

TARTU ÜLIKOOL

Spordipedagoogika ja treeninguõpetuse instituut

Kateriin Kuusk

**Saaremaa õpetajate käitumise seosed õpilaste poolt tajutud
õpetajate käitumistega kehalise kasvatuse tunnis**

**Relationships between Saaremaa teachers` behaviour and students` perceived
teachers` behaviours in physical education class**

Magistritöö

Kehalise kasvatuse ja spordi õppekava

Juhendaja:

Prof., V. Hein

Tartu 2015

SISUKORD

KASUTATUD LÜHENDID	3
LÜHIÜLEVAADE.....	4
1. KIRJANDUSE ÜLEVAADE.....	6
1.1. Enesemääratlemise teooria	6
1.2. Õpetaja autonoomne ja kontrolliv käitumine.....	7
1.3. Õpilaste poolt tajutud õpetaja autonoomsuse käitumise seos õpetaja käitumisega kehalise kasvatuse tunnis	10
1.4. Soolised ja vanuselised erinevused uuringutulemustes	11
2. TÖÖ EESMÄRK JA ÜLESANDED	13
3. METOODIKA	14
3.1. Vaatlusalused ja uuringu korraldus.....	14
3.2. Uuringu sisu	14
3.3. Küsimustik	15
3.4. Andmete statistiline töötlemine	16
4. TÖÖ TULEMUSED	17
4.1. Uurimuses kasutatud küsimuste alaskaalade reliaabluse koefitsendid	17
4.2. Õpetaja kontrolliva käitumise tajumist uurivate küsimuste faktoranalüüs	17
4.3. Õpetajate autonoomsuse toetuse tajumist uurivate küsimuste faktoranalüüs	19
4.4. Õpilaste poolt tajutud õpetaja käitumise seosed õpetajate käitumise registreeritud andmetega.	20
4.5. Soolised erinevused õpilaste poolt tajutud õpetaja käitumise valdkondades	21
4.6. Klassidevahelised erinevused õpilaste poolt tajutud õpetaja käitumise valdkondades ..	22
5. ARUTELU	23
6. JÄRELDUSED	27
KASUTATUD KIRJANDUS	28
Lisad	33
Lisa 1. Küsimustiku näidis.....	33
Lisa 2. CEPI-PE programm	35

KASUTATUD LÜHENDID

A - õpetamisega seonduv autonoomsuse toetamine

ASK - õpilaste tajutud õpetaja autonoomsust toetav käitumine

C - organisatoorne autonoomsus toetamine

CAIAM - õpetaja autonoomse käitumise registreerimise keskmised väärtused

CEPI-PE - Computerized Evaluation Protocol of Interaction in Physical Education

CUK - tingimuslik kontroll

GPC - üldine psühholoogiline kontroll

IA - kognitiivne autonoomsuse toetamine

NCK - negatiivne tingimuslik kontroll

SDT- (Self Determination Theory) Enesemääratlemise teooria

LÜHIÜLEVAADE

Eesmärk: Käesoleva töö eesmärgiks oli välja selgitada seosed registreeritud õpetaja käitumise ja õpilaste poolt tajutud õpetaja käitumise vahel Saaremaa koolides ning võrrelda õpilaste tajumiste vanuselisi ja soolisi erinevusi.

Metoodika: Uurimistöö aluseks on 2014. aasta oktoobrist kuni detsembrini Saaremaa nelja kooli 5.-7. klasside kehalise kasvatuse õpetajate tundide vaatlus ja õpilaste küsitlus. Õpetaja tegevust registreeriti neljal mees ja neljal naisõpetajal. Iga õpetaja tegevust registreeriti kahes tunnis. Tundide vaatluseks kasutati CEPI-PE programmi. Õpetaja autonoomsuse toetuse ja kontrolliva käitumise tajumist hinnati küsimustikuga, millele vastasid uuringus osalenud õpetajate 137 õpilast.

Tulemused: Tulemustest selgus, et õpilaste poolt tajutud õpetajate kontrolliv käitumine on negatiivselt seotud autonoomse toetuse tajumisega kehalise kasvatuse tunnis, õpilaste poolt tajutud õpetaja autonoomsuse toetus ei ole seotud õpetajate autonoomse käitumise registreeritud andmetega kehalise kasvatuse tunnis ning poeglaste ja tütarlaste vahel ei esinenud statistilist erinevust õpetaja autonoomsuse toetuse tajumises.

Kokkuvõte: Antud uuring näitas, et kehalise kasvatuse õpetajad võiksid arvestada, et nende tegevus ei pruugi ühtida sellega, mida õpilased nende tegevuse tagajärjel tajuvad. Poeglapsed ja tütarlapsed viiendast kuni seitsmenda klassini tajuvad õpetaja tegevust ühte moodi.

Märksõnad: õpetaja tajutud autonoomsuse toetus, õpetajate vaadeldud käitumine, kontrolliva käitumise tajumine

Abstract

Aim: The goal of this work was to identify the relationships between registered teachers' behaviour and students' perceived teachers' behaviours in physical education class, and to compare the age and sex differences in respect of perceived teacher behaviours.

Methods: Research took place in October-December 2014 in four different schools in Saaremaa. School students (N=137, 63 boys and 74 girls) from grades 5-7 completed the questionnaire to measure the perception of teachers' autonomy supportive and controlling behaviours. The physical education teachers' behaviour (N=8, 4 men and 4 female) were observed during two classes. The teachers behaviour were registered by Computerized Evaluation Protocol of Interaction in Physical Education (CEPI-PE).

Results: Results indicated, that there were no correlations between observed teachers' behaviour and students' perceived teachers' behaviours in physical education class. Students' perceived autonomy supportive behaviours were negatively related to their teachers' perceived controlling behaviours. No age and sex differences were found in perceived autonomy support.

Conclusions: The physical education teachers have to be aware that their autonomy supportive behaviour is not consistent with the students' perception of teachers' autonomy supportive behaviour and boys and girls from fifth to seventh grades perceive teachers' behaviour similarly.

Keywords: perceived autonomy supportive behaviour, observed behaviours, controlling behaviour

1. KIRJANDUSE ÜLEVAADE

Tänapäeva kehalise kasvatuses kõige olulisemaks eesmärgiks on õpilast ette valmistada kehaliseks aktiivsuseks pärast kooli. Eeldatakse, et kui inimesed on sisemiselt motiveeritud, on nad tõenäolisemalt kehaliselt aktiivsed kogu oma elu. Sellepärast on õpilaste motiveerimine, eelkõige sisemise motivatsiooni tõstmine, tähtsaimaks probleemiks kehalise kasvatuses õpetajate seas (Sallis & McKenzie, 2001). Uuringud kehalise kasvatuses tundides on näidanud, et kõrgetasemeline motivatsioon prognoosib õpilaste aktiivsust ja osalemist tunnis ning väljaspool kooli (DeMeyeretal., 2014).

Lähtuvalt enesemääratlemisteooriast (SDT Deci & Ryan, 2000) on õpetajatel võimalus õpilasi motiveerida, toetades nende psühholoogilisi vajadusi seotuse, kompetentsuse ja autonoomsuse järel (Haerens et al., 2013). Õpetaja autonoomsuse toetus toob kaasa õpilaste motivatsiooniallikate ning huvide, eelistuste ja eesmärkide tuvastamise ja arendamise (Reeve, 2009). Õpetajate autonoomsust toetavat käitumist tajunud õpilased tajuvad endid kompetentsetena, autonoomsetena ja seotutena, mis omakorda mõjutab nende motivatsiooni kehalises kasvatuses (Hein, 2012).

Kuigi mõned eelnevad uuringud on kasutanud meetodikana vaatlust õpetajate käitumiste uurimiseks (Tessier et al., 2008, 2010), on põhiliselt kasutatud küsimustikku (Standage et al., 2005, 2006; Koka & Hein, 2003;). Haerens et al., (2013) toovad välja neli erinevat põhjust, miks õpetaja käitumise vaatlusel on eelised: ökoloogiline kehtivus (käitumist saab vaadelda tegelikus olukorras), saab vaadelda sisemiste ja välimiste käitumiste kehtivust, vaadeldud käitumist saab kasutada erinevate sekkumiste ja programmide mõju hindamiseks ja õpetaja saab vaadeldud tundi kasutada oma õpetamise paremaks muutmisel. Tessier et al., (2010) leidsid, et õpetaja hakkas kasutama rohkem autonoomsust toetavaid õpetamisstiile, kui oli vaadanud videot oma tunnist, arutlenud oma õpetamise üle ning saanud ka koolitust.

Eelnevad uuringud õpetajate käitumise tajumisest ja õpetajate vaadeldud käitumisest on saanud erinevaid tulemusi (De Meyer et al., 2014; Haerens et al., 2013; Tessier et al., 2010). Antud töö eesmärk on kontrollida varasemate uuringute tulemusi ning hinnata, kas ilmneb seos õpilaste poolt tajutud õpetaja käitumise ja vaadeldud käitumise vahel.

1.1. Enesemääratlemise teooria

Enesemääratlemise teooriat (SDT) (Deci & Ryan, 2000) kasutatakse teoreetilise raamistikuna uurimaks motivatsiooni erinevates kontekstides, sealhulgas kehalise kasvatuses tundides. SDT pakub teoreetilisi põhjendusi, kuidas keskkond, sealhulgas ka õpetaja käitumine avaldab mõju erinevate motivatsioonivormide väljakujunemisele, osalemisele õppimises ning jätkuvas püsivuses teatud tegevuses (Aelterman et al., 2012). SDT kohaselt on

inimesele olulised kolm põhivajadust. Vajadust autonoomsuse (otsuste tegemine, vabaduse kogemine), kompetentsuse (tõhususe kogemine) ja seotuse (läheduste ja suhete kogemine) järgi peetakse fundamentaalseteks psühholoogilisteks vajadusteks inimese heaolu tundele (De Meyer et al., 2014). Standage et al., (2005) leidsid, et psühholoogiliste vajaduste rahuldamine prognoosib otseselt autonoomset motivatsiooni ja prognoosib positiivseid väljundeid kehalise kasvatuses tunnis (õpilase keskendumine, väljakutsuvate ülesannete eelistamine). Õpilased, kes tundsid kehalise kasvatuses tunnis autonoomsuse toetust, kompetentsust ja seotust, osalesid tõenäolisemalt valikulistes kehalise kasvatuses tundides. Tulemused prognoosivad, et psühholoogiliste vajaduste rahuldamisel on otsene positiivne seos autonoomsele motivatsioonile ja välisele motivatsioonile ning kaudne positiivne seos psühholoogilisele rahuolule (Ntoumanis & Standage, 2009). SDT eristab sisemist ja välimist motivatsiooni, mis on osaliselt seotud autonoomsuse vajadusega. Sisemine motivatsioon toetab autonoomsust ja kirjeldatakse kui tegevuses osalemist tegevuse enda ja tegevusest saadava naudingu pärast (McLachlan & Hagger, 2010). Õpilane, kes on sisemiselt motiveeritud, osaleb kehalise kasvatuses tunnis rahulolu ja naudingu pärast, mis ta tegevusest saab (Standage et al., 2005). Vähesel autonoomsuse toetusel korral või selle puudumisel võib olla õpilane väliselt motiveeritud. Väline motivatsioon ilmneb, kui tegevust tehakse väliste tegurite pärast nagu sotsiaalne heakskiit ja karistuse vältimine. Õpilane, kes osaleb kehalise kasvatuses tunnis, et saada tasu (kiitus, auhind) või vältida õpetajaga vastasseisu sattumist, on väliselt motiveeritud (Standage et al., 2005).

1.2. Õpetaja autonoomne ja kontrolliv käitumine

Deci & Ryan, (1987) vastavalt SDT-le pakub välja kaks erinevat dimensiooni, missugune on õpetaja stiil. Õpetaja saab kas toetada või ohustada õpilaste vajadusi seotuse, kompetentsuse ja autonoomsuse järgi läbi oma isikliku õpetamisstiili. Lähtudes antud töö teemast, vaadeldakse selles töös kahte õpetaja käitumist, mida võib käsitleda kui õpilaste autonoomsust toetavat või kontrollivat.

Autonoomsuse toetus viitab õpetamisstiilile, kus õpetaja arendab õpilase sisemisi motivatsiooniallikaid nii, et õpilane tajub ennast oma tegevuse initsiaatorina (Reeve, 2009). Sõltuvalt Deci & Ryan (1987), on autonoomsus tegevus, mis on isiku poolt valitud.

Mitmed uuringud on näidanud, et õpetaja autonoomsuse toetus on positiivselt seotud kõrgetasemelise motivatsiooniga ja paljude õpiväljunditega nagu osalemine tunnis, sooritus ja heaolu. Õpilaste poolt tajutud õpetaja autonoomne toetus kehalise kasvatuses tunnis on seotud positiivsete väljunditega nagu nauding, pingutuse suurenemine tunnis ning kavatsus olla kehaliselt aktiivne ka väljaspool kehalise kasvatuses tundi (De Meyer et al., 2014). Õpetajad,

kes pakuvad autonoomsuse toetust, loovad hästi toimiva keskkonna, on seotud ja hoolivad, edendavad õpilaste rahulolu tegevustes ning autonoomset käitumist (Aelterman et al., 2012; Deci & Ryan, 2000). Nad kuulavad rohkem õpilasi, lubavad õpilastel kasutada erinevaid materjale, küsivad õpilaste arvamust, loovad õpilastega dialooge ja arvestavad õpilaste emotsioone (Rabidue et al., 2008).

Autonoomsuse toetus ei tähenda kõige lubamist. Mittereguleeritud lubamine (nt kui õpilased teevad, mida ise soovivad) on halb motiveerimise viis (Reeve & Halusic, 2009). Õpilased, keda õpetab autonoomsust toetav õpetaja, on kompetentsemad, kõrge sisemise motivatsiooniga ning suurema enesekindlusega ning nende akadeemilised tulemused on paremad kui õpilased, keda õpetab kontrolliva stiiliga õpetaja (Furtak et al., 2009; Rabidue et al., 2008). Lisaks suuremale autonoomsuse tajumisele, on õpilased töökamad, loovamad ja koolis püsivamad (Reeve & Jang, 2006).

Stefanou et al., (2004) määratlevad kolme erinevat autonoomsuse toetuse avaldumist:

- 1) Õpetamisega seonduv autonoomsuse toetamine pakub võimaluse valida varustust ja arutleda oma tahtmise üle;
- 2) Organisatoorne autonoomsuse toetamine valik laseb õpilasel otsustada klassi tegevuste koha üle, lubab koostada koos õpetajaga reegleid ja valida tähtaegu, valida oma rühmaliikmeid;
- 3) Kognitiivne autonoomsuse toetamine lubab õpilastel olla oma õppimise initsiaatoriks, arutleda ja hinnata oma tegevust (Furtak et al., 2009; Stefanou et al., 2004).

Stefanou et al., (2004) leidsid, et tegevused, mis toetavad organisatorset ja õpetamisega seonduvat autonoomsust on küll vajalikud, ent ebapiisavad edendamaks õpilase osalemist ja sisemist motivatsiooni. Kognitiivne autonoomsuse toetuse mõju motivatsioonile on pikaajsem.

Assor, Kaplan & Roth (2002) eristasid autonoomsust toetava õpetaja kolme tüüpi käitumist:

- vastavalt õpilase isiklikest eesmärkidest asjakohane õppimisaktiivsuse edendamine,
- õpetaja õppimisülesannete ümbermõtlemine lähtuvalt õpilase rahulolematusest ülesannete suhtes
- tagades õpilasele võimalusi valida ülesandeid oma eesmärkidest ja huvidest lähtuvalt.

Autonoomsust toetava õpetamisstiili vastand on kontrolliva käitumisega õpetamisstiil, kus õpetaja eirab õpilase vaatenurki ning surub peale oma arvamusi, ei lase õpilastel töötada

omas tempos ja annab pidevalt käsklusi (Assor et al., 2005). Õpilaste poolt tajutud õpetaja kontrolliv käitumine on seotud kontrollitud motivatsiooni, amotivatsiooni, negatiivsete mõjutuste ja madala saavutusvõimega (De Meyer et al., 2014). Sarnaseid tulemusi on leidnud ka Soenens et al., (2012), kus leiti, et tajutud kontrolliv käitumine on seotud madalama motivatsiooniga, mis omakorda on seotud madalamate hinnetega. Kontrollivad, kaootilised ning mitteseotud õpetajad tõkestavad tavaliselt õpilaste psühholoogilisi vajadusi ja pidurdavad autonoomset motivatsiooni (Aelterman et al., 2012). Kiituse või karistusele, võistlusele või pealesurutud eesmärkidele suunatud õpetamisstiilid õõnestavad sisemist motivatsiooni ning vähendavad õpilase autonoomsust (Furtak et al., 2009; Rabidue et al., 2008). Kontrollivat käitumist seostatakse madala saavutusvõimega, ärevusega, ning teistest sõltumisega (Furtak et al., 2009; Stefanou et al., 2004). Õpetaja poolt kontrolliva käitumise tajumist õpilastel on hinnatud ühedimensionaalsena (Reeve & Halusic, 2009; Assor et al., 2009). Hiljuti, Bartholomev et al., (2010) töötasid välja noorsportlastel treeneri kontrolliva käitumise tajumise: küsimustiku, mis kohandati ka kehalise kasvatusõpetaja autonoomsuse toetuse tajumise hindamiseks õpilastel (Hein et al., 2014).

Controlling Coach Behaviour Scale (CCBC) mõõdab treeneri kontrolliva käitumise nelja faktorit: tunnustuse kontrolliv kasutamine, tingimusi seadev tunnustus, hirmutamine ja liigne isiklik kontroll. Nimetatud kontrolliva käitumise faktoreid võib veel iseloomustada järgnevalt:

- tunnustuse kontrolliv kasutamine, mis peegeldab treeneri poolt kasutatud väliseid tunnuseid, millega treener püüab kindlustada treenitava teatud käitumise (nt „*Ainus põhjus, miks treener mind kiidab, on soov panna mind kõvasti treenima*“);
- tingimusi seadev tunnustus, iseloomustab juhtumeid, kus treener ei pööra tähelepanu ega toeta sportlast, kui ta ei käitu treeneri tahtmiste kohaselt (nt „*Minu treener on minu vastu vähem sõbralik, kui mina ei püüa asju näha nii, nagu tema seda tahab*“);
- hirmutamine, mis peegeldab treeneri poolt kasutatavaid strateegiaid, mille abil hirmutatakse sportlast käituma treeneri soovi kohaselt (nt „*Minu treener ähvardab mind karistada, kui ma trenni korralikult ei tee*“);
- liigne isiklik kontroll, iseloomustab treeneri liigapealetükkivat käitumist (nt „*Minu treener sekkub minu ellu ka väljaspool sporti*“) (Mahoni, 2014).

Õpetaja kontrolliv käitumine põhjustab õpilase sisemise motivatsiooni muutumist välimiseks (Ryan & Deci, 2002). Koka & Hagger (2010) poolt läbiviidud uuringutulemused näitasid, et Eesti kooliõpilaste motivatsioonile ilmneb tajutud negatiivne efekt autokraatliku õpetaja käitumisest ja positiivne efekt õpetamisele ja juhiste andmisele.

Treenerid võivad kasutada nii kontrollivaid kui autonoomsust toetavaid tegevusi samaaegselt ja erineval määral (treener võib kasutada tingimuslikku kontrolli distsipliini tagamiseks, kuid pakub ka kindlaid põhjendusi soovitud käitumise tagamiseks). See tähendab, et autonoomsust toetava käitumise puudumist ei saa automaatselt võrdustada kontrolliva käitumisega. Autonoomsust toetava käitumise puudumine võib olla pigem neutraalse kui kontrolliva käitumise stiil (Bartholomew et al., 2010).

1.3. Õpilaste poolt tajutud õpetaja autonoomsuse käitumise seos õpetaja käitumisega kehalise kasvatuse tunnis

Autonoomsuse toetuse tajumine prognoosib positiivselt autonoomsust, kompetentsust ja seotust. See tulemus on kooskõlas SDT-teooria teoreetilise uskumusega, mis väidab, et autonoomsuse toetuse tajumine pakub sotsiaalseid tingimusi, mis on vajalikud SDT motivatsiooni edendamiseks kolme psühholoogilise vajaduse rahuldamise kaudu (Ryan & Deci, 2000). Varasemalt tehtud uuringud kehalises kasvatuses tõestavad autonoomsuse toetuse tajumise seost psühholoogiliste vajadustega (Standage et al., 2005, 2006).

Nagu kehalises kasvatuses, leiti sportlastel treenerite autonoomsuse toetuse tajumise ja põhivajaduste rahuldamise vahel positiivne seos. Kooskõlas varasemate uuringutega (Standage et al., 2006) prognoosis autonoomsuse toetuse tajumine positiivselt autonoomsuse toetuse vajadust. Tulemused on kooskõlas teoreetilise tähendusega, kus sportlased tajuvad, et treener julgustab neid otsuseid tegema ning nad tunnevad, et on ise oma käitumise eest vastutavad (Mageau & Vallerand, 2003).

Suurbritannia, Kreeka, Poola ja Singapuri (Hagger et al., 2005) ja Suurbritannia, Eesti, Soome ning Ungari (Hagger et al., 2007) õpilaste seas läbiviidud uuring tõestas kehalise kasvatuse õpetajate poolt tajutud autonoomsuse toetuse efekti õpilaste motivatsioonile nii kehalises kasvatuses kui vaba-aja kontekstis. Bartholomew et al., (2010) läbiviidud uuringus sportlaste ja nende treenerite kohta leiti seos sportlaste poolt tajutud treenerite autonoomsuse toetuse ja kontrolliva käitumise vahel. 12-17aastaste sportlaste seas viidi läbi uuring, kus sportlased vastasid küsimustikule, mis koosnes neljast erinevast kontrolliva käitumise liigist. Tulemustest ilmnis mõõdukas negatiivne seos sportlaste poolt tajutud treenerite autonoomsuse toetuse ja tingimusliku kontrolli vahel. Standage ja tema kolleegid (2006) testisid õpetajate poolt tajutud autonoomsuse toetuse, õpilaste vajaduste rahuldamise ja motivatsioonilise orientatsiooni ning õpetajate hindamise õpilaste motivatsioonilise käitumise omavahelisi seoseid. Suurbritannia 11-14-aastaste õpilaste seas läbiviidud uuring tõestas, et õpilaste poolt tajutud õpetaja autonoomsuse toetus prognoosib õpilaste tajutud kompetentsust, autonoomsust ja seotust. Viimased kolm olid positiivselt seotud õpilaste motivatsiooniliste suundumustega. Õpilaste enesemääratletud motivatsioon oli positiivselt seotud kehalise kasvatuse õpetaja poolt tajutud

jõupingutusega. Jeno & Sideth (2014) uuringutulemused leidsid sarnaselt, et õpetaja poolt õpilaste tajutud autonoomsuse toetus ja kolm psühholoogilist põhivajadust on seotud tajutud kompetentsuse ja autonoomse enesedistsipliiniga. Nagu prognoositud, siis õpilase põhivajadused ja tajutud sooritus koolis näitasid seost autonoomse enesedistsipliiniga. Ntoumanis (2005) leidis, et autonoomsuse toetuse tajumine prognoosis autonoomset enese distsipliini, mis oli seotud põhivajaduste rahuldamisega.

De Meyer et al., (2014) leidsid seevastu tähelepanuväärse seose õpilaste poolt tajutud õpetaja kontrolliva käitumise ja vaadeldud õpetajate kontrolliva käitumise vahel. Õpetajate vaadeldud kontrolliv käitumine ei olnud seotud õpilaste poolt tajutud autonoomsuse toetusega, samamoodi nagu ei olnud see seotud õpilaste autonoomse motivatsiooniga.

1.4. Soolised ja vanuselised erinevused uuringutulemustes

Eelnevad uuringutulemused on näidanud erinevaid tulemusi poiste ja tüdrukute autonoomsuse toetuse ja kontrolliva käitumise tajumises. Deci & Ryan (1991) väidavad, et SDT teooria raamistikust lähtuvalt ei esine motivatsioonilisi erinevusi sõltuvalt õpilaste soost. Sama tulemuseni jõudsid ka Standage et al. (2005) ja Williams & Deci (1991) uuringud, mis tõestasid, et poiste ja tüdrukute vahel ei esinenud erinevusi uuringutulemustes, eriti autonoomsuse toetuse tajumises.

Assor et al., (2005) läbiviidud uuringu tulemused näitasid, et õpetaja kontrolliv käitumine on samamoodi kahjulik nii tüdrukutele kui poistele. Seos kontrolliva käitumise ja amotivatsiooni, välise motivatsiooni, piirangutega osalemise ja negatiivsete emotsioonide vahel oli positiivne ning soolisi erinevusi ei täheldatud. De Meyer et al., (2014) uuring kontrolliva käitumise ja õpilase motivatsiooni seotusest seevastu leidis, et tüdrukud tajusid õpetajaid rohkem kontrollivatena ning olid rohkem amotiveeritud kui poisid. Vanskeentiste et al., (2012) uuring õpetaja tajutud autonoomsuse toetuse ja tunni ülesehituse vahel leidsid, et tüdrukud tajusid rohkem autonoomset motivatsiooni ja tajutud autonoomsuse toetust kui poisid. Sama meelt on De Blide et al., (2011), kes leidsid, et tüdrukud tajuvad tüüpilisemalt rohkem autonoomset motivatsiooni ja erinevaid õppimisstrateegiaid kui poisid.

Marjapuu (2011) läbiviidud uuringus vaadeldi Põlvamaa kehalise kasvatusõpetajate käitumise seoseid õpilaste motivatsiooniga. Tütarlaste ja poeglaste tulemuste võrdlus näitas, et statistiliselt olulised erinevused oli autonoomsuse rahuldamise vajaduses, mis oli poeglastel suurem kui tütarlastel. Seotuse vajaduse rahuldamine oli tütarlastel statistiliselt oluliselt suurem kui poeglastel. Tütarlapsed olid vähem amotiveeritud kui poeglapsed. Autonoomsuse toetuse tajumises erinevust ei leitud (poistel $4,93 \pm 1,21$ ja tüdrukutel $4,89 \pm 0,98$). Jeno & Sideth (2014) läbiviidud uuring õpilaste motivatsiooni ja SDT erinevate muutujate vahel

leidis, et samas klassis õppivad õpilased tajuvad sarnaselt õpetaja autonoomsuse toetuse tajumist.

Williams & Deci (1996) leidsid täiskasvanud õppijate soo ja mitmete muutujate vahel erinevaid seoseid. Naissoost õpilased olid suurema enesedistsipliini ning psühholoogilise suunitlusega ning mõlemad tegurid olid seotud autonoomse orientatsiooniga. Need tulemused on kooskõlas teiste uuringutega täiskasvanud õppijate seas, mis leidsid, et naised on rohkem enesedistsiplineeritumad kui mehed. Samas uuringus leiti, et autonoomne orientatsioon oli positiivselt seotud tajutud autonoomsuse toetusega, kuid seost kontrollitud orientatsiooni ja tajutud autonoomsuse toetuse vahel ei leitud. Nii vanus kui sugu ei olnud seotud tajutud autonoomsuse toetusega.

Erinevaid tulemusi on saadud ka õpilaste klassi arvestades. De Meyer et al., (2014) leidsid oma uurimistöö, et klassi suurus on seotud tajutud autonoomsuse toetusega: väiksemad klassid tajuvad õpetajaid vähem autonoomsetena. Õpilased vanemates klassides tajusid vähem kontrollivat ja vähem autonoomset motivatsiooni, samuti tajusid õpilased õpetajaid vähem autonoomsust toetavatena.

2. TÖÖ EESMÄRK JA ÜLESANDED

Käesoleva töö eesmärgiks oli välja selgitada, kui võrd autonoomsust toetavad on kehalise kasvatusõpetajad Saaremaa koolides ning kui võrd autonoomsust toetavatena näevad neid õpilased.

Lähtudes eesmärgist püstitati töös järgmised ülesanded:

- 1) Hinnata õpetaja kontrolliva käitumise faktorstruktuuri valiidsust
- 2) Hinnata õpilaste poolt tajutud õpetaja autonoomse- ja kontrolliva käitumise seoseid
- 3) Uurida õpilaste poolt tajutud autonoomsuse toetust ja õpetajapoolse käitumise seoseid
- 4) Võrrelda poeglaste ja tütarlaste erinevusi õpetajate autonoomsuse toetuse tajumises

Töö hüpoteesid:

- 1) Õpilaste poolt tajutud õpetajate kontrolliv käitumine on negatiivselt seotud autonoomse toetuse tajumisega kehalise kasvatusõpetajate tunnis
- 2) Õpilaste poolt tajutud õpetaja autonoomsuse toetus on positiivselt seotud õpetajate autonoomse käitumise registreeritud andmetega kehalise kasvatusõpetajate tunnis

3. METOODIKA

3.1. Vaatlusalused ja uuringu korraldus

Uurimistöö aluseks on 2014. aasta oktoobrist kuni detsembrini Kuressaare Gümnaasiumi, Saaremaa Ühisgümnaasiumi, Kuressaare Vanalinna Kooli ja Orissaare Gümnaasiumi 5.-7. klasside kehalise kasvatuse õpetajate tundide vaatlus ja õpilaste küsitlus. Õpetaja tegevust registreeriti neljal mees ja neljal naisõpetajal. Iga õpetaja tegevust registreeriti kahes tunnis. Küsimustikule vastas nende õpetajate 137 õpilast, nende hulgas 63 poeglast ja 74 tütarlast. 5. klassi õpilasi oli kokku 59 (43,1 %), 6. klassi õpilasi osales 35 (25,5 %) ja 7. klassi õpilastest vastas küsitlusele 43 (31,4 %).

3.2. Uuringu sisu

Uuring koosnes kahest osast. Esimene osa hõlmas kehalise kasvatuse õpetajate tundide vaatlust Saaremaa neljas üldhariduskoolis. Teine osa hõlmas küsimustikku, hindamaks õpilaste poolt tajutud õpetaja autonoomsuse toetust ja kontrollivat käitumist.

Õpetaja käitumise registreerimiseks kasutati programmi Computerized Evaluation Protocol of Interaction in Physical Education (CEPI-PE; Klavina, 2011). CEPI-PE on vaatlusvahend, mis on spetsiaalselt välja töötatud paljude käitumismustrite andmete kogumiseks ja analüüsimiseks. (vt. Lisa 2)

CEPI-PE programmi kasutades registreeriti õpetaja käitumine kindla ajavahemiku jooksul. Tundi vaadeldi põhiosas 20 minutit: 10 sekundi jooksul vaadeldi õpetaja käitumist ning 5 sekundi jooksul registreeriti see. Programm võimaldas registreerida õpetaja neli erinevat käitumist: organisatoorne, õpetamisega seonduv ja kognitiivne autonoomsuse toetamine ning tegevust ei esinenud.

Programmis esinevad koodid:

C - Organisatoorne autonoomsus toetamine

A - Õpetamisega seonduv autonoomsuse toetamine

IA - Kognitiivne autonoomsuse toetamine

Iga õpetaja autonoomsuse toetuse käitumise hinnangud saadi kõigi kolme erineva autonoomsuse toetuse skaalade (A, IA ja C) summeerimisel ning keskmiste arvutamisel (CAIAM).

Õpetaja andmed salvestati ühte ja õpilaste poolt antud küsimuste vastused teise andmefaili. Õpetaja käitumise registreeritud andmete seoste uurimiseks õpilaste poolt tajutud õpetaja käitumisel andmetega koostati kolmas andmefail. See andmebaas koosnes tunnustest, mis hõlmasid iga õpetaja kahe tunni jooksul registreeritud autonoomse ja kontrolliva

käitumise keskmisi ning neile vastavate õpilaste poolt tajutud nende õpetajate autonoomsust ja kontrolliva käitumise skaalade keskmisi andmeid.

3.3. Küsimustik

Õpilased vastasid küsimustikule kohe pärast kehalise kasvatus tunni lõppu. Küsitlus jagati kõikidele selles tunnis osalenud õpilastele. Kehalise kasvatus õpetaja ei viibinud selle täitmise ajal saalis. Eelnevalt tutvustati õpilastele töö eesmäärke ja rõhutati vastajate konfidentsiaalsust. Ajaline piirang küsitlusele vastamiseks puudus.

Õpetaja autonoomsuse toetuse tajumist õpilastel hinnati Standage et al., (2005) poolt kehalise kasvatus valdkonna jaoks kohandatud Williamsi & Deci 1996.aastal (Williams & Deci, 1996) väljatöötatud küsimustikuga. (vt. Lisa 1) Õpetaja kontrolliva käitumise tajumise hindamiseks kasutati Hein et al., (2014) poolt kohandatud Bartholomew et al., (2010) väljatöötatud küsimustiku kolme skaalat (tingimuslik kontroll, negatiivne tingimuslik kontroll ja üldine psühholoogiline kontroll). Õpilaste autonoomsust toetava õpetaja käitumise ja kontrolliva käitumise tajumise hindamiseks kasutati kokku 25 küsimust, neist 10 oli kontrolliva käitumise hindamiseks ja 15 hindasid autonoomsust toetava õpetaja käitumise tajumist. Kõik küsimused algasid ühise päisega:

„Minu kehalise kasvatus õpetaja...“.

Näidisküsimused:

1. „...lubab mul teha valikuid ja otsuseid“ (autonoomsuse toetus)
2. „...lubab mulle hea soorituse korral häid hindeid“ (tingimuslik kontroll)
3. „...ei võimalda mul endal harjutusi valida“ (negatiivne tingimuslik kontroll)
4. „...püüab alati muuta minu mõtteid ja arvamusi“ (üldine psühholoogiline kontroll)

Kõikidele küsimustele vastasid õpilased 7-palli süsteemis, andes hinnanguid järgnevalt: 1- ei ole üldse nõus kuni 7- täiesti nõus. Mida suuremad väärtused olid autonoomse toetuse küsimustiku osas, seda autonoomsemad olid õpetajad. Suured väärtused kontrolliva käitumise osas tähendasid õpetaja suuremat kontrollivat käitumist.

Iga õpetaja autonoomsuse toetuse leidmiseks arvutati keskmised väärtused.

Autonoomsuse toetuse keskmiste väärtuste arvutamisel tuleb 13. küsimuse vastused teisendada vastupidisteks. (1=7, 2=6, 3=5, 4=4).

Uuringu läbiviimiseks on saadud Tartu Ülikooli inimuuringute eetika komitee luba nr 242/T-17, 17. november 2014.

3.4. Andmete statistiline töötlemine

Andmete statistiline analüüs teostati programmi SPSS 20.0 abil. Uurimuse käigus väljatöötatud küsimustike faktorstruktuuri valiidsuse väljaselgitamiseks kasutati Maximum Likelihood pööratud (varimax rotation) faktoranalüüsi meetodit. Valdkondade küsimuste reliaablust hinnati Cronbach'i alpha järgi. Klassidevaheliste erinevuste selgitamisel kasutati ANOVA testi, õpilaste soolisi erinevusi hinnati Independent Samples Testiga. Statistiliselt olulisuse nivooks võeti $p < 0,05$.

4. TÖÖ TULEMUSED

4.1. Uurimuses kasutatud küsimuste alaskaalade reliaabluse koefitsendid

Tabelis 1 on välja toodud reliaabluse koefitsient (Cronbach α), mis näitab küsimuste sobivust teatud valdkonda. Mida suurem on reliaabluse koefitsiendi väärtus, seda sobivamad on küsimused iseloomustamiseks antud teemade valdkonda. Üldiselt loetakse aktsepteeritavaks reliaabluse koefitsiendiks $\alpha \geq 0,70$ (Nunnally & Bernstein, 1994). Kuna antud skaalad (CUK, NCK) hõlmas ainult kolme küsimust, siis võib neid hinnata samuti aktsepteeritavateks. Üldise kontrolli küsimuste skaala (GPC) reliaabluse koefitsient oli aga tunduvalt alla aktsepteeritava taseme, seetõttu see eemaldati järgnevast andmete analüüsist.

Tabel 1. Kontrollivate ja autonoomsete küsimuste skaalade reliaabluse koefitsendid (Cronbach α).

Küsimustiku alaskaalad	Keskmiised \pm SD	Reliaabluse koefitsendid (Cronbach α)
Tingimuslik kontroll (CUK)	3,84 \pm 1,59	0,66
Negatiivne tingimuslik kontroll (NCK)	3,07 \pm 1,37	0,69
Üldine psühholoogiline kontroll (GPC)	3,54 \pm 1,26	0,49
Autonoomsuse toetus (ASK)	4,95 \pm 1,20	0,94

4.2. Õpetaja kontrolliva käitumise tajumist uurivate küsimuste faktoranalüüs

Õpetaja kontrollivat käitumist uurivate küsimuste faktoranalüüsi tulemused on välja toodud Tabelis 2. Esialgse faktoranalüüsi (Maximum Likelihood Method) tulemusena selgus, et küsimustiku ühe skaala (üldine psühholoogiline kontroll) kõik küsimused ning üks küsimus kolmandast skaalast („Minu kehalise kasvatus õpetaja lubab mulle hea soorituse korral häid hindeid“) ei jaotunud üheselt nendesse faktoritesse, milledeks need olid kavandatud. Psühhomeetriselised näitajad olid: $\chi^2 = 29,259$, $df = 18$, $p = 0,045$. Tulenevalt üldise psühholoogilise kontrolli skaala reliaabluse madalast koefitsiendist (0,49) ja kolmanda skaala ühe küsimuse mittekuuluvust vastavasse faktorisse kõrvaldati need teistkordsel faktoranalüüsil.

Tabelis 2 on esitatud õpetaja kontrollivat käitumist uurivate küsimuste esialgne faktoranalüüs.

Tabel 2. Õpetaja kontrollivat käitumist uurivate küsimuste faktoranalüüs.

Tunnus	KÜSIMUS „Minu kehalise kasvatuse õpetaja...“	Faktorid		
		F1	F2	F3
CU1	„...lubab mulle hea soorituse korral häid hindeid“	0,09	0,17	-0,23
CU2	„...kasutab hindeid selleks, et ma pingutaksin rohkem“	0,32	0,73	0,30
CU3	„...kasutab hindeid selleks, et hoida mind tegevuses“	0,26	0,85	0,14
CU4	„...paneb mulle ebaõnnestunud soorituse korral negatiivse hinde“	0,99	0,10	0,29
NC1	„...ei võimalda mul harjutada omal viisil“	0,22	0,21	0,64
NC2	„...ei võimalda mul endal harjutusi valida“	0,22	0,21	0,62
NC3	„...ei luba mul harjutada omas tempos“	0,19	-0,07	0,67
GPC1	„...katkestab mind alati, kui avaldan oma mõtteid ja arvamusi“	-0,00	0,38	0,52
GPC2	„...käitub selliselt, nagu ta teaks, mida ma tunnen ja arvan“	-0,06	0,41	-0,00
GPC3	„...püüab alati muuta minu mõtteid ja arvamusi“	0,34	0,18	0,50

Tabelis 3 on esitatud õpetaja kontrollivat käitumist uurivate küsimuste teise faktoranalüüsi tulemused.

Tabel 3. Õpetaja kontrollivat käitumist uurivate küsimuste teise faktoranalüüsi tulemused.

Tunnus	KÜSIMUS „Minu kehalise kasvatus õpetaja...“	Faktorid	
		F1	F2
CU2	...kasutab hindeid selleks, et ma pingutaksin rohkem“	0,92	-
CU3	...kasutab hindeid selleks, et hoida mind tegevuses“	0,72	-
CU4	...paneb mulle ebaõnnestunud soorituse korral negatiivse hinde“	0,31	-
NC1	“..ei võimalda mul harjutada omal viisil“	-	0,61
NC2	“..ei võimalda mul endal harjutusi valida“	-	0,65
NC3	..ei luba mul harjutada omas tempos“	-	0,72

Teise faktoranalüüsi psühhomeetriselised näitajad $\chi^2 = 6,94$, $df=4$, $p=0,139$, olid oluliselt paremad võrreldes esimese faktoranalüüsi tulemustega.

Lähtudes teise faktoranalüüsi tulemustest, arvutati vastavate skaalade keskmised NCK-negatiivne tingimuslik kontroll= $(NC1 + NC2 + NC3)/3$, CUK- tingimuslik kontroll= $(CU1 + CU2 + CU3)/3$.

4.3. Õpetajate autonoomsuse toetuse tajumist uurivate küsimuste faktoranalüüs

Tabelis 4 on välja toodud õpetaja autonoomsuse toetuse faktoranalüüsi tulemused. Ilmnes vaid üks faktor. Õpetaja autonoomsuse toetuse faktoranalüüsi psühhomeetriselised näitajad olid: $\chi^2 = 212,732$, $df= 90$, $p= 0,000$.

Tabel 4. Õpetaja autonoomsuse toetuse küsimuste osa faktoranalüüs.

Küsimus:	Faktor
„Minu kehalise kasvatuse õpetaja...	F1
...lubab mul teha valikuid ja otsuseid“	0,51
...mõistab mind“	0,76
...suhtleb minuga avatult“	0,66
...suurendab minus enesekindlust, et suudaksin tunnis rohkem“	0,85
...tunnustab mind“	0,79
...teeb kõik selleks, et mõistaksin oma tegevust ja ülesandeid tunnis“	0,75
...julgestab mind esitama küsimusi“	0,69
...tekitab minus usaldust“	0,81
...vastab minu küsimustele põhjalikult“	0,74
...kuulab minu ettepanekuid, kuidas tahaksin harjutusi teha“	0,69
...saab hästi hakkama minu emotsioonidega“	0,74
...hoolib minust kui inimesest“	0,82
...tekitab minuga rääkides halva tunde“	0,33
..proovib aru saada kuidas ma asju näen, enne kui soovitan teha neid uutmoodi“	0,61
...tekitab minus tunde, et saan temaga oma tundeid jagada“	0,67

4.4. Õpilaste poolt tajutud õpetaja käitumise seosed õpetajate käitumise registreeritud andmetega.

Õpilaste poolt tajutud õpetaja autonoomsuse toetuse ja kontrolliva käitumise vahelised seosed õpetajate autonoomse käitumise registreeritud andmetega on välja toodud Tabelis 5. Korrelatsioonanalüüsi tulemused näitasid, et õpetaja autonoomse käitumise erinevate liikide registreeritud andmete põhjal arvatud üldine õpetaja autonoomne käitumine (CAIAM) ei olnud seotud õpilaste poolt tajutud autonoomse käitumisega (ASK).

Õpilaste poolt tajutud autonoomsuse toetuse ja kontrolliva käitumise liikidest (tingimuslik kontrolliv käitumine, CUK) oli negatiivselt statistiliselt oluliselt seotud õpilaste poolt õpetaja autonoomsuse toetuse tajumisega. Negatiivne mittestatiliselt oluline seos oli

ka teisel kontrolliva käitumise liigil (NCK) õpilaste poolt õpetaja autonoomsuse toetuse tajumisega.

Tabel 5. Õpilaste poolt tajutud õpetaja autonoomsuse toetuse ja kontrolliva käitumise vahelised seosed.

	CAIAM	NCK	CUK	ASK
CAIAM korrelatsioon St. oluline	1	-,315 ,295	-,259 ,393	,288 ,340
NCK korrelatsioon St. oluline	-,315 ,295	1	,433 ,140	-,364 ,222
CUK korrelatsioon St. oluline	-,259 ,393	,433 ,140	1	-,644 ,013
ASK korrelatsioon St. oluline	,288 ,340	-,364 ,222	-,664 ,013	1

4.5. Soolised erinevused õpilaste poolt tajutud õpetaja käitumise valdkondades

Tabelis 4 on esitatud poeglaste ja tütarlaste võrdlus õpetaja käitumise tajumise valdkondades.

Tabel 4. Poeglaste ja tütarlaste gruppide võrdlus õpetaja käitumise tajumise valdkondades.

Tunnus	POISID		TÜDRUKUD		p
	M	SD	M	SD	
Negatiivne tingimuslik kontroll (NCK)	3,24	1,50	2,93	1,25	0,19
Tingimuslik kontroll (CUK)	4,12	1,67	3,60	1,49	0,06
Autonoomsuse toetus (ASK)	5,14	1,02	4,79	1,32	0,08

M- keskmine, SD- standardhälve, p- olulisuse nivoo

Selgitamaks välja poiste ja tüdrukute hinnangute erinevusi, teostati Independent Samples t-test. Nagu tabelist näha, ei erinenud statistiliselt oluliselt poeg- ja tütarlaste hinnangud õpetaja autonoomse ja kontrolliva käitumise tajumisel.

4.6. Klassidevahelised erinevused õpilaste poolt tajutud õpetaja käitumise valdkondades

Tabel 5. Erinevused õpetaja autonoomse ja kontrolliva käitumise tajumisel 5., 6. ja 7. klassi õpilaste vahel.

Tunnus	5.kl		6.kl		7.kl	
	M	SD	M	SD	M	SD
Negatiivne tingimuslik kontroll (NCK)	2,91 b, c	1,28	3,09 a, c	1,49	3,29 a, b	1,42
Tingimuslik kontroll (CUK)	3,62 b, c	1,66	3,89 a, c	1,61	4,12 a, b	1,47
Autonoomsuse toetus (ASK)	5,40 b, c	0,90	4,33 a, c	1,48	4,95 a, b	1,09

M- keskmine, SD- standardhälve. Statistiliselt oluline erinevus ($p < 0,05$): a_5.klassis, b_6.klassis, c_7.klassis

Selgitamaks välja 5., 6. ja 7. klasside hinnanguid õpetajate käitumise tajumisel, teostati t-test (Independent Samples T-test). Kõikide klasside vahel ilmnisid autonoomse (ASK) ja kontrollivate käitumiste (CUK, NCK) vahel suured statistilised erinevused.

5. ARUTELU

Hindamaks õpetaja käitumise seosed õpilaste poolt tajutud õpetaja käitumisega kehalise kasvatuses tunnis, hinnati kasutatud küsimustiku valiidsust. Uuring koosnes küsimustikust, mis koosnes omakorda kahest osast: autonoomsuse toetuse ja kontrolliva käitumise tajumise küsimustest.

Autonoomsuse toetuse küsimuste skaala reliaabluse koefitsient oli 0,94, mis on analoogiline Williams & Deci (1996) uurimusega (0,96). Antud töö autonoomse toetuse skaala tajumise väärtused olid $4,95 \pm 1,20$. Võrreldes Hagger et al., (2005) uuringuga, leiti madalad autonoomsuse toetuse tajumise väärtused Poola ($2,97 \pm 1,11$) õpilaste seas võrreldes Suurbritannia ($4,83 \pm 0,90$), Kreeka ($4,91 \pm 0,82$) ja Singapuri ($4,53 \pm 0,95$) õpilaste tajutud autonoomsuse toetuse väärtustega. Mahoni (2014) töös leiti autonoomse toetuse tajumise väärtusteks $4,49 \pm 1,17$. Käesoleva uurimustöö saadud autonoomsuse skaala tulemused on sarnased teiste Ida-Euroopa riikide saadud tulemustega.

Õpetaja kontrolliva käitumise tajumise hindamise küsimustiku faktoranalüüsi tulemuste psühhomeetriselised parameetrid kinnitasid eelnevate uuringutega leitud tulemusi. Bartholomew et al., (2010) lõpliku mudeli kontrolliva käitumise tajumise kõik neli faktorit näitasid reliaabluse koefitsiente 0,74 kuni 0,85. Käesoleva töö kontrolliva käitumise alaskaalade reliaabluse koefitsiendid (negatiivne tingimuslik kontroll 0,69, tingimuslik kontroll 0,66) on analoogsed Mahoni (2014) töös saadud reliaabluse koefitsientidega (negatiivne tingimuslik kontroll 0,67 ja tingimuslik kontroll 0,60). Kuna koefitsiendid on mõnevõrra madalad, tuleb kontrolliva käitumise küsimustiku osa tulemustesse suhtuda teatud ettevaatlikkusega. Samas, tulemused võivad olla mõjutatud ka küsimustele vastanute arvust, mis erines tunduvalt võrreldavate tööde puhul.

Kõrvutades erinevate uurimustööde tajutud kontrolliva käitumise väärtusi, saadi sarnased väärtused käesoleva töö (CUK = $3,84 \pm 1,59$ ja NCK = $3,07 \pm 1,37$) ja Mahoni (2014) uurimustöö vahel (CUK = $3,76 \pm 1,16$ ja NCK = $3,59 \pm 1,27$). Bartholomew et al., (2010) töös olevad kontrolliva käitumise skaalade väärtused jäid mõnevõrra madalamateks. Seega leidis kinnitust esimene hüpotees, et kehalises kasvatuses õpetaja kontrolliva käitumise tajumise osa küsimustikus on valideeritud kasutamaks seda antud uurimustöös.

Bartolomew et al., (2010) läbiviidud uuringus sportlaste ja nende treenerite kohta leiti seos sportlaste poolt tajutud treenerite autonoomsuse toetuse ja kontrolliva käitumise vahel. Tulemustest ilmnis väike kuni mõõdukas negatiivne seos (tunnustuse kontrolliv kasutamine $r = -0,18$, tingimuslik kontroll $r = -0,50$, hirmutamise $r = -0,38$, liigne isiklik kontroll $r = -0,36$, üldine kontrolliva käitumise skoor $r = -0,46$). Siin võib tuua paralleeli käesoleva uurimustöö korrelatsiooniga, kus õpilaste poolt tajutud õpetajate tingimuslik kontrolliv

käitumine on negatiivselt statistiliselt oluliselt seotud autonoomse toetuse tajumisega kehalise kasvatuses tunnis ($r = -0,64$, $p = 0,13$) ning autonoomse toetuse tajumisega on negatiivselt seotud ka negatiivne tingimuslik kontroll ($r = -0,36$). Sama leidis oma töös ka Marjapuu (2011) et õpetajate autonoomse toetuse tajumine on negatiivselt seotud kontrolliva käitumise tajumisega ($-0,24$). Antud töö esimene hüpotees leidis kinnitust, et õpilaste poolt tajutud õpetajate kontrolliv käitumine (negatiivne kontroll ja negatiivne tingimuslik kontroll) on negatiivselt seotud õpilaste poolt õpetaja autonoomsuse toetuse tajumisega.

Käesolevas töös leiti, et õpilaste poolt tajutud õpetaja autonoomsuse toetus ei ole positiivselt seotud õpetajate autonoomse käitumise registreeritud andmetega kehalise kasvatuses tunnis. De Meyer et al., (2014) leidsid, et õpilaste poolt tajutud õpetaja kontrolliv käitumine on seotud registreeritud kontrolliva käitumisega kehalise kasvatuses tunnis, kuigi seos oli nõrk. Üheks oluliseks õpetaja käitumise tajumisele mõjuavalduvatest teguritest võib olla õpilase osalemine ja tema aktiivsus tunnis. Samuti mõjutab õpilast õpetaja käitumise tajumisel tema motivatsioon kehalise kasvatuses tunnis. Haerens et al., (2013) tulemused näitasid et õpilane, kelle käitumine on autonoomne tajub tunnis rohkem õpetaja tegelikke autonoomsust toetavaid käitumisi kui õpilane, kelle käitumine on mõjutatud välise tegurite poolt ehk kelle tegevus on teiste poolt kontrollitav. Lisaks eeltoodule leidsid autorid, et õpilaste autonoomsuse toetuse tajumine ja vaadeldud käitumine omavahel oli statistiliselt oluliselt seotud, kuid seos oli nõrk. Antud uurimistöö oli üles ehitatud konkreetse tunni vaatlusele ja õpilaste küsitlusele. Käesolevas töös aga seose puudumine võis olla tingitud sellest, et tõenäoliselt mitte kõik õpilased ei mõelnud konkreetset tundi, mille puhul registreeriti õpetaja käitumist vaid üldiselt kehalise kasvatuses tundidest. Harens et al., (2013) tõi esile samasuguse põhjuse madala seose põhjenduseks.

Õpetaja kontrolliva käitumise tajumine võib olla seotud ka kehalise kasvatuses üldise meeldivusega. Kui õpilasele tund ei meeldi, näeb ta õpetajat rohkem kontrollivana kui autonoomsuse toetavat ehk kontrollivat käitumist tajutakse rohkem. Samasuguse mõtte oma töös on välja toonud ka De Meyer et al., (2014), kes leidsid, et kuigi kontrolliva käitumise skaalade väärtused olid madalad võrreldes autonoomsuse toetuse tajumisega, on sellised käitumised rohkem silmatorkavamad. Õpilased on selliste käitumiste suhtes tundlikud, mis võib ka selgitada, miks kontrolliv käitumine oli seotud õpilaste kogemuste ja motivatsiooniga. Ei maksa jätta tähelepanuta ka õpetajat ning õpetaja heaolu. Stebbings et al., (2011) toob oma uuringus välja, et treenerite enda käitumise tajumine autonoomsust toetava või kontrollivana on seotud tema psühholoogilise seisundiga, mis võib olla seotud vastavalt kas hea (*well-being*) või halva (*ill-being*) enesetundega. Viimased sõltuvad aga psühholoogiliste vajaduste rahuldamisest või nende ohustatusest. Uuringu autorite arvates suurendaks treenerite heaolu ja

psühholoogiliste vajaduste rahuldamine treeneri käitumise kohandamise tõenäosust kindlale sportlasele. Taylor et al., (2008) uurimus, mis käsitles õpilaste motivatsiooni ja autonoomsuse tajumist näitas, et kui õpetaja tajub, et õpilased on vähe motiveeritud, siis õpetaja võib tahta nendega suhtlemisel olla vähem autonoomsust teotava käitumisega. Toetudes nendele uuringutele võib arvata, et õpetaja enda käitumise tajumine autonoomsust toetavana või kontrollivana võis avalda mõju sellele, miks antud töös õpilaste poolt tajutud autonoomsuse toetus ei olnud seotud õpetajate vaadeldud autonoomsuse toetusega..

Töö üheks eesmärgiks oli võrrelda poeglaste ja tütarlaste erinevusi õpetajate autonoomsuse toetuse tajumises. Antud töös selgus, et poeg- ja tütarlaste vahel ei esinenud statistiliselt olulist erinevust õpetaja autonoomse toetuse tajumises (poisid $5,14 \pm 1,02$ ja tüdrukud $4,79 \pm 1,32$, $p = 0,08$). Sarnaseid tulemusi oma töös leidis ka Standage et al., (2005) ja Marjapuu (2011), kus poeglaste ja tütarlaste autonoomsuse toetuse tajumises statistilist erinevust ei leitud (poistel $4,93 \pm 1,21$ ja tüdrukutel $4,89 \pm 0,98$). Samas, Mahoni (2014) leidis oma töös vastupidiselt, et tütarlapsed tajusid õpetaja autonoomsuse toetust rohkem kui poeglapsed. De Meyer et al., (2014) omakorda leidsid, et tüdrukud tajusid õpetajaid rohkem kontrollivamatena kui poeglapsed.

Taylor et al., (2009) uurisid, kuidas õpetajad tajusid õpetamist ning kuidas see mõjutab õpilaste motiveerimist kehalise kasvatuses tunnis. Mõni õpetaja tajus, et muudab oma motiveerimise strateegiaid sõltuvalt õpilaste soost pakkudes poeglastele rohkem võistlustega seotud ja eegole-orienteeritud ülesandeid ning tütarlaste puhul hoidutakse kasutamast tegevusi, mis edendaks õpilastevahelist võrdlemist.

Suured erinevused õpetaja käitumise tajumises ilmnisid viiendate, kuuendate ja seitsmendate klassi õpilaste vahel. Kõikide klasside õpilaste vahel (5., 6. ja 7.klass) ilmnisid autonoomsust toetava ja kontrollivate käitumiste tajumiste vahel suured statistilised erinevused. Antud töös olid õpetaja autonoomsuse toetuse tajumisega seotud keskmised väärtused järgmised: 5.kl ($r = 5,40 \pm 0,90$), 6.kl ($r = 4,33 \pm 1,58$) ja 7.kl ($r = 4,95 \pm 1,09$). Marjapuu (2011) uuringus ilmnis, et vanemate klasside õpilased tajuvad õpetaja autonoomsuse toetust rohkem, kui nooremad õpilased. Statistiline oluline erinevus ilmnis vaid 9. klassi ja 7. klassi tüdrukutel õpetaja poolt pakutava autonoomsuse tajumises, noorematel oli see väärtus $4,68 \pm 0,71$, vanematel $5,09 \pm 1,12$. De Meyer et al., (2014) tulemused näitasid aga, et vanemate klasside õpilased tajuvad õpetajaid vähem autonoomsust toetavatena. Selles uuringus olid vaatlusalusteks õpilased alates seitsmendast kuni kahesteistkümnenda klassini. Nende andmete põhjal on raske teha üldistusi, kuidas on õpilaste autonoomsuse toetuse tajumine tingitud kooliastmest, kuid võib oletada, et seitsmenda ja kaheksanda klassi õpilased tajuvad võrreldes nooremate ja vanemate õpilastega õpetaja

autonoomsuse toetust vähem. Van de Berghe et al., (2013) uuringutulemused näitasid, et õpetaja autonoomsust toetav ja kontrolliv käitumine oleneb samuti vastava klassi iseärasustest ja õpilaste vajadustest.

Käesolevaks ajaks on õpetaja käitumise tajumisi autonoomsust toetavana ja kontrollivana ning nende vahelisi seoseid registreeritud õpetaja käitumistega vähe uuritud. Antud töös vastasid õpilased tajutud autonoomsuse ja kontrolliva käitumise küsimustikule ja vaadeldi õpetajate autonoomse toetuse erinevaid liike (õpetamisega seonduv, kognitiivne ja organisatoorne). Küll aga puudus võrdlus õpilaste tajutud kontrolliva käitumise ja õpetajate vaadeldud kontrolliva käitumise vahel, kuna õpetajate kontrollivat käitumist kehalise kasvatuse tunnis ei vaadeldud.

Vaadeldud tundides õpetaja käitumise registreerimise objektiivsuse suurendamiseks oleks olnud vajalik tunde filmida, mis oleks andud võimaluse kordustestimiseks erinevate registreerijate vahel. Vahetul õpetaja tegevuse registreerimise tulemusena võis välja jääda mõni õpetaja autonoomsust toetav tegevus ning seega mõjutada seost õpilaste tajumisega. Samas oleks sellise uurimisega olnud vajalik lastevanemate nõusolek. Lisaks ei nõustunud filmimisega ka mõned õpetajad.

Üheks olulisemaks piiranguks käesolevas töös on vaadeldud õpetajate ja küsitlusele vastanud õpilaste vähesus. Tulemuste üldistamisel Saaremaa ja Eesti mastaabis tuleb olla ettevaatlik. Järgnevates uuringutes võiks juurde lisada rohkem klasse, erinevaid koole (linna- ja maakoolid) ning arvestada ka vaadeldud tundide teemasid (pallimängud, oskuste õpetamine, hindamistunnid).

Lähtudes sellest ja eelnevatest uuringutulemustest, on vajalik edaspidi hinnata õpetaja tegevuse tajumisi kontrollivana ja autonoomsust toetava küsimustikega, mis hõlmavad vastava tegevuse mitmeid dimensioone. Samuti oleks vajalik täiustada õpetaja tegevuse registreerimise meetodit.

6. JÄRELDUSED

1. Õpetaja kontrolliva käitumise küsimustiku osa faktorstruktuur on valiidne, kasutamaks seda antud uuringus
2. Õpilaste poolt tajutud õpetajate kontrolliv käitumine on negatiivselt seotud autonoomse toetuse tajumisega kehalise kasvatuses tunnis.
3. Õpilaste poolt tajutud õpetaja autonoomsuse toetus ei ole seotud õpetajate autonoomse käitumise registreeritud andmetega kehalise kasvatuses tunnis
4. Poeglase ja tütarlaste vahel ei esinenud statistilist erinevust õpetaja autonoomsuse toetuse tajumises.

KASUTATUD KIRJANDUS

1. Aelterman N, Vansteenkiste M, Van Keer H, De Meyer J, Van den Berghe L, Haerens L. Development and evaluation of a training on need-supportive teaching in physical education: Qualitative and quantitative findings. *J Teach Educ* 2013; 29:64-75.
2. Assor A, Kaplan H, Kanat-Maymon Y, Roth G. Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learn Instr* 2005; 15:397-413.
3. Bartholomew KJ, Ntoumanis N, Thogersen-Ntoumani C. The controlling interpersonal style in a coaching context: Development and initial validation of a psychometric scale. *J Sport Exerc Psychol* 2010; 32:193-216.
4. De Blide J, Vansteenkiste M, Lens W. Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learn Instr* 2011; 21:332-344.
5. Deci EL, Ryan RM. The support of autonomy and the control of behavior. *J Sport Exerc Psychol* 1987; 53:1024–1037.
6. Deci EL, Ryan RM. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behaviour. *Psychol Inq* 2000; 11(4):227-268.
7. De Meyer J, Tallir IB, Soenens B, Vansteenkiste M, Aelterman N, Van de Berghe L, Speelers L, Haerens L. Does Observed Controlling Teaching Behavior Relate to Students’ Motivation in Physical Education? *J Educ Psychol* 2014; 106:(2)541–554.
8. Furtak EM, Kunter M, Hardy I. Effects of Autonomy Supportive Teaching on Student Learning and Motivation: Results of a Small Experimental Study. European Association for Research on Learning and Instruction. Amsterdam, Netherlands, 2009.
9. Haerens L, Aelterman N, Van den Berghe L, De Meyer J, Soenens B, Vansteenkiste M. Observing Physical Education Teachers’ Need-Supportive Interactions in Classroom Settings. *J Sport Exerc Psychol* 2013; 35:3-17.

10. Hagger MS, Chatzisarantis NLD, Barkoukis V, Wang CKJ, Baranowski J. Perceived Autonomy Support in Physical Education and Leisure-Time Physical Activity: A Cross-Cultural Evaluation of the Trans-Contextual Model. *J Educ Psychol* 2005; 97(3):376-390.
11. Hein V. The effect of teacher behaviour on students motivation and learning outcomes: A review. *Acta Kinesiologica Universitatis Tartuensis* 2012; 18:9-19.
12. Hein V, Mahoni K, Koka A. How perceived physical education teachers' controlling behaviour is related with school bullying among students. In: Pääsuke M, Lätt E, Jürimäe J. *Acta Kinesiologica Universitatis Tartuensis* 20 (supplement). Seventh conference of Baltic Society of Sport Sciences; 2014 May 7-9; Estonia, Tartu. University of Tartu Press, 96.
13. Jenou LM, Diseth A. A self-determination theory perspective on autonomy support, autonomous self-regulation, and perceived school performance. *Reflecting Education* 2014; 9(1):1-20.
14. Klavina A. Development and Initial Validation of the Computerized Evaluation Protocol of Interactions in Physical Education. *Meas Phys Educ Exerc Sci* 2011; 15(1):26-46.
15. Koka A, Hagger MS. Perceived teaching behaviors and self-determined motivation in physical education: A test of self-determination theory. *Res Q Exerc Sport* 2010; 81(1):74-86.
16. Koka A, Hein V. Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychol Sport Exerc* 2003; 4:333-346.
17. Mahoni K. Õpetaja kontrolliva käitumise seosed õpilaste psühholoogiliste vajadustega ja agressiivse käitumisega. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikooli kehakultuuriteaduskond; 2014.

18. Marjapuu K. Õpetaja käitumise seostest Põlva maakonna õpilaste motivatsiooniga kehalises kasvatuses. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikooli kehakultuuriteaduskond; 2011.
19. Mageau GA, Vallerand RJ. The coach-athlete relationship: A motivational model. *J Sport Sci* 2003; 21:883–904.
20. McLachlan S, Hagger MS. Effects of an autonomy-supportive intervention on tutor behaviors in a higher education context. *J Teach Educ* 2010; 26:1204-1210.
21. Nunnally JC, Bernstein IH. *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill; 1994.
22. Ntoumanis N. A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework. *J Educ Psychol* 2005; 97(3):444-453.
23. Ntoumanis N, Standage M. Morality in sport: a self-determination theory perspective. *J Appl Sport Psychol* 2009; 21:365 – 380.
24. Rabidue BA, Vega R, McCaslin M, Good TL. Teacher Support of Student Autonomy in Comprehensive School Reform Classrooms. *Teach Coll Rec* 2008; 110:2389-2407.
25. Reeve, J. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educ Psychol* 2009; 44:159–175.
26. Reeve J, Jang H. What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *J Educ Psychol* 2006; 98(1):209–218.
27. Reeve J, Halusic M. How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory Res Educ* 2009; 7(2):145–154.
28. Ryan RM, Deci EL. Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In: Deci EL, Ryan RM (eds). *Handbook of self-determination research*, Rochester, NY: University of Rochester Press; 2002, 3–33.

29. Sallis JF, McKenzie TL. Physical education's role in public health. *Res Q Exerc Sport* 1991; 62:124–137.
30. Soenens B, Sierens E, Vansteenkiste M, Dochy F, Goossens L. Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *J Educ Psychol* 2012; 104:108–120.
31. Standage M, Joan L, Duda JL, Ntoumanis N. A test of self-determination theory in school physical education. *Brit J Educ Psychol* 2005; 75:411–433.
32. Standage M, Duda JL, Ntoumanis N. Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Res Q Exerc Sport* 2006; 77:100-110.
33. Stebbings J, Taylor IM, Spray CM. Antecedents of perceived coach autonomy supportive and controlling behaviors: coach psychological need satisfaction and well-being. *J Sport Exerc Psychol* 2011; 33(2):255-72.
34. Stefanou CR, Perencevich KC, DiCintio M, Turner JC. Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educ Psychol* 2004; 39:97-110.
35. Taylor IM, Ntoumanis N, Standage M. A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *J Sport Exercise Psy* 2008; 30:75–94.
36. Taylor IM, Ntoumanis N, Smith B. The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychol Sport Exerc* 2009; 10:235–243.
37. Thaliah R, Hashim RA. Teacher's Autonomy Support and ESL Classroom Engagement: The Road Less Traveled. Edith Cowan University Research Online. EDU-COM International Conference 2008; 19-21.

38. Tessier D, Sarrazin P, Ntoumanis N. The effects of an experimental programme to support students' autonomy on the overt behaviours of physical education teachers. *Eur J Psychol Educ* 2008; 23:239–253.
39. Tessier D, Sarrazin P, Ntoumanis N. The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students' motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemp Educ Psychol* 2010; 35(4):242–253.
40. Van den Berghe L, Soenens B, Vansteenkiste M, Aelterman N, Cardon G, et al. Observed needsupportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers' motivational orientations matter? *Psychol Sport Exerc* 2013;
41. Vansteenkiste M, Sierens E, Goossens L, Soenens B, Dochy F, et al. Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learn Instr* 2012; 22:431-439.
42. Williams GC, Deci EL. Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *J Pers Soc Psychol* 1996; 70:767– 779.

Lisad

Lisa 1. Küsimustiku näidis

Tere! Olen Kateriin Kuusk ja teen Tartu Ülikoolis magistritööd, mis uurib õpetajate käitumist. Õpetajatel on erinevad õpetamisviisid ja ma soovin teada, mismoodi Sa tunned, kui sa suhtled oma õpetajaga. Vastates mõtle palun oma kehalise kasvatusõpetaja peale. Sinu vastuseid ei avalikustata. Palun ole aus. Tõmba ring ümber Sulle sobivale variandile, kus 1- ei ole üldse nõus kuni 7- täiesti nõus.

Minu kehalise kasvatusõpetaja....	Ei ole		Pigem nõus			Täies			
	üldse	nõus	1	2	3	4	5	6	7
1....lubab mul teha valikuid ja otsuseid.	1	2	3	4	5	6	7		
2....mõistab mind.	1	2	3	4	5	6	7		
3....suhtleb minuga avatult.	1	2	3	4	5	6	7		
4....suurendab minus enesekindlust, et suudaksin tunnis rohkem.	1	2	3	4	5	6	7		
5. ... tunnustab mind.	1	2	3	4	5	6	7		
6....teeb kõik selleks, et mõistaksin oma tegevust ja ülesandeid tunnis.	1	2	3	4	5	6	7		
7....julgustab mind esitama küsimusi.	1	2	3	4	5	6	7		
8....tekitab minus usaldust.	1	2	3	4	5	6	7		
9....vastab minu küsimustele põhjalikult.	1	2	3	4	5	6	7		
10....kuulab minu ettepanekuid, kuidas tahaksin harjutusi teha.	1	2	3	4	5	6	7		
11. ...saab hästi hakkama minu emotsioonidega.	1	2	3	4	5	6	7		
12....hoolib minust kui inimesest.	1	2	3	4	5	6	7		
13..tekitab minuga rääkides halva tunde.	1	2	3	4	5	6	7		
14. ...proovib aru saada, kuidas ma asju näen, enne kui soovitan teha neid uutmoodi	1	2	3	4	5	6	7		
15. ...tekitab minus tunde, et saan temaga oma tundeid jagada.	1	2	3	4	5	6	7		
16. ...lubab mulle hea soorituse korral häid hindeid	1	2	3	4	5	6	7		
17....katkestab mind alati, kui ma avaldan oma mõtteid ja arvamusi	1	2	3	4	5	6	7		

18 ...ei võimalda mul harjutada omal viisil.	1	2	3	4	5	6	7
19...kasutab hindeid selleks, et ma pingutaksin rohkem	1	2	3	4	5	6	7
20. ...kasutab hindeid selleks, et hoida mind tegevuses	1	2	3	4	5	6	7
21. ...käitub selliselt, nagu ta teaks mida ma tunnen ja arvan	1	2	3	4	5	6	7
22. ...ei võimalda mul endal harjutusi valida	1	2	3	4	5	6	7
23....ei luba mul harjutada omas tempos	1	2	3	4	5	6	7
24. ...paneb mulle ebaõnnestunud soorituste korral negatiivse hinde	1	2	3	4	5	6	7
25....püüab alati muuta minu mõtteid ja arvamusi	1	2	3	4	5	6	7

Sinu andmed:

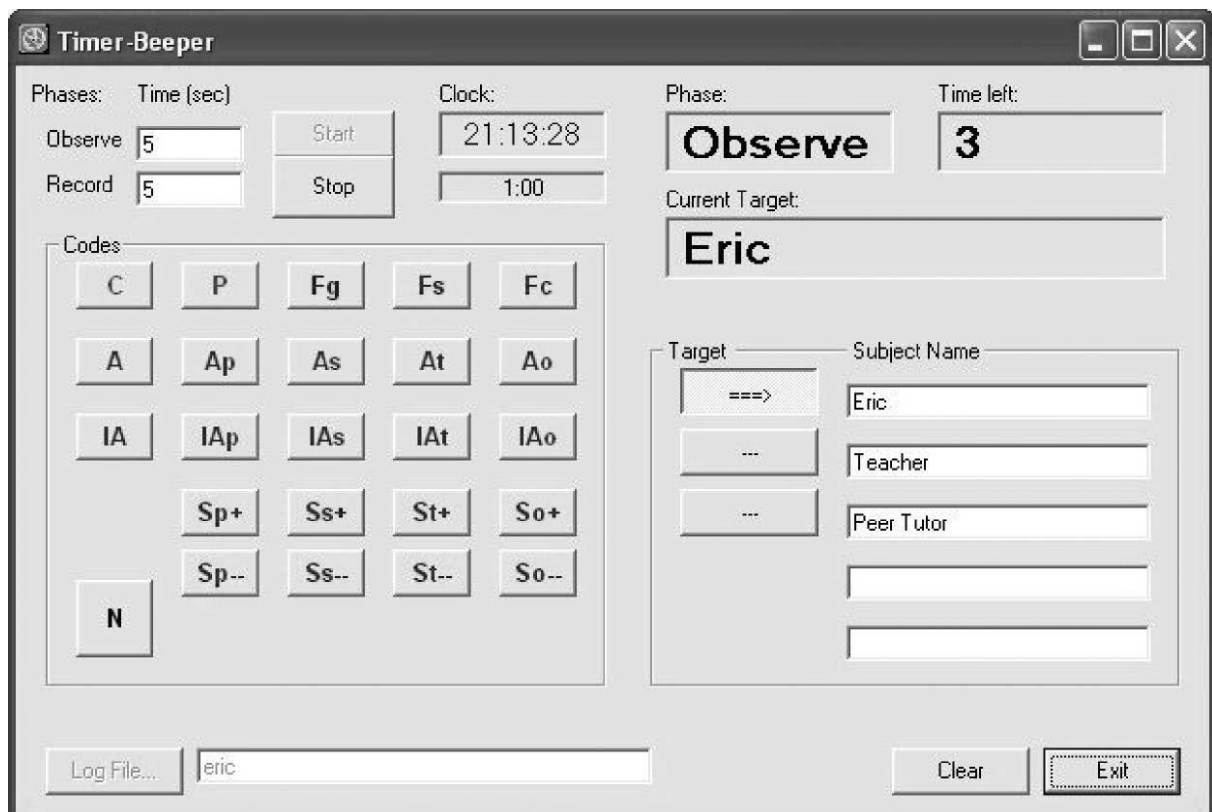
Sugu: N M

Klass: 5.kl 6.kl 7.kl

Kool:

Täna vastamast!

Lisa 2. CEPI-PE programm



(Klavina, 2011)

Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kateriin Kuusk

(sünnikuupäev: 24.02.1989)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihlitsentsi) enda loodud teose
(*lõputöö pealkiri*)

Saaremaa õpetajate käitumise seosed õpilaste poolt tajutud õpetajate käitumistega kehalise
kasvatuse tunnis

mille juhendaja on

Vello Hein,

(*juhendaja nimi*)

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
 3. kinnitan, et lihlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus/Tallinnas/Narvas/Pärnus/Viljandis, 20.05.2015 (*kuupäev*)