

TARTU ÜLIKOOL
Sporditeaduste ja füsioteraapia instituut

Kristin Saua

**Õpilaste tajutud õpetaja õpetamisstiilid ja õpilaste baaspsühholoogilised
vajadused kehalises kasvatuses**

**Perceived teaching styles of teachers and the basic psychological needs of students in
physical education**

Magistritöö

kehalise kasvatuses ja spordi õppekava

Juhendaja:
Teadur Henri Tilga

Tartu, 2022

SISUKORD

TÖÖ LÜHIÜLEVAADE.....	3
ABSTRACT	4
1. KIRJANDUSE ÜLEVAADE.....	5
1.1 Enesemääratlemise teooria	5
1.2 Baaspsühholoogilised vajadused	5
1.2.1 Baaspsühholoogilised vajadused erinevates õpilasgruppides.....	6
1.3 Õpetaja õpetamisstiilid	7
1.3.1 Motiveerivad õpetamisstiilid	8
1.3.2 Demotiveerivad õpetamisstiilid.....	9
2. TÖÖ EESMÄRK JA ÜLESANDED	11
3. METOODIKA	12
3.1 Valim ja protseduur	12
3.2 Mõõtevahendid	12
3.2.1 Õpilaste kehalise kasvatuses õpetajate käitumise tajumine	12
3.2.2 Õpilaste baaspsühholoogiliste vajaduste rahuldamine ja frustratsioon.....	13
3.3 Andmeanalüüsi meetodid	13
4. TÖÖ TULEMUSED.....	15
4.1 Küsimustiku „situatsioonid koolis“ faktorstruktuur	17
4.2 Struktuurimudeli tulemused	18
5. ARUTELU.....	20
5.1 Tugevused, piirangud ja tulevikusuunad	23
5.2 Praktilised soovitused	23
6. JÄRELDUSED.....	25
KASUTATUD KIRJANDUS.....	26
Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks	31

TÖÖ LÜHIÜLEVAADE

Eesmärk: Käesoleva töö eesmärk oli välja selgitada, kuidas mõjutavad erinevad õpilaste poolt tajutud õpetajate kehalise kasvatuses kasutatavad õpetamisstiilid õpilaste baapsühholoogilisi vajadusi ning millised on sealjuures soolised ja vanusegruppide vahelised erinevused.

Metoodika: Uuringus osales vabatahtlikkuse alusel 286 õpilast 6.–12. klassist kümnest erinevast Lõuna–Eesti koolist. Uuringus olid esindatud nelja maakonna koolid: Võru, Tartu, Jõgeva ja Põlva. Hindamiseks õpilaste poolt tajutud õpetamisstiile ning nende seoseid õpilaste baapsühholoogiliste vajadustega kehalises kasvatuses, kasutati enesekohast küsimustikku. Tunnustevaheliste seoste hindamiseks kasutati Spearmani korrelatsioonikordajat. Õpilaste gruppide (sugu, vanus) vaheliste erinevuste võrdlemiseks kasutati Mann-Whitney U-testi. Kinnitava faktoranalüüsiga kontrolliti küsimustiku faktorvaliidsust ning struktuurmodeliga hinnati, kuidas erinevad õpetaja õpetamisstiilid ennustavad õpilaste baapsühholoogiliste vajaduste rahuldatust.

Tulemused: Töö tulemustest selgus, et õpilaste poolt tajutud õpetajate motiveerivad (autonoomsuse toetus ja struktureeriv käitumine) õpetamisstiilid rahuldavad statistiliselt oluliselt õpilaste baapsühholoogilisi vajadusi, samas kui mittemotiveerivad (kontrolliv ja kaootiline) õpetamisstiilid frustreerivad noorte baapsühholoogilisi vajadusi. Samuti selgus, et poiste baapsühholoogilised vajadused on võrreldes tüdrukutega küll rohkem rahuldatud, kuid nad tajuvad tüdrukutest rohkem õpetajate mittemotiveerivaid õpetamisstiile. Võrreldes põhikooli ja gümnaasiumi õpilaste erinevusi uuringutunnustes, selgus, et gümnaasiumi õpilased tajuvad enam motiveerivaid õpetamisstiile ning nende baapsühholoogilised vajadused on rohkem rahuldatud.

Kokkuvõte: Käesoleva uurimistöö tulemused kinnitavad, et autonoomsust toetav ja struktureeriv õpetamisstiilid tõstavad õpilaste baapsühholoogiliste vajaduste rahuldamist. Seega on oluline, et õpetajad kasutaksid oma tundides motiveerivaid õpetamisstiile.

Märksõnad: baapsühholoogilised vajadused, õpetamisstiilid, kehaline kasvatus

ABSTRACT

Aim: The main aim of this study was to find out how different perceived teaching styles in physical education affect the basic psychological needs of students and the differences in aforementioned aspects between the sexes and age groups.

Methods: 286 students from 6th to 12th grade from ten different South-Estonian schools participated in the study on a voluntary basis. Schools from four counties were represented in the survey: Võru, Tartu, Jõgeva and Põlva. A self-administered questionnaire was used to assess the teaching styles perceived by students and its relations to students' basic psychological needs in physical education. The Spearman correlation coefficient was used to evaluate the relationships between the characteristics. The Mann-Whitney U-test was used to compare differences between the groups of students by gender and age. The confirmatory factor analysis was used to control the factor validity of the questionnaire and structural model was used to assess how teacher's different teaching styles predict the satisfaction level of students' basic psychological needs.

Results: The results of this study showed that motivating (supporting autonomy and structuring behavior) teaching styles perceived by students statistically significantly satisfied students' basic psychological needs, while non-motivating (controlling and chaotic) teaching styles frustrated students' basic psychological needs. It was also found that although the basic psychological needs of boys were less satisfied than those of girls, they perceived the non-motivating teaching styles of teachers more than girls. Comparing the differences in the characteristics of basic school and secondary school students, it was found that secondary school students perceived more motivating teaching styles and their basic psychological needs were more satisfied.

Conclusion: The results of the present study confirm that teaching styles that support autonomy and structured behaviour increase the satisfaction of students' basic psychological needs. It is therefore important that teachers use motivating teaching styles in their lessons.

Keywords: basic psychological needs, teaching styles, physical education

1. KIRJANDUSE ÜLEVAADE

1.1 Enesemääratlemise teooria

Enesemääratlemise teooria on motivatsiooniteooria, mis selgitab kuidas sotsiaalsed keskkonnatingimused toetavad või takistavad inimese kohanemisvõimet, arengut ning heaolu (Ryan & Deci, 2017). Teooria käsitleb motivatsiooni kui sellist, mis koosneb sisemisest ja välisest motivatsioonist ning amotivatsioonist (Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 1985). Amotivatsioon on motivatsiooni puudumine (Deci & Ryan, 2000). Inimestel puudub kavatsus tegevustes osaleda (Lonsdale et al., 2009) ning nad annavad kiiresti alla (Green-Demers et al., 2008).

Sisemise motivatsiooni teket toetab kolme baasvajaduse (autonoomsuse, kompetentsuse, seotuse) rahuldatus (Ryan & Deci, 2000). Selle motivatsioonivormi korral teeb inimene tegevust vabatahtlikult, sest see on tema jaoks huvitav ja nauditav (Lonsdale et al., 2009). Koolis tunnevad õpilased erinevatest tegevusest rõõmu ning nad naudivad neid (Ryan & Deci, 2020). Sisemise sportliku motivatsiooniga õpilased soovivad olla kehaliselt aktiivsed (Ntoumanis, 2001) ning nende tegevused on eesmärgipärased saavutamaks järjest paremaid sporditulemusi (McDavid et al., 2012).

Väline motivatsioon tähendab seda, et inimest ajendab harjutusi tegema/sooritama väline faktor. Näiteks on koolis üheks tugevaimaks väliseks motivaatoriks tööde ja tegemiste eest saadud hinded. Väliselt motiveeritud õpilased pingutavad eelkõige parema hinde saamiseks või karistuse vältimiseks (Abós et al., 2021; Ryan & Deci, 2020).

Inimeste motivatsiooni mõjutavad tema baaspsühholoogiliste vajaduste (autonoomsus, kompetentsus, seotus) rahuldamine. Baaspsühholoogilistest vajadustest autonoomsus eeldab valikuvõimaluste olemasolu eri olukordades. Näiteks, autonoomsuse vajadust saab toetada, kui anda õpilastel tunnis valida erinevate ülesannete vahel (McDavid et al., 2012). Kompetentsus sisaldab vajadust tunda, et ollakse võimeline mingit eesmärki saavutama. Koolis saab kompetentsuse vajadust toetada, kui pakkuda õpilastele optimaalseid väljakutseid. Seotus eeldab häid suhteid teiste inimestega. Inimese seotuse vajadus on rahuldatud, kui indiviid kogeb teistega häid emotsioone ning tunneb ühtekuuluvust kaastelguga. Õpetajad saavad seotuse vajadust toetada, kui kasutavad tunnis koostöist õppimist (Ryan & Deci, 2000).

1.2 Baaspsühholoogilised vajadused

Enesemääratlemise teooria põhjal on inimesed suunatud psühholoogilisele arengule, heaolule ja kohanemisvõime arengule. Samas ei pruugi nende suundumus alati avalduda või

väljenduda (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Kuivõrd inimeses avaldub loomulik kalduvus oma heaolu toetada sõltub sellest, kuivõrd on tema baaspsühholoogilised vajadused (autonoomsus, kompetentsus ja seotus) rahuldatud (Deci & Ryan, 2000). Mida rohkem iseseisvust, pädevust ja seotust tajutakse, seda parem on inimese heaolu ja areng (Reeve & Lee, 2019). Kui inimese autonoomsus, kompetentsus ja seotus on aga frustreritud, on oht kohanemishäirele – häiruvad sotsiaalne tegevus ja võimekus (Ryan et al., 2016).

Enesemääratlemise teooria kohaselt defineeritakse autonoomiavajadust kui indiviidi vajadust tunda ennast psühholoogiliselt vabana oma valikutes (Deci & Ryan, 2000). Autonoomsuse vajaduse tunnusteks on tahtlikud tegevused (Reeve & Lee, 2019), mis võivad väljendada tema väärtusi ja huve (Guo, 2021). See tähendab, et inimene tegutseb vastavalt oma valikule ja tahtmisele (Van den Broeck et al., 2016). Pettunud inimene kogeb survetunnet. Näiteks tunneb indiviid, et peab tegema midagi soovimatut (Ryan & Deci, 2017).

Seotuse vajadus on vajadus tunda ennast grupi liikmena (Van den Broeck et al., 2016). Seotuse vajadus on rahuldatud, kui inimesel on teistega soojad suhted ning emotsionaalsed sidemed (Ryan & Deci, 2017). Inimene tunneb kiindumust teiste inimeste suhtes, samas on ta teiste poolt armastatud ja hoolitud (Van den Broeck et al., 2016). Kui seotuse vajadus on frustreritud, võib inimene tunda üksildust ja tõrjutust teiste inimeste suhtes (Ryan & Deci, 2017).

Kompetentsus ehk pädevus on vajadus olla võimekas. Inimene tunneb meisterlikkuse ja edusammude kogemust (Ryan & Deci, 2017). Kompetentsuse vajadus on rahuldatud, kui inimesel on soov oma oskusi arendada. Seega on inimene motiveeritud pingutama ning ta võtab vastu optimaalseid väljakutseid. Kui pädevuse vajadus pole rahuldatud, kogeb inimene ebaõnnestumise ja abituse tunnet (Ryan & Deci, 2017).

1.2.1 Baaspsühholoogilised vajadused erinevates õpilasgruppides

Baaspsühholoogilised vajadused on üldiselt nooremate õpilaste seas rohkem rahuldatud. Vanemate (10–15 aastaste) laste baaspsühholoogiliste vajaduste rahuldatus võib langeda. Gümnaasiumis hakkavad õpilaste baaspsühholoogiliste vajaduste rahuldatus taas tõusma, kuid ei jõua algklassis õppivate õpilaste tasemeni (Navarro-patón et al., 2018).

Õpilaste baaspsühholoogilistes vajadustes on varasemalt leitud mingil määral sugudevahelisi erinevusi. Poiste baaspsühholoogilised vajadused on enamasti rohkem rahuldatud kui tüdrukutel (Navarro-patón et al., 2018). Põhjus võib olla selles, et tunnis käsitlevad teemad pole seotud tüdrukute eelistustega. Kehalise kasvatuse tunnis on rohkelt võistlusolukordi, mis sobivad poistele ning milles tunnevad nad ennast pädevana. Tüdrukud eelistavad kehalise

kasvatuse tunnis aga rohkem võimlemist ja tantsimist (Amado et al., 2014). Veelgi enam, on leitud, et tüdrukute rahulolu kehalise kasvatuse tunnis tõstab seotusvajaduse tugevam toetamine (Huhtiniemi, 2019). Seega tuleks õpetajatel tunnis kasutada rühmatöid, kus tüdrukud tunnevad ennast meeskonnaliikmena. Poiste baaspsühholoogiliste vajaduste rahuldamist suurendab aga valikuvõimaluste pakkumine kehalise kasvatuse tundides. Samuti saab baaspsühholoogiliste vajaduste rahuldatust toetada seostades ette antavaid ülesandeid laste huvide ja isikliku eluga (Huhtiniemi, 2019).

1.3 Õpetaja õpetamisstiilid

Motivatsiooni kui aktiivse eluviisi ühe olulisima mõjutaja kujundamisel on õpetajatel suur roll (Wentzel, 2009). Nimelt mõjutab õpilaste motivatsiooni suuresti õpetaja kasutatav õpetamisstiil (Van de Berghe et al., 2014), mis võib olla: autonoomsust toetav, struktureeritud, kontrolliv või kaootiline õpetamisstiil (Reeve, 2019). Motiveerivamateks õpetamisstiilideks loetakse autonoomsust toetavat ja struktureeritud õpetamisstiili (Vansteenkiste et al., 2012). Kontrollivat ja kaootilist õpetamisstiili loetakse seevastu aga mittemotiveerivaks õpetamisstiiliks (Haerens et al., 2016).

Tänapäeval on teoreetikud leidnud, et autonoomsust toetav, struktureeritud, kontrolliv ja kaootiline õpetamisstiil on omavahel seotud (Aelterman et al., 2019). Näiteks võivad küll õpetajad kasutada autonoomsust toetavat õpetamisstiili, kuid selle liigne kasutamine võib kanduda üle kaootiliseks õpetamisstiiliks. Aelterman ja kolleegid (2019) koostasid oma uurimistulemustele toetudes ringimudeli õpetamisstiilidest. Selles mudelis jagunevad eelnevalt nimetatud neli õpetamisstiili veel omakorda kaheks alakategooriaks: 1) autonoomsust toetav stiil jaguneb osavõtlikuks ja kooskõlastavaks; 2) struktureeritud stiil juhendavaks ja selgitavaks; 3) kontrollitud õpetamisstiil nõudlikuks ja domineerivaks; 4) kaootiline stiil jaguneb hüljatuks ja ootavaks lähenemisviisiks (Joonis 1).



Joonis 1. Ringimudeli graafiline esitus Aelterman jt (2019) järgi

1.3.1 Motiveerivad õpetamisstiilid

Motiveerivamateks õpetamisstiilideks peetakse autonoomsust toetavat ja struktuurset stiili. Autonoomsust toetavat stiili kasutavad õpetajad arvestavad õpilaste huvide ja tunnetega (Aelterman et al., 2019). Õpilastele antakse positiivset tagasisidet ning erinevaid valikuvõimalusi (Cordova & Lepperi, 1996). Autonoomsuse toetust on varasemalt käsitletud mitmel erineval moel, näiteks on Stefanou oma uurimisgrupiga (2004) jaganud autonoomsust toetava õpetamisstiili kolmeks: kognitiivne autonoomia toetus, protseduuriline autonoomia toetus ja organisatoorne autonoomia toetus. Kognitiivse autonoomia toetuse puhul arvestavad õpetajad õpilaste soovidega, õpilaste arvamusi kuulatakse ning aktsepteeritakse (Stefanou et al., 2004). Õpetajad, kes kaasavad õpilasi reeglite väljamõtlemisele ja annavad tunni alguses ülevaate eesolevatest tegevustest, toetavad protseduurilist autonoomiat (Tilga et al., 2017). Õpetajad, kes pakuvad õpilastele valikuvõimalust, toetavad organisatoorset autonoomiat (Stefanou et al., 2004). Näiteks saavad õpilased valida koha oma tegevuse harjutamiseks (Tilga et al., 2017).

Käesolevas uuringus käsitletakse õpetajate õpetamisstiile Aelterman jt (2019) ringimudeli järgi (joonis 1). Selle mudeli põhjal jaotatakse autonoomsust toetav õpetamisviis osalevaks ja kooskõlastavaks. Osalev alavaldkond eeldab, et õpilasi kaasatakse tundi ning lastele pakutakse õppimiseks erinevaid valikuid (Delrue et al., 2019). Õpetajad kuulavad õpilaste soove ning

arvestavad nendega (Mageau & Vallerand, 2003). Kooskõlastav tähendab seda, et õpetajad ehitavad oma tunni üles selliselt, et need oleks seotud õpilaste huvidega (Delrue et al., 2019). Õpetaja otsib viise, kuidas harjutusi muuta huvitavamaks. Õpilastel lubatakse töötada omas tempos (Aelterman, 2019).

Varasemalt on toodud välja, et struktureeritud õpetamisstiili kasutavad õpetajad annavad õpilastele ülevaate, milliseid tulemusi neilt oodatakse (Curran et al., 2013). Eesmärgi saavutamiseks antakse õpetaja poolt vajalikud juhised (Ntoumanis, 2012; Escriva-Boulley et al., 2021a). Seega on õpetaja juhendaja rollis ning pakub vajadusel abi. Struktuuri pakkuvad õpetajad annavad õpilastele positiivset tagasisidet (Vansteenkiste et al., 2012).

Aelterman ja kolleegid (2019) jagavad oma töös struktureeriva õpetamisstiili juhendavaks ja selgitavaks (joonis 1). Juhendavad õpetajad pakuvad õpilastele suunavat toetust. Nad annavad õpilastele järk-järgult raskemaid ülesandeid, et õpilane saaks võimalikult palju iseseisvalt õppida, mis omakorda aitab arendada õpilastes eneseefektiivsust. Õpetaja roll on vajadusel abi pakkumine ning tagasiside andmine. Tagasiside on positiivses võtmes (Vansteenkiste et al., 2012) ning seda antakse nii tegevuse ajal kui ka pärast harjutuse lõpetamist (Ntoumanis, 2012).

Struktuurse õpetamisstiili teine alakategooria on selgitav. Selgitavad õpetajad annavad õpilastele täpselt teada, mida neilt oodatakse (Delrue et al., 2019). Õpilastele on antud selge ülevaade õpiesmärkidest ning teadmine, kuidas eesmärke täita. Õpilased on teadlikud ka sellest, milline käitumine on tunnis aktsepteeritav, milline mitte (Vansteenkiste et al., 2012; Vermote et al., 2020)

1.3.2 Demotiveerivad õpetamisstiilid

Demotiveerivamateks õpetamisstiilideks loetakse kaootilist ja kontrollivat õpetamisstiili (Escriva-Boulley, 2021a). Viimase stiiliga õpetajad ei arvesta õpilaste vajaduste ega soovidega. Nende jaoks on oluline, et õpilane käituks vastavalt õpetaja tahtmisele (Tilga et al., 2020a) ning õpilastelt nõutakse õppimist (Aelterman et al., 2019). Kaootilist stiili kasutavad õpetajad ei anna õpilastele selget ülevaadet, mida neilt tunnis oodatakse (Delrue et al., 2019). Õpetaja ei anna õpilastele juhiseid ning selgitusi, sest õpetajad eeldavad, et õpilased oskavad ise oma oskusi arendada ning nad on teadlikud, kuidas tunnis käituda (Moè & Katz, 2020).

Kontrolliv õpetamisstiil jaotatakse nõudlikuks ja domineerivaks alakategooriaks (Aelterman et al., 2019). Nõudlikud õpetajad nõuavad distsipliini, kasutades käskivat kõneviisi (Delrue et al., 2019). Kui õpilased ei allu, siis õpetajad karjuvad laste peale, hirmutavad või ähvardavad mõne välise motivaatoriga, nt halbade hinnetega (Tilga et al., 2020a). Domineerivad

õpetajad rakendavad laste peal võimu. Oma tahte saamiseks tekitatakse lastes süütunnet või häbistatakse neid kaasõpilaste ees (Delrue et al., 2019).

Ringimudeli järgi jaotatakse kaootiline õpetamisstiil hüljatuks ja ootavaks (Aelterman et al., 2019). Hüljatud õpetajad jätavad oma õpilased üksinda harjutusi tegema (Delrue et al., 2019) ehk õpilased peavad iseseisvalt saama ülesannetega hakkama. Õpetajad on arvamusel, et lapsed peavad oma kogemustest õppima ning oma käitumise üle vastutuse võtma (Aelterman et al., 2019). Ootavad õpetajad annavad õpilastele ebaselgeid eesmärke. Õpilased pole teadlikud, mida neilt tunnis oodatakse. See aga võib põhjustada õpilastes ebakindlat tunnet, sest nad pole oma tegemistes ja oskustes kindlad (Aelterman et al., 2019).

Eelpool nimetatud õpetaja õpetamisstiilide seost baaspsühholoogiliste vajaduste rahuldamisega on varasemalt vähemal või rohkemal määral uuritud. Näiteks on leitud, autonoomsuse toetuse ja baaspsühholoogiliste vajaduste frustrerimise vahel on mitteoluline seos (Tilga et al., 2020a; Tilga et al., 2020b). Sarnaselt on leitud, et kontrolliva õpetamisstiili ning baaspsühholoogiliste vajaduste rahuldamise vahel ei ole statistiliselt olulist seost (Tilga et al., 2020a). Samas on vähe uuringuid, kus analüüsitakse struktuuri pakkuva käitumise ja baaspsühholoogiliste vajaduste frustrerimise ning kaose ja baaspsühholoogiliste vajaduste rahuldamise seoseid. Seda oleks vaja teada, et õpetajad mõistaksid, kuidas nende kasutatavad õpetamisstiilid mõjutavad laste baaspsühholoogiliste vajaduste rahuldamist. Käesolevas uuringus selgitatakse välja, kuivõrd mõjutab struktuuri pakkuv käitumine baaspsühholoogiliste vajaduste frustrerimist ning kaootiline käitumine baaspsühholoogiliste vajaduste rahuldamist.

2. TÖÖ EESMÄRK JA ÜLESANDED

Käesoleva töö peamine eesmärk on välja selgitada, kuidas mõjutavad erinevad õpilaste poolt tajutud õpetamisstiilid õpilaste baaspsühholoogilisi vajadusi ning millised on sealjuures soolised ja vanuse gruppide vahelised erinevused. Eesmärgi saavutamiseks on tööl järgmised uurimisülesanded:

1. Kohandada „Situatsioonid koolis“ [*Situations-in-School Questionnaire (SISQ)*] küsimustik eesti keelde ja kehalise kasvatuse konteksti ning kontrollida kohandatud küsimustiku usaldusväärsust ja kehtivust.
2. Selgitada välja, kuidas õpilaste tajutud õpetajapoolne autonoomsuse toetus, struktuuri pakkuv ja kaootiline käitumine on seotud õpilaste baaspsühholoogiliste vajaduste rahuldamisega.
3. Selgitada välja, kuidas õpilaste tajutud struktuuri pakkuv, kaootiline ja kontrolliv käitumine on seotud baaspsühholoogiliste vajaduste frustratsioonidega.
4. Selgitada välja sugudevahelised erinevused uuringutunnustes.
5. Selgitada välja vanusegruppide vahelised erinevused uuringutunnustes.

3. METOODIKA

3.1 Valim ja protseduur

Uuringus osales 286 õpilast kümnest erinevast Lõuna–Eesti koolist. Uuringus olid esindatud nelja maakonna koolid: Võru, Tartu, Jõgeva ja Põlva. Valimis oli kokku viis maa- ja viis linnakooli. Neist seitse olid põhikoolid ja kolm gümnaasiumid (üks riigigümnaasium).

Käesolevasse uuringusse kaasati vabatahtlikkuse alusel 6.–12. klassi õpilased. Õpilased jaotati kahte gruppi: põhikooli ja gümnaasiumi õpilased. Põhikooli õpilaste vanus varieerus vahemikus 11–15 ($M = 13,29$; $SD = 0,99$) ja gümnaasiumi õpilaste vanus 16–19 ($M = 17,01$; $SD = 0,85$). Uuringus osales 149 põhikooli õpilast, neist 38,3 % olid poisid ja 61,7 % tüdrukud. Gümnaasiumi õpilasi oli 137, neist 29,2 % poisid ja 70,2 % tüdrukud. Kogu valimist oli poisse 33,9 % ja tüdrukuid 66,1 %. Kõikide õpilaste andmeid analüüsiti anonüümselt.

Õpilaste tajutud kehalise kasvatusõpetaja õpetamisstiilide ning õpilaste baaspsühholoogiliste vajaduste hindamiseks kehalises kasvatuses kasutati enesekohast küsimustikku. Kokku koosnes küsimustik 39 küsimusest, millest 15 mõõtsid, kuidas õpilased tajusid kehalise kasvatusõpetaja käitumist, ning 24 küsimust õpilaste baaspsühholoogiliste vajaduste rahuldamist. Tegemist oli enesekohase küsimustikuga, kus õpilased hindasid oma kogemusi seitsme palli skaalal. Küsimustik oli veebipõhine, asudes Google Drive keskkonnas. Uurija saatis küsimustiku õpetajale, kes jagas uuringuga seotud informatsiooni ja andis võimaluse küsimustiku täitmiseks. Seega said õpilased täita küsimustikku vabalt valitud ajal ning vabalt valitud kohas. Küsimustiku täitmine võttis aega umbes 30 minutit. Andmeid koguti oktoobrist–detsembrini 2021.

3.2 Mõõtevahendid

Selle uuringu jaoks liideti kaks eelnevalt valideeritud küsimustikku: 1) õpilaste kehalise kasvatusõpetajate käitumise tajumise (SISQ) ja 2) õpilaste baaspsühholoogiliste vajaduste rahuldamise instrumendid (BPNS-R).

3.2.1 Õpilaste kehalise kasvatusõpetajate käitumise tajumine

Esmalt adapteeriti käesoleva uuringu mõõtevahendi tarbeks ingliskeelne küsimustik *Situations-in-School Questionnaire* (SISQ; Aelterman et al., 2019) eesti keelde ja kehalise kasvatus konteksti. Küsimustikuga hinnati, kuidas õpilased tajuvad kehalise kasvatusõpetaja käitumist; kui võrd on see autonoomsust toetav (kooskõlastav ja osavõtlik), struktuuri pakkuv (juhendav ja selgitav), kontrolliv (domineeriv ja nõudlik) ja kaootiline (ootav ja hüljav). Küsimustikus oli esitatud 15 erinevat tunni olukorra kirjeldust. Iga olukorra juurde oli välja toodud

neli võimalikku käitumisviisi, kuidas kehalise kasvatus õpetaja tunnis võib reageerida. Kõiki käitumisviise tuli õpilasel hinnata Likert'i 7-palli skaalal vahemikus 1 (ei iseloomusta üldse õpetaja käitumist) kuni 7 (iseloomustab täpselt õpetaja käitumist). Näiteks oli küsimustikus välja toodud olukord: „Sinu kehalise kasvatus õpetaja tahab õpilasi tunnis motiveerida. Kuidas ta seda teeb?“. Õpilastel tuli hinnata nelja erinevat võimalikku käitumisviisi: 1) „Õpetaja laseb tunnis juhtuda sellel, mis juhtub“ (ootav õpetamisstiil); 2) „Õpetaja kasutab vilet ning ütleb kõva häälega: „Palun pane nüüd tähele“ (domineeriv õpetamisstiil); 3) „Õpetaja pakub abi ning juhiseid“ (juhendav õpetamisstiil) ning 4) „Õpetaja seob õpetatava materjali igapäevaeluga, toob välja õpitu kasu ja vajalikkuse igapäevaelus“ (osalev õpetamisstiil).

3.2.2 Õpilaste baaspsühholoogiliste vajaduste rahuldamine ja frustratsioon

Seejärel lisati juurde küsimused varasemalt eesti keelde adapteeritud õpilaste baaspsühholoogilisi vajadusi (autonoomsus, kompetentsus, seotus) kehalise kasvatus kontekstis hindavast instrumendist „*Basic Psychological Need Scale-Revised*“ (BPNS-R) (Haerens et al., 2015; Tilga et al., 2017; Tilga et al., 2019). Baaspsühholoogiliste vajaduste hindamise instrumendis oli kokku 24 küsimust. Nendest pooled hindasid baaspsühholoogilise vajaduste rahuldamist ning ülejäänud küsimused baaspsühholoogiliste vajaduste frustratsioonist. Nii vajaduste rahuldamise kui ka frustratsioonist küsimused olid võrdselt jaotatud autonoomsuse, kompetentsuse ja seotuse vajaduste vahel. Näiteks küsimus „ma tundsin valikuvabadust oma tegevustes“ hindas autonoomsuse toetuse rahuldamist ja „mul olid tõsised kahtlused, kas ma suudan harjutusi hästi sooritada“ hindas õpilaste kompetentsuse vajaduse frustratsioonist. Õpilased hindasid väiteid 7-palli skaalal vahemikus 1 (ei iseloomusta üldse õpetaja käitumist) kuni 7 (iseloomustab täpselt õpetaja käitumist).

3.3 Andmeanalüüsi meetodid

Õpilaste vastuste analüüsimiseks tehti kõigepealt kirjeldavad analüüsid. Andmete analüüsil kasutati programme *Microsoft Excel 16*, IBM SPSS Amos 26, IBM SPSS Statistics 28.0. Enne statistilisi andmeanalüüsi kontrolliti, kas andmetes leidub puuduvaid väärtusi tuginedes Little's MCAR testile. Andmete normaaljaotust kontrolliti normaaljaotuse testiga, mille *Skewness* väärtused peavad jääma vahemikku -2 kuni +2 ja *Kurtosis* tulemused +7 kuni -7 (Byrne, 2010). Küsimustiku usaldusväärsust hinnati Cronbach alfaga, mille väärtus peab olema vähemalt 0,7. Seoste leidmiseks autonoomsuse toetuse, struktuuri, kontrolliva, kaose ning rahuldatud ja

frustreeritud baapsühholoogiliste vajaduste vahel kasutati Spearmani korrelatsioonikordajat, kuna kõik mõõdetud tunnused asusid järjestikaskaalal. Seose tugevuse hindamisel võeti aluseks kokkuleppelised piirid, kus nõrk seos on $\rho < 0,35$, mõõdukas seos vahemikus $0,35 < \rho < 0,65$ ning tugev seos on $\rho > 0,65$ (Cohen et al., 2007). Õpilaste gruppide (sugu, vanus) vaheliste erinevuste võrdlemiseks kasutati mitteparameetrilist Mann-Whitney U-testi. Amoses kontrolliti kinnitava faktoranalüüsiga *Situations-in-School* küsimustiku faktorvaliidsust. Struktuurmodeliga hinnati, kas ja kuivõrd tajutud autonoomsus, struktuuri pakkuv käitumine, kaootiline ja kontrolliv käitumine prognoosivad õpilaste baapsühholoogiliste vajaduste rahuldamist ja frustreerimist. Mudelite näitajate juures arvestati, et RMSEA väärtus oleks alla 0,08 ning CFI näitaja oleks suurem kui 0,90 (Hu & Bentler, 1995).

4. TÖÖ TULEMUSED

Tuginedes Little's MCAR testile leiti, et andmed puuduvad täielikult juhuslikult ($\chi^2 = 228,353$; $df = 303$; $p = 1.00$). Lähtudes MCAR testi tulemustest, kasutati puudolevate andmete asendamiseks series mean meetodit. Tabelis 1 on välja toodud uuringu tunnuste aritmeetilised keskmised ja standardhälbed ning Cronbach α . *Skewnessi* ja *Kurtosise* väärtused jäid lubatud vahemikku. Tunnuste Cronbach alfa näitajad olid vahemikus 0,87–0,94. Seega töös kasutatud küsimustik oli usaldusväärne.

Tabel 1. Kirjeldav statistika uuringu tunnustest

Tunnus	M	SD	Cronbach α
1. Autonoomsuse toetuse pakkumine	4,61	1,17	0,91
2. Struktuuri pakkuv käitumine	5,16	1,16	0,93
3. Kontrolliv käitumine	3,35	1,04	0,87
4. Kaootiline käitumine	2,73	0,99	0,88
5. Psühholoogilise vajaduste rahuldamine	4,59	1,30	0,94
6. Psühholoogiliste vajaduste frustrerimine	3,24	1,30	0,91

Märkus: M – aritmeetiline keskmine; SD – standardhälve; α – Cronbach'i α koeffitsient

Järgmiseks uuriti seoseid uuringu tunnuste vahel (vt tabel 2).

Tabel 2. Seosed uuringu tunnuste vahel

Tunnus	Korrelatsioon					
	1	2	3	4	5	6
1. Autonoomsuse toetuse pakkumine						
2. Struktuuri pakkuv käitumine	0,91*					
3. Kontrolliv käitumine	0,03	0,02				
4. Kaootiline käitumine	-0,38*	-0,47*	0,57*			
5. Psühholoogilise vajaduste rahuldamine	0,68*	0,65*	-0,04	-0,35*		
6. Psühholoogiliste vajaduste frustrerimine	-0,36*	-0,37*	0,38*	0,50*	-0,60*	

Märkus: * – $p < 0,01$

Tulemustest selgub, et autonoomsuse toetuse tunnusel on positiivne statistiliselt oluline tugev seos struktureeriva õpetamisstiiliga ($\rho = 0,910$; $p < 0,01$) ja rahuldatud psühholoogiliste vajadustega ($\rho = 0,680$; $p < 0,01$). Negatiivne statistiliselt oluline mõõdukas seos on autonoomsuse toetusel kaose ($\rho = -0,378$; $p < 0,01$) ja frustrereeritud psühholoogiliste vajadustega ($\rho = -0,359$; $p < 0,01$). Struktureerival tunnusel oli lisaks statistiliselt oluline positiivne tugev seos rahuldatud psühholoogiliste vajadustega ($\rho = 0,651$; $p < 0,01$) ja negatiivne mõõdukas seos kaose ($\rho = -0,468$; $p < 0,01$) ning frustrereeritud psühholoogiliste vajadustega ($\rho = -0,369$; $p < 0,01$). Kontrollival tunnusel leiti positiivne ja statistiliselt oluline tugev seos kaosega ($\rho = 0,568$; $p < 0,01$) ja mõõdukas positiivne seos frustrereeritud psühholoogiliste vajadustega ($\rho = 0,380$; $p < 0,01$). Kaose ja rahuldatud psühholoogiliste vajaduste vahel leiti negatiivne ja statistiliselt oluline mõõdukas seos ($\rho = -0,354$; $p < 0,01$) ning positiivne seos leiti frustrereeritud psühholoogiliste vajadustega ($\rho = 0,499$; $p < 0,01$). Rahuldatud ja frustrereeritud psühholoogilise vajaduste vahel oli negatiivne ja statistiliselt oluline mõõdukas seos ($\rho = -0,603$; $p < 0,01$).

Seejärel kontrolliti sugudevahelisi erinevusi uuringu tunnustes. Tabelis 3 on välja toodud poiste ja tüdrukute erinevused uuringus kasutatud tunnuste osas.

Tabel 3. Sugudevahelised erinevused

Tunnus	Poisid (n = 97)		Tüdrukud (n = 189)		U	p
	M	SD	M	SD		
1. Autonoomsuse toetuse pakkumine	4,82	0,96	4,49	1,25	7930	0,062
2. Struktuuri pakkuv käitumine	5,11	0,96	5,04	1,25	9163	0,996
3. Kontrolliv käitumine	3,66	1,16	3,18	0,93	6906	0,001
4. Kaootiline käitumine	3,10	1,10	2,54	0,88	6242	0,001
5. Psühholoogilise vajaduste rahuldamine	5,48	1,12	4,75	1,31	6078	0,001
6. Psühholoogiliste vajaduste frustrereimine	3,10	1,39	3,31	1,25	8160	0,128

Märkus: M – aritmeetiline keskmine; SD – standardhälve; U-väärtus – sõltumatute muutujate Mann-Whitney väärtus

Mann-Whitney U-testi analüüsist selgus, et tüdrukute ja poiste arvamused erinesid statistiliselt oluliselt kontrollivas ($U = 6906$; $p < 0,01$), kaoses ($U = 6242$; $p < 0,01$) ja psühholoogiliste vajaduste rahuldamise ($U = 6078$; $p < 0,01$) tunnustes.

Viimasele uurimisküsimusele vastamiseks selgitati välja vanusevahelised erinevused uuringus kasutatud tunnuste osas. Tabelis 4 on välja toodud põhikooli ja gümnaasiumis õppivate õpilaste erinevused.

Tabel 4. Vanusegruppide vahelised võrdlused uuringu tunnustes

Tunnus	Põhikool (n = 149)		Gümnaasium (n = 137)		U	p
	M	SD	M	SD		
1. Autonoomsuse toetuse pakkumine	4,47	1,25	4,75	1,06	8836	0,050
2. Struktuuri pakkuv käitumine	4,85	1,18	5,30	1,10	7919	0,001
3. Kontrolliv käitumine	3,63	1,05	3,04	0,93	6770	< 0,001
4. Kaootiline käitumine	2,90	1,01	2,54	0,94	8023	0,002
5. Psühholoogilise vajaduste rahuldamine	4,79	1,32	5,23	1,24	8079	0,005
6. Psühholoogiliste vajaduste frustrerimine	3,53	1,36	2,93	1,17	7629	< 0,001

Märkus: M – aritmeetiline keskmine; SD – standardhälve; U – sõltumatute muutujate Mann-Whitney väärtus; Põhikool – 11-15 a õpilased; Gümnaasium – 16-19 a õpilased

Analüüsist selgus, et gümnaasiumi õpilased tunnetasid põhikooli õpilastest oluliselt kõrgemalt õpetajate motiveerivaid õpetamisstiile, vastavalt autonoomsuse toetamist ($U = 8836$; $p = 0,05$) ja struktuuri pakkuvat käitumist ($U = 7919$; $p < 0,01$). Põhikooli õpilased tajusid gümnaasiumi õpilastega võrreldes statistiliselt oluliselt rohkem õpetajate mittemotiveerivaid õpetamisstiile, vastavalt kontrollivat käitumist ($U = 6770$; $p < 0,01$) ja kaootilist käitumist ($U = 8022,5$; $p < 0,002$). Lisaks leiti erinevused põhikooli ja gümnaasiumi õpilaste baaspsühholoogiliste vajaduste rahuldamise ($U = 8079$; $p < 0,01$) ja frustrerimise ($U = 7629$; $p < 0,001$) tunnustes.

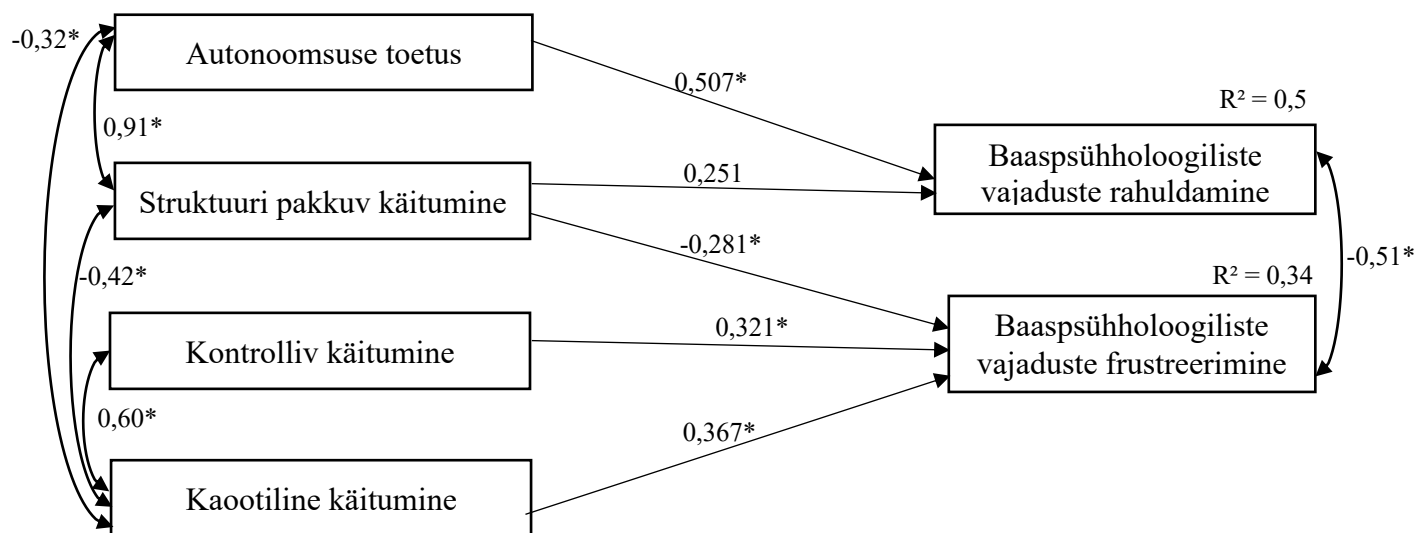
4.1 Küsimustiku „situatsioonid koolis“ faktorstruktuur

Kinnitava faktoranalüüsiga kontrolliti neljafaktorilist mudelit (autonoomsuse toetus, struktureeriv, kontrolliv, kaos). Kinnitava faktoranalüüsi esialgsete tulemuste põhjal oli RMSEA väärtus lubatust suurem ($\chi^2 = 57,617$; $df = 14$; $CFI = 0,976$; $RMSEA = 0,105$). Tuginedes modifikatsiooniindeksitele ja kontrollides väidete sisulist vastavust või mitte vastavust lisati järgmiste tunnuste vahel kovariatsioonid: ootav ja selgitav ning tunnuste nõudlik ja selgitav vahele. Tuginedes tunnuste ootav („õpetaja ei planeeri eriti oma tundi, läheb nagu läheb“) ja selgitav („õpetaja annab teada, mida ta ootab, et sa võiksid tunni lõpus saavutada“) sisulisele poolele,

eeldati negatiivset kovariatsiooni, sest nad on omavahel vastandlikud. Tulemused näitasid negatiivset kovariatsiooni, mille väärtus oli $r = -0,28$. Tunnuste nõudlik ja selgitava vahel oli positiivne seos $r = 0,19$. Tuginedes selgitava („õpetaja annab õpilastele teada, mida ta neilt heaks koostööks ootab“) ja nõudliku õpetamisstiili („õpetaja kehtestab tunni reegleid ning nõuab õpilastelt nende järgimist“) väidetele võib eeldada, et nendel tunnistel on teatav ühisosa. Mõlemal juhul teab õpilane, mida õpetaja temalt ootab. Modifikatsiooniindeksite alusel muudatuste tegemise järgselt olid skaala sobivusindeksid aktsepteeritaval tasemel $\chi^2 = 31,499$; $df = 12$; $CFI = 0,989$; $RMSEA = 0,075$.

4.2 Struktuurimudeli tulemused

Struktuurimudeli headusnäitajad olid väga head: $\chi^2 = 2,883$; $df = 2$; $CFI = 0,999$; $RMSEA = 0,039$. Töö tulemustest selgus, et õpilaste baaspsühholoogiliste vajaduste frustrerimist prognoosivad õpilaste poolt tajutud kontrolliv ($\beta = 0,321$; $p < 0,001$) ja kaootiline ($\beta = 0,367$; $p < 0,001$) õpetaja õpetamisstiil (joonis 2).



Joonis 2. Struktuurimudeli tulemused.

Märkus: R² - kirjeldatud variatiivsus; * $p < 0,001$; statistiliselt mitteolulised seosed on jooniselt välja jäetud.

Õpilaste baaspsühholoogiliste vajaduste rahuldamist ennustavad aga õpetajate autonoomne ($\beta = 0,507$; $p < 0,001$) ja struktureeriv ($\beta = 0,251$; $p = 0,02$) õpetamisviis. Lisaks selgus tulemustest, et struktuuri pakkuv käitumisel ning baaspsühholoogiliste vajaduste frustrerimisel on negatiivne oluline seos ($\beta = -0,281$; $p < 0,001$).

Kovariatsioonid oli lisatud järgnevate tunnuste vahel: autonoomsust toetav ja struktureeriv õpetamisstiil ($r = 0,91$ $p < 0,001$); autonoomsust toetav ja kaootiline õpetamisstiil ($r = -0,32$; $p < 0,001$); struktureeriv ja kaootiline õpetamisstiil ($r = -0,42$; $p < 0,001$); kontrolliv ja kaootiline õpetamisstiil ($r = 0,60$; $p < 0,001$); baaspsühholoogiliste vajaduste rahuldamine ja baaspsühholoogiliste vajaduste frustrerimine ($r = -0,51$; $p < 0,001$). See mudel selgitab 50 % psühholoogiliste vajaduste rahuldamist kehalises kasvatuses ja 34 % baaspsühholoogiliste vajaduste frustrerimist kehalises kasvatuses.

5. ARUTELU

Käesolevas magistritöös analüüsiti, kuidas mõjutavad erinevad 6.-12. klassi õpilaste poolt tajutud õpetamisstiilid (autonoomsust toetav, struktureeritud, kontrolliv ja kaootiline õpetamisstiil) õpilaste baapsühholoogilisi vajadusi ning uuriti sealjuures soolisi ja vanusevahelisi erinevusi.

Esmalt kohandati „situatsioonid koolis“ küsimustik eesti keelde. Cronbach'i alfa väärtusele tuginedes oli küsimustik usaldusväärne. Küsimustiku faktorvaliidsust kontrolliti neljafaktorilise mudeliga, sest küsimustikuga hinnati õpetajate nelja käitumisstiili (autonoomsuse toetus, struktuuri pakkuv, kontrolliv, kaootiline). Analüüsi põhjal selgus, et küsimustik eristab selgelt nelja õpetajate käitumisstiili. Seega saab käesoleva küsimustikuga välja selgitada, kuidas tajuvad õpilased õpetajate kasutatavat autonoomsust toetavat, struktuuri pakkuvat, kontrollivat ja/või kaootilist õpetamisstiili kehalise kasvatuses.

Teiseks selgitati välja, kuidas õpilaste tajutud õpetajapoolne autonoomsust toetav, struktuuri pakkuv ja kaootiline käitumine on seotud õpilaste baapsühholoogiliste vajaduste rahuldamisega. Õpetamisstiilide ja õpilaste baapsühholoogiliste vajaduste rahuldamise omavaheliste seoste leidmiseks kasutati struktuurimudelit. Tulemustest selgus, et baapsühholoogiliste vajaduste rahuldamise juures on oluline õpetajate autonoomsuse toetus ning struktuuri pakkuv käitumine. Ka varasemad uuringud on leidnud sarnase seose motiveerivate õpetamisstiilide ja baapsühholoogiliste rahuldamise vahel (Haerens, 2015; Jang et al., 2016; Ryan & Deci, 2000; Tilga et al., 2017). Autonoomsust toetavat õpetamisstiili kasutades saavad õpetajad pakkuda õpilastele osavõtlikku ja kooskõlastavat õpetamismeetodeid. Kooskõlastavad õpetajad planeerivad oma tunnitegevustesse harjutusi, mis lastele huvi tekitavad. Õpetatav materjal on seostatud õpetaja poolt päriseluga. Õpetaja suhtleb pidevalt õpilastega, küsib nende arvamust ning mõistab negatiivseid tundeid (Aelterman et al., 2019). Osavõtlikku õpetamisstiili pakkuvad õpetajad pakuvad pidevalt õpilastele võimalust avaldada oma arvamust. Näiteks saab anda lastele harjutusvara, mille vahel nad ise oma valiku teevad (Delrue et al., 2019). Osavõtlikud õpetajad kuulavad õpilaste ettepanekuid ja soovitusi (Aelterman et al., 2019). Autonoomsust toetavat õpetamisstiili kasutades toetavad õpetajad õpilaste autonoomsuse vajadust (Deci & Ryan, 2000), sest õpilased saavad tegutseda vastavalt oma valikutele (Van den Broeck et al., 2016).

Struktuuri pakkuvad õpetajad on juhendavad või selgitavad. Juhendavad õpetajad tekitavad lastes tunde, et õpilased on võimelised raskeid ülesandeid sooritama. Siinkohal on oluline, et kehalise kasvatuses õpetajad juhendavad harjutusi samm-sammult (Vansteenkiste et al., 2012), pakkudes sealjuures vajadusel abi ning juhiseid. Selgitavad õpetajad annavad õpilastele selge

plaani ja ülevaate eelseisvaks tunniks. Lisaks annavad selgitavad kehalise kasvatuse õpetajad lastele teada oma ootustest, mida õpilased tunni lõpuks võiksid saavutada (Aelterman et al., 2019).

Lisaks leiti, et mida rohkem õpilased tajuvad õpetajate kaootilist käitumist tunnis, seda vähem on õpilaste baaspsühholoogilised vajadused rahuldatud. Tulemus sarnaneb varasemalt tehtud tööga, kus leiti, et õpetajad, kes kasutavad vähem motiveerivaid õpetamisstiile, takistavad enam baaspsühholoogiliste vajaduste rahuldumist (Jang et al., 2016; Leo et al., 2022). Põhjus võib olla selles, et kaootilist käitumisstiili kasutavad õpetajad ei anna õpilastele selgeid tunni eesmärke, mistõttu ei tunne õpilased oma tegemistes kindlustunnet (Aelterman et al., 2019). Seega on õpilaste pädevuse vajadus frustreritud.

Kolmandaks uuriti, kuidas õpilaste tajutud õpetajate struktuuri pakkuv, kaootiline ja kontrolliv käitumine on seotud baaspsühholoogiliste vajaduste frustrerimisega. Analüüsist selgus, et õpetajate kontrolliv käitumine soodustab baaspsühholoogiliste vajaduste frustrerimist. Ka Hein jt (2015) leidsid oma uuringus, et õpetajate kontrolliv käitumine on positiivselt seotud õpilaste baaspsühholoogiliste vajaduste ohustamisega. Kontrollivad õpetajad on domineerivad ja nõudlikud. Nõudlikud õpetajad käsivad õppida ära kõik harjutused, mida õpetaja on tunnitegevustes planeerinud. Nad nõuavad õpilaste valesti käitumise korral kohest harjutuse juurde tagasipöördumist. Õpetaja korralduste eiramine tooks kaasa karistuse. Näiteks ähvardavad õpetajad panna lastele negatiivse hinde või märkuse. Domineerivad õpetajad nõuavad õpilastelt harjutuste tegemist, meeldigu see õpilastele või mitte. Õpilased, kes tajusid oma õpetaja poolt hirmutavat käitumist (nt karjumine, ähvardamine hinnetega), tundsid, et nende baaspsühholoogilised vajadused on ohustatud (Hein, et al., 2015; Leo et al., 2022). Lisaks leiti käesoleva uuringu analüüsides, et kaootiline õpetamisstiil frustrerib õpilaste baaspsühholoogilisi vajadusi. Kaootilist õpetamisstiili kasutavad õpetajad jagunevad hülgavateks ja ootavateks. Hülgavad õpetajad ei pööra tähelepanu laste valesti käitumisele. Nende arvates on probleemi lahendamine liialt tülikas. Lisaks ei muretse hülgavad õpetajad harjutuse keerukuse pärast, sest õpilased peavad oskama iseseisvalt pingutada. Ootavad õpetaja tunnid on näiteks planeerimata. Nad mõtlevad tegevusi jooksvalt. Ootavate õpetajate tunnis puuduvad kindlad reeglid. Õpilased pole teadlikud, mida neilt oodatakse (Aelterman et al., 2019; Delrue et al., 2019; Moè & Katz, 2020).

Sarnaselt Leo jt (2022) uuringuga leiti ka käesolevas uuringus, et õpetajate struktureeriv õpetamisstiil tundides vähendab oluliselt õpilaste baaspsühholoogiliste vajaduste frustrerimist. Kui õpetajate käitumine tunnis on motiveeriv ning toetav, siis baaspsühholoogilised vajadused on rahuldatud. Sellistes tundides on õpilastel kindlustunne ja nad on õpetajate poolt piisavalt toetatud. Vastupidisel juhul, mittemotiveerivate käitumisstiilide kasutamine frustrerib baaspsühholoogilisi

vajadusi (Haerens, 2015; Huhtiniemi, 2019; Jang et al., 2016; Leo et al., 2022). Kui õpilased ei tea, mida õpetaja neilt ootab, kuidas tunnis käituda ja harjutusi sooritada, siis tekib õpilastel ebakindlus oma tegemistes.

Neljandaks selgitati välja sugudevahelised erinevused uuringu tunnustes. Tulemustest selgus, et poisid tajuvad tüdrukutest oluliselt rohkem õpetajate kontrollivat ja kaootilist õpetamisstiili. Varasemalt on leitud, et poisid kipuvad tundides olema lärmakamad ja vastutustundetud (Granero-Gallegos et al., 2019). See võib olla põhjus, miks õpetajad võivad kasutada poiste puhul rohkem demotiveerivaid õpetamisstiile. Poiste aktiivsema loomuse tõttu võivad õpetajad sagedamini tunda vajadust neid tugevamalt kontrollida, kasutades näiteks rohkem vilet ja nõudes rangelt tähele panemist, võib-olla isegi ähvardades õpilasi karistada. Kuna varasemalt on leitud, et poisid on vastuvõtlikumad õpetaja õpetamisstiilide osas (Leo et al., 2022), võiksid õpetajad teadlikult hoiduda demotiveerivatest õpetamisstiilidest. Näiteks tuleks kehalise kasvatuses tunnid üles ehitada selliselt, kus poisid saaksid valida erinevate harjutuste vahel ning nad tunneksid, et tunnis tehtavad ülesanded on neile kasulikud ja tekitaks nendes huvi (Huhtiniemi, 2019).

Kuigi praeguse uuringus tunnetasid poisid õpetajate demotiveerivaid õpetamisstiile tüdrukutest enam, leiti, et poiste baaspsühholoogilised vajadused olid rohkem rahuldatud kui tüdrukutel. Seda saab seletada asjaoluga, et enamasti on kehalise kasvatuses tundides vähem tüdrukutele sobivamaid võimlemis- ja tantsimisülesandeid ning rohkem poistele meeldivaid võistluslähedastes tingimustes ülesandeid (Amado et al., 2014).

Viiendaks uuriti, millised on põhikooli ja gümnaasiumi õpilaste erinevused uuringutunnustes. Selgus, et gümnaasiumi õpilased tajuvad enam õpetajate autonoomsuse toetust ja struktuuri pakkuvat käitumist ning nende baaspsühholoogilised vajadused on rohkem rahuldatud kui põhikooli õpilastel. See ühtib ka varasemate uuringutega, kus leiti, et gümnaasiumis õppivate noorte baaspsühholoogilised vajadused on rohkem rahuldatud kui põhikooli viimase kooliastme õpilaste omad (Navarro-patón et al., 2018). Kuna vanemad õpilased ei vaja nii palju kontrolli, vaid on suutelised end ise kontrollima ja enda käitumise eest vastutuse võtma, siis gümnaasiumi õpetajad pakuvad õpilastele tunnis rohkem valikuvõimalusi ja iseseisvust. Selline lähenemisviis mõjutab omakorda õpilaste isiklikku arengut, pingutust ja koostööd (Weeldenburg et al., 2021).

Lisaks leiti, et võrreldes gümnaasiumi õpilastega tunnetavad põhikooli õpilased tundides rohkem kontrollivat ning kaootilist käitumist ja nende baaspsühholoogilised vajadused on rohkem frustreritud. Varasemalt on leitud, et põhikooli õpilastel on kehalise kasvatuses tundides madal aktiivsus, mis võib mõjutada õpetaja kasutatavat õpetamisstiili (Escriva-Boulley et al., 2021b).

Näiteks võivad madala sisemise motivatsiooniga õpilaste õpetajad käskida õpilastel ära teha kõik, mida õpetaja tunnis neilt ootab; ignoreerida vingumist klassist ja nõuda täiskasvanulikumat käitumist. See võib olla põhjus, miks õpetajad kasutavad põhikoolis kehalise kasvatuse tundides rohkem demotiveerivaid õpetamisstiile. Kokkuvõtvalt, kui õpetajad teavad erinevaid õpetamisstiile ja on kursis, kuidas need mõjutavad õpilaste heaolu kehalises kasvatuses, saavad õpetajad valida just neid stiile, mis toetavad õpilaste motivatsiooni kehaliselt aktiivne olla.

5.1 Tugevused, piirangud ja tulevikusuunad

Uurimuse tugevaks küljeks võib pidada seda, et samaaegselt uuriti nii õpilaste poolt tajutud kehalise kasvatuse õpetajate õpetamisstiile kui ka õpilaste baaspsühholoogiliste vajaduste rahuldatust. See võimaldas teha järeldusi, kuidas erinevad õpetaja käitumisstiilid mõjutavad laste baaspsühholoogilisi vajadusi. Lisaks sai kinnitust, et töös kasutatav SISQ küsimustik oli usaldusväärne ja kehtiv. Seega saavad edaspidised uuringud kasutada kohandatud „Situatsioonid koolis“ küsimustikku täpsemate ja laiahaardelisemate uuringute tegemisteks.

Uurimusel olid ka mõningad piirangud. Esiteks, õpetajate õpetamismeetodite eelistuse uurimine põhines vaid õpilaste hinnanguil. Edaspidi võiks selgitada välja, milliseid õpetamisstiile kehalise kasvatuse õpetajad endi hinnangul kasutavad ning võrrelda neid tulemusi õpilaste hinnangutega. Veel täpsema tulemuse annaks, kui uuringusse kaasata vajalikud juhised saanud erapooletu vaatleja, kes vaatleb õpetajate reaalselt tegevust tundides. Vaatlustulemuste võrdlemine õpilaste hinnangutega võimaldaks saada objektiivsema hinnangu õpetajate käitumisele. Proovides kätte saada tegelik hinnang, minimeeritakse võimalik subjektiivsus. Teiseks, uuringus pööruti vastuste saamiseks Lõuna-Eesti koolide poole, kus eri rahvustest õpilasi on suhteliselt vähe (võrreldes Tallinna ja Ida-Virumaa koolidega). Seega pole tulemused üldistatavad teistes kultuuriruumides. Üha enam jõuab Eesti koolidesse õpilasi teistest riikidest (st teisest rahvusest, teise kultuuritaustaga), tuues kaasa vajaduse edaspidistes uuringutes pöörata suuremat tähelepanu multikultuursete klassikomplektide uurimisele. Kolmandaks, tegemist oli ristiläbilõike uuringuga (st õpilasi mõõdeti vaid ühel aja hetkel, mitte pikilõikeliselt). Pikilõikelise uuringu kasutamine annaks võimaluse selgitada välja, kas uuringust saadud tulemused on püsivad või ajas muutuvad.

5.2 Praktilised soovitused

Lähtuvalt töö tulemustest saab kehalise kasvatuse tegevõpetajatele anda praktilisi soovitusi õpetamise planeerimiseks. Esiteks, kehalise kasvatuse õpetajad peaksid pöörama rohkem tähelepanu autonoomsust toetava õpetamisstiili kasutamisele, pakkudes õpilastele kooskõlastavat

(kehalise kasvatus õpetaja pakub huvitavaid ja kaasahaaravaid tunnitegevusi) ja osavõtlikku (õpetaja laseb õpilasel ise valida aja, millal harjutust vastata) õpetamismeetodeid. Autonoomsust toetavat õpetamisstiili kasutades suurendavad õpetajad õpilastes baaspsühholoogiliste vajaduste rahuldatust.

Teiseks peaksid kehalise kasvatus õpetajad tundides rakendama struktureerivat õpetamisstiili. Struktureerivad õpetajad on juhendavad (õpetaja seletab harjutust samm-sammult, et õpilane saaks ülesandest paremini aru) ja selgitavad (õpetaja annab selge ülevaate eelseisvaks tunniks). Struktuuri pakkuvad õpetajad suurendavad lastes baaspsühholoogiliste vajaduste rahuldatust aga ka vähendavad baaspsühholoogiliste vajaduste frustrerimist.

Kolmandaks, kehalise kasvatus õpetajad peaksid vältima tunnis kontrolliva õpetamisstiili kasutamist. Kontrollivad õpetajad on domineerivad (õpilase ärevuse tekkimisel, nõuab õpetaja õpilastelt täiskasvanulikumat käitumist) ja nõudlikud (õpilase valesti käitumise korral nõuab õpetaja kohest harjutuse juurde tagasipöördumist, vastasel korral õpetaja karistab õpilast). Kontrolliva õpetamisstiili kasutamine frustrerib õpilaste baaspsühholoogilisi vajadusi.

Neljandaks peaksid kehalise kasvatus õpetajad tundides hoiduma kaootilise õpetamisstiili kasutamist. Kaootilised õpetajad on hülgavad (ei muretse raskete ülesannete pärast, sest õpilased peavad oskama iseseisvalt pingutama) ja ootavad (õpetaja ei planeeri oma tundi, vaid mõtlevad tegevusi jooksvalt). Kaootilise õpetamisstiili kasutamine võib tuua kaasa õpilaste baaspsühholoogiliste vajaduste frustrerimise.

6. JÄRELDUSED

1. Kohandatud „situatsioonid koolis“ küsimustik on usaldusväärne ja kehtiv 6.–12. klassi Eesti õpilaste seas.
2. Õpilaste baapsühholoogilisi vajadusi võib suurendada õpetajate autoosmust toetav ja struktuuri pakkuv õpetamisstiil.
3. Õpilaste baapsühholoogiliste vajaduste rahuldatust võib vähendada õpetaja kaootiline õpetamisstiil.
4. Õpilaste baapsühholoogiliste vajaduste frustrerimist võib suurendada õpetajate kontrolliv ja kaootiline õpetamisstiil.
5. Õpilaste baapsühholoogiliste vajaduste frustrerimist võib vähendada õpetajate struktureeriv õpetamisstiil.
6. Poiste kehalise kasvatusõpetajad kasutavad rohkem mittemotiveerivaid (kontrollivat ja kaootilist) õpetamisstiile.
7. Põhikooli õpilaste baapsühholoogilised vajadused on võrreldes gümnaasiumi õpilastega vähem rahuldatud.

KASUTATUD KIRJANDUS

1. Abós, Á., García-González, L., Aibar, A., & Sevil-Serrano, J. Towards a Better Understanding of the Role of Perceived Task Variety in Physical Education: a Self-determination Theory Approach. *Psychology of Sport and Exercise* 2021; 56.
2. Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R., & Reeve, J. Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology* 2019; 111: 497.
3. Amado, D., Del Villar, F., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., & García-Calvo, T. Effect of a multi-dimensional intervention programme on the motivation of physical education students. *PLOS one* 2014; 9.
4. Byrne BM. *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, 12 applications, and programming*. New York: Routledge 2010.
5. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. *Research Methods in Education*. 6th ed. London, New York: Routledge, 2007.
6. Cordova, D. I., & Lepper, M. R. Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology* 1996; 88: 715–730.
7. Curran, T., Hill, A. P., & Niemiec, C. P. A conditional process model of children's behavioral engagement and behavioral disaffection in sport based on self-determination theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 2013; 35(1): 30–43.
8. Deci, E. L., & Ryan, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press 1985.
9. Deci, E. L., & Ryan, R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry* 2000; 11(4): 227–268.
10. Delrue, J., Reynders, B., Broek, G. V., Aelterman, N., De Backer, M., Decroos, S., ... & Vansteenkiste, M. Adopting a helicopter-perspective towards motivating and demotivating coaching: A circumplex approach. *Psychology of Sport and Exercise* 2019; 40: 10–126.
11. Escriva-Boulley, G., Guillet-Descas, E., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Doren, N., Lentillon-Kaestner, V., & Haerens, L. Adopting the situation in school questionnaire to examine physical education teachers' motivating and demotivating styles using a

- circumplex approach. *International journal of environmental research and public health* 2021a; 18(14): 7342.
12. Escriva-Boulley, G., Haerens, L., Tessier, D., & Sarrazin, P. Antecedents of primary school teachers' need-supportive and need-thwarting styles in physical education. *European Physical Education Review* 2021b; 27(4): 961–980.
 13. Granero-Gallegos, A., Ruiz-Montero, P. J., Baena-Extremera, A., & Martínez-Molina, M. Effects of motivation, basic psychological needs, and teaching competence on disruptive behaviours in secondary school physical education students. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 2019; 16(23).
 14. Green-Demers I, Legault L, Pelletier D, Pelletier LG. Factorial invariance of the academic amotivation inventory (AAI) across gender and grade in a sample of Canadian high school students. *Educational and Psychological Measurement* 2008; 68(5): 862–880.
 15. Guo, S., Cheung, C. K. J., Hu, J., & Ning, X. The moderation effect of identity exploration and basic psychological needs satisfaction on flourishing of Chinese rural children. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 2021; 34.
 16. Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of sport and exercise* 2015; 16: 26–36.
 17. Haerens, L., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., & Berghe, L. V. D. Toward a systematic study of the dark side of student motivation: Antecedents and consequences of teachers' controlling behaviors. In *Building autonomous learners*, Singapore: Springer; 2016: 59–81.
 18. Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of adolescence* 2015; 42: 103114.
 19. Hu, L.T. & Bentler, P.M. *Structural equation modelling: concepts, issues, and applications*. Thousand Oaks, California: Sage; 1995.
 20. Huhtiniemi, M., Sääkslahti, A., Watt, A., & Jaakkola, T. Associations among basic psychological needs, motivation and enjoyment within Finnish physical education students. *Journal of sports science & medicine* 2019; 18(2): 239.

21. Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and instruction* 2016; 43: 27–38.
22. Leo, F. M., Mouratidis, A., Pulido, J. J., López-Gajardo, M. A., & Sánchez-Oliva, D. Perceived teachers' behavior and students' engagement in physical education: The mediating role of basic psychological needs and self-determined motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy* 2022; 27(1): 59–76.
23. Lonsdale, C., Sabiston, C. M., Raedeke, T. D., Ha, A. S., & Sum, R. K. Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods. *Preventive medicine* 2009; 48(1): 69–73.
24. Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Science* 2003; 21: 883–904.
25. McDavid, L., Cox, A. E., & Amorose, A. J. The relative roles of physical education teachers and parents in adolescents' leisure-time physical activity motivation and behavior. *Psychology of Sport and Exercise* 2012; 13(2): 99–107.
26. Moè, A., & Katz, I. Self-compassionate teachers are more autonomy supportive and structuring whereas self-derogating teachers are more controlling and chaotic: The mediating role of need satisfaction and burnout. *Teaching and Teacher Education* 2020; 96.
27. Navarro-Patón, R., Lago-Ballesteros, J., Giráldez, V. A., & Basanta-Camiño, S. Assessment of the basic psychological needs in physical education according to age, gender and educational stage. *Journal of Human Sport and Exercise* 2018; 13(3): 710–719.
28. Ntoumanis, N. A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology* 2001; 71: 225–242.
29. Ntoumanis N. A self-determination theory perspective on motivation in sport and physical education: current trends and possible future research directions. In: Roberts GC, Treasure DC, eds. *Advances in motivation in sport and exercise*. 3rd ed. Champaign, IL: Human Kinetics; 2012, 91–128.
30. Reeve, J. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist* 2019; 44: 159–175.
31. Reeve, J., & Lee, W. A neuroscientific perspective on basic psychological needs. *Journal of personality* 2019; 87(1): 102–114.

32. Ryan, R.M, Deci, E.L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology* 2020; 61.
33. Ryan, R.M, Deci, E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 2000; 55: 68–78.
34. Ryan, R. M., & Deci, E. L. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications 2017.
35. Ryan, R. M., Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. Autonomy and autonomy disturbances in self-development and psychopathology: Research on motivation, attachment, and clinical process. *Developmental psychopathology* 2016; 1: 385–438.
36. Stefanou, C.R., Perencevich, K.C., DiCintio, M., Turner, J.C. Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist* 2004; 39: 97–110.
37. Tilga, H., Hein, V., & Koka, A. Measuring the Perception of the Teachers' Autonomy-Supportive Behaviour in Physical Education: Development and Initial Validation of a Multidimensional Instrument, *Measurement in Physical Education and Exercise Science* 2017; 21(4): 244–255.
38. Tilga, H., Hein, V., Koka, A., Hamilton, K., & Hagger, M. S. The role of teachers' controlling behaviour in physical education on adolescents' health-related quality of life: Test of a conditional process model. *Educational Psychology* 2019; 39(7): 862–880.
39. Tilga, H., Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. How physical education teachers' interpersonal behaviour is related to students' health-related quality of life. *Scandinavian Journal of Educational Research* 2020b; 64(5): 661–676.
40. Tilga, H., Kalajas-Tilga, H., Hein, V., Raudsepp, L., & Koka, A. How does perceived autonomy-supportive and controlling behaviour in physical education relate to adolescents' leisure-time physical activity participation?. *Kinesiology* 2020a; 52(2): 265–272
41. Van de Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy* 2014; 1: 97–121.
42. Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C. H., & Rosen, C. C. A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management* 2016; 42(5): 1195–1229.

43. Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration* 2013; 23: 263–280.
44. Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A. A., Beyers, W. Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction* 2012; 22: 431–439.
45. Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buysschaert, F., & Vansteenkiste, M. The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de) motivating teaching style in higher education: A circumplex approach. *Motivation and emotion* 2020; 44(2): 270–294.
46. Wentzel, K. R. Students' relationships with teachers as motivational contexts. In K. Wentzel & A. Wigfield eds. *Handbook of motivation in school*. NJ: Erlbaum; 2009, 301–322
47. Weeldenburg, G., Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Vos, S. Through students' eyes: preferred instructional strategies for a motivating learning climate in secondary school physical education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education* 2021; 12(3): 268–286.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kristin Saua

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose: Tajutud kehalise kasvatuses õpetaja õpetamisstiilid ja õpilaste baaspsühholoogilised vajadused kehalises kasvatuses, mille juhendaja on Henri Tilga reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Kristin Saua

19.05.2022