

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Psühholoogia Instituut

Sandra Loo

KÜSIMUSTIKU LOOMINE ÕPILASE TAJUTUD ÕPETAJAPOOLSE  
PSÜHHOLOOGILISTE VAJADUSTE TOETAMISE MÕÕTMISEKS

Magistritöö

Juhendajad: Astra Schults, Kati Aus

Läbiv pealkiri: Õpilase tajutud õpetaja käitumise küsimustik

Tartu 2022

### Kokkuvõte

Selle magistritöö eesmärk oli luua küsimustik õpetajapoolse õpilase tajutud psühholoogilisi vajadusi toetava käitumise mõõtmiseks. Küsimustik loodi lähtuvalt isemääramisteooriast ja oli mõeldud mõõtma õpetaja poolset autonoomia toetust, struktuuri loomist ja osavõtlikkust. Sellist küsimustikku eesti keeles varasemalt loodud ei ole, kuid vajadus selle töövahendi järgi on suur – muutunud õpikäsituse põhimõtete rakendamise edukuse jälgimiseks ja õpetajale personaalse tagasiside andmiseks õpilaste motivatsiooni ja õppetöösse kaasatuse toetamisel. Loodud küsimustiku sisemise reliaabluse ja faktorstruktuuri uurimiseks koguti andmeid 339 kaheksanda klassi õpilaselt. Täiendavalt valideeriti ka küsimustiku väidete mõistetavust õpilastele intervjuu meetodiga. Valminud küsimustikul on kõrged reliaablusnäitajad ja selge ühefaktoriline struktuur, mis erineb küll teoreetilisest 3 faktorilisest struktuurist kuid on kooskõlas paljude varasemate uurimustega, mis kinnitavad, et õpilased ei erista oma tajus õpetaja autonoomia toetust, struktuuri tagamist ja osavõtlikkust. Küsimustik vajab veel täiendavat valideerimist kinnitamaks, et küsimustikus kajastatud tegevused tõepoolest on seotud õpilaste õpimotivatsiooni, õppetöösse kaasatuse ja koolirahuloluga enne kui seda saab praktikas usaldusväärset kasutada.

*Märksõnad:* Küsimustiku loomine, osavõtlikkus, struktuuri loomine, autonoomia toetamine, õpilase õpimotivatsiooni toetamine, õpetaja käitumine, isemääramisteooria

*Development of a questionnaire to measure student perceived teacher support of student psychological needs*

Abstract

The purpose of this study was to develop a questionnaire that measures student perceived teacher provision of support to their psychological needs. The questionnaire was constructed based on self-determination theory and was intended to measure teacher autonomy support, provision of structure and involvement. Such measure has not been previously created in Estonian but the need for it is high – to measure the progress in implementing student-centered teaching practices and to give personalized feedback to teachers how to support students study motivation and engagement in schoolwork. To assess the questionnaires internal consistency and factor structure data was collected from 339 eighth grade students. Additionally, the understandability of the statements was validated through interviews. Final version of the questionnaire had high reliability metrics and clear one factor structure which is different from the theoretical 3 factor structure but consistent with previous studies that have found that students don't actually differentiate between autonomy support, structure, and involvement. The questionnaire needs more validation to confirm that concrete teacher behaviours indeed are connected to student motivation and engagement before it can reliably be used in practice.

*Keywords:* Questionnaire development, involvement, provision of structure, autonomy support, student study motivation support, teacher behaviour, self-determination theory

## Sissejuhatus

Laialdaselt on täheldatud õpilaste õpimotivatsioon ja õppetööle pühendumise langust alates põhikoolist (Harter, 1981; Eccles *et al.*, 1993; Otis *et al.*, 2005). Sarnane efekt ilmneb ka õppeaasta lõikes – õpimotivatsioon ja õppetöösse kaasatus langevad seda enam, mida lähemale jõuab õppeaasta lõpp (Opdenakker *et al.*, 2012). Vajadus meetodite järele, mis aitaksid sellist efekti vähendada, on seetõttu püsiv. Seoses laialdase muutunud õpikäsituse (MÕK) sisse viimise eesmärgiga Eesti haridussüsteemis (*Elukestva...*, 2014; *Haridusvaldkonna...*, 2021), on see aga muutunud eriti aktuaalseks – õpilastelt oodatakse aina enam enesejuhtimist õppimises, mis ei saa toimida ilma piisava motivatsiooni olemasoluta. Seega õpilaste õpimotivatsiooni toetamise meetodid on lahutamatu osa muutunud õpikäsitusest. Kuigi muutunud õpikäsituse juurutamist haridussüsteemi alustati juba 2014 arengukavaga, siis vahehindamisega (Haaristo *et al.*, 2019) leiti, et sellega ei olda eriti edasi liikunud – arusaamad MÕKi olemusest olid koolipersonali seas endiselt väga varieeruvad, koolitussüsteem ei olnud suutnud parandada MÕKi rakendamist koolides ja endiselt on välja töötamata mõõtevahend, mis hindaks adekvaatselt MÕKi rakendamist koolides. Uue *Haridusvaldkonna arengukavaga 2021-2035* (2021) on nende kitsaskohtade parandamine taas eesmärgiks seatud.

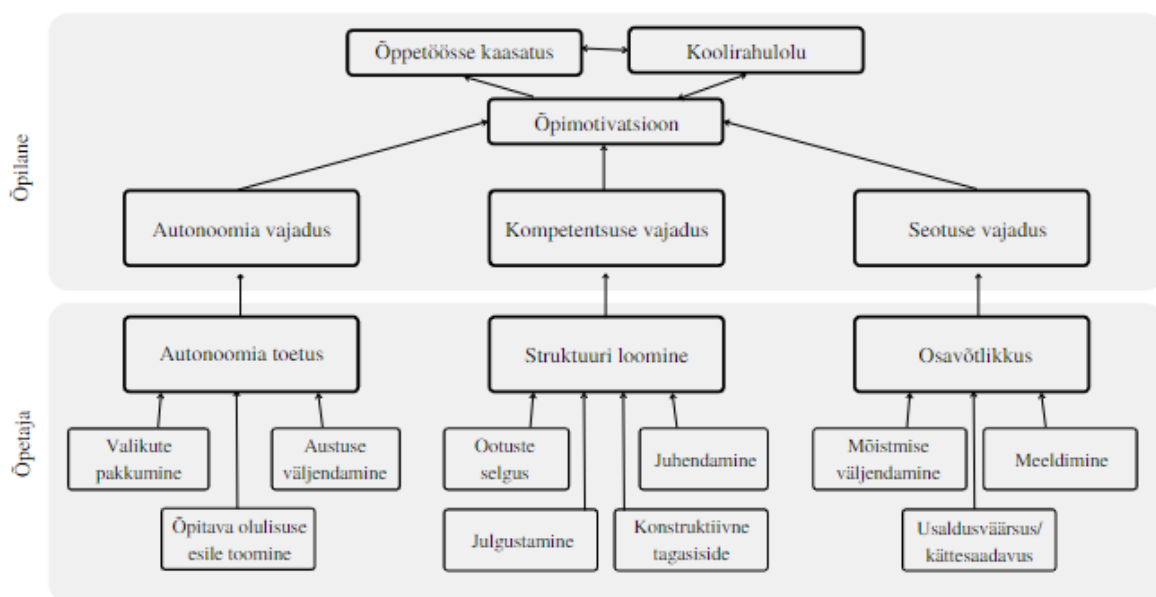
Isemääramisteooria on üks teoreetiline raamistik, mis saab aidata kaasa ennastjuhtiva õppiija kujundamisele (Deci, & Ryan, 1985). Kuigi isemääramisteooriast tulenevad põhimõtted on osa muutunud õpikäsituse põhimõtetest ja neid põhimõtteid ka juba koolides läbi erinevate MÕK koolituste tutvustatakse ja suunatakse rakendama, siis praegu puudub Eestis teadaolevalt vahend nende põhimõtete rakendamise efektiivsuse mõõtmiseks nii teadustöö/statistika jaoks kui ka õpetajale tagasiside andmiseks ja seega puudub ka usaldusväärne ülevaade, kuid õpilaste õpimotivatsiooni toetavad põhimõtted realselt klassikontekstis kasutust leiavad (Haaristo *et al.*, 2019).

Selle töö tulemusena luuakse mõõtevahend, mis aitab seda probleemi lahendada – küsimustik õpilasele mõõtmaks kuid õpilaste õpimotivatsiooni toetavad põhimõtted realselt klassikontekstis kasutust leiavad (Haaristo *et al.*, 2019). Selle töö tulemusena luuakse mõõtevahend, mis aitab seda probleemi lahendada – küsimustik õpilasele mõõtmaks kuid õpilaste õpimotivatsiooni toetavad põhimõtted realselt klassikontekstis kasutust leiavad (Haaristo *et al.*, 2019). Selle töö tulemusena luuakse mõõtevahend, mis aitab seda probleemi lahendada – küsimustik õpilasele mõõtmaks kuid õpilaste õpimotivatsiooni toetavad põhimõtted realselt klassikontekstis kasutust leiavad (Haaristo *et al.*, 2019). Selle töö tulemusena luuakse mõõtevahend, mis aitab seda probleemi lahendada – küsimustik õpilasele mõõtmaks kuid õpilaste õpimotivatsiooni toetavad põhimõtted realselt klassikontekstis kasutust leiavad (Haaristo *et al.*, 2019).

strateegiaid kasutavad ja milline on nende efektiivsus ning vastavalt sellele näiteks planeerida tulevasi täiendkoolitusi ja seada eesmärgi.

### Teoreetiline raamistik küsimustiku koostamise taga

Eelnevalt on mainitud, et isemääramisteooria on üks teoreetiline raamistik, millest lähtuvalt on võimalik toetada ennastjuhtiva õppija kujunemist. Järgnevalt on lahti seletatud kuidas ja seda illustreerib ka Joonis 1. Isemääramisteooria on motivatsiooniteooria, mille kohaselt õpilased on motiveeritud õppima, kaasatud õppetöösse ja kooliga rohkem rahul kui nende kolm psühholoogilist vajadust on täidetud (Deci *et al.*, 1991). Need on vajadused autonoomia, kompetentsuse ja seotuse järele (Deci & Ryan, 1985). Vajadust autonoomia järele defineeritakse kui soovi tunnetada valikuvabadust oma käitumise ja tegevuste osas ning tunda selles kooskõla oma eesmärkide, huvid ja väärtustega (Ryan & Deci, 2000b). Kompetentsusvajadus tähendab soovi tunda, et suudetakse saavutada tegevuses meelepärased tulemused ja vältida negatiivseid tagajärgi. Seotuse all mõistetakse inimese sisemist kaasasündinud vajadust tunda teiste inimeste, grupi või ühiskonnaga sidet (Baumeister & Leary, 1995).



**Joonis 1.** *Õpetajapoolsete psühholoogiliste vajaduste toetamise mõju õpilase õpimotivatsioonile, õppetöösse kaasatusele ja koolirahulolule.*

Õpimotivatsiooni all mõeldakse õpilase sisemist liikumapanevat jõudu või valmisolekut õppetöoga üldse tegeleda (Brophy, 1983; Ryan & Deci, 2000a). Õppetöösse kaasatuse all mõeldakse erinevaid kognitiivseid, emotsionaalseid ja käitumuslikke märke, et

õpilane on õppetöösse süvenenud ehk sisuliselt on see õpimotivatsiooni väljendus (Skinner & Belmont, 1993). Õppetöösse kaasatust jaotatakse kolmeks (Fredricks *et al.*, 2004).

Käitumuslikuks kaasatuseks loetakse õpilase nähtavat tegutsemist õppetöös nagu tundides kohal käimine ja ülesannete sooritamine. Kognitiivne kaasatus väljendub psühholoogilises süvenemises õppetöösse nagu tunnis kaasa mõtlemine, info varasema õpituga seostamine, erinevate õpistrateegiate kasutamine ja küsimuste küsimine. Emotsionaalne kaasatus väljendub kui palju positiivseid või negatiivseid reaktsioone õpilane kooli, õpetajate ja õppimise suhtes kogeb.

Õpetaja saab õpilase õpimotivatsiooni, kaasatust õppetöösse ja kooliga rahulolu toetada läbi nende psühholoogilistele vajadustele vastava õpikeskkonna kujundamise - läbi autonoomia toetamise, struktuuri loomise ja osavõtlikkuse (Connell & Wellborn, 1991). Uurimustega on ka leitud, millised õpetaja tegevused aitavad milliseid õpilaste psühholoogilisi vajadusi kõige paremini täita. Seda arutatakse töö järgnevates osades põhjalikumalt. Kuigi õpilaste psühholoogilised vajadused ja õpetajapoolne nende toetamine on teoreetiliselt üksteisega vastavuses, siis reaalsuses võivad õpetaja tegevused ühe vajaduse toetamisel rahuldada mitmeid õpilase psühholoogilisi vajadusi (Connell & Wellborn, 1991; Taylor & Ntoumanis, 2007). Näiteks julgustades õpilast ülesandega mitte alla andma toetab see tema kompetentsustunnet, aga võib läbi positiivse suhtluse ka samal ajal seotusvajadust toetada. Ehk erinevate psühholoogiliste vajaduste toetamise konstruktid ei ole üksteisest täiesti sõltumatud, vaid pigem täiendavad need üksteist. Toetus ühes valdkonnas ei kompenseeri aga vähest toetust teistes, tasakaalustatus on oluline (Sheldon & Niemiec, 2006). Erinevate õpilase motivatsiooni ja õppetöösse kaasatust toetavate tegevuste efekt on kumulatiivne (Jang *et al.*, 2010; Vansteenkiste *et al.*, 2012; Stroet *et al.*, 2013).

### **Õpetaja roll õpilaste õpimotivatsiooni ja õppetöösse kaasatuse mõjutamisel**

Õpimotivatsioon on muutuv ja sõltub palju erinevatest teguritest: keskkonnast – õpetajast, klassist, käesolevast ülesandest, õpilase kodusest keskkonnast ja ka õpilasest endast – väärtustest, eesmärkidest, võimekusest, meeleolust jne (Guay *et al.*, 2010). See tõstatab küsimuse, kui palju on õpetajal üldse võimalik õpilaste motivatsiooni ja kaasatust õppetöösse mõjutada kui ollakse vaid üks paljudest õpilast mõjutavatest teguritest. Senised uurimused on aga järjepidevalt näidanud, et õpetajal tõepoolest on mõõdetav võimekus enda käitumise ja tunnikorraldusega mõjutada õpilase psühholoogilisi vajadusi ja seeläbi mõjutada ka õpilaste motivatsiooni selle õpetaja tunnis pingutada ja kaasa teha (Zimmer-Gembeck *et al.*, 2006;

Skinner *et al.*, 2008; Stroet *et al.*, 2013). Cornelius-White (2007) meta-uurimuses leiti õpetajapoolse õpilaste psühholoogilisi vajadusi toetava käitumise ja õpilase õpimotivatsiooni, õppetöösse kaasatuse, koolirahulolu ja õppetulemuste vahel mõõdukad korrelatsioonid, mis on arvestades kõiki õpilasi mõjutavaid tegureid väga mõjukas faktor (Hattie, 1999). Martin *et al.* (2007) leidis, et õpetaja poolne toetus mõjutab akadeemilises valdkonnas õpilaste motivatsiooni ja õppetöösse kaasatust märkimisväärselt rohkem kui näiteks lapsevanema toetus. On leitud, et õpetaja tegevus õpilaste psühholoogiliste vajaduste toetamisel seletab ära suure osa õpilaste õppetöösse kaasatuse ja motivatsiooni erinevusest klasside vahel (Wentzel *et al.*, 2010; Hospel & Galand, 2016). Kui küsida ka õppimisel vähemotiveeritud õpilastelt endilt, mis neid mingis aines õppima motiveeriks, siis toovad õpilased ka ise neid aspekte välja (Daniels & Arapostathis, 2005).

Suur osa uurimusi, mis näitavad järjepidevalt psühholoogilisi vajadusi toetava õpetamise seoseid õpilaste motivatsiooni ja kaasatusega, on läbilõikeuurimused, mille korrelatiivne olemus jätab võimaluse tulemusi mitut pidi tõlgendada ega võimalda kinnitada põhjuslikku seost (Stroet *et al.*, 2013). Siiski on ka piki- ja eksperimentaalseid uurimusi, mis viitavad põhjuslikule seosele. Näiteks eksperimentaalse katsedisainiga on leitud, et õpetaja treenimisel olema rohkem autonoomiat toetav, tõsis õppeaasta vältel õpilaste käitumuslik kaasatus õppetöösse (Reeve *et al.*, 2004). Pikiuurimustes on leitud, et õpetajapoolne vajadusi toetav õpetamine sügisel ennustab muutusi õpilaste kaasatuses õppetöösse õppeaasta jooksul – rohkem toetatud õpilased pingutavad õppeaasta lõpus õppimises rohkem ja prokrastineerivad vähem (Skinner *et al.*, 2008; Mouratidis *et al.*, 2018).

Õpetaja käitumine mõjub õpilastele läbi nende tõlgenduse õpetaja käitumisest ja see ei pruugi kokku langeda õpetaja vaatenurgaga enda käitumisele (Connell, 1991; Gorham & Millette, 1997; Cornelius-White, 2007; Skinner *et al.*, 2008). Seega kui õpetaja mingit õpilase psühholoogilist vajadust toetavat tegevust teeb, ei tähenda see aga alati, et see konkreetse õpilase psühholoogilisi vajadusi täidab ja tema õpimotivatsiooni tõstab. Näiteks õpetaja võib selgitada õpitava olulisust, kuid kui see selgitus õpilast ei kõneta, siis see tema autonoomia vajadust ei toeta ja õpimotivatsiooni ega õppetöösse kaasatust ei tõsta. Seda on leidnud ka varasemad uurimused – õpilase vaatenurgast mõõdetuna on õpetajapoolsel psühholoogilisi vajadusi toetaval käitumisel selge seos õpimotivatsiooni ja kaasatusega (Stroet *et al.*, 2013). Õpetaja vaatenurgast ja vaatlusena mõõdetuna ei ole seos aga nii selge ega ennusta õpilaste motivatsiooni ega kaasatust kuigi hästi. Seepärast on ka käesolevas töös küsimustik konstrueeritud õpilase perspektiivist lähtuvalt võimaldades mõõta kui palju õpetaja toetavast

käitumisest ka päriselt õpilaseni jõuab. Samas on ka õpetaja perspektiiv ja objektiivsed vaatlused olulised võimaldamaks adekvaatselt hinnata tegelikku õpikeskkonda ja selle mõjusid õpilase tajule (Lüdtke *et al.*, 2009).

### **Õpetaja käitumised, mis aitavad õpilaste psühholoogilisi vajadusi täita**

Kuigi õpilaste tõlgendused õpetaja käitumisest võivad varieeruda, siis uurimuste tulemusena on siiski välja selgitatud õpetajate tegevuste kategooriaid, mis on seotud suurema osa õpilaste psühholoogiliste vajaduste täitmisega. Järgnevalt tuuakse välja iga psühholoogilise vajaduse iseloomustus ja nende alakategooriad, milliste konkreetsemate tegevustega saab õpetaja õpilase psühholoogilisi vajadusi toetada. Selleks, et hinnata, milline kategoriseerimise viis oleks küsimustiku koostamisel kõige asjakohasem, on välja toodud ka nende kategooriate uurimustes leitud seosed motivatsiooni ja õppetöösse kaasatusega.

**Autonoomia toetamise** all mõeldakse asju, mida keegi ütleb või teeb, et suurendada teise sisemist tajutud kontrollitunnet, vaba tahet ja tajutud valikuvabadust mingi tegevuse käigus (Reeve *et al.*, 2004). Autonoomia toetamise eesmärgiks klassikontekstis on tekitada õpilastes tunnet, et ta saab õppeprotsessi toimumise osas kaasa rääkida, et õppeülesandeid nõustutakse tegema vabatahtlikult ning õpitav on kooskõlas nende vajaduste ja eesmärkidega (Stroet *et al.*, 2013). Õpilase autonoomia toetamine väljendub ka selles, kui palju õpetaja võimaldab õpilastel ise oma käitumise üle otsustada ja julgustab enesejuhtimist (Assor *et al.*, 2002) ning toob esile õpitu olulisust (Reeve *et al.*, 2004). Sinna alla kuulub õpilaste toetamine nende enda eesmärkide saavutamisel ja kooskõla loomine õpilaste motiivide, huvide, vajaduste ja õppetegevuse vahel (Reeve *et al.*, 2004). Autonoomia toetamise vastandiks on kontrolliv käitumine ehk õpilaste allutamine õpetaja poolt otsustatud õppeviisidele, reeglitele ja eesmärkidele ilma õpilasega arvestamata (Assor *et al.*, 2002). Seega autonoomia toetamisel tuleks võimalikult vähe rõhutada väliseid tasusid (nt hinded) ja karistustusi (nt järelvastamisvõimaluse puudumine) (Skinner & Belmont, 1993). Mõnikord mõistetakse õpilastes autonoomia soodustamist lihtsustatult kui nende võimalikult iseseisvaks muutmist ja õpetaja rolli minimaliseerimist. See on aga ekslik - õpetaja roll ei peaks vähenema, pigem fookus peaks nihkuma õpilase aitamisele leida õpitavaga seoses enda huvid ja eesmärgid ning juhendada õpilast nende saavutamisel (Assor *et al.*, 2002). Reeve ja teiste (2004) sekkumisuurimus kinnitab, et õpilaste autonoomia toetamise suurendamine tõi tõepoolest kaasa ka õpilaste õppetöösse kaasatuse kasvu. Ka Stroet ja teiste (2013) meta-

analüüs kinnitab, et autonoomia toetamine on seotud õpilaste kõrgema õpimotivatsiooni ja õppetöösse kaasatusega.

Järgnevalt on välja toodud arutelu, millistest konkreetsetest õpetajapoosetest tegevustest autonoomia toetamine klassikontekstis koosneb ning nende kategooriate tõendus põhisisu õpilase õpimotivatsiooni ja õppetöösse kaasatuse soodustamisel. Erinevad uurimused on kasutanud mõnevõrra erinevaid viise nende kategooriate eristamisel (Belmont *et al.*, 1992; Su & Reeve, 2011; Stroet *et al.*, 2013; Hospel & Galand, 2016). Uurimuste üleselt on enim tõestust leidnud järgnevad kategooriad: 1) õpitava olulisuse esile toomine; 2) negatiivsete tunnete aktsepteerimine/austuse väljendamine; 3) valikute pakkumine; 4) mitte-kontrolliv keelekasutus (Su & Reeve, 2011; Stroet *et al.*, 2013).

**Õpitava olulisuse esile toomine (relevance)** – aitamine õpilastel näha õpitavat talle isiklikult olulise ja kasulikuna, selle seostada aitamine tema vajaduste, huvide ja eesmärkidega, tõstes seeläbi õppimise subjektiivset olulisust õpilase jaoks (Assor *et al.*, 2002). Sinna alla käib selgitamine ja arutlemine, kus ja kuidas õpitavat kasutada saab, kuidas õpitav toimib, õpitava sidumine õpilase huvidega ja põnevuse tekitamine (Anderman *et al.*, 2011; Reeve *et al.*, 2004). Ehk erinevad verbaalsed ja kogemuslikud selgitused, mis aitavad õpilasel mõista õpitu vajalikkust endale. Selle vastandiks on õpilaste jaoks tähtsusetu ja ebahuvitava tegevuse pealesurumine. Assori ja teiste (2002) uurimuse kohaselt on autonoomiat toetavatest tegevustest olulisuse selgitamisel kõige suurem mõju õpilase enda autonoomsena tunnetamisele ja ka õpilase emotsioonidele ja õppetöösse kaasatusele. Wentzel (2002) leidis, et õpitava olulisuse selgitamine on seotud õpilase huviga ja Tucker *et al.* (2002) seose õpimotivatsiooni ja õppetöösse kaasatusega. Ka eksperimentaalselt on leitud, et osalejad tajuvad igavat ülesannet olulisemana ja pühenduvad ülesandele rohkem kui neile anda selgitus, miks on kasulik seda ülesannet sooritada (Jang 2008; Reeve *et al.* 2002).

**Valikuvõimaluste pakkumine (choice)** – õpilaste kaasamine õppeprotsessi kujundamisse, info pakkumine erinevate võimaluste kohta, valikuvõimaluste pakkumine õpiülesannete ja lahenduskäikude valimisel ja julgustamine õpilasi oma valikuid tegema (Su & Reeve, 2011). See võimaldab õpilastel tõenäolisemalt valida ülesandeid ja õppekorraldust, mis sobivad kokku nende eesmärkide ja huvidega ning seeläbi suurendab nende tunnetust, et nad juhivad ise enda õppimist (Assor *et al.*, 2002). Ülesannete tegemisel valikute pakkumine on ka uurimustes näidanud õpimotivatsiooni ja õppetöösse kaasatuse tõusu (Cordova &

Lepper, 1996). Valikute pakkumine ilma õpitava olulisuse selgitamiseta ja õpilasi kõnetamata ei pruugi aga õpilase autonoomiat oluliselt toetada, kuna õpilane võib näha kõiki erinevaid valikuid ebaolulisena või tal ei pruugi olla tekkinud õpitava osas oma huvisid ja eesmärke (Assor *et al.*, 2002). Et pakutud valikud õppetöö osas tajutud autonoomiat suurendaksid, peaksid need andma õpilasele vähemalt mingil viisil võimaluse oma käitumist oma eelistustele vastavalt valida: mida teha, kas teha, kuidas teha, millal teha, kui kaua teha, millal lõpetada ja millal vahetada ülesannet (Reeve *et al.*, 2003). Assori *et al.* (2002) järgi tekitab valikute võimaldamine õpilastes küll positiivseid emotsioone, kuid ei tõsta eriti kaasatust õppetöösse. Su ja Reeve (2011) leidsid samuti, et valikute pakkumisel on võrreldes teiste autonoomia toetamise viisidega väiksem efekt. Reeve ja teised (2003) uurisid valikute rolli tajutud autonoomia ja õppetöösse kaasatuse mõjutamisel lähemalt ja leidsid, et kui valikuid pakutakse ainult valikute pärast ja need ei tekita õpilases valiku tegemise taht ega suurenda tegevuse vabatahtlikkuse tunnet, siis ei suurenda see tajutud autonoomiat. Kui valikute võimaldamine on aga kombineeritud teiste autonoomiat toetavate tegevustega, siis aga panustab see rohkema autonoomia tajumisse.

***Austuse väljendamine/ negatiivsete tunnete aktsepteerimine - (respect/acknowledge negative feelings)*** – kirjanduses on seda kategooriat käsitletud kahe erineva nime all, kuid konstruktide sisu on valdavas osas kattuv, mistõttu on neid siin käsitletud koos. Negatiivsete tunnete aktsepteerimist defineeritakse kui teise inimese reaktsiooni suhtes mõistmise väljendamist isegi kui see on vastuolus isikliku seisukohaga (Su & Reeve, 2011). Austust käsitletakse aga veidi laiemalt võttes arvesse ka üldiselt õpilaste arvamuste ära kuulamist, aktsepteerimist ja kaasärääkimise võimaluse andmist kasutades mitte-kontrollivat keelt (Belmont *et al.*, 1992; Assor & Kaplan, 2001). Mõlemad peaksid aga tekitama õpilastele tunde, et nendega arvestatakse ja nende arvamused on olulised, mis tõstab õpilaste julgust kaasa rääkida ning enda tõelisi mõtteid ja tundeid väljendada. Õpetaja saab õpilase suhtes austust väljendada läbi erinevate vaatenurkade, tunnete, seal hulgas kriitika aktsepteerimise. Kriitika aktsepteerimine ei tähenda, et õpetaja peaks kõige öelduga nõustuma, vaid pigem mõistmist, et õpilasel on eriarvamus (Reeve *et al.*, 2004). Samuti saab õpetaja väljendada austust läbi õiglase klassiruumi tagamise, õpilaste üle mitte nalja tegemise, nende häbistamise või piinlikku olukorda panemise vältimise ja mitte aktsepteerides sellist käitumist ka õpilaste puhul. Assori *et al.* (2002) järgi õpilase suhtes lugupidamatu käitumine õpetaja poolt vähendab märgatavalt õpilaste kaasatust

õppetöösse. Täiendavalt leidis Tucker *et al.* (2002), et austuse väljendamine on seotud nii õpilase motivatsiooni kui ka õppetöösse kaasatusega.

**Mitte-kontrolliv käitumine** – kontrolliv käitumine ja keelekasutus iseenesest ei ole teistest toodud alakategooriatest eraldiseisev konstrukt, vaid pigem nõ mündi teine pool. Kuna aga uurimused näitavad, et just kontrolliv käitumine vähendab õpilaste motivatsiooni ja õppetöösse kaasatust (Marchant *et al.*, 2001), siis tuuakse seda sageli eraldi välja. Lisaks sellele, et õpetaja teeb autonoomiat toetavaid tegevusi, on ka oluline, et ta ei teeks autonoomiat piiravaid tegevusi ehk ei käituks kontrollivalt käskides, keelates ja karistades. Kontrollivad tegevused on veel näiteks õpilaste kriitika ja arvamuste ignoreerimine või maha surumine, enda eesmärkide ja arvamuste peale surumine, enda võimu rakendamine, et sundida õpilasi tööle jne. On leitud, et õpetajad, kes on oma õpetamisstiililt kriitilised ja kontrollivad, siis nende õpetatavad õpilased väljendavad ka üldiselt tunnis madalat kaasatust õppetöösse (Wentzel, 2002). Selle asemel võiks õpetaja tugineda suhtlemisel valdavalt informatiivsele keelekasutusele (Reeve *et al.*, 2004). Assori *et al.* (2002) uurimuse kohaselt on kriitika alla surumisel suurem negatiivne efekt õpilaste autonoomia toetuse tajumisele võrreldes teiste kontrollivate käitumistega. Su ja Reeve (2011) leidsid meta-analüüsis, et mittekontrolliva keelekasutuse treenimine õpetajatel on õpilaste autonoomia toetamise suurendamisel kõige suurema mõjuga. Võimalik, et efekt tulenes sellest, et seda on õpetajatele kõige lihtsam õpetada ja õpetajate treenimise aeg oli keskmiselt üsna lühike.

Stroet ja teised (2013) käsitlesid kontrollivat käitumist oma meta-analüüsis teiste alaskaalade osana, mitte eraldi alaskalana. Ka autori bakalaureusetöö (Loo, 2018) andmete alusel ei toiminud eraldi kontrolli alaskaala teiste alaskaaladega koos kuigi hästi. Seetõttu on ka käesolevas töös koostatud küsimustikus mitte-kontrolliv käitumine osa teistest skaaladest, mitte ei ole esindatud eraldi autonoomia toetamise alaskaalana.

**Struktuuri loomine** viitab sellele kui palju ja kui selgelt õpetaja annab infot selle kohta, kuidas õpetaja ootustele vastata ja saavutada oodatud õpitulemused (Jang *et al.*, 2010, Skinner and Belmont, 1993). Struktuuri tagamine võimaldab õpilasel mõista mida, millal ja kuidas temalt oodatakse, tunda kontrollitunnet oma õpitulemuste üle ja seeläbi toetab õpilase kompetentsusvajadust (Skinner *et al.*, 2008; Stroet *et al.*, 2013). Vajadus kompetentsuse järele viitab vajadusele tunda ennast efektiivsena oma keskkonnas oma olemasolevaid võimeid rakendades ja arendades (Stroet *et al.*, 2013). Ehk sisuliselt annab õpilasele

kontrollitunde, et ta saab talle antavate ülesannetega hakkama, isegi kui ta veel konkreetseid ülesandeid teha ei oska. Struktuuri vastandiks on kaootilisus, kus juhised on segased või vastuolulised, ootused või nende täitmise viisid pole selged (Jang *et al.*, 2010). Õpetaja saab tagada struktuuri läbi oma ootuste arusaadavalt väljendamise, kooskõlaliste juhiste ja selgituste andmise, optimaalsete väljakutsete pakkumise ja informatiivse tagasiside (Vansteenkiste *et al.*, 2012).

Järgnevalt on välja toodud struktuuri toetamise enim tõetust leidnud alakategooriad. Nendeks on õpiprotsessi jälgimine ja juhendamine, selged ootused, julgustamine ja informatiivne tagasiside. Uurimused on nende alaskaalade sisu osas üsna üksmeelsed, kuigi nende nimetused võivad kirjanduses varieeruda (Belmont *et al.*, 1992; Stroet *et al.*, 2013; Hospel & Galand, 2016). Belmont *et al.*, (1992) küsimustikus kasutati alaskaalana õpetaja käitumise järjepidevust/ennustatavust, ootuste selgust, instrumentaalset abi ja õpistrateegiate kohandamist. Loo (2015) küsimustiku eestikeelses kohanduses selline jaotus ei toiminud, mistõttu jäädi uuemate uurimuste jaotuse juurde. Proovitud on ka kõrgete ootuste kategooriat (Kiefer *et al.*, 2015), kus sisult on kokku pandud selged ootused ja julgustamine ning on oodatud õpilaselt pidevalt oma parima andmist. Uurimuses oli see alakonstrukt vastuoluline – osadele õpilastele toetav ja osadele mitte ning seos õpimotivatsiooni ja õppetöösse kaasatusega oli statistiliselt mitteoluline.

**Õpiprotsessi jälgimine ja juhendamine (*monitoring*)** – õpetajapoolne abi seoses õppetöö sisu mõistmisega nii individuaalsel kui ka klassi tasandil. Õpetaja saab õppeprotsessi jälgida näiteks kui ta ülesannete tegemise ajal kõnnib klassis ringi, märkab segaduses õpilasi ja uurib, kuidas nende tegemine edeneb ja millised asjad on jäänud segaseks ja küsib küsimusi kontrollimaks õpilaste arusaamist (Anderman *et al.*, 2011). Juhendamisel toob näiteid õpitu selgitamiseks, kasutab lihtsasti arusaadavat sõnastust, kordab õpitud olulisima õpilastega mitu korda üle, märkab segaduses õpilasi ja pakub abi vajadusel selgitades neile ülesannet või teemat uuesti (Anderman *et al.*, 2011). Lisaks selgitab kodutöö juhised üle enne selle andmist ja veendub, et saadi ülesande sisust aru ja valib ülesanded, mis vastavad õpilase tasemele - on veidi väljakutsuvad, aga õpilase võimeid ja taset arvestades saavutatavad. Stroet *et al.* (2013) metauurimuses leiti, et juhendamine on positiivselt seotud nii õpimotivatsiooni kui huviga. Samas ei tohi jälgimine muutuda õpilaste jaoks kontrollivaks (Deci & Ryan, 1985). Hilisemas uurimuses (Kiefer *et al.*, 2015) oli see alakonstrukt aga vastuoluline – osadele õpilastele oli see toetav ja osadele mitte ning seos õpimotivatsiooni ja õppetöösse kaasatusega oli statistiliselt

mitteoluline. Seda selgitati sellega, et õpilane võib seda tõlgendada õpetaja poolt liigselt kontrolliva käitumisena.

***Selged ootused (expectations)*** – õpilane teab ja mõistab, mida õpetaja temalt ootab ja mida on vaja teha, et saavutada õppetöös soovitud tulemused. See eeldab, et õpetaja on oma ootustes ja reaktsioonides järjepidev ning väljendab neid õpilastele arusaadaval viisil (Skinner & Belmont, 1993). Ootusi saab väljendada näiteks tuues välja konkreetselt sõnastatud õpiväljundid ja hindamiskriteeriumid, rõhutades tundides olulist infot, leppides kokku klassireeglites ja neid õiglaselt ja järjepidevalt rakendades (Skinner & Belmont, 1993). Kiefer ja Pennington (2016) leidsid, et õpetajapoolne selge ootuste väljendus oli positiivselt seotud õpilaste õpimotivatsiooni, koolirahulolu ja õppetulemustega. Stroet ja teiste (2013) metauurimuses aga ei leitud ootuste ega reeglite selgusel olevat positiivset seost õpilaste motivatsiooniga ei individuaalsel ega klassiruumi tasandil. Seda seletatakse sellega, et selgete ootuste väljendamine ja reeglite kehtestamine langevad sageli kokku õpetajapoolse kontrolliva käitumisega, mis vähendab õpilaste autonoomiat. Seega ootuste väljendamise puhul on oluline lähtuda eesmärgist, et need eelkõige aitaksid õpilastel paremini mõista, kuidas selle õpetaja tunnis ja aines hästi hakkama saada, mitte suruda õpilast õpetaja jaoks mugavatesse raamidesse, mis tegelikult õpilast ei toeta ja mõjuvad hoopis kontrollivalt. Samuti ei tohi ootused olla õpilaste jaoks ebarealistlikud või liiga kõrged, kuna võivad aga motivatsiooni hoopis vähendada läbi kompetentsustunde alanemise (Daniels & Arapostathis, 2005). Neid tähelepanekuid on Wentzel *et al.* (2010) oma uurimuses ka arvestanud ja õpetaja ootused akadeemilisele sooritusele oli nende mudelis ka kõige tugevam õpimotivatsiooni ja huvi ennustaja.

***Julgustamine (encouragement)*** - üldiselt õpetaja positiivsed ootused ja tagasiside õpilasele, nt kuivõrd õpetaja usub, et konkreetne õpilane on võimeline õppetööga hakkama saama, mis hästi õnnestus ja seda ka õpilasele väljendab. Ka kiitmine mõjub õpilastele teatud tingimustel motivatsiooni toetavalt, aga mitte igasugune kiitmine (Corpus & Good, 2020). Motivatsiooni toetav kiitus keskendub eelkõige asjadele, mida õpilane saab ise mõjutada nagu pingutus ja konkreetsed käitumised, mitte võimekusele, omadusele või tulemusele. Samuti peaks kiitmisel vältima õpilase võrdlemist teiste õpilastega ja keskenduma pigem õpilase isiklikule arengule ning olema realistlik mitte ülepaistatud. Julgustamine peaks väljendama õpilasele arusaadavalt ka seda, mis täpselt on see positiivne asi mida temalt oodatakse

või mida ta hästi tegi - õnnetumiste välja osutamisel peaks olema pigem kirjeldav ja võimalikult konkreetne mitte üldistav nagu „tubli“ (Henderlong & Lepper, 2002; Skinner & Belmont, 1993). Stroet ja teiste (2013) metauurimuses leiti, et õpetajapoolsel julgustamisel ja positiivsetel ootustel on positiivne seos õpilase õpimotivatsiooni, enesetõhususe, huvi ja õppetöösse kaasatusega. Julgustamise mõju paistab edasi kanduvat ka järgnevatele õppeaastatele, kui õpilane need omaks võtab. Pikiuurimuses leiti, et õpetaja julgustusel kodutööde tegemisele oli väike positiivne seos õpilaste õppetöösse kaasatusega (You & Sharkey, 2009). Kvalitatiivses uurimuses madalalt motiveeritud õpilastega leiti, et võrreldes kõrgemalt motiveeritud õpilastega kogesid nad julgustamist õpetaja poolt väga vähe või üldse mitte (Perera, 2021).

***Informatiivne tagasiside (informative feedback)*** – juhised, kuidas õpilased saaksid raskustest ja tehtud vigadest üle ning jõuda soovitud tulemusteni, näiteks juhtides levinumatele vigadele tähelepanu (Cunha *et al.*, 2019). Nii positiivne kui ka negatiivne informatiivne tagasiside on positiivselt seotud õpilase motivatsiooni ja õppetöösse kaasatusega (Cunha *et al.*, 2019; Koka & Hein, 2003; Mouratidis *et al.*, 2008). Kusjuures detailsem ja personaalne tagasiside avaldab rohkem mõju kui kogu klassile antud tagasiside (Rosário *et al.*, 2015). Kodutöödele antav tagasiside on positiivselt seotud sellega kui palju õpilased kodutöid ära teevad (Xu, 2011) ja huviga õpitava vastu (Xu, 2008). Informatiivse tagasiside vastandiks on hinnanguline tagasiside. Eriti lühida negatiivse hinnangulise tagasiside andmine nagu nt „vale“, „halvasti“ või numbriline negatiivne hinne ilma selgitusteta, on negatiivselt seotud õpilase motivatsiooniga (Wentzel, 2002). Samuti kui antava tagasiside eesmärk on peamiselt õpilast kontrollida, nt läbi negatiivse reaktsiooni survestada õpilast ülesandeid korralikumalt tegema või rohkem õppima, siis mõjub see pigem autonoomiat piiravana kui kompetentsust toetavana ja vähendab hoopis õpilase õpimotivatsiooni (Pulfrey *et al.*, 2013; Ryan & Weinstein, 2009).

***Osavõtlikkus (involvement)*** – Õpetaja osavõtlikkus täidab õpilase seotusvajadust ja soodustab omavahelisi positiivseid suhteid ja aitab õpilasel tunda ennast seotuna oma kooliga ja aitab õpilasel kergemini õpetatavaid väärtusi ja praktikaid omaks võtta (Niemic & Ryan, 2009). Seotusvajadus on tihedalt seotud turvatunde ja kiindumusteooriatega (Ainsworth, 1989; Connell & Wellborn, 1991). Õpetaja osavõtlikkus väljendub kõige lihtsamalt selles, kui hea on õpilase-õpetaja suhte kvaliteet - kuiõrd õpetaja näitab õpilase vastu välja huvi,

empaatiat ja soojust, näiteks näitab välja muret, kui märkab õpilase käitumises muutust (Baumeister & Leary, 1995). Osavõtlik suhtlusvorm on soe ja arvestav, tähelepanelik ja õiglane ja väljendab soovi toetada õpilaste õppimist (Skinner & Belmont, 1993; Stroet *et al.*, 2013). Kui õpilased tajuvad, et õpetaja ei väärtusta neid, suhtub neisse ükskõikselt või negatiivselt ja nad ei ole teretunud, siis nende seotusvajadus kahjustub ja motivatsioon langeb (Osterman, 2000; Niemiec & Ryan, 2009). Ka rohked konfliktid õpetaja ja õpilase vahel kahjustab õpilase seotusvajadust (Baumeister and Leary, 1995). Alates põhikoolist, kui õpilasi õpetavad paljud erinevad aineõpetajad, on üldiselt keeruline õpetajal luua nii tugevat ja stabiilset suhet oma õpilastega kui algkoolis, et nende seotusvajadust piisaval määral toetada (Eccles *et al.*, 1993). Sellegipoolest igasugune seotusvajaduse toetamine, mida õpetaja suudab pakkuda, suurendab õpilaste positiivsete emotsioonide ja vähendab ärevuse kogemist selle õpetajaga ning toetab motivatsiooni (Klem & Connell, 2004; Ahmed *et al.*, 2010). Õpetaja osavõtlikkuse seos õpilase motivatsiooni ja õppetöösse kaasatusega on laialdaselt uurimustega kinnitust leidnud (Stroet *et al.*, 2013). Näiteks Tucker *et al.* (2002) leidsid korrelatiivses uurimuses, et õpetaja osavõtlikkus oli õpilase kaasatusega õppetöösse kõige tugevamalt seotud. Ka Marchant *et al.* (2001) leidsid, et õpetaja osavõtlikkusega seotud teguritel olevat õpilase motivatsiooni ja akadeemilist kompetentsuse ennustamisel keskne roll. Uurimustes väljendub, et õpilase seotusvajaduse täitmine on eelduseks, et teiste vajaduste täidetud õpikäitumisele mõju avaldaks (Connell & Wellborn, 1991; Hamre & Pianta, 2005). Samas Roorda *et al.* (2011) leidis metaanalüüsis, et õpetaja osavõtlikkus on küll oluline, kuid see pole üksi piisav, et tõsta õpilase õppetöösse kaasatust – täiendavalt on vajalikud ka kompetentsuse ja autonoomia toetamine. Seotuse komponent täidab pigem õpilase emotsionaalseid vajadusi tunda ennast turvaliselt ja arvestatult ning loob olukorra, kus õpilane on positiivselt meelestatud (Hamre & Pianta, 2005). Kui õpilasel on koolis vähemalt ühe täiskasvanuga kvaliteetne suhe ja ta tunneb, et temast hoolitakse ja teda toetatakse, siis tema tõenäosus koolis edukalt hakkama saada kasvab (Jackson & Davis, 2000). Eriti paistab õpetaja osavõtlikkus mõjutavat riskigrupis õpilasi – madala sotsiaalmajandusliku staatusega peredest ja õpiraskustega õpilasi (Hamre & Pianta, 2001; Roorda *et al.* 2011).

Osavõtlikkuse alakonstrukte on palju vähem uuritud kui autonoomia ja kompetentsuse omasid ja nende kohta on üldiselt kirjanduses väga vähe infot. Osavõtlikkust on paljud uurimused ka lihtsalt ühe konstruktiona käsitletud (Kiefer *et al.*, 2015; Streot *et al.*, 2015; Hornstra *et al.*, 2021). Kõige levinum osavõtlikkuse komponentide jaotus pärineb Belmont *et al.*, (1992) küsimustikukomplektist *Teacher As Social Context*, mida ka eesti keelde

kohandada püüti (Loo, 2018). Ka Stroet *et al.* (2013) meta-analüüsis lähtuti samast jaotusest. Nendeks alakonstruktideks on meeldimine, mõistmise väljendamine, ressursside pühendamine ja usaldusväärus. Eesti keelde kohandamisel leitud kõrged korrelatsioonid osavõtlikkuse alaskaalade ja väidete vahel annab alust arvata, et asjakohasem võiks olla osavõtlikkust mitte alaskaaladeks jaotada. Pianta (2001) õpetaja-õpilase suhte küsimustikus on õpetaja osavõtlikkust jaotatud ka kiindumuseks, konfliktuseks ja liigseks sõltumiseks, tuues sisse ka negatiivsed suhte aspektid ja liigselt lähedase suhte. Selline jaotus on aga välja töötatud eelkooli ja algklassi lastega kasutamiseks ega pole asjakohane vanemate õpilaste puhul, mistõttu käesoleva töö raames sellist jaotust ei kaalutud.

**Meeldimine (*affection*)** – kuivõrd õpetajale konkreetne õpilane meeldib ja kuivõrd ta õpilase suhtes kiindumust väljendab (Belmont *et al.*, 1992). Õpilased tunnetavad seda sageli kesksena. Positiivne suhtumine õpilastesse suurendab nende julgust tulla õpetajaga vajadusel rääkima. Vastupidiselt õpilased toovad kirjeldustes välja, et õpetajaid, kes neist ei hooli on kriitilised, karjuvad nende peale või ignoreerivad neid (Wentzel, 1997). Meeldimise positiivne seos õpilase motivatsiooni ja õppetöösse kaasatusega on kõige rohkem dokumenteeritud, samas kui teiste alaskaalade kohta eraldi uurimusi napib (Stroet *et al.*, 2013). Õpetajapoolse meeldimise väljendus on õpilase õppetöösse kaasatusega positiivselt seotud nii õpetaja, kaaslaste kui ka õpilase enda kaudu mõõdetuna (Košir *et al.*, 2007). Mahukas pikiuurimuses leiti, et meeldimine on mõõduka efektiga positiivselt seotud õppetöösse kaasatusega kui ka seletas ära osa õppetöösse kaasatuse muutumisest 8. ja 12. klassi vahel (You & Sharkey, 2009). Lisaks on leitud ka seos meeldimise ja õpilase motivatsiooniga selle õpetaja tunnis õpitava vastu (Wentzel, 2002).

**Mõistmise väljendamine (*attunement*)** – mõistmine, sümpaatia, õpilase tundmine (Belmont *et al.*, 1992). Kitsamas tähenduses võib seda mõista ka õpetaja poolse emotsionaalse toetusena. Õpetaja pöörab tähelepanu ka sellele, mis toimub õpilase ümber, mitte ainult selle aine õppimisest lähtuvalt. Näiteks märkab kui õpilane on tujust ära, reageerib toetavalt sellele kui õpilane jagab midagi isiklikus elust – tulevikust, kodust, hobidest, mis ta nädalavahetusel tegi jne. Tajutud emotsionaalne toetus on seotud õpilase õppetöösse kaasatuse ja enesereguleerimise oskusega (Klem and Connell 2004; Patric *et al.*, 2007; Skinner and Belmont 1993). Samuti kirjeldati rohkem toetust tajunud õpilasi õpiülesannetes järjepidevamana kui vähem toetust tajunud õpilasi.

**Ressursside pühendamine (*dedication of resources*)** – Kuivõrd õpetaja pühendab õpilasele aega ja energiat ning on valmis teda vajadusel abistama (Belmont *et al.*, 1992). Alaskaala seotus õpimotivatsiooni ja õppetöösse kaasatusega ei ole uuritud (Stroet *et al.*, 2013) ja konstrukti pole ka kirjanduses põhjalikumalt selgitatud.

**Kättesaadavus/usaldusväärsus (*dependability*)** – eelkõige õpetaja järjepidevus vajaduse korral olla õpilasele kättesaadav ja olemas nii õppetöö osas kui ka vajadusel isiklikematel teemadel (Belmont *et al.*, 1992). Usalduse hoidmine, õpilase usaldatu enda teada jätmine. Õpetajat tajutakse tõenäolisemalt usaldusväärseks kui ta näitab välja heatahtlikkust, avatust, ausust, järjepidevust ja kompetentsust oma valdkonnas (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Lee (2007) leidis tugeva positiivse seose õpetaja usaldusväärse väljenduse ja õpilase õpimotivatsiooni vahel. Ka Van Houtte (2022) leidis, et õpilaste usaldus oma õpetajate vastu ennustas tugevalt nende sisemist õpimotivatsiooni.

Käesoleva küsimustiku koostamisel jäädid Belmont *et al.* (1992) jaotuse juurde, ainus erand oli ressursside pühendamise alaskaala välja jätmine, kuna see kattus sisuliselt liialt teiste alakonstruktiividega – skaala kirjelduses puudus unikaalne sisu, mida teised alakonstruktiivid juba ei kataks. Näiteks õpetajapoolset aja pühendamist õpilasele saab käsitleda ka tema kättesaadavusena õpilasele, mida on kirjeldatud usaldusväärse alaskaalas. Töö käigus kogutud andmete alusel saab otsustada, kas asjakohasem oleks säilitada selline alakonstruktiivide jaotus või pigem käsitleda osavõtlikkust ühe tervikliku konstruktiivina.

### **Uue küsimustiku loomine**

Autori varasemas töös (Loo, 2018) alustati olemasoleva samalaadse Belmont *et al.* (1992) küsimustiku *Teacher As Social Context* kohandamist eesti keelde. Kuigi see küsimustik on õpilaste psühholoogiliste vajaduste täitmise mõõtmiseks väga laialdaselt kasutusel:

- 1) erinevates riikides, keeltes, vanuseastmetes, individuaalsel, klassi ja koolipõhiselt mõõtmiste tegemiseks (Ahn *et al.*, 2019);
- 2) kasutatud alusena ka uute mõõtevahendite arendamiseks kasutades nii väiteid sellest otseselt (Peetsma *et al.*, 2012), kohandades (Aelterman *et al.*, 2014) kui ka uute väidete sõnastamise alusena (Hospel & Galand, 2016),

siis selgus eestikeelse kohandamise protsessi tulemusena, et paljud väited Eesti kontekstis ei toimi hästi ja faktorstruktuur ei vastanud originaalile autonoomia ja kompetentsuse toetamise alaskaalades. Reliaablusnäitajad olid küll head, kuid kuna küsimustikus oli väiteid palju ja need olid ühetaoliselt sõnastatud, siis võis see viia reliaablusnäitajaid kunstlikult kõrgemaks. Ka mitmetes teistes töödes, kus antud küsimustikku teistesse keeltesse kohandati, mainiti kohandamisel sarnaseid probleeme, mida oldi püütud lahendada märkimisväärse hulga küsimustikust välja jätmisega (Iglesias García *et al.*, 2020) või küsimustiku käsitlemisega ühefaktorilisena (Ahn *et al.*, 2019). Üldiselt on kirjanduses argumenteeritud, et kuna struktuuri loomise, autonoomia toetamise ja osavõtlikkuse skaalade vahel on üsna tugevad korrelatsioonid ja teooriale vastava faktorstruktuuri leidmine on raskendatud, siis võib olla asjakohasem selliseid küsimustikke käsitleda ühe toetava käitumise faktorina (Ahn *et al.*, 2019). Samas on kinnitust saanud ka kolme faktoriga struktuur (Stornes *et al.*, 2008). Analüüsid uue teaduskirjanduse, siis selgus, et ka mitmed küsimustikus kasutatud alakonstruktid ja nendes kasutatud väidete sisu oli aegunud ega pole enam kooskõlas uusima parima teadmisega. Seetõttu otsustati konkreetse küsimustikukomplekti kohandamisest loobuda ja selle asemel alustada täiesti uue küsimustiku loomist. Käesoleva töö eesmärk ongi luua uus küsimustiku versioon õpilasele mõõtmaks kuivõrd õpilane tunnetab, et õpetaja tema seotuse, kompetentsuse ja autonoomia vajadusi klassikontekstis toetab.

Magistritöö täpsemateks eesmärkideks on: 1) lähtuvalt uuemast teaduskirjandusest täpsustada õpetajapoolse autonoomia toetamise, struktuuri loomise ja osavõtlikkuse täpsem sisu ning selle alusel konstrueerida ajakohastatud küsimustik; 2) hinnata loodud küsimustiku sisemist reliaablust; 3) uurida loodud küsimustiku faktorstruktuuri ja võrrelda selle teooriale vastavust.

Töö tulemusena valmib sisemiselt reliaabne ja teooriaga kooskõlalise faktorstruktuuriga küsimustikukomplekt, mis on sobilik kasutamiseks Eesti oludes ja on potentsiaalseks töövahendiks koolipsühholoogile muutunud õpikäsituse rakendamise protsessi jälgimiseks, õpetajale personaalse tagasiside andmiseks ja sobilik teadustöö tegemiseks.

Uurimisküsimused: 1) Millised väited skaaladesse kaasata, et loodud küsimustiku psühhomeetriselised näitajad oleksid head?; 2) Milliste väidete kaasamine aitab saavutada teooriale vastava faktorstruktuuri?; 3) Kas see faktorstruktuur vastab pigem 1 või 3 faktorilisele struktuurile?

## Meetodika

### Esialgse küsimustiku konstrueerimine

Esmalt töötati läbi teaduskirjandus, mis käsitlesid autonoomia toetamise, struktuuri loomise ja osavõtlikkuse skaalade alakonstrukte, nende operatsionaliseerimist ning nende alakonstrukside seoseid õpilase õpimotivatsiooni, õppetöösse kaasatuse ja kooliga rahuloluga. Vastuolulise info analüüsimisel anti rohkem kaalu meta-analüüsidele, piki- ja sekkumisuurimustele. Analüüsi tulemused on esitatud sissejuhatuses. Tulenevalt sellest analüüsist määratleti küsimustikus autonoomia toetamise, struktuuri loomise ja osavõtlikkuse alakonstrukside nimetused ja sisu. Konkreetsed väited igasse alaskaalasse valiti 1) „*Teacher as social context*“ küsimustikust kaasates ainult väited, mis varasema uurimistööst (Loo, 2018) alusel toimisid kõige paremini; 2) Teistest küsimustikest, mis on mõeldud sama konstrukti mõõtmiseks (Connell & Wellborn, 1991; Wubbles *et al.*, 1991; Assor & Kaplan, 2001; Martin *et al.*, 2007); 3) Autori poolt teooria alusel genereeritud väited. Esmane versioon sisaldas 123 väidet, millele vastatakse 7-punktilisel Likerti skaalal kuivõrd väide õpilase arvates tõele vastab.

Selleks, et püstitatud eesmärged saavutada ja uurimisküsimustele vastata, viidi andmekogumine läbi kolmes etapis. Esimeses etapis uuriti intervjuu meetodil küsimustikku planeeritud väidete sisu arusaadavust õpilastele. Teises etapis piloteeriti intervjuude andmete alusel kokku pandud esmast küsimustiku versiooni kogudes vastuseid 50 õpilaselt esmaste reliaablushinnangute saamiseks ja täiendavate kohanduste tegemiseks. Kolmandas etapis koguti suurem andmehulk võimaldamaks küsimustiku faktorstruktuuri kontrollimist.

### 1. etapp: esmaste väidete sisu mõistetavuse testimine intervjuudega

#### Valim

Intervjuud viidi läbi 12 õpilasega 8. klassist ühes Lääne-Virumaa linna koolis. Tüdrukuid oli 6 ja poisse samuti 6. Nende keskmine vanus oli 14.3 aastat. Õpilased olid neljast erinevast klassist, igast paralleelist 3 õpilast, sealhulgas ka õpilased ühest õpiraskustega õpilaste väikeklassist. Õpilased kaasati intervjuudesse vabatahtlikkuse alusel, kuid jälgides, et igast klassist oleks nii poisse kui tüdrukuid. Intervjuud viidi läbi kolme sama klassi õpilasega korraga jälgides, et ühes intervjuus oleksid koos sarnase keeletasemega õpilased vältimaks sotsiaalselt soovitatavat vastamist madalama keeletasemega õpilaste poolt olles koos kõrgema tasemega õpilastega.

## Läbiviimine

Esmalt tutvustas intervjuu läbiviija käesoleva töö eesmärgid ja selgitas, mida õpilastelt oodatakse. Rõhutati, et testitakse küsimustiku headust, mitte neid ja kui keegi saabki mõnest väitest teistest teistmoodi aru, siis see ongi oluline info öelda. Seejärel täitsid õpilased esialgse küsimustiku vormi 123 väidetega iseseisvalt. Sellele järgnes intervjuu, mille käigus paluti intervjuueeritavatel oma sõnadega iga väite sisu ümber sõnastada ja kommenteerida selle arusaadavust ning kui hästi väide nende arvates on sõnastatud. Küsiti ka seda, kas vastusevariandid võimaldavad mõistlikku ja sisukat vastamist. Intervjuud salvestati ja transkribeeriti.

## Andmeanalüüs

Transkribeerimisel kasutati veebipõhist kõnetuvastusprogrammi (Alumäe, & Ottokar, 2018) ja programmi tehtud vead korrigeeriti käsitsi. Väidete sisust arusaamine kodeeriti. Intervjuueeritavate ümbersõnastuste ja kommentaaride alusel hinnati, kuivõrd ühtisid need väidete tegeliku mõeldud tähendusega. Juba esimese intervjuu käigus selgus, et väited õpetaja ootuste mõistmise kohta on õpilaste jaoks liialt abstraktselt sõnastatud ja nende jaoks jääb segaseks, mida selle all mõeldakse. Intervjuueeritavate kommentaaride alusel lisati selle probleemi lahendamiseks konkreetsemalt sõnastatud väited nagu näiteks „Tean, mida teha, et õpetaja oleks minuga rahul“ ja „Tean, mille alusel õpetaja mulle mingi hinde pani“, nende väidete mõistmisel õpilastel edasistes intervjuudes raskusi ei tekkinud.

Erinevate tõlgenduste tõttu välistati 13 väidet näiteks „Õpetaja tahab, et mul läheks hästi“, sest seda tõlgendati ka õpetaja ootusena, et õpilane saaks häid hindeid mitte lihtsalt heatahtlikkusena ja „Ma ei taha õpetaja käest abi küsida, kui ma seda vajan“, sest seda tõlgendati ka enda julguse puudusena, mitte õpetajaga seonduvana. Segaseks jäämise tõttu jäeti välja 4 väidet õpetaja ootuste mõistmise kohta. Järgmisesse küsimustiku versiooni valiti igast skaalast väited, mis olid kõige universaalsemalt õpilastele arusaadavad ja milles ei esinenud õpilastel erinevaid skaalaga mitte kokku minevaid tõlgendusi. Alles jäänud väidetega viidi õpilaste vastuste põhjal läbi reliaablusanalüüs, et saada esialgne hinnang, kas väited, mis peaksid kuuluma ühte skaalasse, ka selle skaalaga positiivselt seotud on. Reliaablusanalüüsi alusel jäeti välja 18 väidet, mis näitasid skaalaga märkimisväärselt madalamat seost. Näiteks „Õpetaja toob välja mu tugevusi“ ja „Õpetaja ei kontrolli, kas pean temaga sammu“. Allesjäänud väidete seast valiti igasse alaskaalasse keskmiselt 6 väidet

pidades silmas, et väited esindaksid konstrukti mitmekesiselt ja vältides liialt sarnaseid sisulisi kordusi. Uude küsimustiku versiooni jäi alles 68 väidet.

## **2. etapp: esmase küsimustiku pilootuurimus**

Koostatud küsimustiku tööversiooni esialgse toimimise hindamiseks viidi läbi pilootuurimus.

### **Valim**

Pilootuurimusse kaasati 50 kaheksanda klassi õpilast samast koolist, kus viidi läbi intervjuud. Valimisse ei kaasatud eelnevalt intervjuudel osalenud õpilasi. Keskmine vanus 14.56 aastat ( $SD=0.50$ ), 28 poissi (56.0%) ja 22 tüdrukut (44.0%). Õpilased olid kolmest erinevast klassist. Analüüsist jäeti välja ühe õpilase vastused, kuna vastamise mustri alusel võis tegu olla suvalise vastamisega.

### **Läbiviimine**

Küsimustiku täitmisel paluti õpilastel märkida neile määratud kooli ja klassi kood, oma vanus ja sugu ning aineõpetaja, kellele mõeldes küsimustikku täideti. Igast klassist täitsid pooled õpilased küsimustiku ühele aineõpetajale mõeldes ja pooled teise. Millise aineõpetaja peale mõeldi, määras töö autor. Õpetajate määramisel jälgiti, et õpilased ei täidaks küsimustikku aineõpetaja kohta, kes viibis parasjagu klassis. Enne küsimustiku täitma asumist selgitas töö autor õpilastele uurimuse sisu ja eesmärgi ning andis veel korra võimaluse uurimuses osalemisest keelduda.

## **3. etapp: peamine andmekogumine**

Pilootuurimuse andmete alusel näitas küsimustik head sisemist reliaablust nii alaskaalades kui üldskaalades, seega jätkati suurema andmekogumisega sama küsimustikuga eemaldades vaid ühe väite. Andmeid koguti 67 väitega küsimustikuga.

### **Valim**

Valim koosnes 339 kaheksanda klassi õpilasest, kes olid 8 erinevast koolist ja 22 erinevast klassist. Koolidest neli olid Tartumaal, kaks Lääne-Virumaal, üks Tallinnas ja üks Ida-Virumaal. Vastanud õpilastest 183 (54.0%) olid tüdrukud ja 156 (46.0%) poisid. Keskmine vanus oli 14.59 aastat ( $SD=0.51$ ). Kõik vastanud õpilased olid 14-15aastased, välja arvatud üks, kes oli märkinud oma vanuseks 17 aastat.

Üheteistkümne õpilase vastused jäeti analüüsist välja, kuna vastamise mustri alusel oli põhjust arvata, et tegemist on suvalise vastamisega (väidetele oli valdavalt vastatud sama vastusega olenemata kas väide oli positiivselt või negatiivselt sõnastatud). Seega analüüsidesse kaasati 328 õpilase vastused.

### **Andmekogumine**

Koole kaasati valimisse mugavuse alusel – kaasati koolid, kus töötas mõni töö autori või juhendaja kontakt ja läbi kelle oli võimalik andmekogumist korraldada. Kontaktisikud kooskõlastasid uurimuses osalemise erinevate osapooltega ja viisid koolis andmekogumise läbi töö autori antud juhiste alusel. Õpilased täitsid küsimustiku klassis kohtal peal elektrooniliselt *Google Forms* keskkonnas.

Küsimustiku täitmisel paluti õpilastel märkida neile määratud kooli ja klassi kood, oma vanus ja sugu ning aineõpetaja, kellele mõeldes küsimustikku täideti. Igast klassist täitsid pooled õpilased küsimustiku ühele aineõpetajale mõeldes ja pooled teise. Millise aineõpetaja peale mõeldi, määras töö autor. Uurimuse läbiviija ülesanne oli õpilastele teada anda nende klassi ja kooli kood ning määrata, millised õpilased millise õpetaja kohta küsimustiku täidavad. Õpetajate määramisel jälgiti, et õpilased ei täidaks küsimustikku aineõpetaja kohta, kes viibis parasjagu klassis. Õpilastel oli võimalus ka vahetult enne küsimustiku täitmist uurimuses osalemisest keelduda. Info uurimuse sisu ja eesmärkide kohta oli esitatud küsimustiku alguses.

### **Andmeanalüüs**

Andmeanalüüsides läbi viimiseks kasutati programmi JASP. Negatiivselt sõnastatud väited pöörati enne andmeanalüüsiga jätkamist. Küsimustikus märgib väiteid, mida on vaja pöörata, täht „R“.

## **Tulemused**

### **Pilootuurimus**

Viidi läbi reliaablusanalüüs autonoomia toetamise, struktuuri loomise ja osavõtlikkuse üldskaalade sisemise konsistentsuse hindamiseks kui ka nende alaosadele eraldi. Sisemise reliaabluse näitajad ja keskmised korrelatsioonid on toodud Tabelis 1. Sisemist konsistentsust hinnati Cronbachi alfaga.

**Autonoomia toetamise** skaalas oli 24 väidet, kogu skaala  $\alpha=0.91$  ja keskmine väidete vaheline korrelatsioon  $r=0.31$ . Ühegi väite eemaldamine ei tõstaks skaala reliaablust oluliselt. *Õpitava olulisuse esile toomise (A1)* kohta oli skaalas 6 väidet. Väidete AR1.7 „Õpin selle õpetajaga mõttetuid asju“ ja A1.9 „Arutlen õpetajaga kuidas õpitavaid teadmisi kasutada saan“ välja jätmisel tõuseks veidi väidete vaheline keskmine korrelatsioon. *Austuse väljendamise (A2)* kohta oli skaalas 12 väidet ja *Valikuvõimaluste (A3)* kohta 6 väidet. Ühegi väite eemaldamine kummagi skaala alfat ega keskmist korrelatsiooni ei parandaks.

**Tabel 1.** *Autonoomia, kompetentsuse ja seotuse tajutud toetamise ja nende alaskaalade sisemine konsistentsus*

Skaala	Cronbachi $\alpha$	95% CI	Keskmine väidete korrelatsioon
<i>Autonoomia toetus</i>	0.91	[0.87-0.94]	0.31
A1 – Õpitava olulisuse esiletoomine	0.83	[0.74-0.89]	0.46
A2 - Austuse väljendamine	0.88	[0.82-0.92]	0.38
A3 - Valikuvõimalused	0.77	[0.65-0.86]	0.37
<i>Kompetentsuse toetus</i>	0.94	[0.92-0.96]	0.37
K1 - Ootused	0.82	[0.73-0.89]	0.43
K2 - Juhendamine	0.84	[0.76-0.90]	0.42
K3 - Julgustamine	0.73	[0.59-0.83]	0.28
K4 - Tagasiside	0.86	[0.78-0.91]	0.51
<i>Seotuse toetus</i>	0.95	[0.92-0.97]	0.54
S1 - Meeldimine	0.87	[0.80-0.92]	0.51
S2 - Mõistmine	0.86	[0.78-0.92]	0.61
S3 – Usaldusväärsus/kättesaadavus	0.88	[0.81-0.92]	0.56

**Struktuuri tagamise** skaalas oli 27 väidet, skaala  $\alpha=0.94$ . Skaala keskmine väidete vaheline korrelatsioon  $r=0.37$ , väite KR3.10 „Õpetaja ei märka, kui ma ülesandes tavapäraselt rohkem pingutanud olen“ korrelatsioon skaalaga on madalam kui teistel  $r=0.15$ . Väite eemaldamisel tõuseks keskmine korrelatsioon  $r=0.39$ . *Ootuste selguse (K1)* kohta oli skaalas 6 väidet. K1.10 eemaldamisel tõuseks  $\alpha=0.83$  ja keskmine väidete vaheline korrelatsioon  $r=0.49$ . *Juhendamise (K2)* kohta oli skaalas 8 väidet ja *konstruktiivse tagasiside (K4)* kohta oli skaalas 6 väidet. Ühegi väite eemaldamine kummagi puhul sisemist konsistentsust ei

parandaks. *Julgustamise* (K3) kohta oli skaalas 7 väidet. Väite KR3.10 korrelatsioon on ka siin skaalaga madalam kui teistel  $r=0.13$ , väite eemaldamisel tõuseks keskmine korrelatsioon  $r=0.35$  ja  $\alpha=0.77$ .

**Osavõtlikkuse skaalas** oli 17 väidet, skaala  $\alpha=0.95$ . Skaala keskmine väidete vaheline korrelatsioon  $r=0.54$ . Ühegi väite eemaldamine skaala sisemist konsistentsust ei parandaks. *Meeldimise* (S1) kohta oli skaalas 7 väidet. Väite SR1.9 „Mulle ei meeldi õpetajaga koos olla“ eemaldamine tõstaks  $\alpha$  ja keskmist korrelatsiooni vähesel määral. *Mõistmise* (S2) kohta oli skaalas 4 väidet. Ühegi väite eemaldamine skaala sisemist konsistentsust ei parandaks. *Usaldusvääruse/kättesaadavuse* (S3) kohta oli skaalas 6 väidet. Väite SR4.11 „Ma ei usalda õpetajat“ eemaldamisel tõuseks  $r=0.67$  ja  $\alpha=0.91$ .

Sisemise konsistentsuse hindamise tulemusena leiti, et küsimustiku skaaladel ja alaskaaladel on esialgsete andmete alusel hea sisemine konsistentsus. Ainsa muudatusena võeti küsimustikust välja väide KR3.10 „Õpetaja ei märka, kui ma ülesandes tavapäraselt rohkem pingutanud olen“, mis korreleerus julgustamise alaskaala ja kompetentsuse toetamise alaskaalaga nõrgalt. See võis tuleneda sellest, et õpetajal ei pruugi paljudes olukordades olla häid võimalusi õpilase pingutuse märkamiseks, isegi kui õpetaja seda jälgida püüaks. Teised võimalikud muudatused, mis oleksid sisemist reliaablust tõstnud, jäeti tegemata, kuna mõjud võivad tulla väikesest valimist. Oma mõju võib olla ka kooli eripäradel, kuna pilootuurimusse oli kaasatud vaid üks kool. Otsused konkreetsete väidete kohta saab teha põhiuurimuse andmete alusel.

## **Põhiuurimus**

### **Kirjeldav statistika**

Väidete kirjeldav statistika on individuaalselt toodud tabelina Lisas 1. Väidete keskmine hinnang varieerus 3.29-5.79 vahel ja standardhälve 1.49-1.95 vahel. Kõikide väidete puhul oli minimaalseks vastuseks 1 ja maksimaalseks 7.

Iga väite puhul hinnati selle normaaljaotuslikkust. Shapiro-Wilki test olid kõikide väidete puhul  $p<0.001$ , mis viitab mitte normaaljaotuslikele andmetele. Asümmeetria kordajad ja järsakusasmed jäid siiski valdavalt väidete puhul -1 ja 1 vahele, üksikutel juhtudel ületas seda kriteeriumit. Järgneva reliaablusanalüüsi käigus jäeti aga mitte normaaljaotuslikud väited välja. Sellest tulenevalt käsitleti andmeid normaaljaotuslikuna.

## Reliaablusanalüüs

Andmeid koguti rohkemate väidetega, kui oli kavas lõplikku küsimustiku versiooni jätta. Eesmärgiks oli saada küsimustik, mis oleks võimalikult kompaktne, kuid esindaks sisuliselt mitmekesiselt teorias välja toodud õpetaja käitumise aspekte. Väidete teooria osas esinduslikkus on oluline tegur, et võimaldada küsimustikuga hiljem õpetajale sisuka tagasiside andmist. Kuigi omavahel ühetaolisemad väited tõstavad skaala reliaablust ja väidete omavahelist korrelatsiooni, siis eelistati siiski väidete valikul teooria osas esinduslikkust, aga siiski säilitades head reliaablusnäitajad. Reliaablusanalüüsi läbi viimisel ja väidete valikul lähtuti kriteeriumist, et Cronbachi alfa vahemikus 0.8-0.9 on skaalade puhul optimaalne, kõrgemad ei ole soovitatavad (Taber, 2018) ja väite-skaala vaheline korrelatsioon oleks käitumist mõõtvate konstruktide puhul vähemalt 0.4 (Zijlmans *et al.*, 2018).

Reliaablust vaadati nii alaskaalade kui ka osavõtlikkuse, autonoomia ja struktuuri toetamise skaalades. Arvandmed on nähtavad Tabelis 2.

**Autonoomia toetamise** skaalas oli algselt 24 väidet, kogu skaala  $\alpha=0.93$  ja keskmine väidete vaheline korrelatsioon  $r=0.36$ . Peale alaskaalade väidete välja jätmist ilmnis, et väited AR2.3 ja AR2.6 seos kogu autonoomia skaalaga jäi alla 0.4 ja need otsustati täiendavalt eemaldada. Seega lõpuks jäi skaalasse alles 12 väidet.

*Õpitava olulisuse esile toomine (A1)* kohta oli 6 väidet. Väidetest jäeti välja AR1.7 „Õpin selle õpetajaga mõttetuid asju“ kuna selle seos skaalaga oli alla 0.4. Liigsete korduste vältimiseks jäi välja ka A1.9 „Arutlen õpetajaga kuidas õpitavaid teadmisi kasutada saan“. Alles jäi 4 väidet.

*Austuse väljendamise (A2)* kohta oli 12 väidet. Väidetest jäeti liigse korduvuse vältimiseks välja A2.2 „Õpetaja võtab mu arvamust arvesse“, A2.5 „Õpetaja kuulab mu arvamused ära“, AR2.8 „Õpetaja ei kuula kunagi mu seisukohta ära“, AR4.2 „Tunnen, et õpetaja pahandab, kui ma valesti vastan“, AR4.4 „Kui olen halvast tujus, siis ärritab see õpetajat“ ja AR2.6 „Kui mulle midagi ei meeldi, siis võtab õpetaja seda isiklikult“. Alles jäi 6 väidet.

*Valikuvõimaluste pakkumise (A3)* kohta oli samuti 6 väidet. Väidetest jäeti välja AR3.4 „Õpetaja ei võimalda mul omas tempos töötada“ ja AR3.8 „Paistab nagu õpetaja kamandaks mind pidevalt“ kuna need olid skaalaga nõrgemalt seotud. Alles jäi 4 väidet.

**Tabel 2.** *Autonoomia toetamise, struktuuri tagamise ja osavõtlikkuse ning nende alaskaalade sisemine konsistentsus enne ja pärast liigsete väidete eemaldamist*

Skaala	Cronbachi $\alpha$	95% CI	Keskmine r	Cronbachi $\alpha$ pärast	Keskmine r pärast
<i>Autonoomia toetus</i>	0.93	[0.92-0.94]	0.36	0.91	0.48
A1 – Õpitava olulisuse esiletoomine	0.85	[0.82-0.87]	0.47	0.87	0.63
A2 - Austuse väljendamine	0.89	[0.87-0.91]	0.41	0.84	0.47
A3 - Valikuvõimalused	0.77	[0.73-0.81]	0.36	0.78	0.47
<i>Struktuuri tagamine</i>	0.96	[0.95-0.97]	0.48	0.96	0.55
K1 - Ootused	0.89	[0.87-0.90]	0.57	0.85	0.59
K2 - Juhendamine	0.90	[0.88-0.92]	0.54	0.87	0.53
K3 - Julgustamine	0.83	[0.80-0.85]	0.44	0.89	0.68
K4 - Tagasiside	0.87	[0.84-0.89]	0.53	0.87	0.62
<i>Osavõtlikkus</i>	0.96	[0.95-0.97]	0.58	0.95	0.67
S1 - Meeldimine	0.89	[0.87-0.91]	0.55	0.89	0.68
S2 - Mõistmine	0.90	[0.88-0.92]	0.70	0.86	0.68
S3 – Usaldusväärsus/kättesaadavus	0.91	[0.89-0.92]	0.62	0.84	0.64

**Kompetentsuse toetamise** skaalas oli 26 väidet, skaala  $\alpha=0.96$ . Skaala keskmine väidete vaheline korrelatsioon  $r=0.48$ . Esialgsete andmete põhjal on  $\alpha$  liialt kõrge ja see ei langenud ka peale alaskaaladest väidete välja jätmist. Skaalasse jäi alles jäi 18 väidet.

*Ootuste selguse* (K1) kohta oli skaalas 6 väidet. Väidetest jäeti välja K1.12 „Tean, mida õpetaja sooviks, et ma õppimises paremini teeksin“ ja K1.13 „Tean, miks sain seal õpetaja töös just sellise hinde“ liigse korduvuse tõttu. Alles jäi 4 väidet.

*Juhendamise* (K2) kohta oli skaalas 8 väidet. Väidetest jäeti välja K2.6 „Kui mulle jääb midagi segaseks, siis saan olla kindel, et õpetaja aitab mind“ ja K2.16 „Kui ma ei oska ülesannet lahendada, näitab õpetaja mulle teistsuguseid lähenemisi“. Alles jäi 6 väidet.

*Julgustamise* (K3) kohta oli skaalas oli 6 väidet. Väidetest jäeti välja KR3.7 „Õpetaja reageerib vigadele negatiivselt“ ja KR3.11 „Õpetaja toob välja ainult mu puudusi õppetöös“ kuna nende väite ja skaala vaheline korrelatsioon oli alla 0.4. Alles jäi 4 väidet.

*Konstruktivse tagasiside* (K4) kohta oli skaalas 6 väidet. Väidetest jäeti välja K4.4 „Kui ma midagi hästi teen, annab õpetaja mulle sellest teada“ kuna see seostub rohkem julgustamise skaalaga ja KR4.9 „Ainus tagasiside, mida ma õpetajalt saan, on kas hinded või punktid“, mille seostumine skaalaga oli võrreldes teiste väidetega nõrgem. Alles jäi 4 väidet.

**Seotuse toetamise** skaalas oli 17 väidet, skaala  $\alpha=0.96$ . Skaala keskmine väidete vaheline korrelatsioon  $r=0.58$ . Esialgsete andmete põhjal on  $\alpha$  liialt kõrge. Peale alaskaalades osade väidete eemaldamist jäi alles 10 väidet mille  $\alpha=0.95$ , mis on endiselt kõrge, kuid ilma alaskaalade terviklikkust rikkumata pole rohkem väiteid võimalik eemaldada.

*Meeldimise* (S1) kohta oli skaalas 7 väidet. Väidetest jäeti välja SR1.11 „Õpetaja ärritub mu peale kergesti“, SR1.10 „Mu suhted õpetajaga pole eriti head“ ja SR1.9 „Mulle ei meeldi õpetajaga koos olla“. Alles jäi 4 väidet ilma et sisemine konsistentsus märkimisväärselt väheneks.

*Mõistmise* (S2) kohta oli skaalas 4 väidet. Väidetest jäeti välja S2.2 „Õpetaja püüab mind mõista“, kuna sarnanes liialt väitele S2.1 „Õpetaja mõistab mind“. Seega skaalasse jäi alles 3 väidet.

*Usaldusväarsuse/kättesaadavuse* (S3) kohta oli skaalas 6 väidet. Väidetest jäeti välja S4.1 „Ma saan õpetaja peale loota, kui mul teda vaja on“ ja S4.5 „Saan õpetajale loota, et ta on minu jaoks olemas“ liigse korduvuse tõttu ja SR4.11 „Ma ei usalda õpetajat“, mis ei sobitunud teiste väidetega kõige paremini. Alles jäi 3 väidet.

Küsimustikku jäi peale reliaablusanalüüsi alusel väidete välja jätmist alles 40 väidet.

### **Uuriv faktoranalüüs**

Küsimustiku faktorstruktuuri uurimiseks viidi läbi uuriv faktoranalüüs 40 väitega (N=328). Kuna teooria eeldab kolme faktoriga struktuuri, aga varasemates uurimustes on kinnitust leidnud pigem ühe faktoriga struktuur, siis võrreldi töös kahte erinevat faktormudelit. Faktorlaadungid on leitavad Tabelist 3.

Analüüside tegemiseks testiti andmete sobivust faktoranalüüsiks. Muutujate vahel on tegemist lineaarsete seostega. Kaiser-Meyer-Olkini test näitas, et muutujate vahel on

märkimisväärsed seosed (KMO=0.97). Bartletti test näitas, et muutujate vahelised seosed on statistiliselt olulised ( $\chi^2 = 14327.32$ ,  $p < 0.001$ ). Seega on eeldused faktoranalüüsiks täidetud.

**Tabel 3.** Küsimustiku väidete faktorlaadungid ja kommunaliteetid ühe ja kolme faktoriga

Väide	3 faktoriga lahend				1 faktoriga lahend	
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Kommunaliteetid	Faktor 1	Kommunaliteetid
A1.10	<b>0.41</b>	-0.10	<b>0.45</b>	0.54	<b>0.67</b>	0.45
A1.2	<b>0.53</b>	-0.10	0.30	0.50	<b>0.65</b>	0.42
A1.3	<b>0.41</b>	-0.13	<b>0.43</b>	0.48	<b>0.63</b>	0.39
A1.4	0.37	0.14	0.28	0.51	<b>0.70</b>	0.49
A2.1	0.32	0.29	0.26	0.61	<b>0.80</b>	0.61
A2.10	<b>0.43</b>	0.39	0.04	0.63	<b>0.80</b>	0.63
A2.3_R	-0.29	<b>0.72</b>	0.00	0.30	0.38	0.14
A2.4	0.16	<b>0.79</b>	-0.04	0.78	<b>0.83</b>	0.68
A2.7	0.12	<b>0.54</b>	0.10	0.51	<b>0.70</b>	0.48
A2.6_R	-0.27	<b>0.67</b>	0.02	0.27	0.37	0.13
A3.3	<b>0.83</b>	-0.08	-0.12	0.48	<b>0.60</b>	0.36
A3.5	0.23	<b>0.45</b>	0.08	0.47	<b>0.68</b>	0.47
A3.7	<b>0.78</b>	-0.11	-0.13	0.39	<b>0.52</b>	0.27
A3.9	<b>0.57</b>	-0.02	0.14	0.44	<b>0.63</b>	0.39
K1.10	0.06	0.39	0.36	0.56	<b>0.73</b>	0.53
K1.11	0.15	-0.03	<b>0.62</b>	0.52	<b>0.64</b>	0.42
K1.14	-0.11	-0.02	<b>0.95</b>	0.74	<b>0.69</b>	0.48
K1.9	0.03	0.31	<b>0.56</b>	0.68	<b>0.78</b>	0.61
K2.1	-0.09	0.16	<b>0.78</b>	0.70	<b>0.73</b>	0.53
K2.10	<b>0.56</b>	0.11	0.08	0.50	<b>0.69</b>	0.48
K2.11	0.16	<b>0.42</b>	0.21	0.51	<b>0.71</b>	0.50
K2.12	<b>0.52</b>	-0.05	0.30	0.55	<b>0.70</b>	0.49
K2.3	0.14	0.11	<b>0.58</b>	0.61	<b>0.73</b>	0.53
K2.4	<b>0.69</b>	-0.08	0.14	0.55	<b>0.68</b>	0.47
K3.1	<b>0.76</b>	0.00	0.06	0.65	<b>0.76</b>	0.57
K3.3	0.37	0.38	0.16	0.67	<b>0.82</b>	0.67
K3.5	<b>0.60</b>	0.23	0.05	0.67	<b>0.81</b>	0.65
K3.6	<b>0.89</b>	-0.10	0.03	0.70	<b>0.75</b>	0.56
K4.1	<b>0.78</b>	-0.13	0.14	0.64	<b>0.72</b>	0.52
K4.3	<b>0.87</b>	-0.12	0.01	0.64	<b>0.71</b>	0.50
K4.5	<b>0.74</b>	0.10	-0.09	0.55	<b>0.70</b>	0.48
K4.8	<b>0.63</b>	0.25	-0.08	0.59	<b>0.75</b>	0.56
S1.2	0.38	<b>0.65</b>	-0.16	0.71	<b>0.81</b>	0.65
S1.4	<b>0.41</b>	<b>0.58</b>	-0.24	0.55	<b>0.70</b>	0.48
S1.5	-0.02	<b>0.82</b>	0.10	0.77	<b>0.80</b>	0.65
S1.7	0.14	<b>0.86</b>	-0.09	0.80	<b>0.82</b>	0.67
S2.1	0.33	<b>0.69</b>	-0.10	0.78	<b>0.85</b>	0.72
S2.3	-0.03	<b>0.78</b>	0.16	0.77	<b>0.81</b>	0.66
S2.5	0.37	<b>0.46</b>	0.03	0.63	<b>0.79</b>	0.62
S3.1	0.39	0.39	0.07	0.59	<b>0.77</b>	0.59
S3.2	0.08	<b>0.70</b>	0.15	0.75	<b>0.83</b>	0.68
S3.6	<b>0.58</b>	0.16	0.16	0.68	<b>0.82</b>	0.66
Seletab hajuvusest (%)	26.5	20.9	12.1		52.2	

*Märkus.* Kasutatud meetod *maximum likelihood*, kaldnurkne pööramine (*promax*). Faktorlaadungid > 0,4 on esitatud paksus kirjas.

Analüüsimetodina kasutati *maximum likelyhoodi* ja kaldnurkset pööramist meetodiga *promax*. Kaldnurkset pööramist eelistati, kuna eeldatakse faktorite vahel märkimisväärseid seoseid. Minimaalseks faktorilaadungiks määrati 0.40.

Faktoranalüüsist selgub, et kolmefaktoriline struktuur ei vasta teooriale – autonoomia toetamist, struktuuri loomist ja osavõtlikkust mõõtvad väited ei laadu eraldi faktoritele. Faktorite vahelised korrelatsioonid on 0.75; 0.81 ja 0.74. Kõrged korrelatsioonid (>0.70) tekkinud kolme faktori vahel seavad kahtluse alla, kas on mõistlik neid eraldi faktoritena käsitleda (Tabachnick & Fidell, 2012). Ühefaktoriline struktuur sobitub andmetele aga oluliselt paremini – kõik väited peale kahe laaduvad ühele faktorile ja mudel seletab ära 52,2% andmete varieeruvusest. Faktorile ei laadu kaks väidet austuse väljendamise kohta: AR2.3 „Tunnen, et õpetaja pahandab, kui näitan välja oma halba tuju või väsimust“ ja AR2.6 „Valed vastused saavad õpetajalt negatiivse reaktsiooni“. See võib olla seotud sellega, et üldiselt negatiivselt sõnastatud väited kipuvad faktoranalüüsis moodustama eraldi faktori (Woods, 2006). Need kaks väidet otsustati küsimustikust välja jätta. Lõplik küsimustiku versioon on leitav Lisast 2.

### Arutelu

Selle magistritöö eesmärk oli välja töötada küsimustik mõõtmaks õpetajapoolset õppimist toetavat käitumist õpilase perspektiivist lähtuvalt isemääramisteooriast. Küsimustiku loomisel lähtuti värskemast valdkonna teadmisest. Sõnastatud väidete sisu arusaadavust õpilastele valideeriti intervjuudega ja küsimustikku kaasatud väited olid universaalselt arusaadavad erineva keeletasemega õpilastele.

Küsimustik näitas reliaablusanalüüsis nii skaalade kui alaosade lõikes kõrget sisemist reliaablust. Kuna aga faktoranalüüs toetas selgelt pigem ühefaktorilist struktuuri ja küsimustiku käsitlemist ühe tervikliku skaalana, siis võib edaspidi kaaluda ka väidete arvu vähendamist veelgi või lühendatud versiooni loomist, kuna kõrged reliaablusnäitajad viitavad, et usaldusväärseid andmeid on võimalik koguda ka märkimisväärselt vähemate väidete hulgaga.

Faktoranalüüs toetab küsimustiku käsitlemist pigem ühe faktorilisena. Kuigi teoreetiliselt eeldatakse selgelt kolme faktorit, siis reaalsuses on uurimustes laialdaselt küsimustikes selle struktuuri saavutamise raskusi olnud (Ahn *et al.*, 2019) ja paljud uurimused on jäänud ühetasandilise struktuuri juurde käsitledes õpetaja tegevusi ühe õpetaja toetava käitumise konstruktina (Katz *et al.*, 2009; Skinner *et al.*, 2008) või pole töodes

küsimustiku faktorstruktuuri kontrollinud ja lähtunud lihtsalt teooriast (Skinner & Belmont, 1993). Kolmefaktorilise struktuuri ilmumist küsimustikus takistab asjaolu, et erinevad õpetaja tegevused on küsimustiku üleselt üsna tugevalt korreleeritud – õpilased tajuvad õpetajaid, kes käituvad õpilaste psühholoogilisi vajadusi toetavalt ühes valdkonnas, tegevana seda tõenäoliselt ka teistes. See läheb kokku ka varasemates uurimustes välja tooduga, et õpetaja tegevus ühes valdkonnas võib tegelikult samaaegselt toetada mitut õpilase psühholoogilist vajadust (Connell & Wellborn, 1991; Taylor & Ntoumanis, 2007). See tuli välja ka käesolevas uurimuses, kus kolme faktorilises lahendis laadusid paljud austuse väljendamise väited osavõtlikkuse väidetega samale faktorile. See tõstatab küsimuse, kui asjakohane on üldse autonoomia toetust, struktuuri tagamist ja osavõtlikkust kontseptuaalselt eraldi käsitleda (Ahn *et al.*, 2019). Samas on uurimused ka välja toonud, et ühe psühholoogilise vajaduse toetus ei kompenseeri vähest toetust teises ja toetavate tegevuste mõju on kumulatiivne (Sheldon & Niemiec, 2006; Vansteenkiste *et al.*, 2012; Stroet *et al.*, 2013), mis viitab siiski ka kolmese jaotuse unikaalsele sisule. Varasemad uurimused pole aga tegelikult autonoomia toetamise, struktuuri tagamise ja osavõtlikkuse alakategooriate omavahelisi seoseid uurinud. See teeb keeruliseks ka hindamise, mispärast täpsemalt kolmefaktorilise struktuuri ilmumine on takistatud ja milline on õpetaja toetavate tegevuste unikaalne ja mis ühine osa kindlate õpilaste psühholoogiliste vajaduste täitmisel. Seega loodud küsimustiku faktorstruktuur vajab kindlasti aga veel teiste uurimustega täiendavat valideerimist enne kui saab kindlusega jääda ühefaktorilise struktuuri juurde.

## Piirangud

Küsimustiku faktorstruktuuri uurimisel ühetasandilise faktoranalüüsiga on omad piirangud. Nimelt ei võta see arvesse andmete pesastunud struktuuri (*nested*), kus õpilased on jaotunud gruppideks sõltuvalt sellest, millisele õpetajale mõeldes nad küsimustikku täitsid. Seega küsimustiku vastuseid mõjutavad nii õpilasest tulenevad tegurid kui ka õpetajast tulenevad tegurid. Andmeanalüüsimeetoditest tasuks õpilase mõju ja õpetaja mõju õpilaste vastustele eraldi vaadata ka veel mitmetasandilise faktoranalüüsiga (*multilevel factor analysis*), kui palju andmete varieeruvusest tuleneb õpilasest tulenevatest teguritest ja kui palju õpetajate vahelistest erinevustest ning kuidas see mõjutab faktorstruktuuri (Reise *et al.*, 2005; Ahn *et al.*, 2019). Valdav enamik uurimustest ei ole sarnaste küsimustike puhul seda teinud (Ahn *et al.*, 2019). Kuna tegemist on küllaltki uue ja mitte veel laialdaselt kasutatava analüüsimeetodiga, ei piisanud kasutada olnud programmide ja kompetentsidest, et käesoleva magistritöö raames seda analüüsi sooritada.

## Edasised suunad

Küsimustik vajab veel täiendavat valideerimist, mis kinnitaks selle valiidsust ka teiste meetoditega kui intervjuud. Näitamaks, et küsimustik tõepoolest toimib vastavalt esitatud teoreetilise raamistikule ja on kasutatav õpilaste motivatsiooni toetamiseks koolikeskkonnas, vajavad varasemaid leitud seosed õpetajapoolse käitumise ja õpilaste õpimotivatsiooni, õppetööga kaasatuse ja koolirahulolu vahel kontrollimist. Täiendavalt on vajadus kontrollida küsimustiku toimimist ka teistel õpilaste vanusegruppidel ja erivajadustega õpilastel.

Küsimustiku loomise käigus näitasid negatiivselt sõnastatud väited skaaladega nõrgemaid seoseid ja ka faktoranalüüsis eristusid kaks negatiivselt sõnastatud väidet, mistõttu jäeti need lõplikust küsimustiku versioonist välja. Sellist efekti negatiivselt sõnastatud väidetega on üleüldiselt täheldatud erinevate küsimustike loomisel (Woods, 2006). Siiski on oluline mõõta ka lihtsalt õpilase psühholoogiliste vajaduste toetamise-mittetäitmise kõrval ka pärssimist, kuna on näidatud, et sellel on unikaalne mõju õpilaste õppetöösse kaasatusele (Cheon *et al.*, 2019). Seega edaspidi võiks uute küsimustike loomisel või käesoleva küsimustiku edasiarendamisel ka seda külge teadlikult kaardistada.

Samuti loodi antud tööga ainult õpilase versioon õpetaja toetava käitumise mõõtmiseks, väärtuslik oleks luua aga ka õpilase versiooniga analoogne õpetaja versioon, et kaasata mõõtmisesse ka õpetaja perspektiiv, kuna õpetaja tegelik käitumine ei peegeldu õpilase perspektiivist objektiivselt (Lüdtke *et al.*, 2009). Varasemalt on sama teinud ka Belmont *et al.* (1992), kelle küsimustikukomplektist *Teacher As Social Context* käesolevas töös loodud küsimustik on inspireeritud.

Küsimustikukomplekt võiks olla tulevikus aluseks sekkumismeetodi väljatöötamiseks toetamaks õpetajatel õpilasekeskse õpetamise meetodite rakendamist ja tõstmaks õpilaste õpimotivatsiooni ja kaasatust õppetöösse üldhariduskoolides. Samuti saaks küsimustikku kasutada muutunud õpikäsituse põhimõtete rakendamise edusammude jälgimiseks.

## Kokkuvõte

Käesoleva tööga loodi kaasaegseima teaduskirjandusega kooskõlaline küsimustik õpetajapoolse toetava käitumise mõõtmiseks õpilase perspektiivist lähtuvalt isemääramisteooriast. Valminud küsimustikul on kõrged reliaablusnäitajad ja selge ühefaktoriline struktuur, mis erineb küll teoreetilisest 3 faktorilisest struktuurist kuid on kooskõlas paljude varasemate uurimustega, mis kinnitavad, et õpilased ei erista oma tajus

õpetaja autonoomia toetust, struktuuri tagamist ja osavõtlikkust. Küsimustik vajab veel täiendavat valideerimist kinnitamaks, et küsimustikus kajastatud tegevused tõepoolest on seotud õpilaste õpimotivatsiooni, õppetöösse kaasatuse ja koolirahuloluga enne kui seda saab praktikas usaldusväärset kasutada.

### **Tänuõnad**

Täna oma juhendajaid Astra Schulsi ja Kati Ausi nõu ja toetuse eest. Samuti osalenud koole ja õpilasi valmisoleku eest uurimuses osaleda ja küsimustiku läbiviijaid koolides, kes vaatamata kiirele kooliaasta lõpule leidsid võimaluse andmekogumist koha peal korraldada.

**Kasutatud allikad**

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2014). Fostering a need-supportive teaching style: Intervention effects on physical education teachers' beliefs and teaching behaviors. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 36*(6), 595-609. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0229>
- Ahmed, W., Minnaert, A., van der Werf, G., & Kuyper, H. (2010). Perceived social support and early adolescents' achievement: The mediational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of youth and adolescence, 39*(1), 36-46. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9367-7>
- Ahn, I., Patrick, H., Chiu, M. M., & Levesque-Bristol, C. (2019). Measuring teacher practices that support student motivation: Examining the factor structure of the teacher as social context questionnaire using multilevel factor analyses. *Journal of Psychoeducational Assessment, 37*(6), 743-756. <https://doi.org/10.1177/0734282918791655>
- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American psychologist, 44*(4), 709. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709>
- Alumäe, T. & Ottokar, A. (2018). Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech. Baltic HLT. <https://ebooks.iospress.nl/volumearticle/50297>
- Anderman, L., Andrzejewski, C., & Allen, J. (2011). How do teachers support students' motivation and learning in their classrooms?. *Teachers College Record, 113*(5), 969-1003. <https://doi.org/10.1177/0161468111111300502>
- 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. <https://doi.org/10.1348/000709902158883>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin, 117*(3), 497. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1992). *Two measures of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support*. Technical report. Rochester, NY: University of Rochester.

- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational psychologist*, 18(3), 200-215. <https://doi.org/10.1080/00461528309529274>
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., Ntoumanis, N., Gillet, N., Kim, B. R., & Song, Y. G. (2019). Expanding autonomy psychological need states from two (satisfaction, frustration) to three (dissatisfaction): A classroom-based intervention study. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 685. <https://doi.org/10.1037/edu0000306>
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes in development: Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 23, pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum. <https://drjameswellborn.com/wp-content/uploads/2017/10/Connel-and-Wellborn-Chapter.pdf> (Kasutatud 16.12.2021).
- Cordova, D. I., & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 715–730. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.4.715>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of educational research*, 77(1), 113-143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Corpus, J. H., & Good, K. (2020). The effects of praise on children's intrinsic motivation revisited. *Psychological perspectives on praise*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429327667-7>
- Cunha, J., Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Martins, J., & Högemann, J. (2019). Does teacher homework feedback matter to 6th graders' school engagement?: a mixed methods study. *Metacognition and Learning*, 14(2), 89-129. <https://doi.org/10.1007/s11409-019-09200-z>
- Daniels, E., & Arapostathis, M. (2005). What do they really want? Student voices and motivation research. *Urban Education*, 40(1), 34-59. <https://doi.org/10.1177/0042085904270421>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>

*Eesti elukestva õppe strateegia 2020.* (2014). Kasutatud 04.03.2022.

<https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>

Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage environment fit on young adolescents' experience in schools and families. *American Psychologist*, 48, 90–101. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Gorham, J., & Millette, D. M. (1997). A comparative analysis of teacher and student perceptions of sources of motivation and demotivation in college classes.

*Communication Education*, 46(4), 245-261. doi:10.1080/03634529809379112

Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644-653.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.08.001>

Haaristo, H.-S., Räis, M. L., Kasemets, L., Kallaste, E., Aland, L., Anniste, K., Anspal, S., Haugas, S., Jaanits, J., Järve, J., Koppel, K., Lang, A., Lauri, T., Michelson, A., Murasov, M., Mägi, E., Piirimäe, K., Pöder, K., Rajaveer, K., Sandre, S.-L., Sõmer, M. (2019) . *Elukestva õppe strateegia vahehindamine*. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis, Rakendusuringute Keskus. Kasutatud 04.03.2022.

<https://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2018/05/Elukestva-%C3%B5ppe-strateegia-vahehindamise-j%C3%A4reldused-ja-soovitused.pdf>

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.

<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child development*, 76(5), 949-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>

*Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035.* (2021). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. Kasutatud 04.03.2022.

[https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusvaldkonna\\_arengukava\\_2035\\_kinnitatud\\_vv\\_0.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_vv_0.pdf)

- Hattie, J. (1999). Influences on student learning. *Inaugural lecture given on August, 2*(1999), 21. Kasutatud 04.05.2022. <http://geoffpetty.com/wp-content/uploads/2012/12/Influencesonstudent2C683.pdf>
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: a review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128(5), 774–795. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.128.5.774>.
- Hornstra, L., Stroet, K., & Weijers, D. (2021). Profiles of teachers' need-support: How do autonomy support, structure, and involvement cohere and predict motivation and learning outcomes?. *Teaching and teacher education*, 99, 103257. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103257>
- Hospel, V., & Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.001>
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School leadership*, 9(3), 184-208. <https://doi.org/10.1177/105268469900900301>
- Iglesias García, M. T., Maulana, R., Fernández García, C. M., & García Pérez, O. (2020). Teacher as social context (TASC) questionnaire in the Spanish setting: Teacher version. *Psicología Educativa*, 26. DOI:[10.5093/psed2019a15](https://doi.org/10.5093/psed2019a15)
- Jackson, A. W., & Davis, G. A. (2000). *Turning points 2000: Educating adolescents in the 21st century*. New York, NY: Teachers College Press.
- Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, 100, 798–811. <https://doi.org/10.1037/a0012841>
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology*, 102(3), 588. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2009). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education*, 78(2), 246-267. <https://doi.org/10.1080/00220970903292868>

- Kiefer, S. M., Alley, K. M., & Ellerbrock, C. R. (2015). Teacher and peer support for young adolescents' motivation, engagement, and school belonging. *Rmle Online*, 38(8), 1-18. <https://doi.org/10.1080/19404476.2015.11641184>
- Kiefer, S. M., & Pennington, S. (2016). Associations of teacher autonomy support and structure with young adolescents' motivation, engagement, belonging, and achievement. *Middle grades research journal*, 11(1), 29. <https://link.gale.com/apps/doc/A503275579/AONE?u=anon~f7dcf266&sid=googleScholar&xid=8cefcb23>
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, 74(7), 262-273.
- Koka, A., & Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 333-346. [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00012-2](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00012-2).
- Košir, K., Sočan, G., & Pečjak, S. (2007). The role of interpersonal relationships with peers and with teachers in students' academic achievement. *Review of Psychology*, 14(1), 43-58. <https://hrcak.srce.hr/20766>
- Lee, S. J. (2007). The relations between the student-teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational studies*, 33(2), 209-216. <https://doi.org/10.1080/03055690601068477>
- Loo, S. (2018). *Küsimustikukomplekti „Õpetaja sotsiaalse keskkonna loojana“ eesti keelde kohandamine*. Uurimistöo. Tartu Ülikool, Psühholoogia Instituut. <http://hdl.handle.net/10062/61308>
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Kunter, M. (2009). Assessing the impact of learning environments: How to use student ratings of classroom or school characteristics in multilevel modeling. *Contemporary educational psychology*, 34(2), 120-131. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.12.001>
- Marchant, G. J., Paulson, S. E., & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519. <https://doi.org/10.1002/pits.1039>

- Martin, A. J., Marsh, H. W., McInerney, D. M., Green, J., & Dowson, M. (2007). Getting along with teachers and parents: The yields of good relationships for students' achievement motivation and self-esteem. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 17*(2), 109-125. <https://doi.org/10.1375/ajgc.17.2.109>
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: evidence for a motivational model. *Journal of sport & exercise psychology, 30*(2). DOI: [10.1123/jsep.30.2.240](https://doi.org/10.1123/jsep.30.2.240)
- Mouratidis, A., Michou, A., Aelterman, N., Haerens, L., & Vansteenkiste, M. (2018). Begin-of-school-year perceived autonomy-support and structure as predictors of end-of-school-year study efforts and procrastination: the mediating role of autonomous and controlled motivation. *Educational Psychology, 38*(4), 435-450. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1402863>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education, 7*(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Opendakker, M. C., Maulana, R., & den Brok, P. (2012). Teacher–student interpersonal relationships and academic motivation within one school year: Developmental changes and linkage. *School effectiveness and school improvement, 23*(1), 95-119. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.619198>
- Otis, N., Grouzet, F. M., & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: a 3-year longitudinal study. *Journal of educational psychology, 97*(2), 170. DOI:10.1037/0022-0663.97.2.170
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of educational psychology, 99*(1), 83. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.83>
- Peetsma, T., Schuitema, J., & Van Der Veen, I. (2012). A longitudinal study on time perspectives: Relations with academic delay of gratification and learning environment. *Japanese Psychological Research, 54*, 241-252. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5884.2012.00526.x>

- Perera, K. D. R. L. J. (2021). Students' Perceptions of School-Related Conditions Impacting Their Motivation and Engagement in Learning. *Open Journal of Social Sciences*, 9(9), 353-377. [10.4236/jss.2021.99025](https://doi.org/10.4236/jss.2021.99025)
- Pianta, R. C. (2001). *STRS: Student-teacher Relationship Scale: professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Reeve, J., Jang, H., Hardré, P., & Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, 26, 183–207. <https://doi.org/10.1023/A:1021711629417>
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95, 375–392. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.375>
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, 28(2), 147-169. <https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Reise, S. P., Ventura, J., Nuechterlein, K. H., & Kim, K. H. (2005). An illustration of multilevel factor analysis. *Journal of personality assessment*, 84(2), 126-136. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8402\\_02](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8402_02)
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Nunes, T., Suárez, N., Fuentes, S., & Moreira, T. (2015). The effects of teachers' homework follow-up practices on students' EFL performance: a randomized-group design. *Frontiers in Psychology*, 6(1528), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01528>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68.

- Ryan, R. M., & Weinstein, N. (2009). Undermining quality teaching and learning: A self-determination theory perspective on high-stakes testing. *Theory and research in education*, 7(2), 224-233. <https://doi.org/10.1177/1477878509104327>
- Sheldon, K. M., & Niemiec, C. P. (2006). It's not just the amount that counts: balanced need satisfaction also affects well-being. *Journal of personality and social psychology*, 91(2), 331. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.2.331>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of educational psychology*, 100(4), 765. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Stornes, T., Bru, E., & Idsoe, T. (2008). Classroom social structure and motivational climates: On the influence of teachers' involvement, teachers' autonomy support and regulation in relation to motivational climates in school classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), 315-329. <https://doi.org/10.1080/00313830802025124>
- Stroet, K., Opdenakker, M. C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational research review*, 9, 65-87. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003>
- Stroet, K., Opdenakker, M. C., & Minnaert, A. (2015). Need supportive teaching in practice: A narrative analysis in schools with contrasting educational approaches. *Social Psychology of Education*, 18(3), 585-613. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9290-1>
- Su, Y. L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational psychology review*, 23(1), 159-188. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7>
- Zijlmans, E. A., Tijmstra, J., van der Ark, L. A., & Sijtsma, K. (2018). Item-score reliability in empirical-data sets and its relationship with other item indices. *Educational and Psychological Measurement*, 78(6), 998-1020. <https://doi.org/10.1177/0013164417728358>

- Zimmer-Gembeck, M. J., Chipuer, H. M., Hanisch, M., Creed, P. A., & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of adolescence*, 29(6), 911-933.  
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.008>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics*. San Francisco, CA: Pearson.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in science education*, 48(6), 1273-1296.  
<https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of educational psychology*, 99(4), 747.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.747>
- Tucker, C. M., Zayco, R. A., Herman, K. C., Reinke, W. M., Trujillo, M., Carraway, K., ... & Ivery, P. D. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 477-488. <https://doi.org/10.1002/pits.10038>
- Van Houtte, M. (2022). Students' Autonomous and Controlled Motivation in Different School Contexts: The Role of Trust. *European Education*, 1-15.  
<https://doi.org/10.1080/10564934.2022.2039069>
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L., & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and instruction*, 22(6), 431-439.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002>
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of educational psychology*, 89(3), 411.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child development*, 73(1), 287-301.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00406>

- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary educational psychology, 35*(3), 193-202.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- Woods, C. M. (2006). Careless responding to reverse-worded items: Implications for confirmatory factor analysis. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 28*(3), 186-191. <https://doi.org/10.1007/s10862-005-9004-7>
- Xu, J. (2008). Models of secondary school students' interest in homework: a multilevel analysis. *American Educational Research Journal, 45*(4), 1180–1205. <https://doi.org/10.3102/0002831208323276>.
- Xu, J. (2011). Homework completion at the secondary school level: A multilevel analysis. *The Journal of Educational Research, 104*(3), 171–182. <https://doi.org/10.1080/00220671003636752>.
- You, S., & Sharkey, J. (2009). Testing a developmental–ecological model of student engagement: a multilevel latent growth curve analysis. *Educational Psychology, 29*(6), 659-684. <https://doi.org/10.1080/01443410903206815>

Lisa 1. Küsimustiku väidete kirjeldav statistika

**Tabel 4. Väidete keskmised, standardhälbed, asümmeetria kordajad, järsakusastmed, minimaalsed ja maksimaalsed väärtused**

	A1.10	A1.2	A1.3	A1.4	A1.7_R	A1.9	A2.1	A2.10	A2.2	A2.4	A2.5	A2.8_R	A3.3	A3.4_R
N	327	325	327	327	323	321	328	324	327	316	325	323	326	321
Puudu	1	3	1	1	5	7	0	4	1	12	3	5	2	7
M	4.446	4.385	4.235	4.777	5.529	3.498	5.229	4.549	4.609	5.158	4.818	5.678	3.383	5.069
SD	1.702	1.775	1.795	1.849	1.487	1.782	1.694	1.867	1.739	1.654	1.700	1.502	1.730	1.765
Asümmeetria kordaja	-0.257	-0.185	-0.159	-0.419	-0.975	0.309	-0.750	-0.275	-0.388	-0.724	-0.457	-1.154	0.417	-0.692
Järsakusaste	-0.720	-0.798	-0.873	-0.910	0.548	-0.767	-0.396	-0.962	-0.687	-0.194	-0.599	0.843	-0.591	-0.493

Märkus: N – valimi suurus, M – keskmine, SD - standardhälve

**Tabel 4. jätk**

	A3.5	A3.7	A3.8_R	A3.9	A4.2_R	A4.3_R	A4.4_R	A4.5	A4.6_R	A4.8_R	K1.10	K1.11	K1.12	K1.13
N	320	325	320	327	327	317	326	319	324	324	319	323	323	316
Puudu	8	3	8	1	1	11	2	9	4	4	9	5	5	12
M	4.603	3.289	5.791	3.700	5.560	5.240	5.638	4.947	5.352	5.500	5.288	5.139	4.260	5.266
SD	1.782	1.794	1.628	1.764	1.750	1.730	1.506	1.834	1.591	1.679	1.523	1.696	1.727	1.601
Asümmeetria kordaja	-0.308	0.341	-1.375	0.122	-1.207	-0.729	-1.167	-0.659	-0.780	-1.024	-0.797	-0.700	-0.109	-0.730
Järsakusaste	-0.844	-0.834	1.128	-0.892	0.460	-0.368	0.932	-0.506	-0.172	0.163	0.206	-0.431	-0.728	-0.302

Märkus: N – valimi suurus, M – keskmine, SD - standardhälve

**Tabel 4. jätk**

	K1.13	K1.14	K1.9	K2.1	K2.10	K2.11	K2.12	K2.16	K2.3	K2.4	K2.6	K3.1	K3.11_R	K3.3
N	316	323	328	326	324	318	327	319	326	326	320	325	320	324
Puudu	12	5	0	2	4	10	1	9	2	2	8	3	8	4
M	5.266	5.341	5.259	5.285	4.765	5.343	4.202	4.461	5.144	4.387	5.247	4.517	5.372	4.772
SD	1.601	1.652	1.676	1.544	1.738	1.586	1.811	1.827	1.662	1.669	1.618	1.906	1.706	1.598
Asümmeetria kordaja	-0.730	-0.863	-0.858	-0.723	-0.486	-0.700	-0.091	-0.306	-0.740	-0.288	-0.687	-0.379	-0.890	-0.478
Järsakusaste	-0.302	-0.160	-0.085	-0.221	-0.604	-0.354	-0.857	-0.847	-0.256	-0.565	-0.343	-0.980	-0.025	-0.326

Märkus: N – valimi suurus, M – keskmine, SD - standardhälve

**Tabel 4. jätk**

	K3.5	K3.6	K3.7_R	K4.1	K4.3	K4.4	K4.5	K4.8	K4.9_R	S1.10_R	S1.11_R	S1.2	S1.5	S1.7
N	326	328	322	328	328	328	319	317	323	319	326	316	321	317
Puudu	2	0	6	0	0	0	9	11	5	9	2	12	7	11
M	4.607	4.320	5.416	4.570	4.280	4.509	4.295	4.618	4.195	5.677	5.690	4.750	5.508	5.413
SD	1.845	1.778	1.643	1.854	1.771	1.710	1.828	1.627	1.884	1.676	1.658	1.776	1.641	1.639
Asümmeetria kordaja	-0.367	-0.236	-1.009	-0.314	-0.199	-0.320	-0.131	-0.184	-0.077	-1.302	-1.396	-0.459	-1.014	-0.960
Järsakusaste	-0.903	-0.851	0.324	-0.923	-0.915	-0.608	-0.991	-0.631	-1.011	0.826	1.188	-0.677	0.257	0.226

Märkus: N – valimi suurus, M – keskmine, SD - standardhälve

**Tabel 4. jätk**

	S1.9_R	S2.1	S2.2	S2.3	S2.5	S3.1	S3.2	S4.1	S4.11_R	S4.2	S4.5	S4.6
N	325	315	318	319	322	325	320	325	327	318	318	327
Puudu	3	13	10	9	6	3	8	3	1	10	10	1
M	5.594	5.010	4.865	5.602	4.913	4.868	4.397	4.843	5.297	5.396	4.783	4.810
SD	1.698	1.705	1.667	1.565	1.793	1.657	1.878	1.951	1.786	1.587	1.861	1.773
Asümmeetria kordaja	-1.186	-0.535	-0.487	-1.006	-0.616	-0.554	-0.187	-0.611	-0.859	-0.832	-0.449	-0.555
Järsakusaste	0.621	-0.574	-0.478	0.226	-0.548	-0.474	-0.917	-0.767	-0.314	-0.012	-0.871	-0.633

Märkus: N – valimi suurus, M – keskmine, SD - standardhälve

## Lisa 2.

### Lõplik küsimustiku vorm õpilasele

#### **OSAVÕTLIKKUS**

##### **Meeldimine (S1)**

- S1.2 Õpetaja hoolib minust
- S1.4 Võiksin õpetajaga juttu rääkida
- S1.5 Õpetaja suhtleb minuga sõbralikult
- S1.7 Ma saan õpetajaga hästi läbi

##### **Mõistmise väljendamine (S2)**

- S2.1 Õpetaja mõistab mind
- S2.3 Õpetaja aktsepteerib mind sellisena nagu ma olen
- S2.5 Ma saan mure korral õpetaja poole pöörduda

##### **Usaldusväärsus/kättesaadavus (S3)**

- S3.1 Õpetaja leiab vajadusel mu jaoks aega
- S3.2 Kui mul on abi vaja, siis õpetaja aitab mind
- S3.6 Võin olla kindel, et kui ma õpetajat vajan, siis on ta minu jaoks olemas

#### **AUTONOOMIA TOETAMINE**

##### **Õpitava olulisuse esile toomine (A1)**

- A1.2 Õpetaja räägib, miks õpitav on oluline
- A1.3 Õpetaja selgitab, kuidas õpitav minu jaoks kasulik võib olla
- A1.4 Õpetaja üritab õpitavat huvitavaks ja eluliseks teha
- A1.10 Õpetaja aitab mul mõista, miks midagi õppida tasub

##### **Austuse väljendamine (A2)**

- A2.1 Kui mul on midagi öelda, siis õpetaja kuulab mu ära
- A2.4 Õpetaja austab mind
- A2.7 Julgen selle õpetajaga teha õppetöös vigu
- A2.10 Saan õpetajaga oma tõelisi arvamusi jagada kui ma seda soovin

### **Valikuvõimalused (A3)**

A3.3 Õpetaja võimaldab mul ülesannete osas valida oma meelepärasema

A3.5 Õpetaja võimaldab mu töötada omas tempos

A3.7 Õpetaja küsib, kuidas ma mingit ülesannet teha eelistan

A3.9 Saan õpetajaga kaasa rääkida, kuidas õppetööd korraldada

### **STRUKTUURI TAGAMINE**

#### **Ootuste selgus (K1)**

K1.9 Õpetaja on minuga õiglane

K1.10 Tean, mida teha, et õpetaja oleks minuga rahul

K1.11 Ma tean, mida ma töös oskama pean

K1.14 Tean, mille alusel õpetaja mulle mingi hinde pani

#### **Juhendamine (K2)**

K2.1 Õpetaja seletab materjali arusaadavalt

K2.3 Õpetaja annab enamasti piisavalt infot, et saaksin ülesannet hästi sooritada

K2.4 Õpetaja jälgib, kuidas mul ülesande tegemine edeneb

K2.10 Õpetaja uurib, kuidas ülesande sooritamine läks

K2.11 Õpetaja rõhutab õpitava juures olulisi kohti

K2.12 Enne teemaga jätkamist õpetaja veendub, et olen senisest aru saanud

#### **Julgustamine (K3)**

K3.1 Õpetaja kiidab mind, kui millegagi hästi hakkama saan

K3.3 Õpetaja usub minusse

K3.5 Õpetaja on toetav ka siis, kui mul ülesanne välja ei tule

K3.6 Õpetaja märkab, kui ma olen ülesandega pingutanud

#### **Konstruktiiivne tagasiside (K4)**

K4.1 Õpetaja annab mulle tagasisidet, kuidas edaspidi oma tulemust parandada

K4.3 Õpetaja annab tagasisidet, kuidas mul õpitavaga läheb

K4.5 Õpetaja kontrollib, kas sain oma ülesandes tehtud vigadest aru

K4.8 Saan õpetaja käest sisulist tagasisidet

### **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Sandra Loo, annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Küsimustiku loomine õpilase tajutud õpetajapoolse psühholoogiliste vajaduste toetamise mõõtmiseks“, mille juhendajad on Astra Schults ja Kati Aus, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

1. 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 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

*Sandra Loo*

**16.05.2022**