



TARTU ÜLIKOOL
Spordipedagoogika ja treeninguõpetuse instituut

Liis Järveoja

**Õpetaja autonoomsust toetava ja kontrolliva käitumise seostest õpilaste
motivatsiooniga kehalises kasvatuses**

**Relations between teacher's autonomy supportive and controlling behaviour and
students' motivation in physical education**

Bakalaureusetöö

Kehalise kasvatuses ja spordi õppekava


Juhendaja: Prof. V. Hein

Tartu 2015

SISUKORD

SISSEJUHATUS	3
1. KIRJANDUSE ÜLEVAADE.....	4
1.1. Enesemääratlusteooria.....	4
1.1.1. Kompetentsuse vajadus	4
1.1.2. Autonoomsuse vajadus.....	6
1.1.3. Seotuse vajadus	6
1.1.4. Motivatsioon	7
1.2. Kehalise kasvatusõpetajad	8
1.3. Autonoomsust toetav ja kontrolliv käitumine.....	9
1.3.1. Kehaline aktiivsus väljaspool kooli.....	13
1.3.2. Käitumise mõõtmine	14
1.3.3. Õpetaja käitumise väljakujunemine ja käitumist mõjutavad tegurid	16
1.3.4. Õpetaja käitumise muutumine	18
1.3.5. Sekkumisprogrammid autonoomsuse toetamise suurendamiseks	19
1.3.6. Õpetamisega seotud faktorid	22
2. KOKKUVÕTE.....	24
KASUTATUD KIRJANDUS	26
SUMMARY	30

SISSEJUHATUS

Õpilaste motiveerimisel ja õpitulemuste saavutamisel on oluline roll õpetaja tegevusel. Õpetaja tegevust käsitletakse antud kirjanduse ülevaates enesemääratlemise motivatsiooni teooriale tuginedes. Lähtudes sellest teoriast vaadeldakse õpetaja tegevust ja käitumist kui sotsiaalseid faktoreid, mis avaldab mõju õpilaste motivatsioonile nende psühholoogiliste vajaduste rahuldamise kaudu.

Motivatsioon on motiivide kogum, mis on käitumise tõukejõuks. Motivatsioon kehalise kasvatuses võib sõltuda paljudest teguritest: õpikeskkonnast, kooli ning pere traditsioonidest, tunniteemast, õpetaja käitumisstiilist ja veel mitmetest asjaoludest. Käesolevas bakalaureusetöös on keskendunud just õpetaja käitumisstiilile, mis on jagatud õpilaste autonoomsust toetavaks ja kontrollivaks käitumiseks. Kuna need on tihedalt seotud vajaduste toetamise ja ohustamisega, on kirjanduse ülevaate esimeses peatükis käsitletud enesemääratlusteooriat. Ülevaate teises peatükis on liigitatud kehalise kasvatuses õpetajate käitumisviisid erinevateks meetoditeks. Neid saab jagada kahte gruppi: autonoomsuse toetus ja kontrolliv käitumine, millest räägib lähemalt kirjanduse ülevaate kolmas peatükk.

Käesoleva töö eesmärgid on:

- analüüsida seoseid autonoomsust toetava ja kontrolliva õpetaja käitumise ning õpilaste motivatsiooniga olla aktiivne kehalise kasvatuses tunnis ja väljaspool kooli.
- tuua välja õpetajate käitumise ning õpilaste motivatsioonilise käitumise mõõtmisvõimalused,
- analüüsida õpetajate käitumise muutumist ja selle jaoks loodud sekkumisprogramme.

Märksõnad: autonoomsuse toetus, kontrolliv käitumine, õpetaja käitumine, motivatsioon

Key words: autonomy support, controlling behavior, teacher behavior, motivation

1. KIRJANDUSE ÜLEVAADE

Vastavasisulise kirjanduse ülevaate saamiseks kasutasin järgmisi andmebaase: EBSCO *Discovery Service* (akronüüm *Elton B. Stephens Company'st*) ja *Web of Science*. Andmebaasidest kirjanduse leidmiseks kasutasin märksõnu: teacher behavior, teachingstyle, autonomy supportive teacher behavior, controlling teacher behavior, motivation in physical education. Leitud kirjandusallikatest on enamsobivamateks valitud 48 allikat, millest suurem enamus pärineb ajakirjade artiklitest. Kõige rohkem – kaheksa artiklit – pärineb ajakirjast *Journal of Educational Psychology*. Ajakirjas *Journal of Sport & Exercise Psychology* on avaldatud kasutatud kirjandusallikatest seitse artiklit.

1.1. Enesemääratlusteooria

Enesemääratlusteooria järgi on inimestel psühholoogilised vajadused autonoomsuse, kompetentsuse ja seotuse järele. (Deci ja Ryan; 2000). Autonoomsuse vajadus viitab soovile kogeda iseseisvust, kompetentsuse vajadus tähendab inimeste tahet tunda ennast pädeva ja asjatundlikuna ning seotuse vajadus väljendab soovi kuuluda gruppi ja mitte olla üksik. See, mil määral on need vajadused rahuldatud, avaldab mõju motivatsioonile, millest sõltub eesmärgile suunatud käitumine ja selle püsivus. Deci ja Ryan (2000) on leidnud, et nii nagu inimestel ei ole kaasasündinud täpselt ühesugune vajadus toidu järele, on ka nende psühholoogiliste vajaduste tugevus erinev. Need individuaalsed erinevused ning sotsiaalne keskkond mõjutavad loomulikku arengut. Sellesse protsessi on kaasatud ka sisemisest motivatsioonist tulenev käitumine ning väline motivatsioon. Kompetentsuse, autonoomsuse ja seotuse vajaduste rahuldamise mittedoodustamine viib vähese motivatsiooni ning soorituse ja heaolu languseni (Deci ja Ryan, 2000).

1.1.1. Kompetentsuse vajadus

Õpilaste tajutud kompetentsus on enesemääratlusteooria järgi üks psühholoogilistest vajadustest, mille tähtsus kooliastme tõusuga kasvab (Barić jt; 2014). Barići jt (2014) uuringus osalenud poisid ja tüdrukud olid jagatud kahte gruppi: nooremad vanuses 11-14 eluaastat (333 last) ja vanemad vanuses 15-18 eluaastat (261 last). Autorid leidsid, et vanemad õpilased olid rohkem huvitatud kehalise kasvatuses tunnist ja nautisid seda suuremal määral kui nooremad. Samal ajal aga väheneb vanuse kasvades nende õpilaste huvi kehalise

kasvatuse vastu, kes ei tunne ennast kompetentsetena. Algklassides ei ole kehalise kasvatuse tund kuigi proovile panev ning seepärast ei ole palju äärmustesse kalduvaid õpilasi – ei neid, kes suurel määral naudingut tunneks ega neid, kellel oleks probleeme motivatsiooni leidmisega. Kehalise kasvatuse tunnid muutuvad pärast algklasse keerukamaks, mis tähendab, et kasvab õpilaste hulk, kes tunnevad pädevusest rahuolu. Samal ajal kasvab ka nende laste hulk, kes tajuvad ebakompetentsust ja ei leia tegutsemiseks sisemist motivatsiooni (Deci ja Ryan; 2000). Siin tulebki välja õpetaja olulisus aidata kaasa õpilase motivatsiooni tekkimises ja säilitamises.

Kompetentsuse tajumine on üks kolmest psühholoogilisest põhivajadusest. vajaduse rahuldamine on aga seotud väliste motiivide alla kuuluvate sotsiaalsete faktoritega, milles oluline osa kuulub õpetaja käitumisele. Uuringud on näidanud, et kompetentsuse tajumisel on seos õpetaja poolt antava tagasisidega (Koka ja Hein, 2003). Autorid leidsid, et tajutud üldine positiivne tagasiside toetab sisemist motivatsiooni ja sellega seotud faktoreid, milleks on tajutud kompetentsus ja tajutud nauding. Kolmest erinevast tagasisidevormist (positiivse spetsiifilise tagasiside tajumine, positiivse üldise tagasiside tajumine ja harjutuse sooritamise teadmisi antava tagasiside tajumine) omab suurimat mõju kompetentsusele positiivse üldise tagasiside tajumine.

Autonoomsust toetavat tagasisidet, mis enesemääratlusteooriale tuginedes on kvaliteetne tagasiside, saab anda neljal erineval viisil (Carpentier ja Mageau, 2013). Esiteks, viies tagasiside saaja tähelepanu kõrvale temal endalt ja suunata keskendumine õpiprotsessile. Teiseks, olles ise kaasatud probleemilahendamisse ja viies tähelepanu lahendusele, mitte probleemile. Kolmandaks, andes nõuandeid nii, et tagasiside saaja tunnetaks tulemuste põhjuseid ja iseseisvalt liiguks eesmärkide poole. Neljandaks, pakkudes konkreetseid juhiseid ja selgitades välja oma hoolealuse teadmiste taseme. Mida rohkemal määral on õpetaja autonoomsust toetav, seda tõenäolisemalt on tema tagasiside privaatne ja väldib isiklikke väiteid. Tagaside kvaliteedi ja kvantiteedi vahel on negatiivne korrelatsioon, see tähendab et spordi kohta antakse informatiivset autonoomsust toetavat tagasisidet üldjuhul harvemini (Carpentier ja Mageau, 2013).

Kontrollival ja autonoomsust toetaval tagasisidel on põhjuslik erinevus. Tihti annavad õpetajad kontrollivat tagasisidet siis, kui nad tunnevad endal survet stressirohkes keskkonnas (Deci jt; 1982), täpselt nii nagu survet tundes õpetajad ka käituvad kontrollivamalt. Kui tagasiside on orienteeritud muutustele, on tagasiside andmine autonoomsust toetavana keerulisem, kuid mitte võimatu anda. Autonoomsust toetav muutustele orienteeritud tagaside on mõistev, kaasab endas lahenduste valikuid, põhineb selgetel ja saavutatavatel sihtidel, väldib isiklikke seisukohti, sisaldab endas nõuandeid ja see antakse edasi arvestaval toonil

(Carpentier ja Mareau; 2013). Kvaliteetsele tagasisidele järgneb Carpentieri ja Mageau (2013) järgi parem tulemus kui kvantitatiivsele tagasisidele, seega on õpilaste motiveerituse seisukohalt eelistatum autonoomsust toetav tagasiside, mida esitatakse pigem harvem kui liiga tihti.

1.1.2. Autonoomsuse vajadus

Õpetaja peab õpilaste autonoomsuse vajaduse rahuldamiseks laskma lastel teha teadlike otsuseid ja valikuid. Küsimuste esitamine ja õpilaste kuulamine õpetaja poolt toetab autonoomsuse vajadust, kuna see aitab eristada õpilaste individuaalseid väärtusi, huve ja eelistusi. Haerens jt (2013) on täheldanud, et autonoomsuse vajadust toetavaid jooni esineb kehalise kasvatuses suhteliselt minimaalselt. Õpetajad lasevad õpilastel vähe valikuid teha ja vaid harva antakse õpilastele võimalus tegutseda iseseisvalt. Sellist õpetajapoolset käitumist on võimalik teadvustamistööga parandada, kuid lisaks õpetaja käitumisele ohustab autonoomsuse vajadust üldine koolisüsteemi ülesehitus – soorituse eest pannakse hinne, mis on justkui tasu tehtud töö eest. Tasu ja sisemise motivatsiooni seoseid on uurinud Lepper ja Greene (1973). Nad jagasid lasteaialapsed, kes näitasid üles huvi joonistamise vastu, kaheks gruppiks. Esimene grupp, kuhu kuulusid lapsed, kes teadsid, et hea joonistuse eest saab diplomi ja teine grupp, kes seda ei teadnud. Esimese grupi õpilased mängisid palju vähem joonistusvahenditega ja olid vähem sisemiselt motiveeritud joonistama kui teises grupis olevad lapsed.

1.1.3. Seotuse vajadus

On leitud, et sisemine motivatsioon on vähem sõltuv seotuse vajadusest ning enam autonoomsuse ja kompetentsuse vajaduse rahuldamisest (Deci ja Ryan; 2000). Ka Standage'i jt (2012) uuringus selgus, et seotuse vajaduse rahuldamine on autonoomse motivatsiooniga vähem seotud kui autonoomsuse ja kompetentsuse vajaduse rahuldamine. Siiski käsitlevad Standage jt (2012) kehalise kasvatuses tundi kui olulist keskkonda, kus õpilased saavad üksteisega suhelda, ühineda ja oma isiksust ning sotsiaalsust arendada ning seejuures on oluline toetada nende seotuse vajadust. Õpetaja käitumisviisid, nagu näiteks empaatilisus, küsimuste esitamine ja õpilaste kuulamine, on kõige otsesemad seotuse vajadust toetavad

võimalused (Haerens jt, 2013). Selline käitumine kajastab positiivset, sõbralikku ja sooja õpetaja-õpilase suhtlust, milles õpetaja proovib mõista õpilase vaatenurka.

1.1.4. Motivatsioon

Enesemääratlusteooria puhul on keskseks küsimuseks psühholoogiliste vajaduste rahuldamine, mis omakorda vahendavad sotsiaalsete faktorite mõju motivatsioonile. Motivatsioon jaguneb enesemääratlusteooria järgi üldiselt kolmeks liigiks – autonoomseks ja kontrollivaks motivatsiooniks ning amotivatsiooniks (Deci ja Ryan, 2000). Autonoomne motivatsioon sisaldab endas käitumise regulatsiooni sõltuvalt enda tahtest, psühholoogilisest vabadusest ning enesetoetusest. Autonoomne motivatsioon koosneb kolmest alaliigist: sisemine motivatsioon, integreeritud regulatsioon ja identifitseeritud regulatsioon. Sisemine motivatsioon ajendab tegutsema siis, kui tegevus on oma olemuselt huvitav, näiteks võtab õpilane kehalise kasvatus tunnist osa, kuna talle on see nauditav ja samal ajal väljakutset esitav. Integreeritud regulatsiooni puhul paneb tegutsema asjaolu, et see tegevus on seotud inimese väärtuste ja ideaalidega, näiteks osaleb õpilane kehalise kasvatus tunnis siis, kui see langeb kokku tema lootuste ja ambitsioonidega elus. Identifitseeritud regulatsioon juhib käitumist siis, kui saadakse aru pakutud tegevuse vajalikkusest, näiteks teeb õpilane kehalise kasvatus tunnis soojendust, sest ta teab, et see ennetab vigastusi. Seega iseloomustab autonoomset motivatsiooni tahe tegutseda. Kontrollitud motivatsioon viitab survestamisele ning see koosneb kahest alaliigist: välisest ja introjektiivsest regulatsioonist. Kontrolliv regulatsioon tuleneb indiviidi endapoolsest survest vastavaks tegevuseks (Meyer jt, 2014). Näiteks, õpilane on kehalise kasvatus tunnis aktiivne, et vältida süü- ja häbitunnet. Väline regulatsioon ajendab tunnist osa võtma sellisel juhul, kui õpilane tahab vältida kriitikat ja karistusi, näiteks õpilane võtab kehalise kasvatus tunnist osa vaid selleks, et saada häid hindeid või hoiduda saada karistatud teatud mitteaktsepteeritava käitumise eest. Amotivatsioon on vastupidine autonoomsele ja kontrollitud motivatsioonile. Amotivatsioon väljendub kavatsatud tegevuse tahte puuduses või selles kui käitumisel ei ole seletatavaid põhjuseid. Amotiveeritud õpilane ei vaevugi tunnis korralikult osalema, kuna ta tajub oskamatust või ei saa aru kehalise kasvatus tunni mõttest (Aelterman jt, 2012; Deci ja Ryan, 2000).

1.2. Kehalise kasvatuse õpetajad

Õpetajaid on käitumise alusel grupeerinud ja kirjeldanud mitmed autorid (Mosston, 1966; Salvara jt, 2006). Mosstoni (1966) poolt väljapakutud struktuur jaguneb õpetajakeskseteks ehk reproduktiivseteks ja õpilaskeskseteks ehk produktiivseteks meetoditeks. Reproduktiivsete meetodite kasutamisel toimub õpetaja poolt esitatu kordamine õpilaste poolt. Õpilastel tuleb täita õpetaja poolt antud kindlaid juhised harjutamiseks ja oskuste õppimiseks. Sellised õpetajakesksed meetodid on käsumeetod (õpetaja teeb ise kõik otsused), harjutamismeetod (õpilased praktiseerivad õpetaja poolt ettenähtud ülesandeid), retsiprookne meetod (õpilased töötavad paarides, üks õpetajana ja teine õppijana), enesekontrolli meetod (õpilased hindavad enda edukust õpetaja poolt esitatud kriteeriumi alusel) ja valikumeetod (õpetaja võimaldab õpilastel sooritada erineva raskusastmega ülesannet). Nende meetodite kasutamisel on õpilaste tegevus suures ulatuses õpetaja poolt kontrollitav.

Õpilaskesksed meetodid on suunatud avastamismeetod (õpetaja planeerib eesmärgi ning juhivad õpilased seda avastama, võimalikest õpetaja poolt pakutud soorituse variantidest tuleb leida harjutamisega õige lahendus), konvergentne meetod (õpetaja püstitab probleemi ja õpilased pakuvad harjutamise käigus endapoolse lahenduse, õigeid lahendusi on vaid üks), divergentne meetod (õpetaja annab ette probleemülesande parameetrid, õpilased leiavad nende raames probleemile lahendusi), individuaalõppemeetod (õpetaja otsustab õpetamise valdkonna ja sobiva harjutuste komplekti üle, õpilased leiavad probleemi ja lahenduse) ja iseseisev õppimismeetod meetod (õpilased võtavad täisvastutuse õppeprotsessi eest). Erinevate tunnitemade puhul peaksid õpetajad kasutama sobivat õpetamismeetodid, näiteks oleks ohtlik õpetada odaviset õpilaste algatust toetava stiiliga. Siiski peaksid õpetajad võimalusel valima pigem õpilasekeskse õpetamismeetodi (Morgan; 2005).

Salvara jt (2006) grupeerisid omakorda õpetajate käitumismeetodid nelja rühma, mille aluseks võeti käitumine juhendamisel, tunnetuslik struktuur, õppimine, suhtlemine, sooritus, hindamine, vigadega toimetulek ja õpilaste motivatsioon. Nendeks rühmadeks on teadmiste reproduktsiooni grupp (käsu- ja harjutusmeetodid), teadmiste omandamise grupp (retsiprookne, enesekontrolli- ja valikumeetod), teadmiste avastamise grupp (konvergentne- ja divergentne meetod) ja teadmiste produktsiooni grupp (individuaalõppe-, algatus- ja iseseisev õppimismeetod). Autorid leidsid oma uuringuga, et teadmiste reproduktsiooni meetodid mõjuvad negatiivselt õpilaste õppimisele ja meisterlikkuse saavutamisele orienteeritud motivatsioonile, samal ajal teadmiste omandamise avastamist ja produktsiooni toetavad

õpetamismeetodid omavad positiivset efekti. Õpilased, keda õpetatakse teadmiste reproduktsioonile tuginevate õpetamismeetoditega, on märkimisväärselt rohkem eegole orienteeritud motivatsiooniga.

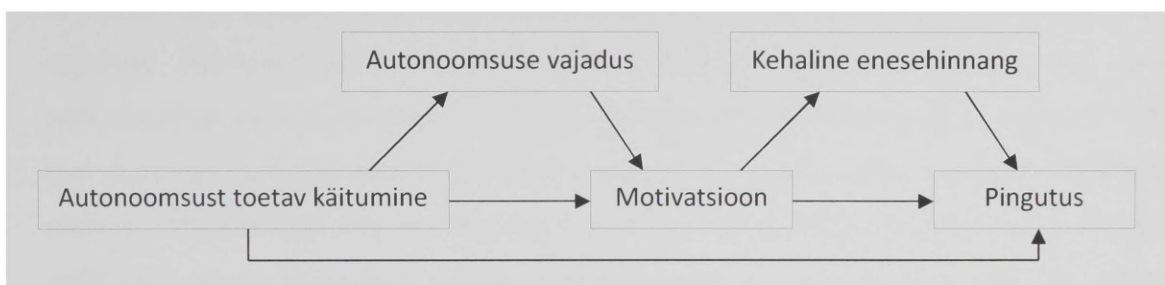
Mosstoni õpetamismeetodite ja õpetaja motiveeriva käitumise (kontrolliv käitumine ja autonoomsuse toetus) vahel võib leida sarnaseid jooni (Hein, 2012). Õpetajakeskseid ehk reproduktiivseid meetodeid saab käsitleda kontrolliva käitumisena ning õpilasekeskseid ehk produktiivseid meetodeid autonoomsuse toetusena. Autonoomsust toetav käitumine on õpilasekeskne õpetamine ning kontrolliv käitumine õpetajakeskne õpetamine (Cheon ja Reeve, 2013). Kontrolliv õpetaja võiks öelda: „Kiiresti! Tee nii nagu ma ette näitasin! Kohe!” Kontrolliva käitumise puhul segab õpetaja õpilaste poolt eelistatud tunnirütmi ja on kriitiline. Siiski tuleb tähele panna, et kontrolliv käitumine ei sisalda endas füüsilist vägivalda, vaid õpilasi tahetakse motiveerida ja tundi kaasata, surudes peale tundeid, mõtteid ja käitumisviise õpetaja parema äranägemise järgi. Autonoomia on kreekakeelne sõna, kus *autos* tähendab „ise” ning *nomos* „seadus”. Autonoomsust toetav õpetaja lubab õpilastel teha iseseisvaid otsuseid. Kuid autonoomsuse toetus ei tähenda kõikelubatavust ja tunni ülesehituse eiramist, vaid õpilaste kaasamist tundi, lähtudes õpilaste vaatenurgast, liites õpilaste mõtteid, tundeid ja käitumist ühtseks. Autonoomsust toetav õpetaja võiks oma tunnis öelda: „Siin on võimalus saada teada midagi enda kohta – kuidas teile see tundub?” (Cheon ja Reeve, 2013)

1.3. Autonoomsust toetav ja kontrolliv käitumine

Õpetaja autonoomsuse toetuse positiivset mõju motivatsioonile ja erinevatele õpiväljunditele on uurinud paljud autorid (näiteks Berghe jt, 2013; Reeve ja Jang, 2006; Standage jt, 2012; Ntoumanis 2005). On uuritud ka kontrolliva käitumise toimet (Berghe jt, 2013) ning õpetaja käitumise seoseid kehalise aktiivsusega väljaspool kooli (Taylor jt, 2010; Ntoumanis, 2001; Lim ja Wang, 2008). Stebbings jt, (2013) uurisid faktoreid, mis mõjutavad treeneri enda käitumise tajumist kas kontrollivana või autonoomsust toetavana. Tulemused näitasid, et treeneri poolt enda käitumise tajumine oli seotud võimalustega enesetäiendamiseks, kindlusetundega töökoha suhtes ja töös ning elus esinevate konfliktsete situatsioonidega.

Mõned õpetajad suunavad õpilaste mõtteviisi, tundeid ja käitumist edu saavutamiseks. Seda teevad nad kasutades väliseid stiimuleid ja tagajärgedega hirmutades (Reeve; 1999). Selline käitumine on suhteliselt kontrolliv, kuna õpetaja eesmärk on kontrollida õpilaste käitumist nii, et õpetaja seisukohalt soovitud arvamus tulevad tihemini ette kui

mittesoovitavad. Teised õpetajad õpetavad ja motiveerivad õpilasi individuaalselt, toetudes laste huvidele ja kooli väärtustele. See stiil on suhteliselt autonoomsust toetav, kuna õpetaja eesmärk on toetada õpilase huve ja väärtustada haridust. Autonoomsust toetavad õpetajad kuulavad oma õpilasi, vastavad õpilaste küsimustele ja annavad vähem suulisi juhiseid (Reeve, 1999). Õpilaste poolt tajutud autonoomsuse toetamisel on otsene ja kaudne mõju pingutusele (Hein ja Caune, 2014). Kaudne mõju pingutusele on vahendatud läbi motivatsiooni ja kehalise enesehinnangu (Joonis 1).



Joonis 1. Autonoomsust toetava käitumise otsene ja kaudne mõju pingutusele

Reeve ja Jang (2006) on märkinud, et kui õpilased tajuvad, et nende õpetaja annab võimaluse valida ülesandeid kooskõlas õpilaste eesmärkidega või kaasab neid otsustamisprotsessidesse, panustavad lapsed koheselt rohkem ülesande õnnestumisesse. Reeve ja Jang (2006) uurisid erinevate käitumisviiside seoseid tajutud autonoomsuse toetamisega. Õpetaja-õpilaste suhtlusest kehalises kasvatuses ning juhendamises tehti videosalvestus ning märgiti üles erinevate käitumiste esinemissagedus. Tulemustena leiti, et õpilaste poolt tajutud autonoomsust toetavad õpetajad:

- on osavõtlikud – lasevad oma õpilastel rääkida, kuulavad neid ning vastavad küsimustele, julgustavad ja toetavad,
- kiidavad, kui harjutust sooritatakse kvaliteetselt, kiitus on informatiivne,
- on paindlikud – annavad õpilastele aega töötada nende endi poolt eelistatud viisil,
- motiveerivad huvi sisendades – toetavad sisemist motivatsiooni,
- põhjendavad tunnitegevust (Reeve ja Jang; 2006).

Reeve ja Jang (2006) osutasid oma uuringus mitmetele kitsendustele. Andmed koguti laboratoorses tingimustes ja analüüsitud juhendamine kestis 10 minutit, kuigi tavaliselt kestab tund 45 minutit. Lisaks vaadeldi õpetaja-õpilase vahelist suhtlust, kuigi kehalise kasvatuses tundides on enamlevinud õpetaja suhtlus õpilastegrupiga. Neljas meetodiline nõrkus tulenes asjaolust, et vaatluse all olid vaid väga vähese kogemusega õpetajad. Viimaks, tegemist oli läbilõikelise uuringuga, mis tähendab, et samal ajahetkel analüüsiti erineval

tasemel vaatlusaluseid, mis ei võimalda välja selgitada põhjuslikke seoseid. Vaatamata mainitud asjaoludele märkasid autorid positiivset seost autonoomsuse toetamise ja huvide tagajärgede vahel. See tähendab, et õpilased naudivad tundi, on kaasatud tegevusse ja nende sooritused on paremad siis, kui nad tajuvad, et nende autonoomsust on toetatud. Soorituse kvaliteeti uuris ka Ntoumanis (2001), kes analüüsis, kuidas on sotsiaalsed faktorid seotud vajaduste toetamisega. Oma uuringus leidis ta, et kui õpetaja soodustab koostööd, toetab see seotuse vajadust, kui ta asetab tunnis rõhu iga õpilase paremaks saamisele, toetab kompetentsuse vajadust ja kui annab õpilastele valikuvõimalusi, aitab ta kaasa autonoomsuse vajaduse rahuldamisele. Ntoumanis (2005) rõhutab oma uuringutulemustes õpilaste põhivajaduste toetuse tähtsust, et kogeda positiivseid motivatsioonilisi tulemusi kehalise kasvatuses tunnis. Kuigi suurem tähelepanu tema töös on õpilaste motivatsiooni analüüsil, kes osalesid vabatahtlikult kehalise kasvatuses tundides (Suurbritannias on kehalise kasvatuses tund valikaine), uuris Ntoumanis õpilaste motivatsiooni ka kohustusliku kehalise kasvatuses tundides. Ta leidis, et kolm psühholoogilise vajaduse rahuldamist on positiivses seoses autonoomse motivatsiooniga ja negatiivses seoses amotivatsiooniga. Õpilased, kes on sisemiselt motiveeritud, ei tunne ennast süüdlaslikult ega surve all ning ei koge igavust kehalise kasvatuses tunnis osaledes. Siiski toob Ntoumanis (2005) välja, et autonoomsuse toetus toob kasu õpilastele, kellel on spordikogemus. Nendele, kellel spordiga kokkupuuted on minimaalsed, ei too liidrirolli andmine või otsuste tegemisse kaasamine positiivset efekti. Nii nagu enesemääratlusteoorias on toodud välja vajaduste rahuldamise olulisus, leidsid ka Standage jt (2012), et autonoomsust toetav õpetaja võtab arvesse õpilaste põhivajadusi. See omakorda tugevdab õpilaste motivatsiooni ja heaolu. Õpetajad saavad autonoomsuse toetust väljendada mitmel erineval viisil (Deci jt, 1994). Esiteks, õpilastele tuleb anda sisukas põhjendus, miks midagi tehakse. Teiseks, õpetajad peaksid õpilaste seisukohti arvesse võtma. Õpilaste individuaalsuse ja erinevate tunnetega arvestamine kehalise kasvatuses tunnis demonstreerib õpetaja austust oma õpilaste tahte ja valikuvabaduse suhtes. Sel moel saavad lapsed kinnitust, et õpetaja juhised ja ülesanded võivad olla kooskõlas õpilaste nägemusega tunnist. Kolmandaks, kehalise kasvatuses õpetajad peaksid andma õpilastele erinevaid võimalusi olemaks kehaliselt aktiivne. Seda soovitus kinnitab Bryani (2007) uuring, kus ta leidis, et pakkudes valikuid erinevate tegevuste, raskusastete ja muude alternatiivide vahel, saab autonoomsuse toetust soodustada ja aidata kaasa õpilaste autonoomsuse toetuse tajumisele. Erinevate tunniteemade puhul on õpilaste aktiivsuse tase erinev, näiteks on see madalaim reketialadel (Aelterman jt, 2012). Vähenenud kehalist aktiivsust reketialadel võib seletada vaatluses kasutatud liikumissuuna muutuste (raskuskeskme muutuse) hindamiseks mõeldud aktseleomeetritega, mis olid paigaldatud nii, et käe paiknemise kohta liikumisinfort

ei saadud. Aelterman jt (2012) leidsis, et kehalise aktiivsuse tase on peamine õpilaste autonoomse motivatsiooni väljund. Seega saavad õpetajad oma õpilaste autonoomse motivatsiooni kohta pisut aimu nende kehalist aktiivsust hinnates.

Kui autonoomsust toetav õpetaja peab silmas õpilaste psühholoogiliste põhivajaduste rahuldamist, siis kontrolliv õpetaja ohustab neid (Berghe jt, 2013). Õpilaste poolt tajutud autonoomsuse toetamine ei ole positiivses korrelatsioonis järgmiste tegevustega: õpetaja rääkimise aeg, kontrollivate küsimuste esitamine, kiitmine kui juhuslik autasu, ainult õpetajapoolsete lahenduste pakkumine, käskimine ja kritiseerimine (Reeve ja Jang; 2006). Nimetatud käitumisviisid iseloomustavad kontrollivat käitumist.

Kontrollival käitumisel on negatiivne mõju emotsioonidele, motivatsioonile ja tundi kaasatavusele nii poistel kui tüdrukutel (Assor, 2005). Õpilaste motivatsiooni puudumine on tihedalt seotud õpilaste viha ja ärevusega. See asjaolu muudab õpilaste jaoks keeruliseks takistada oma kalduvust reageerida õpetaja kontrollivale käitumisele motivatsioonipuudusega. Õpetajad, kes on orienteeritud pigem kontrollivale käitumisele, ilmutavad harvem õpilaste vajadusi toetavat käitumist (Berghe jt, 2013). Nende käitumine seostub enam kompetentsuse, seotuse ja autonoomsuse vajaduste ohustamisega ja isegi ükskõiksusega oma õpilaste suhtes. Viimane väljendub distantsi hoidmises, ebasõbralikus käitumises ja õpilastele liiga vähese tähelepanu osutamises.

Õpilaste vajadusi ohustavad väga mitmed erinevad käitumismaneerid. Berghe jt (2013) märkisid sellistena üles olukordi, kus õpetaja:

- kasutab oma võimu õpilaste üle ja nõuab austust,
- kontrollib õpilasi, kasutab käskivat kõnet ning on tungiv,
- on ärritunud ja kaotab kannatlikkuse,
- karjub õpilaste peale,
- survestab õpilasi, selle tagajärjel väheneb õpilaste enesekindlus ja -väarikus ning suureneb häbi- ja süütunne,
- kritiseerib tugevalt, kui õpilased ei käitu nii, nagu õpetaja ootab,
- ei luba õpilastel panustada tunnikulgu või reageerib õpilaste kaasabile negatiivselt.
- käitub ebasõbralikult ja külmalt,
- tekitab lastes ebamugavust.

Autorid pidasid limiteerivateks faktoriteks seda, et uuring oli läbilõikeline ning vaadeldava õpetajate rühm oli väike (79 osalejat) ja homogeenne (nad kõik andsid tundi gümnaasiumiastmes). Vaatamata sellele, et antud grupi järgi on raske üldistusi teha, leidsid autorid, et kõik eelnimetatud käitumisviisid korreleeruvad tugevalt kontrolliva õpetaja

käitumisega, neist kõige tugevamini seostus kontrollimisega võimu kasutamine ja austuse nõudmine. Berghe jt (2013) töös kontrolliva käitumisega seostunud õpilaste surveamine väljendub Ntoumanise (2001) järgi igavusega. Siiski tuleb mainida, et Berghe jt (2013) uuringus olid õpetajad vajaduste ohustamisega seotud harva, mis on positiivne tulemus. Seevastu on oluline märkida, et halvad kogemused ja sündmused omavad inimestele tugevamat mõju kui positiivsed (Baumeister jt, 2001). Seega ühekordne vajaduste ohustamine võib olla märkimisväärsemate tagajärgedega kui mitmekordne õpilase vajadusi toetav käitumine.

1.3.1. Kehaline aktiivsus väljaspool kooli

Lim ja Wang (2008) käsitlevad regulaarset kehalise aktiivsuse edendamist kõige tähtsama kehalise kasvatus tunni eesmärgina. Oma uuringus leidsid nad, et kehalise kasvatus tunnil on suur mõju koolijärgsetel aastatel aktiivsetele eluviisidele kaasaaitamiseks. Kui põhiliseks uuringutulemuseks oli positiivne seos autonoomsuse toetuse ja aktiivse eluviisi vahel, siis lisaks leidsid Lim ja Wang (2008) seda, et amotivatsioon kehalise kasvatus tunnis ei ole seotud vähem aktiivse eluviisiga. Siinkohal soovivad autorid kehalise kasvatus õppekava kriitiliselt läbi vaadata. Ka Taylor jt (2010) analüüsisid aktiivse eluviisi seoseid kehalise kasvatus tunnis kogetuga. Täpsemalt uurisid nad, mis mõjutab vaba aja kehalist aktiivsust ning kavatsust hakata spordiga tegelema. Autorid leidsid, et kehalisele aktiivsusele suunatud tunnetus ja käitumine on enim fokuseeritud õpilaste kompetentsuse vajaduse toetusele. Ntoumanis (2001) aga leidis, et sisemine motivatsioon on positiivselt seotud kehaliselt aktiivse eluviisiga koolijärgsetel aastatel. Kuna õpilaste sisemine motivatsioon eeldab õpetajapoolset psühholoogiliste põhivajaduste toetust, mis omakorda on omane autonoomsuse toetusele, kinnitavad Lim ja Wang (2008), Taylor jt (2010) ning Ntoumanis (2001) üksteise seisukohti.

Kuigi eksperimentide tulemused on omavahel seotud, on autorid leidnud mitmeid piiranguid. Taylor jt (2010) pidasid limiteerivaks faktoriks asjaolu, et õpilased ise määrasid oma kehaliselt aktiivse käitumise. Lim ja Wang (2008) pidasid piiranguks lühiajalisust: paljud seosed võivad tekkida alles pikema aja jooksul ning nende uuringute läbiviimine on komplitseeritud. Kuna vaatlustulemused olid suunatud koolijärgsetele aastatele, pidasid autorid puuduseks asjaolu, et õpilased hindasid kavatsust olla kehaliselt aktiivne, mitte ei analüüsisid täiskasvanuid näiteks sammulugejatele, treeningpäevikutele ja küsimustikele toetudes.

1.3.2. Käitumise mõõtmine

Motivatsiooni hindamiseks ning õpetajate käitumise ja õpilaste poolt tajutud õpetaja käitumise mõõtmiseks on koostatud erinevaid küsimustike (Deci ja Ryan, 1985; Markland ja Tobin, 2004; Williams ja Deci, 1996; Hagger jt, 2007; Meyer jt, 2014). Deci ja Ryani (1985) küsimustik ei ole koostatud otseselt kehalise kasvatuses tunnistega üldse õpetamisest lähtudes, vaid see on universaalne. Nende „Üldise põhjusliku suunitluse skaalal“ (GCOS) saab hinnata inimese autonoomse motivatsiooni, kontrollitud motivatsiooni ja amotivatsiooni tugevust. Küsimustikus on esitatud kujuteldav olukord (näiteks on tagasisaadava testi tulemus väga halb) ning erinevad reageerimisvõimalused („Ma ei tee midagi hästi“, „See rumal test ei näita nagu nii midagi“ ja nii edasi). Iga reageerimisvõimalusele on vaja märkida seitsmepunkti skaalal, kui suurel määral käib väide vastaja enda kohta. Marklandi ja Tobini (2004) küsimustik „Kehaliste harjutustega tegelemise motiivid“ (BREQ-II) määrab autonoomse motivatsiooni, kontrollitud motivatsiooni või amotivatsiooni. Nende küsimustikus tuleb õpilasel märkida laused, mis käivad tema kohta.

Näiteks, kehalise kasvatuses tunnis ma pingutan...

- ✓ kuna ma naudin seda kehalise kasvatuses tundi
- ✓ kuna muidu mind kritiseeritaks
- ✓ kuna ma leian, et kehalise kasvatuses tund on kasulik
- ✓ kuna ma tunneksin ennast süüdi, kui ma ei pingutaks
- ✓ ma ei näe kehalise kasvatuses tunnis pingutamisel mõtet

Williamsi ja Deci (1996) küsimustik on suunatud õpikeskkonna hindamisele (LCQ). Väited on stiilis: „Ma tunnen, et saan oma tundeid juhendajaga jagada“, „Minu juhendaja julgustab mind küsima“, „Minu juhendaja tuleb inimeste emotsioonidega hästi toime“ ja nii edasi.

Palju küsimustike kasutati Taylori jt (2008) õpetaja käitumise väljakujunemise uurimustöös. Skaala „Psühholoogiliste e vajaduste rahuldamine tööl“ loodi Deci jt (2001) poolt ning sisaldab endas nii käitumuslike kui kogemuslike tööle kaasatuse aspekte. Ütlusi „Kui ma olen tööl, siis töötan ma nii kõvasti kui saan“, „Tööl olles tunnen ma tihti igavust“ ja teise tuleb hinnata seitsmepalli skaalal.

Black ja Deci (2000) uurisid keemiatudengite poolt tajutud õpetaja autonoomsuse toetust. Nende poolt väljatöötatud küsimustikku on kohandatud autonoomsuse toetuse uurimiseks erinevates valdkondades. Ka Haggeri jt (2007) töö eesmärgiks oli arendada välja mõõtesüsteem määramaks tajutud autonoomsuse toetust. Uuringus loodi 12-väiteline skaala „Harjutamise valdkonnas tajutud autonoomsuse toetus” (Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Settings – PASSES), mille aluseks oli just Blacki ja Deci (2000) poolt loodud küsimustik. Väidetele stiilis „Minu õpetaja annab positiivset tagasisidet, kui ma tegelen spordiga või teen energilisi harjutusi väljaspool kooli” ja „Ma tunnen, et saan õpetajaga jagada oma elamusi, mis tekivad vabal ajal spordiga tegeledes” tuleb anda hinnang seitsmepalli süsteemis nõustumisest mittenoustumiseni. Sama skaalat modifitseerides koostati väited ka tajutud lapsevanemate ja eakaaslaste autonoomsuse toetuse määramiseks. Tänu uuringu rahvusvahelisusele, saavad autorid kinnitada, et „Tajutud autonoomsuse toetuse skaalaga õpikeskkonnas” mõõdetud tulemustes on vaid väike kultuuridevaheline erinevus ja on seepärast sobiv nii individualistlikes kui kollektiivsetes kultuuriruumides kasutamiseks.

Meyer jt (2014) eesmärk oli uurida õpilaste motivatsiooni muutuste seoseid õpetaja kontrolliva käitumisega kehalises kasvatuses. Selle jaoks koostasid autorid tajutud õpetaja kontrollitud käitumise mõõtmiseks 9-väitelise skaala. Skaala aluseks võeti Soenensi jt (2012) „Psühholoogiliselt kontrolliva õpetaja skaala” (PCT) ning Skinneri ja Belmonti (1993) küsimustik „Õpetaja kui sotsiaalne faktor” (TASCQ). Psühholoogiliselt kontrolliva õpetaja skaalalt võeti üle seitse väidet, näiteks „Selle tunni jooksul pani õpetaja mind ennast süüdi tundma, kuna ta ei olnud minuga rahul.” Kaks väidet („Selle tunni jooksul tundus, et õpetaja pidevalt dikteeris, mida ma pean tegema” ja „Selle tunni jooksul mu õpetaja pidevalt kritiseeris, kuidas ma midagi tunni ajal teen”) lisati küsimustikust Õpetaja kui sotsiaalne faktor, et õpetaja kontrollivat käitumist saaks veel üldisemalt mõõta. Kummagi skaala väiteid hindasid õpilased skaalal ühest (ei käi minu kohta) viieni (käib vägagi minu kohta).

Toetudes küsimustike vastuste analüüsile, on võimalus määrata õpetaja tegeliku ja õpilaste poolt tajutud käitumise seoseid tunnitegevust jälgides (Berge jt, 2013; Reeve ja Jang, 2006). Berghe jt (2013) osutasid oma uuringus õpetajate käitumisviisidele, mis ohustavad õpilaste vajadusi. Reeve ja Jang (2006) märkisid nii autonoomsust toetavaid kui kontrollivaid käitumismaneere. Vaadates videolindilt kehalise kasvatuses tundi, märgiti nii Berghe jt (2013) kui Reeve ja Jangi (2006) uuringutes iga tegevuse esinemissagedus minutites, kordade arvus või hindamisskaalades.

1.3.3. Õpetaja käitumise väljakujunemine ja käitumist mõjutavad tegurid

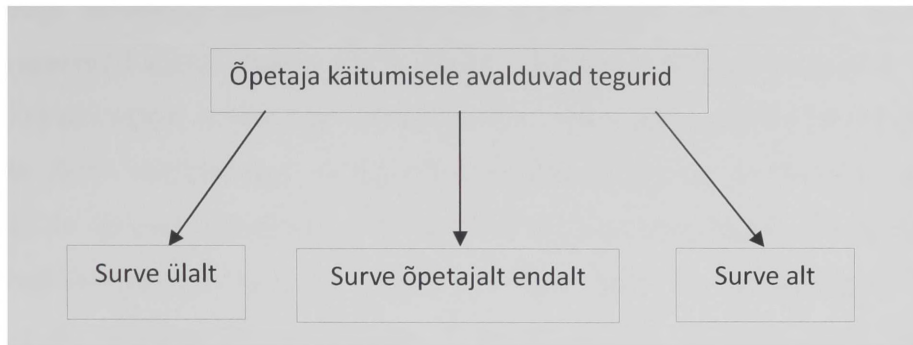
Kuigi paljud uuringud on käsitlenud õpetajate autonoomsuse toetuse ja kontrolliva käitumise mõju õpilaste motivatsioonile ja sooritusele (Berghe jt, 2013; Lim ja Wang, 2008; Reeve ja Jang, 2006), on sellise käitumise väljakujunemise põhjustele osutatud vähe tähelepanu. Siiski on leitud, et õpetaja heaolu ja vajaduste rahuldamine seostub positiivselt autonoomsuse toetusega ning negatiivselt kontrolliva käitumisega. See tähendab, et aspektid, mis mõjutavad õpetaja enda motivatsiooni, mõjutavad ka nende motivatsioonilisi strateegiaid oma õpilaste suhtes (Taylor jt, 2008; Stebbings jt, 2011).

Taylor jt (2008) uurisid, kuidas kolm motivatsiooni strateegiat (tegevusele tähenduslikkuse andmine, abi ja toetuse pakkumine, õpilaste mõistmine) on seotud erinevate faktoritega. Tajutud surve hindamiseks täitsid õpetajad küsimustikud ajaliste piirangute kohta (näiteks, „Mõnikord ma kiirustan tunni lõpetamisega”), juhtkonnalt tuleva tajutava surve kohta (näiteks, „Minu õpetamise meetodid on dikteeritud kooli poliitika poolt”) ja õpilastelt tuleneva tajutava surve kohta (näiteks, „Kui õpilased ei tööta tunnis kaasa, näitab see mind halvas valguses”). Hinnati veel seda, kuidas õpetajad tajusid õpilaste motiveeritust. Kolme motivatsioonilise strateegia kasutamise määramiseks vastasid õpetajad väljatöötatud küsimustikule. Autorid pidasid üheks oma töö puuduseks asjaolu, et kõik faktorid määratleti küsimustike põhjal, mitte ei viidud läbi tunnivaatlust. Piirangule vaatamata said autorite hüpoteesid kinnitust: kui õpetaja psühholoogilised vajadused on rahuldatud, on tema õpetamine sisemiselt motiveeritud õpetama. Õpetaja motiveeritus õpetada on positiivselt seotud õpetaja poolt tajutud õpilaste motiveeritusega, tajutud töösurve oli õpetaja motivatsiooniga negatiivselt seotud. Seega, kui õpetaja tunneb, et ta on kompetentne õpetamises, tunneb seotust kolleegide ning õpilastega ja et kooli juhtkond toetab tema autonoomsust, on õpetaja suuremal määral sisemiselt motiveeritud õpetama ja orienteeritud kasutama eelpool mainitud kolme motivatsioonilist strateegiat efektiivsemalt.

Stebbins jt (2011) viisid läbi uuringu, mille eesmärgiks oli Tayloriga jt (2008) eksperimendi laiendamine – määrata treenerite potentsiaalsed eeldused käituda autonoomsust toetavalt või kontrollivalt. Autorid leidsid, et heaolu tunnetamine võimaldab treeneril tajuda enda käitumist kui autonoomsuse toetuse pakkumist õpilastele. Tulemused näitasid, et treeneri heaolu ilmnes siis, kui nende autonoomsuse ja kompetentsuse vajadus on rahuldatud; seotuse vajaduse toetus ei olnud õpetaja heaoluga seoses. Treeneri enda käitumise tajumine kontrollivana oli seotud ebaterve tundega, mis tulenes psühholoogiliste vajaduste rahuldamise ohustamisest. Selle mudeli kasutamine kehalise kasvatuses õpetajate autonoomsust toetava ja

kontrolliva käitumise potentsiaalsete eelduste uurimisel võib anda täiendavat informatsiooni, miks ühtede õpetajate käitumist tajutakse autonoomsust toetavana ja teisi kontrollivana.

Taylori jt (2008) uuringus analüüsitud töösurvet (õpetaja autonoomsuse ohustamine juhtkonna poolt) on käsitletud ka Reeve (2009). Tööl tajutavat survet saab jagada kolmeks: surve ülalt, surve õpetajalt endalt ja surve alt (Reeve, 2009; joonis 2).



Joonis 2. Õpetaja käitumisele avalduvad tegurid

„Surve ülalt“ sisaldab endas sotsiaalsest keskkonnast tulenevat survet, näiteks kohustus tegutseda õppekava järgi ning kooli juhtkonna, kolleegide ja lapsevanemate poolset hoiakud või ettekirjutised õppe-kasvatustöö küsimustes. Tihti jääb lapsevanematele ja kolleegidele mulje, et kontrollivate strateegiatega õpetaja on kompetentsem. Õpetajad võivad võrdsustada kontrollimise struktureeritud tunniga. Tegelikuses ei pea see nii olema: autonoomsust toetava õpetaja tund ei ole kaootiline või õpetaja minnalaskva suhtumisega. „Surve alt“ suhestub (õpetaja poolt tajutud) õpilaste motivatsioonilangusega, nende negatiivses suhtumises kooli suunas ja õpilaste häiriv käitumine. „Surve iseendalt“ tuleneb õpetaja väärtustest, uskumustest ja iseloomust.

Lisaks eelnevale on Berghe jt (2013) täheldanud, et õpetaja käitumist mõjutab energilisus. Tunni ülesehitamine ja läbiviimine nii, et toetatakse õpilaste vajadusi, nõuab palju energiat. Berghe jt (2013) leidsid ka seda, et kogemustega õpetajad kipuvad käituma õpilaste vajadusi ohustavalt, eriti täheldasid nad aastaid töötanud pedagoogide puhul külma suhtumist oma õpilastesse. Võimalik, et tulenevalt generatsioonide vahest, on noorematel ja vanematel õpetajatel erinevad arusaamad väärtustest ja prioriteetidest. Erinevusi on võimalik seletada sellega, et vanemad õpetajad on läbinud teistsuguse kehalise kasvatus õpetajate koolitusprogrammi. 1950. aastatel oli õpetajakeskne õpetusstiil väga levinud, fookuses oli sporditehnika õpetamine. Nooremaid õpetajaid on koolitatud kasutama mängu ja vähemtuntud spordialasid. Lisaks, Sarrazin jt (2006) täheldavad, et kui õpetaja märkab oma õpilastes motivatsioonipuudust, muutub ta kontrollivamaks. See moodustab õpetaja ja õpilase vahel

surnud ringi, kus kontrolliv käitumine süvendab motivatsiooni puudust ning õpilase motivatsioonipuudus suurendab õpetaja vajadust muutuda kontrollivaks.

1.3.4. Õpetaja käitumise muutumine

Õpetaja käitumine muutub tunnisiseselt (Haerens jt, 2013): tunni algusfaasis on õpilased grupeeritud kokku õpetaja juurde juhiste saamiseks. Sellises kontekstist on mõnedel õpetajatel lihtsam jagada juhiseid ja suunata õpilasi. Tunni ajal muutub olukord ning õpetaja peab tulema toime tunniteemaga, õpilaste käitumisega, ohutusega ja lärmaka keskkonnaga. Selleks ajaks on õpilased koondunud erinevate ülesannetega gruppidesse, mis mõnikord on ka erinevate raskusastmetega. Isegi kui õpetaja on enne tegevuse käivitumist loonud kindla struktuuri, mida õpilased peavad jälgima, ei pruugi ta olla võimeline seda tegevuse ajal kontrollima (Haerens jt, 2013). Selleks, et ülevaade säiliks, võib õpetaja käitumine muutuda kontrollivamaks. Selline käitumise muutumine on üldjuhul lühiajaline.

Õpetaja käitumine võib aga muutuda ka pikemas perspektiivis, kui nad läbivad koolitusprogramme (Chatzisarantis ja Hagger, 2009; Tessier ja Sarrazin, 2008 jt). Kuna kinnitust on leidnud autonoomsuse toetamise positiivne efekt õpilastele (Reeve ja Jang, 2006), on Reeve (2009) andnud õpetajatele kolm juhust, mida järgides saab õppida, kuidas käituda õpilaste autonoomsust toetavamalt. Esiteks tuleb olla vähem kontrolliv. Suurem tähelepanu sellele, kuidas motiveerimisstiil on mõjutatud erinevate faktorite poolt (näiteks surve ülalt) ja kuidas see mõjub õpilaste tegutsemisele, on võttesammuks autonoomsust toetavamaks õpetajaks saamisel. Järgmine samm on tahtmine, see tähendab, et tuleb soovida õpilaste autonoomsust toetada. Vastata võiks sellistele küsimustele nagu: „Mida ma tahaksin, et minu õpetaja mulle ütleks?“, „Kuidas ma tahaksin, et minu õpetaja mind kohtleks?“ ja nii edasi. Sellised küsimused muudavad õpetaja suhtumist õpilasekesksemaks. Kolmandaks tuleb küsida „kuidas?“ Tuleb välja töötada ja edasi arendada suhtlemis- ja juhiste andmisoskusi, mis toetavad õpilaste autonoomsust. Kuigi on välja toodud mitmeid erinevaid võimalusi õpilaste autonoomsuse toetamiseks, peaksid õpetajad siiski ise leidma talle sobivamad käitumismeetodid. Leidub aga ka õpetajaid, kes saavad küll aru autonoomsust toetava käitumise positiivsetest külgedest, kuid keelduvad ise muutumast vähem kontrollivaks (Reeve, 2009). Nad võivad leida autonoomsust toetava käitumise ebareaalse, naiivse ja ebasobiva.

1.3.5. Sekkumisprogrammid autonoomsuse toetamise suurendamiseks

Kui varasemates uuringutes (Assor jt, 2005; Reeve ja Jang, 2006) on konstateeritud erinevate käitumismeetodite ja motiveerivate tegevuste mõju õpilastele, siis alles viimastel aastatel on rohkem hakatud uurima õpetajate käitumise muutumist läbi koolitusprogrammide (Cheon jt, 2014; Cheon ja Reeve, 2013; Chatzisarantis ja Hagger, 2009; Tessier ja Sarrazin, 2008; Tessier jt, 2010). On teada, et autonoomsust teotaval käitumisel on positiivne mõju õpilastele. Cheon jt (2014) analüüsisid paralleelhüpooteesi, mille kohaselt saavad õpetajad ka ise kasu õpilaste autonoomsust toetades. Hüpooteesi kontrollimiseks vastasid õpilased ja õpetajad erinevatele küsimustikele õppeaasta jooksul kolm korda. Üheks küsimustikuks oli „Õpikeskkonna küsimustik“ (*Learning Climate Questionnaire*), mille Williams ja Deci (1996) kohandasid varasemate küsimustike põhjal. Küsimustik koosneb väidetest, millele tuleb hinnang anda. Küsimustike vastuseid analüüsisid leiti, et õpetajad muutusid järk-järgult autonoomsust toetavamateks ning sellega kaasnesid õpetajate enda motivatsioonitõus, õpetamisoskuste paranemine ja heaolu. Kui õpetaja tunneb ennast kompetentsemalt ning naudib õpetamist, on sellel positiivne mõju õpilastele. Ehkki autorid kaaluvad võimalust, et tegemist võib olla Hawthorne'i efektiga (töötada innukamalt ja teha parem sooritus, kuna neile pööratakse lisatähelepanu), tuleks arvestada autonoomsust toetava käitumise mõju nii õpetajale endale kui lastele. Cheon ja Reeve (2013) uurisid koolitusprogrammide mõju püsivust ühe aasta jooksul. Selleks tuli õpetajatel vastata aasta pärast uuringu algust kahele küsimusele: „Võrreldes eelmise aastaga, kui läbisite informatiivse koolituse, kas te ütleksite, et sel aastal olete autonoomsust toetavam, vähem autonoomsust toetav või ligikaudu samal tasemel?“ ja „Mis põhjusel või põhjustel märkisite valiku esimeses küsimuses?“ Õpetajad, kes läbisid koolituse, vastasid kõik, et nad on suuremal määral autonoomsust toetavad. Ilmselt kasutasid õpetajad läbitud koolitust, et uuesti mõtestada oma arusaamu õpilaste motivatsioonist ja selle toetamisest (Cheon ja Reeve, 2013).

Chatzisarantis ja Hagger (2009) uurisid sekkumisprogrammide mõju õpilastele ning seda kas õpetaja käitumise muutumisega muutub ka õpilaste kehaline aktiivsus vabal ajal. Nad võtsid vaatluse alla 10 õpetajat, keda teavitati autonoomsuse toetuse efektidest. Õpilastel paluti täita küsimustikud õpetaja käitumise ja enda koolivälise kehalise aktiivsuse kohta uuringu alguses ja lõpus. Viit õpetajat koolitati õpilastele tegevuseks põhjenduste andmise, tagasiside, erinevate valikute võimaldamise ja keelekasutuse osas. Hüpooteetiliselt sooviti see grupp õpetajaid rohkem autonoomsust toetavaks koolitada. Teisele grupile jagati teavet vaid tegevuse põhjenduste ja tagasiside kohta ning oletati, et sellesse rühma kuuluvate õpetajate

käitumine muutub vähem. Pärast viienädalast perioodi saadi tulemuseks, et õpilased, keda õpetasid esimese grupi õpetajad, tajusid suurenenud autonoomsuse toetust ning lisaks oli see positiivses seoses õpilaste kehalise aktiivsusega vabal ajal.

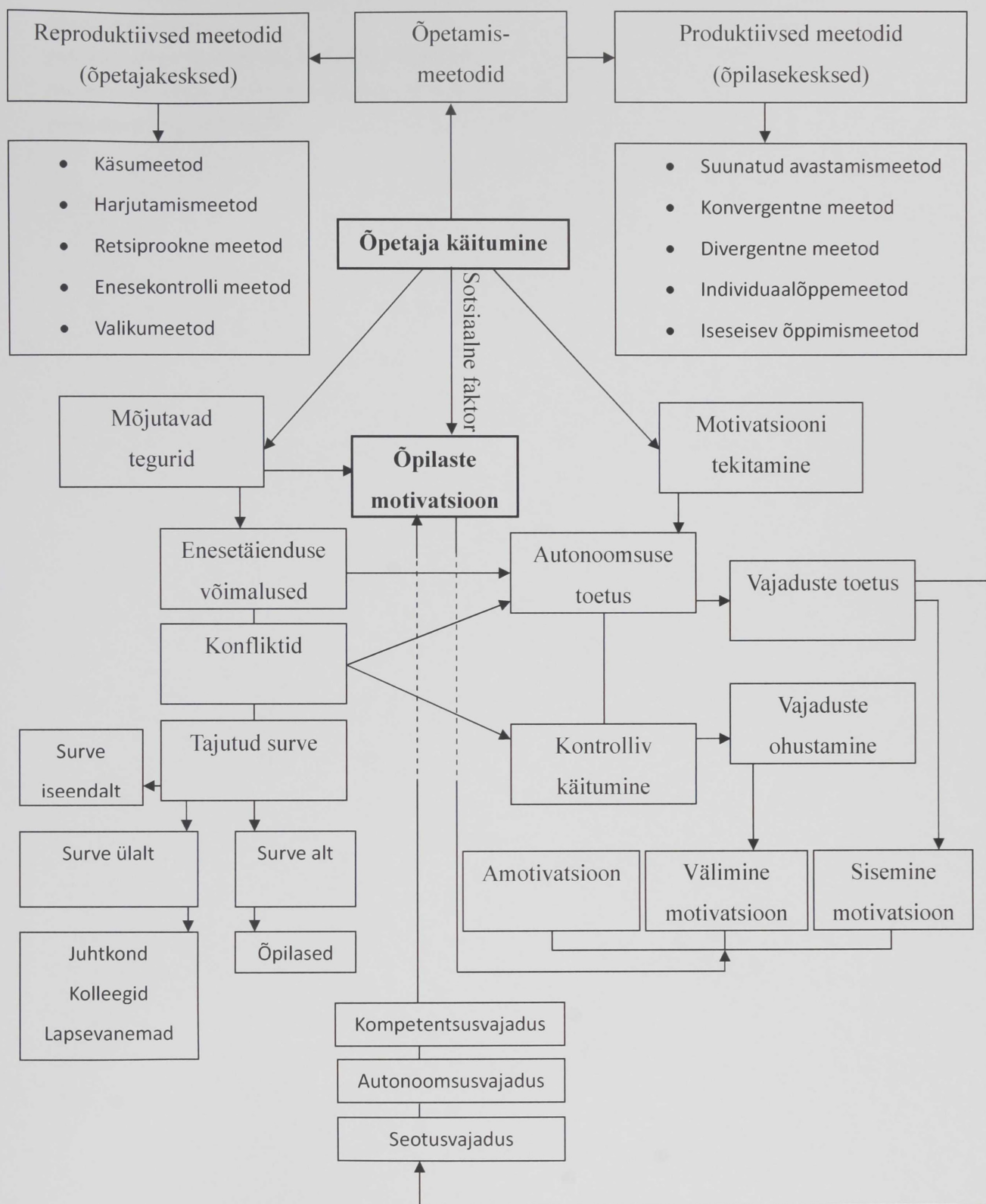
Tessier ja Sarrazin (2008) uurisid õpetaja autonoomsuse toetuse suurendamiseks läbiviidud koolitusprogrammi mõju õpetaja käitumisele kehalise kasvatuse tunnis. Uuringu autorid kontrollisid hüpoteesi, kas informatiivsed koolitusprogrammid, mille aluseks võetakse enesemääratlusteooria olulised seisukohad koos koolitustele järgneva igale õpetajale individuaalselt jagatud juhistega, soodustavad autonoomsust toetava käitumise arengut. Sellele oletusele kinnituse leidmiseks vaadeldi kaheksa tunni jooksul läbiviidud individuaalse koolituse mõju koolitusprogrammis osalenud õpetajate hulgas. Uuringu tulemusena selgus, et koolitustel osalenud õpetajate tundides ilmnis autonoomsust toetavaid käitumisjooni sagedamini kui enne. Siiski, vastupidiselt oletustele ilmnis, et kuigi õpetajad teadlikult püüavad õpilaste autonoomsust toetada, ei vähene nende kontrollivad strateegilised võtted. Selline vastuoluline õpetaja käitumine – kord autonoomsust toetav ja kord kontrolliv – võib tekitada lastes hoopis rohkem segadust. Pärast vaatlusperioode antud intervjuudes, on ka õpetajad ise maininud uue käitumismudeli ebaloomulikkust: „Nüüd ma mõtlen alati enne tundi, kuidas õpilasi autonoomselt toetada.“ (Cheon ja Reeve, 2013) Kuigi õpetajad saavad aru autonoomsuse toetuse kasulikkusest ja proovivad tundi läbi viies seda tähele panna, peaks see tulema loomulikult, et ei tekiks olukorda, kus õpetaja käitumisstiilide kõikumine on liiga tugevalt tajutud õpilaste poolt.

Tessier jt (2010) uurisid sekkumisprogrammide mõju noorõpetajate kolmele käitumisdimensioonile: autonoomsuse toetus, struktureeritus ja õpilaste kaasatus. Autorid oletasid, et nende programmil on mõju õpetaja käitumise kolmele ülalnimetatud dimensioonile ja sellel on omakorda mõju õpilastele (kõigi kolme psühholoogilise põhivajaduse rahuldamine, motivatsiooni suurenemine ja paranenud osalemisaktiivsus tunnis). Ka selles uuringus täitsid õpilased küsitluse vaatluse alguses ja lõpus, lisaks filmiti tunde nii enne neljatunnist koolitust kui pärast seda. Seminari põhiülesanneteks oli tuua välja õpetamisstiili „autasu-karistamine“ kahjulikkus ja õpetada, kuidas kavandada tund nii, et õpilastes suurendada motivatsiooni. Samuti vaadati koolituse käigus üle enne seminari filmitud tunnid ning analüüsiti neid. Vaatlusperioodi ajal täheldati, et koolitustega on muudetavad ka õpetamistegevuse kolm dimensiooni: autonoomsuse toetus, struktureeritus ja õpilaste kaasatus. Uuringu lõpuks leidsid õpilased, et kasvanud oli nende seotuse vajaduse toetus, kuid nad ei leidnud märkimisväärset muutust autonoomsuse ja kompetentsuse vajaduste toetuses. Tessier jt (2010) oletasid, et tegemist võis olla nähtusega, kus õpilased tajusid, et õpetaja pingutab ja tahab nendega tegeleda; autonoomsuse ja kompetentsuse

vajaduste toetamise tajumiseks võis vaatlusperiood olla liiga lühike. Tulemused näitasid, et amotivatsioon ning väline regulatsioon vähenesid, kuid sisemise motivatsiooni ja identifitseeritud regulatsiooni tase jäi samaks. See aga ei ühti varasemate uuringutega, mille kohaselt autonoomsuse toetus suurendab sisemist motivatsiooni. Kolmas oletus õpilaste käitumise kohta sai kinnitust ning õpilased olid rohkem kaasatud ning aktiivsemad kui enne õpetajate sekkumisprogrammi. See tähendab, et õpetajate käitumist on võimalik muuta ja sekkumisprogrammid on selleks sobiv vahend

1.3.6. Õpetamisega seotud faktorid

Tuginedes kirjanduse ülevaatele koostati joonis, mis hõlmas õpetamisega seotud faktoreid (Joonis 3).



Joonis 3. Õpetamisega seotud faktorid

Joonisel 3. esitatud õpetamisega seotud faktoreid võib kokkuvõtlikult rühmitada alljärgnevalt:

õpetamismeetodid,

õpilaste motivatsioon,

õpetaja motivatsioon,

psühholoogiliste vajaduste rahuldamine ja ohustamine,

õpetaja poolt õpilaste autonoomsust toetav ja kontrolliv käitumine,

keskkonnast tingitud faktorid.

2. KOKKUVÕTE

Käesoleva kirjanduse ülevaate eesmärk oli leida seoseid õpilaste motivatsiooni ja õpetaja autonoomsuse toetuse ning kontrolliva käitumise vahel. Kuna enesemääratlusteooria järgi on motivatsioon positiivses seoses psühholoogiliste põhivajaduste rahuldamisega (Deci ja Ryan, 2000), on esimeses peatükis lähemalt kirjutatud kompetentsuse, autonoomsuse ja seotuse vajadusest. Psühholoogiliste vajaduste toetuse ja motivatsiooni vahel leiavad positiivseid seoseid ka Ntoumanis (2005) ja Standage jt (2012).

Mosston (1966) on vaadelnud õpetaja käitumist lähtudes kasutatavatest meetoditest. Mis on jaotatud reproduktiivseteks – käsumeetod, harjutamismeetod, retsiprookne meetod, enesekontrolli meetod, valikumeetod – ja produktiivseteks – suunatud avastamismeetod, konvergentne meetod, divergentne meetod, individuaalõppemeetod, iseseisev õppimismeetod. Õpilasekeskseid ehk produktiivseid meetodeid võib käsitleda autonoomsuse toetusena ning õpetajakeskseid ehk reproduktiivseid meetodeid kontrolliva käitumisena (Hein, 2012).

Autonoomsust toetav käitumine tõstab õpilaste sisemist motivatsiooni, mis väljendub tunni nautimises, tegevusse kaasatuses ja paremates sooritustes (Reeve ja Jang, 2006). Autonoomsust toetav käitumine motiveerib õpilasi olema aktiivne lisaks kehalise kasvatuses tundides ka koolivälisel ajal (Taylor jt, 2010). Vastupidiselt autonoomsuse toetusel on õpetaja kontrollival käitumisel õpilaste motivatsioonile negatiivne mõju (Berghe jt, 2013).

Õpetaja käitumist mõjutavad tema enda psühholoogilised vajadused: kui kompetentsuse, autonoomsuse vajadus on rahuldatud (seotuse vajaduse ja autonoomsuse toetuse vahel märkimisväärset seost ei leitud), käitub õpetaja suurema tõenäosusega oma õpilaste autonoomsust toetavalt (Stebbing jt, 2011; Taylor jt, 2008), kui aga vajadused ja heaolu on ohustatud, käitub õpetaja suurema tõenäosusega kontrollivalt (Stebbing jt, 2011).

Õpetaja tajutud käitumise määramiseks täidavad õpetajad ja õpilased erinevaid küsimustikke. Enamasti koosnevad need väidetest, millele tuleb anda hinnang skaalal nõustumisest mittenõustumiseni. Paljudel juhtudel kombineeritakse küsimustik videosalvestusega, mida vaadates registreeritakse erinevate käitumisviiside esinemissagedus (näiteks Berge jt, 2013; Reeve ja Jang, 2006).

Kuna on leitud positiivseid seoseid autonoomsuse toetuse ja õpilaste motivatsiooni vahel, on paljud autorid uurinud sekkumisprogrammide mõju õpetaja käitumisele ja sellest tulenevalt õpilaste motivatsioonile. Kõikides nendes uuringutes selgus, et õpetajate autonoomsust toetav käitumine muutus sagedamaks kui enne sekkumisprogramme. Tessier ja Sarrazin (2008) leidsid, et kuigi pärast informatiivseid koolitusi paranes õpilaste

autonoomsuse toetust iseloomustavate käitumisviiside sagenemine, ei tähenda see alati kontrollivale käitumisele tunnuslike käitumisjoonte vähenemist.

Paljudes uuringutes leiti limiteerivaks asjaoluks vaatluse liiga lühike kestvus. Tessieri jt (2010) oletuste kohaselt avaldus see nende sekkumisprogrammide tulemustes sellega, et vaid tajutud seotuse vajaduse toetus kasvas. Kuna Lim ja Wang (2008) uurisid õpetaja käitumise mõju koolijärgsete aastate kehalisele aktiivsusele, pidasid vaatluse lühiajalisust piiranguks ka nemad. Lühiajaliste uuringute üheks vormiks on läbilõikeuuringud ning selle tõid piiranguks välja paljud autorid, nagu Berghe jt (2013). Seega on antud edasistele uuringutele suund viia läbi vaatlusi pikemaajaliselt kasutades erinevaid interventsiooni programme leidmaks põhjuslikke seoseid õpetaja käitumise ja õpilaste õppeprotsessi tajumise erinevate aspektidega (näiteks Berghe jt, 2013).

KASUTATUD KIRJANDUS

1. Aelterman N, Vansteenkiste M, Van Keer H, Van den Berghe L, Meyer JD, Haerens L. Students' objectively measured physical activity levels and engagement as a function of between-class and between-student differences in motivation toward physical education. *J Sport Exercise Psychol* 2012; 34:457-480
2. Assor A, Kaplan H, Kanat-Maymon Y, Roth G. Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learn Instr* 2005; 15:397-413
3. Barić R, Vlašić J, Erpič SC. Goal orientation and intrinsic motivation for physical education: Does perceived competence matter? *Kines* 2014; 46:117-126
4. Baumeister RF, Bratslavsky E, Finkenauer C, Vohs KD. Bad is stronger than good. *Rev Gen Psychol* 2001; 5:323-370
5. Berghe LVD, Soenens B, Vansteenkiste M, Aelterman N, Cardon G, Tallir IB, Haerens L. Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers' motivational orientations matter? *Psychol Sport Exerc* 2013; 14:650-661
6. Berghe LVD, Vansteenkiste M, Cardon G, David K, Haerens L. Research on self-determination in physical education: key findings and proposals for future research. *Phys Educ Sport Pedagog* 2014; 19:97-121
7. Black AE, Deci EL. The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A Self-Determination Theory perspective. *Scie Educ* 2000; 84:740-756.
8. Bryan CL, Solmon MA. Self-determination in physical education: Designing class environments to promote active lifestyles. *J Teach Phys Educ* 2007; 26:260-278
9. Boggiano AK, Flink C, Shields A, Seelbach A, Barrett M. Use of techniques promoting students' self-determination: Effects on students' analytic problem-solving skills. *Motiv Emotion* 1993; 17:319-336
10. Carpentier J, Mageau GA. When change-oriented feedback enhances motivation, well-being and performance: A look at autonomy-supportive feedback in sport. *Psychol Sport Exerc* 2013; 14:423-435
11. 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

12. Cheon SH, Reeve J. Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure?: A one-year follow-up investigation. *Psychol Sport Exerc* 2013; 14:508-518
13. Cheon SH, Reeve J, Yu TH, Jang HR. The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *J Sport Exerc Psychol* 2014; 36:331-346
14. Deci EL. *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press, 1975
15. Deci EL, Eghrari H, Patrick BC, Leone DR. Facilitating internalization: The Self-Determination theory perspective. *J Pers* 1994; 62:119–142
16. Deci EL, Spiegel NH, Ryan RM, Koestner R, Kauffman M. Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *J Educ Psychol* 1982; 74:852-859
17. Deci EL, Ryan R M. The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *J Res Pers* 1985; 19:109-134
18. Deci EL, Ryan RM. The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the Self-Determination of behavior. *Psychol Inquiry* 2000; 11:227-268
19. Deci EL, Ryan RM, Gagné M, Leone DR, Usunov J, Kornazheva BP. Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Pers Soc Psychol Bull* 2001; 27:930–942
20. Haerens L, Aelterman N, Berghe LVD, Meyer JD, Soenens B, Vantseenkiste M. Observing physical education teachers need-supportive interactions in classroom settings. *J Sport Exerc Psychol* 2013; 35:3-17
21. Hagger MS, Chatzisarantis NLD, Hein V, Pihu M, Soós I, Karsai I. The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSES): Development, validity, and cross-cultural invariance in young people. *Psychol Sport Exerc* 2007; 8:632–653
22. Hein V. The effect of teacher behaviour on students motivation and learning outcomes: a review. *Acta Kinesiol Univ Tart* 2012; 18:9-19
23. Hein V, Caune A. Relationships between perceived teachers’ autonomy support, effort and physical self-esteem. *Kines* 2014; 46:218-226
24. Koka A, Hein V. Perceptions of teacher’s feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psycho Sport Exerc* 2003; 4:333–346

25. Lepper MR, Greene D, Nisbett RE. Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the „Overjustification“ hypothesis. *J Pers Soc Psychol* 1973; 28:129–137
26. Lim BSC, Wang CKJ. Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychol Sport Exerc* 2009; 10:52–60
27. Markland D, Tobin V. A modification to the behavioral regulation in exercise questionnaire to include an assessment of amotivation. *J Sport Exerc Psychol* 2004, 26:191–196
28. Meyer JD, Tallir IB, Soenens B, Vansteenkiste M, Aelterman N, Berghe LVD. Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education? *J Educ Psychol* 2014; 106:541–554
29. Morgan K, Sproule J, Kingston K. Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *Eur Phys Educ Rev* 2005; 11:1-27
30. Mosston, M. *Teaching Physical Education*. Columbus, OH: Merrill, 1966
31. Ntoumanis N. A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *Brit J Educ Psychol* 2001; 71:225-242
32. Ntoumanis N. A prospective study of participation in optional school physical education based on self-determination theory. *J Educ Psychol* 2005; 97:444-453
33. Reeve J, Bolt E, Cai Y. Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *J Educ Psychol* 1999; 91:537-54
34. Reeve J. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educ Psychol* 2009; 44:159-175
35. Reeve J, Jang H. What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *J Educ* 2006; 98:209 –218
36. Salvara M, Jess M, Abbott A, Bognár J. A preliminary study to investigate the influence of different teaching styles on pupils' goal orientations in physical education. *Eur Phys Educ Rev* 2006; 12:51-74
37. Sarrazin P, Tessier D, Pelletier L, Trouilloud D, Chanal J. The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers autonomy-supportive and controlling behaviors. *Int J Sport Exerc Psychol* 2006; 4:283-301
38. Skinner EA, Belmont MJ. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *J Educ Psychol* 1993; 85:571–581

39. Soenens B, Sierens E, Vansteenkiste M, Dochy F, Goossens L. Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *J Educ Psychol* 2012; 104:108– 120
40. Standage M, Gillison FB, Ntoumanis N, Treasure DC. Predicting students' physical activity and health-related well-being: A prospective cross-domain investigation of motivation across school physical education and exercise settings. *J Sport Exerc Psychol* 2012; 34:37-60
41. Stebbing J, Taylor IM, Spray CM. Antecedents of perceived coach autonomy supportive and controlling behaviors: Coach psychological need satisfaction and well-being. *J Sport Exerc Psychol* 2011; 33: 255-272
42. Taylor IM, Ntoumanis N, Standage M. A Self-Determination Theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *J Sport Exerc Psychol* 2008; 30:75-94
43. Taylor IM, Ntoumanis N, Standage M, Spray CM. Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity: A multilevel linear growth analysis. *J Sport Exerc Psychol* 2010; 32:99-120
44. Tessier D, Sarrazin P. The effects of an experimental programme to support students' autonomy on the overt behaviours of physical education teachers. *Eur J Psychol Educ* 2008; 23:239-253
45. 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
46. Williams GC, Deci EL. Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of Self-Determination Theory. *J Pers Soc Psychol* 1996; 70:767–779

Relations between teacher's autonomy supportive and controlling behaviour and students' motivation in physical education

SUMMARY

The purpose of this thesis was to analyze the relationships between teachers' behavior and students' motivation. Teachers' behavior is divided into autonomy supportive and controlling behavior. Studies have shown that autonomy supportive teachers support students' basic needs while controlling teachers thwart students' needs. If basic needs are satisfied students are intrinsically motivated, which means that students taught by autonomy supportive teachers are more likely intrinsically motivated and more physically active in leisure time.

Review of the literature showed that the learning outcomes depend on a great extent from teaching behaviour. Autonomy supportive behaviour is related to adaptive outcomes, whereas controlling to maladaptive outcomes.

Although teachers might understand the positive effects of autonomy supportive behavior, they may not behave accordingly. There are several factors that affect teacher behavior; most remarkable of them are pressure from above, pressure from within and pressure from below. Pressure from above represents obligation to act according to the curriculum and the attitudes of school administration, colleagues and parents. Pressure from within is associated with the values, personality and beliefs of teacher. Pressure from below is connected with perceived students' lack of motivation and their disturbing behavior.

There are special intervention programmes for teachers to explain the benefits of autonomy supportive teachers' behavior. Studies have shown that these intervention programmes are effective. Teachers are trying to be more autonomy supportive after participating in intervention programmes about the relations between teachers' behavior and students' motivation in physical education.



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Liis Järveoja (sünnikuupäev: 15.01.1993)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

Õpetaja autonoomsust toetava ja kontrolliva käitumise seostest õpilaste motivatsiooniga kehalises kasvatuses,

mille juhendaja on Vello Hein,

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, 29.04.2015