

TARTU ÜLIKOOL

Sotsiaal- ja haridusteaduskond

Haridusteaduste instituut

Magnus Ligi

EESTI JA SOOME PÕHIKOOLI 9. KLASSI ÕPILASTE

SUHTUMINE SPIKERDAMISESSE

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Karmen Trasberg

Läbiv pealkiri: Suhtumine spikerdamisesse

SISUKORD

Sissejuhatus.....	3
1. Uuritava probleemi teoreetilise tausta tutvustus.....	5
1.1 Akadeemilise petturluse mõiste.....	5
1.2 Väärtushinnangute mõiste.....	6
2. Spikerdamist käsitlevad teooriad.....	7
2.1 Õppimise eesmärgiorientatsioonid ja motivatsioon.....	7
2.2 Sotsiaalne aspekt.....	7
2.3 Tulude ja kulude teooria.....	8
3. Uurimuslik osa.....	9
3.1 Uurimuse eesmärk ja uurimusküsimused.....	11
3.2 Uurimuse meetod.....	11
3.3 Valim.....	11
3.4 Mõõtevahend.....	12
3.5 Uurimuse protseduur.....	12
3.6 Andmeanalüüsi meetod.....	12
4. Tulemused.....	13
4.1 Sissejuhatavad küsimused(spikerdamise olemus).....	13
4.2 Eesmärgiorientatsioonid.....	14
4.3 Sotsiaalne aspekt.....	16
4.4 Tulude ja kulude teooria.....	18
5. Arutelu.....	20
5.1 Missuguseid hinnaguid annavad õpilased spikerdamisele?.....	20
5.2 Milliseid põhjuseid spikerdamiseks toovad õpilased esile?.....	20
5.3 Millised erinevused ilmnevad Soome ja Eesti õpilaste vahel suhtumises spikerdamisse?.....	21
5.4 Uurimuse piirangud ja tulemuste rakendamine.....	22
Kokkuvõte.....	23
Kasutatud kirjandus.....	27
Lisad.....	29

SISSEJUHATUS

Akadeemiline petturlus ehk kõnekeeles spikerdamine on laialtlevinud probleem tänapäeva koolides. Akadeemilist petturlust on uuritud erinevates maailma piirkondades, nende hulgas ka Ameerika Ühendriikides, Euroopas ning Venemaal. On leitud, et akadeemilise petturluse põhjusteks võivad olla nii kultuurilised (Latova, Latov, 2008), individuaalsed (Anderman, Cupp, Lane, 2009) kui ka õppekorraldusega seotud tegurid (Kohn, 2008). Eestis ja Soomes on akadeemilise petturluse kohta viidud läbi võrdlemisi vähe uurimusi. Seega on õpilaste suhtumine akadeemilisesse petturlusse ning sellega seotud väärtushinnangud kindlasti aktuaalsed uurimisprobleemid. Taolist riikidevahelist võrdlevat uurimust ei ole Eestis varem tehtud. Antud uurimus pakub seetõttu uut ja väärtuslikku informatsiooni Soome ja Eesti õpilaste suhtumisest spikerdamisse.

Käesoleva bakalaureusetöö autori huvi teema vastu kerkis isiklikest kogemustest nii Eesti kui Soome koolisüsteemist. Autor leidis, et suhtumine ja väärtushinnangud akadeemilise petturluse taustal erinevad antud riikides ning sellest tekkis huvi teemat lähemalt uurida. Käesolev uurimus üritab pakkuda lisaväärtust olemaolevale teadmisele ning selgitada, missuguseid erinevusi on akadeemilise petturluse taustal olevates väärtushinnangutes Eesti ja Soome õpilaste vahel.

Akadeemilist petturlust on eelnevates uurimustöodes uuritud põhiliselt sellest lähtuvalt, kuidas õpilased petavad ning sellest, kui laialtlevinud on akadeemiline petturlus. Käesoleva töö käigus on läbi viidud kvalitatiivne uurimus Eesti ja Soome 9.klassi õpilastega.

Käesoleva uurimuse eesmärgiks on selgitada ja võrrelda Eesti ja Soome põhikooli 9.klassi õpilaste suhtumist akadeemilisesse petturlusse. Uurimuse eesmärgist lähtuvalt seadis autor järgnevad uurimisküsimused:

1. Missuguseid hinnanguid annavad õpilased spikerdamisele?
2. Milliseid põhjuseid spikerdamiseks toovad õpilased esile?
3. Millised erinevused ilmnevad Soome ja Eesti õpilaste vahel suhtumises spikerdamisse?

Käesolev bakalaureusetöö koosneb viiest osast, millest esimeses defineeritakse mõisted: akadeemiline petturlus ja väärtushinnangud. Teises osas antakse ülevaade uurimuse jaoks olulistest teooriatest, toetudes olemasolevale erialasele kirjandusele. Kolmandas osas seletatakse lahti töö käigus tehtud empiirilises uurimuses kasutatud meetodika, uurimuse

eesmärk ning uurimusküsimused. Neljas osa esitleb uurimuses saadud andmeid ning tehtud kvalitatiivset analüüsi. Viiendas osas toob autor välja oma järeldused ning uurimuse piirangud.

1. UURITAVA PROBLEEMI TEOREETILISE TAUSTA TUTVUSTUS

1.1 Akadeemilise petturluse mõiste

Selleks, et uurida akadeemilist petturlust, tuleb esmalt defineerida akadeemiline petturlus mõistena. Inglise keelses kirjanduses kasutatakse akadeemilise petturluse kirjeldamisel enamasti termineid *academic dishonesty*, *academic cheating* ja *academic integrity*. Eesti keeles räägitakse akadeemilisest petturlusest või rahvapäraselt spikerdamisest. Soome keeles kasutatakse terminit *akateeminen vilppi* või rahvapäraselt *lunттаaminen*. Akadeemiline petturlus on mitmetahuline termin, mis sisaldab paljusid erinevaid vorme. Lars.R. Jones (2001&2011) toob oma töös välja, et põhilised petturluse vormid on järgnevad:

1. Välise abi andmine või saamine õpitud materjali vastamisel (nt kontrolltöodes, eksamitel, internetis tehtavates ülesannetes jne).
2. Keelatud materjali kasutamine õpitud materjali vastamise ajal (nt spikri, telefoni, interneti kasutamine jne).
3. Eksami, kontrolltöö, ülesande jne tegemine teise inimese eest või selle tegemise palumine. See sisaldab ka vastuste jagamist.
4. Varem tehtud kirjandi, referaadi, essee või nende osa esitamine.
5. Tulemuste, andmete ja kasutatud kirjanduse moonutamine või väärsti esitamine. See sisaldab ka teise õpilase aitamist akadeemilises petturluses või nende eest valetamist.

Spikerdamine on indiviidi püüe eksitada teisi oma teadmistes, kasutades selleks pettuse erinevaid vorme. Testimissituatsioonis tähendab pettus reeglite rikkumist (Tas, Tekkaya, 2010). Spikerdamise termin tuleb sõnast spikker, mis on vajalikke andmeid sisaldav sedelike mahakirjutamiseks või –vaatamiseks (Eesti keele seletav sõnaraamat). Soomekeelne vaste spikrile on *lunttiappu*, millest ka termin *lunттаaminen*. Argikeeles kasutatakse terminit spikerdamine kirjeldamaks suurt hulka akadeemilise petturluse vorme ja seetõttu kasutab ka autor käesolevas töös edaspidi seda terminit.

1.2 Väärtushinnangute mõiste

”Püüdu saavutada hea tulemus ebaausal teel seostatakse kõikjal õpilaste väärtushinnangutega, kusjuures akadeemilise ebaaususe mõiste võib eri koolides ja kultuurides sisaldada eri alaliike. Siiski peetakse petmist enamasti ebamoraalseks. Õpilaste käitumine on oluliselt mõjutatud nende ettekujutusest ühiskonna eetilistest normidest, mis väljenduvad koolis õppekeskkonnas ja kooli poliitikas”(Talts, Kivisild, 2010, lk 46). Igasugune normide ja reeglite rikkumine on seotud väärtushinnangutega. See kehtib ka spikerdamise kohta. Antud uurimuse eesmärgiks on selgitada ja võrrelda Eesti ja Soome põhikooli 9.klassi õpilaste suhtumist spikerdamisesse. See eeldab ka väärtushinnangute selgitamist.

Väärtushinnangud on üldised tõekspidamised, mis juhivad tegusid ja otsustuseid erinevates situatsioonides (Randmann, 2011). On raske uskuda, et ükski õpilane peaks reeglite rikkumist nähtuseks, mille poole püüelda. Siiski erineb õpilaste käitumine nende väärtushinnangutest.

L. Kohlberg on esitanud moraalise arengu teooria, mille järgi kulgeb inimese moraal läbi erinevate faaside. Neid faase on kuus ning nad esinevad kolmel tasandil(Anderman, Anderman, 2009). Esimene moraalise tasand on prekonventsionaalne moraal, mis on omane väikestele lastele. Sellel tasandil on moraal ego-keskne ning ei põhine õiglustundel. Lapsed toetuvad moraalsete otsuste tegemisel tugevama õigusele ning oma vajadustele. Kohlbergi teooria teine tasand ehk konventsionaalne moraal omab käesoleva uurimuse jaoks olulist tähtsust. See tasand on iseloomulik hilislapsepõlvele ning teismeeale. Noorukite moraalne areng jaguneb sel tasemel kaheks. Esimene faas on “tubli poisi/tüdruku” faas. Käitatakse moraalset õigesti, sest tahetakse täita etteantud soostereotüüpi ning rahuldada teiste poolt püstitatud ootusi. Konventsionaalse moraaliga teine faas astub sammu edasi. Selles faasis käitatakse moraalset õigesti seetõttu, et tahetakse täita oma kohustused, austatakse autoriteete ning soovitakse säilitada sotsiaalseid süsteeme (seaduslikud usulised jne) (Anderman, Anderman, 2009). Kohlbergi teooria järgmised faasid ei ole antud uurimuse jaoks olulised, sest vähesed inimesed jõuavad nende faasideni, rääkimata noorukitest. Moraalse arengu faasid on tähtsad käesolevale uurimusele, sest moraalise arengu tase näitab, millele õpilased toetuvad moraalsete valikuid tehes.

2. SPIKERDAMIST KÄSITLEVAD TEOORIAID

2.1 Õppimise eesmärgorientatsioonid ja motivatsioon

Rääkides spikerdamisest peab arvesse võtma ka klassis valitsevat õhkkonda, mis tekib õpetaja ja õpilaste vahelises interaktsioonis. Nii õpetaja kui ka õpilaste eelnevad kogemused ja väärtushinnangud mõjutavad seda, missugune õhkkond klassis on ning seda, milline on õpilaste motiveeritus õppimiseks. Klassi õhkkond mõjutab õpilase motivatsiooni ning motivatsioon on seotud spikerdamisega (Anderman, Griesinger, Westerfield, 1998). Eesmärgorientatsiooniteooria (*goal theory*) on üks võimalus õppemotivatsiooni lahti seletada. Selle teooria järgi kujuneb õpilase õppemotivatsioon klassis aksepteeritud tavadest. Nende tavade kaudu asetab õpilane omale teatud tüüpi eesmärgid.

Igas klassis ning igal õpilasel on oma individuaalne eesmärgorientatsioon (*goal structure*). Eesmärgorientatsiooni all mõeldakse klassis kehtivat õhkkonda, kus püstitatakse teatud tüüpi õppimisele suunatud eesmärgid. Need eesmärgid on tihtipeale sarnased ning üksteist toetavad. Õpilaste arusaam klassis kehtivast eesmärgorientatsioonist mõjutab suurelt õpilaste õppetulemusi ja tegevust koolis (Rettinger, Cramer, 2008). Resultatiivse eesmärgorientatsiooniga (*performance goal structure*) klassides tähtsustatakse heade hinnete saamist, üksteisega võistlemist ning oma oskuste võrdlemist teiste õpilastega (Anderman, Cupp, Lane, 2010). Resultatiivne eesmärgorientatsioon on uurimuste järgi seotud negatiivsete tulemustega, mitteadaptiivsete kognitiivsete protsessidega ja rohkema spikerdamisega (Anderman, Cupp, Lane, 2010) (Murdock, Anderman, 2006). Sellise eesmärgorientatsiooniga õpilased ja klassid on väliste asjade poolt motiveeritud. Meisterliku eesmärgorientatsiooniga (*mastery goal structure*) klassides peetakse tähtsaks pingutamist, eneseparandamist ja materjali omandamist (Anderman, Cupp, Lane, 2010), (Tas, Tekkaya, 2010). Meisterlik eesmärgorientatsioon on seotud positiivsete õppetulemustega, adaptiivsete kognitiivsete protsessidega ning vähema spikerdamisega. Sellises õhkkonnas ei karda õpilased teha vigu ning klassis esineb vähem spikerdamist. Õpilased on sisemiselt motiveeritud ning õpivad selleks, et asjadest aru saada (Rettinger, Cramer, 2008).

Käesolevas uurimuses läbiviidud intervjuude käigus esitatud küsimuste kaudu soovis autor teada saada, milline eesmärgorientatsioon õpilastel on ning kuidas see mõjutab nende suhtumist spikerdamisesse.

2.2 Sotsiaalne aspekt

“Et vastata vanemate ja ühiskonna kõrgetele ootustele, satuvad paljud õpilased koolis olukorda, kus nad hakkavad hea hinde saamiseks, õpetajate või vanemate rahulolu teenimiseks kasutama ebaeetilisi võtteid” (Talts, Kivisild, 2008, lk.46).

Õpilaste spikerdamise üks suurimaid mõjutajaid on nende sotsiaalne keskkond. Spikerdamise pealtnägemine on tugevas korrelatsioonis indiviidi spikerdamiskäitumisega (Rettinger, Cramer, 2009). Õpilased jälgivad oma kaaslaseid ning nende tõekspidamised kujunevad sellest, mis on aksepteeritav ning keelatud. Koolides, kus esineb “spikerdamise kultuur” tunnevad õpilased suuremat survet spikerdada, sest nad usuvad, et ka teised õpilased spikerdavad ning arvavad seega, et spikerdamine on kaasõpilaste poolt aksepteeritav. Paljud õpilased muretsevad õppimise pärast ning ka see suurendab survet kasutada ebaeetilisi võtteid, et saada paremaid tulemusi. Õppimise üle muretsemine on korrelatsioonis spikerdamisega ning see on omane eelnevas peatükis mainitud resultatiivse eesmärgistruktuuriga klassidele (Anderman, Griesinger, Westerfield, 1998).

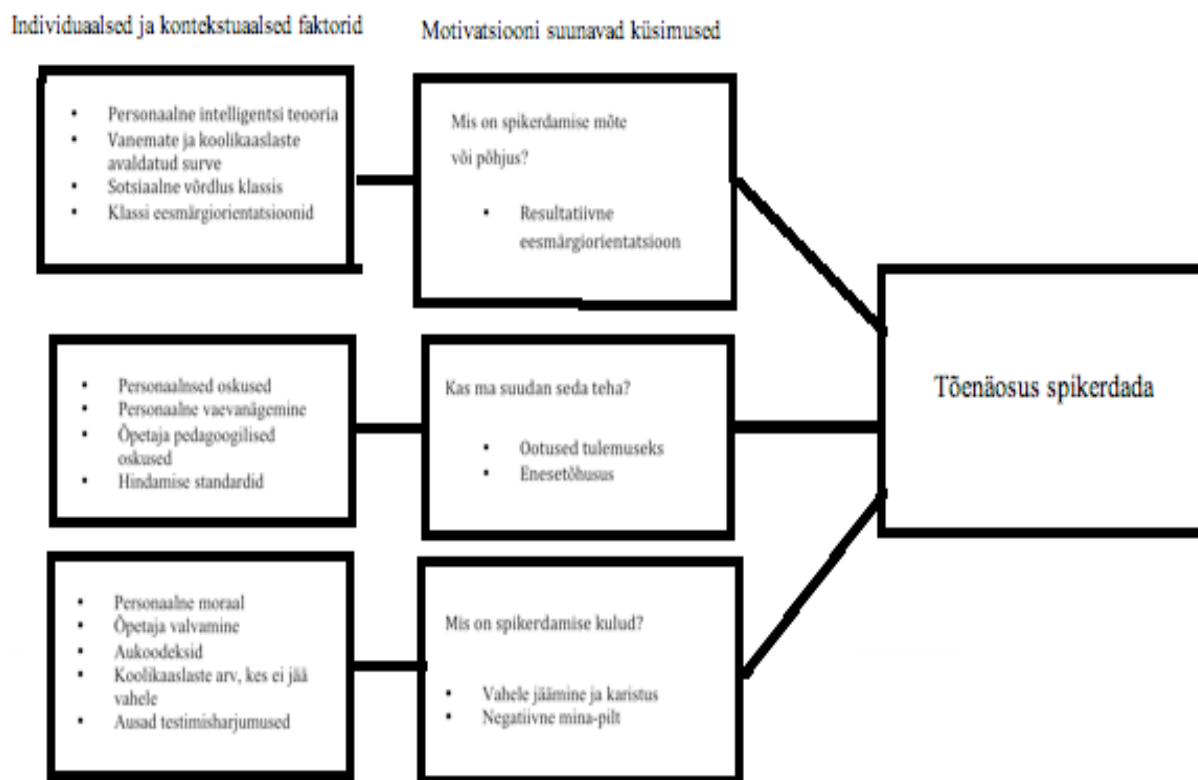
Latova ja Latov (2008) leidsid, et oluliselt mõjutavad spikerdamist ka õpilaste uskumused ainete vajalikkusest ning kehtiv koolisüsteem. Uurides õpilaste arvamusi spikerdamise võimalikest mõjudest tulevikule, said nad vastuseid, kus mainiti, et koolis on liiga rasked ülesanded. Lisaks toodi välja, et spikerdatakse ainetes, millest ei ole õpilaste arvates mingisugust kasu tulevikus (Latova, Latov, 2008). Aastal 2010 toimus Internetis portaalis Delfi avalik vestlus spikerdamise teemal. Vestlust lugedes selgub, et eelnevalt välja toodud arvamusi esineb ka Eesti õpilaste seas. Kasutaja Eluaegne vieline, Eluaegne spikerdaja kirjutab: ”Ma olen küll vieline õpilane, aga arvan, et mu pea pole prügikast kuhu võiks igasugust jama toppida, niisiis õpin ma aineid, mille puhul ma tean, et see on mulle tulevikus vajalik või siis lihtsalt põnev, aga üldiselt teen kasvõi kontrolliks alati pikri” (Spikerdamine, Delfi portaal, 2011). Samasuguseid arvamusi leidis ka käesoleva uurimuse intervjuudes.

Õpilase spikerdamisharjumustele avaldavad mõju ka teised välised tegurid. Andermann, Cupp ja Lane (2010) leidsid, et õpilase spikerdamist mõjutab ka õpetaja usutavus. Õpilased spikerdavad vähem, kui nad usuvad, et nende õpetaja on usaldusväärne, hooliv ning kompetentne. Finn ja Schrodt (2009) leidsid, et õpilaste arusaam õpetaja

usutavusest on positiivses korrelatsioonis õppetulemustega. Õpetajad, kes on usutavad, suudavad ka paremini arendada klassi õhkkonda meisterliku eesmärgiorientatsiooni suunas.

2.3 Tulude ja kulude teooria

Spikerdamist mõjutavad ka situatsioonilised ehk kontekstuaalsed faktorid. Siinkohal võib välja tuua õpetaja valvamise ulatuse, teiste õpilaste spikerdamise ulatuse, spikerdamisega mitte vahele jäänud õpilaste hulga ning kontrolltöö, eksami, ülesande jne ülesehituse. Tulu ja kulu teooria pärineb majandusteadustest ning sisaldab endas ideed, et õpilased arvestavad spikerdamisel kontekstuaalseid faktoreid. Õpilased analüüsivad selle teooria järgi võimalikke kulusid (vahelejäämise tõenäosus, vahelejäämise tagajärjed, süütunne jne) ning tulusid (töö tegemise vältimine, kõrgema hinde saamine ning väiksema stressi kogemine) (Hutton, 2006). Õpilane spikerdab siis, kui oodatavad tulud ületavad kulud. Kehtib niiöelda “olukord teeb varga” situatsioon.



Joonis 1. Spikerdamist mõjutavad faktorid

Eelolevate teooriate sisu selgitab joonis 1. Murdock ja Anderman (2006) toovad joonises välja, et spikerdamist mõjutavad individuaalsed ja kontekstuaalsed faktorid. Need faktorid sisaldavad eelmainitud eesmärgiorientatsioone, spikerdamise sotsiaalset aspekti, väärtushinnanguid ning kulu ja tulu teooriat. Spikerdamist mõjutavaid faktoreid on võimalik veel jagada kolme klassi, mida esitatakse küsimustena:

- Mis on spikerdamise mõte või põhjus?
- Kas ma suudan seda teha?
- Mis on spikerdamise kulud?

Nendest kolmest küsimustest kujuneb välja tõenäosus spikerdamiseks.

3. UURIMUSLIK OSA

3.1 Uurimuse eesmärk ja uurimusküsimused

Käesoleva uurimuse eesmärk on selgitada ja võrrelda Eesti ja Soome põhikooli 9.klassi õpilaste suhtumist spikerdamisesse. Uurimuse eesmärgist lähtuvalt seadis autor järgnevad uurimusküsimused:

1. Missuguseid hinnanguid annavad õpilased spikerdamisele?
2. Milliseid põhjuseid spikerdamiseks toovad õpilased esile?
3. Millised erinevused ilmnevad Soome ja Eesti õpilaste vahel suhtumises spikerdamisse?

3.2. Uurimuse meetod

Antud uurimus viidi läbi kasutades kvalitatiivset uurimismetodoloogiat. Uurimuse meetodiks valis uurija rühmaintervjuu avatud küsimustega. Intervjuurühmade suuruseks valis autor viis õpilast seetõttu, et see on optimaalne rühma suurus õppetöös (Krull, 2000). Autor valis meetodiks rühmaintervjuud, kuna seda meetodit kasutades on võimalik saada terviklik pilt klassist.

3.3 Valim

Uurimus viidi läbi kahes riigis: Eestis ja Soomes. Mõlemas riigis uuris autor ühte põhikooli. Põhikoolide valik mõlemas riigis toimus loa alusel. Autor saatis nii Eestis kui Soomes elektroonilisi kirju erinevatele koolidele ning mõlemast riigist sai autor ühe jaatava vastuse. Valim koosnes nende kahe kooli 9.klassi õpilastest. Autor valis uurimusobjektiks 9.klassi õpilased, sest 9. klass on põhikooli viimane klass ning õpilastel on selles klassis viimane võimalus parandada oma hindeid enne gümnaasiumisse või ametikooli astumist. Kuna lõpuhinnete tähtsus 9.klassis tõuseb, oletas autor, et ka spikerdamise sagedus tõuseb ning õpilaste spikerdamisega seotud väärtushinnangud tulevad selgemalt esile.

Mõlema kooli 9.klassi õpilastele jagati intervjuul osalemiseks ankeedid, mis paluti lapsevanematel loa saamiseks täita (Lisa 1). Kõik loa saanud õpilased võeti valimisse. Mõlemas riigis uuriti 15 õpilast ehk kolme intervjuugruppi. Valimi suurus oli seega 30

õpilast. Uurimuses osalenud Eesti õpilastest 6 olid tüdrukud ja 9 poisid. Soomes uuritud õpilastest olid 8 tüdrukud ja 7 poisid. Kokku uuriti 14 tüdrukut ja 16 poissi.

3.4 Mõõtevahend

Uurimuses kasutati avatud küsimustega intervjuud. Intervjuuküsimused moodustati koos juhendajaga, arvestades olemasolevates uurimustes kasutatud küsimusi ning pedagoogiliste intervjuude tava. Uuritavatele esitati 18 küsimust (Lisa 2), millele uuritavad vastasid lahtiselt ilma kindla vastamisjärjekorrata.

Uuriija jagas intervjuuküsimused osadesse uuritava probleemi teoreetilise tausta alusel. Nendeks olid sissejuhatavad küsimused (spikerdamise olemus), õppimise eesmärgiorientatsiooniga seonduvad küsimused, sotsiaalset aspekti uurivad küsimused ja tulude ja kulude teooriaga seonduvad küsimused. Intervjuude käigus kasutas autor täiendavaid küsimusi ning osade küsimuste sõnastus muutus, et intervjuude erinevad osad paremini omavahel lõimuksid.

3.5 Uurimuse protseduur

Uurimuses viidi läbi 6 intervjuud. Intervjuud toimusid Eestis eesti keeles ja Soomes soome keeles. Intervjuud kestsid ajaliselt 14 – 30 minutit. Uuritavad jagati gruppideks lapsevanemate poolt täidetud ankeetide tagastamise järjekorra põhjal. Intervjuud viidi läbi koolipäeva jooksul eraldi klassiruumides, et kindlustada intervjuudel antud vastuste anonüümsus. Intervjuude salvestamiseks kasutati kahte diktofoni tagamaks andmete jäädvustamine.

3.6 Andmeanalüüsi meetod

Antud uurimuse andmete analüüsimiseks kasutas autor kvalitatiivset andmeanalüüsimeetodit. Autor tegi andmetele kvalitatiivse sisuanalüüsi. Autor transkribeeris kõik intervjuud ning seejärel korrastas andmed spikerdamist käsitlevate teooriate järgi (spikerdamise olemus, eesmärgiorientatsioonid, sotsiaalne aspekt ja tulude ja kulude teooria). Autor märkis ära vastused, milles esines hinnanguid spikerdamise kohta. Järgnevas peatükis on esitatud uurimuse tulemused kvalitatiivse sisuanalüüsi põhjal.

Tulemuste esitamisel kasutab autor lühendeid, tegemaks vahet Eesti ja Soome õpilaste vahel. Eesti õpilased on märgitud lühendiga EÕ ja Soome õpilased lühendiga SÕ.

TULEMUSED

3.1 Sissejuhatavad küsimused (spikerdamise olemus)

Küsid esilastelt, mis on spikerdamine, töid õpilased nii Eestis kui Soomes välja sarnased spikerdamise vormid. Spikerdamiseks peetakse kõiki vastuseid, mis ei tule enda peast. Spikerdamine on samas individuaalne – vaadatakse vastuseid enda tehtud spikrilt või õpikust, aga ka kollektiivne – sosistatakse ja vaadatakse vastuseid koos. Ainus olulisem erinevus autori arvates riikide vahel leidis spikerdamise ettevalmistamises. Eesti õpilastele tähendab spikerdamine pigem kontrolltöö ajal tehtud otsust keelatud materjalist vastuse vaatamisest. Soome õpilased töid välja rohkem spikerdamise vorme, mis nõuavad kodus või vahetunnil ettevalmistamist. Autori esitatud lisaküsimusele, kas spikerdada saab ka kodus ning kas spikerdamisotsus tehakse kodus või koolis, vastasid Eesti õpilased, et kodus pole vaja ning Soome õpilased, et ka kodus saab spikerdada ning spikerdamine hõlmab ka näiteks telefoni materjali üles panemist.

Sõltumata riigist töid õpilased spikerdamise põhjusteks välja enamasti madala õpimotivatsiooni.

EÕ1: *Pole õppinud, ei viitsi õppida.*

EÕ2: *Ei viitsi õppida, spikerdamisega saab hea hinde.*

SÕ1: *Ei viitsi õppida.*

SÕ2: *Õpilased on laisad ning ei viitsi isegi üritada vastuseid enda peast välja mõelda.*

Teine põhjus, mida kõikides intervjuudes esile toodi on see, et spikerdatakse parema hinde saamise eesmärgil. Samad põhjused tulid välja ka Talts, Kivisaar (2008) poolt Tallinnas läbi viidud küsitlusest. Kõikide intervjuugruppide arvates ei ole spikerdamine teiste õpilaste ega õpetaja suhtes aus. Lisaküsimusele, miks see aus ei ole, vastasid õpilased:

EÕ3: *Kuna teised õpilased õpivad ja siis sa lähed kergemat teed pidi.*

EÕ4: *Siis neil, kes ei spikerda on halvem tulemus kui neil kes spikerdavad, kuigi nad võibolla teevad rohkem.*

SÕ3: *Siis õpetaja ei tea, kas sa oled ainult paberilt vaadanud või midagi ka õppinud.*

Küsimusele, kas spikerdamine on mingites situatsioonides aksepteeritav, vastasid õpilased mõlemas riigis sarnaselt. Toodi välja, et spikerdada võib, kui tegemist on “elu ja surmaga” ehk kui on võimalus istuma jääda. Mõlemas riigis toodi välja ka, et spikerdada võib ka siis, kui kõikidel õpilastel on samad võimalused spikerdamiseks (nt õpetaja lahkumisel klassiruumist kontrolltöö ajal). Teiste olukordadena toodi välja situatsioonid, kus töö on liiga raske või õpetaja avaldab liiga palju survet õpilastele hea hinde saamisele. Üks Soome õpilane pidas spikerdamist aksepteeritavaks ka siis, kui hea hinde eest on võimalus vanematelt raha saada. Järelikult on õpilaste tegude ja väärtushinnangute vahel erinevus. Õpilased teavad ja usuvad, et spikerdamine on vale, kuid seda tehakse sellest hoolimata. Intervjuudes ei toodud välja seisukohta, et spikerdamine on aksepteeritav juhul kui ei ole viitsinud õppida.

Autor küsis õpilastelt ka nende endi kõige olulisemaid põhjuseid spikerdamiseks. Õpilased mõlemas riigis tõid välja täpselt samad põhjused, mida nad varem pidasid üldisteks spikerdamise põhjusteks õpilastel. Tähtsaimate ajenditena toodi välja soov saada parem hinne, õppimata jätmine ja liiga rasked tööd. Üks põhjus, mida mõlemas riigis mainiti, kuid ei peetud nii oluliseks, oli mulje avaldamine õpetajale või kaasõpilastele.

EÕ5: Tahetakse jätta endast õpetajale ja kaasõpilastele tark mulje, kui hea hinne tuleb.

SÕ4: Pigem edukus ning selle kaudu tähelepanu. Osad tahavad ka jätta muljet, et “ma olen kõva mees, ma spikerdan”.

3.2 Eesmärgiorientatsioonid

Õppimise eesmärgiorientatsioonidega seotud küsimustes uuris autor õpilastelt seda, milline on nende hinnang selle kohta, kuidas spikerdamine mõjutab nende isiklikku tulevikku. Nii Eestis kui Soomes vastati, et enamjagu mõjutab spikerdamine tulevikku negatiivselt. Osad õpilased olid ka arvamusel, et spikerdamine ei mõjuta nende tulevikku üldse ning spikerdamisest võib olla ka kasu teatud oskuste omandamisel.

EÕ6: Põhimõtteliselt sa kirjutad ju spikri ja loed spikrit ja töötad selle oma peas läbi. Mõnel inimesel ilmselt, kes ei jäta lugemisel midagi meelde, on see negatiivse mõjuga aga need, kes meelde jätavad, siis nad on ju selle läbi mõelnud ja töötanud.

SÕ5: *Kuigi sa spikerdad võid sa aru saada kontrolltöö teemast. Sa teed spikri ja need teadmised jäävad su pähe seda kirjutades.*

Käesoleva töö teooriaosas mainiti, et õpilased peavad tähtsaks spikerdamisel ka seda, kui palju nad antud ainega tulevikus kokku puutuvad (Latov, Latova, 2008), (Spikerdamine, Delfi portaal, 2011). Sarnaseid arvamusi tõid välja ka selle uurimuse õpilased.

EÕ7: *Oleneb ka sellest, kas sa puutud selle ainega tulevikus kokku. Kui sul seda elus vaja pole, siis ei näe ma põhjust miks see negatiivselt mõjuks.*

EÕ8: *On väga palju aasta arve. Sa võid ju need pähe õppida aga niikuinii ununevad need hiljem meelest. Viie aasta pärast on spikerdaja ja mittespikerdaja samas seisus - mõlemad ei mäleta midagi.*

Soome õpilased mainisid oma vastustes ka edasiõppimist ning spikerdamise mõju nende tulemustele kõrgematel kooliastmetel.

SÕ6: *Spikerdamisega võid sa saada kuhugile kooli sisse küll, aga sellel pole mingit mõtet, sest seal koolis ei saa sa niikuinii hakkama, kuna oled ainult spikerdanud.*

SÕ7: *Näiteks kui lähed gümnaasiumisse, ei saa sa alati spikerdada. Siis pead hakkama mõtlema, mida teha, sest sa ei saa spikerdada. Pead hakkama õppima.*

Sellele, kas spikerdamine tulevasi teadmisi mõjutab, vastasid vaid ühe rühma liikmed üksmeelselt jaatavalt. Teistes rühmades nii Eestis kui Soomes esines palju erinevaid arvamusi.

EÕ9: *Sa ei õpi ja kirjutad maha ja siis ei saa nii palju teadmisi kui, et sa oleksid õppinud.*

EÕ10: *Kui sa spikerdad siis saad sa teada, mis see on.*

SÕ8: *Kui sa teed spikri siis kirjutad sa töösse ainult need asjad, mis sul spikril on ja sa ei mõtle.*

SÕ9: *Sa ikkagi kirjutad need asjad üles ja midagi ikka jääb meelde.*

Küsimust, kuidas õpilaste koolis suhtutakse spikerdamisesse personali poolt, võiks käsitleda ka spikerdamise sotsiaalse aspektina. Antud juhul käsitleb autor küsimust eesmärgiorientatsioonide all, sest klassi eesmärgiorientatsioon tekib õpetaja ja õpilaste interaktsioonis (Anderman, Griesinger, Westerfield, jt. 1998). Mõlemas riigis vastasid

õpilased, et spikerdamisesse suhtumine personali poolt on väga vastuoluline. Spikerdamisest räägitakse palju, kuid karistamist esineb väga vähe. Karistusega ähvardamist ja hoiatamist tuleb ette palju, kuid õpilased ei ole selle pärast mures, sest enamasti leidub viis, kuidas ennast süüst puhtaks rääkida.

Eestis läbi viidud intervjuudest koosnes üks grupp ainult poistest. Nende seas toodi välja, et spikerdamisesse suhtutakse koolis väga karmilt. Teistes intervjuurühmades arvati, et suhtumine personali poolt ei ole nii karm.

EÕ11: *Kõigis ainetes pannakse ikka üks sisse.*

EÕ12: *Õpetajad pigem ähvardavad aga tööd nad põhimõtteliselt käest ära ei võta.*

SÕ10: *Kõikidel on suva siin. Isegi kui pannakse tähele, siis ei ole vahet sest keegi pole kunagi nelja¹ kirja saanud.*

SÕ11: *Osad õpilased sosistavad klassis aga õpetaja ütleb lihtsalt, et ärge rääkige ja sellest ei saa nelja kirja. Võibolla tuleb mingi sadface töö äärde.*

3.3 Sotsiaalne aspekt

Spikerdamise sotsiaalset aspekti käsitlevate küsimuste hulgas uuris autor õpilaste vanemate suhtumist spikerdamisesse, õpilaste seisukohti spikerdamisele suunatud survest ning klassis kehtivaid sotsiaalseid tegureid. Nii Eestis kui Soomes leidsid õpilased, et vanemate roll nende endi spikerdamisharjumustes on väga väike. Mitmes intervjuurühmas mainiti kohe esimesena, et vanemad ei saa spikerdamisest kunagi teada ja seetõttu ei avalda nad mingit mõju õpilaste spikerdamisele. Lapsevanemad ei ole ka oma lastele spikerdamisest kuigi palju rääkinud. Mõned õpilased Eestis ja mõned Soomes tõid välja, et kui vanemad on spikerdamisest midagi rääkinud, siis on see olnud seotud lapsevanemate enda spikerdamisega kooliajal. Soomes tõi üks intervjuurühma liige välja ka arvamuse, et isegi kui nende vanemad saaksid kooli poolt teada, et nad spikerdavad, siis ei oleks see asi, mida karta ja mille pärast spikerdamist lõpetada.

¹ Soome põhikooli hindamissüsteem on seitsmepalliline. Minimaalne võimalik hinne on 4 ja maksimaalne võimalik hinne on 10.

Talts ja Kivisild (2008) tõid välja oma töös, et üks põhjus õpilaste spikerdamiseks on ühiskonnapoolne surve. Käesolevas uurimuses osalenud õpilastest ei leidnud keegi, et ühiskonna poolt on neile suunatud surve paremini koolis hakkama saada ning et see surve oleks põhjuseks nende spikerdamiseks. Osad õpilased tõid välja, et nad tunnevad küll survet, aga see surve on sisemine ning tuleb endast.

EÕ13: *Enda tahtmine pigem, et tahad paremat hinnet saada. Ei ole väga väljaspoolt.*

SÕ12: *Osade vanemad nõuavad oma lastelt edukust ning tahavad üheksa ja kümne õpilasi, kuigi lapsi ennast koolis käimine ei huvita. Nemad võibolla tunnevad survet.*

SÕ13: *Osad õpilased võibolla tunnevad survet hästi hakkama saada, et siis edasi õppima pääseda.*

Küsides õpilastelt, mis peaks juhtuma ja missugused olud peaksid valitsema, et nad spikerdama hakkaksid, leidsid Eesti õpilased, et olud on situatsiooniga seotud ehk kontekstuaalsed.

EÕ14: *Kui su ees istuvad pikakasvulised inimesed.*

EÕ15: *Kui ei öelda, et pange kõik asjad ära enne kui hakatakse tööd tegema.*

EÕ16: *Kui õpetaja istub laua taga ja ei näe.*

EÕ17: *Kui sul on vihikus kõik asjad kirjas.*

Soome õpilaste vastused olid seotud rohkem väliste teguritega.

SÕ14: *Kui avaldatakse kõikjalt survet ja siis hakkad ise ka arvama, et pead spikerdama, et tööst läbi saada.*

SÕ15: *Kui üritad õppida aga ikkagi ei saa millestki aru.*

SÕ16: *Kui klassis kõik karjuvad vastuseid, siis ikka vaatan sõbralt, sest kõik niikuinii juba karjuvad.*

SÕ17: *Kui õpetaja ei oska asja korralikult õpetada.*

Selleks, et õpilased lõpetaksid spikerdamise, peaksid Eesti õpilaste arvates õpetajad olema rangemad ning käima klassis rohkem ringi. Osad poisid tõid välja, et nad lõpetaksid spikerdamise alles siis, kui neil enam vastust vaja ei ole ehk kui nad on vastuse kirja saanud.

Soome õpilased tõid välja, et õpetajate rangem valve lõpetaks nende spikerdamise. Üks õpilane tõi välja ka, et tema ei spikerdaks, kui tal poleks koolis pinget.

SÕ18: *Kui ei peaks muretsema sellepärast, kas ma saan nüüd natuke kehvema hinde seekord ja see ei mõjutaks aastahinnet.*

4.4 Tulude ja kulude teooria

Tulude ja kulu teooria seisneb selles, et otsustades spikerdada, kaalub õpilane spikerdamise võimalikke kulusid ja tulusid. Kui tulud ületavad kulud, siis toimub tegevus ehk antud juhul spikerdamine. Selgitamaks spikerdamise kulusid ja tulusid antud koolides, küsis autor õpilaste käest koolikorraldusega seotud küsimusi (Lisa 2). Mõlemas riigis vastasid õpilased küsimustele sarnaselt. Nii Eestis kui Soomes pidasid õpilased spikerdamist oma koolis võrdlemisi lihtsaks. Erandina toodi välja mõned üksikud õpetajad, kes on suutnud oma klassis kehtima panna karmima korra.

EÕ18: *Ega see(spikerdamine) väga raske ei ole jah.*

EÕ19: *No ongi sellepärast lihtne, et kui sulle öeldakse, et sa spikerdad või võtad vihiku lahti, siis öeldakse lihtsalt, et pane vihik kinni. Õpetaja kõnnib mööda, teed uuesti lahti. Mitte midagi ei tehta. See teeb asja raskemaks kui võetakse töö ära ja saad halva hinde ja siis sa pead sellepärast muretsema.*

SÕ19: *Ega see nüüd kunagi nii lihtne ka pole. Vahest ei usu endasse, et saad sellega hakkama ja ja kardad, et jääd vahele.*

SÕ20: *Sõltub palju õpetajast. Mõni õpetaja on selline, et ei julge silmagi vaadata.*

SÕ21: *Ikka väga lihtne on. Kui on selline õpilane, et kõik teavad, et ta spikerdab siis ei tehta väljagi. Kui mõni teine, kes muidu ei spikerda jääb vahele siis on teine asi.*

Õpilastelt küsiti ka, et kui kulusi vähendada, kas nad spikerdaksid rohkem. Enamus õpilastest vastas jaatavalt. Küsimusele, kui tõenäoline on spikerdamisega vahele jääda ning sellele, mis siis saaks, vastasid õpilased ka sarnaselt. Öeldi, et vahelejäämise tõenäosus on väike. Isegi kui jäädakse vahele, siis ei pea väga muretsema, sest probleemidest annab ennast välja rääkida. Õpilaste vastuste järgi on spikerdamisel küll tagajärjed (töö ära võtmine, halvema hinde saamine), kuid küsides, kas selliseid situatsioone on ka ette tulnud, vastasid

õpilased, et mitte väga. Karistused on küll teada, aga tavaliselt ei viida neid täismõõdus ellu. Soome õpilased tõid välja arvamuse, et need, kes spikerdavad, saavad muidu ka halvemaid hinded ning seetõttu ei võeta nende spikerdamisharjumustega midagi ette.

EÕ21: Võetakse töö ära ja siis hakkad seal rääkima ja siis ikka lastakse järgi vastama.

SÕ22: Tavaliselt need, kes spikerdavad saavad niigi halbu hindeid, nii et neid ei kahtlustata ka väga.

Viimase kahe küsimuse eesmärk oli uurida, missuguseid karistusi õpilased ise peavad õigeks spikerdamise puhul ja mida peaks koolides tegema, et spikerdamist vähendada. Talts ja Kivisild (2008) tõid oma töös välja, et tüdrukud peavad tähtsaks õpetaja rolli spikerdamise vähendamisel. Õpetajad peaksid tüdrukute arvates paremini õpetama ning lihtsamaid töid tegema. Poiste arvates on neil endil ka tähtis roll spikerdamise vähendamises. Poiste arvates peaksid õpilased vähem koduseid töid saama ning see omakorda vähendaks spikerdamist. Käesolevas uurimuses selgus sarnaseid arvamusi. Eesti õpilased tõid välja sarnaseid aspekte, mida ka Talts ja Kivisild (2008) leidsid. Õpilaste arvates peaksid tööd olema lihtsamad, õpetaja peaks rohkem klassis toimuvat valvama ja õpilased peaksid ka ise rohkem õppima. Soome õpilased tõid rohkem välja õpetaja osakaalu. Mainiti ka seda, et tööd peaksid olema lihtsamad ja õpetaja peaks rohkem valvama, kuid toodi ka välja, et õpetaja peaks rohkem õpilastest hoolima.

SÕ23: Õpetajaid peaks rohkem huvitama, kas me tegelikult ka oskame ja saame aru, mitte ainult öelda, et lugege nüüd siit ja tehke need ülesanded. Õpetajad peaksid õpilasi toetama ja tunnustama – me ei saa osata neid asju ilma, et keegi neid meile õpetab.

Karistamise kohalt olid Eesti õpilased rangemate karistuste poolt. Eesti õpilaste arvates peaksid õpetajad kohe töö ära võtma ning panema hindena ühe kirja. Arvati ka, et kehtivad karistused on õiged. Soome õpilased tõid välja, et kehtivad karistused on tõhusad, kuid õpetaja peaks spikerdamisesse rohkem individuaalsel tasandil suhtuma.

EÕ22: Töö käest ära ja halvemal juhul ei laseks järgi vastata.

SÕ24: Peaks võtma õpilase peale tundi vestlusele ja uurima miks õpilane spikerdas ja mis oli teema juures raske. Õpetaja peaks siis selle asja korralikult õpilasele õpetama, mitte ainult panema nelja – see ei aitaks.

5. ARUTELU

Käesoleva töö eesmärgiks on selgitada Eesti ja Soome 9. klassi õpilaste suhtumist spikerdamisesse. Uurimuse eesmärgist lähtuvalt püstitas autor kolm uurimisküsimust. Antud peatükis toob autor välja oma järeldused uurimuse tulemuste kohta ning arutleb uurimuse piirangute ja rakendatavuse üle.

5.1 Missuguseid hinnanguid annavad õpilased spikerdamisele?

Uurimuse käigus tehtud intervjuudes selgus, et nii Eestis kui Soomes peavad õpilased spikerdamist moraalselt valeks. Selgus ka, et õpilaste moraalsetes tõekspidamistes ja käitumises on vastuolu. Spikerdamine on mõlemas riigis õpilaste arvates aksepteeritav teatud situatsioonides. Kõige õigustatum on õpilaste arvates spikerdamine siis, kui see on viimane võimalus ennast mingist ebameeldivast situatsioonist päästa. See tähendab situatsiooni, mil õpilasel on võimalik istuma jääda või mitte oma ainet läbida. Enamus õpilasi vastas küsimusele, kas spikerdamine on aus õpetaja ja teiste õpilaste suhtes, eitavalt. Põhjuseks tõid õpilased välja ebavõrdsete lähtekohtade põhimõtte. Ausus ja võrdsed lähtekohad ei paista siiski olevat õpilaste käitumist suunavad väärtused, kuna spikerdamist esineb mõlemas koolis. Võib järeldada, et õpilased on Kohlbergi konventsionaalselt moraali astmel, mil tegutsetakse toetudes reeglitele, mitte isiklikele tõekspidamistele.

Mitmes intervjuugrupis tõid õpilased välja ka spikerdamise positiivseid külgi. Mõlemas riigis leidsid osad õpilased, et spikerdamisest on ka kasu. Kasulik on spikerdamine, sest spikri koostamisel toimub aktiivne töö materjaliga ning protsessi käigus salvestuvad need osaliselt õpilaste mällu. Erinevalt eelnevatele uurimustele Eestis, ei toonud õpilased välja ühiskonnapoolset survet, hinnates spikerdamist. Nii eestlased kui soomlased märkisid, et surve spikerdamiseks tuleb eelkõige endapoolselt. Antud uurimuse kvalitatiivse loomuse poolest ei saa uurimuse tulemusi üldistada ning järeldada, et tegemist on Eesti koolisüsteemis või õpilastes toimunud muutusega. Autori arvates on tulemus siiski huvitav ning vajab lisauurimist.

5.2 Milliseid põhjuseid spikerdamiseks toovad õpilased esile?

Õpilaste spikerdamise põhjused Eestis ja Soomes paistavad olevat sarnased olemasolevate uurimustega (Talts, Kivisild, 2008). Tähtsaimateks põhjusteks on parema hinde saamine ja mitteõppimine. Võib järeldada, et viimase kolme aasta jooksul ei ole Eesti 9. klassi õpilaste põhjused spikerdamiseks muutunud. Soome õpilaste kohta ei saa muutust ega muutumatust kindlaks teha, kuna autor ei leidnud Soomes tehtud uurimust, mis käsitleks spikerdamise põhjuseid. Tulemused on kooskõlas ka teistes lääne riikides tehtud uurimustega (Andermann, Cupp, Lane, 2010), (Latov, Latova, 2008).

5.3 Millised erinevused ilmnevad Soome ja Eesti õpilaste vahel suhtumises spikerdamisse?

Antud uurimuse käigus tehtud intervjuudes tõid õpilased mõlemas riigis välja enamjaolt sarnaseid vastuseid. Ka erinevusi riikide vahel leidis. Kõige tähtsamaks erinevuseks võib pidada Soome õpilaste arvamust spikerdamise vähendamisest. Soome 9. klassi õpilased leidsid, et õpetajal on väga suur roll spikerdamise vähendamisel. Toodi välja, et õpetaja peaks olema hoolivam ja kindlustama, et õpilased on materjali omandanud. Eestlased omakorda peavad enda tegevust spikerdamise vähendamisel oluliseks. Õpilased tõid välja, et kui nad ise rohkem õpiksid, siis ei peaks nad nii palju spikerdama.

Teine erinevus antud riikide õplaste vahel on, et eestlastele tähendab spikerdamine pigem ilma ettevalmistamiseta mahavaatamist. Soomlastele on spikerdamine pigem midagi sellist, mille jaoks valmistatakse enne tundi, kas siis kodus või koolis vahetunnil. Võib öelda, et Eesti õpilased hakkavad lihtsamini spikerdama, kuid spikerdamine on oma loomu poolest kergem ning ei vaja ettevalmistamist. Soome õpilased vajavad omakorda rohkem, et nad spikerdama hakkaksid, kuid spikerdamine on oma loomu poolest tõsisem ning vajab ettevalmistamist.

Kolmandaks erinevuseks riikide vahel võib tuua spikerdamise mõju õpilaste tulevikule. Eesti õpilased leidsid, et spikerdamine ei pruugi väga negatiivselt õpilaste tulevikule mõjuda. Osad Eesti õpilased spikerdavad neis ainetes ja nendes teemades, mida neil enda arvates tulevikus vaja ei ole. Soome õpilased ei toonud välja samasugust arvamust. Soomes leitakse, et spikerdamine mõjub õpilaste tulevikule negatiivselt ning seda eriti kõrgemates kooliastmetes. Koolides kehtivad karistussüsteemid olid mõlema riigi õpilaste arvates leebed. Autori jaoks oli tulemus üllatav, kuna autori oma kogemused Soome

koolisüsteemis olid vastupidised. Paistab, et spikerdamine on Soomes muutunud populaarsemaks võrreldes aastatega, mil autor käis Soomes koolis.

5.4 Uurimuse piirangud ja tulemuste rakendamine

Käesolev uurimus viidi läbi kasutades kvalitatiivset uurimismeetodit. Seeõttu ei saa uurimuse tulemusi üldistada tervele Eestile, Soomele ega ka antud linnadele, kus intervjuud läbi viidi. Tegemist on väikese valimiga, mistõttu uurimus pakub teadmisi hetke seisust üksikutes koolides ja klassides. Tulemuste üldistamiseks ja tervikliku pildi saamiseks, tuleks läbi viia suurema valimiga kvantitatiivne uurimus. Kvalitatiivse uurimismeetodi kasutamine võimaldas siiski saada sügavam pilt uurimuses osalenud õpilaste spikerdamisharjumustest ja suhtumisest spikerdamisesse. Antud uurimust oleks võimalik läbi viia ka teistsuguseid meetodeid kasutades. Üheks võimaluseks oleks üksikintervjuude tegemine. Autor valis rühmaintervjuud, et suurendada valimit ja saada laiem pilt spikerdamisesse suhtumisest. Rühmaintervjuudega on võimalik saada tervikpilt ühest klassist. Üksikintervjuude kasutamine pakuks autori arvates usaldatavamat informatsiooni spikerdamisesse suhtumisest, kuid võiks jääda liiga ühekülgsesks.

Selleks, et antud uurimust parandada, tuleks teha tööd ka uurimisinstrumendiga. Intervjuuküsimuste täpsustamine ja pilootintervjuude läbiviimine võimaldaks uurimuse mõõtevahendit parandada ning tõsta selle usaldatavust ja valiidsust.

Käesolev uurimus pakub ka võimalusi tulemuste edaspidiseks rakendamiseks. Tulevastele õpetajatele pakub uurimus võimalust arvestada hetkeseisuga ning üritada luua oma klassis õhkkond, kus tähtsustatakse õppimist ja reeglitest kinni pidamist. Kindlasti annab antud uurimus uut informatsiooni Eesti ja Soome õpilaste spikerdamise kohta ning võimaldab spikerdamise taustal olevatest faktoritest paremini aru saada.

KOKKUVÕTE

Käesolev bakalaureusetöö “Eesti ja Soome põhikooli 9. klassi õpilaste suhtumine spikerdamisesse” käsitleb Eesti ja Soome põhikooli 9. klasside suhtumist spikerdamisesse. Spikerdamine on levinud probleem tänapäeva koolides ning seetõttu on oluline uurida ka spikerdamise taustal olevaid faktoreid. Antud töö pakub uut informatsiooni spikerdamise taustafaktoritest ning toob välja erinevusi Eesti ja Soome õpilaste suhtumises spikerdamisesse.

Töö esimeses osas toob autor välja tähtsaimad spikerdamist käsitlevad teooriad. Spikerdamist on käsitletud nelja teooria kaudu. Kohlbergi moraalse arengu teooria selgitab, millele toetudes noorukid teevad moraalseid otsuseid. Spikerdamist on käsitletud ka õppimise eesmärgiorientatsiooniteooria kaudu, mis on lähedaselt seotud motivatsiooniteooriaga. Õpilased asetavad oma õppimisele erinevaid eesmärke ja nendest eesmärkidest moodustub struktuur, mida nimetatakse eesmärgiorientatsiooniks. Spikerdamisel on alati ka sotsiaalne aspekt. Spikerdamist mõjutavad õpilaste kogetud surve, vanemate suhtumine spikerdamisesse ja õpetaja usutavus, mis sisaldab õpetaja pädevust ja hoolivust. Tulude ja kulude teooria järgi kaaluvad õpilases spikerdamisel võimalike kulude ja tuludega. Kui tulud ületavad kulud, siis esineb tegevus ehk spikerdamine.

Töö teises osas selgitab autor töö uurimuslikku osa, tuues välja uurimuse eesmärgi, uurimisküsimused ja uurimuse meetodika. Kolmandas osas toob autor välja uurimuse käigus saadud andmed korrastatud moel. Töö viimases osas esitab autor oma järeldused andmete kohta ning arutleb uurimuse piirangute ja rakendamisevõimaluste üle.

Käesolevas töös selgus, et õpilaste spikerdamise taustal olevad faktorid on sarnased nii Eestis kui Soomes. Erinevused suhtumisel seisnevad õpilaste arvamuses, kuidas spikerdamist vähendada, kuidas õpilasi karistada, spikerdamise ulatuses ja õpilaste arvamuses spikerdamise mõjust oma isiklikule tulevikule. Õpilaste põhjused spikerdamiseks olid kooskõlas varem Eestis ja välismaal läbi viidud töödega. Põhilisteks põhjusteks on parema hinde saamine ja mitteõppimine. Moraalselt on spikerdamine enamuse õpilaste arvates vale, kuid leidub erandeid, millal õpilaste arvates spikerdamine on aksepteeritav. Spikerdamine ei ole õpilaste arvates aus õpetaja ega teiste suhtes, kuid õpilaste moraalsed tõekspidamised ja käitumine erinevad üksteisest. Õpilased peavad spikerdamist ka osaliselt kasulikuks, kuna spikerdamise protsessis tehakse aktiivset tööd materjaliga ja õpitakse. Spikerdamine ei ole seega õpilaste jaoks ainult negatiivne nähtus. Mõlema riigi õpilaste arvates on nende koolis

kasutusel olevad karistamismeetodid võrdlemisi leebed ning esineb rohkem hoiatamist kui reaalselt karistamist. Käesolev uurimus tõestab, et spikerdamise nähtus on sarnane Eestis ja Soomes. Teema väärleb kindlasti lisauurimist, selleks, et paremini aru saada õpilaste spikerdamise taustal olevaid faktoreid.

Märksõnad: akadeemiline petturlus, spikerdamine, väärtushinnangud, Eesti ja Soome võrdlus.

Attitudes regarding academic cheating by ninth grade pupils in Estonia and Finland

By Magnus Ligi

Academic cheating is a widespread problem in modern schools. It is therefore important to study the factors behind student cheating. The study at hand focuses on attitudes regarding academic cheating by ninth grade pupils in Estonia and Finland. This study adds to the existing information about student cheating and was set out to discover differences in attitudes between Estonian and Finnish pupils. In the first part of the study the author brings out the most important theories by which student cheating has been described by. Cheating can be described by four main theories. The theory of moral development by L. Kohlberg suggests that people depend on different things, on different development stages, when making moral decisions. Cheating has also been described by goal theory which indicates that students set different goals for studying and these goals form a structure which is called goal structure. Different goal structures affect cheating in different ways. Student cheating also has a social aspect to it. Cheating depends on social factors such as pressure, attitudes of parents and teacher credibility. Cheating has been described by financial theories such as the cost and gain theory. According to this theory cheating occurs if the gains are bigger than the costs of cheating. In the second part of the study, the method of the study is brought out in detail. The study was carried out by a qualitative methodology using group interviews. A total of six interviews were carried out, three in each country. 30 pupils were interviewed in groups and the systemized data is brought out in the fourth part of the study. Data indicated that students cheat for two main reasons. To get better grades and because they haven't studied enough. Students also reported that cheating is not fair to the other pupils in the class and to the teacher. Still the behaviour of the students and their attitudes are in contradiction. The main differences between Estonian and Finnish pupils are that Finnish students give a bigger role to the teacher in stopping cheating behaviour in classrooms. Estonian pupils give a bigger role to themselves as the stoppers of cheating. Another difference between the attitudes of Estonian and Finnish pupils is that Estonians consider cheating as something spontaneous and something that they don't prepare for. Finnish students on the other hand prepare materials for cheating. One could say that Estonians cheat more easily but cheating is not very wide and well prepared. Finnish students do not resort to cheating as easy but cheating is wider and well prepared. The third difference found in this study is that Finnish pupils consider cheating

as more harmful for their individual future than Estonian pupils do. The study at hand has some limitations. For one the results can not be generalized for the countries as a whole. The findings in this study show a report on the current situation and the attitudes of pupils in these schools. More research is needed to determine the generalized attitudes of Estonian and Finnish ninth graders regarding academic cheating.

Labels: academic cheating, academic dishonesty, values.

KASUTATUD KIRJANDUS

Anderman, E. M. & Anderman, L. H. (2009). Psychology of classroom learning: an encyclopedia, Vol. 1, A-J, Detroit: Macmillan Reference.

Anderman, E. M., Cupp, P. K. & Lane, D. (2010). Impulsivity and Academic Cheating, The Journal of Experimental Education, 78, 135-150

Anderman, E.M., Griesinger, T., Westerfield, G., Antshel, K., Ballard, J., Berry, R., Cross, L., Garrity, A., Johnson, D., Newsom, K., Schmutte, T., Smith, L & Stevenson, T. (1998). Motivation and cheating during early adolescence, Journal of Educational Psychology, vol.90,1, lk 84-93.

Eesti keele seletav sõnaraamat. Külastatud 5. Mail, 2011, aadressil <http://www.eki.ee/dict/ekss/>

Finn, A. N., Schrod, P., Witt, P. L., Elledge, N., Jernberg, K. A. & Larson, L. M. A. (2009). Meta-Analytical Review of Teacher Credibility and its Associations with Teacher Behaviors and Student Outcomes, Communication Education. Vol. 58 (4), 516-537.

Hutton, P.A. (2006). Understanding Student Cheating and What Educators Can Do About It, College Teaching, 54 (1), 171-176.

Jones, L. R. (2001 & 2011). Academic Integrity & Academic Dishonesty: A Handbook About Cheating & Plagiarism. Külastatud 15.mail, 2011, aadressil <http://www.fit.edu/current/documents/plagiarism.pdf>

Kohn, A. (2008). "It's Not What We Teach; It's What They Learn," Education Digest, Vol. 74, 4-7.

Krull, E. (2000). Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu: TÜ kirjastus.

Latova, N.V. & Latov, V. (2008). Cheating in the Educational Process: (An Experiment in Crib-Sheet Studies), Russian Education & Society, vol.50 (7), 17-43.

Murdock, T. B. & Anderman, E. M. (2006). Motivational Perspectives on Student Cheating: Toward an Integrated Model of Academic Dishonesty, Educational Psychologist, 41 (3), 129-145.

Randmann, L. (2011). Organisatsioonipsühholoogia loengukonspekt. TTÜ.

Rettinger, D. A. & Kramer, Y. (2009). Situational and Personal Causes of Student Cheating, Higher Education, 50, 293-313.

Spikerdamine on ausate õpilaste suhtes ebaõiglane! Külastatud 5.aprillil, 2011, aadressil <http://noortehaal.delfi.ee/news/kool/spikerdamine-on-ausate-opilaste-suhtes-ebaoglane.d?id=40590500&com=1>

Spikerdamine. Delfi portaal. (2011). Külastatud 5.aprillil, 2011, aadressil <http://noortehaal.delfi.ee/foorum/read.php?59,661>

Talts, L. & Kivisild, K. (2008), Akadeemiline petturlus, *Haridus*, (1-2), 46-47.

Tas, Y. & Tekkaya, C. (2010). Personal and Contextual Factors Associated With Students' Cheating in Science, *The Journal of Experimental Education*, (78). 440-463.

LISAD

LISA 1: Lastevanematele saadetud intervjuuloankeet.

LISA 2: Intervjuuküsimused

Lisa 1. Lastevanematele saadetud intervjuuloankeet.**Lugupeetud lapsevanemad!**

Olen Magnus Ligi, haridusteaduste (humanitaarainete) kolmanda kursuse tudeng Tartu Ülikoolis. Sel kevadel teen ma oma bakalaureuse astme lõputööd, mille käigus uurin Eesti ja Soome 9. klassi õpilasi. Oma uurimusega seoses intervjuueerin kokku 30 õpilast (15 Eestis ning 15 Soomes). Pöördun teie poole sooviga saada nõusolek teie lapse intervjuueerimiseks.

Intervjuud viiakse gruppides(5 õpilast ühes gruppis) läbi mai esimesel nädalal ning kestavad ligikaudu 20-30 minutit. Intervjuu lindistatakse diktofoni abil andmete analüüsimise eesmärgil. Kõik intervjuude käigus saadud andmed jäävad täielikult anonüümseks nii, et ükski nooruk ega kool ei ole identifitseeritav minu lõputöös.

Palun teil täita käesolev ankeet ning tagastada see klassijuhatajale.

Parimate soovidega,

Magnus Ligi

magnus90@ut.ee

53 731 676

Olen nõus, et minu last intervjuueeritakse

Ma ei ole nõus, et minu last intervjuueeritakse

Lapse nimi _____

Lapsevanema allkiri _____

Lisa 2. Intervjuuküsimused.

1. Mis on teie arust spikerdamine?(Kt's maha kirjutamine, vabanduste kasutamine, et rohkem aega saada, teiste materjalide kopeerimine, internetist otse kopeerimine, teistele oma marterjali/KT küsimuste jagamine, valetamine)
2. Mis põhjustel te arvate, et õpilased spikerdavad
3. Kas spikerdamine on teie arvates teiste õpilaste/õpetaja suhtes aus?
4. Kas teie arvates on spikerdamine aksepteeritav(mingitel põhjustel)(Mis põhjustel)?

5. Mis on teie põhiline põhjus spikerdamiseks?
6. Kas te arvate, et spikerdamine mõjutab teie tuleviku (positiivselt, negatiivselt)?
7. Kas spikerdamine vähendab/suurendab teie teadmisi antud ainst?
8. Kuidas suhtub teie kool spikerdamisesse?

9. Kuidas suhtuvad teie vanemad spikerdamisesse?
10. Kas te tunnete survet spikerdada?
11. Mis oludes te hakkaksite spikerdama?
12. Mis oludes te lõpetaksite spikerdamise?

13. Kas spikerdamine on teie koolis lihtne?
14. Kas te spikerdaksite rohkem kui see oleks lihtsam teie koolis
15. Mis siis juhtuks kui te spikerdamisega vahele peaksite jääma?
16. Kui tõenäoline on teie koolis spikerdamisega vahele jääda?

17. Kuidas spikerdajaid peaks teie arust karistama?

18. Mida peaks teie arvates tegema, et spikerdamist esineks vähem?