Motivatsioonist ja treenimisest

Ujumistreenerid Lepaninal

Mis on spordihuvihariduse eesmärk?

1. Te olete öelnud, et koolis võivad hinded õppimist pigem takistada. Kas ka tulemustele rõhutamine treeningutel?
2. Millised alternatiivid hindamisele võiksid trennis töötada, et toetada laste motivatsiooni ja arengut?
3. Kuidas saaks treenerid paremini koolitada, et nad mõistaksid õpilaste psüühikat ja looksid emotsionaalselt turvalise õpikeskkonna? Mis on hetkel nendel puudu?
4. Kas vähendades võistluslikkust soodustame laste huvi spordialaga tegelemise vastu või pigem vastupidi?
5. Kuidas suunata lapsi (ja ka lapsevanemaid) tunnustama pingutust, mitte pöörama tähelepanu formaalsusele (koht, aeg, punktid, hinne)?
6. Kuidas saaksid lapsevanemad kodus toetada lapse eneseregulatsiooni, et vähendada nutiseadmete liigset kasutamist?
7. Kuidas aidata noorel enesekindlaks kasvatada? õpetada neile ebaõnnestumisi aktsepteerima ja neid hoopis motiveeriva väljakutsena võtma.
8. Kuidas nartsissistlike joontega noortel aidata jujuneda mitte nartsissitlikuks täiskasvanuks?
9. Kuidas mõjutada toksilisi lapsevanemaid, kelle kasvatusmudel viib selleni, et noor kardab ebaõnnestuda?
10. Kuidas saaks tehisintellekti treeningutel kasutada? Millised on suurimad ohud?

Hindamine, tulemuste ja võistluslikkuse rõhutamine vs huvi ja kõrged tulemused

- Nii vähe, kui ma spordist aru saan – ma oletan, et treenival lapsel on vaja edasijõudmiseks (nii enda kui maailma silmis) kahte asja:

- oskuste, meisterlikkuse, tehnika järjepidevat õppimist
- soovi teha järjekindlalt trenni, et tekiks jõud, sitkus vms

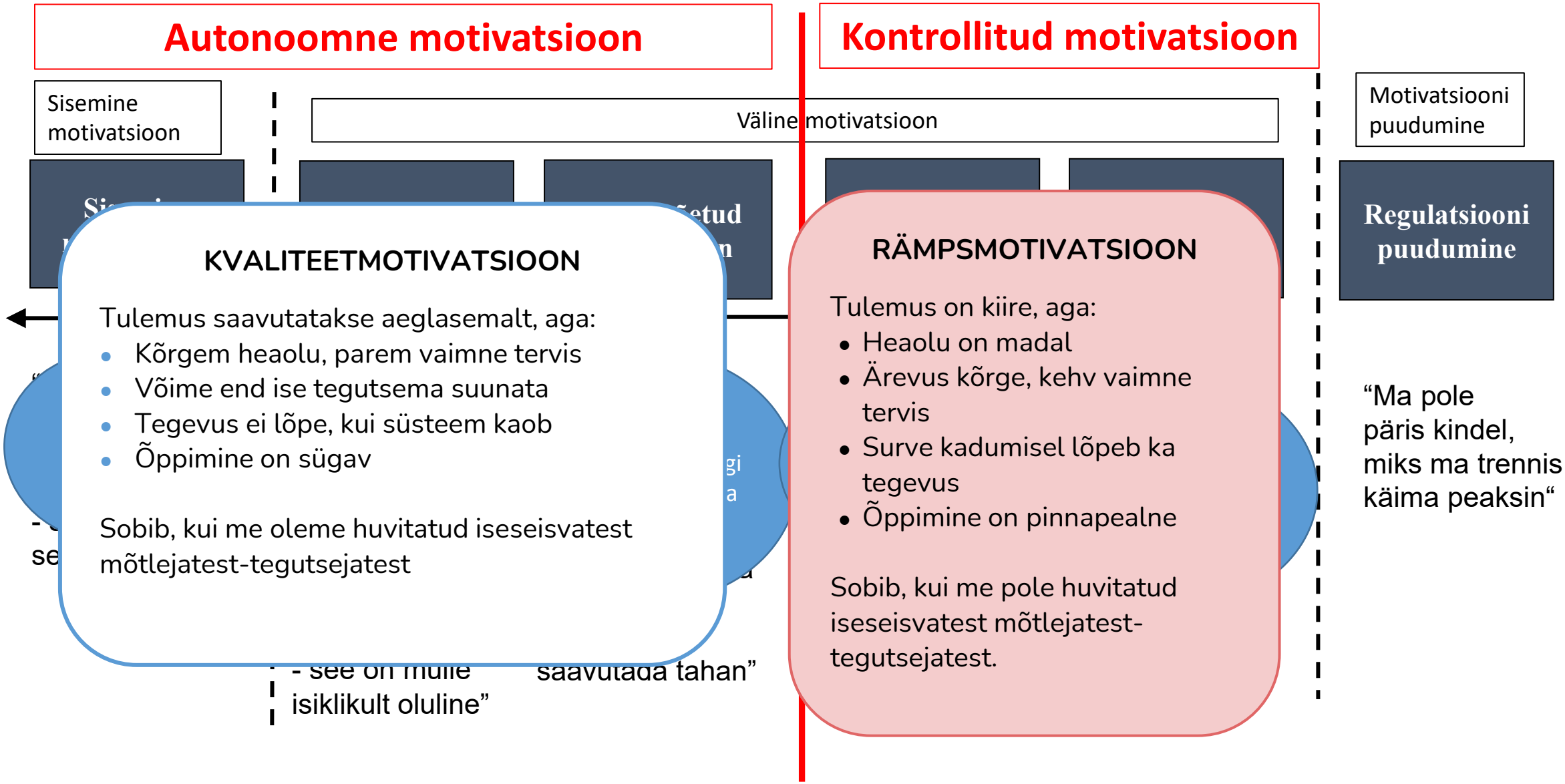
Siit küsimus: aga mis asjad meie psüühikas, mõtlemises on siis need, mis panevad sügavat huvi ja soovi tundma end arendada, mis aitavad oskusi parimal moel õppida, ja mis aitavad püsida aeg-ajalt ka rutiinse tegevuse juures teiste ahvatluste asemel?

Miks on motivatsiooni toetamiseks vaja kolme jalaga taburetti?

- Mida arvata väitest:

- motivatsiooni toetamisel on oluline, kuidas õpilane treeneri tegevust tajub - ehk õppija perspektiivi võtmine on kõige olulisem. Õppijapoolne olukorra taju võib erineda oluliselt sellest, kuidas treener seda tajub.

Motivatsiooni kontiinum - ja miks seda on oluline mõista? Sest *need kõik* on motivatsioonniallikad, aga erinev on motivatsiooni kvaliteet, mis autonoomse või kontrollitud motivatsiooni puhul ilmneb



Ryan ja Deci (2000) alusel ja Vansteenkiste (2014) loengu põhjal

Autonoomne motivatsioon ei tähenda seega, et “teen, mida tahan”, vaid “tahan, mida teen”.

Milline on normaalne motivatsiooni areng? Kuidas me saame toetada seda, et see areng oleks noorele maksimaalselt kasulik?

- First of all, it is hardly surprising that pupils' intrinsic regulation decreases significantly with their increase in age. Developmental psychology suggests that the increasing availability of formal-operational thinking (Oerter and Dreher 2008) allows adolescents to **expound their problems through thought processing.** This enables juveniles to step out of the intuitive connection to their surroundings that play a central role in childhood. During this novel configuration process based on the resource of thinking (Kuhl 2010), **the readiness to unquestioningly accept a task**—such as concerning the aspect as to whether the assignment was chosen by oneself or someone else—is in some ways disturbed. /…/
- Findings from educational research and pedagogical psychology indicate that schools—especially secondary schools—do not always provide supportive learning environments for pupils who enjoy a natural and self-determined increase in knowledge and competence (Jacobs et al. 2002; Assor et al. 2005; Jang et al. 2010).

Martinek, D., Hofmann, F., & Kipman, U. (2016). Academic self-regulation as a function of age: The mediating role of autonomy support and differentiation in school. *Social Psychology of Education*, *19*, 729-748.

isemääramisteooria [*Self-determination theory*]

- inimesel on loomulik soov areneda, uurida, avastada
- inimesel on kolm psühholoogilist baasvajadust
- motivatsioon sõltub sellest, mil määral ümbritsev keskkond ja inimesed toetavad neid kolme baasvajadust

Kui psühholoogilised baasvajadused on toetatud, toimib inimene ennastjuhtivalt, ta pingutab ja süveneb ka väljakutsuvates olukordades ning tunneb end seejuures psühholoogiliselt hästi

Deci ja Ryan, 2000, 2002

isemääramisteooria [*Self-determination theory*]

- inimesel on loomulik soov areneda, uurida, avastada
- inimesel on kolm psühholoogilist baasvajadust
- motivatsioon sõltub sellest, mil määral ümbritsev keskkond ja inimesed toetavad neid kolme baasvajadust

Kui psühholoogilised baasvajadused on toetatud, toimib inimene ennastjuhtivalt, ta pingutab ja süveneb ka väljakutsuvates olukordades ning tunneb end seejuures psühholoogiliselt hästi

Deci ja Ryan, 2000, 2002

Tajutud autonoomia

= “ma tahan seda teha”, tahtmine
Vajadus oma **elus toimuvat ise juhtida**

Tunne, et teen ise oma **valikuid**, mis on **mõtestatud** ja **väärtustatud** minu enda vaatenurgast = tean, miks ma teen seda, mida teen

Saan **pakkuda ideid** ja **lahendusi** ning neid kuulatakse; minu mõtete vastu tuntakse siirast huvi

Suunan ise oma käitumist

Võin olla **Mina Ise** ja sellisena respekteeritud

Ei tähenda sõltumatust või vabadust!!

Praktilised viisid autonoomiatunde toetamiseks

– palun tooge näiteid nendest tegevustest, mida märkasite õpilasvarjutamise ajal.

- Aita õppijatel tehtavaid **tegevusi** nende endi jaoks **väärtuslikuna** näha – ülesanded ei tohi tunduda mõttetud
- Kus vähegi võimalik, **lase** neil **mõtelda** – tulla välja **oma lahenduste** ja **ideedega**. Näe neis mõtlemisvõimelisi isiksusi (ja siis nad ongi sellised)
- Õppimise ajal järgi kannatlikult õppijate **õppimise tempot** (sest õppimine on äärmiselt aeglane protsess)
- **Aktsepteeri** ja tervita nende **negatiivseid emotsioone**
- Võimalusel anna **mõtestatud valikuid**

viisid autonoomiatunde maha surumiseks

- Õppijate omavaheline **võrdlemine.** Võistluslikkuse, konkurentsi tekitamine õpikaste vahel; rõhutamine, kes on parem ja kes halvem; võrdlusmomentide tekitamine *(mis on selle toimiv alternatiiv?)*
- Õpilaste eest ise ära mõtlemine, **lahenduste kätteandmine** *(mis on selle toimiv alternatiiv?)*
- Pahandamine, ironiseerimine, hurjutamine, kritiseerimine või karistamine – s.t. **otseselt negatiivsete emotsioonide tekitamine vastusena** õpilase tegevusele või sooritusele (*mis on selle toimiv alternatiiv?)*
- **Selgituste andmata jätmine tegevuste kohta** või selgitused, mida pole võimalik õppija perspektiivist väärtuslikuna näha
- Õpilastele oma **rütmi** või **tempo** pealesurumine
- **Õpilaste negatiivsete emotsioonide,** vastupanu või ärrituse **eiramine, pisendamine** või **ignoreerimine**

Tajutud kompetentsus [struktuur]

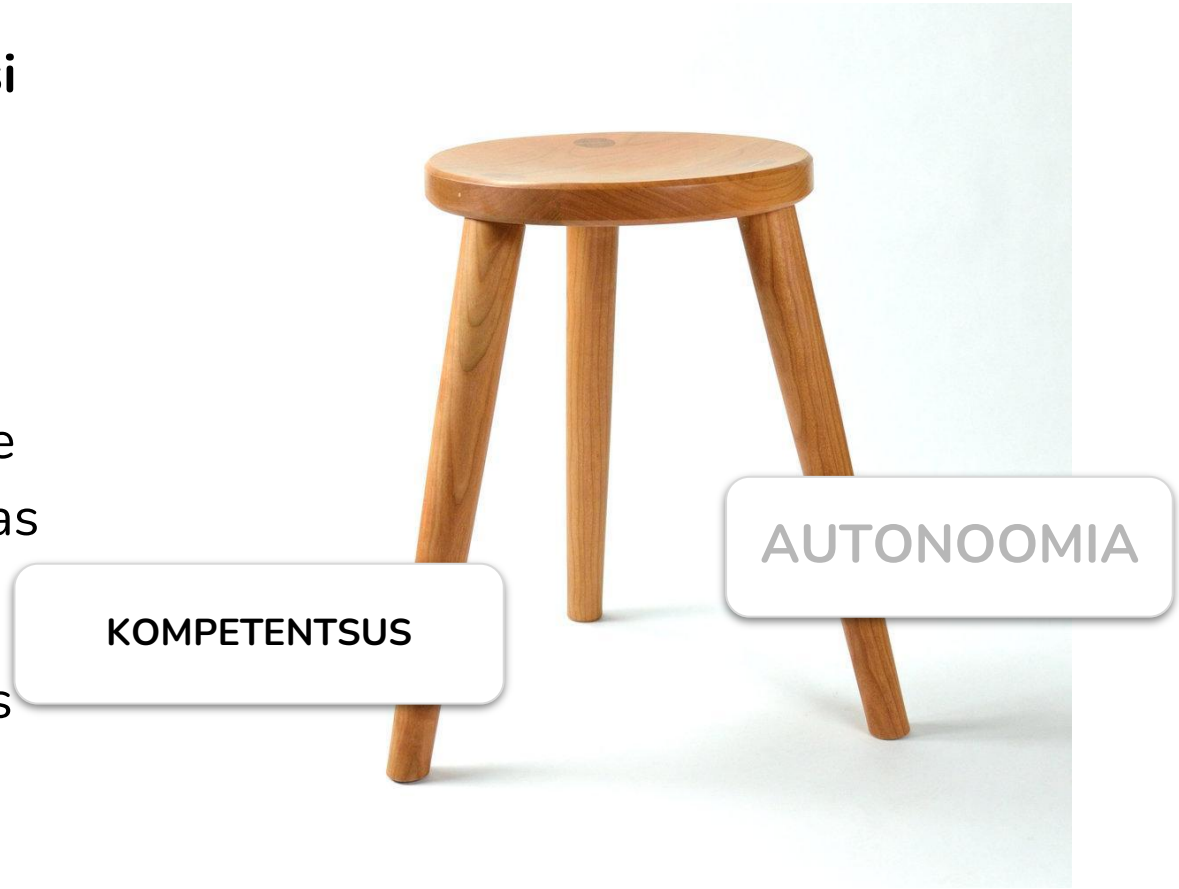
= vajadus **tulla toime** ümbritsevas keskkonnas
Tunne, et **saad paremaks, arened, arendad uusi oskusi ja teadmisi**

Hakkamasaamise tunne ka väljakutsuvate ülesannetega

Tunne, et **mõistad ümbritsevat maailma** ja selle toimimist — tead, mida sinult oodatakse ja kuidas saad seda saavutada

Mõistad, millised on reeglid ja **kokkulepped**, mis on nende põhjuseks ja mis juhtub nende rikkumisel

Tead, kust saad **abi ja nõu**



praktilised viisid kompetentsustunde toetamiseks

- palun tooge näiteid nendest tegevustest, mida märkasite õpilasvarjutamise ajal.

- Anna selgelt märku, et Sina oled seal selleks, et **aidata** neil **õnnestuda**
- Taga, et nad **teavad**, mida neilt **oodatakse** ning **kuidas** seda **saavutada**
- Taga, et õppijad teavad, kust **saada abi**, kui nad midagi ei oska või on hädas; vajadusel **paku abi** ja **tuge**
- Anna ülesandeid, mille puhul fookus on **samm-sammult paremaks** saamisel
- Järgige **ühiselt kokkulepitud reegleid** – veenduge, et need on endiselt asjakohased
- **Tegevustejärgne reflektsioon** – kui läks hästi, siis miks? Kui ei läinud, siis miks?
- Anna informatiivset, **sisulist tagasisidet**, mis ütleb, mida edasi teha, et paremaks saada

viisid kompetentsustunde mahasurumiseks

- **Sõnastamata jätmine** või arusaamatult sõnastamine, mida õpilastelt **ootad**
- **Ebaõnnestumisega** ähvardamine, ärevuse tekitamine
- **Kitsi** olemine **abi** ja toetusega
- Segadus noore vaatest - arusaamatud ja muutuvad **reeglid, pidev kaos, noor ei tea, mis teda järgmisel hetkel tabada võib** (ootamatu tunnikontrolli näide)
- Ärakadumine, kui nad abi vajavad; **emotsionaalselt kättesaamatu** olemine
- Õpilaste vaatenurgast **mõttetute reeglite** täitmise nõudmine
- **Võrdlev, hinnanguline** või **lohutav tagasiside** või ebamäärane „tubli“

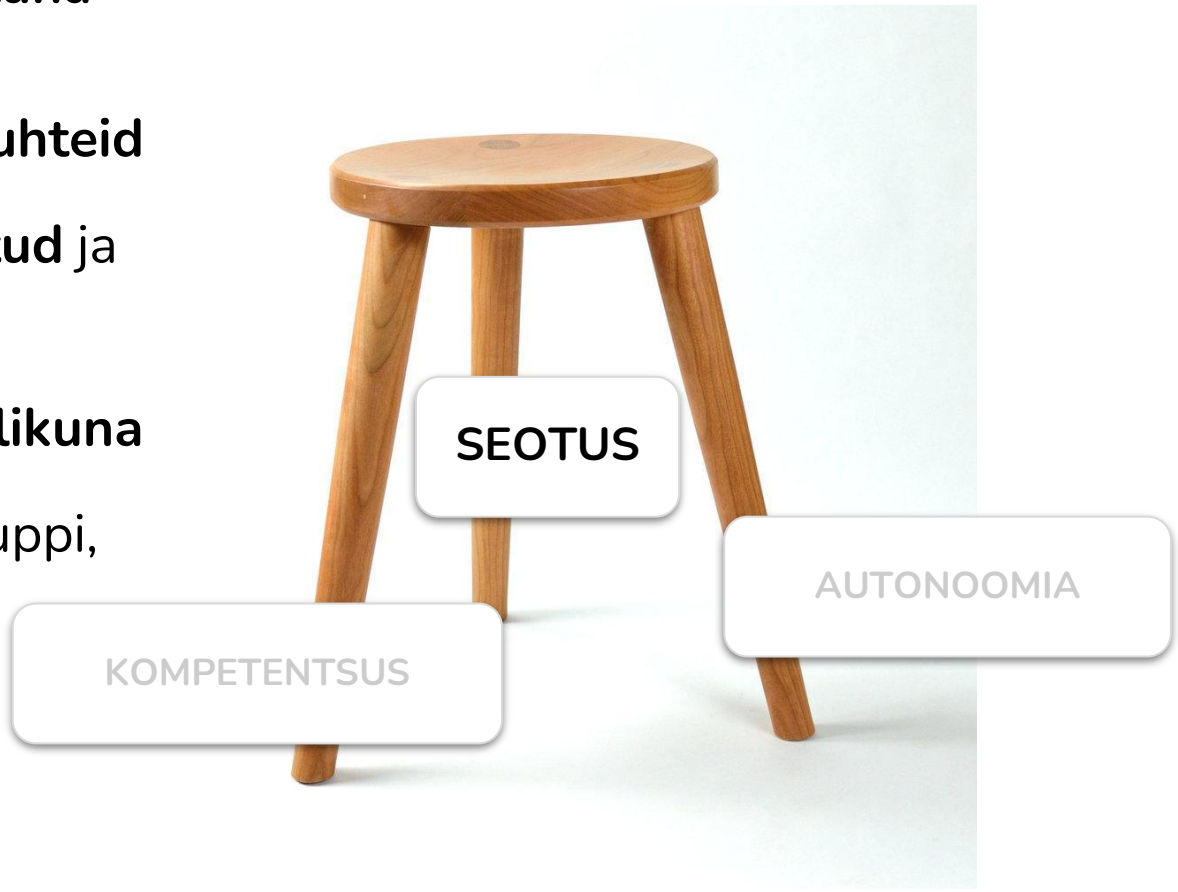
Tajutud seotus

= tunnen end väärtuslikuna, vajalikuna, **hoituna-hoolituna**
Vajadus kogeda **lähedasi ja usalduslikke suhteid**

Tunne, et oled teistega **tähenduslikult seotud** ja **kuulud** nendega **kokku**

Tunnen end **turvaliselt**, **väärtustatu** ja **vajalikuna**

Tunnen, et tahan ise panustada sellesse gruppi, kuhu kuulun



praktilised viisid seotuse toetamiseks -

palun tooge näiteid nendest tegevustest, mida märkasite õpilasvarjutamise ajal.

- Ole igas olukorras **toetav, soe, hooliv** *(mis olukordades vajab õpilane seda enim?)*
- Vaata olukorda õppija **vaatenurgast**
- Tekita õppijates tunne, et mis ka ei juhtuks, teda **ei heideta „karjast välja“**
- Leia viise selleks, et kõik tunneksid, et nad on **vajalikud** ja **väärtuslikud**
- Tekita neis tunne, et nemad ja nende **ideed, mõtted, panus** on o**odatud**
- Tekita neis tunne, et neist **peetakse lugu**
- Isegi, kui ütled õiget asja, jälgi samal ajal oma **hääletooni ja näoilmet** - kui need on hirmutavad, põlglikud või naeruvääristavad, siis seotust tekkida ei saa

viisid seotustunde mahasurumiseks

- Anonüümsuse tunne; õpilastes tekkiv tunne, et nad on “ühikud”, mitte inimesed
- Õpilastel end **halvasti, häbistatuna, ebapädevana tunda** laskmine
- Kui keegi käitub valesti, temas tunde tekitamine, et ta **pole enam “oma”**
- Seotuse lõhkumine **avalikult õpilastes häbi-** või **piinlikkusetunnet** tekitades
- Põlglik, sarkastiline, irooniline või hirmutav hääletoon ja ilme; karjumine

Kokkuvõtteks: mis asi on motivatsioon?

Motivatsiooni puhul on mõistlik mitte rääkida selle hulgast, vaid…

Motivatsiooni küsimus ei peaks olema, kui motiveeritud keegi on, vaid…

rusikareeglid

Vaata kõiki olukordi ka tema perspektiivist!

Anna neile võimalus kaasa rääkida ja võimalusel valida.

Tegevuste mõtestatus ja sisuline põhjendus.

Püüa hoiduda kontrollivast reaktsioonist!

Kui kellelgi on huvi, mõned põnevad uued artiklid:

Check for updates

How an autonomy-supportive learning environment influences students' achievements in science and mathematics

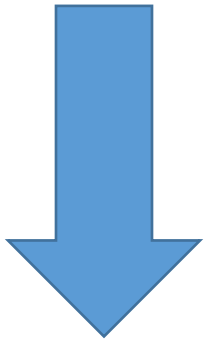
Hnin Yu Soe[1,2,3] · Danhui Zhang[4] · Dingmeng Fu[5] · Yiran Cui[6]

Received: 8 January 2024 / Accepted: 6 November 2024
© The Author(s), under exclusive licence to Springer Nature B.V. 2024

Abstract

In Eastern cultures, teaching is challenging due to students' increasing needs for autonomy and refusal to be controlled in traditional ways. Understanding the relationship between autonomy-supportive practices and students' learning outcome is essential for assisting teachers to create supportive learning environment to satisfy the needs for autonomy and intrinsic motivation. Using self-determination theory, we investigated how an autonomy-supportive environment related to students' need of autonomy, motivation, and achievement in science and mathematics. We considered the association between the autonomy support from school, teacher, and family and the students' achievement in both science and mathematics. A sample of 810 8th grade students, 15 science teachers and 15 mathematics teachers from 15 schools in Myanmar were included. Multilevel structure equation modelling was used to examine the relationships among variables from both individual and school level. Overall findings indicated that students' perceived teacher and parent autonomy support were significantly associated with the students' engagement, anxiety, and academic achievement in both science and mathematics. Teachers' perceived autonomy from school significantly related to students' perceived autonomy support from their teachers. In addition, teachers' perceived autonomy from school indirectly related to students' achievement in science and directly related to students' achievement in mathematics. The finding also showed no synergistic effect between teacher autonomy support and parent autonomy support on students' outcome variables.

Kuidas see praktiliselt välja näeb? (Soe et al., 2024)



Autonomy support means that "an individual in a position of authority (e.g., an instructor in the classroom and parent in the home) takes the other's (e.g., a student's in the classroom and the children's in the home) perspective, acknowledges the other's feelings, and provides the other with pertinent information and opportunities for choice, while minimizing the use of pressures and demands" (Black & Deci, 2000; Deci & Ryan, 1985).

(Soe et al., 2024)

Additionally, this investigation revealed that there were no significant synergistic effects from teacher autonomy support and parent autonomy support on students' learning. Both parents and teachers play crucial roles as socialization agents in the development of children's learning (Banerjee & Halder, 2021). Previous research has indicated that receiving autonomy support from various sources, including teachers, mothers, fathers, and peers, leads to improved outcomes in both academic and non-academic domains (Banerjee & Halder, 2021; Guay et al., 2013; Laursen & Mooney, 2008). The current research findings suggest that, regardless of the level of parental autonomy support perceived by students, the positive relationships between teacher autonomy support and students' perceptions of learning and academic engagement were robust in both science and mathematics. This implies that even if children do not receive high levels of autonomy support from their parents, sufficient autonomy support from their teachers can motivate them to exert greater effort and achieve better learning outcomes. Therefore, this study underscores the critical importance of teacher autonomy support.

Teaching and Teacher Education 148 (2024) 104702

Contents lists available at ScienceDirect

Teaching and Teacher Education

journal homepage: www.elsevier.com/locate/tate

Research paper

Learning how to become an autonomy-supportive teacher begins with perspective taking: A randomized control trial and model test☆

Johnmarshall Reeve [a,*], Sung Hyeon Cheon [b,**]

[a] Institute for Positive Psychology and Education, Australian Catholic University, Australia
[b] Department of Physical Education, Korea University, Republic of Korea

ARTICLE INFO

Keywords:
Autonomy support
Interest support
Perspective taking
Self-determination theory
Value support

ABSTRACT

Using self-determination theory, we sought to explain how teachers learn autonomy-supportive teaching. We randomly assigned 28 teachers (35.3 years-old, grades 7–9) and their 1566 students (13.4 years-old, 50.8% female) to participate or not in an autonomy-supportive teaching workshop. Teacher participation in the workshop increased autonomy-supportive teaching. Results from a multilevel structural equation modeling analysis showed that teachers in the experimental, compared to the control, condition first learned perspective taking skill, then learned the three teaching practices of interest support, value support, and lesser teacher control, which then explained their students' year-end gains in need satisfaction and declines in need frustration.

Kui peaksime seda teiste sõnadega ütlema, mida me siis ütleksime? (Reeve & Cheong, 2024)

1. Autonomy-supportive teaching

Autonomy-supportive teaching (AST) is the instructional effort to identify and nurture students' interests and preferences so that students become increasingly able to volitionally engage themselves in classroom learning activities (Aelterman et al., 2019). As shown in Fig. 1, AST emerges out of the two preconditions of a basic attitude to be curious about and receptive to students' emerging interests and concerns (Aelterman & Vansteenkiste, 2023; Vansteenkiste et al., 2019) and an interpersonal tone of consideration (Joussemet & Grolnick, 2023) and understanding (Vansteenkiste et al., 2019). It involves multiple teaching practices, such as perspective taking, supporting students' interests, and providing explanatory rationales (Aelterman et al., 2019; Deci et al., 1994; Mageau et al., 2015; Patall et al., 2018; Vansteenkiste et al., 2019).

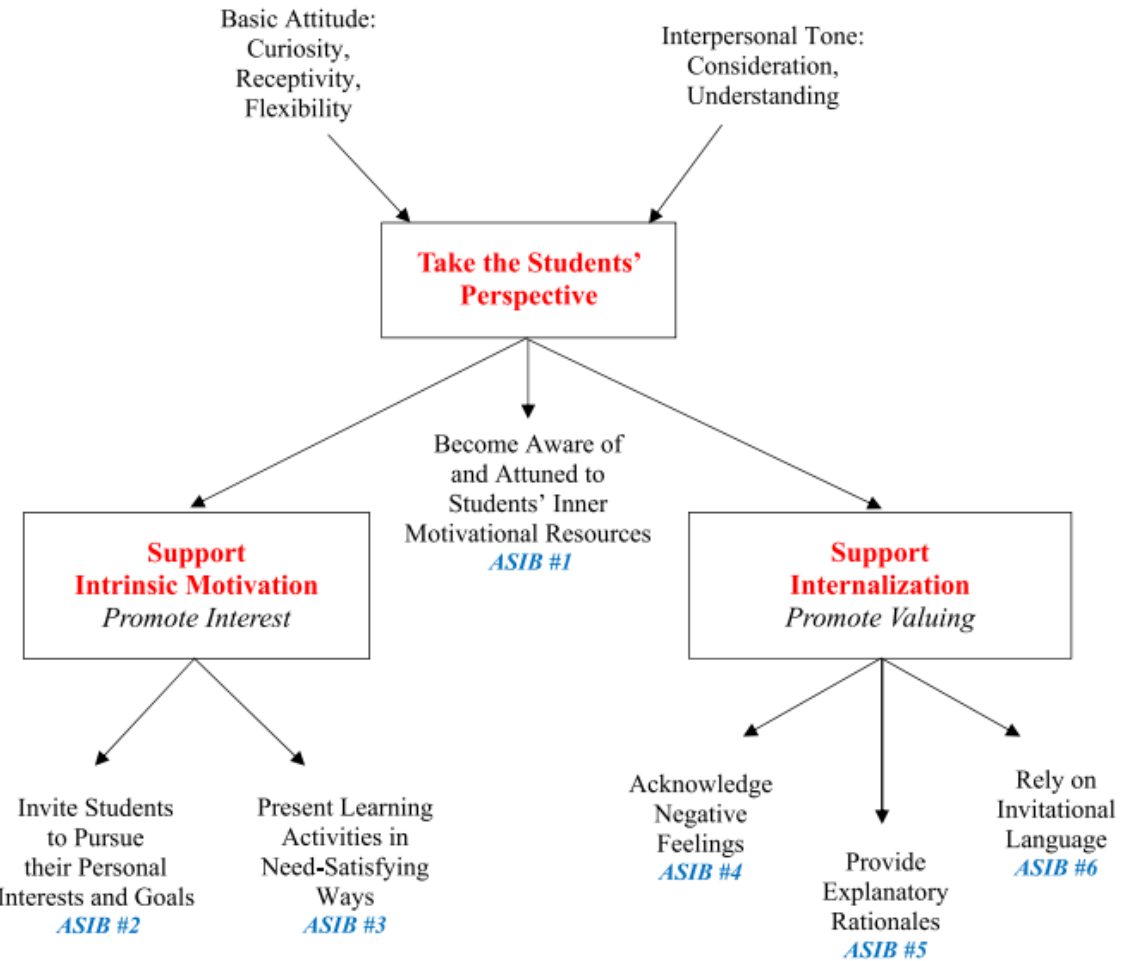


Fig. 1. Conceptual Representation of the Nature of Autonomy-Supportive Teaching: Its Three Core Teaching Practices and Six Specific Instructional Behaviors
Note. ASIB = Autonomy-supportive instructional behavior.

Reeve & Cheong 2024

Üks tõlgendus:

- Autonoomiat toetava õpetamise puhul saab õpilane varem aru, et õpetaja tahab talle head – ehk siis põhihäda on õpetades ehk see, et me tahame head, aga õpilane ei taju seda nii – ta ei taju õpetajat endale head tegevana, vaid vahel isegi vaenulikuna. Püüdlus oleks jõuda selles osas samale arusaamale ideaalis esimesest hetkest peale.

Educational Psychology Review (2024) 36:127
https://doi.org/10.1007/s10648-024-09967-x

META-ANALYSIS

Relationships Between Experiences of Autonomy and Well(Ill)-Being for K-12 Youth: A Meta-Analysis

Amanda Vite[1] · Erika A. Patall[1] · Man Chen[2]

Accepted: 17 October 2024
© The Author(s) 2024

Abstract

Childhood and adolescence are pivotal developmental stages for psychological health. An understanding of psychological mechanisms related to well-being is important for promoting positive life outcomes for youth. Research generally shows that the basic psychological need for autonomy is significantly associated with well-being. To examine the magnitude and sources of variation in this relationship, we conducted a meta-analysis of 90 reports to analyze the average effect of autonomy need satisfaction (ANS) and frustration (ANF) on indicators of psychological well- and ill-being for K-12 (Kindergarten to 12th grade) youth. Results indicated that ANS was positively associated with psychological well-being and negatively associated with psychological ill-being among youth. Further, ANF was negatively associated with psychological well-being and positively associated with psychological ill-being. Moderator analyses indicated that the association between ANS and well-being was stronger for studies conducted with children and adolescents in East Asian countries compared to studies conducted in the USA, Canada, or Northern Europe when controlling for publication status and measurement reliability. Results also showed that the average correlation between ANS and well-being was stronger for studies located in more collectivistic countries compared to individualistic countries when controlling for publication status and measurement reliability. The relationship between ANS and ill-being was stronger for studies conducted in the USA and Canada compared to East Asian and European contexts. Together, results suggest that autonomy satisfaction is related to the well- and ill-being of youth across cultural contexts, but that there is cultural variation in the association between experiences of autonomy and well-being.

Vite, Patall & Chen, 2024

There is much existing evidence to support a significant relationship between ANS and ANF with well(ill)-being among K-12 youth. Specifically, much of the present research supports a positive relationship between ANS and well-being and a negative relationship between ANS and ill-being. These results appear consistent across cultural contexts and setting domains. For instance, studies in sport domains suggest that ANS is negatively associated with ill-being outcomes, such as athlete burnout, and positively associated with well-being outcomes, such as self-esteem, across samples from the USA, France, and Singapore (Amorose et al., 2009; Isoard-Gautheur et al., 2012; Li et al., 2017). This negative relationship between ANS and burnout is also evident in academic domains across samples from the UK, China, and Taiwan (Earl et al., 2019; Shih, 2015; Zhou et al., 2020). Similarly, evidence largely supports a positive relationship between ANF and ill-being and a negative relationship between ANF with well-being. Research with samples of students from Belgium, the UK, Portugal, Spain, and China also suggests that ANF is positively associated with outcomes such as burnout, negative affect, depression, and general ill-being (Bartholomew et al., 2011; Cordeiro et al., 2016; Liu & Chung, 2018; Rodríguez-Meirinhos et al., 2020; Vandenkerckhove et al., 2019).