

**TAVOITEORIENTAATIO JA KOETTU PÄTEVYYS
KOULULIIKUNNASSA**

Antti Jääskeläinen

Tommi Nikunen

**Liikuntapedagogiikan
pro gradu -tutkielma
kevät 2000
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Antti Jääskeläinen ja Tommi Nikunen 2000. Tavoiteorientaatio ja koettu pätevyys koululiikunnassa. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. 55 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen tavoiteorientaatio ja koettu pätevyys on Jyväskylän yläasteen oppilailla liikuntatunneilla. Lisäksi selvitettiin miten tehtäväorientaatio on yhteydessä koettuun pätevyyteen. Mukaan otettiin myös sukupuolten välistä vertailua. Tutkimus on osa liikuntatuntien motivaatioilmastoa koskevaa interventiotutkimusta, jossa tutkittiin sekä koe- että kontrolliryhmiä.

Tutkimuksen kohdejoukkona olivat kolmen Jyväskylän koulun kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaiset (n=325), yhteensä 11 eri ryhmää, joista tulosten analysointi vaiheessa pudotettiin kaksi ryhmää pois.

Tutkimus toteutettiin syksyllä 1999, jolloin suoritettiin alkumittaukset ja keväällä 2000, jolloin oli loppumittauksen aika. Tutkimus suoritettiin kyselytutkimuksena. Tavoiteorientaatiota mitattiin Perception of Success Questionnaire (POSQ)- mittarilla ja koettua pätevyyttä Foxin Physical Perception Profile, Sport Competence Dimension- mittarilla. Taustamuuttujana oli myös oppilaan sukupuoli. Mittareiden luotettavuutta arvioitiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimen ja Cronbachin alfa-kertoimen sekä faktorianalyysin avulla. Mittarit osoittautuivat varsin luotettaviksi. Tuloksia analysoitiin alku- ja loppumittausten keskiarvojen ja t-testin p-arvojen avulla. Käytimme myös kovarianssianalyysiä tulosten tarkasteluvaiheessa, kun halusimme selvittää heikon, keskinkertaisen ja korkean koetun pätevyyden omaavien oppilaiden tulosten eroja alku- ja loppumittauksessa.

Koeryhmän oppilaat olivat enemmän tehtäväsuuntautuneita kuin kilpailusuuntautuneita. Kuitenkaan eroa alku- ja loppumittauksen välillä ei juurikaan ollut. Pojat olivat kuitenkin selvästi kilpailusuuntautuneempia kuin tytöt sekä alku- että loppumittauksessa. Alkumittauksessa poikien kilpailusuuntautuneisuutta mittaavan mittarin keskiarvo oli 3.18 ja tyttöjen keskiarvo oli 2.54. T-testi antoi p-arvoksi .000, joka on tilastollisesti erittäin merkitsevä. Koetussa pätevyydessä ei tyttöjen ja poikien osalta ollut eroja alkumittauksessa. Loppumittauksessa sen sijaan tyttöjen koettu pätevyys oli parantunut 2.73:sta 2.63:een, p-arvon ollessa .03, joka on tilastollisesti hieman merkitsevä. Tulosten tarkastelussa oli rohkaisevaa se, että koeryhmän osalta heikon koetun pätevyyden omaavien oppilaiden tulokset olivat positiivisesti parantuneet loppumittauksessa. Jos intervention aikaväli olisi ollut pidempi ja tehtäväsuuntautuneisuuden korostusta jatkettu, olisi muutosta tapahtunut varmasti enemmänkin.

Avainsanat: Tavoiteorientaatio

- tehtäväorientaatio
- kilpailuorientaatio

Koettu pätevyys

Koululiikunta

SISÄLLYSLUETTELO

TIIVISTELMÄ

1. JOHDANTO	1
2. MINÄKÄSITYS JA KOETTU PÄTEVYYS	3
2.1. Minäkäsitys ja sen yhteys koettuun pätevyyteen.....	3
2.2. Koettu fyysinen pätevyys	4
2.3. Liikuntaharrastuksen vaikutukset koettuun fyysiseen pätevyyteen	5
2.4. Koetun pätevyyden merkitys motivaation kannalta	6
3. MOTIVAATIOILMASTO	10
4. TAVOITEORIENTAATIO	12
4.1. Tehtäväsuuntautuneisuus.....	13
4.2. Kilpailusuuntautuneisuus	14
5. SISÄINEN MOTIVAATIO.....	16
5.1. Kognitiivinen evaluaatioteoria	18
6. TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSONGELMAT	21
7. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	22
7.1. Tutkimuksen kohdejoukko	22
7.2. Tutkimusaineiston keruu	22
7.2.1. Intervention kuvaus	23
7.3. Tutkimuksessa käytetyt mittarit:	24
7.3.1. Tavoiteorientaatiomittari	24
7.3.2. Koettu Pätevyys mittari	25
7.4. Tutkimusaineiston analysointi.....	25

8. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	26
8.1. Tavoiteorientaatiomittarin reliabiliteetti.....	26
8.1.1. Kilpailuorientaatiomittarin reliabiliteetti.....	27
8.1.2. Tehtäväorientaatiomittarin reliabiliteetti.....	27
8.1.3. Tavoiteorientaatiomittarin validiteetti.....	31
8.2. Koettua pätevyyttä mittaavien osioiden reliabiliteetti ja validiteetti.....	33
9. TULOKSET.....	36
9.1. Koululaisten tavoiteorientaatio.....	36
9.2. Koe- ja kontrolliryhmien alku- ja loppumittausten väliset erot ryhmittäin.....	41
9.3. Koululaisten koettu pätevyys.....	45
9.4. Heikon, keskinkertaisen ja korkean koetun pätevyyden omaavien oppilaiden erot alku- ja loppumittauksissa.....	47
9.5. Koe- ja kontrolliryhmien koettu pätevyys ryhmittäin.....	49
10. POHDINTA.....	52

LÄHTEET

LIITTEET

1. JOHDANTO

Monesti yleisönosastojen kirjoitukset ovat käsitelleet koululiikuntaa ja sen negatiivisia vaikutuksia henkilön itsetunnolle. Kirjoittajalla on itsellään ollut kokemuksia ”kauhunhetkistä” liikuntatunneilla, joissa oppilaita aina vertaillaan keskenään ja huonoimpia oppilaita syrjitään.

Koululiikunnan keskeisiä kulmakiviä nimenomaan motivaation kannalta on koettu pätevyys. Niin kauan kuin oppilas kokee pärjäävänsä liikuntatunneilla, hänen motivaationsa pysyy korkealla. Kun suoritukset eivät puolestaan suju, alkaa motivaatio karsiä, onpa sitten kyse liikuntatilanteista, joissa oppilas joutuu vaihtopenkille tai saa muita huonomman tuloksen kuntotestissä.

Oppilaan kokemalla liikuntatuntien motivaatioilmastolla on tärkeä merkitys myönteisten emotionaalisten kokemusten tarjoajana etenkin fyysisiltä taidoiltaan heikoille oppilaille. Siksi liikuntatunneilla tulisikin vahvasti korostaa kunto- ja taitotekijöiden ohessa myönteisiä elämyksiä, joiden varaan sisäinen motivaatio pitkälti rakentuu ja lisää todennäköisyyttä, että nuori omaksuu fyysisesti aktiivisen elämäntavan myöhemmässä elämässään.

Pyrimme tässä tutkielmassamme selvittämään oppilaiden tavoiteorientaation jakautumista tehtävä- ja kilpailuorientaatioon, niiden suuruutta ja yhteyttä sukupuoleen. Tutkimme myös Jyväskyläläisten 8-9 luokkalaisten oppilaiden koettua pätevyyttä ja pyrimme selvittämään vaikuttaako tehtäväorientaation lisääminen positiivisella tavalla oppilaiden pätevyyden kokemiseen.

Koeryhmän oppilaille pidettiin alkumittaus syksyllä 1999, jonka jälkeen heidän omat liikunnan opettajansa pyrkivät tekemään tunneistaan mahdollisimman tehtäväsuuntautuneita. Keväällä 2000 tehtiin loppumittaus, jonka avulla pyrittiin selvittämään, ovatko tehtäväsuuntautuneet tunnit lisänneet oppilaiden tehtäväorientaatiota ja sitä kautta koettua pätevyyttä. Tarkemman tarkastelun aiheena oli myös se, olivatko heikon, keskinkertaisen ja korkean koetun pätevyyden omaavien oppilaiden tulokset intervention aikana positiivisesti parantuneet. Erityisesti heikon koetun pätevyyden omaavilla oppilailla odotimme muutoksia alku- ja loppumittausten välillä. Tutkimukseen osallistui kolme Jyväskylän alueen yläastetta.

2. MINÄKÄSITYS JA KOETTU PÄTEVYYS

2.1. Minäkäsitys ja sen yhteys koettuun pätevyteen

Minän merkitys käyttäytymisen yhtenä tärkeänä ja välittävänä osatekijänä on viime aikoina kiinnostanut tutkijoita entistä enemmän. Kun ihmisen käytöstä ennustetaan ja selitetään minäkäsitykseen liittyvänä tekijänä, on otettava huomioon kehityserot itsearviointien luonteessa sekä yleisen itsearvostuksen tunteen ilmaantuminen ja moniulotteisen minän rakenne. (Harter 1990.)

Minäkäsityksen tutkimuksessa on useita erilaisia näkemyksiä ja lähestymistapoja. Minäkäsitystä on aikaisemmin käsitelty yksiulotteisena kokonaisuutena. Nykyisen minäkäsitystutkimuksen mukaan minäkäsitys voidaan nähdä hierarkkisena järjestelmänä (Marsh & Shavelson 1985). Tämän mallin mukaan korkeimmalla tasolla on yleinen minäkäsitys, joka on jakaantunut eri osa-alueisiin, joista useimmin mainitaan kognitiivinen, sosiaalinen, fyysinen ja emotionaalinen. Mallin mukaan fyysinen minäkäsitys puolestaan rakentuu sekä ulkonäöstä että fyysisistä suorituskäytännöistä. Ihmisen muodostaessa kuvaa itsestään jokainen osatekijä arvioidaan erikseen ja yleinen minäkäsitys muodostuu jokaisen osatekijän subjektiivisen arvioinnin kautta.

Minäkäsitys voidaan nähdä myös kokonaisvaltaisemmin, jossa lähtökohtana on moniulotteinen ja kokonaisvaltainen käsitys minästä. Tämä Harterin (1988) malli poikkeaa muista siinä, että hierarkkisuuden katsotaan vain auttavan ymmärtämään minän eri ulottuvuuksia, mutta ei määräävän minäkäsityksen muodostumista. Harterin mallin mukaan minä koetaan ainutlaatuiseksi, erilliseksi järjestäytyneeksi kokonaisuudeksi. Minäkäsitys koostuu sekä tiedostamattomista että tiedostetuista tekijöistä ja motiiveista.

Minäkäsityksessä on tärkeinä komponentteina pätevyyden kokemukset eri alueilla (fyysinen, sosiaalinen, kognitiivinen sekä yleinen itsearvostus). Omassa tutkimuksessamme paneudumme erityisesti koettuun **fyysiseen** pätevyyteen, jolla tarkoitetaan pätevyyden kokemuksia liikunnassa, urheilussa ja myös peleissä ja leikeissä (Liimatainen 2000, 27).

2.2. Koettu fyysinen pätevyys

Koettu fyysinen pätevyys määritellään ihmisen omaksi arvioksi fyysisten kykyjen yleisestä tasosta (Sonstroem 1997). Harterin (1982) mukaan koetussa fyysisessä pätevyydessä on kysymys urheilussa ja peleissä osoitettavista ominaisuuksista (olla hyvä urheilussa ja olla taitava eri liikuntalajeissa jne...).

Koettu fyysinen pätevyys kehittyy pienemmillä lapsilla vanhempien ja opettajan mielipiteiden vaikutuksesta. Tällöin käytetään hyvin konkreettisia mittareita kuten maalien tai pisteiden määrä. Nuoremmat lapset harvoin osaavat ajatella abstraktisti ja määritellä hyvää tai huonoa suoritusta vain suoritusteknisistä lähtökohdista. Vanhemmilla lapsilla ja nuorilla ikätovereiden mielipiteet vaikuttavat kasvavassa määrin koettuun fyysiseen pätevyyteen. Samalla abstraktimman ajattelukyvyyn kehittymisen myötä nuori osaa arvioida suoritustaan muutenkin kuin ainoastaan pistemäärän tai maalien määrän perusteella. (Horn & Hasbrook 1984.) Iän myötä suoritusta arvioidaan yhä enemmän omien, sisäisten kriteerien mukaan vertaisryhmän mielipiteiden jäädessä vähemmälle merkitykselle. Tämä itsearviointien referenssin siirtyminen ulkoisesta sisäiseksi nähdään kehityksen indikaationa korkean motivaation ja koetun fyysisen pätevyyden ylläpitämisessä. (Weiss, Ebbeck & Horn 1997.)

Pojilla on yleensä tutkimuksissa havaittu olevan korkeampi koettu fyysinen pätevyys kuin tytöillä (Whitehead & Corbin 1997). Koetun fyysisen pätevyyden suhteen erot sukupuolten välillä kuitenkin hävisivät, kun tulos suhteutettiin liikuntaharrastuksen määrään (Lintunen 1995). Kuitenkin Hayes ym. (1999) totesivat, että liikuntaharrastuksen vakioimisesta huolimatta 11- vuotiaiden poikien minäkäsityksen osa-alueet saivat parempia arvoja kuin samanikäisillä tytöillä. Koettuun fyysiseen pätevyYTEEN vaikuttaa myös se, minkälaisen arvon toiminta vertaisryhmän silmissä saa. Tytöillä vertaisryhmän arvostus kohdistuu pääasiassa sosiaalisiin taitoihin ja fyysiseen ulkonäköön, pojilla enimmäkseen liikuntasuorituksiin (Liimatainen 2000, 35).

2.3. Liikuntaharrastuksen vaikutukset koettuun fyysiseen pätevyYTEEN

Liikuntaharrastus ja -ympäristö tarjoaa tietoa monesta eri lähteestä oman koetun fyysisen pätevyyden muodostamisessa. Näitä lähteitä ovat mm. itselle tärkeiden ihmisten (aikuiset, ikätoverit) arviointi liikuntasuorituksesta, muiden ystävien suoritukset ja itse suorituksen tulos. Nämä seikat vaikuttavat keskeisesti siihen, millainen kuva lapselle muodostuu omista liikuntataidoista (Liimatainen 2000, 38).

Liikuntaharrastuksen vaikutuksia koettuun fyysiseen pätevyYTEEN on tutkittu erityyppisillä liikuntainterventioilla. On oletettu, että liikuntataitojen parantamisella voidaan suoraan vaikuttaa yksilön koettuun fyysiseen pätevyYTEEN. Sonstroem & Morgan (1989) olettavat, että koettu fyysinen pätevyys on välittävänä tekijänä mitattavissa olevan kunnan ja itsearvostuksen välissä. Näin ollen liikuntataitojen kehittämiseen tähtäävät interventio-ohjelmat vaikuttaisivat mitattavan kunnan parantumisen kautta koettuun fyysiseen pätevyYTEEN ja lopulta itsearvostukseen.

Lintunen (1990) tutki eri urheilulajeja harrastavien poikien (ikä 10-16 vuotta) koettua fyysistä pätevyyttä ja itsearvostusta. Oman kehon kokemisessa ei havaittu eroja ei harrastajien tai harrastetun liikuntamuodon intensiteetin välillä. Tutkija toteaa, että maturaatioon liittyvät kehitykselliset tekijät ovat urheiluharrastusta tärkeämpiä kehon kokemiseen vaikuttavina tekijöinä.

2.4. Koetun pätevyyden merkitys motivaation kannalta

Koetulla pätevyydellä on motivaation kannalta keskeinen merkitys koululiikunnassa. Kun oppilas kokee pärjäävänsä liikuntatunnilla, hänen motivaationsa pysyy korkealla. Jos suoritukset eivät tahdo onnistua, motivaatio helposti kärsii. (Liukkonen ym. 2000, 14.)

Pätevyyden kokemisen kannalta on olemassa kaksi perspektiiviä, tehtäväsuuntautuneisuus ja kilpailusuuntautuneisuus. Tehtäväsuuntautuneet oppilaat saavat pätevyyden tunteen silloin, kun he kehittyvät omissa liikuntataidoissa. Kilpailusuuntautuneet puolestaan silloin, kun suoriutuvat tehtävästä muita paremmin ja vähemmällä ponnistelulla kuin muut. Nämä kaksi orientaatiota säätelevät menestymisen ja pätevyyden kokemista erilaisissa liikuntatilanteissa. Tehtäväorientoituneilla lapsilla on suotuisimmat motivaatiota säätelevät ajattelumallit, tunteet ja toiminnalliset valinnat. He valitsevat haastavia tehtäviä ja viihtyvät toiminnassa paremmin kuin minäsuuntautuneet lapset. (Liukkonen ym. 2000, 15.)

Deci ja Ryan (1985) olettavat, että erityisesti sisäinen motivaatio on seurausta tarpeesta tuntea pätevyyttä ja itseluottamusta. Sisäinen motivaatio todennäköisesti vaihtelee riippuen henkilön itseluottamuksesta ja koetusta pätevyydestä. Sisäinen motivaatio siis lisääntyisi koetun pätevyyden ja sisäisen kontrollin tunteiden parantuessa ja vähentyisi niiden heiketessä.

Erilaisille psykologisille motivaatioteorioille on yhteistä minän merkityksen, sen kokemisen ja suhteen ulkomaailmaan keskeisyys. White (1963, 181) piti yksilön tarvetta toimia ympäristössään tehokkaasti sisäisenä tarpeena, joka tyydytettynä tuottaa luontaista mielihyvää. Suoritusmotivaatio pakottaa pätevään suoritukseen ja saa tyydytyksensä tehokkuuden tunteesta. Urheilun alueella tehdyt tutkimukset osoittavat, että koettua pätevyyttä säätelevät subjektiiviset onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset (Kimiecik, Allison & Duda 1986; Roberts & Duda 1984). Nicholls (1984) mukaan suoritusperusteisessa toiminnassa, kuten urheilussa pääasiallinen toiminnan motiivi on viime kädessä pätevyyden kokeminen.

On hyvin tavallista se, että lapset alkavat myöhäislapsuudessa vertailemaan fyysisiä ominaisuuksiaan liikuntatunneilla. Tällöin tulee hyvin merkittävästi esille positiiviset palautteet motivaation säilymisen kannalta. Liikuntatunneilla oppilas joutuu näyttämään kehollaan, mitä osaa, jolloin fyysinen minäkäsitys on koetuksella. Jos oppilas saa omasta kehostaan, taidoistaan ja kunnostaan myönteisiä kokemuksia ja positiivista vahvistusta, tämä vaikuttaa positiivisesti fyysiseen minäkäsitykseen. Jos taas oppilas kokee itsensä epävarmaksi, vaikutus on negatiivinen. (Sarlin 1995, 23-24.)

Myönteisen itsearvostuksen olennainen piirre on tuottaa itsensä ja muiden hyväksymisen kautta mielihyväsävyisiä kokemuksia. Mielihyvän ja pätemisen kokemukset synnyttävät suoritusmotivaation kautta tavoitteellisia pyrkimyksiä. (Deci & Ryan 1985, 129-140.)

Suoritusmotivaatioon ja vuorovaikutukseen perustuvassa minäkäsitysmallissa (Damon & Hart 1988) tavoitteellinen toiminta johtaa menestymiseen ja tuo mielihyvää edellyttäen, että odotukset ja menestys ovat tasapainossa. Harter ottaa huomioon mallissaan ja minäkäsitysmittarissaan (1982, 90) sosiaalisen ympäristön erilaiset hyväksymispyrkimykset, vahvistamiset ja palkitsemiset motivaatiota lisäävinä tekijöinä.

Harter (1982) kuten myös Deci & Ryan (1985) esittävät motiivien muodostuvan kahdella tavalla, sisäisesti (intrinsic) tai ulkoisesti (extrinsic). Decin & Ryanin mukaan sisäinen motivaatio perustuu tarpeeseen tuntea itsensä päteväksi, itsenäiseksi ja riippumattomaksi. Sisäinen motivaatio on yhteydessä koettuun pätemiseen koetun vastuukontrollin välityksellä (Weiss & Chaumonton 1987).

Käsitys vastaa Harterin mallin käsitettä koetusta pätevydestä ja sisäisestä kontrollista. Sisäisten motiivien varassa toimiva, yksilön itsensä kontrolloima harrastus on pysyvämpi ja tuottaa paremman tyydytyksen kuin ulkoisten motiivien varassa toimiva harrastus. Harrastamista seuraava tekemisen ilo ja taitavuustason paraneminen saattavat erityisesti koetun fyysisen pätevyyden välityksellä lisätä itsensä arvostamista. (Harter 1981, 215).

Jotkut tutkijat, kuten Rosenberg (1985) pitävät koettua fyysistä pätevyyttä yhtenä psyykkisen hyvinvoinnin indikaattoreista. Tavoitteellisella motorisen taitavuuden kehittämisellä saattaa siis olla positiivinen yhteys yksilön itsearvostukseen ja sitä kautta mielenterveyteen. Tavoitteellisessa toiminnassa selittää sisäistämisen prosessi tavoitteen saavuttamisen johdosta tapahtuvaa itsensä palkitsemisen prosessia. Emotionaalisten ja kognitiivisten reaktioiden kautta palkitseminen lisää motivaatiota. Onnistumisen kokemukset saattavat vahvistaa itsearvostusta ja osaltaan motivoitumista.

Sonstroem (1978) esitti teorian, jonka mukaan fyysinen kunto on koetun pätevyyden välityksellä yhteydessä itsearvostukseen. Sonstroemin teoriaa soveltaen, voidaan olettaa, että myös motorinen taitavuus on koetun fyysisen pätevyyden välityksellä yhteydessä itsearvostukseen.

3. MOTIVAATIOILMASTO

Motivaatioilmastolla tarkoitetaan tilannekohtaista psykologista ympäristöä, joka suuntaa sitä, miten oppilaat kokevat liikuntatunnit ja tulkitsevat siinä esiin tulevia suoritustilanteita. Jos oppilasta palkitaan lujasta yrityksestä, virheet tulkitaan oppimiskokemuksiksi ja opettaja suuntaa keskittymisen omaan kehittymiseen, voidaan puhua tehtäväsuuntautuneesta ilmastosta. Vastaavasti minäsuuntautunutta ilmastoa ilmentää oppilaan palkitseminen ensisijaisesti silloin, kun hän menestyy toisia paremmin sekä tilanteet, joissa epäonnistumisiin ja virheisiin suhtaudutaan moittivasti. (Liukkonen ym. 2000, 14.)

Koetun tehtäväilmaston on todettu lisäävän lasten osallistumismotivaatiota toimintaa kohtaan, viihtymistä ja toiminnan kiinnostavuutta. Motivaation kannalta ongelmallisimpia ovat tilanteet, joissa koetuilta liikuntataidoiltaan heikot oppilaat joutuvat liikuntatunneilla keskinäistä vertailua korostavaan, minäsuuntautuneeseen toimintailmastoon. Tällöin heidän motivaationsa liikuntatunteja kohtaan voi heikentyä merkittävästi. (Liukkonen ym. 2000, 15.)

Aikaisempien tutkimusten mukaan onkin yleisesti todettu tehtäväilmaston vaikuttavan paremmin oppilaisiin. Tehtäväilmastossa oppilaat käyttävät parempia oppimisstrategioita ja valitsevat haastavampia tehtäviä kuin kilpailuilmastossa. Myöskin tutkittiin oppilaita, jotka olivat viettäneet eri aikoja tehtäväilmastossa. Kauemmin tehtäväilmastossa opiskelleilla oli positiivisempia asenteita opiskelua kohtaan. (Ames 1992.)

Amesin (1992) mukaan menestys ja kehittyminen on määriteltävä yksilöllisenä edistymisenä ja taitojen parantumisenä, nuorta on arvioitava yrityksen ja edistymisen mukaan ja virheet on nähtävä osana oppimista. Osallistumisen tarkoituksena on kehittää taitoja ja tuoda mielihyvää ja tyydytystä parhaansa tekemisestä ja hyvistä yrityksistä. Opettajan tehtävänä on luoda tehtävien oppimista ja kehittymistä tukeva motivaatioilmasto, jossa onnistumisen kokemuksia tulee muillekin kuin kilpailuissa menestyville. Sosiaalisten tekijöiden merkitystä ja ennen kaikkea nuorten kokemuksia vanhempien, opettajien, valmentajien ja muiden hänelle tukea antavien henkilöiden palautteesta ei voi hyväksyä.

Walling & Duda (1992) totesivat, että jos urheilijat kokivat joukkueen ilmapiirin tehtäväsuuntautuneeksi, he olivat tyytyväisempiä joukkueeseensa kuin ilmapiirin kilpailusuuntautuneeksi kokeneet. Lisäksi heillä oli alhaisemmat suorituspainet kuin kilpailusuuntautuneessa ympäristössä olevilla.

Papaioannou ja Goudas (1997) tekivät tutkimuksen motivaatioilmastosta liikuntatunneilla. Tulokset paljastivat, että tehtäväilmasto vaikutti kreikkalaisten oppilaiden omia tavoitteita ja sisäistä motivaatiota nostavasti. Kilpailuilmastossa oppilaat eivät pitäneet tunteja mielenkiintoisina ja heidän mielestään tunnit tuntuivat enemmänkin ahdistavilta ja aiheuttivat ylimääräistä jännitystä.

Liikuntatunneilla opettaja tunnistaa helposti lapset, jotka tekevät paljon töitä, ovat tunnilla aktiivisesti mukana ja yrittävät parhaansa. Opettaja yleensä tunnistaa ryhmästä myös ne, jotka yrittävät aina voittaa, joskus jopa hyvin vähäiselläkin panostuksella. Edellä mainittuja asioita on tutkittu tarkkaan ja pyritty selvittämään, mitkä tekijät säätelevät oppilaiden toimintaa ja motivaatiota liikuntatunneilla. Näkökulma on tärkeä kenelle tahansa opettajalle, joka tahtoo innostaa oppilaitaan ja kehittää paremman ilmapiirin oppimiselle. Tätä psykologista näkökulmaa kutsutaan motivaatio-orientaatioksi. Ne ovat lasten persoonallisia tekijöitä, jotka johtavat suoritukseen, kuten urheiluun. (Sarrazin & Famose 1991, 35.)

4. TAVOITEORIENTAATIO

Tavoiteorientaatioiden, ajatusten ja käyttäytymisen välillä on looginen suhde. Tavoitteet vaikuttavat siihen, kuinka tulkitsemme ja toimimme eri tilanteissa, kuten esimerkiksi liikunnanopetuksessa. Yksilön kohdatessa useita vaikeusasteita tai yhden tehtävän suorittamisessa vaihtoehtoja voidaan näistä päätellä hänen motivoitumistaan. (Roberts 1992.)

Tärkeä muuttuja soviteltaessa potentiaalisia tavoitteen asettamisen vaikutuksia urheilun ja liikunnan alueelle, on yksilön tavoiteorientaatio. Viime aikoina motivaatioaiheen tutkijat ovat väitelleet tavoitteiden erojen relevanssista, kuten me yritämme ymmärtää vaihteluita yksilön ajatuksissa, tunteissa ja teoissa erityisissä tilanteissa. (Ames 1984.) Perustuen liikuntaan ja urheiluun kuuluvaan teoreettiseen suuntaukseen, urheilun tutkijat alkoivat tutkia tavoiteorientaatiota urheilussa (Duda 1989).

Nämä tavoiteorientaatiot ovat erilaisia siinä, miten laajasti yksilöt aistivat menestystä ja epäonnistumista urheilussa. Kaksi tavoiteorientaatiota, joita pidetään asiaan kuuluvimpina liikunnan ja urheilun saralla, ovat minä-orientaatio ja tehtävä-orientaatio (Duda 1989, Roberts 1992). Minä-suuntautuneet yksilöt määrittelevät menestymisen ja epäonnistumisen voittamisena ja häviämisenä. Heidän tavoitteenaan on ”maksimoida omakohtainen tuotavuus oman kyvykkyyden kautta” (Nicholls 1984).

Tehtäväsuuntautuneet yksilöt määrittelevät menestyksen ja epäonnistumisen henkilökohtaisen hallitsemisen ja oman kehittymisen kautta. Heidän tavoitteenaan on ”tuottaa riittävä tuote tai ratkaista ongelma sen itsensä vuoksi, ennemminkin kuin esitellä omia kykyjään” (Nicholls 1984).

Nichollsin (1984) työn perusteella monet tutkimukset ovat viime aikoina käsitelleet suhdetta tavoitenäkökulman ja urheilu- ja liikuntakäyttämisen välillä. Tutkimukset ovat esimerkiksi näyttäneet, että urheilun ja liikunnan alalla esiintyy moninaisia tavoitteita, ja että muunnelmat tavoitteen kannalta ovat suhteessa yksilön tekijöihin, kuten ikään, sukupuoleen ja kulttuuriin. Lisäksi nähdään myös, että tehtävän spesifit tavoitteet sekä minä-suuntautuneisuus ovat suhteessa tietynlaiseen käyttäytymiseen, kuten osallistumisen intensiteettiin ja sinnikkyuteen sekä harjoitteluohjelmassa kiinnipysymiseen (Duda 1989, Roberts 1992).

Nämä löydökset täsmentävät tavoiteorientaation arvioinnin tärkeyttä, kun suoritetaan tavoitteen asettamisen tutkimusta urheilun ja liikunnan alueella. Kun huomioidaan moninaisten saavutusten olemassaolo, tavoitteet kietoutuvat merkittävästi tavoitteen asettamisen tutkimuksiin. Vaikeat hallitsemissuuntautuneet tavoitteet, joita on tyypillisesti käytetty urheilupsykologian tutkimuksissa, eivät ole asiaan kuuluvia kaikille yksilöille. Koehenkilö voi esimerkiksi saada tavoitteen asettamiseen ohjeet täydellisestä hallinnasta mutta keskittyy silti kilpailullisiin tavoitteisiin. (Duda 1989.)

Siten näyttäisi todennäköiseltä, että hallintaan liittyvä tavoitteen asettelu olisi motivoiva ainoastaan siinä laajuudessa, jossa yksilö havaitsee tilanteen olevan hänelle henkilökohtaisesti merkittävä, esim. omata vahva hallitsemissuuntautuneisuus (Duda 1989).

4.1. Tehtäväsuuntautuneisuus

Tehtäväsuuntautuneisuus tarkoittaa tunteen syntymistä vertaamalla itseään muihin. Tehtäväsuuntautuneet oppilaat kokevat kyvykkyyden tuntemuksia silloin, kun he kehittyvät omissa liikuntataidoissaan, joten heille yksilöllinen edistys ja kehitys on tärkeää. (Roberts 1992.)

Kun oppilas on tehtäväsuuntautunut, hänen tyypillisiä tunnusmerkkejä ovat kova yrittäminen ja yhteistyö muiden oppilaiden kanssa. Hän erityisesti keskittyy tehtävän suorittamiseen mahdollisimman hyvin ja panostaa henkilökohtaisten suoritustensa parantamiseen. Tässä kysytään paljolti opettajan ammattitaitoa nimenomaan siinä, että osaa luoda oppilaille sellaisia harjoitteita, joissa tarvitaan paljon yhteistyötä ja palkitaan kovaa yrittämistä. Tätä kautta on tavoitteena saada oppilaille positiivisen pätevyyden tunnetta onnistuneista suorituksista ja kovasta yrittämisestä. Tässä ajattelutavassa korostuu keskeisesti se, että varsinainen lopputulos ei ole tärkeässä roolissa. Tehtäväorientaation onkin todettu vähentävän kyvyttömyyden tunnetta erilaisissa suoritustilanteissa. (Duda 1993.)

4.2. Kilpailusuuntautuneisuus

Kilpailusuuntautuneelle henkilölle on ominaista se, että hän vertailee itseään suoritustilanteessa toisiin. Hän on kiinnostunut erilaisista normeista ja standardeista, joissa annetaan tietyille tuloksille normiarvoja. Tällainen henkilö haluaa olla kyvykkäämpi kuin toiset. Kilpailusuuntautunut henkilö kokee pätevyyden tunnetta voittaessaan toiset tai saavuttaessaan saman tuloksen vähemmällä työllä kuin muut. Kilpailullisesti suuntautuneen henkilön kyvykkyys ja pätevyys joutuvat erityisen koville silloin, kun hän häviää. (Duda 1993.)

Kilpailusuuntautuneisuus saattaa johtaa siihen, että henkilö ei koe itseään päteväksi suorituksen laadusta riippumatta. Tällainen henkilö ei myöskään aina toimi optimaalisesti kilpailutilanteessa johtuen hänen alhaisesta koetusta pätevyydestään. Näin ollen henkilön viihtyminen ja suorituksesta nauttiminen saattavat kärsiä. Kun kilpailusuuntautuneella lapsella on alhainen koettu pätevyys ja hän ei menesty, hän saattaa valita itselleen liian helppoja tai liian vaativia tehtäviä varmistaakseen menestymisen tai löytääkseen varman selityksen epäonnistumiselleen. (Duda 1993.)

Kilpailusuuntautuneelle henkilölle on ominaista, että hän uskoo menestymisensä johtuvan omasta kyvykkyydestä, eikä niinkään kovasta yrittämisestä. Kun henkilö jokapäiväisessä elämässään jatkuvasti kilpailee muiden suosiosta, joutuu hän kovien paineiden alle. Tällainen henkilö kokee luovan häntä kohtaan odotuksia ja seurauksena on viihtymisen alenemista ja ahdistuneisuutta. (Duda 1993.)

Kilpailu- ja tehtäväsuuntautuneisuus eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia tekijöitä, vaan niiden on todettu olevan ortogonaalisia, kuten Nicholls (1989) esitti (Duda 1992; Treasure & Kavussanu 1996; Liukkonen 1996). Henkilö voi siis olla sekä tehtäväsuuntautunut että kilpailusuuntautunut. Tällaiselle henkilölle oma kehittyminen on tärkeää, mutta hän myös vertaa omia suorituksiaan toisten suorituksiin.

TAULUKKO 1. Yhteenvetotaulukko tehtävä- ja kilpailuorientaatioista (Jaakkola & Sepponen 1997, 24)

Tavoiteorientaatio	Ominaispiirteitä
Tehtäväorientaatio	<p>Tehokkaat suoritusstrategiat Kova yrittäminen Yhteistyö muiden kanssa Tavoitteena henkilökohtainen kehittyminen Pätevyyden tunteminen omissa suorituksissa onnistumisesta ja kovasta yrittämisestä Virheet osa oppimista Pitkäjänteisyys ja haastavien tehtävien valinta</p>
Kilpailuorientaatio	<p>Tehottomat suoritusstrategiat Ei usko harjoittelun kehittävään vaikutukseen Uskoo kontrolloimattomiin tekijöihin menestymisessä, kuten onni ja lahjakkuus Menestymisen kokeminen, kun saavuttaa lopputuloksen vähemmällä työllä kuin muut Luovuttaa helpommin Saattaa käyttää menestyäkseen vilpillisiä keinoja Kokee pätevyyttä ollessaan kyvykkäämpi kuin muut</p>

5. SISÄINEN MOTIVAATIO

Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan ihmisen luontaista taipumusta ryhtyä toimimaan mielenkiinnon ja kohteiden mukaisesti. Siihen kuuluu myös hänen itsensä tuottamat, käyttäytymistä virittävät toiminnot. Sisäisessä motiivissa toiminnan peruspontimena ollut tarve saa tyydytyksen itse toiminnasta. Edistyminen, kehittyminen ja uuden tiedon saaminen koetaan tällöin palkkioksi. (Deci & Ryan 1985, 42-43.)

Sisäinen motivaatio perustuu tarpeille olla pätevä ja itse määräytyvä oman ympäristönsä suhteen. Se perustuu siihen, että erilaisiin toimintoihin osallistutaan omasta mielenkiinnosta, eikä siihen tarvita ulkoisia palkkiota. Urheiluaktiviteetit saattavat kuitenkin usein sisältää näitä. Ihminen saattaa olla tyytyväinen kuuluessaan joihinkin joukkueeseen, ja jos hän on riittävän hyvä, hän saattaa saada keskeisestä toiminnastaan palkinnon. (Deci & Ryan 1985, 45.)

Urheilu on arena sekä ulkoiselle että sisäiselle motivaatiolle. Urheilu antaa mahdollisuuden omien taitojen ja kykyjen vertailuun suhteessa omiin aiempiin suorituksiin, joten urheilu lisää palautteen todennäköisyyttä, jonka kautta sisäinen motivaatio vahvistuu. (Fox & Biddle 1988, 35.)

Urheilutoiminnassa sisäisiä motiiveja ovat ilo, mielihyvän tunteminen, hauskuus, henkilökohtaisten taitojen kehittäminen ja suoriutuminen, koettu pätevyys, yrittäminen, ahdistuneisuus ja sosiaalisuus, kuten ystävät ja osallistuminen joukkue toimintaan. Tehtävä ja toiminta itsessään on tällöin motivoivaa eikä toiminnalle haeta vahvistusta ulkoisista tekijöistä, kuten palkkioista tai hyväksynnästä. Sisäisesti motivoitunut henkilö pysyy kauemmin mukana urheilutoiminnassa kuin ulkoisesti motivoitunut henkilö sekä kykenee tuntemaan luontaista mielihyvää fyysisistä toiminnoista. (Fox & Biddle 1988; Weiss & Chaumeton 1987.)

Viihtyvyyys on yksi suurimmista sisäisen motivaation indikaattoreista. Kun puhutaan yleisesti urheilusta ja ennen kaikkea siitä, mikä ihmisiä urheilun pariin houkuttelee, on pakko puhua aidosta mielenkiinnosta kyseistä asiaa kohtaan. Juuri tällainen toiminta on viihtymistä, jonka usein miten mahdollistaa sisäinen motivaatio. (Harter 1978, 46-47.)

Chalip, Csikszendmihailyi, Kleiber ja Larson (1984) käyttivät Csikszendmihailyin ”flow”- mallia tutkiessaan subjektiivisia kokemuksia mies- ja naisopiskelijoilla kolmessa eri urheilulajissa. ”Flow”-mallin mukaan viihtyminen määriteltiin toiminnallisesti haasteiden ja taitojen välisenä tasapainona.

Yleisesti, mitä paremmin haasteet määriteltiin, sitä parempaa oli viihtyminen ohjatussa urheilussa, vapaa-ajan liikunnassa ja koululiikunnassa. Tutkijat päättelivät, että liikunta voi tarjota sellaisen ilmapiirin, jossa nuoret kokevat haasteet miellyttävinä. Lisäksi vapaa-ajan liikunta edistää tasapainoa haasteiden ja kykyjen välillä ja siksi lisää viihtyvyyttä. Kaiken kaikkiaan nämä tulokset tukevat yhteyttä Decin & Ryanin (1985) määrittelemän sisäisen motivaation ja viihtyvyyden välillä.

Urheilussa viihtymisestä puhuttaessa tulee siihen liittää keskeisesti positiivisten elämysten hakeminen ja sitä kautta mielihyvän tunteen tuottaminen. Tämä määritelmä eroaa yleisestä positiivisuuden määritelmästä, mutta on yleisempi kuin tunteen tarkka määritelmä, esim. jännittyneisyys. Nuorten urheiluun keskittyvissä tutkimuksissa käsitteet hauskuus ja viihtyminen, ovat usein käytetty synonyymeinä, koska lasten käyttämä termi viihtyvyydestä on hauskuus.(Scanlan & Lewthwaite 1986.)

Motiiviin sisältyy yksilön käyttäytymisen yllyke, suunta, tavoite tai päämäärä. Kun tarkastellaan erilaisia motivaatioteorioita huomaamme, että yllyke tarkoittaa ihmisen käyttäytymistä ohjaavia sisäisiä ja ulkoisia tarpeita. Suunta puolestaan ohjaa ihmisen käyttäytymistä siihen suuntaan, että tarpeet tulevat tyydytetyiksi. (Deci & Ryan 1985, 3.)

Vanhemmilla ja valmentajalla on tärkeä merkitys viihtymisen ja sisäisen motivaation edistäjänä. He vaikuttavat voimakkaasti siihen minkälaiseksi lapsen sosiaalistumisympäristö kehittyy. Ilmapiiri kotona sekä urheilussa harjoitus- ja kilpailutilanteiden koettu motivaatioilmasto vaikuttavat lapsen koetun pätevyyden ja tavoiteorientaatioperustan kehittymiseen. (Deci & Ryan 1985, 35.)

Kun ihminen pyrkii päämääräänsä kohti, saattaa hänen motivaationsa laskea niin, että ulkoiset motivaatio tekijät tulevat hallitseviksi ja tärkeimmiksi tarpeiksi. Ulkoisilla motiiveilla tarkoitamme erilaisia palkintoja ja palkkioita, rangaistuksia tai uhkauksia. (Butt 1979, 240.) Työssämme emme varsinaisesti käsittele ulkoisia motiiveja, mutta on kuitenkin hyvä käydä läpi ja selkeyttää ulkoisen motivaation peruspiirteitä.

5.1. Kognitiivinen evaluaatioteoria

Lyhyesti kognitiivinen evaluaatioteoria selvittää sitä, että sisäinen motivaatio riippuu havaitusta pätevyydestä ja syy-seuraussuhteesta. Luontainen tarve pätevyydelle on perusta sisäiselle motivaatiolle. (Deci & Ryan 1985.)

Kognitiivisen evaluaatioteorian mukaan tapahtumat, jotka edistävät koettua pätevyyttä lisäävät lasten sisäistä motivaatiota. Teorian mukaan sisäinen motivaatio voi kukoistaa vain ilmapiirissä, jossa itsemääräämisoikeus tai autonomia vallitsee. Jos nuori henkilö kokee, että toimintaa tehdään palkkion tai palkinnon vuoksi tai hänet tavalla tai toisella on pakotettu tekemään niin, hänen käsitys vaihtuu autonomian tunteesta ulkoiseen kontrolliin. Tällöin sisäinen motivaatio heikentyisi ja toiminta todennäköisesti loppuisi, kun ulkoinen yllyke tai pakottaminen lopetetaan. Ulkoista kontrollia pidetään painostavana ja painostamisen tunne sekä jännittyneisyys eivät ole tehokkuuden kannalta hyviä asioita. (Deci & Ryan 1985.)

Itsemääräämisteoria muutti samalla yksinkertaisen vertailun ulkoisen ja sisäisen motivaation välillä. Nykyään puhutaan neljästä ulkoisen motivaation tasosta, joilla on tarkoitus pyrkiä kohti aitoa sisäisesti motivoitunutta toimintaa. (Deci & Ryan 1985.)

Ensimmäinen neljästä ulkoisen motivaation tasosta, ulkoinen säätely sisältää ajatuksen ulkoisesta kontrollista eli toimintaan liittyy palkinto tai pakotus. Vaikkakin ulkoisesti säädely toiminta onkin motivoitunutta, se ei silti ole itsemääräytyntä. Jatkotutkimukset ovat osoittaneet, että ulkoinen säätely vähentää sisäistä motivaatiota ja voi johtaa mielihahan tunteeseen. Tällainen motivaatio ei johda yhteenkuuluvuuden tunteeseen sosiaalisessa ympäristössä, eikä myöskään tuo autonomian tunnetta yksilön minäkäsitykseen. (Deci & Ryan 1985.)

Toinen ulkoisen motivaation taso on tuotettu säätely (introjected regulation.) Tässä tasossa käyttäytymisen aiheuttavat sisäsyntyiset kontrollitekijät, jotka saavat yksilön tuntemaan, että hänen on tehtävä tiettyjä asioita uhkaavan painostuksen, syyllisyyden tai häpeän takia. Kuten ensimmäiselläkään tasolla, tämänkään tyyppin motivaatio ei rakenna autonomian vaihetta. Kun kaksi ensimmäistä motivaatiojatkumon tasoa sisältävät ulkoisen kontrollin, niin kaksi seuraavaa tasoa sisältävät ajatuksen käyttäytymisen itsemääräämisestä. (Deci & Ryan 1985.)

Kolmannessa ulkoisen motivaation tasossa, tunnistettu säätely (identified regulation), käyttäytyminen on vapaasti valittavissa, koska yksilö välillisesti arvostaa käyttäytymisen seurauksia tai tuloksia siitä syystä, että ne ovat tavoiteltuja itsetuntemuksen ulottuvuuksia. Toisin sanoen tulokset ovat tärkeitä henkilökohtaisia tavoitteita. (Deci & Ryan 1985.)

Neljäs ulkoisen motivaation taso on täydellinen itsemäärääminen (integrated regulation). Tämä neljäs taso eroaa todellisesta sisäisestä motivaatiosta siinä, että näin motivoitunut toiminta on instrumentaalista. Käyttäytyminen ei ole tärkeää itsensä vuoksi, vaan sen vuoksi mihin se johtaa. Yksinkertaisin teoreettisin termein tunnistettu säätely, täydellinen itsemäärääminen ja sisäinen motivaatio muodostavan perustan yksilön kehitykselle ja ylläpitävät positiivista ja tervettä minäkuvaa. Ne ovat siis motivaation muotoja, jotka mahdollistavat itsenäisyyden, itsevarmuuden ja tehokkuuden tunteen. (Deci & Ryan 1985.)

6. TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kolmen Jyväskylän peruskoulun yläasteen oppilaiden tavoiteorientaatiota ja koettua pätevyyttä liikuntatunneilla. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, vaikuttaako tavoiteorientaation tehtäväsuuntautuneisuuden lisääntyminen positiivisesti oppilaiden koettuun pätevyyteen. Tutkimme myös sukupuolen yhteyttä näihin muuttujiin. Tämä pro gradu -tutkielmamme on osa Timo Jaakkolan ja Juha Kokkosen tekemää väitöskirjatutkimusta liikuntatuntien motivaatioilmaston parantamisesta.

TUTKIMUSONGELMAT:

1. Millainen on kohderyhmän oppilaiden tehtävä- ja kilpailusuuntautuneisuus?

Hypoteesi 1: Sekä tyttöjen että poikien tehtäväorientaatio on korkeampi kuin kilpailuorientaatio.

2. Millainen on oppilaiden koettu pätevyys?

Hypoteesi 1: Alku- ja loppumittauksen välillä koetussa pätevyydessä ei tapahdu juurikaan muutoksia.

Hypoteesi 2: Heikon koetun pätevyyden omaavien oppilaiden koettu pätevyys paranee intervention aikana

Hypoteesi 3: Oppilailta, joilla on korkea tehtäväorientaatio, on myös parempi koettu pätevyys.

3. Millaiset ovat tyttöjen ja poikien väliset erot tavoiteorientaatiossa ja koetussa pätevyydessä?

Hypoteesi 1: Pojilla on korkeampi kilpailuorientaatio kuin tytöillä.

Hypoteesi 2: Koetussa pätevyydessä ei ole eroa tyttöjen ja poikien välillä.

7. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

7.1. Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksessa oli mukana 13-15-vuotiaita tyttöjä ja poikia Jyväskylästä. Kohdekouluja joissa tutkimus suoritettiin olivat Kuokkalan, Vaajakosken ja Voionmaan peruskoulun yläasteet. Tutkimukseen osallistui kaiken kaikkiaan 506 oppilasta 26:sta eri ryhmästä joista tyttöjä ja poikia oli lähes yhtä paljon. Koekoulut muodostuivat 223 oppilaasta ja 11:stä eri ryhmästä. Kontrollikoulut puolestaan muodostuivat 283 oppilaasta ja 15:stä eri ryhmästä. Tutkimuksen tuloksia analysoidessa osa ryhmistä pudotettiin pois.

7.2. Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusmenetelmänä käytimme kyselytutkimusta. Ryhmien liikunnanopettajia oli informoitu tutkimuksestamme etukäteen ja suoritimme kyselymittauksen heidän avustuksellaan mahdollisten häiriötekijöiden välttämiseksi. Veimme kyselyohjeiston (liite 1) eri yläasteille ja toteutimme kyselyn tuntien alussa valvotusti. Annoimme oppilaille selkeät ja tarkat ohjeet kyselylomakkeen täyttämistä ja yritimme mahdollisimman hyvin motivoida oppilaita täyttämään kyselylomakkeet tunnollisesti. Kyselylomakkeisiin oppilaat vastasivat nimettöminä.

7.2.1. Intervention kuvaus

Interventiotutkimus suoritettiin syksystä 1999 kevääseen 2000, jossa alkumittaukset tehtiin syyskuussa ja loppumittaukset huhtikuussa. Alku- ja loppumittaukset suoritettiin ennen liikuntatuntien alkua oman opettajan valvonnassa ja oppilaille kerrottiin, että heidän tehtäväksi tulee täyttää kyselylomakkeet (liitteet 2 ja 3) kaksi kertaa syksyllä ja kahdesti myös keväällä. Interventiosta heille ei erikseen mainittu.

Koekoulujen osalta tutkimukseen osallistui neljä opettajaa (2 miestä ja 2 naista). Ainoat kriteerit opettajien valinnassa olivat, että opettajat olivat kiinnostuneita tutkimuksesta ja halusivat tämän tutkimuksen avulla kehittää omien liikuntatuntiansa motivaatioilmastoa. Myöskin se oli erittäin tärkeää, että koulut sijaitsivat lähellä liikuntatieteellistä tiedekuntaa lähinnä käytännön syistä.

Kontrollikoulut olivat sekä Etelä- että Keski-Suomesta ja ne valittiin tutkimukseen satunnaisesti. Viisi opettajaa, kolme miestä jotka opettivat seitsemää eri ryhmää ja kaksi naista, jotka opettivat kuutta eri ryhmää, osallistuivat interventiotutkimukseen kontrolliryhminä.

Interventio koostui säännöllisistä tapaamisista opettajien kanssa, joita oli keskimäärin kahdesta neljään kertaa kuukaudessa. Yhteenlaskettuna tapaamisia tuli opettajien kanssa n. 20, riippuen opettajasta.

Oma osamme interventiossa kohdistui erityisesti siihen, että opettajat saisivat tunneistaan tavoiteorientaatioltaan enemmän tehtäväsuuntautuneita, joka vaikuttaisi sitten positiivisesti oppilaiden koettuun pätevyyteen.

7.3. Tutkimuksessa käytetyt mittarit:

Kyselylomakkeemme sisälsi tavoiteorientaatiota mittaavan Robertsinkin, Treasuresin ja Balaguen (1998) Perception of Success Questionnaire –mittarin (POSQ-CH). Kyseisessä mittarissa oli sekä kilpailu- että tehtäväorientaatiota mittaavia kysymyksiä. Koettua pätevyyttä mitattiin Foxin (1990) Physical Perception Profile, Sport Competence Dimension- mittarilla.

7.3.1. Tavoiteorientaatiomittari

Tavoiteorientaatiota mitattiin Robertsinkin, Treasuresin ja Balaguen (1998) Perception of Success Questionnaire- mittarilla (POSQ). Tavoiteorientaatiomittari jakautui tehtäväorientaatiota ja kilpailuorientaatiota mittaaviin osioihin (taulukko 2). Mittari sisälsi kaiken kaikkiaan 12 kohtaa, joista osiot 1, 2, 5, 6, 9 ja 12 mittasivat kilpailuorientaatiota ja osiot 3, 4, 7, 8, 10 ja 11 mittasivat tehtäväorientaatiota. Tehtävä- ja kilpailuorientaation teoreettiset minimi- ja maksimipistemäärät ovat 6 ja 30. Vastausvaihtoehtoina oli Likertin 5-luokkainen asteikko:

- 1 = Olen täysin eri mieltä
- 2 = Olen vähän eri mieltä
- 3 = En osaa sanoa
- 4 = Olen vähän samaa mieltä
- 5 = Olen täysin samaa mieltä

TAULUKKO 2. Tavoiteorientaatiomittarin osioiden jakautuminen eri ulottuvuuksiin sekä ulottuvuuksien teoreettiset minimi- ja maksimiarvot.

Ulottuvuudet	Osiot	Min	Max
Tehtäväorientaatio	1,2,5,6,9,12	6	30
Kilpailuorientaatio	3,4,7,8,10,11	6	30

7.3.2. Koettu Pätevyys mittari

Koettua pätevyyttä mittasimme Foxin (1990) Physical Perception Profile, Sport Competence Dimension –mittarilla. Mittari koostui alun perin kuudesta osiosta. Kuitenkin aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että poistamalla yksi kysymys pois Cronbachin alfa antoi paremman tuloksen. Tämän johdosta mittarissa käytettiin vain viittä osiota. Kussakin osiossa oppilas arvioi esitetyn väittämän paikkansapitävyyttä omalla kohdallaan asteikolla 1-5. Esimerkiksi: ”Olen itsevarma urheilutilanteissa 1/ 2/ 3/ 4/ 5 En luota itseeni urheilutilanteissa”. Jos oppilas koki olevansa itsevarma urheilutilanteissa, hän valitsi arvon 1. Jos taas ei luota itseensä, hän valitsi arvon 5. Mittarissa arvioiminen tapahtui näin ollen käänteisesti suhteessa muihin mittareihin

7.4. Tutkimusaineiston analysointi

Mittareiden luotettavuutta tarkasteltiin osioiden välisten Pearsonin tulomomenttikorrelaation kertoimen ja Cronbachin alfa-kertoimen avulla. Mittareiden pätevyyttä analysoitiin pääkomponenttifaktorianalyysin avulla. Muuttujien välisiä yhteyksiä tutkittiin korrelaatiokertoimilla. Alku- ja loppumittausten välisiä keskiarvojen eroja sekä sukupuolten välisiä eroja analysoitiin t-testin avulla. Erojen merkitsevyys tarkastelussa käytettiin kolmea merkitsevyystasoa: $p < .05$ melkein merkitsevä, $p < .01$ merkitsevä ja $p < .001$ erittäin merkitsevä.

8. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tarkastelemme mittareiden luotettavuutta reliabiliteetin ja validiteetin avulla. Reliabiliteetti tarkoittaa mittauksen satunnaisvirheettömyyttä. Mittauksen reliabiliteetti on silloin hyvä, kun mittaukseen sisältyy mahdollisimman vähän satunnaisvirheitä. Tarkastelimme mittareiden reliabiliteettia sisäisen yhdenmukaisuuden avulla. Analysoimme sisäistä yhdenmukaisuutta eri osioiden keskinäisten Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimen ja Cronbachin alfa-kertoimen avulla.

Validiteetti tutkii mittarin pätevyyttä, eli mittaako mittari sitä, mitä sen pitääkin mitata. Validiteetin ollessa huono mittauksessa on systemaattista virhettä. Tarkastelimme mittareiden pätevyyttä sisällöllisen validiteetin avulla. Analysoimme käsitteen ja mittarin yhdenmukaisuutta tutkimalla tutkimuksemme selittävää muuttujaa, koettua pätevyyttä.

Pyrimme lisäämään mittauksen luotettavuutta järjestämällä mittaustilanteen samanlaiseksi kaikille vastaajille ja antamaan opettajille ja oppilaille sekä kirjalliset että suulliset ohjeet kyselylomakkeen täyttämistä. Tulosten ulkoista validiteettia eli ja suuntaa antavana, koska yleistettävyyttä voidaan pitää hyvänä tutkimuksen näyte ($n = 325$) on riittävän suuri.

8.1. Tavoiteorientaatiomittarin reliabiliteetti

Tavoiteorientaatiomittari jakautuu kilpailuorientaatiota ja tehtäväorientaatiota mittaaviin osioihin. Mittari sisältää yhteensä 12 osiota.

8.1.1. Kilpailuorientaatiomittarin reliabiliteetti

Tavoiteorientaatiomittarissa kilpailuorientaatiota mittasivat seuraavat osiot:

Liikuntatunnilla tunnen itseni onnistuneimmaksi silloin, kun

1. Voitan toiset
2. Olen paras
5. Pärjään paremmin kuin toiset
6. Näytän toisille olevani paras
9. Pärjään sellaisessa asiassa, mitä toiset eivät osaa
12. Olen selvästi toisia parempi

Cronbachin alfa-kerroin oli alkumittauksessa .93 ja loppumittauksessa .93, joten osiot mittasivat johdonmukaisesti samaa asiaa. Minkään osion poistaminen ei olisi nostanut Cronbachin alfa-kerrointa.

8.1.2. Tehtäväorientaatiomittarin reliabiliteetti

Tavoiteorientaatiomittarissa tehtäväorientaatiota mittasivat seuraavat osiot:

Liikuntatunneilla tunnen itseni onnistuneimmaksi silloin, kun

3. Yritän kovasti
4. Huomaan todella kehittyväni
7. Voitan vaikeudet
8. Onnistun sellaisessa, mitä en ole aikaisemmin osannut
10. Teen kaiken parhaan kykyni mukaan
11. Saavutan itselleni asettamani tavoitteen

Cronbachin alfa-kerroin oli alkumittauksessa .86 ja loppumittauksessa .89, joten osiot mittasivat johdonmukaisesti samaa asiaa. Minkään osion poistaminen ei olisi nostanut Cronbachin alfa-kerrointa.

TAULUKKO 3. Tehtävä- ja kilpailuorientaatiota mittaavien osioiden sisäinen yhdenmukaisuus alku- ja loppumittauksessa, Cronbachin alfa-kertoimet.

Osio	Alfa, jos osio poistetaan	
	Alkumittaus	Loppumittaus
3.	.85	.87
4.	.83	.87
7.	.84	.87
8.	.83	.86
10.	.85	.87
11.	.83	.87
n= 325	.86	.89
Osio	Alfa, jos osio poistetaan	
	Alkumittaus	Loppumittaus
1.	.91	.91
2.	.90	.91
5.	.91	.91
6.	.91	.92
9.	.92	.93
12.	.91	.91
n= 325	.93	.93

TAULUKKO 4. Tehtävöorientaatiota mittaavien osioiden keskinäiset ja summamuuttujien Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet alkumittauksessa.

Osio	3	4	7	8	10	11
3.						
4.	.49**					
7.	.45**	.53**				
8.	.39**	.62**	.64**			
10.	.63**	.43**	.39**	.41**		
11.	.48**	.54**	.50**	.58**	.55**	
Kilp.	.06	.25**	.35**	.30**	.01	.24**
Teht.	.73**	.79**	.77**	.80**	.73**	.80**
n= 325		p<.001***	p<.01**			

TAULUKKO 5. Kilpailuorientaatiota mittaavien osioiden keskinäiset Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet alkumittauksessa.

Osio	1	2	5	6	9	12
1.						
2.	.77**					
5.	.70**	.72**				
6.	.62**	.71**	.65**			
9.	.62**	.63**	.64**	.59**		
12.	.64**	.75**	.71**	.73**	.62**	
n=325		p<.001***	p<.01**			

TAULUKKO 6. Tehtävä ja kilpailuorientaatiota mittaavien osioiden väliset Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet.

Osio	3	4	7	8	10	11
1.	.10	.20**	.31**	.25**	.07	.24**
2.	.02	.21**	.29**	.25**	-.04	.14**
5.	.14**	.36**	.36**	.36**	.08	.28**
6.	.02	.11*	.28**	.17**	-.07	.11*
9.	.10	.23**	.33**	.28**	.08	.25**
12.	-.04	.19**	.26**	.21**	-.05	.20**
n= 325		p<.001***	p<.01**		p<.05*	

Tavoiteorientaatiomittarin sisäistä yhdenmukaisuutta voidaan pitää riittävänä jatkoanalyysien kannalta. Cronbachin alfa-kertoimet sekä Pearsonin korrelaatiokertoimet olivat korkeita sekä alku- että loppumittauksissa. Cronbachin alfa-kerroin oli kilpailuorientaatiota mittaavissa osioissa alkumittauksessa .93 ja loppumittauksessa .93. Vastaavasti tehtäväorientaatiota mittaavissa osioissa alkumittauksessa .86 ja loppumittauksessa .89. Myös Pearsonin korrelaatiokertoimet olivat lähes kaikissa osioissa merkitseviä vain muutamissa osioissa melkein merkitseviä (Taulukot 5 ja 6).

8.1.3 Tavoiteorientaatiomittarin validiteetti

Faktorianalyysin mukaan tavoiteorientaatiomittarilla oli selkeä kahden faktorin rakenne (taulukko 7). Kaksi faktoria selittävät 67.5 % tavoiteorientaation kokonaisvariانسista. Kilpailuorientaation ominisarvo alkumittauksessa oli 5.20 ja tehtäväorientaation 2.91. Faktori 1 mittaa kilpailuorientaatiota ja faktori 2 mittaa puolestaan tehtäväorientaatiota. Myös loppumittauksessa nämä kaksi faktoria selittivät tavoiteorientaation kokonaisvariانسia erittäin hyvin, prosenttiluvun ollessa 69.9 %. Ominisarvo kilpailuorientaatiossa oli 5.33 ja tehtäväorientaatiossa 3.06. Näin ollen tavoiteorientaatiomittaria voidaan pitää pätevänä.

TAULUKKO 7. Tavoiteorientaatiomittarin faktoreiden lataus- ja kommunaliteettiarvot kilpailu- ja tehtäväorientaatioissa.

Muuttuja	alkumittaus		loppumittaus	
	latausarvo	kommunaliteetti	latausarvo	kommunaliteetti
Kilpailuorientaatio				
kysymys nro.				
1.	.80	.67	.82	.71
2.	.89	.75	.86	.74
5.	.82	.69	.83	.66
6.	.82	.65	.83	.65
9.	.72	.52	.71	.55
12.	.86	.71	.86	.69
Tehtäväorientaatio				
kysymys nro.				
3.	.70	.50	.79	.59
4.	.71	.52	.74	.56
7.	.68	.52	.72	.57
8.	.72	.58	.78	.65
10.	.71	.52	.79	.58
11.	.74	.52	.72	.55
n= 325				

Taulukon 7 kysymykset numero 1,2,5,6,9,12 ovat kilpailuorientaatiota koskevia ja numerot 3,4,7,8,10,11 ovat tehtäväorientaatiota koskevia kysymyksiä (katso liite 2).

8.2. Koettua pätevyyttä mittaavien osioiden reliabiliteetti ja validiteetti

Koettua pätevyyttä mittasivat seuraavat 5 osiota;

1. Olen hyvä urheilussa	1	2	3	4	5	Olen huono urheilussa
2. Olen mielestäni parhaimmasta päästä liikunnassa	1	2	3	4	5	Kuulun taidoiltani heikoimpiin liikunnassa
3. Olen itsevarma urheilutilanteissa	1	2	3	4	5	En luota itseeni urheilutilanteissa
4. Olen kyvykkäämpien joukossa valittaessa oppilaita urheilutehtäviin (joukkueet/mallisuoritukset)	1	2	3	4	5	En kuulu niihin oppilaisiin, joita valitaan urheilutehtäviin
5. Olen ensimmäisten joukossa, kun tarjoutuu mahdollisuus päästä suorittamaan urheilutehtäviä (joukkueet/mallisuoritukset)	1	2	3	4	5	Vetäydyn taka-alalle, kun tarjoutuu mahdollisuus päästä suorittamaan urheilutehtäviä

Koettua pätevyyttä mittaavien osioiden Cronbachin alfa-kerroin oli alkumittauksessa .92 ja loppumittauksessa .91. Kummassakaan mittauksessa yhdenkään osion poisjättäminen ei olisi nostanut alfa-kerrointa (taulukko 8). Koettua pätevyyttä mittavien yhdenmukaisuutta voidaan pitää riittävänä jatkoanalyysien kannalta.

TAULUKKO 8. Koettua pätevyyttä mittavien osioiden yhdenmukaisuus alku- ja loppumittauksissa, Cronbachin alfa-kertoimet.

Osio	alfa, jos osio poistetaan	
	alkumittaus	loppumittaus
1.	.90	.89
2.	.89	.89
3.	.90	.90
4.	.90	.89
5.	.91	.90
n= 247	.92	n= 247 .91

TAULUKKO 9. Koettua pätevyyttä mittaavien osien keskinäiset ja summamuuttujan Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet.

Osio	1	2	3	4	5
1.					
2.	.76**				
3.	.75**	.72**			
4.	.66**	.78**	.66**		
5.	.63**	.64**	.62**	.73**	
Koet päät.	.87**	.89**	.86**	.89**	.84**
n= 247	p<.001***		p<.01**		p<.05*

9. TULOKSET

Tarkastelemme t-testin ja kovarianssianalyysin avulla alku- ja loppumittausten muuttujien keskiarvoja koeryhmän ja kontrolliryhmän, sukupuolen ja yksittäisten ryhmien suhteen. Koetussa pätevydessä tapahtuvia muutoksia tarkasteltiin kolmessa luokassa: Heikon, keskinkertaisen ja korkean koetun pätevyyden omaavat oppilaat.

9.1. Koululaisten tavoiteorientaatio

TAULUKKO 10. Koeryhmien oppilaiden tehtävä- ja kilpailuorientaation erot alku ja loppumittauksessa sekä keskiarvot, keskihajonnat ja p-arvot (t-testi).

Muuttuja	n	ka	kh	p-arvo
Tehtäväorientaatio				
alkumittaus	145	4.21	.73	.43
loppumittaus	145	4.22	.70	
pojat:				
alkumittaus	72	3.97	.81	.08
loppumittaus	72	4.10	.68	
tytöt:				
alkumittaus	73	4.45	.55	.08
loppumittaus	73	4.34	.70	
Kilpailuorientaatio				
alkumittaus	144	2.85	1.14	.12
loppumittaus	144	2.94	1.15	
pojat:				
alkumittaus	71	3.21	1.13	.22
loppumittaus	71	3.29	1.08	
tytöt:				
alkumittaus	73	2.50	1.03	.18
loppumittaus	73	2.61	1.13	

Tulokset osoittavat sen, ettei tehtävä- eikä kilpailuorientaatiossa näyttänyt koeryhmän osalta tapahtuvan juurikaan muutosta. Tehtäväorientaation keskiarvo alkumittauksessa oli 4.21 ja loppumittauksessa 4.22. Puolestaan kilpailuorientaation keskiarvo oli alkumittauksessa 2.85 ja loppumittauksessa 2.94, joten niiden väliset p-arvot jäivät näin ollen tilastollisen merkitsevyyden ulkopuolelle. Huomioitavaa oli kuitenkin, että tyttöjen lähtöarvot sekä tehtävä- että kilpailuorientaatiota mitattaessa olivat poikia paremmat. Tyttöjen tehtäväorientaation keskiarvo oli alkumittauksessa 4.45 ja loppumittauksessa 4.34, poikien arvojen ollessa alkumittauksessa 3.97 ja loppumittauksessa 4.10.

Kilpailuorientaatiossa tyttöjen keskiarvo alkumittauksessa oli 2.50 ja loppumittauksessa 2.61 ja poikien keskiarvo alkumittauksessa 3.21 ja loppumittauksessa 3.29. Varsinkin tehtäväorientaatiossa pojilla tapahtui alku- ja loppumittauksen välillä kasvua kun taas tytöillä tulos oli pikemminkin päinvastainen. Yhdessäkään tapauksessa ero alku- ja loppumittauksen välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevä.

TAULUKKO 11. Oppilaiden sukupuolittaiset erot alku- ja loppumittauksessa kilpailu- ja tehtäväorientaatioissa, sekä keskiarvot ja p-arvot.

Muuttuja	n	ka	p-arvo
Tehtäväorientaatio			
alkumittauksessa:			
pojat	192	3.95	.014*
tytöt	194	4.15	
loppumittauksessa:			
pojat	190	3.91	.000***
tytöt	170	4.22	
Kilpailuorientaatio			
alkumittauksessa:			
pojat	193	3.18	.000***
tytöt	194	2.54	
loppumittauksessa:			
tytöt	191	3.26	.000***
pojat	169	2.72	

TAULUKKO 12. Kontrolliryhmien oppilaiden tehtävä- ja kilpailuorientaation erot alku ja loppumittauksessa sekä keskiarvot, keskihajonnat ja p-arvot (t-testi).

Muuttuja	n	ka	kh	t-arvo
Tehtäväorientaatio				
alkumittaus	180	3.98	.82	.30
loppumittaus	180	3.94	.83	
Tehtäväorientaatio pojat:				
alkumittaus	94	3.90	.84	.12
loppumittaus	94	3.78	.91	
Tehtäväorientaatio tytöt:				
alkumittaus	86	4.06	.79	.30
loppumittaus	86	4.10	.70	
Kilpailuorientaatio				
alkumittaus	180	2.91	1.15	.18
loppumittaus	180	3.00	1.10	
Kilpailuorientaatio pojat:				
alkumittaus	95	3.19	1.05	.36
loppumittaus	95	3.23	1.05	
Kilpailuorientaatio tytöt:				
alkumittaus	85	2.61	1.18	.17
loppumittaus	85	2.74	1.09	

Kontrolliryhmän osalta tulokset näyttävät hyvin samantapaisilta kuin koeryhmän osalta. Tehtäväorientaation keskiarvo oli alkumittauksessa 3.98 ja loppumittauksessa 3.94. Kilpailuorientaation keskiarvo oli puolestaan alkumittauksessa 2.85 ja loppumittauksessa 2.94. Yhdessäkään tapauksessa ero alku- ja loppumittauksen välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevä.

TAULUKKO 13. Yhteenveto koe- ja kontrolliryhmien tehtävä- ja kilpailuorientaatiosta alku- ja loppumittauksissa.

Muuttuja	n	ka	kh	p-arvo
Tehtäväorientaatio				
koeryhmä:				
alkumittaus	145	4.21	.73	.43
loppumittaus	145	4.22	.70	
Tehtäväorientaatio				
kontrolliryhmä				
alkumittaus	180	3.98	.82	.30
loppumittaus	180	3.94	.83	
Kilpailuorientaatio				
koeryhmä:				
alkumittaus	144	2.85	1.14	.12
loppumittaus	144	2.94	1.15	
Kilpailuorientaatio				
kontrolliryhmä:				
alkumittaus	180	2.91	1.15	.18
loppumittaus	180	3.00	1.10	

Yhteenvedosta voidaan nähdä, että koeryhmän tehtäväorientaatio oli alussa jo parempi kuin kontrolliryhmällä (koeryhmällä 4.21 ja kontrolliryhmällä 3.98). Tästä johtuen edes tulosten pysyminen samana loppumittauksessa (4.22) voidaan pitää hyvänä asiana. Havainnot olivat myös samansuuntaisia kilpailuorientaatiossa, siinäkin koeryhmän tulos alkumittauksessa oli hieman parempi kuin kontrolliryhmällä (koeryhmä 2.85 ja kontrolliryhmän 2.91).

Kuitenkaan tutkimuksen tulos ei vastannut odotuksia, sillä sekä koe- että kontrolliryhmillä kilpailuorientaation osuus tavoiteorientaatiosta hieman kasvoi, vaikka tuloksen olisi pitänyt olla päinvastainen. (koeryhmän loppumittauksen ka. oli 2.94 ja kontrolliryhmän ka. oli 3.00). Yhdessäkään tapauksessa alku- ja loppumittausten ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä.

9.2. Koe- ja kontrolliryhmien alku- ja loppumittausten väliset erot ryhmittäin

Seuraavassa tarkastelemme koe- ja kontrolliryhmien alku- ja loppumittausten välisiä eroja sekä tehtävä- että kilpailuorientaatioissa. Näitä tuloksia tarkastellessa tulee huomioida, että ryhmien koot olivat tilastollista tarkastelua ajatellen hieman pieniä. Ryhmien koot vaihtelivat 9:n ja 23:n oppilaan välillä. Tuloksista pyrimme tarkastelemaan lähinnä koeryhmien alku- loppumittausten välisiä eroja ja kontrolliryhmien osalta jätämme tulosten tarkastelun vähemmälle huomiolle. Tämän teemme siksi, että tutkimuksessa juuri koeryhmän tehtäväorientaatioon pyrittiin vaikuttamaan. Tavoitteena oli tehtäväorientaation lisääntyminen ja kilpailuorientaation väheneminen.

TAULUKKO 14. Koeryhmien (1-5 ja 8-11) tehtäväorientaatioiden keskiarvojen erot ryhmittäin alku ja loppumittauksissa sekä p-arvot (t-testi).

Ryhmä	n	alkumittaus ka	loppumittaus ka	p-arvo
1.	13	3.91	4.28	.03*
2.	17	4.20	4.17	.43
3.	10	4.12	3.97	.19
4.	23	4.59	4.29	.02*
5.	22	4.34	4.17	.16
8.	15	3.62	3.89	.14
9.	17	3.99	4.15	.24
10.	15	4.37	4.36	.47
11.	13	4.49	4.69	.05*

Koeryhmistä varsinkin ryhmien 1 ja 11 tulokset tukevat parhaiten tutkimuksemme tavoitteita. Molempien ryhmien alku- ja loppumittauksen keskiarvot kasvoivat siten, että t-testin p-arvot olivat tilastollisesti hieman merkitseviä. Ryhmän 1 p-arvon ollessa .03 ja ryhmän 11 p-arvon ollessa .05. Huomattavaa kuitenkin on, että kyseisten ryhmien n oli varsin pieni (molemmissa 13). Tästä syystä tulokseen on suhtauduttava varsin varauksellisesti. Myös ryhmän 4 alku- ja loppumittauksen välinen p-arvo oli tilastollisesti hieman merkitsevä .02. Tulos ei kuitenkaan ollut tutkimuksemme kannalta edullinen, sillä siinä tehtäväorientaation keskiarvo laski loppumittauksessa. Muiden ryhmien osalta alku- ja loppumittauksen välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa, p-arvot vaihtelivat .14 ja .47:n välillä.

TAULUKKO 15. Kontrolliryhmien (12-19) tehtäväorientaatioiden keskiarvojen erot ryhmittäin alku ja loppumittauksissa sekä p-arvot (t-testi).

Ryhmä	n	alkumittaus ka	loppumittaus ka	p-arvo
12.	15	3.83	4.22	.06
13.	11	4.24	4.05	.24
14.	18	4.30	4.07	.04*
15.	17	4.00	4.24	.13
16.	11	3.92	3.41	.06
17.	16	4.00	3.44	.01**
18.	20	3.93	4.10	.15
19.	10	3.47	3.40	.44

Kontrolliryhmän 14 tehtäväorientaation keskiarvojen ero alku- ja loppumittauksessa oli tilastollisesti hieman merkitsevä .04 ja ryhmän 17 alku- ja loppumittauksen välinen p-arvo merkitsevä .01. Kuitenkin näissä molemmissa ryhmissä tehtäväorientaation keskiarvo laski loppumittauksessa. Muiden kontrolliryhmien alku- ja loppumittausten p-arvo ei ollut tilastollisesti merkitsevä, p-arvojen vaihdella .06 ja .44 välillä.

TAULUKKO 16. Koeryhmien (1-5 ja 8-11) kilpailuorientaatioiden keskiarvojen erot ryhmittäin alku ja loppumittauksissa sekä p-arvot (t-testi).

Ryhmä	n	alkumittaus ka	loppumittaus ka	p-arvo
1.	13	2.53	2.86	.13
2.	17	3.78	3.75	.42
3.	10	3.08	3.02	.38
4.	23	2.61	2.42	.23
5.	22	2.20	2.84	.004**
8.	15	3.03	2.90	.29
9.	16	3.40	3.67	.15
10.	15	2.41	2.56	.19
11.	13	2.91	2.62	.14

Kilpailuorientaatiossa ei koeryhmän osalta näyttänyt juurikaan tapahtuvan muutosta. Ainoa tilastollisesti merkitsevä muutos tapahtui ryhmän 5 osalta, jossa p-arvo oli .004. Tulos ei kuitenkaan vastannut asetettuja tavoitteita, sillä kilpailuorientaation keskiarvo kasvoi merkitsevästi loppumittauksessa, vaikka tutkimuksessa pyrittiin nimenomaan vähentämään kilpailuorientaation osuutta tavoiteorientaatiosta. Muiden ryhmien osalta kilpailuorientaation keskiarvojen erot alku- ja loppumittauksessa eivät olleet tilastollisesti merkitseviä, p-arvojen vaihdella .13 ja .42 välillä.

TAULUKKO 17. Kontrolliryhmien (12-19) kilpailuorientaatioiden keskiarvojen erot ryhmittäin alku ja loppumittauksissa sekä p-arvot (t-testi).

Ryhmä	n	alkumittaus ka	loppumittaus ka	p-arvo
12.	15	2.63	2.34	.08
13.	11	2.97	2.42	.14
14.	18	2.61	2.91	.04*
15.	18	3.45	3.69	.25
16.	12	2.94	3.18	.31
17.	16	3.41	2.79	.02*
18.	20	2.77	3.03	.19
19.	9	3.00	3.13	.40

Kontrolliryhmistä ryhmien 14 ja 17 alku- ja loppumittauksen väliset erot kilpailuorientaation keskiarvoissa olivat tilastollisesti hieman merkitsevä, ryhmän 14 p-arvon ollessa .04 ja ryhmän 17 p-arvon ollessa .02. Muiden ryhmien osalta ei alku- ja loppumittauksen välillä kilpailuorientaatiossa ollut tilastollisesti merkitsevää eroa, p-arvojen vaihdellessa .08 ja .40 välillä.

9.3. Koululaisten koettu pätevyys

TAULUKKO 18. Koeryhmien oppilaiden koetun pätevyyden erot alku ja loppumittauksessa sekä keskiarvot, keskihajonnat ja p-arvot (t-testi).

Muuttuja	n	ka	kh	p-arvo
Koettu pätevyys				
alkumittaus	139	2.72	.89	.20
loppumittaus	139	2.68	.90	
Koettu pätevyys pojat:				
alkumittaus	71	2.71	.91	.36
loppumittaus	71	2.74	.95	
Koettu pätevyys tytöt:				
alkumittaus	68	2.73	.87	.03*
loppumittaus	68	2.63	.85	

Tarkastellessamme koko koeryhmän koetun pätevyyden keskiarvojen eroa alku- ja loppumittauksessa ei eroa juurikaan syntynyt. Alkumittauksen keskiarvo oli 2.72 ja loppumittauksen keskiarvo 2.68, p-arvoksi muodostui .20. Tulos ei ollut tilastollisesti merkitsevä, mutta kuitenkin oikeansuuntainen, sillä koettu pätevyys hieman kasvoi loppumittauksessa. Poikien osalta loppumittaus antoi heikomman tuloksen kuin alkumittaus koetun pätevyyden osalta. Ero ei kuitenkaan ollut suuri, alkumittauksen keskiarvon ollessa 2.71 ja loppumittauksessa 2.74. Tyttöjen osalta tulos oli puolestaan varsin positiivinen. Alkumittauksen keskiarvo oli 2.73 ja loppumittauksen 2.63, joiden väliseksi p-arvoksi muodostui .03, joka on tilastollisesti hieman merkitsevä. Voidaankin näin olettaa, että tyttöjen kohdalla koettu pätevyys parani tutkimuksen aikana.

TAULUKKO 19. Kontrolliryhmien oppilaiden koetun pätevyiden erot alku ja loppumittauksessa sekä keskiarvot, keskihajonnat ja p-arvot (t-testi).

Muuttuja	n	ka	kh	p-arvo
Koettu pätevyys alkumittaus	108	2.93	1.10	.16
loppumittaus	108	2.86	1.07	
Koettu pätevyys pojat:				
alkumittaus	66	2.75	1.12	.14
loppumittaus	66	2.64	1.08	
Koettu pätevyys tytöt:				
alkumittaus	42	3.21	1.03	.46
loppumittaus	42	3.20	.97	

Kontrolliryhmien koettu pätevyys oli koeryhmää heikompi jo alkumittauksessa. Tutkimuksen aikana ei koetussa pätevydessä tapahtunut juurikaan muutosta. Niin pojilla kuin tytöillääkään ei alku- ja loppumittauksen välillä ollut tilastollista merkitsevyyttä. Poikien alkumittauksen keskiarvo oli 2.75 ja loppumittauksen 2.64, joiden väliseksi p-arvoksi muodostui .14 ja tyttöjen alkumittauksen ka. oli 3.21 ja loppumittauksen ka. puolestaan 3.21, p-arvon puolestaan ollessa .46.

TAULUKKO 20. Yhteenveto koe- ja kontrolliryhmien koetusta pätevyydestä alku- ja loppumittauksissa.

Muuttuja	n	ka	kh	p-arvo
Koeryhmä alkumittaus	139	2.72	.89	.20
loppumittaus	139	2.68	.90	
Kontrolliryhmä alkumittaus	108	2.93	1.10	.16
loppumittaus	108	2.86	1.07	

Koe- ja kontrolliryhmien alku- ja loppumittausten välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Oli kuitenkin tulosten perusteella havaittavissa, että koeryhmän koettu pätevyys oli parempi kuin kontrolliryhmän. Sekä koe- että kontrolliryhmän koettu pätevyys parani hieman tutkimuksen aikana.

9.4. Heikon, keskinkertaisen ja korkean koetun pätevyyden omaavien oppilaiden erot alku- ja loppumittauksissa

Seuraavassa koe- ja kontrolliryhmien oppilaat on jaettu kolmeen eri luokkaan koettua pätevyyttä mittaavan mittarin pistemäärän mukaan (max. 5 pistettä). Niin kuin edelläkin, mitä pienempi pistemäärä, sitä parempi koettu pätevyys. Ensimmäisen luokan oppilaille oli heikko koettu pätevyys pistemäärän ollessa yli 3.2. Toisen luokan oppilaiden koettu pätevyys oli keskinkertaista pisteiden ollessa 2.2:n ja 3.2:n välillä. Kolmannen luokan koettu pätevyys oli hyvä pisteiden ollessa alle 2.2 tai vähemmän.

TAULUKKO 21. Koe- ja kontrolliryhmien oppilaiden kolmeen eri luokkaan jaettu koettu pätevyys alku- ja loppumittauksissa.

Luokka	Alkumittaus	Loppumittaus
Koeryhmä:		
Heikko	3.94	3.66
Keskinkertainen	2.76	2.78
Korkea	1.78	1.84
Kontrolliryhmä:		
Heikko	4.06	3.76
Keskinkertainen	2.78	2.80
Korkea	1.54	1.72

Luokittelu osoitti, että oppilailla joilla oli jo alkumittauksessa korkea tai keskinkertainen koettu pätevyys, ei muutosta juuri tapahtunut. Tämä oli myös ennalta odotettavissa, sillä koettu pätevyys on hyvin pysyvä ominaisuus. Sen sijaan oppilailla joilla oli alkumittauksessa heikko koettu pätevyys muutosta positiiviseen suuntaan tapahtui. Heikon koetun pätevyyden omaavilla koeryhmäläisillä keskiarvo parani 3.94:stä 3.66:een. Tämä oli tutkimuksen kannalta rohkaisevaa, vaikka kaikki oppilaat huomioitaessa koettu pätevyys ei muuttunutkaan.

TAULUKKO 22. Kovarianssianalyysin tulokset koetusta pätevydestä alku- ja loppumittauksien välillä heikon, keskinkertaisen ja korkean koetun pätevyyden omaavilla oppilailla.

Estimoitu tulos	
Koeryhmä:	
Alhainen koettu pätevyys	3.83
Keskinkertainen koettu pätevyys	3.79
Korkea koettu pätevyys	3.40
Kontrolliryhmä:	
Alhainen koettu pätevyys	3.63
Keskinkertainen koettu pätevyys	3.45
Korkea koettu pätevyys	2.90

Kovarianssianalyysi osoittaa, että kontrolliryhmällä on kaikissa luokissa parempi koettu pätevyys kuin koeryhmällä. Tämä selittää osaltaan sen, että koeryhmän tulokset paranivat kontrolliryhmää enemmän loppumittauksessa. Kuitenkin interventio on vaikuttanut positiivisesti koeryhmän oppilaisiin, etenkin oppilaisiin joiden koettu pätevyys on ollut heikko.

9.5. Koe- ja kontrolliryhmien koettu pätevyys ryhmittäin

Seuraavassa tarkastelemme ryhmäkohtaisesti koetun pätevyyden muutosta alku- ja loppumittauksessa. Seuraavissa taulukoissa koettua pätevyyttä mittaavan mittarin viiden eri osion pisteet on laskettu yhteen ja jaettu vastanneiden määrällä. Näin on saatu koko ryhmän keskiarvo pisteet. Mitä pienempi on pistemäärä, sen parempi on ryhmän koettu pätevyys (max. 25 pistettä).

TAULUKKO 23. Koeryhmien (1-5 ja 8-11) koetun pätevyyden keskiarvojen erot ryhmittäin alku ja loppumittauksissa sekä p-arvot (t-testi).

Ryhmä	n	alkumittaus ka	loppumittaus ka	p-arvo
1.	13	13.12	13.84	.22
2.	19	13.68	12.89	.02*
3.	9	12.67	12.44	.42
4.	23	14.70	14.48	.28
5.	21	13.71	13.00	.09
8.	14	14.00	15.21	.10
9.	16	13.81	13.81	.50
10.	13	14.15	12.38	.01**
11.	11	10.82	11.45	.22

Ryhmien 2 ja 10 alku- ja loppumittauksen keskiarvojen erot olivat tilastollisesti merkitseviä. Ryhmän 2 keskiarvo alkumittauksessa oli 13.68 ja loppumittauksessa 12.89, joiden väliseksi p-arvoksi muodostui .02, joka on tilastollisesti hieman merkitsevä. Puolestaan ryhmän 10 keskiarvo alkumittauksessa oli 14.15, joka oli kaikista koeryhmistä toiseksi heikoin. Loppumittauksessa puolestaan keskiarvoksi saatiin 12.38, joka oli koeryhmistä toiseksi paras. P-arvoksi alku- ja loppumittauksen välillä tuli .01, joka on tilastollisesti merkitsevä. Muiden ryhmien osalta alku- ja loppumittauksen erot ei olleet tilastollisesti merkitseviä, p-arvojen vaihdelleessa .09:n ja .50:n välillä. Kuitenkin vain kolmen ryhmän osalta (1, 8 ja 11) loppumittauksesta saatu tulos oli heikompi kuin alkumittauksesta saatu. Muilla ryhmillä koettu pätevyys parani tutkimuksen aikana. Ryhmistä ryhmän 11 koettu pätevyys oli selvästi paras sekä alku- että loppumittauksessa.

TAULUKKO 24. Kontrolliryhmien (12-19) koetun pätevyyden keskiarvojen erot ryhmittäin alku ja loppumittauksissa sekä p-arvot (t-testi).

Ryhmä	n	alkumittaus ka	loppumittaus ka	p-arvo
12.	11	17.27	16.18	.11
13.	11	12.09	12.91	.17
14.	20	17.55	17.60	.47
15.	15	13.20	11.07	.04*
16.	11	13.55	13.91	.42
17.	12	13.17	14.08	.19
18.	19	13.37	12.53	.12
19.	9	16.33	16.00	.40

Kontrolliryhmistä vain ryhmän 15 koettu pätevyys parani merkitsevästi. Alkumittauksen keskiarvo pisteet olivat 13.20 ja loppumittauksen 11.07, joiden väliseksi p-arvoksi saatiin .04. Muiden ryhmien osalta tulosten väliset erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Kontrolliryhmien koettu pätevyys oli pääsääntöisesti heikompi kuin koeryhmän.

10. POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Jyväskyläläisten 8-9 luokkalaisten koettua pätevyyttä liikuntatunneilla. Lisäksi pyrimme selvittämään oppilaiden tavoiteorientaatiota, ja miten tämä on yhteydessä oppilaan koettuun pätevyyteen. Tarkastelimme tuloksia myös sukupuolten välillä. Tutkimuksen kohdejoukkona oli 506 oppilasta kolmelta eri Jyväskylän alueen yläasteelta, oppilaiden ikäjakauman olleessa 13-15 vuotta. Tutkimus suoritettiin kyselytutkimuksena. Alkumittaus tehtiin syksyllä 1999 ja loppumittaus suoritettiin keväällä 2000. Kyselyjen välillä oppilaiden tavoiteorientaatioon pyrittiin vaikuttamaan siten, että oppilaiden opettajat pyrkivät opetuksessaan lisäämään tehtäväorientaatiota ja sitä kautta parantamaan oppilaan koettua pätevyyttä.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimien, Cronbachin alfa-kertoimien sekä faktorianalyysin avulla. Tavoiteorientaatiomittari (POSQ) osoittautui erittäin luotettavaksi. Ulottuvuuksien (tehtävä- ja kilpailuorientaatio) eri osiot korreloivat erittäin merkittävästi vastaaviin summamuuttujiin. Faktorianalyysi osoitti selkeästi mittarin jakautuvan kahteen eri ulottuvuuteen. Tämä tukee aikaisempia tutkimuksia (Liukkonen 1996, Jaakkola & Sepponen 1997).

Koettua pätevyyttä mitattiin Foxin (1990) Physical Perception Profile, Sport Competence Dimension- mittarilla. Kun alkuperäisestä mittarista poistettiin yksi osio, saatiin mittarista sellainen, jota voitiin pitää erittäin luotettavana.

Tutkimuksemme tavoitteena oli tehtäväorientaatiota lisäämällä saada aikaan parannusta oppilaiden koetussa pätevyydessä. Kuitenkin jo tutkimusongelmia asetellessamme tiesimme sen tosiasian, että näin lyhyellä aikavälillä on lähes mahdotonta vaikuttaa oppilaiden tavoiteorientaatioon ja koettuun pätevyyteen. Niinpä tuloksia analysoidessa ei ollut yllätys, että merkittäviä muutoksia ei tapahtunutkaan. Olisi kuitenkin erittäin mielenkiintoista seurata, jos vastaavaa kokeilua jatkettaisiin muutamia vuosia, saataisiinko merkittäviä muutoksia aikaan oppilaiden tavoiteorientaatioissa ja koetussa pätevyydessä.

Tutkimus osoitti, että tytöt ja pojat ovat selvästi enemmän tehtäväsuuntautuneita kuin kilpailusuuntautuneita. Pojat olivat kuitenkin huomattavasti enemmän kilpailusuuntautuneempia kuin tytöt. Aikaisempien tutkimusten (Jaakkola & Sepponen 1997) mukaisesti oletimme, että tehtäväorientaatio on yhtä suurta sekä tytöillä että pojilla. Kävi kuitenkin ilmi, että tutkimusjoukon tytöillä oli selvästi korkeampi tavoiteorientaatio kuin pojilla. Tyttöjen tehtäväorientaation keskiarvo alkumittauksessa oli 4.15 ja poikien 3.95. T-testin p-arvoksi saatiin .014, eli ero on tilastollisesti hieman merkitsevä. Vielä selvempi oli ero loppumittauksessa, jossa tyttöjen keskiarvo oli 4.22 ja poikien 3.91. P-arvoksi muodostui .000, eli tulos on tilastollisesti erittäin merkitsevä.

Ero kilpailusuuntautuneisuudessa tyttöjen ja poikien välillä johtuu varmasti useista eri tekijöistä, joista kasvatus on varmasti yksi tärkeimmistä. Suomalaisessa kasvatuskulttuurissa suoritustilanteissa poikia kannustetaan menestymään enemmän suhteessa toisiin, koska miesten maailmassa menestyäkseen on suoriuduttava ja pärjättävä paremmin kuin toiset. Jo omista lapsuuden aikaisista urheilukokemuksista on jäänyt elävästi mieleen se, että kilpailullisuus oli erittäin merkittävässä asemassa, eikä mielestämme nykypäivänäkään ole kilpailullisuus yhtään vähentynyt. Aina kun lähdetään pelaamaan esimerkiksi jotain pallopetiä, on voittaminen paljon mielekkäämpää kuin häviäminen. Tyttöjen kasvatuksessa kilpailulla ei ilmeisesti ole niin suurta merkitystä.

Tehtäväorientaation suurempi määrä kilpailuorientaatioon nähden johtuu varmasti siitä, että tyttöjä kannustetaan poikia enemmän kehittymään suhteessa omiin taitoihin. Koska tehtäväsuuntautuneisuus sekä tytöillä että pojilla oli jo alkumittauksessa varsin suurta, ei suuria muutoksia positiiviseen suuntaan odottanut edes tapahtuvan.

Tarkastellessamme ryhmäkohtaisesti tavoiteorientaatioita (tehtävä ja kilpailu), voimme huomata, että ne vaihtelevat melko paljon. Koska saman koulun oppilailta, joilla on sama liikunnan opettaja, toisilla tehtäväorientaatio on kasvanut loppumittauksessa ja toisilla taas laskenut, on analyysin teko todella vaikeaa.

Vaikuttavia tekijöitä voivat olla esimerkiksi ryhmän taitotaso liikunnassa, edelliset opettajat ja ryhmän koko. Kun kuitenkin saman koulun eri luokille on pidetty samanlaisia tunteja ja lopputulos on täysin päinvastainen, täytyy ero johtua jostakin muusta kuin tehtäväsuuntautuneista liikuntatunneista. Totuus kuitenkin on, että vain neljässä (4) ryhmässä yhdeksästä (9) tehtäväorientaation keskiarvo loppumittauksessa oli parempi kuin alkumittauksessa. Lopuissa viidessä (5) ryhmässä tehtäväorientaatio oli laskenut. Kilpailuorientaation suhteen tilanne oli varsin samankaltainen. Siinä viidellä (5) ryhmällä yhdeksästä (9) kilpailuorientaatio oli laskenut alkumittauksesta ja lopuilla neljällä (4) ryhmällä se puolestaan oli noussut.

Koetussa pätevydessäkään ei hypoteesiemme mukaisesti tapahtunut koeryhmässä suuria muutoksia. Kaikkien koeryhmään kuuluvien oppilaiden koettu pätevyys parani hieman alkumittauksista. Kaikkein merkittävintä oli kuitenkin tyttöjen koetussa pätevydessä tapahtunut muutos. Se parani jopa niin paljon, että alku- ja loppumittauksen keskiarvojen ero t-testissä oli hieman merkitsevä. Poikien kohdalla tulos oli lähes sama alku- ja loppumittauksessa, se jopa hieman huononi loppumittauksen osalta. Tästä voidaan päätellä, että tytöt jotka luonnostaan ovat poikia vähemmän kilpailusuuntautuneita nauttivat enemmän tehtäväsuuntautuneista liikuntatunneista kuin pojat, ja sitä kautta paransivat tyttöjen koettua pätevyyttä.

Koeryhmä muodostui yhdeksästä (9) eri ryhmästä. Tarkempaa tutkimusta varten tarkastelimme tehtäväorientaation ja koetun pätevyyden muutoksia myös näiden ryhmien kesken. Tämä ei juurikaan selkeyttänyt saatuja tuloksia. Vain yhdellä (1) ryhmällä yhdeksästä (9) olivat parantuneet sekä tehtäväorientaatio että koettu pätevyys.

Vieläkin tarkempien tulosten saamiseksi jaoinme sekä koe- että kontrolliryhmien oppilaat kolmeen eri luokkaan heidän koetun pätevyytensä mukaan. Nämä luokat olivat: Heikon, keskinkertaisen ja korkean koetun pätevyyden omaavat oppilaat. Tuloksia tarkastellessamme kävi kuten olimme odottaneetkin. Oppilailta joilla oli alkumittauksessa heikko koettu pätevyys tapahtui kehitystä positiiviseen suuntaan. Interventio oli nostanut heidän koettua pätevyyttään. Muissa luokissa vastaavaa ei tapahtunut.

Kuten jo alussa totesimme alku- ja loppumittauksen väli oli ehdottomasti liian lyhyt, että olisimme edes voineet toivoa saamamme todellista muutosta aikaan. Tämän tutkimuksen parasta antia olivat tyttöjen koetun pätevyyden paraneminen ja heikon koetun pätevyyden omaavien oppilaiden tulosten paraneminen intervention aikana. Toisaalta tyttöjen tehtäväorientaatio laski loppumittauksessa, mitä emme odottaneet tapahtuvan.

Uskomme kuitenkin, että tehtäväorientoituneet liikuntatunnit ovat oikea tapa vaikuttaa oppilaan koettuun pätevyyteen. Varsinkin oppilaat, joiden liikuntataidot ja tiedot eivät ole ryhmän parhaimmistoa, saavat tällaisilla tunneilla varmasti enemmän onnistumisen elämyksiä kuin kilpailusuuntautuneilla tunneilla. Uskomme että ajan kanssa tällä on myös vaikutusta koettuun pätevyyteen.

Koettu pätevyys on hyvin pysyvä ominaisuus. Tämän vuoksi muutoksen tapahtuminen vaatii aikaa ja se tulisi aloittaa varhaisessa iässä. Tämän tutkimuksen kohdejoukkona oli yläasteen oppilaita joten suuria muutoksia ei todennäköisesti tulisi tapahtumaan. Jos tehtäväsuuntautuneisuutta painotettaisiin jo ala-asteelta lähtien uskomme, että koettuun pätevyyteen liikunnassa voidaan vaikuttaa positiivisesti. Mielenkiintoista olisi tehdä samankaltainen tutkimus esimerkiksi Keski-Euroopassa ja verrata saatuja tuloksia Suomesta saatuihin tuloksiin.

LÄHTEET

- Ames, C. 1984. Competitive, cooperative and individualistic goal structures: A motivational analysis. Teoksessa R. Ames & C. Ames (toim.) *Research on Motivation in Education: Student Motivation*. New York: Academic Press, 177-207.
- Ames, C. 1992. Achievement goals, motivational climate and motivational processes. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 165-176.
- Ames, C. 1992. Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology* 79, 409-414.
- Butt; D.S. 1979. Sport scales for the measurement of sport motivation. *International Journal of Sport Psychology* 10, 203-216.
- Chalip, L., Csikszentmihalyi, M., Kleiber, D. & Larson, R. 1984. Variations of experience in formal sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 55, 109-116.
- Damon W. & Hart D. 1988. *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deci, E. & Ryan, R. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Duda, J.L. 1989. Relationship between task and ego orientation and perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 11, 318-355.
- Duda, J.L. 1992. Motivation in sport setting: A goal perspective approach. Teoksessa G. Roberts (toim.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 57-91.
- Duda, J.L. 1993. A goal perspective theory of meaning and motivation in sport. Teoksessa S. Serpa ym. (toim.) *Sport psychology: an integrated approach*. Proceedings of the 8th World Congress of Sport Psychology. Lisbon, June 22-27, 65-81.
- Fox, K.R. 1990. *The Physical Self-Perception Profile Manual*. Department of Physical Education Northern Illinois University. Monograph.

- Fox, K.R. 1997. *The physical self: From motivation to well-being*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fox, K. & Biddle, S. 1988. The child's perspective in physical education: Children's participation motives. *British Journal of Physical Education* 19, 79-82.
- Harter, S. 1978. Effectance motivation reconsidered. *Human Development* 21, 34-64.
- Harter, S. 1981. A model of mastery motivation in children: Individual differences and development change. Teoksessa W.A. Collins (toim.) *Aspects on the development of competence. The Minnesota Symposium of Child Psychology* 14. New Jersey: Hillsdale, 215-255.
- Harter, S. 1982. The perceived competence scale for children. *Child Development* 53, 87-97.
- Harter, S. 1988. *Developmental Processes in the Construction of the Self*. Teoksessa: T.D. Yawkey & J.E. Johnson (toim.) *Integrative Processes and Socialization: Early to Middle Childhood*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S. 1990. Causes, correlates, and the Functional Role of Global Self-Worth: A Life-Span Perspective. Teoksessa: R.J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (toim.) *Competence Considered*. New Haven (Conn.): Yale University Press. 67-97.
- Hayes, S.D., Crocker, P.R.E. & Kowalski, K.C. 1999. Gender differences in Physical Self-Perceptions, Global Self-Esteem and Physical Activity: Evaluation of the Physical Self-Perception Profile Model. *Journal of Sport Behavior* 22,1-14.
- Horn, T. S. & Hasbrook, C. 1984. Informational Components Influencing Children's Perceptions of Their Physical Competence. Teoksessa: M.R. Weiss & D. Gould (toim.) *Sport for Children and Youths. The 1984 Olympic Scientific Congress Proceedings*. Volume 10. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jaakkola, T. & Sepponen, K. 1997. Tavoiteorientaation ja motivaatioilmaston yhteydet sisäiseen motivaatioon. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Kimiecik, J., Allison, M.L. & Duda, J. 1986. Performance satisfaction, perceived competence and game outcome: The competitive experience of boys' club youth. *International Journal of Sport Psychology* 17, 255-268.

- Liimatainen, E. 2000. Prososiaalinen käyttäytyminen, minäkäsitys ja liikuntaharrastus 11- ja 17- vuotiailla nuorilla. LIKES Research Reports on Sport and Health 126, Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.
- Lintunen, T. 1990. Perceived physical competence and satisfaction with bodily characteristics among 10-16 -year-old boys involved in competitive sports. Teoksessa: R. Telama, L. Laakso, M. Pieron, I. Ruoppila & V. Vihko (toim.) Physical Education and Life-Long Physical Activity. Reports of Physical Culture and Health 73. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lintunen, T. 1995. Self-Perceptions, Fitness, and Exercise in Early Adolescence: A Four-Year Follow-up Study. Studies in Sport, Physical Education and Health 41, Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Liukkonen, J. 1996. Tavoiteorientaatio, motivaatioilmasto ja viihtyvyys lapsiurheilussa. Urheilopsykologia 2, 3-5.
- Liukkonen, J., Kokkonen, J. & Jaakkola, T. 2000. Voiko koululiikunta motivoida kaikkia oppilaita? Liikunnanopettaja 1,14-15.
- Marsh, H.W. & Shavelson, R. 1985. Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure. Educational Psychologist 20,107-123.
- Newton, M.L. & Duda, J.L. 1993. The relationship of goal orientations to mid-activity cognitions and post- performance attributions among bowling class students. Teoksessa J.L. Duda (toim.), A goal perspective theory of meaning and motivation in sport. Purdue University, USA. Department of health, kinesiology and leisure studies.
- Nicholls, J.G. 1984. Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and preference. Psychological review 91, 328-332.
- Nicholls, J.G. 1989. The competitive ethos and democratic education. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- Papaioannou, A. & Goudas, M. 1997. Motivational climate of the physical education class. Teoksessa Y. Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand & R. Seiler (toim.) Textbook on Psychology for Physical Educators.
- Roberts, G.C. 1992. Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. Teoksessa G.C. Roberts (toim.), Motivation in sport and exercise. Champaign, IL: Human Kinetics, 3-29.

- Roberts, G. & Duda, J. 1984. Motivation in sport: The mediating role of perceived ability. *Journal of Sport Psychology* 6, 312-324.
- Roberts, G.C., Treasure, D. & Balague, G. 1998. Achievement goals in sport: the development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sport Sciences* 16, 337-347.
- Rosenberg, M. 1985. Self-concept and psychological well-being in adolescence. In R. L. Leahy (toim.), *The Development of the Self*. Orlando: Academic Press, 205-246.
- Sarlin, E.L. 1995. Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 40, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sarrazin & Famose 1991. Children's goals and motivation in PE. In Auweele: *Psychology for physical educators*.
- Scanlan, T.K. & Lewthwaite, R. 1986. Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: IV. Predictors of enjoyment. *Journal of Sport Psychology* 8, 25-35.
- Sonstroem, R. J. 1978. Physical estimation and attraction scales: rationale and research. *Medicine and Science in Sports* 10, 97-102.
- Sonstroem, R. J. 1997. *The Physical Self-System: A Mediator of Exercise and Self-Esteem*. Teoksessa: K. Fox (toim.) *The Physical Self*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sonstroem, R. J. & Morgan, W. P. 1989. Exercise and self-esteem: rationale and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 21, 329-337.
- Treasure, D.C. & Kavassanu, M. 1996. The orthogonality of achievement goals: Beliefs about success and satisfaction in sport. *The Sport Psychologist* 10, 398-408.
- Walling, M.D. & Duda, J.L. 1992. The relationship on goal orientations to beliefs about and the perceived purposes of physical education. Teoksessa J.L. Duda (toim.) *A goal perspective theory of meaning and motivation in sport*. Purdue University, USA. Department of health, kinesiology and leisure studies.
- White, R.W. 1963. Ego and reality in psychoanalytic theory. *Psychological Issues Series, Monograph 11*. New York: International Universities Press.
- Whitehead, J.R. & Corbin, C.B. 1997. *Self-Esteem in Children and Youth: The Role of Sport and Physical Education*. Teoksessa: K. Fox (toim.) *The Physical Self*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Weiss, M.R. & Chaumenton, N. 1987. Motivational orientations in sport. Teoksessa T. Horn (toim.) Advances in sport psychology. Champaign, IL: Human Kinetics, 61-99.

Weiss, M.R., Ebbeck, V. & Horn, T.S. 1997. Children's Self-Perceptions and Sources of Physical Competence Information: A Cluster Analysis. Journal of Sport and Exercise Psychology 19, 52-70.

TUTKIMUS LIIKUNTATUNTIEN TAVOITEORIENTAATIOSTA JA KOETUSTA PÄTEVYYDESTÄ

Liikunnanopettajalle

Opiskelemme Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisessä tiedekunnassa liikunnanopettajiksi. Teemme tämän syksyn ja ensi kevään aikana opinnäytetyömme osana motivaatioilmasto väitöstutkimusta.

Teemme tutkimuksen koe- ja kontrollikoulujen osalta Jyväskyläläisille yläasteen oppilaille. Tutkimuksen tulokset lähetämme kyselyyn osallistuneiden oppilaiden liikunnanopettajille. Tutkimuksen pohjalta toivomme löytävämme keinoja lisätä oppilaan koettua pätevyyttä liikuntatunneilla.

Vastaustiedot käsitellään täysin luottamuksellisesti, kyselylomakkeeseen ei tule oppilaan nimeä. Tutkimuksen kannalta on erittäin tärkeää, että jokainen oppilas osallistuu kyselyyn ja vastaa kysymyksiin huolellisesti ja totuudenmukaisesti.

Ohjeita kyselylomakkeen täyttöö varten:

- * tutustu itse etukäteen kyselylomakkeeseen, jotta voit tarvittaessa vastata mahdollisiin oppilaiden kysymyksiin
- * varaa riittävästi aikaa kyselyn tekemiseen, jotta jokainen voi vastata rauhassa
- * motivoi oppilaat tekemään kyselyä kertomalla, mistä tutkimuksessa on kysymys
- * oppilas vastaa jokaiseen kysymykseen itsenäisesti ympyröimällä yhden oikean vaihtoehdon 1-5 oman kokemuksensa mukaan
- * kerää täytetyt kyselylomakkeet kirjekuoreen ja sulje kirjekuori oppilaiden nähden
- * merkitse kirjekuoreen koulun nimi, luokka ja oma nimesi
- * haemme täytetyt lomakkeet koulunne kansliasta

Voit kysyä meiltä kyselyyn liittyvistä asioista, kun tulemme käymään koulullanne.

Kiitos yhteistyöstä!

Antti Jääskeläinen
Liik.tiet.yo

Tommi Nikunen
Liik.tiet.yo

Jarmo Liukkonen
pro-gradu työn ohjaaja

Sukupuoli 1 =poika 2 =tyttö Päivämäärä: _____

Syntymäaika: päivä____ kuukausi____ Vuosi____

Koulu _____

Luokka (esim 9 A)_____

Ympyröi seuraavista väittämistä yksi vaihtoehto, joka parhaiten vastaa sinun käsitystäsi:

Liikuntatunneilla tunnen itseni onnistuneimmaksi silloin kun:

1=Täysin eri mieltä
2=Osittain eri mieltä
3=En osaa sanoa
4=Osittain samaa mieltä
5=Täysin samaa mieltä

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Voitan toiset..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Olen paras | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Yritän kovasti..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Huomaan todella kehittyväni | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. pärjään paremmin kuin toiset | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Näytän toisille olevani paras..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Voitan vaikeudet | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Onnistun sellaisessa, mitä en ole aikaisemmin osannut | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. pärjään sellaisessa, jota toiset eivät osaa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Teen kaikkeni parhaan kykyni mukaan..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Saavutan itselleni asettaman tavoitteen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Olen selvästi toisia parempi..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |