

TARTU ÜLIKOOL

Sporditeaduste ja füsioteraapia instituut

**Karl Sutt**

**II kooliastme õpilaste kaasatus ja sellega seotud tegurid kehalise kasvatuse  
tunnis**

**Students engagement and the associate factors in secondary school physical education**

**Magistritöö**

Kehalise kasvatuse ja spordi õppekava

Juhendaja: Maret Pihu,

kehalise kasvatuse didaktika lektor, PhD

Tartu, 2017

# SISUKORD

TÖÖ LÜHIÜLEVAADE.....	3
ABSTRACT .....	4
1. KIRJANDUSE ÜLEVAADE .....	5
1.1. Õpilaste kaasatus õppeprotsessis .....	5
1.2. Õpilaste kaasatus õppeprotsessis ja seda mõjutavad tegurid .....	7
1.3. Motivatsioon ja seda mõjutavad tegurid .....	9
1.4. Õpetajapoolse autonoomsuse toetuse seos kaasatuse ja motivatsiooniga .....	10
2. TÖÖ EESMÄRK JA ÜLESANDED .....	14
3. METOODIKA.....	15
3.1. Vaatlusalused ja uuringu korraldus.....	15
3.2. Mõõtevahendid .....	15
3.3. Andmete statistiline töötlus .....	17
4. TÖÖ TULEMUSED .....	18
4.1. 5. ja 6. klasside õpilaste kaasatus kehalise kasvatus tunnis .....	18
4.2. Poiste ja tüdrukute hinnangute võrdlus küsimustiku alaskaalade vahel .....	18
4.3. V ja VI klassi õpilaste hinnangute võrdlus alaskaalade vahel .....	19
4.4. Küsimustiku alaskaalade omavahelised seosed .....	20
4.5. Regressioon.....	20
5. TULEMUSTE ARUTELU .....	21
6. JÄRELDUSED.....	23
KASUTATUD KIRJANDUS .....	24

## TÖÖ LÜHIÜLEVAADE

Kehalise kasvatus õppeaine õpitulemuste ja liikumisrõõmu saavutamiseks on oluline, et õpilased oleksid tunnis aktiivsed ja motiveeritud. Aktiivsuse all on mõeldud seda, et nad tegutseksid aktiivselt, nad mõtleksid teemal kaasa, oleksid tegevuste ja tunni suhtes positiivselt meelestatud ja küsiks teema raames küsimusi ja avaldaksid arvamust. Kehalise kasvatus õppeprotsessi võivad mõjutada väga erinevad tegurid. Õppeaine eesmärkide saavutamiseks on oluline selgitada tegurid, mis on seotud õpilaste aktiivsusega tunnis.

**Eesmärk:** Uurimustöö eesmärgiks oli selgitada II kooliastme õpilaste kaasatus ja sellega seostuvad tegurid kehalise kasvatus tunnis.

**Metoodika:** Uuringus osales 230 viienda ja kuuenda klassi õpilast neljast erinevast koolist. Uuring viidi läbi ankeetküsimustikuga, kus õpilastel paluti anda hinnang esitatud väidetele kaasamise, autonoomsuse toetuse, pingutuse, igavuse ja motivatsiooni kohta Likerti 7-astmelisel skaalal.

**Tulemused:** Käesoleva uurimustöö tulemused näitasid, et 5.klassi õpilased ja tüdrukud on oluliselt rohkem õppeprotsessi kaasatud, kui 6.klassi õpilased ja poisid. Tüdrukud näitasid poistega võrreldes olulisemalt kõrgemaid tulemusi tunnis käitumise ja verbaalse suhtlemisega seotud kaasamises ja tajutud autonoomsuse toetuses. Poisid olid tüdrukutest oluliselt rohkem väliselt motiveeritud. 5.klassi õpilased olid oluliselt rohkem sisemiselt motiveeritud, kui 6.klassi õpilased. Samuti mõtlesid 5.klassi õpilased rohkem õpitu peale (kognitiivne kaasatus) ja küsisid rohkem küsimusi (verbaalne kaasatus). Kõige rohkem kirjeldasid õpilaste kaasatust kehalise kasvatus tunnis nende sisemine motivatsioon, tajutud autonoomsuse toetus ja pingutus.

**Kokkuvõte:** Oluline on uurida õpilaste kaasatust kehalise kasvatus õppeprotsessis. See, kui aktiivsed õpilased on tunnis, aitab kaasa õppeaine eesmärkide saavutamisele. Käesolevast tööst selgus, et on oluline arvestada sugude- ja vanusevahelisi erinevusi õpikeskkonna loomisel.

**Märksõnad:** kaasatus, motivatsioon, tajutud autonoomsuse toetus, pingutus, igavus

## **ABSTRACT**

**Aim:** The aim of this thesis was to determine secondary school students engagement to physical education and the factors that associate with engagement.

**Methods:** Engagement was evaluated with a questionnaire consisted of claims and students had to answer on a Likert scale if they agree or disagree with the claim. 230 students from fifth and sixth grade from four schools participated in this study.

**Results:** The results of this thesis showed that fifth grade students and girls are significantly more engaged to learning process than sixth grade students and boys. Compared to boys, girls showed higher results in behavioural engagement, agentic engagement and perceived autonomy support. Boys were significantly more externally motivated. Fifth grade students were significantly more intrinsically motivated than sixth grade students. Fifth grade students also thought more about the studies (cognitive engagement) and asked more questions (agentic engagement). Intrinsic motivation, perceived autonomy support and effort were the most important factors for engagement.

**Conclusions:** It is important to investigate students engagement in physical education. Their engagement level helps to fulfill the aims of the subject. The results of this study indicated the importance to think about sex and age differences in creating the learning environment.

**Keywords:** engagement, motivation, perceived autonomy support, effort, boredom

# 1. KIRJANDUSE ÜLEVAADE

## 1.1. Õpilaste kaasatus õppeprotsessis

Õpilaste kaasamine õppetegevustesse on tähtis ning palju uuritud valdkond (Fredricks et al., 2004; Reeve & Tseng, 2011; Lee & Reeve, 2012). Kooli mõistes viitab kaasatus sellele, et mis ulatuses õpilased aktiivselt sekkuvad klassiruumi õppimisega seonduvatesse tegevustesse (Skinner et al., 2009).

Põhiline hüpotees kaasatusega seotud uuringutes on see, et õpilased peaksid tegema rohkem kui lihtsalt koolis käima või klassiruumis kohal viibima, et neil oleks õpingutest rohkem kasu. Õpilased peaksid olema kaasatud klassiruumi keskkonda selliselt, et see võimalikult hästi edendaks õppimist (Ladd & Dinell, 2009).

Fredricks ja teiste (2004) ülevaate uuring jaotab kaasatuse kolmeks:

1. Käitumusliku kaasamise idee on osavõtlikkuses. See tähendab seotust akadeemiliste, sotsiaalsete või õppetööväliste tegevustega ning seda peetakse ülioluliseks, et saavutada positiivsed akadeemilised tulemused ning on ennetav vahend väljakukkumisele.
2. Emotsionaalne kaasamine hõlmab positiivseid ja negatiivseid reaktsioone õpetajate, klassikaaslaste, akadeemikute ja kooli osas ning oletatakse, et loob sidemeid institutsiooniga ehk kooliga ja mõjutab valmisolekut tööd teha.
3. Kognitiivse kaasamise idee on investering ehk see hõlmab endas mõtestatud tegevust ning valmidust pingutada vajalikul määral, et mõista keerulisemaid ideid ja jõuda meisterlikkuseni keerulisemate oskustega.

Fredricks et al. (2004) väidavad, et reaalsuses on need kolm faktorit (käitumuslik, emotsionaalne ning kognitiivne) dünaamiliselt vastastikkuses seoses indiviidi sees, ning ei ole isoleeritud protsessid. Kaasatuse kesksel kohal on idee pühendumisest või investeringust. Kaasatuse igal komponendil on kvalitatiivsed erinevused ehk kaasatuse määrad. See teeb kaasatusest väärtusliku kontseptsiooni. Näiteks, käitumusliku kaasamise määr võib kõikuda vahemikus, et keegi teeb lihtsalt töö ära ning järgib reegleid kuni selle määrani, et osaleb veel ka õpilaste volikogus. Emotsionaalne kaasatus võib varieeruda lihtsa meeldimise ning väärtustamise vahel või institutsiooniga samastumisega. Kognitiivne kaasatus võib varieeruda lihtsa meeldejätmise kuni enesereguleeritud õppestrateegiateni välja, mis edendavad

põhjalikku arusaamist ja ekspertsust. Need kvalitatiivsed erinevused igas dimensioonis vihjavad sellele, et kaasatus võib varieeruda intensiivsuses ja kestvuses ehk see võib olla lühiajaline ja situatsioonipõhine või pikaajaline ning stabiilne. Kaasatuse soovitud tulemus on areng. Fredricks et al. (2004) arvavad, et hetkel, kui kaasatus on saavutatud, on võimalik soodustada huvitatuse kasvu veelgi enam.

Käitumuslik kaasamine on seotud uuringutega, mis käsitlevad õpilaste käitumist tunnis üldiselt ning käitumist kohustuslike tegevuste ajal. Emotsionaalse kaasamise uuringud käsitlevad õpilaste suhtumist, hoiakuid, huvisid ja väärtuseid. Kognitiivse kaasamise uuringud on seotud motivatsiooniliste eesmärkide ja enesereguleeritud õppimisega (Fredricks et al., 2004). Lee ja Reeve (2012) toovad välja, et õpilaste motivatsioon esindab subjektiivset, privaatselt kogetud seisundit, mis ergutab ja juhib õpilase tegevust. Samal ajal õpilase kaasatus esindab objektiivset, avalikult jälgitavat ilmingut, mis on õpilase motivatsiooni aluseks olev seisund.

Fredricks et al. (2004) tõid enda ülevaateartiklis välja selle, et kaasatus saab alguse meeldimise ja osalemisega tegevuses, kuid võib areneda edasi pühendumisele ning võib olla võtmetegur, millega vähendada õpilaste apaatsust ja tõsta õppimise panust. Kaasamine on kõikehõlmav ning igat tüüpi kaasamine loob konstrukte, mida tavaliselt uuritakse eraldi ning mis annab detailset infot konstruktide kohta. Seega on kaasamise kontseptsioonil potentsiaali leida praktikas kasutust (Fredricks et al., 2004).

Reeve ja Tseng (2011) lisavad kaasatuse loetelule juurde neljanda konstrukti ehk verbaalse aktiivsuse tunnis. Nad kirjeldavad seda kui õpilase konstruktiivset panust juhistesse, mida õpetajad neile annavad. Reeve ja Tseng (2011) uuringu tulemus näitas, et verbaalne aktiivsus juhendamisele on eraldiseisev aga tähtis konstrukt, ning see on seotud õpilaste konstruktiivse motivatsiooniga. Lisaks seostub see käitumusliku, emotsionaalse ning tunnetusliku kaasatusega ning oodatava saavutusega (Reeve & Tseng, 2011).

Lee ja Reeve (2012) keskendusid enda uuringus neljale kaasatuse aspektile: käitumuslikule-, emotsionaalsele-, kognitiivsele kaasamisele ja verbaalsele aktiivsusele tunnis. Need kaasatuse tegurid on hästi defineeritud, palju uuritud, kontseptuaalselt eristatavad ja konstruktiivsed õpilase klassiruumi kogemused. Järgnevalt on esitatud need neli kaasatuse konstrukti ja nende kirjeldused Lee ja Reeve (2012) järgi:

1. Käitumuslik kaasatus ehk käitumine tunnis. Seda iseloomustab õpilase ülesandele suunatud tähelepanu, pingutuse avaldumine ja järjepidevus õppetegevuse algatamisel ning selle kestel (Furrer & Skinner, 2003; Skinner et al., 2009).

2. Emotsionaalne kaasatus ehk emotsionaalsus tunnis. Seda iseloomustab õpilase positiivsete emotsionaalsete staadiumite ulatus, nagu näiteks huvi ja rõõmu tundmine ning entusiasmi õppetegevuse algatamisel ja alalhoidmisel (Skinner et al., 2009).
3. Kognitiivne kaasatus näitab õpilase metakognitiivse mõtlemise ulatust ehk seda, kuidas ta planeerib, viimistleb ning töötab ümber oma akadeemilist tööd ja kui keerulisi õppestrateegiaid kasutab (Greene & Miller, 1996)
4. Verbaalne aktiivsus näitab, mil määral panustavad õpilased tunnis konstruktiivselt õpetaja poolt antud instruktsioonidesse, et luua endale veelgi toetavam õppekeskkonda (Reeve & Tseng, 2011). Verbaalselt aktiivne õpilane pakub soovitusi, küsib küsimusi, väljendab huvi ja eelistusi ning meeldimisi või mitte-meeldimisi (Lee & Reeve, 2012). Reeve ja Lee (2014) väidavad, et verbaalselt aktiivsemad õpilased on tegutsedes ennetavad ehk see on natuke rohkem kui käitumuslik, emotsionaalne või kognitiivne kaasatus.

Käitumuslik kaasatus peegeldab õpilase entusiastlikku osalemist suure pingutuse näol ja kõrgendatud tähelepanu füüsilise tegevuse ajal (Yoo, 2015). Käitumuslik kaasatus on seotud ka paljude motivatsiooniliste kontseptsioonidega, nagu näiteks sisemine motivatsioon, meisterlikkuse motivatsioon ja tööle orienteeritus. Niisiis käitumuslik kaasatus on tähtis vaadeldav indikaator, et hinnata õpilaste motivatsioonilisi protsesse, õppimist ning sooritust kehalise kasvatuses tundides (Yoo, 2015).

Reeve ja Lee (2014) leidsid enda uuringus, et kaasamine ennustas muutuseid motivatsioonis ehk siis muutuseid psühholoogiliste vajaduste rahuldumises, enesetõhususes ja meisterlikkusele suunatud eesmärkides. Samuti leidsid Tessier et al. (2010) enda uuringus, et õpilased olid tundi rohkem kaasatud pärast seda, kui õpetaja kasutas õpetamisstiili, mis oli suunatud õpilaste motivatsiooni kasvule.

## **1.2. Õpilaste kaasatus õppeprotsessis ja seda mõjutavad tegurid**

Õpilased võivad tunnis olla uudishimulikud, proaktiivsed ja aktiivsed osalejad või siis vastupidiselt eemaldunud ning passiivsed. See, kui aktiivselt õpilased tunnis osalevad, sõltub osaliselt sellest, kui kvaliteetsed on klassiruumi olud, kus õppeprotsess toimub. Üks ülioluline kvaliteedi näitaja on õpetaja motiveerimise stiil (Reeve, 2006). Enesemääratlemise teooria on aluseks suurele osale uuringutele, mis käsitlevad klassiruumi olusid, mis edendavad või õõnestavad õpilaste positiivset funktsioneerimist (Deci & Ryan, 2000). Enesemääratlemise teooria seisukohalt on õpilased vahetus suhtluses klassiruumi keskkonnaga ja vajavad seetõttu

sellelt keskkonnalt tuge, et sisemist motivatsiooni kõrgel hoida (Deci & Ryan, 2000). Õpilased väljendavad enda sisemisi motivatsioonilisi ressursse proaktiivselt, et olla rohkem kaasatud õppimisega seotud tegevustesse ja klassiruumi väljakutsetele (Reeve, 2006).

Enesemääratlemise teooria (Deci & Ryan, 2000) põhjal saab õpetaja motiveerimisstiili võtta kui kontinuumit, mille ühes otsas on suuresti kontrolliv stiil ning teises otsas suuresti autonoomsust toetav stiil. Enesemääratlemise teooria annab ülevaate sellest, kuidas õpilaste oluliste psühholoogiliste vajaduste rahuldamine on seotud motivatsiooniliste protsessidega. Enesemääratlemise teooria järgi on inimesel kolm psühholoogilist vajadust, mis on seotud tema sisemise motivatsiooniga: autonoomsus-, kompetentsus- ja seotusvajadus (Deci & Ryan, 2000). Klassiruumi keskkond võib mõnikord toetada õpilase aktiivset loomust ja autonoomsusele püüdlemist, kuid samas mõnikord seda ka tõkestada. Mõned mõjutajad on isikutevahelised suhted, hõlmates endas ka õpetajaid ning eelpool mainitud õpetaja motiveerimise stiil on siinkohal üks tähtsamaid (Reeve, 2006).

Üheks õpilaste sisemist motivatsiooni mõjutavaks teguriks on õpetaja juhtimisstiil. Autonoomsust toetav õpetaja aitab õpilase sisemise motivatsiooni ning igapäeva aktiivsuse suurendamisele kaasa sellega, et ta toidab õpilase vajadusi, huvisid ja eelistusi. Autonoomsust toetav õpetaja loob sellise klassiruumi keskkonna, et õpilane saab juhendada sisemistest teguritest ehk vajadustest, huvidest ja eelistustest (Reeve, 2006).

Õpilaste kaasatust õppeprotsessis mõjutavad (Reeve 2006 järgi):

1. Õpilase sisemised motivatsioonilised tegurid: autonoomsus-, seotus- ja kompetentsusvajadus. Lisaks nendele veel: huvid, väärtused, eelistused, eesmärgid, püüdlused, isiklikud püüdlused
2. Klassiruumitegurid: õpetaja motiveerimisstiil (autonoomsust toetav või kontrolliv), välised tasud (autasu, karistused, kiitused, tagasiside, hinnang, jälgimine, võistluslikkus), väljakutsed (huvitavad tegevused, optimaalsed pingutused, võimalused tegevusteks) ning sotsiaalsed nõudmised (eesmärgid, prioriteedid, väärtused, reeglid, normid ja ootused).

Skinner et al. (2009) leidsid enda uuringus, et õpilased, kes olid rohkem kaasatud õppeprotsessi, näitasid järjekindlalt kõrgemat enesekindlust enda võimetusse (sinna hulka kuulub panus, võimekus, sotsiaalselt olulised inimesed elus ning ka vedamine), rohkem sisemise regulatsiooni stiili, kõrgemat seotust kõikidesse sotsiaalsetesse partneritesse (eriti õpetajatesse ja klassikaaslastesse), kõrgemaid õppimise eesmärke, optimismi ja rohkem meisterlikke reaktsioone väljakutsetele ning samuti näitasid ka rohkem toetavaid suhteid vanemate ja õpetajatega (Skinner et al., 2009).



Õpilaste kaasatus kehalise kasvatuses on väga oluline teema, sest see hõlmab endas õpilase aktiivseid, eesmärgile suunatud, järjepidevaid ja fokuseeritud suhteid õppimisülesannetega (Shen et al., 2012).

### **1.3. Motivatsioon ja seda mõjutavad tegurid**

Enesemääratluse teooria kohaselt (Deci & Ryan, 2000) mõjutavad sotsiaalselt olulised inimesed (nt õpetajad) motivatsiooni vorme, teiste seas (näiteks laste) läbi autonoomsuse-, kompetentsus- ja seotusvajaduse rahuldamise. Ryan ja Deci (2000) väidavad enda uuringus, et on tugev side sisemise motivatsiooni ning autonoomsusvajaduse- ja kompetentsusvajaduse rahuldamise vahel. Samuti on ka seotusvajaduse rahuldamisel oluline osa sisemise motivatsiooni jaoks.

Motivatsioon hõlmab endas energiat, suunda, järjepidevust, mis kõik on aktivatsiooni ning kavatsuse aspektid. Motivatsioon on keskne ja alaline teema psühholoogias, sest see on bioloogilise, kognitiivse ning sotsiaalse regulatsiooni tuum (Ryan & Deci, 2000). Inimesed võivad olla motiveeritud näiteks siis kui nad väärtustavad oma tegevust või näiteks siis kui neil on tugev väline sundus. Samuti on võimalik, et inimesed on amotiveeritud, ehk seisund, kus neil puudub kavatsus tegutseda. Oma tegevuse väärtustamisel on tegemist sisemise motivatsiooniga ning välise sunduse puhul tegemist välise motivatsiooniga. Ryan ja Deci (2000) sõnul on tähtis meeles pidada, et inimesed on sisemiselt motiveeritud ainult selliste tegevuste puhul, kus huvi tuleb inimese enda seest, kus tegevus on uudne, kus on tegevuses väljakutset ning esteetilist väärtust ja tegevus on nauditav. Mõiste väline motivatsioon viitab sellele, kuidas mingit tegevust sooritatakse tulemuse nimel ja seega see vastandub sisemisele motivatsioonile, kus mingi tegevuse sooritamisel saavutatakse sisemine rahulolu sellest tegevusest endast (Ryan & Deci, 2000).

Põhiline oletus Lee ja Reeve (2012) uuringus oli see, et õpilaste motivatsioon esindab subjektiivset, privaatselt kogetavat olekut, mis ergutab ja juhib õpilaste tegevusi, samal ajal kui õpilaste kaasatus esindab objektiivset, avalikult vaadeldavat ilmingut õpilaste motivatsiooni kohta. See tähendab seda, et õpilaste motivatsioon on seesmiselt tulenev ning õpilaste kaasatus on avaliku efektiga. Autonoomne motivatsioon on seotud optimaalsete motivatsiooniliste tagajärgedega samal ajal kui kontrollitud motivatsioon on seotud negatiivsete motivatsiooniliste tagajärgedega (Yoo, 2015).

Jang et al. (2012) leidsid enda uuringus, et õpetaja poolt saadud autonoomsuse toetus ennustas muutust õpilase motivatsioonis ning need muutused ennustasid muutuseid

kaasatuses. Leptokaridou et al. (2014) leidsid samuti oma uuringuga, et autonoomsust toetav õpetamisstiil aitas kaasa motivatsiooni kasvule võrreldes autonoomsust mitte toetava õpetamisstiiliga, mis võib vähendada motivatsiooni, et osaleda kehalise kasvatuses tunnis. Ka Ntoumanis (2005) leidis enda uuringus, et autonoomsust toetav keskkond kehalise kasvatuses tunnis parandas õpilaste sisemist motivatsiooni.

Taylor ja Ntoumanis (2007) leidsid enda uuringus, et õpetajapoolne tunni struktureeritus ja õpilaste poolt tunnetatud seotus või huvi, ennustasid motivatsiooni kehalises kasvatuses. Wilson et al. (2012) leidsid, et õpilaste tajutud muutused õpetaja käitumismustrites ennustasid õpilaste enesemääratletud motivatsiooni ning õpilaste kaasatust. Kuigi enesemääratletud motivatsiooni on teoorias seletatud kui individuaalsel tasemel konstrukti, kuna õpilased elavad, teevad tööd ja mängivad klassides, peegeldab nende motivatsioon tõenäoliselt mingil määral ka ühisosa, mis on õpetaja poolt loodud klassikliima põhjal ennustatav (Papaioannou et al., 2004).

#### **1.4. Õpetajapoolse autonoomsuse toetuse seos kaasatuse ja motivatsiooniga**

Autonoomsuse toetust on peetud ühes sotsiaalse konteksti aspektiks, mis võib tõsta autonoomset motivatsiooni (Solberg & Halvari, 2009). See tähendab seda, et see indiviid, kes on autoriteetse positsiooniga (näiteks instruktor), võtab arvesse teise inimese vaate, tunnustab teiste tundeid ja kindlustab teist inimest asjakohase informatsiooni ja võimalustega valikuteks, samal ajal kui kahandab survet ja käsklusi (Black & Deci, 2000).

Autonoomsus on kogemus, mis tuleneb seestpoolt, on vabatahtlik kavatsus tegutseda ning seda on võimalik mõõta eneseraportiga sisemise tajutud põhjuslikkuse, kõrge vabatahtlikkuse ja tajutud valikutega oma tegevuste üle (Reeve & Jang, 2006). Autonoomsuse toetus on isikutevaheline käitumine, mida üks inimene teisele pakub, et sekkuda ja toita teise inimese seesmiselt tulenevaid ja vabatahtlikke kavatsusi tegutsemiseks. Näiteks õpetaja toetab õpilase psühholoogilisi vajadusi (autonoomsus-, kompetentsus-, seotusvajadust), huvisid, eelistusi ning väärtuseid (Reeve & Jang, 2006). Kui küsida õpilastelt, mida nad tahavad (näiteks küsida nende panust tunniplaani), siis see on autonoomsust toetav käitumine, sest õpetaja taotleb seda, et ta leiaks õpilase psühholoogilised vajadused ja võimalusel integreerib need tundi (Reeve & Jang, 2006). See, kui õpetaja võimaldab õpilastele aega, et nad saaksid oma probleemiga tegeleda, on jällegi üks autonoomsust toetava õpetaja käitumise näiteid, sest õpetaja laseb õpilasel oma huvide ja eelistustega klassiruumis õpilase enese tegevust juhtida. Veel üks näide autonoomsust toetava õpetaja käitumisest on see, kui õpetaja põhjendab, miks mõni reegel on välja töötatud või miks mõni ebahuvitav tegevus on tegelikult õpilase

tähelepanu väärt. See laseb õpilasel tajuda ja väärtustada ning seeläbi juhtida klassiruumis tehtavaid ülesandeid (Reeve & Jang, 2006). Üldiselt võib öelda, et autonoomsuse toetamine keerleb selle ümber, et leida viise, kuidas toita, toetada ja kasvatada õpilaste sisemist heakskiitu enda klassiruumi tegevustele (Reeve, 2006).

Mitmed eksperimentaalsed uurimustööd on uurinud autonoomsust toetava õpetamisstiili tõhusust ning on üldiselt näidanud, et autonoomsust toetav õpetamisstiil mõjutas positiivselt autonoomset motivatsiooni, autonoomsus-, kompetentsus- ja seotusvajaduse rahuldamist, kavatsust kehalises kasvatuses kaasa teha, õppetöösse kaasatust ja oskuste arengut (Cheon et al., 2012; Chatzisarantis & Hagger, 2009, Standage et al., 2005).

Hagger et al. (2005) leidsid enda uuringus, et Ühendkuningriikide õpilased, kes osalesid autonoomsust toetavas kehalise kasvatuses tunnis, olid autonoomselt motiveeritumad ja autonoomset motivatsiooni seostati kõrgeks tõusnud tähelepanu ja käitumisega tunnivälise füüsilise aktiivsuse kontekstis. Reeve et al. (2004) uuringu tulemus näitas, et kui õpetaja suurendas autonoomsust toetavat käitumist, siis õpilaste kaasatus (nt. aktiivne sekkumine ülesandesse juba instruksioonide ajal ning initsiatiiv isiklikuks vastutuseks oma õppimise eest) oli positiivselt mõjutatud õpetaja autonoomsuse toetuse poolt.

Yoo ja Park (2014) leidsid enda uuringuga kinnituse sellele, et õpilaste tajutud autonoomsuse toetus kehalise kasvatuses tundides oli positiivselt seotud käitumusliku kaasatusega, mis oli mõjutatud suurenenud motivatsioonist. Kui õpetaja on autonoomsust toetav, siis ta aitab leida õpilasel seoseid või taju klassiruumis käitumise ning sisemiste motivatsiooniliste ressursside vahel (Reeve & Jang, 2006). Klassiruumis käitumise all võib mõista siis õpilase kaasatust tegevustesse. Õpetajad ei saa otseselt anda õpilastele autonoomsuse kogemust, vaid nad saavad õpilasi julgustada ja toetada selle kogemuse saavutamist nii, et nad identifitseerivad õpilaste sisemise motivatsiooni ressursid ning loovad klassiruumis võimalusi, et õpilased saaksid oma sisemised ressursid viia vastavusse klassiruumi aktiivsusega (Reeve & Jang, 2006).

Reeve et al. (1999) leidsid enda uuringus, et autonoomsust toetav õpetaja kuulus õpilast suurema tõenäosusega ning väiksema tõenäosusega hoidis instrueerivat materjali endale. Autonoomsust toetav õpetaja küsis rohkem, et mida õpilane soovib, vastas õpilaste küsimustele, arvestas õpilase vaatenurkadega, kasutas väiksema tõenäosusega juhendeid ja väiksema tõenäosusega ütles ette mõistatuse lahenduse (Reeve & teised, 1999).

Reeve et al. (1999) leidsid enda uuringuga, et need õpilased, kellel oli rohkem autonoomsust toetav õpetaja, suutsid lahendada rohkem mõistatusi, kui kontrolliva stiiliga õpetaja õpilased. Reeve et al. (1999) pakkusid, et õpilased kasutasid seda aega

produktiivsemalt, mida autonoomsust toetavam õpetaja neile pakkus, ning suutsid seeläbi rohkem. Reeve et al. (1999) resümeerisid oma uuringus, et autonoomsust toetav õpetaja toetab õpilaste sisemist motivatsiooni ja nad valivad motiveerimiseks ja õpetamiseks meetodid, mis hõlmavad õpilase ära kuulamist, õpilasele aja andmist iseseisvaks tööks ja õpetajad küsivad õpilastelt, et mida nad teha tahaksid.

Õpetajal on võimalik olla suhetes õpilasega nii-öelda häälestatud ehk nad teavad paremini, mida õpilased mõtlevad ja tunnevad, kui palju on nad aktiivselt kaasatud õppetegevusse ning kas õpilased saavad tunnist aru või mitte. Hästi häälestatud õpetajad saavad paremini aru, sest nad kuulavad paremini, mida õpilased räägivad ning annavad oma panuse sellesse, et teada saada, mida õpilased tahavad ning vajavad (Reeve, 2006). Kui õpilased tunnevad, et nad on õpetajaga rohkem seotud, siis nad näitavad klassiruumis välja vähem negatiivseid tundeid ja suuremat aktiivsust (Reeve, 2006).

Õpetajal on võimalik võtta ka toetav roll ehk toetav õpetaja näitab välja toetust õpilase enesejuhtimisse. Kui õpetaja toetab õpilast, siis ta aktsepteerib õpilast sellisena, nagu ta on ning pakub julgustust ja abistab õpilast pingutuses, et õpilane saavutaks oma eesmärgid, mis õpilane on ise seadnud. Mida toetavam on õpetaja, seda kompetentsem ja loomingulisem on õpilane ning samuti tunneb õpilane suuremat kontrolli enda õppimise üle ja seda rohkem on õpilased kaasatud õppetegevustesse (Reeve, 2006). Õpilased saavad kasu sellistest õpetajatest, kes suudavad sisemist motivatsiooni tõsta. Õpetajad on abistajad, kes struktureerivad õppekeskkonna selliselt, et see toidab, arendab ja laiendab õpilaste sisemise motivatsiooni ressursse (Reeve, 2006).

Reeve ja Jang (2006) tõid enda artiklis näiteid autonoomsust toetava õpetaja ning kontrolliva õpetaja käitumisstiilidest. Näiteks kui aeg, mida kulutatakse õpilase kuulamisele, ei toida õpilase tajutud autonoomsust, siis see ei ole autonoomsust toetav käitumine, isegi siis kui autonoomsust toetav õpetaja veedab märkimisväärselt rohkem aega õpilase kuulamisele, kui seda teeb kontrollivat stiili kasutav õpetaja. Enne seda, kui sellist instruksiooni saab kategoriseerida autonoomsust toetavaks käitumiseks, on vajalik kinnitada, et see instruksioon on positiivselt seotud õpilase tajutud autonoomsusega (Reeve & Jang, 2006).

Reeve ja Jang (2006) selgitasid oma uurimustöös, kui paljud üheteistkümnest instruktiivsest käitumisest, mida seostati autonoomsust toetavana, ennustasid positiivset mõju õpilaste autonoomsuse tajule. Nendeks on näiteks õpilase kuulamine, iseseisvaks tööks aja võimaldamine, õpilasele rääkimisvõimaluse pakkumine, meisterlikkuse või paranemismärkide kiitmine, õpilase pingutuse julgustamine, progressi võimaldavate vihjete andmine, õpilase küsimustele ja kommentaaridele vastamine, õpilaste vaadete ja kogemuste tunnustamine.

Uuringus selgus, et kõik üksteist instruktiivset käitumist, mida seostati autonoomsust toetavana, seostusid ka positiivselt õpilaste tajutud autonoomsusega (Reeve & Jang, 2006).

Lee ja Reeve (2012) leidsid enda uuringus, et õpetajad on edukamad kui nad suudavad olla teadlikud, monitoorida ning konstruktiivselt vastata õpilaste kaasatusele, mitte niivõrd õpilaste motivatsioonile. Esiteks sellepärast, et õpetajad olid võimelised tajuma signaale õpilaste käitumusliku, kognitiivse ja verbaalse aktiivsuse kohta ja teiseks, et kui õpetajad otseselt õpilaste kaasatusele tähelepanu pööravad, siis kaudselt tegelevad nad ka motivatsiooni monitoorimisega.

Patall et al. (2013) leidsid enda uuringuga, et õpilased, kelle õpetajad olid autonoomsust toetavamad ehk pakkusid võimalusi valikuteks, nende õpilaste autonoomsusvajadus oli rahuldatud. Reeve ja Lee (2014) pakuvad enda uuringus välja, et kui autonoomsust toetav õpetaja saab õpilaste psühholoogilisi vajadusi rahuldada, siis õpilaste enda kõrge kvaliteediga arusaam kaasamisest on järgmine tee, kuidas jõuda veel paremate tulemusteni kaasamise protsessis.

Õpilaste aktiivne osalemine õppeprotsessis on tähtis, sest see näitab õpilaste eesmärgile suunatust, järjepidevust ning aktiivsust.

## **2. TÖÖ EESMÄRK JA ÜLESANDED**

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli selgitada II kooliastme õpilaste kaasatus kehalise kasvatuses tunnis ja sellega seotud tegurid. Lähtuvalt eesmärgist püstitati järgmised ülesanded:

1. Selgitada II kooliastme poiste ja tüdrukute kaasatus ja sellega seotud tegurid kehalise kasvatuses tunnis.
2. Selgitada poiste ja tüdrukute erinevused kaasatuses, motivatsioonis, autonoomsuse toetuses, pingutuses ning igavuses poiste ja tüdrukute vahel.
3. Selgitada klassidevahelised erinevused kaasatuses-, motivatsiooni-, autonoomsuse toetuses-, pingutuses- ja igavuse alaskaalade vahel.
4. Selgitada kaasatust kirjeldavad tegurid kehalise kasvatuses tunnis.

### 3. METOODIKA

#### 3.1. Vaatlusalused ja uuringu korraldus

Käesoleva uurimustöö valimiks oli kolme Tartu kooli ja ühe Tallinna kooli II kooliastme (5. ja 6. klass) 10-14-aastased õpilased ( $n=230$ ; keskmine vanus  $11,58\pm 0,61$ ). Poisse osales 106 ja tüdrukuid 124. Käesolevas uuringus kasutati ankeetküsimustikku, mis paluti täita *Google* vormide kaudu. Küsimustiku täitmine toimus 2016/2017 õppeaasta sügisel. Küsimustike edastamist õpilastele aitasid korraldada kehalise kasvatusõpetajad ja klassijuhatajad. Uuringu läbiviimiseks oli kooli juhtkonna luba. Küsimustiku täitmine oli vabatahtlik ning lapsevanemaid teavitati uuringust ja selle eesmärkidest. Küsimustike täitmine jäi vabalt valida, kas kodutööna kehalises kasvatuses või infotehnoloogia tunnis. Küsimustiku täitmine võttis aega 10-15 minutit. Uurimustöö läbiviimiseks oli olemas eetikakomitee luba (nr. 265/T-15).

#### 3.2. Mõõtevahendid

Käesoleva uurimustöö küsimustik koosnes 44 väitest. Väidetega mõõdeti õpilaste kaasatust kehalise kasvatusõpetuse tunnis, igavust, pingutust, tajutud autonoomset toetust õpetaja poolt ja nende motiveeritust kehalise kasvatusõpetuse tunnis. Õpilased vastasid seitsmeastmelise Likert skaala põhjal kuivõrd nad nõustuvad (7- nõustun täielikult) või ei nõustu (1- ei nõustu üldse) antud väitega. Küsimustik oli koostatud erinevate rahvusvaheliselt tunnustatud küsimustike ja nende alaskaalade põhjal. Järgnevalt on toodud ülevaade kasutatud küsimustikest ja nende alaskaaladest.

#### **Kaasatus kehalise kasvatusõpetuse tunnis**

Kaasatuse küsimustik koosnes neljast alaskaalast:

1. Käitumusliku kaasamise skaala (*The Behavioural Engagement scale*) (Skinner, Kindermann & Furrer 2009). Näiteks „Ma pingutan kõvasti, et mul läheks kehalises kasvatuses hästi“.
2. Emotsionaalse kaasamise skaala (*The Emotional Engagement scale*) (Skinner, Kindermann & Furrer 2009). Näiteks „Ma tunnen ennast hästi kui olen kehalises kasvatuses“.
3. Kognitiivse kaasamise skaala (*The Cognitive Engagement scale*) (Wolters 2004). Näiteks „Enne kui ma kehalises kasvatuses ülesannet täidan, siis üritan leida parimat viisi, kuidas seda teha“

4. Verbaalse aktiivsuse skaala (Agentic Engagement Scale) (Reeve 2013). Näiteks „Kehalise kasvatus tunnis ma küsin küsimusi, mis aitavad mul õppida“.

#### **Igavus kehalise kasvatus tunnis**

Õpilaste igavuse (*boredom*) taset kehalise kasvatus tunnis hinnati kolme väitega (Duda et al., 1992). Näiteks „Kehalise kasvatus tunnis ma tihti pigem unistan kui mõtlen, mida parasjagu teen“.

#### **Pingutuse kehalise kasvatus tunnis**

Pingutuse (*effort*) taset hinnati nelja väite kaudu (McAuley et al., 1989). Näiteks „Ma pingutan kõvasti kehalises kasvatuses“. Üks pingutuse skaala küsimus oli ümberpööratud väide („Ma ei pinguta väga kehalises kasvatuses“), mis kodeeriti ümber vastassuunaliseks.

#### **Motivatsioon kehalise kasvatus tunnis**

Motivatsiooni skaaladest hinnati õpilaste sisemist motivatsiooni (*Intrinsic Motivation*) nelja väitega, näiteks „Ma võtan osa kehalisest kasvatuses, sest kehaline kasvatus on nauditav“, välist motivatsiooni (*External Regulation*) kolme väitega näiteks „Ma võtan osa kehalisest kasvatuses, sest siis ma ei saa halba hinnet“ ja amotivatsiooni (*Amotivation*) ka nelja väitega, näiteks „Ma võtan osa kehalisest kasvatuses aga ma väga ei tea miks“ (*Revised Perceived Locus of Causality in Physical Education Scale ehk PLOC-R*) (Vlachopoulos et al. 2011).

#### **Tajutud autonoomsuse toetus kehalise kasvatus tunnis**

Tajutud autonoomsuse toetust hinnati kuue väitega (*Learning Climate Questionnaire*). Näiteks „Minu kehalise kasvatus õpetaja pakub minule valikuid ja võimalusi“ (Standage & Duda 2005).

Mõõtevahendite sisemist reliaablust hinnati Cronbach alfa koefitsendiga, võttes alumiseks piiriks 0.6. Alaskaalade keskmised ja sisemise reliaabluse koefitsent on esitatud tabelis 1.



**Tabel 1.** Küsimustiku alaskaalade keskmised ja sisereliaabluse koefitsendid (Cronbach  $\alpha$ ) väärtused

Alaskaala	Keskmine $\pm$ SD	Cronbach $\alpha$
KK (1,5,9)	6.08 $\pm$ 0.96	0.791
EK (2,6,10)	5.77 $\pm$ 1.24	0.852
KOG (3,7,11)	5.38 $\pm$ 1.26	0.755
VA (4,8,12)	4.40 $\pm$ 1.60	0,786
IGAV (13-15)	2.56 $\pm$ 1.48	0,755
PING (31,39, 41, 43)	4.97 $\pm$ 0.86	0.875
AMOT (16,21,26,31)	2.04 $\pm$ 1.38	0.857
VM (17,22,27)	3.06 $\pm$ 1.82	0.746
SM (20,25,30,34)	5.65 $\pm$ 1.44	0.923
AUT (35, 36, 38, 40, 42, 44)	5.09 $\pm$ 1.43	0.901

KK- käitumuslik kaasamine; EK- emotsionaalne kaasamine; KOG- kognitiivne kaasamine; VA- verbaalne aktiivsus; IGAV- igavus; PING- pingutus; AUT- autonoomsuse toetus; AMOT- amotivatsioon; VM- väline motivatsioon; SM- sisemine motivatsioon. Sulgudes on välja toodud küsimuse järjekorra number ankeetküsimustikus.

### 3.3. Andmete statistiline töötlus

Andmete töötlemiseks kasutati *IBM SPSS Statistics 24* statistikaprogrammi. Tulemuste selgitamiseks kasutati näitajate aritmeetilist keskmist, standardhälvet. Gruppide omavaheliseks võrdlemiseks kasutati sõltumatut T-testi. Tunnuste omavahelist seost hinnati Spearmani korrelatsiooni kordajaga ja kaasatust kirjeldavaid tegureid mitmemõõtmelise regressioonanalüüsiga.

## 4. TÖÖ TULEMUSED

### 4.1. 5. ja 6. klasside õpilaste kaasatus kehalise kasvatuses tunnis

Õpilaste kaasatuse võrdlus klasside vahel näitas, et viiendate ja kuuendate klasside vahel oli statistiliselt oluline erinevus (tabel 2).

**Tabel 2.** 5. ja 6. klasside hinnangud kaasatusele

Skaala	5. klass	6. klass	Statistiliselt oluline erinevus
Kaasamine	5.57±1.04	5.27±1.09	p<0.05

Kaasamine koosneb neljast alaskaalast: käitumuslik kaasamine, emotsionaalne kaasamine, kognitiivne kaasamine ja verbaalne aktiivsus

Võrdlus poiste ja tüdrukute kaasatuse vahel näitas, et tüdrukud olid statistiliselt oluliselt rohkem tunnis kaasatud (tabel 3).

**Tabel 3.** Poiste ja tüdrukute hinnangud enda kaasatusele kehalise kasvatuses tunnis

Skaala	Poisid (n=106)	Tüdrukud (n=124)	Statistiliselt oluline erinevus
Kaasamine	5.20±1.09	5.58±1.04	p<0.05

Kaasamine koosneb neljast alaskaalast: käitumuslik kaasamine, emotsionaalne kaasamine, kognitiivne kaasamine ja verbaalne aktiivsus

### 4.2. Poiste ja tüdrukute hinnangute võrdlus küsimustiku alaskaalade vahel

Poiste ja tüdrukute hinnangute võrdluses selgus, et käitumuslikus kaasamises, verbaalses aktiivsuses, autonoomsuse toetuses ja välise motivatsiooni alaskaalade puhul oli poiste ja tüdrukute vahel statistiliselt oluline erinevus (tabel 4). Käitumusliku kaasamise, verbaalse aktiivsuse ja autonoomsuse toetuse puhul oli tüdrukute keskmine hinnang märkimisväärselt suurem kui poistel. Välise motivatsiooni puhul oli poiste keskmine hinnang märkimisväärselt suurem.

**Tabel 4.** Poiste ja tüdrukute hinnangute keskmised ja standardhälbed ning statistiliselt olulised erinevused hinnangutes

Alaskaala	Poisid (n=106) keskmine ja standardhälve	Tüdrukud (n=124) keskmine ja standardhälve	Statistiliselt oluline erinevus
KK	5.87±1.01	6.27±0.81	p<0.01
EK	5.61±1.27	5.91±1.19	-
KOG	5.22±1.27	5.51±1.23	-
VA	4.01±1.56	4.65±1.59	p<0.01
IGAV	2.72±1.60	2.42±1.37	-
PING	4.89±1.01	5.03±0.71	-
AUT	4.69±1.51	5.44±1.26	p<0.01
AMOT	2.15±1.48	1.95±1.29	-
VM	3.34±1.91	2.85±1.72	p<0.05
SM	5.53±1.51	5.76±1.37	-

KK- käitumuslik kaasamine; EK- emotsionaalne kaasamine; KOG- kognitiivne kaasamine; VA- verbaalne aktiivsus; IGAV- igavus; PING- pingutus; AUT- autonoomsus; AMOT- amotivatsioon; VM- väline motivatsioon; SM- sisemine motivatsioon.

#### 4.3. V ja VI klassi õpilaste hinnangute võrdlus alaskaalade vahel

Viiendate ja kuugendate klasside võrdluses oli statistiliselt oluline erinevus kognitiivse-, verbaalse aktiivsuse- ja sisemise motivatsiooni alaskaalade puhul. Tulemused on esitatud tabelis 5.

**Tabel 5.** Klassidevahelised erinevused hinnangutes (keskmised ja standardhälve)

Alaskaala	5. klass	6. klass	Statistiliselt oluline erinevus
KK	6.12±0.97	6.05±0.99	-
EK	5.89±1.22	5.67±1.27	-
KOG	5.58±1.19	5.20±1.29	p<0.01
VA	4.67±1.56	4.16±1.60	p<0.01
IGAV	2.55±1.55	2.57±1.43	-
PING	5.07±0.89	4.88±0.84	-
AUT	5.18±1.41	5.03±1.44	-
AMOT	2.02±1.37	2.07±1.40	-
VM	3.16±1.90	3.02±1.78	-
SM	5.87±1.47	5.48±1.40	p<0.05

KK- käitumuslik kaasamine; EK- emotsionaalne kaasamine; KOG- kognitiivne kaasamine; VA- verbaalne aktiivsus; IGAV- igavus; PING- pingutus; AUT- autonoomsus; AMOT- amotivatsioon; VM- väline motivatsioon; SM- sisemine motivatsioon.

#### 4.4. Küsimustiku alaskaalade omavahelised seosed

Alaskaalade omavahelisi seoseid uurides selgus, et kõik alaskaalad olid omavahel statistiliselt oluliselt seotud (tabel 6). Igavus, amotivatsioon ja väline motivatsioon olid seotud negatiivselt. Kaasamise alaskaalad ehk käitumuslik-, emotsionaalne-, kognitiivne kaasamine ja verbaalne aktiivsus olid positiivselt seotud pingutuse, autonoomsuse toetuse ning sisemise motivatsiooniga.

**Tabel 6.** Kaasatuse, motivatsiooni, autonoomsuse toetuse, igavuse, pingutuse skaalade omavahelised seosed

Alaskaala	KK	EK	KOG	VA	IGAV	PING	AUT	AMOT	VM	SM
KK	1									
EK	.692**	1								
KOG	.693**	.594**	1							
VA	.525**	.581**	.571**	1						
IGAV	-.472**	-.591**	-.305**	-.262**	1					
PING	.562**	.540**	.483**	.384**	-.323**	1				
AUT	.536**	.626**	.525**	.598**	-.309**	.526**	1			
AMOT	-.446**	-.448**	-.393**	-.264**	.660**	-.357**	-.352**	1		
VM	-.254**	-.277**	-.219**	-.209**	.459**	-.121**	-.263**	.561**	1	
SM	.586**	.762**	.532**	.523**	-.517**	.631**	.636**	-.488**	-.305**	1

\*\* p<0.01 KK- käitumuslik kaasamine; EK- emotsionaalne kaasamine; KOG- kognitiivne kaasamine; VA- verbaalne aktiivsus; IGAV- igavus; PING- pingutus; AUT- autonoomsuse toetus; AMOT- amotivatsioon; VM- väline motivatsioon; SM- sisemine motivatsioon.

#### 4.5. Regressioon

Regressioonanalüüs, kus sõltuv muutuja oli kaasatus ja sõltumatud muutujad kõik teised alaskaalad, näitas, et sisemise motivatsioon, tajutud autonoomsuse toetus ja pingutus kirjeldavad statistiliselt oluliselt kaasatust kehalise kasvatus tunnis (tabel 7). Sisemine motivatsioon ennustab õpilastel kõige rohkem (56%) seda, kui aktiivselt nad tunnis tegutsevad ehk kui palju nad on kaasatud, kuid statistiliselt olulised on ka tajutud autonoomsuse toetus ja pingutus.

**Tabel 7.** Kaasatust kirjeldavad tegurid

Alaskaala	R <sup>2</sup>	Statistiliselt oluline
Sisemine motivatsioon	.568	p<0.01
Tajutud autonoomsuse toetus	.057	p<0.01
Pingutus	.022	p<0.01
Kokku	.647	

R<sup>2</sup>- determinatsioonikordaja, kaasatus- sõltuv tunnus

## 5. TULEMUSTE ARUTELU

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli selgitada II kooliastme õpilaste kaasatus kehalise kasvatuses tunnis ja sellega seotud tegurid. Kaasatus peegeldab seda, kui aktiivselt on õpilased seotud õppeprotsessiga. Kaasatusest hinnati 5. ja 6. klassi õpilaste ja poiste ja tüdrukute hinnanguid enda käitumuslikule, emotsionaalsele, kognitiivsele ja verbaalsele kaasatusele tunnis. Lisaks selgitati tegureid, mis on seotud õpilaste kaasatusega õppeprotsessis.

Käesoleva uurimustöö tulemused kinnitavad eelnevate uuringute tulemusi, et õpilaste kaasatus õppeprotsessis on seotud erinevate õppeprotsessi mõjutavate tunnustega (Reeve, 2006; Jang et al., 2012; Taylor & Ntoumanis, 2005). Kaasatuse kõik neli alaskaalat olid positiivselt seotud omavahel ja lisaks veel tajutud autonoomsuse toetuse, pingutuse ja sisemise motivatsiooniga. Igavus, väline motivatsioon ning amotivatsioon olid teiste alaskaaladega negatiivse seosega. Need tulemused on kooskõlas varasemate samalaadsete uuringute tulemustega, kus on leitud seos õpilaste sisemise motivatsiooni, tajutud autonoomsuse toetuse ja õppeprotsessis osalemise vahel (Jang, Kim & Reeve, 2012).

Üldises kehalise kasvatuses õppeprotsessis osalemises näitasid oluliselt kõrgemaid tulemusi tüdrukud ja 5.klasside õpilased. See on huvitav tulemus ja võib olla seotud tajutud autonoomsuse toetusega ehk õpetaja loodud õpikeskkonnaga. Kuigi tajutud autonoomsuse toetusel ei tulnud soolisi ja klasside vahelisi statistiliselt olulisi erinevusi, näitasid keskmised skoorid siiski tüdrukutel ja 5.klassidel kõrgemaid hinnanguid. Autonoomsust toetav õpikeskkond toetab õpilase loomingulisust, suurendab õpilase kontrolli enda õppimise üle ning seeläbi on õpilane rohkem kaasatud õppeprotsessi. Autonoomsuse toetust tajuvad õpilased võivad seega kehalise kasvatuses tunnis enda füüsilist aktiivsust suurendada. Autonoomsust toetav õpetaja küsib õpilaste arvamust, annab võimalusi valikuteks või näiteks põhjendab, miks mõni reegel on välja töötatud (Reeve, 2006).

Analüüsid poiste ja tüdrukute hinnanguid kaasatuse alaskaaladele eraldi, selgus, et tüdrukud on tunnis oluliselt rohkem kaasatud käitumise ja küsimuste küsimise ja arvamuse avaldamisega. Käitumuslik kaasatus peegeldab, kui palju õpilane tunneb, et ta tunnis pingutab ja teeb kaasa, lisaks on see seotud tähelepanuga õpiülesandel. See tulemus võib olla seotud üldisema õppimisega seotud sooliste erinevustega, kus tüdrukud näitavad üles suuremat püüdlikkust ja püsivust õpiülesannete juures. Tulemused näitasid ka, et tüdrukud küsivad rohkem küsimusi ja annavad enda eelistustest õpetajale teada. See tulemus võib olla seotud ka õpetaja õpetamisstiilist ehk kes on antud klasside konkreetne õpetaja. On teada, et Eesti koolisüsteemis on poistel ja tüdrukutel erinevad õpetajad. Reeve (2006) leidis, et õpetaja juhtimisstiil on üks olulisemaid õpilaste motivatsiooni ja kaasatuse mõjutajaid. Õpetaja

erinev juhtimisstiil võis mõjutada ka erinevust kaasatuses klasside vahel. Viieandel klassidel võis olla õpetaja, kellega õpilased tundsid kognitiivset kaasamist, verbaalset aktiivsust ning sisemist motivatsiooni kõrgemana.

Poisid näitasid oluliselt kõrgemat tulemust välises motivatsioonis võrreldes tüdrukutega. Sellest võib järeldada, et poisid võtavad osa tunnist sellepärast, et mitte halba hinnet saada, et vältida õpetaja karjumist nende peale või siis sellepärast, et see tund on kohustuslik. Samas võib see tulemus olla seotud ka kõrgema egole orienteeritusega (White & Duda, 1994) poistel. Poistel võib olla oluline saada toetust enda egole läbi tunnustuse ja sotsiaalse staatuse. Välise motivatsiooni küsimused peegeldavad ka hirmu mitte saada karistada ja negatiivset tagasisidet õpetajalt. Samas on varasemad uuringud näidanud, et väline motivatsioon pikemas perspektiivis ei ennusta soovitud käitumist (Ryan, Deci, 2000). Klasside omavahelises võrdluses oli kõigil kolmel juhul tegemist viienda klassi kõrgema hinnanguga väidetele. Antud uuring kinnitas seda, et sisemine motivatsioon on üks tähtsamaid konstrukte, mis mõjutab õpilaste kaasatust kehalise kasvatuses tunnis. Näiteks Jang ja teised (2012) leidsid, et õpetaja poolt saadud autonoomsuse toetus ennustas muutust õpilaste motivatsioonis, mis omakorda ennustas muutust kaasatuses ehk kui õpilane on sisemiselt rohkem motiveeritud, on tema tundi kaasatus ka suurem. Ntoumanis (2005) leidis enda uuringus, et autonoomsust toetav keskkond kehalise kasvatuses tunnis parandas õpilaste sisemist motivatsiooni. Sama tulemuse sai ka antud töös, kus autonoomsuse toetaja oli üks konstruktidest, mis mõjutab märkimisväärselt õpilaste osalemist kehalise kasvatuses tunnis. Kui keskkond toetab nii autonoomsust kui motivatsiooni, on õpilased rohkem kaasatud kehalise kasvatuses tundi. Motivatsioon on usaldusväärne ennustaja õpilaste kaasatusele, õppimisele ja saavutustele (Ryan & Deci, 2000), seega on kõrge sisemine motivatsioon üks tähtsamaid kaasamise konstrukte. Ka pingutuse alaskaala näitas märkimisväärselt seost õpilaste tunnis osalemisega ehk siis õpilased hindasid ennast pingutuse mõttes kõrgelt ja see osutus tähtsaks konstruktsiooniks kehalise kasvatuses tundi kaasatusel.

Käesoleva töö tulemused on olulised, sest arvestamata õpilaste osaluse ja motivatsiooniga kehalises kasvatuses ei ole võimalik õppeaine eesmärgid täita. Õppeaine eesmärgid on määratletud põhikooli- ja gümnaasiumi riikliku õppekavaga kehakultuuripädevuse kaudu (Riigi teataja 2011, Põhikooli riiklik õppekava).

## 6. JÄRELDUSED

Käesoleva uuringu tulemuste põhjal tehti järgnevad järeldused:

1. Tüdrukud on oluliselt aktiivsemalt kaasatud kehalise kasvatus õppeprotsessi kui poisid.
2. Kaasatus kehalises kasvatuses on seotud sisemise motivatsiooni, tajutud autonoomsuse toetuse ja pingutusega.
3. Tüdrukud tajuvad oluliselt kõrgemalt autonoomsuse toetust, on oluliselt rohkem käitumiselt ja verbaalselt kaasatud kehalise kasvatus tundi kui poisid.
4. Poisid on oluliselt kõrgemalt väliselt motiveeritud kui tüdrukud.
5. 5. klassi õpilased on oluliselt kõrgemalt kognitiivselt ja verbaalselt kaasatud kehalise kasvatus õppeprotsessi ning sisemiselt motiveeritumad, kui kuuenda klassi õpilased
6. Olulised kaasatust kirjeldavad tegurid on õpilaste sisemine motivatsioon, tajutud autonoomsuse toetus ja pingutus.

## KASUTATUD KIRJANDUS

1. Black AE, Deci EL. The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: a self-determination theory perspectives. *Sci Educ*, 2000; 84: 740-756.
2. Chatzisarantis NLD, Hagger MS. Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychol Health*, 2009; 24: 29-48
3. Cheon SH, Reeve J, Moon IS. Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *J Sport Exercise Psy* 2012; 34: 365-396.
4. Duda JL, Fox KR, Biddle SJH, Armstrong N. Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *Brit J Educ Psychol* 1992; 62: 313-323.
5. Fredricks JA, Blumenfeld PC, Paris AH. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Rev Educ Res* 2004; 74: 59-109.
6. Furrer C, Skinner E. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *J Educ Psychol* 2003; 95: 148-162.
7. Greene BA, Miller RB. Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemp Educ Psychol* 1996; 21: 181-192.
8. Hagger MS, Chatzisarantis NLD, Barkoukis V, Wang CKJ, Barankowski 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: 376-390.
9. Jang H, Kim EJ, Reeve J. Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *J Educ Psychol*, 2012; 104: 1175-1188.
10. Ladd GW, Dinella LM. Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *J Educ Psychol* 2009; 101: 190-206.
11. Lee W, Reeve J. Teachers' estimates of their students' motivation and engagement: being in synch with students. *Educ Psychol* 2012, 32: 727-747.
12. Leptokaridou ET, Vlachopoulos SP, Papaioannou AG. Experimental longitudinal test of the influence of autonomy-supportive teaching on motivation for participation elementary school physical education. *Educ Psychol* 2014; 7: 1138-1159.



13. McAuley E, Duncan T, Tammen V. Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: a confirmatory factor analysis. *Res Q Exercise Sport* 1989; 60: 48-58.
14. Ntoumanis N. A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *J Educ Psychol* 2005; 97: 444-453.
15. Papaioannou A, Marsh HW, Theodorakis Y. A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings: an individual or a group level construct? *J Sport Exercise Psy*, 2004; 26: 90-118.
16. Patall EA, Dent AL, Oyer M, Wynn SR. Student autonomy and course value: the unique and cumulative roles of various teacher practices. *Motiv Emot*, 2013; 37: 14-32
17. Põhikooli riiklik õppekava 2011. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>  
08.05.2017
18. Reeve J, Bolt E, Cai, Y. Autonomy-supportive teachers: how they teach and motivate students. *J Educ Psychol* 1999; 91: 537-548.
19. Reeve J, Jang H, Carrell D, Jeon S, Barch J. Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motiv emotion* 2004; 28: 147-169.
20. Reeve J, Jang H. What teachers say and do to support students autonomy during a learning activity. *J Educ Psychol* 2006; 98: 209-218.
21. Reeve J, Lee W. Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *J Psychol* 2014; 2: 527-540.
22. Reeve J, Tseng CM. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemp Educ Psychol* 2011; 36: 257-267.
23. Reeve J. How students create motivationally supportive learning environments themselves: the concept of agentic engagement. *J Educ Psychol* 2013; 105: 579-595.
24. Reeve, J. Teachers as facilitators: what autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elem School J* 2006; 106: 225-236.
25. Ryan RM, Deci EL. Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *Am Psychol* 2000; 55: 68-78.
26. Shen B, McCaughy N, Martin JJ, Fahlmann M, Garn A. Urban high-school girls' sense of relatedness and their engagement in physical education. *J Teach Phys Educ* 2012; 31: 231-245.
27. Skinner EA, Kindermann TA, Furrer CJ. A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educ Psychol Meas* 2009; 69: 493–525.

28. Solberg PA, Halvari H. Perceived autonomy support, personal goal content, and well-being among elite athletes: mediating effects of reasons for goals. *Percept motor skill*, 2009; 108: 721-743.
29. Standage M, Duda JL, Ntoumanis N. A test of self-determination theory in school physical education. *Brit J Educ Psychol* 2005; 75: 411-433
30. Taylor IM, Ntoumanis N. Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *J Educ Psychol* 2007; 99: 747-760.
31. 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: 242-253.
32. Wilson JA, Liu Y, Keith SE, Wilson AH, Kermer LE et al. Transformational teaching and child psychological needs satisfaction, motivation, and engagement in elementary school physical education. *Sport Exerc Perform Psychol* 2012; 4: 215-230.
33. Vlachopoulos SP, Katartzi ES, Kontou MG, Moustaka FC, Goudas M. The revised perceived locus of causality in physical education scale: psychometric evaluation among youth. *Psychol sport exerc* 2011; 12: 583-592.
34. Wolters CA. Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *J Educ Psychol* 2004; 96: 236-250.
35. Yoo J, Park JG. The role of emotion in motivational processes for engagement in physical education. *Korean J Sport Psychol*, 2014; 25: 1-14.
36. Yoo J. Perceived autonomy support and behavioral engagement in physical education: a conditional process model of positive emotion and autonomous motivation. *Percept Motor Skill: Exerc Sport* 2015; 3: 731-746.

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

Mina, Karl Sutt (sünnikuupäev 16.07.1991)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „II kooliastme õpilaste kaasatus ja sellega seotud tegurid kehalise kasvatuses tunnis“, mille juhendaja on kehalise kasvatuses didaktika lektor Maret Pihu, PhD,

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 lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega

isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 08.05.2017