime arengut.

3.2.1 Juhised õpilase autonoomsuse toetamiseks

Reeve & Su (2010) on õpilaste autonoomsuse toetamiseks toonud välja juhised õpetajale:

- Paku mõistlikke põhjendusi - suuline selgitus, mis aitab teisel inimesel mõista, miks eneseregulatsioon mingi tegevuse puhul talle endale kasulik on.
- Aktsepteeri negatiivseid tundeid - pinget leevendav tunnistus sellest, et teise negatiivsed tunded on aktsepteeritavad.
- Ära kasuta kontrollivat kõneviisi - kasuta suhtlemiseks kõneviisi, mis minimaliseerib pinget (ära kasuta: “peab”, “tuleb” jne) ja lase teisel tunda vabadust valikuteks ja käitumuslikuks eneseväljenduseks.
- Toeta sisemise motivatsiooni allikaid - toeta teise huvisid, naudingut ja psühholoogiliste vajaduste rahuldamist (autonoomia, kompetentsus, seotus) ja väljakutsetega hakkama saamise tunnet ning tema huvi ettenähtud tegevuse puhul.
- Paku valikuid - paku informatsiooni valikuvõimalustest, julgusta otsust tegema ja toeta initsiatiivi.

Praktikas tähendab autonoomia toetus seda, mida õpetajad ütlevad või teevad, et esmalt tuvastada, seejärel toetada ning lõpuks arendada ja tugevdada õpilaste sisemisi motivatsioonilisi ressursse. Võttes näiteks õpilase internaliseeritud väärtuse - autonoomiat toetav õpetaja selgitaks välja, kui suures ulatuses peab õpilane õppetegevust oluliseks tegevuseks, küsides: “Kas sellesse tegevusse on sinu meelest väärt aega panustada?”. Seejärel annaks ta õpilasele võimaluse panustada oma aega selle tegevuse tegemiseks, mis tundub õpilasele eriti oluline. Lisaks looks autonoomiat toetav õpetaja võimalusi arendamiseks õpilases õppetegevustega seotud väärtusi, selgitades, mis võiksid olla antud õppetegevuse kasutegurid (Reeve, 2011).

Reeve (2009) on välja toonud kolm tingimust õpetajale, mis muudavad iga õpilasi motiveeriva lähenemise autonoomiat toetavaks: a) õpilaste perspektiiviga arvestamine; b) õpilaste mõtete, tunnete, käitumise aktsepteerimine; c) õpilaste motivatsioonilise arengu ja autonoomse eneseregulatsiooni toetamine. Õpilaste perspektiivide integreerimine instruktsioonidesse, muudab õpetajaid avatumaks ja võimekamaks, et luua klassis tingimusi, milles õpilaste autonoomne motivatsioon on seotud tunnitegevusega. Aktsepteerides õpilaste mõtteid, tundeid ja tegevusi, teadvustavad ja hindavad õpetajad motivatsioonilist potentsiaali, mis on õpilaste mõtetes, emotsioonides ja käitumuslikes kavatsustes. Teadvustades õpilase võimekust autonoomseks eneseregulatsiooniks, ei keerle õpilase-õpetaja suhtlemine ainult igapäevaste akadeemiliste eesmärkide ümber, vaid ka pikaajalise toetuse ümber, et õpilane suudaks luua ja reguleerida iseenda akadeemilist motivatsiooni (Reeve, 2009). Tingimused, mis muudavad iga õpilasi motiveeriva lähenemise kontrollivaks: a) ainult õpetaja perspektiiv

tuleb omaks võtta; b) sekkumine õpilaste ideedesse/mõtetesse, tunnetesse või tegudesse; c) õpilaste pingestamine mõtlemaks, tundmaks või käitumaks kindlatel viisidel (Reeve, 2009).

Põhjused, mis takistavad õpilasi autonoomsena tundmast ning miks õpetajad valivad autonoomia toetamise asemel kontrolliva motiveerimisviisi, on järgnevad:

1. Õpetajad omastavad võimuka sotsiaalse rolli - õpetaja-õpilase suhtlus toimub erinevate võimupositsioonide kontekstis.
2. Õpetajad võtavad endale vastutuse koorma - õpetajad on pidevalt silmitsi töökohustustega, mis on tihedalt seotud vastutusega õpilaste käitumise ja tulemuste eest.
3. Õpetajad teadvustavad, et kontrollimine on kultuuriliselt väärtustatud – mõnes kultuuris hinnatakse üldjuhul kompetentsemaks õpetajaid, kes kasutavad kontrollivaid õpetusstrateegiaid võrreldes autonoomiat toetavaid strateegiaid kasutavate õpetajatega.
4. Õpetajad samastavad kontrolli struktuuriga - kontrollivad strateegiad on tihti sobimatult seostatud struktureeritud õppekeskkonnaga ning autonoomiat toetavad strateegiad on tihti sobimatult seostatud kaose või sekkumatuse põhimõttega.
5. Õpetajad reageerivad passiivsusele tunnitegevuste ajal - pidevalt motivatsioonipuuduses või tegevustest osavõtmatud õpilased võivad õpetajas esile kutsuda kontrolliva õpetusstiili.
6. Uskumus, et kontrolliv õpetusstiil on efektiivsem, kui autonoomiat toetav õpetusstiil.
7. Kontrollile suunatud hoiakute omaks võtmine (Reeve, 2009).

3.2.1.1 Valikute pakkumine õpilastele

Valikuid pakkudes on oluline arvestada, et need vastaksid õpilaste psühholoogilistele baasvajadustele: valikud peaksid arvestama õppijate huvisid ja eesmärke (autonoomia toetamine); valikuid ei tohiks olla liiga palju ja need ei tohiks olla liiga keerulised või lihtsad (kompetentsuse toetamine); valikud peaksid ühilduma õpilaste (ja nende perede) väärtuste, päritolu ja kultuuriga (seotuse toetamine). Meeles tuleb ka pidada asjaolu, et valikuid tuleb pakkuda kontrollivabas ja aktsepteerivas atmosfääris. Kui need tingimused on täidetud, on tõenäoline, et valikud mõjuvad positiivselt õpilaste arengule. Tähtis on teadvustada, et mitte lihtsalt valiku kui sellise pakkumine ei pruugi olla motiveeriv. Valikud peavad olema kooskõlas õpilaste vajadustega (Assor & Katz, 2006). Samas on Assor ja Katz (2006) toonud

välja, et üks võimalik selgitus valikute pakkumise positiivsetele efektidele, on lääneriikides valiku kui sellise seostamine positiivsete väärtustega. Lääneriigid seostavad valikut kõrgelt hinnatud väärtustega nagu vabadus, inimõigused, demokraatia ja õnnetunne ning sellised seosed valiku ja nende tähtsate väärtustega võivad muuta valikuvõimaluse kasulikuks ka siis, kui see pole seotud isiklike huvide ja eesmärkidega (Assor & Katz, 2006).

Assor, Kaplan ja Roth (2002) on koondanud enda uurimuses näiteid valikutest, mida on võimalik õpilastele pakkuda: tunni teemade valimine; vajadusel tunnitöö lõpetamiseks lisaaja võimaldamine; erinevate tunnitegevuste vahel valimine; tunnitegevuste ajalise planeerimise võimaldamine; võimalus valida tunnitegevuse jaoks sobiv väljund; õpilastelt ettepanekute küsimine, kohandamiseks õpet vastavalt õpilaste soovidele. Varasemalt on viidud 36 õpetajaga läbi uuring õpetajate uskumuste osas valikute pakkumise kohta klassiruumis. Sellest varasemast uurimisest selgus, et uuritavad pakuvad õpilastele valikuid ja enamik vastanutest teevad seda regulaarselt. Lisaks selgus, et õpetajad pakuvad valikuid põhiliselt õpitavate teemade osas, lugemismaterjalide osas, hindamismeetodite osas, õppetegevuste osas, tegevuste järjekorra osas, õppetegevuste protseduuride osas ja sotsiaalsete korralduste osas. Samuti selgusid põhilised 3 põhjust, miks õpetajad õpilastele valikuid pakuvad: 1) suurendamiseks õpilaste eneseregulatsiooni; 2) tõstmaks sisemist huvi; 3) pakkumaks õpilasele võimalust harjutada otsuse tegemise oskust (Flowerday & Shcraw, 2000).

Isemääramisteooriast lähtuvalt on oluline arvestada õpilase psühholoogiliste baasvajadustega, et õpilane tunneks endas sisemist motivatsiooni õppimiseks. Nende baasvajaduste hulka kuulub ka autonoomia, mis tähendab, et õpilasel on soov tunda, et ta saab ise valikuid teha. Õpetajal tuleks pakkuda valikuid, mis arvestavad õpilaste vajadustega, olles ise seejuures aktsepteeriv selles osas, mida õpilane otsustab valida.

4. Kool kui arengukeskkond

Mida vanemaks saab laps, seda enam tundub, et ta on kaotanud oma esialgse uudishimu ja teadmishimu. Seega võib küsida, kas asi pole mitte selles, et keskkond "söödab" neile sageli vastuseid ja nii ei ole õpilasel vajalik ise uurida ja omal käel leida vastuseid (Holmberg, & Skogen 2004). Mariano Grondona sõnul ei tähenda harimine ajupesu. Haridus peaks aitama indiviidil avastada oma enese tõesid, mitte dikteerima, mis on tõde (Harrison & Huntington, 2001).

4.1 Kaasamine

Kaasamine on aktiivne tegevus, mille abil saab edendada laste ja noorte võrdväärset rolli ühiskonna liikmetena. Samuti edendab see ennekõike laste ja noorte enda kogemust osalejaks olemisest. Kaasatus on ka kogemus, et saad olla teatud keskkonna (nt kool või ühiskond) aktiivne liige (Lastekaitse Liit, 2014). Lastekaitse Liidu uuringust (2014) selgus aga asjaolu, et arvestatav hulk noori tunnevad, et kool ei kaasa neid piisavalt koolielu korraldavates küsimustes. Seega väitis uuring, et Eesti koolid peavad varasemast enam kaasama õpilasi ja looma neile osalemiseks erinevaid võimalusi, mis on üheselt kaasamisena mõistetavad. “Kui õppetöö korraldamisel lähtutakse õpilase kogemustest ja mõtetest, võimaldab see hiljem õpilastel endal kavandada õppimist vastavalt oma praktilistele kogemustele, teadmistele ja oskustele” (Holmberg & Skogen 2004, lk 52). Õppetegevus peaks toetama õpilase koostööd teiste õpilastega ning vastutuse tekkimist iseenda arengu ja õppimise eest. Õpetaja ülesandeks on jälgida, et õpilane osaleb õppetegevuses aktiivselt, seab enda õppimisprotsessile eesmärgid ja on kaasvastutaja oma arengus ja õppimises. Õppetegevuste kohandamisel on õpetajale kõige olulisem partner õpilane (Holmberg, & Skogen 2004).

4.2 Otsustamine

Põhikooli riiklik õppekava (2011) näeb ette, et tuleb luua õpilastele võimalusi näidata initsiatiivi, osaleda otsustamises ja tegutseda üksi ning koos kaaslastega. Samuti on selle õppekava taotlus vastutustundlike ja iseseisvate õpilaste kujunemine ning õpimotivatsiooni hoidmine, lastes õpilastel langetada otsuseid ja nende eest vastutada. Lisaks on ka United Nations (2009) lapse õiguste konventsioonis toonud välja, et laste väljendatud mõtted võivad endas hoida olulisi vaatepunkte ja kogemusi ning neid tuleb otsustusprotsessis, eeskirjade koostamisel, seaduste ettevalmistamisel kui ka hindamisel arvestada.

Otsustamine on konkreetsetes oludes ja situatsioonis kõige sobivama võimaluse leidmine ja tahteline tegevus selle täitmiseks (Vooglaid, 2019). Otsuse tegemine on protsess, mis hõlmab endas valikuid. Otsustusprotsess koosneb üldjoontes mitmetest sammudest: probleemi identifitseerimine, alternatiivide leidmine, alternatiivide hindamine, ühe alternatiivi valimine, otsuse rakendamine ja otsuse tõhususe hindamine (Lunenburg, 2010). Otsustamisega kaasneb kohustus vastutada nii edasise tegevuse, tegijate, otseste tulemuste-tagajärgede ja keskkonna eest käesoleval hetkel, kui ka lähemas ja kaugemas tulevikus. Otsustamine on tuum kodanikuks olemisele, kodaniku õiguste kasutamisele ja kodanikukohustuste täitmisele. Otsustamise puhul on oluline, et otsust hakataks täitma,

hinnatakse tulemusi ja tagajärgi, seejärel tehakse korrekture, kasutatakse õpitut ka edaspidi (Vooglaid, 2019).

4.2.1 Otsustamisel osalemine

Otsuste tegemisel kaasa rääkimine on oskus, mida tuleb lastele õpetada, sest see ei tule vanusega iseenesest. Kompetentsus otsuseid teha areneb läbi praktiliste kogemuste kogu elu jooksul. Arusaam demokraatiast ei kujune lastel ja noortel ainuüksi kodanikuõpetuse aines õppides termineid, vaid läbi arutleva demokraatia kogemuse. Järelikult õpilasel on võimalus kujundada ja väljendada arvamust ning olla osa arutlustest ja otsustamisest. Seega on nii õpetajatel, kui ka koolil tervikuna kaasamises väga oluline roll (Lastekaitse Liit, 2014). “Otsustamises osalemiseks on vaja võimekust ette näha oma ja teiste tegevuse, sh otsuste ja nende teostamise võimalikke tulemusi ja tagajärgi, nii õnnestumiste kui äparduste põhjuseid ja muid seoseid” (Vooglaid, 2019, lk 55). Vastutustunne ja aktiivsus saavad tekkida vaid läbi otsustamise ning otsustamine on võimalik ainult valikusituatsioonis (Vooglaid, 2019).

Turk (2012), tuginedes aastatel 2011-2012 läbi viidud “Lapse õiguste ja vanemluse monitooruringu” tulemustele, kus intervjuus või rühmvestluses, mis viidi läbi kuue grupiga ja igas grupis oli 4-6 last või noort vanuses 10.-17. aastat, on välja toonud, et valdav enamik küsitletute seast on nõus, et noored peaksid saama koolielu puudutavates küsimustes kaasa rääkida. Samas Turk'i sõnul tähelepanuväärne asjaolu, et viiendik vastanutest pole sellega nõus. Turk selgitas, et kui noortele toodi näiteid koolis kaasamist peegeldavatest olukordadest (kooli valik või kooli vahetamine, kooli ürituste korraldamine, kooli reeglite kehtestamine, koduste ülesannete hulk või koolitoidu valik) ja paluti hinnata, kuivõrd on nad saanud nendes olukordades arvamust avaldada, siis selgus, et nende tulemuste põhjal ei saa väita, et noorte kaasamine koolielu puudutavate küsimuste lahendamisesse oleks igapäevane praktika. Kõikides küsimustes peale kooli valiku või vahetamise on õpilased vähesel määral kaasatud. Koduste ülesannete hulga kohta ei soovi enda arvamust avaldada iga kümnes noor. Samuti oli see ka küsimus, mille puhul noored kõige vähem sõna sekka saavad öelda. Antud tulemused võivad Turk'i sõnul viidata olukorrale, kus võimusuhted on niivõrd iseenesestmõistetavad ja noored ei kujutagi ette, et neil võiks nendel teemadel sõnaõigust olla. Al Asmari (2013) uurimusest, milles osales 60 õpetajat ja mis keskendus õpetajate arusaamadele õppija autonoomia kohta keeleõppekontekstis selgus, et vastanud peavad oluliseks autonoomsust õppeprotsessis ja arvavad, et õpilased peaksid olema kaasatud keeleõppega seonduvatesse otsustusprotsessidesse.

Arenenud demokraatia peaks kaasama kõiki ning see vajab enesedistsipliiniga inimesi, kes soovivad elada teistega ühistundes olles valmis kompromisse tegema. Sellise inimese harimine nõuab, et ka haridusasutustes oleks demokraatlik õhkkond, mis toetab inimese autonoomiat ja võimet mõista enda kohustusi ning arvestada teistega. Sellises koolis peaks igal lapsel olema mingis osas kontroll enese õppeprotsessi üle (mitu valikut ühe asemel, kuulekus asendatud isikliku vastutusega, õpilased seotud tunni planeerimisega). Õpilase autonoomia (sh soov valikuid teha) peab olema toetatud, et õpilases saaks tekkida sisemine motivatsioon. Õpitud tuleb mõtestada ja väärtustada õppija perspektiivist, et õppimine oleks autonoomselt motiveeritud tegevus. Valikute tegemine on võimalik situatsioonis, kus õpilased saavad otsustada. Valikuid pakkudes, tuleb arvestada, et need oleksid kooskõlas õpilaste baasvajadustega. Koos otsustamisega (sh eesmärgi seadmine, vahendite valimine, järeltule tegemine jne) kaasneb kohustus vastutada ning vastutustunne ja aktiivsus saavad tekkida ja areneda vaid läbi otsustamise. Otsuse tegemisel kaasa rääkimine on oskus, mis ei teki lastel iseenesest, seda tuleb neile õpetada nagu ka arusaam demokraatiast, mis saab kujuneda läbi arutleva demokraatia kogemuse.

Magistritöö uurimisprobleem seisneb selles, et kuigi õpilase autonoomia toetamine (sh valikute pakkumine) toetab õpilaste sisemist motivatsiooni ja heaolutunnet ning on inimese psühholoogiline baasvajadus, ei kaasata õpilasi piisavalt koolielu ja õppimise korraldust puudutavatesse küsimustesse. Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada, milline on õpetajate arusaam õpilaste autonoomiavajaduse toetamise vajalikkusest, milline on õpetajate valmisolek valikuid pakkuda ja milliseid valikuid nad pakuvad.

Uurimisküsimused lähtuvalt töö eesmärgist on järgnevad: 1. Kuivõrd õpetajad teadvustavad autonoomiavajaduse toetamise tähtsust?; 2. Kuidas õpetajad endi sõnul õpilaste autonoomiavajadust toetavad ja milliseid valikuid ja kui sagedasti õpetajad ise õppetöös õpilastele pakuvad?; 3. Millistel eesmärkidel õpetajad endi sõnul õpilastele valikuid pakuvad?; 4. Millist tuge sooviksid õpetajad endi sõnul, et pakkuda tõhusamalt valikuid?

5. Metoodika

Lähtuvalt magistritöö eesmärgist otsustati töös kasutada kvalitatiivset uurimust. Kvalitatiivne uurimus võimaldab sügavuti uurida inimeste isiklike perspektiive ning üksikasjalikult teemat kajastada (Lewis & Ritchie, 2003). Uurimismeetodiks valiti poolstruktureeritud intervjuu. Virkus (2016) on välja toonud, et intervjuu sobib andmekogumismeetodina, kui kõne all on vähe uuritud või tundmatu valdkond ning intervjuueeritav võib rääkida endast ja temast rohkem, kui uurija on suutnud ennustada. Kuna käesoleva töö teemat on Eestis vähe

uuritud ning töö autoril oli keeruline ette näha vastuste mahtu, valitigi andmekogumismeetodiks intervjuu. Virkus (2016) on välja toonud, et intervjuu puhul on võimalus täpsustada vastuste tõlgendusi. Töö autor lähtus sellest põhimõttest küsimustiku koostamisel jättes võimaluse täpsustavateks küsimusteks, mis aitaksid kaasa töö eesmärgi saavutamisele. Intervjuu tüüpidest osutus valituks poolstruktureeritud intervjuu, kuna selle puhul on uurijal varem ette valmistatud küsimused või teemad, aga intervjuu käigus on võimalik nende järjekorda muuta vastavalt olukorrale (Bryman, 2012). Ka see põhimõte oli oluliseks lähtekohaks küsimustiku koostamisel, et intervjuu kulgeks võimalikult loomulikult ja sujuvalt.

5.1 Valim

Töös on kasutatud eesmärgipärase ja mugavusvalimi kombinatsiooni, kus uuritavad valitakse uurija jaoks mingite kindlate kriteeriumite alusel ja sobivamate asukohtade või varasemate isiklike kontaktide järgi. Valimi koostamisel lähtuti põhimõttest, et õpetajad oleksid 5. või 6. klassi õpetajad, andes mõlemas klassis vähemalt ühte ainet või ühes klassidest vähemalt kahte ainet. Olgugi, et valikute pakkumine algab juba esimestes klassides, valiti õpetajad 5. ja 6. klassidest just seetõttu, et nendes klassides võiks valikute pakkumine toimuda rohkemates aspektides ja erinevates valdkondades, sest kompetentsus otsuseid teha areneb läbi praktiliste kogemuste kogu elu jooksul (Lastekaitse Liit, 2014). Klassiga kokkupuute osas ainete mahu puhul sai määravaks asjaolu, et selles vanuseastmes ei ole paljudel juhtudel õpetajat, kes õpetaks enamikku ainetest vastavale klassile, kuid omaks siiski arvestataval määral kokkupuudet antud vanuseastmega.

Uuritavateks oli kaheksa õpetajat - nii üldhariduskoolidest kui ka erakoolidest. Õpetajaid kutsuti vabatahtlikkuse alusel valimisse erineva pedagoogilise lähenemisega koolidest. Näiteks koolid, kus toimub õpe lähtuvalt üldõpetusest, ainepõhisest õppes või epohhipõhisest õppes. Õpetajatega võeti kontakti nii meili teel kui telefonikõne abil. Valim moodustus Harju-, Tartu- ja Rapla maakondadest.

5.2 Andmete kogumine

Õpetajaid intervjueriti ettevalmistatud intervjuukava (Lisa 1.) alusel, mis koosnes: a) häälestavatest küsimustest; b) autonoomia vajaduse ja autonoomia toetamise selgitusest; c) 27st küsimusest. Ettvalmistatud intervjuukava koostamisel võeti aluseks uurimisküsimused ja töö teoreetiline osa. Küsimuste kava ehitati üles uurimisküsimustest lähtuvalt, moodustades

iga uurimisküsimuse alla alaküsimusi, mis aitaksid vastust leida konkreetsele uurimisküsimusele.

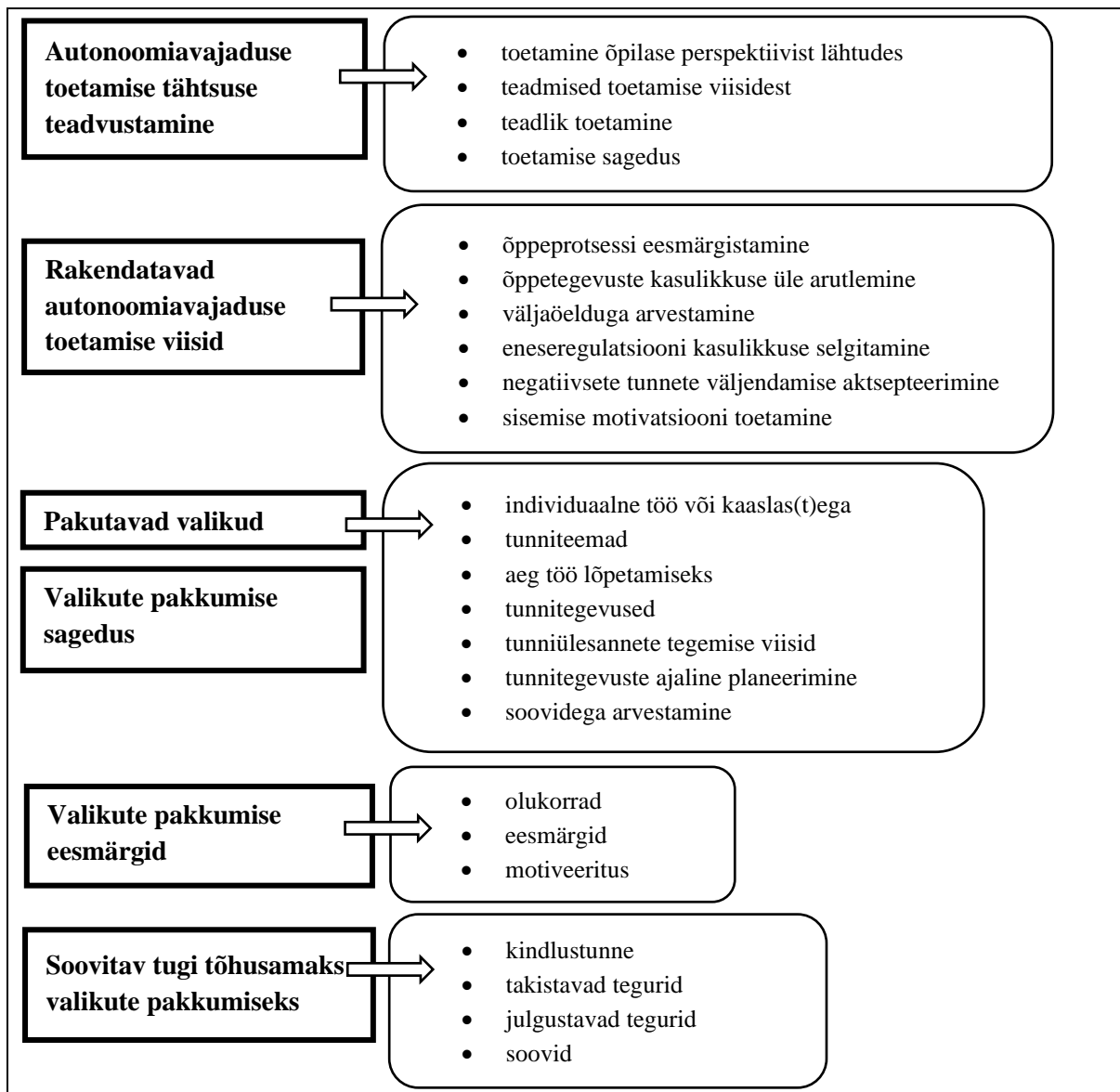
Uurimuse valiiduse suurendamise jaoks viidi ühe õpetajaga läbi pilootintervjuu. Pilootintervjuu eesmärk oli välja selgitada küsimuste üheselt mõistetavus ning vajadusel täpsustada intervjuu kava, et näha, kas intervjuuküsimustega saadakse vastused uurimisküsimustele. Pilootintervjuu tegemise järgselt ei tekkinud vajadust muutmaks intervjuuküsimusi, sest intervjuud analüüsid selgus, et intervjuu põhjal on võimalik saada vastused uurimisküsimustele. Seetõttu oli võimalik pilootintervjuu tulemusi kajastada ja uurimistulemustes. Pilootintervjuu kestis 44 minutit. Pilootintervjuu toimus 2020. aastal jaanuari kuus ning sellele järgnevalt viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud 7 õpetajaga vahemikus 2020 jaanuar - 2020 aprill. Kõikidelt uuritavatele küsiti nõusolekud intervjuu salvestamiseks. Uuritavatele selgitati ka intervjuu läbiviimise korda, küsiti luba intervjuu salvestamiseks, selgitati konfidentsiaalsuse ja anonüümsuse tagamist ning seda, et intervjuus osalemine on vabatahtlik. Intervjueeritavatele selgitati, et antud intervjuus on fookuses just 5. ja 6. klass, sest mõned õpetajad õpetavad ka teisi klasse ning vastamise puhul on oluline lähtuda 5. ja 6. klassist. Intervjuud salvestati telefoni helisalvestusrakenduse abil ning transkribeeriti kahe nädala jooksul *Microsoft Office Word* i.

5.3 Andmete analüüs

Intervjuusid transkribeeriti võimalikult täpselt. Mõnede intervjuude transkriptsioonidest jäeti välja väikesed osad, mis osutusid peale mitmekordset ülekuulamist uurimuse jaoks ebaolulisteks (Bryman, 2012). Transkribeerimisprotsessi lihtsustamiseks kasutati *Veebipõhist kõnetuvastust* (Alumäe, Tilk, & Asadullah, 2018), mis saatis transkriptsiooni töö autori emailile. Saadetud transkriptsiooni tuli muuta seal, kus programm ei olnud sõnu ja kirjavihke õigesti tuvastanud. Transkribeeritud teksti oli kokku 80 lehekülge. Intervjuude pikkus varieerus 22 minutist kuni 50 minutini ja kestis keskmiselt 35 minutit. 10ne minuti transkribeerimiseks kulus keskmiselt 1 tund. Transkribeerimismärke transkribeerimisel ei kasutatud, sest intervjueeritavad vastasid küsimustele nii, et nende vastuste mõte oli loetav tekstist transkribeerimismärke kasutamata. Transkribeeritud teksti loeti korduvalt läbi, kuulates samal ajal intervjuusid, et veenduda, et vastuste mõte transkriptsioonis kaduma ei läheks ning transkriptsioon vastaks nii keeleliselt kui ka sisuliselt intervjueeritavate vastustele. Lisaks aitas see tegevus töö autoril veenduda uurimuse reliaabluses. Töö reliaabluse tõstmiseks saadeti kõigile uuritavatele nende intervjuu põhjal koostatud transkriptsioon emailile, et neil oleks võimalik oma intervjuu põhjal kirjutatud

transkriptsiooniga tutvuda ning võimalusel täpsustada kirjapandud mõtet (Creswell & Miller, 2000). Keegi intervjuueeritavatest ei soovinud transkriptsioone täpsustada.

Intervjuusid analüüsiti kasutades kvalitatiivset suunatud sisuanalüüsi, sest suunatud sisuanalüüsi puhul on eesmärgiks kinnitada või edasi arendada mingit teoreetilist raamistikku või teooriat (Laherand, 2008). Kõigepealt koondati intervjuudest tähenduslikud üksused, milleks olid sõnad laused või fraasid. Tähenduslikest üksustest tekkisid koodid, mille omavahelisi suhteid ja hierarhiaid uuriti ning koodid rühmitati sarnasuste alusel, et luua kategooriad (Kalmus, Linno, & Masso, 2015). Koodidest tekkisid seega alakategooriad ja peakategooriad (Joonis 1.).



Joonis 1. Kodeerimisprotsessis tekkinud ala- ja peakategooriad. Vasakul on peakategooriad ja paremal alakategooriad.

6. Tulemused

Käesoleva töö eesmärgiks oli välja selgitada, milline on õpetajate arusaam õpilaste autonoomiavajaduse toetamise vajalikkusest, milline on õpetajate valmisolek valikuid pakkuda ja milliseid valikuid nad pakuvad. Andmeanalüüsi tulemused esitatakse uurimisküsimuste kaupa. Uurimistulemusi ilmestatakse intervjuudest võetud huvitavamate ütlustega, mida on keeleliselt korrigeeritud. Intervjueeritavate eristamiseks kasutatakse tähiseid: intervjueeritav 1, intervjueeritav 2 jne.

6.1 Autonoomiavajaduse tähtsuse teadvustamine

Õpetajad pidasid oluliseks või väga oluliseks, et õpilane tunneks, et tema vajadus autonoomia järele oleks toetatud. Toodi välja, et see oleneb ka palju õpilasest - mõne vajadus autonoomia järele on suur ja teisel peaaegu olematu ning et autonoomia toetamisele tuleks individuaalselt läheneda. Lisaks öeldi, et autonoomia toetamist tuleks teha turvalises keskkonnas. Samuti toodi välja, et õpilasel peab olema võimalus otsuseid teha. Selgitati ka, et autonoomia vajaduse toetamine peaks õpilasele tunduma loomulik ning autonoomiavajadusest lähtuvalt tuleks korraldada õpet.

“Ma arvan, et õpilane peaks tundma, et on loomulik, et tema autonoomia vajadus on toetatud. Et ta ei pea selleks pingutama, et õpetajad ja teised õpilased seda vajadust märkaks, et see oleks loomulik... ma arvan, et see teema on oluline. Ja et sellest lähtuvalt tuleks õpet korraldada igal tasandil alates siis eelkoolist kuni ülikoolide ja täiendkoolitusteni välja. Et autonoomia vajadust tuleb arvestada igal tasandil. Et kui ka õpetajatel on oma töös võimalus olla autonoomne, siis see on ju harmoonias sellega, mida me siis eeldame õpilastelt ja õpilased õpivad ka läbi eeskujuga.” – Intervjueeritav 1

Intervjueeritavad tõid autonoomiat toetavate tegevustena välja ka otsustamise võimaldamist, valikuvõimaluste andmist ja võimalust valida ülesandele ise väljund. Nimetati ka otsustamise julgustamist, turvalise keskkonna loomist, lapse sisemise motivatsiooni toetamist, õpilasele vabaduse ja vastutuse andmist, selgitamist – kui õpilane on valesti käitunud, õpilase usaldamist (mitte liiga kergetes vaid õpilasele jõukohastes asjades). Toodi välja ka märkamist ja õpilaste juhendamist olemaks autonoomne.

“Üks oluline asi on märkamine. Ehk siis märgata olukordi, kus laps kui soovib midagi otsustada, kui tal on valik. Et ta tunneks, et tal on teatud võimalused, et ta tunneks ja et ta teaks, mis võimalused need on. Teine asi on kindlasti juhendada õpilasi, et nad ise teaks, kuidas nad saavad autonoomsed olla, ma ei hakka kirjeldama seda pikalt. Et neil oleks see teadmine kuidasmoodi selles konkreetses klassis selles konkreetses tunnis ta saab olla autonoomne.” – Intervjueeritav 1

Intervjueeritavate hulgas oli neid, kes toetavad autonoomiat teadlikult ja neid, kes seda ei tee, kuigi see on osaliselt nende õpetusviisis olemas. Autonoomia toetamise sageduse osas

toodi välja järgmisi sagedusi: igapäevaselt, korra nädalas. Oli ka õpetajaid, kes ei osanud sagedust välja tuua.

6.2 Autonoomiavajaduse toetamiseks rakendatud viisid

Konkreetsete näidetena autonoomia toetamisest, mida õpetajad ise on rakendanud, nimetasid intervjuueeritavad iseseisva õppimise võimaldamist, olles õpetajana suunaja rollis, valikute pakkumist (näiteks endale projekti teema valimine, õppemeetodi valik) ja õpilastel ürituste korraldamise võimaldamist. Nimetati ka küsima julgustamist, ülesannete välja mõtlemise võimaldamist, projektülesannete andmist, probleemide korral ühist arutlemist ja oma õppeprotsessi juhtimise võimaldamist. Samuti toodi välja ka kodus ülesannete tegemist, kui õpilane ei soovi mingil põhjusel tunnis õppetööga tegeleda.

Intervjuueeritavate hulgas esines õpetajaid, kes annavad õpilastele võimalust enda õppeprotsessile eesmärgid seada ja õpetajaid, kes seavad eesmärgid ise. Vastanud õpetajad tõid välja erinevaid sagedusi õpilastele õppeprotsessi eesmärkide seadmise võimaldamise osas: trimestri alguses, igapäevaselt, iganädalaselt, paar korda kuus, ei osatud öelda sagedust. Toodi ka välja, et hiljem toimub arutelu eesmärkide saavutatuse üle. Samuti esines arvamusi, et eesmärgid saavutatakse ainult ise seada ja õpetaja saab toetada seda protsessi, kuid kellelegi eesmärki ta seada ei saa.

Intervjuueeritavad arutavad väidetavalt õpilastega õppetegevuste kasulikkuse üle. Õpetajate vastusest tuli välja, et arutelu tekib siis, kui õpilased küsivad: “Miks meil seda vaja on?”. Toodi välja ka põhjuseid, miks õpilastega arutletakse õppetegevuste kasulikkuse üle.

“No ikka arutame, et miks midagi on vaja õppida, et nad näeksid neid laiemaid perspektiive, et me ei õpi harilikke murde sellepärast, et meil praegu on vaja, vaid see on ka eluliselt vajalik. Et seda saab ka näiteks eluliste ülesannete juures näidata, aga lisaks on ka see, et sul on seda vaja selleks, et sa lõpetaksid ära selle klassi, et sa saaksid oma eluga edasi minna.” – Intervjuueeritav 2

Intervjuueeritavad väitsid, et arvestavad õpilaste väljaõelduga ning rakendavad seda, mida on võimalik rakendada. Kui miski on piiratud näiteks ajaliselt või rahaliselt, siis neid asju ei saa arvestada. Samuti toodi välja, et soov peab ka olema mõistlik. Õpetajate hulgas oli neid, kes küsivad enda sõnul sageli õpilaste soov algavaks päevaks või järgnevateks päevadeks. Toodi välja, et proovitakse arvestada ka väljaütlemata soovide ning märgata, mida õpilane vajab. Lisaks selgitati, et kui paar õpilast ei olnud motiveeritud, aidati neil leida viisi õppimiseks, mis neid huvitas. Samuti toodi välja, et märgatakse vahel, kui antud ülesanne ei ole õpilastele hetkel kohane ning siis antakse mingi teine ülesanne või loovam ülesanne.

Õpetajad selgitavad enda sõnul eneseregulatsiooni kasulikkust. Selgituste sageduse osas toodi erinevaid näiteid: igapäevaselt, pidevalt, olenevalt õpilasest, ei osatud sagedust öelda. Tuli ka välja, et vastanute hulgas oli neid, kellel seostus enese käitumise juhtimine just probleemolukordadega.

“On ka paar sellist konfliktsemat tegelast, kellel on probleeme olla aeg-ajalt kollektiivis ja tunnis vaikselt ja rahulikult. Siis need on küll pidevad jutud, et mida peaks tegema tunnis klassis ja mida ei peaks ja miks tema enda pärast peaks ja miks teiste pärast peaks, et kuidas see mõjutab tervet kollektiivi ja kuidas see mõjutab teda ennast, sellised jutuajamised on küll.” – Intervjueeritav 4

Õpetajad tõid välja, et negatiivsete emotsioonide väljendamist aktsepteeritakse juhul, kui seda tehakse viisakal moel. Kui õpilane väljendab ennast läbi solvangute või süüdistuste, siis seda ei aktsepteerita.

Toodi välja, et ei olda sisemise motivatsiooni toetamisele teadlikult lähenetud. Oli ka intervjueeritavaid, kes endi sõnul toetavad õpilaste sisemist motivatsiooni. Õpetajate intervjuu jooksul tuli esile ka selgitus, kus sisemise motivatsiooni toetamise näide osutus pigem väliseks motivatsiooni toetamiseks.

“Sisemine ongi näiteks see, et me üritame teha niimoodi, et kui nad teevad tunni eesmärgid ära, siis me tunni lõpus mängime ühte laulumängu, mis neile hästi meeldib.” – Intervjueeritav 5

Toodi ka välja välise ja sisemise motivatsiooni kombineerimist. Sisemise motivatsiooni toetamiseks tehtu hulgas nimetati ka suulist positiivset motiveerimist, koostöö tegemist koduga – ühiseid arutelusid, valikute pakkumist, seoste loomist õpilasele huvi pakuva valdkonnaga, õpilaste mõtlema suunamist – miks ta peaks õppima? Mis kasu sellest on?. Toodi välja ka arutelusid ja mainiti sisemise motivatsiooni seost vanematega.

“See mida mina näen ongi, et õpilasel on endal suurem motivatsioonikriis, kui see on ka lapsevanemal. Kui lapsevanemal ei ole sisemist motivatsioonikriisi, siis palju vähema tõenäosusega on ka see lapsel.” – Intervjueeritav 4

6.3 Valikute pakkumise eesmärgid

Intervjueeritavate hulgas oli neid, kes ei osanud tuua välja konkreetseid olukordi, millal nad valikuid pakuvad. Oli ka vastanuid, kes tõid välja järgnevaid olukordi: olukorrad, milles ennast kindlalt tuntakse; olukorrad, kus pole tegemist elu ja surma küsimusega; loominguliste tööde juures; töötempoga seotud olukorrad; kui õpilane on mõjutatud meeleolust või väsimusest; kui õpilased avaldavad soovi; kui midagi on vaja teha ja õpetaja jaoks ei ole oluline, kuidas see tehakse. Toodi ka välja erand, mis juhul valikut ei pakuta.

“Ainukene, kust nagu otseselt valikut ei saa anda, kus ei saa ümber muuta, on näiteks kontrolltöötunnid. Kui on ikka planeeritud kontrolltöö siis on vaja nagu see

kontrolltöö ikka ära teha sellises vormis, nagu see ette valmistatud on. Aga muudel juhtudel on tund nagu üldiselt muudetav.” – Intervjueeritav 3

Valikute pakkumise eesmärkidena tõid õpetajad välja, et teevad seda sisemise motivatsiooni toetamiseks. Samuti toodi välja, et valikuid pakutakse välimise motivatsiooni toetamiseks või selleks, et nad tuleksid ka vajadusel õpetajale n-ö vastu. Lisaks toodi välja, et valikuid pakutakse õpilastes huvi äratamiseks ja huvi toetamiseks, et nad saaksid palju kogemusi, et nad õpiks vastutama, et toetada nende autonoomiat ja nad õpiks ennast juhtima ning selleks, et õpilasel oleks lihtsam õppida. Vastanute hulgas esines ka variant, et intervjueeritav ei ole valikute pakkumist enda jaoks eesmärgistanud.

Õpetajad arvasid, et õpilased on motiveeritumad õppima, kui nad saavad ise midagi õppeprotsessis valida. Intervjueeritavad tõid ka välja olukordi, kus valikute pakkumine ei pruugi mõjuda loodetud eesmärgil.

“See oleneb nende sisemisest motivatsioonist. Kui nad seda eduelamust saavutavad, siis see toimib. Ehk siis asjad peavad olema jõukohased ja niimoodi, et ei ole minu peale surutud teema, vaid on mingi nende enda nüanss veel juures.” – Intervjueeritav 6

“Jah, väljaarvatud juhul, kui neil on väga keeruline valikuid teha. Selles suhtes, on õpilasi ja üleüldse on inimesi, kellel on väga raske otsustada ja nendel tõmbab see niivõrd lukku. Ja siis nad ootavad, millal keegi teine ära otsustab ja siis, kui on otsustatud, siis nad asuvad tegutsema.” – Intervjueeritav 4

6.4 Pakutud valikud ja valikute pakkumise sagedus

Õpetajad tõid enda kogemuste põhjal välja õpilastele pakutud valikuid, mis neile meenusid: valik aja suhtes (nt ülesande tegemine täna või homme, valik millal teha kontrolltööd); valik koha suhtes (õppimine sise- või välisruumides, võimalus teha ülesannet vaiksemas kohas); valik ülesande teostuse osas (näiteks teeb PowerPointi, video või plakati); valik teha ülesannet üksi või kaaslasega; võimalus klassiürituste tegevusi valida; võimalus valida ülesannete järjekord; valik, millised ülesanded lahendad etteantud ülesannetest; valik, milliste kaaslasega ülesannet teha; kui õpilased on teemat varasemal aastal põhjalikult käsitlenud, siis valik seda teha või vahele jätta; valikud õpilase huvi põhised - kui õpilane on ise millegagi alustanud, siis õpetaja annab talle valiku sellest midagi suuremat teha (näiteks tehtud kunstitöödest näitus kokku panna või ägedast loovjutukesest filmistsenaarium teha); kas töövihiku või õpiku ülesannete tegemine; valik mahu osas (võimalus teha rohkem või vähem ülesandeid); valik liikumispausi osas (kas õpilased soovivad teha); kui on probleem, siis ühine arutelu ja valik, kas osaled selle; klassiväljasõidud – kuhu soovitakse minna;

kohustuslik kirjandus – mida lugeda; kuidas klassiruumis elu korraldatakse (näiteks kuidas koristatakse, kuidas teineteisesse suhtutakse); võimalus näidendit tehes rolle valida.

Valikute pakkumise sageduse osas tuli esile mitmeid variante - iga tund, igapäevaselt, korra nädalas, nädalas mitu korda, ei osatud öelda. Lisaks toodi välja ka valikute suurusi selgitades, et teatud hetkedel on õpetajad planeerinud õpilastele suurema valiku ja teatud hetkedel väiksema. Samuti mainiti, et õpilased teavad, et neil on võimalus teha ettepanek millegi valimiseks ka siis, kui õpetaja pole seda nimetanud.

Tunni teemade valimise osas esines õpetajate hulgas neid, kes seda valikut võimaldavad ja neid, kes ei võimalda. Sageduse osas toodi välja järgnevaid variante: väga harva - koolile omane programm ja õpetusviis määrab palju ära või pakutakse tunni teemade valimise võimalust vaid siis, kui õpilasel tekib põletav küsimus ja see nõuab teema muutmist; ollakse avatud õpilaste ettepanekutele teemasid valida, kuid seni pole seda eriti juhtunud, sest õpetaja tunneb, et ta suudab iga teema kohta õpilastes huvi tekitada ning pöörab erilist tähelepanu huvi tekitamisel teema käsitlemise algfaasis. Samuti vastati, et nädalas korra on selline päev, kus õpilased teevadki valikuid teemade osas, mis neid huvitavad. Lisaks toodi välja, et uue teema alguses vahel küsitakse, millises järjestuses võiks teemasid õppida.

Õpetajad annavad õpilastele tunnitöö lõpetamiseks vajadusel aega juurde. Toodi välja ka erandeid – kui õpilane sihilikult raiskab aega, siis on õpetaja enda sõnul kahtleval seisukohal. Ka aeglasematele õpilastele tehakse erandeid, näiteks ei pea tegema mõnda ülesannet. Samuti toodi välja tunni kulgu mõjutavad faktorid.

“Jah, kindlasti saavad aega juurde ka üleüldiselt, sest mina planeerin nii-öelda paberil ära, aga see, mis tunni tempot määrab, on siis igasugused erinevad asjaolud - mis on päeva jooksul juhtunud, millises meeleolus nad see päev on, kas on enne või peale söögivahetundi, kõik sellised asjad määravad. Ja siis on ka teinekord seda olnud, et ma planeerin, et selline asi peaks saama nelja tunniga võetud, aga tegelikult saab kuuega või midagi sellist ja siis ma võtan lihtsalt kuskilt mujalt seda aega hoopis.” – Intervjueeritav 1

Intervjueeritavate hulgas oli õpetajaid, kes annavad võimalust valida erinevate tunnitegevuste vahel ja neid, kes seda võimalust ei paku, sest õpetajate sõnul on lihtsam koos edasi liikuda või ei ole õpilased õpetaja hinnangul valmis selliseks valikuks.

Õpetajate hulgas oli neid, kes võimaldavad õpilastel tunnitegevusi ajaliselt planeerida ja neid, kes seda võimalust ei paku. Võimaldavate põhjustena toodi välja, et kuna õpilastel on erinev töötempo, siis võimaldatakse neil ise järke pidada ja omas tempos liikuda. Lisaks selgitati, et püütakse leida konsensuslikke lahendusi ja kui õpilane avaldab soovi ning aeg ja ruumid võimaldavad, saab ta ülesandeid lahendada omas tempos. Veel toodi välja, et hetkel

on sellega vähe tegeletud, kuid plaanitakse rohkem tegeleda – just sellega, et õpilased hakkaksid ka ise tajuma, kui kaua mingi ülesanne aega võtab ja arendaksid planeerimisoskust. Põhjustena, miks tunnitegevusi ajaliselt planeerida ei võimaldata, toodi välja, et õpetaja soovib, et kontroll oleks peale igat ülesannet ning õpetaja ise pole läbi mõelnud kontrollisüsteemi, mis võimaldaks õpilasel ise järjestust valida. Ka leitakse, et konkreetne õpetatav klass ei ole veel valmis, kuigi ise soovitakse neile pakkuda võimalust oma tunnitegevusi ajaliselt planeerida.

Intervjueeritavate hulgas toodi välja nii tunniülesande jaoks sobiva väljundi võimaldamist valikuna (näiteks referaat, ettekanne, näidend jne) kui ka mitte võimaldamist. Õpetajate hulgas on neid, kellel on paigas mingid raamid ülesandele, aga viis, kuidas seda teha, antakse vabalt valida. Toodi välja, et keerulisem on see siis, kui õpilased klassis on ebakindlad ja kahtlevad endas, et sel juhul tuleb neil rohkem harjuda sellise valiku pakkumisega. Lisati, et julgustatakse õpilasi ka matemaatikaülesannete juures erinevaid lahenduskäike valima.

Õpetajad väitsid, et arvestavad võimalusel õpilaste soovidega, kuidas nad sooviksid õppida. Lisati, et soovitused peaksid olema ka konstruktiivsed. Selgitati ka, et võib juhtuda, et klass ei kipu väga soove avaldama. Toodi ka välja, mis vahel soovide puhul juhtuda võib.

“Mõnel puhul juhtub see, et mõni laps tahab jääda oma mugavustsooni. Näiteks võimlemistund peaks toimuma õues, aga tema leiab mitu põhjust, miks tema ei saa ja ei taha osaleda. Tegelikult on asi lihtsalt selles, et ta ei armasta seal õues olemist. Et sellisel juhul, ikkagi otsiks seda võimalust, kuidas ta ikkagi ületaks ennast ja kuidas ta avardaks oma valmisolekut tulla mugavustsoonist välja. Et sellisel juhul see toetus saab olla selline, et ma ütlen, et jah, et ma aktsepteerin seda, sinu soovi jääda tuppa ja me leiame selle aja, millal sa oled toas ja mis sa seal toas saad teha. Aga teatud hetkedel ja teatud määral oled koos teistega väljas ja me leiame selle meetodi või selle viisi, kuidas seal väljas on tore ja hea olla.” – Intervjueeritav 6

6.5 Soovitav tugi tõhusamaks valikute pakkumiseks

Õpetajate hulgas oli neid, kes tunnevad ennast valikute pakkumise osas kindlalt ja neid, kes ei tunne. Ebakindlust põhjustab see, kui õpilased tahavad teha midagi, milleks õpetaja pole ette valmistunud. Toodi välja, et ebakindlust võib tekitada asjaolu, et ollakse alles alustav õpetaja ning sellise enesekindluse tekkimine võtab aega.

Kindlustunnet pakkuvad asjaolud on õpetajate sõnul piisav kogemuste pagas ning eelteadmised sellest, mis on õppekavas ette nähtud – see annab õpetajale julguse anda õpilastele valikuid ja vabadust. Selgitati, et tavaliselt on need valikud juba varem läbi tehtud ja kui ka ei ole siis ollakse seni olnud alati positiivselt üllatatud. Lisati, et kindlustunde annab

see, kui ollakse ise valikud läbi mõelnud ja teatakse, et nendel on mõte. Samuti öeldi, et ei nähta valikute pakkumises midagi halba.

“Mul ei ole mingit hirmu või kahtlusi, et see oleks midagi halba, et kui ma lasen nüüd lastel ise otsustada, kui ma näen, et nad peavad kinni minu antud nagu mingitest laiematest piiridest ja seal sees toimetavad ise. Et kui mul on ette antud teema Vana-Rooma, siis kui laps juba ise tahab tööd teha ja kui see tööviis on lihtsalt teistsugune, kui mina olen välja pakkunud, siis selles pole mingit probleemi, et mulle väga meeldib see, kui on lapsed ise initsiatiivikad.” – Intervjueeritav 8

Valikute pakkumist takistavate teguritena toodi välja: aeg; ressursid (näiteks võimalused koolis, materiaalsed asjad); õpetaja enda fantaasia; õpilaste valmisolek (näiteks sisemine motivatsioon on paigast ära; õpilased ei taha enda kogemuste pagasit laiendada; läheb kismaks, kui keegi saab erikohtlemist); õppekava nõuab teatud materjali läbimist; asjaolu, et ei olda klassijuhataja; ei olda kindel, mis juhtkond asjast arvaks; enda enesekindlus algaja õpetajana; harjumus asju kindlal viisil teha; suur koormus; endast tulenevad põhjused - fookus on olnud mujal ja pole ette võetud.

Valikute pakkumist julgustavate teguritena toodi välja: õpilased on motiveeritumad; senine positiivne kogemus; teadmine, et see on tähtis – inimese arengus väga oluline aspekt; lapsevanemate ja kolleegide toetus ja märkamine; õpilased julgevad kastist välja mõelda; teadmine, et kõik vajalik saab tehtud; ettenähtud aeg õpetuse sellest lähtuvalt läbi mõtlemiseks; kui ülikoolist saaks rohkem ideid, mismoodi õpilastele läheneda nii, et õpilased tunneksid ennast ise oma elu ja tegemiste eest vastutavana.

Intervjueeritavate hulgas oli neid, kes ei osanud välja tuua milliseid valikuid nad tahaksid pakkuda. Oli ka neid, kes oskasid välja tuua valikuid, mida tahetakse pakkuda ja valikute pakkumise viise: soovitakse pakkuda kõiki valikuid, mis toetavad õpilaste arengut; õpilased võiksid saada ise planeerida, mis nad tahavad õppida; soovitakse anda nimekirja valikutega, millest tõmbavad tehtud valiku maha; õpilased võiksid saada ise ülesandeid ja kodutöid valida.

Vastanute hulgas oli nii neid, kes ei osanud välja tuua, kui tihti soovitakse valikuid pakkuda kui ka neid, kes tõid välja erinevaid sagedusi: kolm korda nädalas; kolm korda kuus ja suuremat valikut; igapäevaselt ja koguaeg; valikuid peaks olema pigem rohkem kui vähem; kuuskümmend protsenti ajast saavad õpilased valida ja nelikümmend protsenti ajast ütleb õpetaja, mida tuleb teha.

Osad õpetajatest tõid ka välja mis peaks muutuma, et valikuid saaks pakkuda vastavalt enda ideaalile: vanematega ühine mõistmine vabadusest ja vastutusest; et koolis oleks piisavalt ruumi ja sobilikke ruume; terve ühiskond – inimeste suhtumine üleüldiselt ja

mõistmine, et me ise otsustame oma elu eest; et õppekava ei nõukas nii paljut, et oleks aega loomingu jaoks; tuleb endale valikute pakkumine tööplaani sisse kirjutada.

Intervjueeritavate hulgas esines õpetajaid, kes tundsid, et nad on koolipersonali poolt toetatud ja ei vaja lisatuge tõhusamaks valikute pakkumiseks. Teisalt esines õpetajaid, kes tõhusamaks valikute pakkumiseks tõid soovitava toena välja: võimalust tunniplaani muuta tihedamini, kui korra trimestris; et kasvaks üldine ühiskondlik usaldus õpilaste enesejuhtimise vastu ja väheneks lauskontrollimine; muutuksid lõpueksamid – et oleks rohkem erinevaid võimalusi teadmiste kontrolliks (loovtöö, film, koduleht, luulekogu); et oleks võimalust rohkem teiste n-õ omasugustega suhelda (alustavate õpetajatega). Intervjueeritavate hulgas esines neid, kes ei osanud öelda, millist tuge nad vajaks, selgitati – “*Õpetaja peab ise oma asjadega hakkama saama*”. Toodi välja, et oleks soovitud ülikooli poolset õpetust või koolitust, kuidas õppetöös vabadust edasi anda ning rohkem teavet saada autonoomia kohta;

“...ma ei mäleta, et mulle oleks ülikoolis õpetatud, kuidas õppetöös seda vabadust anda edasi. Õpilased on esimeses klassis valmis sellisteks vabaduse mõttes sellisteks pisikesteks tilgakesteks, aga millised need tilgakesed on, et selle kohta oleks varem tahtnud mingeid koolitust, mingit tuge, ülikoolis rääkimist. Praegu õpetajad leiutavad seda hästi palju omast kogemusest ja ma olen täitsa kindel, et seda autonoomia teemat kasutavad õpetajad kes seda valdavad, kes tunnevad ennast kindlalt, aga tegelikult on kõige paremad ju need, kes tulevad, uued, sest neil täiesti uued nägemused ja tihtipeale nagu see, et seda kindlust saada, oleks vaja varem juba toetada.” – Intervjueeritav 6

7. Arutelu

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, milline on õpetajate arusaam õpilaste autonoomiavajaduse toetamise vajalikkusest, milline on õpetajate valmisolek valikuid pakkuda ja milliseid valikuid nad pakuvad. Järgnevalt arutletakse uurimuse käigus selgunud tulemuste üle.

Esimesele uurimisküsimusele *kuivõrd õpetajad teadvustavad autonoomiavajaduse toetamise tähtsust* vastust otsides selgus, et õpetajad peavad oluliseks, et õpilane tunneks, et tema vajadus autonoomia järele on toetatud. Seega võib öelda, et intervjueeritavad peavad õpilase autonoomiavajaduse toetamist oluliseks. Al Asmari (2013) läbi viidud uuringus, milles osales 60 õpetajat selgus, et õpetajad peavad samuti oluliseks autonoomsust õppeprotsessis. Käesoleva töö intervjueeritavate seas arvati, et õpilasel peab olema võimalus otsuseid teha. Keeleõppega seotud uurimusest selgus samuti, et vastanud arvavad, et õpilased peaksid olema kaasatud keeleõppega seonduvatesse otsustusprotsessidesse (Al Asmari,

2013). Seega käesoleva uurimistöö tulemused ja nimetatud uurimistulemused Al Asmari (2013) uuringuga kattuvad.

Samuti on Reeve ja Su (2010) on välja toonud, et õpilase autonoomia toetamiseks tuleb julgustada õpilast otsuseid tegema. Lisaks toodi käesoleva töö intervjuus välja, et autonoomiavajaduse toetamine peaks tunduma õpilasele loomulik ning autonoomiavajadusest lähtuvalt tuleks korraldada õpet. Ka Deci jt (2004) uurimusest selgus, et autonoomiat toetava õppekeskkonna võimaldamine avaldab märkimisväärset mõju õpilastele. Nad on sellises keskkonnas täielikult pühendunud ja tõeliselt kaasatud õppetegevustesse.

Intervjueeritavad tõid autonoomiat toetavate tegevustena välja otsustamise võimaldamist ja valikuvõimaluste andmist (sh valida ise ülesandele väljund). Sarnaselt on Reeve ja Su (2010) toonud välja ühe juhisenäite toetamiseks õpilase autonoomsust valikuvõimaluste pakkumise ja õpilase julgustamise otsuseid tegema. Autonoomia on tunne, et saadakse ise reguleerida enda tegevust ja teha valikuid (Deci & Ryan, 2000). Käesoleva töö intervjuus toodi autonoomiat toetavate tegevustena välja ka turvalise keskkonna loomist. Sarnaselt on Assor ja Katz (2006) selgitanud, et valikuid tuleb pakkuda kontrollivabas ja aktsepteerivas atmosfääris. Samuti toodi autonoomiat toetava tegevusena välja sisemise motivatsiooni toetamist, õpilase juhendamist olemaks autonoomne ja selgitamist, kui õpilane on valesti käitunud. Reeve ja Su (2010) on sarnaselt toonud välja, et tuleb toetada sisemise motivatsiooni allikaid, pakkuda informatsiooni valikuvõimalustest ning pakkuda suulist selgitust, mis aitab teisel inimesel mõista, miks eneseregulatsioon mingi tegevuse puhul talle kasulik on. Seega saab öelda, et intervjueeritavad oskavad autonoomiavajaduse toetamist seostada ka konkreetsete tegevustega.

Käesolevas töös selgus, et õpetajad toetavad enda sõnul õpilaste autonoomiat teadlikult ja on neid, kes seda ei tee teadlikult, kuigi see on osaliselt nende õpetusviisis olemas. Asjaolu, et intervjueeritavate seas esines õpetajaid, kes õpilaste autonoomiavajadust teadlikult ei toeta, kuid peavad seda oluliseks, võib olla põhjustatud sellest, et autonoomiavajaduse teadlik toetamine on millegi tõttu takistatud.

Teise uurimisküsimuse esimesele poolele *kuidas õpetajad endi sõnul õpilaste autonoomiavajadust toetavad* vastust ostides toodi erinevaid näiteid. Intervjueeritavad nimetasid näiteks iseseisva õppimise võimaldamist, olles õpetajana suunaja rollis. Ka Jang ja Reeve (2006) uuringust selgus, et õpilased tajuvad autonoomia toetamisena aja loomist iseseisvaks tööks. Samuti nimetasid õpetajad valikute pakkumist ja õpilastel ürituste korraldamise võimaldamist. Lastekaitse Liidu uuringust (2014) selgus aga asjaolu, et arvestatav hulk noori tunnevad, et kool ei kaasa neid piisavalt koolielu korraldavates

küsimustes. Seega õpilastele kooliga seonduvate ürituste korraldamise võimaldamine, aitab tekitada kaasatuse tunnet. Toodi välja ka õpilastel oma õppeprotsessi juhtimise võimaldamist. Sarnaselt on Demirbolat (2012) selgitanud, et demokraatlikus koolis peaks olema arvestatud nõudmine, et igale lapsele on vaja anda mingis osas kontroll enese õppeprotsessi üle.

Õpetajad, kes isemääramisteooria vaatenurgast lähtudes õpilaste vajadusi toetavad, julgustavad õpilasi võtma vastutust oma õppimise suunamise osas (Deci & Ryan, 2017).

Intervjueeritavad arutavad väidetavalt õpilastega õppetegevuste kasulikkuse üle, arvestavad õpilaste väljaöelduga, selgitavad õpilastele eneseregulatsiooni kasulikkust ja aktsepteerivad negatiivsete emotsioonide viisakat väljendamist. Õpetajad toetavad õpilase sisemist motivatsiooni. Toodi ka välja, et ei olda sisemise motivatsiooni toetamisele teadlikult lähenetud. Seega üldjoontes toetavad õpetajad õpilaste autonoomiat nendest aspektidest lähtuvalt ja mitmel erineval moel. Täpsustavalt toodi välja, et küsitakse sageli õpilaste soove algavaks päevaks või järgnevateks päevadeks. Samuti on Jang ja Reeve (2006) toonud välja, et õpilastelt küsimine, mida nad tahavad (näiteks õpilaste soovid tunnikava osas), on autonoomiat toetav käitumine, sest õpetaja soovib selgitada välja õpilaste psühholoogilisi vajadusi ja integreerida neid tundidesse.

Õpetajad tõid välja erinevaid sagedusi õpilastele õppeprotsessile eesmärkide seadmise võimaldamise osas. Sagedustena toodi välja järgnev: igapäevaselt, iganädalaselt, paar korda kuus, trimestri alguses, ei võimaldata. Toodi ka välja, et hiljem toimub arutelu eesmärkide saavutatuse üle. Holmberg ja Skogen (2004) on toonud välja, et õpetaja ülesandeks on jälgida, et õpilane osaleb õppetegevuses aktiivselt, seab enda õppimisprotsessile eesmärgid ja on kaasvastutaja oma arengus ja õppimises. Seega käesoleva töö puhul on näha, et õpetajatel on väga erinev praktika õpilastele õppeprotsessile eesmärkide seadmise võimaldamise osas – mõned pakuvad sageli, mõned harvem ja mõned ei paku üldse. Kuigi Holmberg ja Skogen (2004) on välja toonud õppimisprotsessile eesmärkide seadmise võimaldamise olulisuse õpilase jaoks, on tegelikkus õpetajast sõltuvalt erinev.

Teise uurimisküsimuse teise poole *milliseid valikuid ja kui sagedasti õpetajad ise õppetöös õpilastele pakuvad endi sõnul* kontekstis toodi välja mitmeid erinevaid variante. Flowerday ja Shcraw (2000) uuringust selgus, õpetajad pakuvad valikuid põhiliselt õpitavate teemade osas, lugemismaterjalide osas, hindamismeetodite osas, õppetegevuste osas, tegevuste järjekorra osas, õppetegevuste protseduuride osas ja sotsiaalsete korralduste osas. Kõrvutades Flowerday ja Shcraw (2000) uuringut tulemustega, mis selgusid käesoleva töö uurimuses on näha, et esineb sarnasusi valikute pakkumise osas. Mõlemas uurimuses osalenud pakuvad valikuid Flowerday ja Schraw (2000) välja toodud kuues kategoorias.

Erinevuseks saab välja tuua selle, et käesoleva töö puhul ei küsitud konkreetselt hindamismeetodite kohta ning intervjueeritavad ise ei toonud ka välja valikute pakkumist selles valdkonnas.

Kolmanda uurimisküsimuse *millistel eesmärkidel õpetajad endi sõnul õpilastele valikuid pakuvad* kontekstis selgus, et õpetajate hulgas on neid, kes ei osanud tuua välja konkreetseid olukordi, millal nad valikuid pakuvad. Oli ka neid, kes oskasid välja tuua olukordi nagu: olukorrad, kus ennast kindlalt tuntakse; kui pole tegemist elu ja surma küsimusega; loominguliste tööde juures; töötempoga seotud olukorrad; kui õpilane on mõjutatud meeleolust või väsimusest; kui õpilased avaldavad soovi; kui midagi on vaja teha ja õpetaja jaoks ei ole oluline, kuidas see tehakse. Õpilase autonoomsuse toetamiseks tuleb talle valikuid pakkuda (Reeve & Su, 2010).

Õpetajad tõid ka välja erinevaid eesmärke, miks nemad õpilastele valikuid pakuvad. Näiteks toodi välja, et seda tehakse sisemise motivatsiooni toetamiseks ja autonoomia toetamiseks. Need eesmärgid ühtivad ka Flowerday ja Shcraw (2000) uuringuga, kus selgus, et õpetajad pakuvad õpilastele valikuid põhiliselt kolmel põhjusel: 1) suurendamaks õpilaste eneseregulatsiooni; 2) tõstmaks sisemist huvi; 3) pakkumaks õpilasele võimalust harjutada otsuse tegemise oskust. Erinevusena saab välja tuua, et käesoleva töö uuritavad ei toonud välja eesmärgina õpilastele otsuse tegemise oskuse harjutamise võimaldamist. Samas ei olnud intervjuu kavas valikute pakkumise eesmärkide kohta ka täpsustavaid küsimusi, mis oleks võinud seda teemat rohkem avada intervjueeritavate jaoks.

Neljandale uurimisküsimusele *millist tuge sooviksid õpetajad endi sõnul, et pakkuda tõhusamalt valikuid* vastust otsides selgus, et on neid, kes tunnevad ennast valikute pakkumise osas kindlalt ja neid, kes ei tunne. Valikute pakkumist takistavate teguritena toodi välja erinevaid tegureid seal hulgas suurt koormust. Ka Reeve (2009) on õpetajapoolse kontrolliva motiveerimisviisi kasutuselevõtmise põhjusena välja toonud, et õpetajad võtavad endale vastutuse koorma - õpetajad on pidevalt silmitsi töökohustustega, mis on tihedalt seotud vastutusega õpilaste käitumise ja tulemuste eest. Valikute pakkumist julgustavate teguritena nimetasid õpetajad samuti erinevaid tegureid näiteks toodi välja, et õpilased on siis motiveeritumad. Ka Chirkov ja Ryan (2001) uuringust selgus, et kui noored tunnetasid, et nende autonoomiat toetatakse, tekitab see heaolu tunnet ja sisemist motiveeritust.

Oli õpetajaid, kes ei osanud välja tuua milliseid valikuid nad tahaksid pakkuda. Need, kes oskasid välja tuua nimetasid järgnevald valikuid ja valikute pakkumise viise: soovitakse pakkuda kõiki valikuid, mis toetavad õpilaste arengut; õpilased võiksid saada ise planeerida, mis nad tahavad õppida; soovitakse anda nimekirja valikutega, millest tõmbavad tehtud

valiku maha; õpilased võiksid saada ise ülesandeid ja kodutöid valida. Kuna juba pakutavate valikute osakaal on suurem nendest valikutest, mida soovitakse tulevikus pakkuda, võib olla seotud sellega, et õpetajad on suutnud pakkuda enda arvates piisavalt valikuid.

Valikute pakkumise sageduse osas oli õpetajaid, kes ei osanud välja tuua, kui tihti nad sooviksid valikuid pakkuda. Ülejäänud vastasid, et õpilasel võiks olla võimalik valida: kolm korda nädalas; kolm korda kuus ja suuremat valikut; igapäevaselt ja koguaeg; valikuid peaks olema pigem rohkem kui vähem; kuuskümmend protsenti ajast saavad õpilased valida ja nelikümmend protsenti ajast ütleb õpetaja, mida tuleb teha. Kuna soovid valikute pakkumise sageduse osas olid intervjueeritavate seas erinevad ning esines õpetajaid, kes ei osanud sagedust välja tuua, võib järeldada, et osa õpetajatest näeb, et valikuid saab anda sagedasti ja osa õpetajatest mitte.

Selleks, et pakkuda tõhusamalt valikuid tõid õpetajad välja, millist tuge nad sooviksid: et kasvaks üldine ühiskondlik usaldus õpilaste enesejuhtimise vastu ja väheneks lauskontrollimine; et muutuksid lõpueksamid – võiks olla rohkem erinevaid võimalusi teadmiste kontrolliks (loovtöö, film, koduleht, luulekogu). Sarnaselt on Assor jt (2007) välja toonud, et riiklikul tasandil testimine (ja muud testid, millel on tähtis kaal) tekitavad suure tõenäosusega õpetajas tunde vähenenud autonoomiast ning panevad õpetajaid pidevalt käituma õpilastega kontrollivamal viisil. Samuti tõid käesoleva töö intervjueeritavad soovidenähtudeks välja: et oleks võimalust rohkem teiste n-ö omasugustega suhelda (alustavate õpetajatega); võimalust tunniplaani muuta tihedamini, kui korra trimestris. Veel toodi välja ülikooli poolset õpetust või koolitust, kuidas õppetöös vabadust edasi anda ning rohkem teavet saada autonoomia kohta. Intervjueeritavate hulgas oli ka õpetajaid, kes selgitasid, et nad tunnevad ennast juba toetatult koolipersonali poolt. Intervjueeritavate hulgas oli neid, kes ei osanud öelda, millist tuge nad vajaks, selgitati: “*Õpetaja peab ise oma asjadega hakkama saama*”. Õpetajad on välja toonud mitmeid võimalusi, mis võimaldaks õpetajal tõhusamalt õpilaste autonoomiat toetada.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et intervjueeritavad õpetajad peavad oluliseks õpilase autonoomia toetamist ning õpilastele pakutakse ka erinevaid valikuid. Seega tekib lahkeli varasemalt välja toodud uurimustega (millest selgus, et õpilased ei ole piisavalt koolielu ja õppimise korraldamisesse kaasatud). Lähtudes uurimisprobleemist võib käesolev töö aidata selgitada põhjuseid, miks õpilasi piisavalt ei kaasata. Uurimusest selgus, et kõik õpetajad ei toeta autonoomiat teadlikult ning tunnetavad mitmeid takistusi tõhusamal valikute pakkumisel, sh mure juhtkonna arvamusel pärast ja suur koormus. Samuti soovitava muutusena tõhusamaks valikute pakkumiseks toodi välja, et lauskontrollimine võiks vähendada

ning lõpueksamid võiksid olla lahendatud teisiti ehk teadmiste kontrolliks võiks olla erinevaid võimalusi (sh loomingulisi) ning soovitakse, et ülikool pakuks rohkem teavet autonoomia ja vabaduse edasi andmise kohta. Nendest takistustest ja soovidest lähtuvalt võib oletada, et õpe saab olla ka õpilaste jaoks autonoomiavajadust toetavam, kui õpetajate tunnetatud takistusi vähendada.

8. Töö piirangud ja praktiline väärtus

Magistritöös esineb mitmeid piiranguid. Esiteks saab välja tuua väikesemahulist valimit, mille tõttu ei ole võimalik uurimistulemusi üldistada. Teise piiranguna võib nimetada asjaolu, et uurimisprotsessi dokumenteerimiseks ja reflekteerimiseks ei ole kasutatud uurijapäevikut, mis Laherand (2008) sõnul aitab järeldesteni jõudmise protsessi läbipaistvana hoida. Kolmanda piiranguna võib välja tuua autori vähest kogemust intervjuerimisel – oskamatus esitada sama küsimust vajadusel erinevatel viisidel nii, et intervjueritav oskaks vastata ka siis, kui ta esialgu ei saa aru, mida küsimuse all mõeldakse.

Vaatamata välja toodud kitsaskohtadele, saab välja tuua ka mitmeid praktilist väärtust omavaid aspekte. Töö autorile teadaolevalt ei ole tehtud uuringuid, mis käsitleks õpetajate soovitud tuge valikute pakkumise osas, mistõttu võivad uurimuses väljaöeldud mõtted olla kasulikuks lähtekohaks edasistele uuringutele antud valdkonnas. Samuti töid intervjueritavad töös välja soovivat tuge ülikooli poolt, seega võivad antud uuringu tulemused olla kasulikud ülikoolidele, kes valmistavad enda tudengeid ette õpetajatööks. Sellest lähtuvalt võivad töö tulemused olla kasulikuks lähtekohaks nendele, kes soovivad uurida, millisel määral käsitletakse õpilase autonoomiavajaduse toetamist õpetajaid ettevalmistavates institutsioonides. Lisaks võivad antud töö tulemused anda ideid töötavatele õpetajatele valikute pakkumiseks ja enda õpilastele autonoomsema keskkonna kujundamiseks, sest neil on võimalik näha, kuidas toetavad õpilaste autonoomiavajadust ning milliseid valikuid nende kolleegid õpilastele pakuvad. Koolide juhtkondadele võivad käesoleva töö tulemused kasulikuks osutada, et luua nii õpetajate kui õpilaste vajadusi arvestades autonoomiat toetav keskkond.

Tänu sõnad

Ma olen väga tänulik kõikidele intervjuus osalenud õpetajatele, et nad jagasid minuga enda arvamusi. Täna enda töö juhendajat, kes toetas mind kogu magistritöö koostamise vältel.

Tänan ka enda lähedasi, kes lõputöö kirjutamisel mulle toeks olid. Eriliselt tahaksin enda lähedastest tunnustada enda ema, kelle tugi ja nõu oli mulle lõputööd tehes suureks abiks.

Autorsuse kinnitus

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

Helena Karu

/allkirjastatud digitaalselt/

20.05.2020

Kasutatud kirjandus:

- Al Asmari, A. (2013). Practices and Prospects of Learner Autonomy: Teachers' Perceptions. *English Language Teaching*, 6(3), 1-10.
- Alumäe, T., Tilk, O., Asadullah. (2008). Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech. *Human Language Technologies – The Baltic perspective*, 307, 1-8.
- Aro, I., & Puussepp, K. (2007). Võimestamine ja Võimestumine – mõisteanalüüs. *Eesti Arst*, 86(10), 736-743.
- Assor, A., Kanat-Maymon, Y., Kaplan, H., & Roth, G. (2007). Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is Good, but Relevance is Excellent: Autonomy-Enhancing and Suppressing Teacher Behaviours Predicting Students' Engagement in Schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278.
- Assor, A., & Katz, I. (2006). When Choice Motivates and When It Does Not. *Educational Psychology Review*.
- Barch, J., Carrell, D., Jang, H., Jeon, S., & Reeve, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Barrett, M., Boggiano, A. K., Flink, C., Seelbach, A., & Shields, A. (1993). Use of Techniques Promoting Students' Self-Determination: Effects on Students' Analytic Problem-Solving Skills. *Motivation and Emotion*, 17(4), 319-377.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The Effects of Instructors' Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Benware, C. A., & Deci, E. L. (1984). Quality of Learning With an Active Versus Passive Motivational Set. *American Educational Research Journal*, 21(4), 755-765.
- Bernieri, F., Holt, K., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52(3), 233-248.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Brophy, J. (2014). *Kuidas õpilasi motiveerida: käsiraamat õpetajatele*. Tallinn: Archimedes

- Chirkov, V., & Ryan, R. M. (2001). Parent and Teacher Autonomy-Support in Russian and U.S. Adolescents: Common Effects on Well-Being and Academic Motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32*(5), 618-635.
- Connell, J. P., Patrick, B. C., & Skinner, E. A. (1993). What Motivates Children's Behavior and Emotion? Joint Effects of Perceived Control and Autonomy in the Academic Domain. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(4), 781-791.
- Council of Europe (2017). *Demokraatia*. Külastatud aadressil <https://www.coe.int/et/web/compass/democracy>
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice, 39*(3), 124-130.
- Deci, E. L., Lens, W., Sheldon K. M., Simons, J. & Vansteenkiste, M. (2004). Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts. *Journal of personality and Social Psychology, 87*(2), 246-260.
- Deci, E. L., Grolnick, S., W., & Ryan, R. M. (1991). Inner Resources for School Achievement: Motivational Mediators of Children's Perceptions of Their Parents. *Journal of Educational Psychology, 83*(4), 508-517.
- Deci, E. L., Kauffman, M., Koestner, R., Ryan, R. M., & Spiegel, N. H. (1982). Effects of Performance Standards on Teaching Styles: Behavior of Controlling Teachers. *Journal of Educational Psychology, 74*(6), 852-859.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*(6), 1024-1037.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-Determination Theory*. New York: The Guilford Press.
- Demirbolat, A. O. (2012). *The Relationship Between Democracy and Education*. United Arab Emirates: Bentham Science Publishers.
- Flowerday, T., & Schraw, G. (2000). Teacher Beliefs About Instructional Choice: A Phenomenological Study. *Journal of Educational Psychology, 92*(4), 634-645.
- Guay, F., Fortier, M. S., & Vallerand, R. J. (1997). Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting Toward a Motivational Model of High School Dropout. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(5), 1161-1176.

- Harrison, L. E., & Huntington, S. P. (2001). *Culture Matters: How Values Shape Human Progress*. New York: Basic Books.
- Holmberg, J., B., & Skogen, K. (2004). *Kohandatud õpe ja kaasav kool*. Tartu: El Paradiso.
- Jang, H., & Reeve, J. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Kalmus, V., Linno, M., & Masso, A. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Lastekaitse Liit. (2014) *Laste ja noorte osalus ja kaasamine koolis*. Tallinn.
- Levin, B. (2000). Putting Students at the Centre of Educational Reform. *Journal of Educational Change*, 1(2), 155-172.
- Lewis, J., & Ritchie, J. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: SAGE Publications
- Lunenburg, F. C. (2010). The Decision Making Process. *Educational Administration And Supervision Journal*, 27(4), 1-12.
- Prud'homme, M-A. (2014). No School Left Undemocratic: Experiencing Self-Government in a Free School. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 8(16), 34-53.
- Põhikooli riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114022018008?leiaKehtiv>
- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.
- Reeve, J. (2011). Teaching in Ways That Support Students' Autonomy. *Enhancing Teaching and Learning*, 90-103.
- Reeve, J., & Su, Y-L. (2010). A Meta-analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy. *Educational Psychology Review*, 23, 159-188.
- Sutrop, M. (2009). Väärtused ja haridus ühiskondlikus kontekstis. Sutrop, M., Valk, P. & Velbaum, K. *Väärtused ja väärtuskasvatus valikud ja valikuvõimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis* (lk 50-67). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Turk, P. (2013). Noorte õiguste tagamine kaasamise kaudu. SA Poliitikauuringute Keskus Praxis (Toim), *Noorteseire aastaraamat 2012*. (lk 75-89). Tallinn AS Ecoprint.

United Nations (2009). *Convention on the Rights of the Child*. Külastatud aadressil

<http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12.doc>

Virkus, S. (2016). *Intervjuu valimise põhjendused*. Külastatud aadressil

https://www.tlu.ee/~sirvir/Intervjuu_vaatlus_ja_sisuanals/intervjuu_valimise_phjendus.html

Vooglaid, Ü. (2019). *Elanikust kodanikuks*. Tallinn: Ülo Vooglaiu Kirjastus OÜ.

Lisa 1. Intervjuuküsimuste kava

Häälestavad küsimused:

1. Kui vana te olete?
2. Kui kaua olete õpetajana töötanud?
3. Kui suure koormusega töötate õpetaja erialal?
4. Mis aineid õpetate?
5. Mis hariduse olete omandanud?

Selgitus:

Selgitan, et inimesel on füsioloogilised baasvajadused, näiteks: vesi, toit, õhk, uni. Samuti peetakse inimestel olevat ka psühholoogilisi baasvajadusi - on uurijaid, kes peavad üheks psühholoogiliseks baasvajaduseks autonoomiat - autonoomia tähendab sõna otseses mõttes ise-juhtiv – see on tunne, et saadakse ise reguleerida oma tegevust ja teha valikuid. Selle vastandiks on õpilaste käitumise kontrollimine. Autonoomia toetamine on inimestevaheline käitumine, kus üks osapool toetab teise sisemist, soovitud käitumiskavatsust. On oluline rõhutada, et autonoomia toetamine ei tähenda struktuuri puudumist, kuna autonoomia toetamist võrdsustatakse sageli ja ekslikult struktuuri eemaldamisega. Vähene struktureeritus ei anna tulemuseks autonoomiat toetavat keskkonda.

6. Kuivõrd peaks õpilane koolis tundma, et tema vajadus autonoomia järele on toetatud?
7. Kuidas saab õpetaja koolis õpilase autonoomiavajadust toetada?
8. Kas õpilaste autonoomia toetamine on midagi, mida olete teadlikult teinud? Selgitage.
9. Kui sagedasti pöörate õpilaste autonoomiavajaduse toetamisele tähelepanu?
10. Mida olete ise konkreetselt teinud, et toetada õpilaste autonoomia vajadust?
11. Kui sageli suunate õpilasi ise oma õppeprotsessile eesmärgi seadma?
12. Kas ja kuidas arutlete õpilastega õppetegevuste kasulikkuse üle?

13. Mil määral ja kuidas arvestate õpilaste väljaöelduga ja rakendate nende soove edaspidi tundides?
14. Mil määral selgitate õpilastele, miks eneseregulatsioon ehk enese käitumise juhtimine mingi tegevuse puhul talle kasulik on?
15. Mil määral te aktsepteerite õpilaste negatiivsete tunnete väljendamist? Kuidas te seda neile väljendanud olete?
16. Kas ja millistel viisidel toetate õpilaste sisemist motivatsiooni?
17. Millistes olukordades pakute õpilastele valikuid?
18. Millistel eesmärkidel pakute õpilastele valikuid?
19. Kas õpilased on teie meelest motiveeritumad õppima, kui saavad ise midagi õppeprotsessis valida (näiteks tunnitegevust)?
20. Milliseid valikuid olete õpilastele õppetöös pakkunud?
21. Kui sagedasti pakute õpilastele valikuid?
22. Kas ja millal saavad õpilased tunniteemasid valida?
23. Kas õpilane saab vajadusel aega juurde, et oma töö lõpetada, juhul kui tema isiklik töötempo on aeglasem planeeritust?
24. Kas õpilastel on võimalik valida erinevate tunnitegevuste vahel?
25. Kas õpilastel on võimalik tunnitegevusi ise ajaliselt planeerida? (kestus ja järjestus).
26. Kas annate õpilastele valida, kuidas nad võivad enda ülesandeid teha? Selgitage. (nt referaadina, ettekandena või näidendina)
27. Kuivõrd arvestate õpilaste soovidega, mida nad sooviksid muuta selles osas, kuidas nad õpivad?
28. Kui kindlalt tunnete ennast valikute pakkumise osas? Põhjendage.
29. Millised tegurid takistavad teid õpilastele valikuid pakkumast?

30. Millised tegurid julgustavad teid õpilastele valikuid pakkuma?
31. Kui teil poleks mingeid väliseid takistusi, siis milliseid valikuid ja kui sagedasti tahaksite õpilastele pakkuda? Mis peaks selle jaoks muutuma? (nt ühiskonnas, töökorralduses)
32. Kas ja millist tuge sooviksite, et õpilastele tõhusamalt valikuid pakkuda? (seotud konkreetselt inimestega, nt koolijuhtkond).

Lisa 2. Kodeerimisprotsess

<u>Tähenduslik üksus</u>	<u>Kood</u>	<u>Alakategooria</u>	<u>Peakategooria</u>
<u>Ei, seda väga ei ole tulnud no vahel väga harva mingi erandkordades</u>	Saab (harva)	Tunniteemad	Pakutavad valikud
<u>Ei ole valinudki</u>	Ei saa	Tunniteemad	Pakutavad valikud
<u>Ei</u>	Ei saa	Tunniteemad	Pakutavad valikud
<u>Seda ma ei ole lasknud teha. Välja arvatud juhul kui mingi põletavam küsimus segab vahele.</u>	Saab (harva)	Tunniteemad	Pakutavad valikud
<u>Mõningatel juhtudel me arutame, kui me midagi uut alustame lastega.</u>	Saab (mõnikord)	Tunniteemad	Pakutavad valikud
<u>Kui see ei ole millegi välisega takistatud, siis õpilane saab siin teha oma valikuid millega ta näiteks alustab või millega ta järgmiseks edasi läheb.</u>	Saab	Tunniteemad	Pakutavad valikud
<u>Ei noh, see, see tuleb, see, kui on projekti päev, mis on iga nädal ju kolmapäev. Et eriti kui neil on mingi oma tundide ettevalmistus või või näiteks.</u>	Saab	Tunniteemad	Pakutavad valikud
<u>S: Ja ma enne kirjeldasin ka, et ühte korda, kui nad välistasid mingi tunni teema, see ei pakkunud neile mitte mingit huvi.</u>	Saab	Tunniteemad	Pakutavad valikud

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Helena Karu,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „ÕPETAJATE TEADLIKKUS AUTONOOMIAST KUI ÕPILASE PSÜHHOLOOGILISEST BAASVAJADUSEST JA VALMISOLEK AUTONOOMIA TOETAMISEKS VALIKUTE PAKKUMISE ABIL KOOLIKONTEKSTIS“, mille juhendaja on Egle Säre, 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, kuni autoriõiguse 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.

Helena Karu

20.05.2020