

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Kadri Saarna

ERIPEDAGOOGIKA MAGISTRIÕPPE ÜLIÕPILASTE JA TÖÖTAVATE
ERIPEDAGOOGIDE PROFESSIONAALNE ENESEMÄÄRATLUS JA
TÖÖMOTIVATSIOON

Juhendaja: Äli Leijen, PhD

Läbiv pealkiri: Eripedagoogide professionaalne enesemääratlus ja töömotivatsioon

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Äli Leijen, PhD

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Marika Padrik

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

Sisukord

Sisukord.....	2
Sissejuhatus	4
Teoreetiline ülevaade.....	6
Professionaalne identiteet	6
Identiteedist üldiselt.	6
Professionaalne identiteet.....	7
Professionaalse identiteedi uurimused.	8
Motivatsioon	9
Motivatsioonist üldiselt.	9
Enesemääratlemise teooria ning motivatsiooni ja käitumise regulatsiooni tüübid.	9
Töömotivatsioon.....	11
Uurimuse eesmärgid ja uurimisküsimused	12
Metoodika.....	13
Uuritavad	13
Mõõtevahendid ja uurimise protseduur	14
Andmete analüüsimise protseduur.....	15
Tulemused	16
Töömotivatsiooni plokkide kirjeldav statistika.....	16
Professionaalse identiteedi kirjeldav statistika	17
Töömotivatsiooni ja professionaalse identiteedi küsimustike plokkide koondtunnuste võrdlus	17
Professionaalse identiteedi ja töömotivatsiooni plokkide vahelised seosed tööstaaži alusel	19
Arutelu	21
Kokkuvõte	24
Summary.....	25

Tänuõnad.....	27
Autorsuse kinnitus	28
Kasutatud kirjandus	29
Lisad	34

Sissejuhatus

Mõistet õpetaja kasutatakse isiku nimetamisel, kes on koolieelse lasteasutuse õpetaja, klassiõpetaja, aineõpetaja või eripedagoog. Eripedagoogid on õpetajad, kes töötavad hariduslike erivajadustega õppijatega (Õpetaja kutse professionaalne..., 2006).

Akkerman & Meijer (2011) tõdevad, et õpetajate töö, õppimise ja arengu uurimine on viimase kahekümne aastaga oluliselt muutunud. Samuti leiavad nad, et järjest olulisemaks on muutunud ka õpetaja isiksuseomadused erialases tegevuses peale erialaste teadmiste ja oskuste omandamise ning hoiakute kujundamise. Käesolevas magistritöös käsitletakse eripedagoogide ja eripedagoogika magistrantide isiksusega seonduvalt kahte aspekti: professionaalset identiteeti ehk professionaalset enesemääratlust ja töömotivatsiooni.

Viimaste aastakümnete jooksul on identiteedist kirjutatud tööde avaldamine järjest pidevalt suurenenud (Côté & Levine, 2002, viidatud Vignoles, Schwertz, & Luyckx, 2011 j). Järjest rohkem viiakse uurimustöid identiteedi kohta läbi ka õpetajate hulgas (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000). Leijen, Kullasepp ja Ots (2013) toovad välja kolm identiteedi uurimistraditsiooni, millest esimene keskendub professioniga seotud professionaalsuse kujunemisele (nt Berliner, 2001). Teise uurimissuuna puhul pannakse rõhku õpetaja personaalsusele (nt Cooper & Olson, 1996) ning kolmas uurimissuund hõlmab endas mõlemat osapoolt: personaalset ja professionaalset ning üritab leida nende kahe identiteedi vahelisi seoseid ja vastastikmõjusid (nt Meijer, 2010).

Alliance for Excellent Education (2004) andmete järgi lahkub USA-s 14% algajatest õpetajatest ametist enne esimese tööaasta lõppu, üks kolmandik pärast kolme tööaastat ja pooled õpetajatest lahkuvad õpetajaametist enne viie aasta täitumist. Veerand algajatest õpetajatest Ameerika Ühendriikides lahkuvad õpetajaametist enne, kui neil saab täis kolm aastat õpetamist ning peaaegu 40% õpetajatest jätvad õpetajaameti enne, kui neil täitub viis aastat õpetajana töötamisest (Chang, 2009). Samasugust tendentsi on täheldatud ka Inglismaal (Department for Education and Skills, 2005, viidatud Hong, 2010 j), Hiinas (Changying, 2007) ja Austraalias (Ministerial Council on..., 2003). Õpetajate ja eripedagoogide hulgas on samuti täheldatud kiiret ja hulgalist tööalast läbipõlemist (vt Hultell, Melin, & Gustavsson, 2013; Küçüksüleymanoğlu, 2011).

Töömotivatsioon on asjaolude kogum, mis püüab selgitada motivatsiooni tööülesannete kontekstis. Varasemad uuringud on näidanud, et õpetajatel, võrreldes teiste erialadega, jääb kõige rohkem puudu töömotivatsioonist (Jesus & Lens, 2005, viidatud

Fernet, Senécal, Guay, Downson, Marsh, 2005 j). Õpetaja motivatsioon töötada on otsustava tähtsusega, kuna see ei ennusta mitte ainult õpetaja kohustatust tööd teha ja heaolu, vaid see peegeldub ka õpilaste tulemustes (õppimine, motivatsioon) (Fernet et al., 2005). Uuringud on näidanud, et mida kõrgem on inimese sisemine motivatsioon ja omaksvõetud regulatsioon, seda enam on nad rahul enda tööga (Blais, Brière, Lachance, Riddle, & Vallerand, 1993, viidatud Fernet, Senécal, Guay, Marsh, Downson, 2008 j) ning neil esineb vähem tööl läbipõlemist (Fernet, Guay, & Senécal, 2004).

Kuna kõigil õpilastel peaks olema võrdne võimalus õppida professionaalse õpetaja käe all, siis tuleb drastiliselt muuta seda, et õpetajad ei lahkuks enda ametist liiga vara (Alliance for Excellent..., 2004). Õpetajate tööpostilt lahkumise põhjuste väljaselgitamiseks oleks kasulik uurida õpetajate professionaalset identiteeti ja töömotivatsiooni. Õpetajate hulgas viis Eestis sellise käsitlusalaga uuringu läbi Anne Nelke (2014), uurides õpetajate professionaalse ja personaalse enesemääratluse kooskõla ja töörahulolu. Eripedagoogide töömotivatsiooni ja professionaalset enesemääratlust ja nende seoseid pole autorile teadaolevalt varem Eestis uuritud.

Magistritöö üheks eesmärgiks on välja selgitada, milline on eripedagoogika magistrantide ja töötavate eripedagoogide professionaalne enesemääratlus. Teiseks eesmärgiks on välja selgitada, milline on nende töömotivatsioon. Kolmandaks eesmärgiks on uurida ja kirjeldada eripedagoogide professionaalse identiteedi ja töömotivatsiooni vahelisi seoseid. Eesmärkide saavutamiseks püstitati järgmised uurimisküsimused: kuidas tajuvad erineva töökogemusega eripedagoogika üliõpilased ja eripedagoogid eripedagoogika erialasse kuulumist?; milline on erineva töökogemusega magistrantide ja töötavate eripedagoogide töömotivatsioon peamise tööülesande – õpetamise – kontekstis?; millises seoses on töömotivatsioon ja professionaalne enesemääratlus erineva tööstaaziga rühmades?

Käesolev magistritöö jaguneb nelja suuremasse ossa. Töö esimeses osas tutvustatakse teemakohasele kirjandusele tuginedes esiteks identiteedi olemust ja professionaalset identiteeti, teiseks motivatsiooni ja räägitakse lähemalt motivatsioonitüüpidest ja kirjeldatakse teemadega seonduvaid uurimisinstrumente. Esimese osa lõpus esitletakse uurimiseesmärke ja -küsimusi. Teises osas kirjeldatakse valimit, uurimise läbiviimise metoodikat ja andmeanalüüsi protseduuri. Kolmandas osas tuuakse välja uurimuse tulemused ja neljandas osas keskendutakse arutelule.

Teoreetiline ülevaade

Professionaalne identiteet

Identiteedist üldiselt. Mõiste identiteet tuleneb ladinakeelsest tüvest *idem*, mille vasteks eesti keeles on *sama*, inglise keeles on seda mõistet kasutatud juba 16. sajandist alates (Gleason, 1983).

Mõiste identiteet on üldlevinud paljudes humanitaar- ja sotsiaalteaduste valdkondades (Brubaker & Cooper, 2000; Côté, 2006; Styker & Burke, 2000), kuhu alla kuuluvad näiteks sotsioloogia, psühholoogia, politoloogia, ajalugu ja semiootika. Sama mõistet kasutatakse küll paljudes eri valdkondades, kuid mõiste identiteet kasutamine varieerub suuresti igas valdkonnas kontseptuaalse tähenduse poolest (Styker & Burke, 2000). Seega võiks käsitleda mitmeid erinevaid teooriaid identiteedist rääkimiseks, kuid Styker & Burke (2000) eristavad kolme põhilist lähenemist, kuidas võidakse identiteedi mõistet kasutada: 1) kasutatakse põhiliselt viitamaks rahvusele või kultuurile; 2) vaadeldakse seda, milliseid tähendusi inimene omistab enda erinevatele rollidele, mida ta ühiskonnas tavaliselt täidab; 3) viidatakse sotsiaalsele või kollektiivsele kuuluvusele, mida võidakse ka käsitleda sotsiaalse identiteedi teorianas (Tajfel, 1982, viidatud Styker & Burke, 2000 j).

Paljud uurijad leiavad, et sotsiaalse identiteedi teooria on kasulik raamistik mõistmaks professionaalse identiteedi arengut. Sotsiaalne identiteedi teooria eeldab, et ühe rühma liikmete hoiakud ja käitumine teiste liikmete suunas on reguleeritud liikmete sotsiaalse identiteedi tugevuse ja asjakohasusega (Turner, 1999; Haslam, Powell & Turner, 2000; Tajfel & Turner, 2001, viidatud Adams, Hean, Sturgis & Clark, 2006 j).

Vignoles jt (2011) ning Gleason (1983) leiavad, et põhiliselt hõlmab identiteet inimeste otseseid või kaudseid vastuseid küsimusele „Kes sa oled?“. See tundub esmapilgul küllaltki lihtne küsimus, kuid tegelikult varjab see lausung endas märkimisväärset keerukust. Küsimuse võib esitada ka vaistlikult iseendale („Kes ma olen?“) ning see küsimus võib kõlada ka grupisisesele („Kes me oleme?“). Eesti keele seletav sõnaraamat (2009a, lk 570) käsitleb mõistet identiteet järgmiselt: identiteet ehk eneseteadvus on „teadmine endast sotsiaalsetes olukordades ja suhetes“ ning samuti arvavad Leary & Tangney (2005), et identiteet on tähendus sellele, mille keegi omistab endale näiteks grupiliikmena või inimesena.

Tähtsale kohale on tõusnud identiteedi ühe alaosa, professionaalse enesemääratluse ehk kutseidentiteedi uurimine õpetajate ja õpetajakoolituse üliõpilaste hulgas (Akkerman & Meijer, 2011).

Professionaalne identiteet. Valsineri sõnul areneb professionaalne enesemääratlus isiku ja sotsiokultuurilise keskkonna dialoogi kaudu. Selle käigus muudetakse välised sotsiaalsed väärtused ja ootused, mis on seotud professionaalse rolliga, sisemisteks ning luuakse isikupärane kutsealane mina-tunnetus (nt „mina kui eripedagoog“) (Valsiner, 2001, 2007).

Uuringuid õpetajate professionaalsest identiteedist peetakse oluliseks õpetajate koolitajatele ja juhendajatele koolides, et paremini mõista ja kavandada toetuse andmist õpetajakoolituse tudengitele (Volkman & Anderson, 1998, viidatud Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004 j).

Kuigi kutseidentiteeti pole ühtselt määratletud, võib välja tuua järgmised professionaalse enesemääratluste kirjeldused erinevatelt autoritelt. Beijaard jt (2000) leiavad, et õpetaja enda arusaam oma professionaalsest identiteedist mõjutab tema efektiivsust ja professionaalset arengut, samuti võimet ja valmisolekut toime tulla hariduslike muutustega ning see võib mõjutada ka uuenduste elluviimist õpetamise praktikas. Schein (1978, viidatud Adams et al., 2006 j) toob välja selle, et professionaalne identiteet areneb aja jooksul ning hõlmab seda, et inimene hakkab mõistma praktika, arengu ja elukutse väärtusi. Graham & Young (1998, viidatud Beijaard et al., 2004 j) leiavad, et kutseidentiteet on miski, mille kaudu saab iseloomustada ideaalset õpetajat. Gaziel (1995, viidatud Beijaard et al., 2004 j) toob välja selle, et professionaalne identiteet sarnaneb loendiga, milles on esindatud elukutse erinevad vaatenurgad ning Paechter & Head (1995, viidatud Beijaard et al., 2004 j) peavad professionaalset identiteeti millekski, mida õpetajad peavad ise oluliseks enda professioni juures.

Samuti võib professionaalset enesemääratlust kirjeldada hoiakute, väärtuste, teadmiste, uskumuste ja oskustena, mida jagatakse sama professionaalse grupi liikmetega ning mis on seotud indiviidi professionaalse rolliga. Seega on see subjektiivne enesemääratlemine seotud määratud töörolliga (Hall, 1987; Watts, 1987; McGoven & Hart, 1990; viidatud Adams et al., 2006 j) ning see on üks osa sotsiaalsest identiteedist, mis on seotud grupi interaktsiooniga töökohas ning on seoses sellega, kuidas inimesed võrdlevad ja eristavad teineteist professionaalsetest gruppidest (Adams et al., 2006).

Kutsealase identiteedi tähenduse mõistmine annab panuse õpetajate enesetõhususele, pühendumisele, töörahulolule ja motivatsioonile (Day, Stobart, Kington, Sammons, & Last, 2003, viidatud Flores & Day, 2006 j) ning identiteeti peetakse võtmeteguriks, mis mõjutab ülaltoodud aspekte õpetaja töös (Anspal, Eisenschmidt, & Löffström, 2012). Seega on kutsealase enesemääratlus oluliseks teguriks õpetajaks saamisel ja tegemaks efektiivset tööd õpetajana (Flores & Day, 2006; Timoštšuk, 2011).

Professionaalse identiteedi uurimused. Viimaste aastakümnete jooksul on professionaalsest identiteedist saanud iseseisev uurimisvaldkond (Bollough, 1997; Connelly & Clandinin, 1999; Knowles, 1992; Kompf, Bond, Dworet, & Boak, 1996, viidatud Beijaard et al., 2004 j) ning huvi õpetajate professionaalse identiteedi kohta on suurenenud (Bullough, 2005; Flores & Day, 2006). Vaadeldes uurimusi, mis on tehtud õpetajate professionaalsest identiteedist või õpetajate haridusest, leidsid Beijaard jt (2004), et kirjanduses puudub ühtne mõiste professionaalse identiteedi nagu ka identiteedi kohta.

Chin Pei (2014) toob kirjanduse põhjal välja viis instrumenti, millega on võimalik uurida professionaalset identiteeti. Käesolevas magistritöös kasutati Adams jt (2006) professionaalse identiteedi skaalat (*the Professional Identity Scale – PIS*), mille ülesandeks on identifitseerida, kuidas vastajad määratlevad ennast ühe konkreetse sotsiaalse grupi liikmetena. Instrument arendati välja, piloteeriti ja administreeriti projektitiimi poolt koostöös eetikakomiteega. Selle raames viidi läbi faktoranalüüs, et hinnata, kas kõik väited on ühemõõtmelised. Väidete kaasamine küsimustikku otsustati Cattell Scree testi abil (Cattell, 1966, viidatud Adams et al, 2006 j). Algselt oli Adamsi jt (2006) küsimustikus 12 väidet, kuid kolme väite faktorlaadung jäi alla 0,45, mille tulemusena need väited eemaldati küsimustikust. Adamsi jt (2006; Chin Pei, 2014) 9 küsimusega instrument sisaldab väiteid, mis mõõdavad seda: 1) kuidas üliõpilased/isikud samastasid end grupiga; 2) kas nad tundsid end kuuluvat professionaalsesse kommuuni; 3) kas nende sidemed teiste sama eriala esindajatega on tugevad ning 4) kas nad omistavad enestele samu omadusi nagu selle grupi teised esindajad teevad. Professionaalse Identiteedi Skaala ei sisalda erinevaid professionaalse identiteedi arengu dimensioone (Chin Pei, 2014).

Loogma, Kesküla ja Roosipõld (2010) kasutasid Eesti õpetajaskonna identiteedi kirjeldamiseks TALIS' st (*The OECD Teaching and Learning International Survey*) saadud andmeid. Uurimuse küsimustele sai vastata Likerti 4-palliskaalal. Uurimusest selgusid Eesti õpetajaskonna kohta järgmised tulemused: ainult 17% õpetajatest kuulub kõige kõrgema professionaalsuse näitajatega rühma; 58% õpetajatest on n-õ tavalised õpetajad,

kelle kutseidentiteedi näitajad jäävad keskmisele tasemele; 13% on kaugeksjäänud õpetajad (enesemääratluse näitajad on madalal tasemel); 12% kuuluvad efektiivsete õpetajate hulka (nad hindavad enda enesetõhusust kõrgelt, kuid pole rahul enda töö ega suhetega). Seega võib öelda, et Eesti õpetajaskonnas on väga erineva kutseidentiteediga inimesed. Leijen, Kullasepp ja Ots (2013) leidsid enda uurimusest, kus õpetajakoolituse üliõpilastel paluti erinevaid pedagoogilisi dilemmasid lahendada, et õpingutes kaugemale jõudnud ja suurema töökogemusega üliõpilased lahendasid erialaseid dilemmasid rohkem õpetaja professionaalseid rolliootusi järgides.

Motivatsioon

Motivatsioonist üldiselt. Üldjuhul on inimeste tegevused teadlikud ning neid saadab kindel eesmärk. Kui inimene leiab endas jõu, et millegi poole sihikindlalt püüelda, siis öeldakse, et sel inimesel on olemas tahtejõud (Luuk & Tulviste, 2002; Langemets et al., 2009b), psühholoogid nimetavad seda motivatsiooniks (Luuk & Tulviste, 2002). Sõna motivatsioon pärineb ladina keelest (ld *motus* liikumine või *movere* liikuma panema; mõju avaldama) (Luuk & Tulviste, 2002; Steers & Porter, 1991).

Sage (1977, viidatud Koka, 2010 j) sõnul on motivatsioon inimese sisemine seisund, mille ülesandeks on algatada ja juhtida käitumist. Motivatsioon määratleb ära käitumise suuna, püsivuse ja intensiivsuse. Luuk ja Tulviste (2002, lk 162) defineerivad motivatsiooni järgmiselt: „Motivatsioon on üldisem asjaolude kogum, mis meid tegutsema paneb ja tegutsemas hoiab“. Luuk & Tulviste (2002) toovad välja selle, et asjaolude kogumisse võib kuuluda mitmeid erinevaid konkreetseid motiive ehk asjaolusid, mis inimese tegutsema paneb. Põhilisteks motiivide tekitajaks peavad psühholoogid vajadusi. Mõistet vajadus võib sõnastada järgmiselt: „Vajadus on keha või psüühika toimimise seisukohalt olulise omaduse puudujääk“ (Luuk & Tulviste, 2002, lk 162) või „normaalseks elutegevuseks ja arenguks vajalike tingimuste mittepiisavuse tajumine“ (Langemets et al., 2009c, lk 148).

Enesemääratlemise teooria ning motivatsiooni ja käitumise regulatsiooni tüübid. Deci ja Ryan (1985, viidatud Fernet et al., 2008 j) on välja töötanud enesemääratlemise teooria (*self-determination theory* ehk SDT), mis on teoreetiliseks aluseks, et uurida ja aru saada õpetajate motivatsioonist ja isiksusest. Selle teooria keskmes on küsimus, kas inimese käitumist reguleerivad sisemised põhjused (nt Mulle meeldib seda teha) või välised tegurid (nt Ma teen seda raha pärast).

Enesemääratlemise teooria ei keskendu ainult motivatsiooni hulgale ehk kvantiteedile, vaid ka omadustele ehk kvaliteedile (Deci ja Ryan, 1985, viidatud Fernet et al., 2008 j). Ryan ja Deci (2000a) rõhutavad seda, et inimeste motivatsioon ei erine mitte ainult selle hulga poolest (kui palju on inimene motiveeritud), vaid ka selle orientatsiooni poolest ehk millist tüüpi motivatsioon on inimese tegutsemises edasiviivaks jõuks.

Deci ja Ryan (1985; viidatud Ryan & Deci, 2000a, 2000b j) jaotavad motivatsiooni põhiliselt kaheks: sisemiseks ja väliseks motivatsiooniks, kuid juurde võib lisada ka kolmanda liigi, milleks on amotivatsioon. Deci ja Ryani (2000) sõnul on need rühmad moodustatud inimese seesmiste tegurite hulka arvesse võttes ning motivatsiooni eri liike saab käsitleda enesemääratlemise kontiinumina (*the self-determination continuum*). Kõige madalamaks rühmaks peetakse amotivatsiooni, sellele järgneb väline motivatsioon ja kõige kõrgemaks motivatsiooni rühmaks peetakse sisemist motivatsiooni.

Sisemine motivatsioon tähendab, et inimene teeb midagi sellepärast, sest teda huvitab see või see pakub rahuldust. Sisemise motivatsiooni allikaks pole välised tegurid (tasu, väline surve) ning tegevust sooritatakse vabatahtlikult ja teadlikult. Sisemine motivatsioon eksisteerib ainult indiviidi ja tegevuse vahelises suhtes (Ryan & Deci, 2000a; Deci & Ryan, 2000). Ryan'i ja Stiller'i (1991, viidatud Ryan & Deci, 2000a j) sõnul on sisemine motivatsioon kujunenud oluliseks fenomeniks õpetajate ja õpetlaste jaoks. Seda peetakse looduslikuks õppimise ja saavutuste allikaks, mis võib olla süstemaatiliselt õõnestatud vanemate ja õpetajapraktikate poolt.

Kuigi väga oluliseks motivatsioonitüübiks on sisemine motivatsioon, ei saa kõrvale jätta ka välist motivatsiooni (Deci & Ryan, 1985, viidatud Ryan & Deci, 2000b j). Ryan & Deci (2000b) sõnul on välise motivatsiooni allikaks tegevuse võimalikud tagajärjed (nt tasu, kohustus) ning tegevust ei sooritata huvist selle vastu. Seega võib välist motivatsiooni pidada olemuselt instrumentaalseks ning sisemist motivatsiooni vastandiks. Välist motivatsiooni jaotatakse omakorda neljaks osaks, kuid selle magistritöö raames räägitakse lähemalt ainult kolmest regulatsioonist.

Deci ja Ryani (2000) sõnul on esimeseks regulatsioonitüübiks väline regulatsioon (*external regulation*), mille puhul välised tegurid mõjutavad inimesed käitumist. Inimesed käituvad nii, et nad saavutaksid soovitud tagajärje. Selleks võib olla käegakatsutav tasu või inimene võib käituda vastavalt, et vältida karistust. Väline regulatsioon on üheks motivatsioonitüübiks, mida on põhjalikult uuritud ning on leitud, et see õõnestab sisemist motivatsiooni (Deci, Koestner, & Ryan, 1999). Ryan ja Deci toovad teise regulatsioonitüübina välja pealesurutud regulatsiooni, mida iseloomustab surve millegi

tegemiseks või tegevuses osalemiseks, kuid surve tuleneb inimese enda seest, mitte väljastpoolt. Inimene täidab ülesande, et vältida häbi, survet või ärevust. Kolmanda regulatsioonitüübina võib esitleda omaksvõetud regulatsiooni, mille sisu on järgmine – indiviid leiab, et ülesanne, mida ta sooritama peab, on kasulik ning ülesanne sobib kokku inimese väärtushinnangutega (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a).

Lisaks sisemisele ja välisele motivatsioonile on vajalik võtta arvesse ka amotivatsioon, kuna see aitab paremini mõista inimeste käitumist (Deci & Ryan, 1985, viidatud Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Sénécal & Vallières, 1992 j). Ryan ja Deci (2000a) sõnul on inimene amotiveeritud siis, kui ta ei tea, miks ta mingit ülesannet täidab või kui tal puuduvad kavatsused kindlat ülesannet täita. Amotivatsioon viib selleni, et inimene ei väärtusta tegevust (Ryan, 1995, viidatud Ryan & Deci, 2000a j) ega tunne, et ta on kompetentne seda ülesannet sooritama (Deci, 1975, viidatud Ryan & Deci, 2000a j) või kui inimene ei usu, et tema sooritus toovad soovitud tulemusi (Seligman, 1975, Ryan & Deci, 2000a j).

Töömotivatsioon. Varasemad uuringud on näidanud, et õpetajatel (eriti algklasside ja gümnaasiumi), võrreldes teiste erialadega, jääb kõige enam puudu töömotivatsioonist (Jesus & Lens, 2005, viidatud Fernet et al., 2005; 2008 j). Õpetajate motivatsioon töötada on olulise tähtsusega, kuna õpetajad, kes on kõrgelt motiveeritud, on rohkem rahul enda tööga ja haaratud selle tegemisest (Levesque, Blais, & Hess, 2004, viidatud Fernet et al, 2008 j). Pelletier, Séguin-Lévesque ja Lagault (2002) rõhutavad seda, et veelgi enam vajab tähelepanu õpetajate motivatsioon ja selle uurimine, kuna see on seoses õpilaste motivatsiooniga.

Day ja tema kolleegid (2006) uurisid Suurbritannia õpetajate identiteeti, motivatsiooni, pühendumust ja nende töö tõhusust. Tulemused esitati tööstaaži järgi olevates rühmades, tööstaaži rühma siseselt jagunesid inimesed omakorda gruppidesse. Day jt (2006) uurimusest ilmnes, et inimestel, kellel oli tööstaaži 0–3 aastat, oli enesetõhusus kas suurenenud või kahanenud. Õpetajad, kes olid töötanud vahemikus 4–7 aastat, võis jagada aga kolme gruppi: a) kõrge identiteeditaju, enesetõhusus ja efektiivsus b) säilinud identiteeditaju, usk endasse ja tõhusus c) identiteet ja enesetõhusus on ohus. Õpetajatel, kes olid töötanud 8–15 aastat, oli säilinud side tööga või oli märgata nende hulgas töömotivatsiooni kadu. Õpetajatel, kes olid töötanud rohkem kui 31 aastat, esines kaks tendentsi: ühtedel oli motivatsioon kõrge ning nad olid rahul oma tööga ning teised

olid see-eest kurnatud ning kaotanud motivatsiooni tööd teha. Day uuringust selgus, et sama tööstaaziga õpetajatel võib olla erinev motivatsiooni, enesetõhusus ja identiteeti.

Fernet jt (2005; 2008) arendasid välja ja valideerisid sobiva mõõtevahendi *The Work Tasks Motivation Scale for Teachers* (WTMST) Ryan ja Deci enesemääratlemise teooria alusel, mis mõõdaks õpetajate motivatsiooni kindlate tööülesannete raames.

WTMST eesmärgiks on hinnata viit motivatsiooni tüüpi, milleks on sisemine motivatsioon (*intrinsic motivation*), omaksvõetud (*identified*), pealesurutud (*introjected*) ja väline regulatsioon (*external regulation*) ja amotivatsioon (*amotivation*) ning vaadelda neid kuues tööülesandes (klassi ettevalmistamine, õpetamine, hindamine, klassi juhtimine, administratiivsed ja täiendavad ülesanded). Nad viisid selle mõõtevahendiga läbi esialgse uuringu 42 õpetajaga ja seejärel põhiuuringu 609 õpetajaga ning uuringu tulemused näitasid seda, et mitmete tunnuste ja meetoditega lähenemine annab hea aluse, et hinnata õpetajate motivatsiooni erinevate tööülesannete raames.

Käesolevas magistritöös vaadeldakse viit motivatsioonitüüpi ühe tööülesande lõikes, milleks on õpetamine ehk miks eripedagoogika magistrandid ja eripedagoogika haridusega õpetajad täidavad või täidaksid üht tööülesannet ehk miks nad õpetavad või õpetaksid.

Uurimuse eesmärgid ja uurimisküsimused

Magistritöö üheks eesmärgiks on välja selgitada, kuidas tajuvad eripedagoogika magistrandid ja töötavad eripedagoogid eripedagoogika erialasse kuulumist. Teiseks eesmärgiks on välja selgitada, milline on nende töömotivatsioon peamise ülesande – õpetamise – kontekstis. Kolmandaks eesmärgiks on uurida ja kirjeldada tööstaazi põhjal loodud erinevate rühmade professionaalse identiteedi ja töömotivatsiooni vahelisi seoseid.

Eesmärkide saavutamiseks püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas tajuvad erineva tööstaaziga üliõpilased ja eripedagoogid eripedagoogika erialasse kuulumist?
2. Milline on erineva tööstaaziga eripedagoogika üliõpilaste ja eripedagoogide töömotivatsioon peamises tööülesande – õpetamise – kontekstis?
3. Millises seoses on töömotivatsioon ja professionaalne enesemääratlus erineva tööstaaziga gruppides?

Metoodika

Uuritavad

Valimi moodustamisel kasutati mugavusvalimit, mis on lihtne ja mugav viis andmete kogumiseks (Õunapuu, 2014). Uurimus magistritöö jaoks viidi läbi Tartu linnas 2015. aasta jaanuaris ja veebruaris. Valimi moodustasid Tartu Ülikooli eripedagoogika õppekava magistrandid ja kolme Tartu erikooli eripedagoogid, kellel on omandatud vähemalt magistrikraad eripedagoogikas. Uurimuses osalemine oli vabatahtlik.

Andmed koguti elektroonilises keskkonnas. Küsimustikulingid saadeti laiali 121 eripedagoogika magistrandile ning umbes 60 töötavale eripedagoogile. Lõpliku valimi suuruseks kujunes 71 naissoost isikut, kellest eripedagoogi haridusega tegevõpetajaid oli 26 ja eripedagoogika magistrante oli 45.

Magistrantide keskmine vanus oli 31 aastat, noorim vastaja oli 22-aastane, vanim aga 50-aastane. Eripedagoogika magistrantide tööstaaž jäi vahemikku 0–27,25 aastat. Töötavate eripedagoogide vanus jäi vahemikku 24–64, mis tegi keskmiseks vanuseks 39,30 aastat. Töötavate eripedagoogide tööstaaž jäi vahemikku 0,42 aastat kuni 40,33 aastat.

Algselt oli plaanis jaotada valim ameti järgi kaheks ehk üliõpilased ja töötavad eripedagoogid, eeldusel, et üliõpilased ei tööta. Pärast andmete analüüsimist ilmnis tõik, et enamik üliõpilastest (33 üliõpilast 45st) juba töötavad enda erialal. Seega jaotati valim kolmeks tööstaaži järgi, kuna kahte gruppi jagamine haridustaseme järgi ei annaks soovitud tulemusi. Tööstaaži alusel moodustati kolm gruppi:

- a) 1. grupp – tööstaaž 0 aastat ehk nendel vastajatel puudus tööstaaž;
- b) 2. grupp – tööstaaž jäi vahemikku 0,1–7 aastat;
- c) 3. grupi moodustasid need isikud, kellel oli tööstaaži rohkem kui 7 aastat.

Tabelis 1 on toodud välja kirjeldav statistika kolme grupi lõikes vanuse ja tööstaaži alusel.

Tabel 1. Kolme grupi vanuse ja tööstaaži kirjeldav statistika

Tunnused	Vanus min	Vanus max	Vanus keskmine	Tööstaaž min	Tööstaaž max	Tööstaaž keskmine
I grupp	22	34	24,63	0	0	0
II grupp	22	50	30,57	0,42	6,33	2,84
III grupp	31	64	40,9	7,33	40,33	17,56

Märkused. min – miinimum; max – maksimum; vanus ja tööstaaž on märgitud aastates.

Mõõtevahendid ja uurimise protseduur

Mõõtevahendiks kasutati selles magistritöös kahte küsimustikku. Eesti keelde on küsimustikud tõlkinud ja tagasitõlke teinud Tartu Ülikooli kaasüliõpilased. Töötavad eripedagoogika haridusega õpetajad ja eripedagoogika üliõpilased vastasid interneti vahendusel Google Docs'is taustaandmete ankeedile ja kahele küsimustikule. Kõik uurimisandmeid koguti anonüümsel kujul, ühegi vastaja andmeid ei ole võimalik konkreetse isikuga seostada.

Esimesena tutvustatakse lähemalt küsimustikust, mis mõõtis töömotivatsiooni ühe ülesande ehk õpetamise lõikes. Fernet jt (2005; 2008) arendasid ja valideerisid sobiv skaala ja mõõtevahendi *The Work Tasks Motivation Scale for Teachers* (WTMST) (lisa 1), mis hõlmaks töömotivatsiooni aspekte ning mis mõõdaks õpetajate motivatsiooni kindlate tööülesannete suhtes.

Töömotivatsiooni küsimustikule oli võimalik vastata Likerti skaalal seitsme palli süsteemis (1 – ei ole tõene, 7 – väga tõene). Küsimustikus oli kokku 15 küsimust, mis olid jagatud viide plokki (lisa 2). Cronbach'i Alfa väärtus peab olema suurem kui 0,7, et küsimustik oleks reliaabne (Field, 2009). Siin on välja toodud kõigi vastajate põhjal töömotivatsiooni küsimustiku viie ploki Cronbach'i Alfa, millesse kuulusid kolm väidet:

- Esimesse plokki kuulusid kolm väidet sisemise motivatsiooni kohta (nt Kuna mulle meeldib seda ülesannet täita.) (Cronbach'i Alfa 0,869).
- Teise ploki väited hõlmasid omaksvõetud regulatsiooni (nt Kuna mulle on oluline seda ülesannet täita.) (Cronbach'i Alfa 0,637).
- Kolmandasse plokki olid kokku pandud kolm väidet, mis hõlmasid pealesurutud regulatsiooni (nt Kui ma seda ülesannet ei täida, tunne ma end halvasti.) (Cronbach'i Alfa 0,803).
- Välise regulatsiooni kolm väidet olid esitatud neljandas plokkis (nt Kuna kool kohustab mind seda tegema.) (Cronbach'i Alfa 0,406).
- Amotivatsiooni väited olid viiendas plokkis (nt Ma ei tea, ma ei näe alati selle ülesande täitmise asjakohasust.) (Cronbach'i Alfa 0,792).

Teise küsimustiku, mis on professionaalse identiteedi kohta, on koostanud Brown, Condor, Matthews, Wade ja Williams (1986; Adams et al, 2006 j) ning Adams jt (2006) kohandasid selle sobivaks üliõpilaste jaoks (lisa 3). Küsimustikule vastati 5-pallisel Likerti skaalal (1 – ei nõustu üldse, 5 – nõustun täielikult). Küsimustik koosneb 9 küsimusest (Cronbach'i Alfa 0,824). Identiteedi küsimustiku väidetest pöörati ümber kolm väidet ning

samuti kohandati neid vastavalt ametile (üliõpilane/töötav eripedagoog) – „Ma leian end otsimas vabandusi selle elukutse esindajate hulka kuulumise kohta; Ma proovin selle elukutse õppimist varjata/Ma proovin sellel erialal töötamist varjata; Mul on tihti häbi tunnistada, et ma õpin seda elukutset/Mul on tihti häbi tunnistada, et ma õppisin seda elukutset.“ (1 = 5; 2 = 4; 3 = 3; 4 = 2; 5 = 1) (esimestele väidetele vastasid üliõpilased, teistele töötavad eripedagoogid).

Täpsed küsimustikud, mida üliõpilased ja töötavad eripedagoogid täitsid, on toodud lisades 4 ja 5.

Andmete analüüsimise protseduur

Magistritöö eesmärkide saavutamiseks viidi läbi kvantitatiivne uurimus. Andmete töötlemiseks kasutati andmetöötlusprogrammi SPSS PAWS *statistics* 20 tarkvara. Kõigepealt kontrolliti küsimustike skaalade normaaljaotust, kuid asümmeetriakordaja (*skewness*) ja ekstsess ehk järsakuskordaja (*kurtosis*) ei vastanud normalajaotusele (ei jäänud vahemikku +1 kuni -1). Seega kasutati siinses magistritöös mitteparameetrilisi teste ja toetuti küsimustike vastuste mediaanidele.

Esimesele ja teisele uurimisküsimusele vastuse saamiseks teostati kirjeldav statistika ja võrdlustestid. Andmeanalüüsi käigus viidi läbi Kruskal-Wallise dispersioonianalüüs, et leida, milliste küsimustike plokkides esinevad gruppide vahel statistiliselt olulised erinevused. Põhjalikumaks andmeanalüüsiks viidi läbi Mann-Whitney U-test, et selgitada välja, milliste konkreetsete gruppide vahel esineb küsimustiku koondtunnuste osas statistiliselt oluline erinevus. Kolmandale uurimisküsimusele ehk töömotivatsiooni ja professionaalse enesemääratluse vaheliste seoste kontrollimiseks kasutati Spearmani astakorrelatsioonanalüüsi.

Kõik andmeanalüüsi järeldused on tehtud usaldusnivool $p < 0,05$.

Tulemused

Tulemuste esitamisel pöörati tähelepanu töömotivatsiooni küsimustiku alamskaaladele ja professionaalse identiteedi küsimustiku koondskaala tulemustele. Võrreldi erinevate gruppide küsimustike koondtunnuste tulemusi ning leiti gruppide ja kahe küsimustiku koondtunnuste vahelisi seoseid.

Töömotivatsiooni plokkide kirjeldav statistika

Tabelis 2 on välja toodud kirjeldav statistika töömotivatsiooni küsimustiku alamskaalade koondtunnuste alusel kolme grupi lõikes (tööstaaži järgi).

Tabel 2 selgub, et kõige kõrgemaid hinnanguid anti seitsme palli süsteemis sisemise motivatsiooni ja omaks võetud regulatsiooni väidetele. Suurem erinevus esineb sisemist motivatsiooni puudutavate küsimuste raames, kus 2. rühma vastuste mediaan on kõige kõrgem ehk seitse palli 7-palli skaalal. Sisemist motivatsiooni puudutavaid väiteid hindas samuti kõrgelt 3. rühm, kõige madalam mediaan ehk 5 moodustus 1. rühma vastajate vastustest. Peaaegu sama kõrged mediaanid esinesid pealesurutud regulatsiooni plokis. Samad mediaanid (4) esinesid kõikidel gruppidel välise regulatsiooni küsimustikuplokis. Kõige madalamalt hindasid isikud amotivatsiooni – 3. rühma koondtunnuste mediaan on võrreldes teiste rühmadega isegi 0,5 palli võrra väiksem. See näitab seda, et rohkem kui 7 aastat töötavad isikud on vähem amotiveeritud kui vähesema töökogemusega isikud.

Tabel 2. *Tööstaaži järgi kolme gruppi jaotatud vastajate töömotivatsiooni plokkide koondtunnuste mediaanid, miinimumid ja maksimumid*

Küsimustiku ploki tunnus	I grupp Me	min	max	II grupp Me	min	max	III grupp Me	min	max
Sisemine motivatsioon	5	4	7	7	4	7	6	3	7
Omaksvõetud regulatsioon	6	3	7	6,5	2	7	6	4	7
Pealesurutud regulatsioon	5	2	7	4,5	1	7	4	1	7
Väline regulatsioon	4	2	6	4	1	7	4	1	7
Amotivatsioon	2	1	5	2	1	5	1,5	1	6

Märkused. Me – mediaan; min – miinimum, max – maksimum; I grupp – mittetöötavad üliõpilased; II grupp – 0,1–7 aastat töökogemust; III grupp – töökogemust rohkem kui 7 aastat.

Professionaalse identiteedi kirjeldav statistika

Tabelis 3 on välja toodud kirjeldav statistika professionaalse enesemääratluse koontunnuse alusel kolme grupi lõikes tööstaaži järgi, millest selgub, et I grupp andis kutseidentiteedi väidetele madalamaid hinnanguid võrreldes ülejäänud gruppidega. Professionaalse identiteedi küsimustiku koontunnuste tulemuste põhjal selgub, et töötavatel üliõpilastel ja eripedagoogidel on võrreldes mittetöötavate üliõpilastega kõrgem professionaalsesse gruppi kuulumise taj.

Tabel 3. *Professionaalse identiteedi koontunnuse mediaanid, miinimumid ja maksimumid kolme grupi lõikes tööstaaži alusel*

Tunnused	I grupp Me	min	max	II grupp Me	min	max	III grupp Me	min	max
Identiteet	4	3	5	5	4	5	5	4	5

Märkused. Me – mediaan; min – miinimum, max – maksimum; I grupp – mittetöötavad üliõpilased; II grupp – 0,1–7 aastat töökogemust; III grupp – töökogemust rohkem kui 7 aastat.

Töömotivatsiooni ja professionaalse identiteedi küsimustike plokkide koontunnuste võrdlus

Andmeanalüüsi käigus viidi läbi Kruskal-Wallise dispersioonanalüüs, et leida, milliste küsimustike plokkide koontunnuste osas esinevad gruppide vahel statistiliselt olulised erinevused. Valim jaotati kolme gruppi tööstaaži alusel, kuna sel viisil joonistusid kõige paremini välja statistilised erinevused. Esimesse gruppi kuulus 11 üliõpilast, kellel puudus töökogemus õpetaja erialal, teises grupis olid need 30 isikut, kelle tööstaaž jäi vahemikku 0,1 kuni 7 aastat ja kolmanda grupi moodustasid samuti 30 inimest, kelle tööstaaž oli pikem kui 7 aastat. Kruskal-Wallise dispersioonanalüüsist (tabel 4) selgus, et kolme grupi raames esines statistiliselt oluline erinevus kahes küsimustikuplokkis, milleks olid sisemine motivatsioon ja professionaalne identiteet. Välja selgitamiseks, milliste gruppide vahel statistiliselt olulised erinevused esinesid, viidi läbi Mann-Whitney U-test (tabel 5 ja 6).

Tabel 4. *Kolme grupi koontunnuste tulemuste võrdlus küsimustike plokkide raames*

Küsimustike plokid	χ^2	p
Sisemine motivatsioon	9,745	0,008**
Omaksvõetud regulatsioon	3,086	0,214
Pealesurutud regulatsioon	3,474	0,176
Väline regulatsioon	1,138	0,566
Amotivatsioon	2,983	0,225
Professionaalne identiteet	11,440	0,003**

Märkused. χ^2 – hii-ruut; p – statistiline olulisus; *p<0,05; **p<0,01

Tabelis 5 on välja toodud kolme grupi võrdlus sisemotivatsiooni väidete koondtunnuse alusel. Selgus, et statistiliselt oluline erinevus esines ainult 1. ja 2. grupi koondtunnuste vahel. 2. grupp hindas võrreldes esimese grupiga sisemise motivatsiooniga seotud väiteid kõrgemalt. Teiste gruppide vahel statistiliselt olulised erinevused puuduvad.

Tabel 5. Kolme grupi võrdlus sisemise motivatsiooni väidete koondtunnuse alusel

Küsimustiku plokk	Grupp (N)	Mean rank	U-statistik	p
Sisemine motivatsioon	1. grupp (11)	12,68	73,5	0,004**
	2. grupp (30)	24,05		
Sisemine motivatsioon	1. grupp (11)	15,32	102,5	0,052
	3. grupp (30)	23,08		
Sisemine motivatsioon	2. grupp (20)	34,22	338,5	0,071
	3. grupp (30)	26,78		

Märkused. N – vastajate arv; p – statistiline olulisus; *p<0,05; **p<0,01; I grupp – mittetöötavad üliõpilased; II grupp – 0,1–7 aastat töökogemust; III grupp – töökogemust rohkem kui 7 aastat.

Tabelis 6 on välja toodud kolme grupi võrdlus professionaalse enesemääratluse väidete koondtunnuse alusel. Selgus, et statistiliselt oluline erinevus esines 1. ja 2. grupi ning 1. ja 3. grupi koondtunnuste tulemuste vahel. 1. grupp on hinnanud professionaalse identiteedi väiteid madalamalt võrreldes 2. ja 3. grupiga. Teise ja kolmanda grupi koondtunnuste vahel statistiliselt oluline erinevus puudus. Kolmanda grupi vastajate hinnangud töömotivatsiooni ja professionaalse identiteedi väidetele erinesid üksteisest suuresti ning seetõttu ei esinenud statistiliselt olulist erinevust.

Tabel 6. Kolme grupi võrdlus professionaalse identiteedi koondtunnuse alusel

Küsimustiku plokk	Grupp (N)	Mean rank	U-statistik	p
Professionaalne identiteet	1. grupp (11)	13,91	87,0	0,005**
	2. grupp (30)	23,60		
Professionaalne identiteet	1. grupp (11)	13,50	82,5	0,002**
	3. grupp (30)	23,75		
Professionaalne identiteet	2. grupp (30)	30,00	435,0	0,741
	3. grupp (30)	31,00		

Märkused. N – vastajate arv; p – statistiline olulisus; *p<0,05; **p<0,01; I grupp – mittetöötavad üliõpilased; II grupp – 0,1–7 aastat töökogemust; III grupp – töökogemust rohkem kui 7 aastat.

Professionaalse identiteedi ja töömotivatsiooni plokkide vahelised seosed tööstaaži alusel

Töömotivatsiooni ja professionaalse identiteedi seoste analüüsimiseks jaotati valim samuti kolme gruppi tööstaaži alusel. Tabelis 7 on välja toodud Spearmani astakorrelatsioonanalüüsi tulemused küsimustike plokkide koondtunnuste lõikes, mille tõlgendamisel lähtuti Evans (1996, viidatud Luik, 2015 j) korrelatsiooni absoluutväärtuste jaotamisest viide klassi:

- 1) $\rho = 0-0,19$ = väga nõrk seos
- 2) $\rho = 0,2-0,39$ = nõrk seos
- 3) $\rho = 0,4-0,59$ = keskmine seos
- 4) $\rho = 0,60-0,79$ = tugev seos
- 5) $\rho > 0,79$ = väga tugev soes

Analüüsid tabelis 7 olevaid andmeid, leidus, et tööstaaži alusel jaotatud gruppides esineb statistiliselt oluline erinevus esimeses ja teises grupis. Esimesse gruppi (mittetöötavad üliõpilased) kuuluvate vastajate koondtunnuste vahel esineb statistiliselt väga tugev seos professionaalse enesemääratluse ja sisemise motivatsiooni vahel. Mida kõrgem olid töökogemuseeta üliõpilaste sisemise motivatsiooni koondtunnus, seda kõrgem oli ka kutseidentiteedi koondtunnus. Statistiliselt negatiivne tugev seos esines esimese grupi vastajate välise regulatsiooni ja identiteedi koondtunnuste vahel – mida kõrgem oli välise regulatsiooni koondtunnus, seda madalam oli professionaalse enesemääratluse koondtunnus või vastupidi.

Teises grupis (0,1–7 aastase töökogemusega üliõpilased ja eripedagoogid) esinesid statistiliselt keskmine seos sisemotivatsiooni ja identiteedi ning omaksvõetud regulatsiooni ja professionaalse identiteedi vahel. Mida kõrgemad olid teise grupi vastajate sisemise motivatsiooni ja omaksvõetud regulatsiooni koondtunnused, seda kõrgem oli ka teise grupi vastajate koondtunnus professionaalse enesemääratluse osas.

Kolmandasse gruppi (rohkem kui 7-aastase töökogemusega isikud) kuuluvate vastajate küsimustike plokkide koondtunnuste vahel ei esinenud statistiliselt olulisi erinevusi.

Tabel 7. Professionaalse identiteedi ja töömotivatsiooni küsimustike plokkide vahelised seosed tööstaži alusel

Tunnused	1. grupi identiteet N = 11	2. grupi identiteet N = 30	3. grupi identiteet N = 30
SISE MOT			
ρ	0,81	0,49	0,34
p	0,003**	0,006**	0,067
OV REG			
ρ	0,27	0,48	0,19
p	0,423	0,008**	0,315
PS REG			
ρ	0,22	0,29	- 0,01
p	0,507	0,117	0,978
V REG			
ρ	- 0,68*	- 0,19	- 0,18
p	0,021	0,312	0,347
AMOT			
ρ	- 0,56	- 0,24	- 0,34
p	0,074	0,202	0,065

Märkused. SISE MOT – sisemine motivatsioon; OV REG – omaksvõetud regulatsioon; PS REG – pealesurutud regulatsioon; V REG – väline regulatsioon; AMOT – amotivatsioon; N – vastajate arv; p – statistiline olulisus; *p<0,05; **p<0,01; ρ (rho) – Spearmani astakorrelatsioon; I grupp – mittetöötavad üliõpilased; II grupp – 0,1 – 7 aastat töökogemust; III grupp – töökogemust rohkem kui 7 aastat.

Arutelu

Käesolevas magistritöös oli vaatluse all erineva tööstaažiga eripedagoogika magistrantide ja eripedagoogide professionaalne enesemääratlus ja töömotivatsioon ning nende vaheline seos.

Esimeseks uurimisküsimuseks oli, kuidas tajuvad erineva tööstaažiga eripedagoogika üliõpilased ja eripedagoogid erialasse kuulumist. Tulemustes oli statistiliselt erinevust märgata professionaalset identiteeti puudutava küsimustiku vastuste mediaanide osas. Ilmnes, et töökogemusega üliõpilased hindasid identiteeti puudutavaid väiteid madalamalt kui kaks ülejäänud gruppi. See tulemus on ootuspärane, kuna Leijen, Kullasepp ja Ots (2013) leidsid samuti, et töökogemusega õpetajakoolituse üliõpilased kasutasid erialaste dilemmade lahendamisel vähemprofessionaalset rolliootuste järgimist kui nende kaasõppijad, kellel oli rohkem erialaseid töökogemusi. Käesoleva uuringu töökogemusega vastajate hinnanguid võis mõjutada see, et nad on vähem kokku puutunud õpitava eriala esindajatega ning ei ole sellises ulatuses erialaga seotud sotsiaalseid sõnumeid omaks võtnud. Samuti on võimaluseks see, et vastajad ei ole enda eriala valikus täielikult kindlad. Ehk aitaks kaasa üliõpilaste professionaalse identiteedi omaksvõtmisel see, kui üliõpilasi suunatakse õpingute jooksul rohkem mõtlema professionaalse identiteedi küsimuste peale. Samuti võiks üliõpilasi enam kaasata erialastesse tegevustesse (konverentsid, koolitused) ning kutsealase enesemääratluse kujunemist rohkem toetada praktikatel ja õpingute käigus. Konkreetseid viise professionaalse identiteedi toetamiseks õpetajakoolituse õpingute käigus on Eesti kontekstis kirjeldanud Leijen ja Kullasepp (2013) ning Leijen, Kullasepp ja Anspal (2014). Töökogemusega üliõpilased ja eripedagoogid andsid professionaalse enesemääratluse väidetele kõrgeid hinnanguid (tabel 3) ning võib öelda, et eripedagoogika erialal töötavad isikud samastavad end teiste isikute, kes kuuluvad samasse töövaldkonda ning nende professionaalsesse gruppi kuulumise taju on kõrge. See tulemus on kooskõlas varasemate uurimistulemustega. Day jt (2006) leidsid, et õpetajatel oli kõrge kutsealase identiteedi taju. Day uuringus eristus kõrge erialase identiteedi taju poolest õpetajate rühm, kelle tööstaaž jäi vahemikku 4–7 aastat. Käesolevas uuringus kahe tööstaaži (0,1–7 ja 7+ tööaastat) põhjal loodud rühma vahel erinevusi ei täheldatud, mõlemas rühmas olid hinnangud erialase kuulumise osas kõrged.

Teise uurimisküsimusega käsitleti uuritavate töömotivatsiooni. Statistiliselt oluline erinevus esines ainult sisemise motivatsiooni küsimustiku ploki koondtunnuste mediaanide

võrdluses esimese (töökogemuseta üliõpilased) ja teise (tööstaaž 0,1–7 aastat) grupi vahel. Teine grupp hindas sisemise motivatsiooni väidete tõesust kõrgemalt kui esimene grupp. Ryan ja Deci (2000a) ning Deci ja Ryan (2000) sõnul tähendab sisemine motivatsioon seda, et inimene teeb midagi sellepärast, kuna see huvitab teda ning see pakub talle rahuldust. Käesoleva uuringu esimese grupi sisemine motivatsioon oli võrreldes teise kahe grupiga madalam – see võib tuleneda sellest, et neil puudub töökogemus ning nad lähtusid vastates praktikakogemustest. Samuti võib siin rolli mängida see, et üliõpilased ei ole enda ametivalikus täielikult kindlad. Õpetajakoolituse üliõpilaste ja õpetaja motivatsiooni toetamine on oluline, sest mida kõrgem on õpetajate motivatsioon, seda rohkem on nad haaratud enda tööst ja nende töörahulolu on suurem (Levesque, Blais, & Hess, 2004, viidatud Fernet et al, 2008 j). Sisemise motivatsiooni eeltingimusteks peetakse kolme baasvajaduse rahuldamist: seotus (*relatedness*), kompetentsus ja autonoomia (Deci & Ryan, 2008) ning on leitud, et pikalt rahuldamata põhivajadused võivad mõjuda isiku tervisele ja elujõule halvasti (Ryan, Huta, & Deci, 2008, viidatud Brophy, 2014 j). Seega on oluline sisemise motivatsiooni tõstmiseks nende kolme baasvajaduse saavutamist õpingute käigus toetada.

Analüüsid eripedagoogidena töötavate isikute vastuseid töömotivatsiooni küsimustikule, joonistus välja ka see, et üldiselt anti kõige kõrgemaid hinnanguid sisemise motivatsiooni ja omaksvõetud regulatsiooni puudutavatele väidetele. Pealesurutud regulatsiooni puudutavate väidete tõesust hindas kõige kõrgemalt esimene grupp, mis võis olla tingitud sellest, et neil puudus töökogemus ning nad andsid enda vastused praktikakogemuste põhjal. Kuna praktilal osalemine on kohustuslik ning koolitööde tegemata jätmisel on oht saada praktika hindeks „mittearvestatud“, võisid nad neid väiteid hinnata võrreldes töötavate eripedagoogidega kõrgemalt. Amotivatsiooni väited said kolme grupi raames kõige madalamad mediaanid, mis näitab, et valimis osalenud isikud ei ole amotiveeritud. Vastanud isikud teavad, miks nad seda tööd teevad/tegema hakkavad ning milline on nende eesmärk (Ryan ja Deci, 2000a).

Kolmandale uurimisküsimusele, mis käsitles töömotivatsiooni ja professionaalse enesemääratluse seoseid, vastust otsides selgus, et statistilise olulise tähtsusega seosed identiteedi ja motivatsiooni vahel esinesid ainult esimeses ja teises grupis. Sisemise motivatsiooni ja identiteeti vahel esines esimeses grupis väga tugev seos ning teises grupis keskmise tugevusega seos. Selgus, et kutsealane identiteet ja motivatsioon tööd teha on omavahel seotud ning mõlemaid aspekte peaks õpingutes kui ka töös toetama võrdselt. Kolmandas grupis, kus inimesed olid töötanud üle 7 aasta, muutus hinnangute andmise

muster kirjumaks – selle tulemusena ei tulnud ühtseid seoseid kutseidentiteedi ja töömotivatsiooni vahel välja. Day (2006) tõi samuti enda uurimistöö tulemustes välja ühe grupi, kus isikud olid töötanud 8–15 aastat õpetajana ning see grupp jaotus kaheks. Ühtede puhul oli märgata töömotivatsiooni kadu, kuid samas teistel vastajatel oli säilinud tugev side tööga. Edasistes uuringutes peaks põhjalikumalt uurima pika tööstaažiga (rohkem kui 7 aasta) isikute töömotivatsiooni ja professionaalset identiteeti ning nende vahelisi seoseid.

Antud magistritöös esines ka mõningaid piiranguid. Esimeseks piiranguks võib välja tuua valimi suuruse. Valimi moodustasid 71 inimest ning see on liiga väike, et üldistada tulemusi Eesti eripedagoogidele või eripedagoogika magistrantidele. Samuti oli piiranguks valimi puhul see, et enamik üliõpilastest töötas juba enda erialal, seega jäi valimisse ainult 11 isikut, kes kvalifitseerusid üliõpilastena ega töötanud.

Teiseks piiranguks oleks töömotivatsiooni küsimustiku valiidsus ja reliaablus. Töömotivatsiooni küsimustiku neljanda ploki puhul võis märgata seda, et kõik vastajad ei tajunud kolme küsimust, mis peaksid mõõtma üht ja sama tunnust ehk välist regulatsiooni, sarnaselt. Selle üheks põhjuseks võib olla väide „Mulle makstakse selle eest raha.“ ning töökogemuseta üliõpilaste vastused, kuna nad ei saa praktikate eest tasuks raha. Samuti oli omaksvõetud regulatsiooni küsimustike ploki vastuste reliaablus üsna madal.

Kolmandaks piiranguks võib nimetada eripedagoogide professionaalse rühmitamise. Eripedagoogika õppekaval saab õppida ka logopeediks, kuid logopeedid ei pruugi end määratleda professionaalselt eripedagoogidena. Parema tulemuse saamiseks peaks järgnevate uuringute pidepunktiks olema eripedagoogika suunal õppivad tudengid ning soovituslik oleks sellisel juhul mitte valida valimisse isikuid, kes töötavad logopeedina.

Käesolev magistritöö puudutab õpetajate igapäevatööd, hõlmates endas töö tõhusust, motivatsiooni tööd teha ja õpetajate kutsealast identiteeti. Tulemused võiksid huvi pakkuda kõikidele õpetajatele ning teistele selle ala ja temadega seotud isikutele, keda see teema kõnetab.

Kokkuvõte

Käesoleva magistr töö eesmärgiks oli kirjeldada erineva tööstaažiga eripedagoogika üliõpilaste ja eripedagoogide töömotivatsiooni õpetamise aspektist ja professionaalset enesemääratlust ning uurida nende vahelisi seoseid.

Neid aspekte on eripedagoogide hulgas oluline uurida, kuna õpetajatel, võrreldes teiste ametialade esindajatega, jääb kõige rohkem puudu just töömotivatsioonist (Jesus & Lens, 2005, viidatud Fernet jt, 2005 j). Samuti on paljud uuringud näidanud, et paljud õpetajad lahkuvad pärast mõningate aastate täitumist enda tööpostilt (vt Fantilli & McDougall, 2009; Chang, 2009; Changying, 2007) ning neil on suur oht töö läbi põleda (vt Hultell, Melin & Gustavsson, 2013; Küçüksüleymanoğlu, 2011).

Uurimuses osales 71 naissoost eripedagoogi, kellest 45 omandasid magistrikraadi ning 26 eripedagoogi, kes juba omasid vähemalt magistrikraadi eripedagoogikas. Uuritavad täitsid ankeedi, mis kogus infot taustaandmete kohta ning vastasid kahele küsimustikule, millest üks hõlmas Likerti skaala 7-pallisüsteemis olevaid väiteid töömotivatsiooni kohta õpetamise kontekstis ning teine sisaldas väiteid professionaalse identiteedi kohta, millel vastati Likerti skaala 5-pallisüsteemis.

Andmete analüüsimisel jaotati valim kolmeks grupiks tööstaaži alusel ning arvesse võeti küsimustike plokkide koondtunnuste mediaane gruppide lõikes. Tulemusi võrreldes selgus, et statistiline oluline erinevus esineb ainult professionaalse identiteedi ja sisemise motivatsiooni plokkide osas. Töökogemusega üliõpilased hindasid kutsealast identiteeti ja sisemist motivatsiooni puudutavaid väiteid madalamalt võrreldes töökogemusega üliõpilaste ja eripedagoogidega. Statistiliselt olulised seosed professionaalse identiteedi ja töömotivatsiooni vahel esinesid ainult töökogemusega üliõpilaste ja tööstaažiga 0,1–7 aastat vastajatel, rohkem kui 7 aastat töötanud isikute puudus seos erialase identiteedi ja töömotivatsiooni vahel.

Käesoleva magistr töö tulemusi ei saa üldistada kõikidele Eesti eripedagoogidele. Siiski võib tulemuste põhjal järeldada, et eripedagoogika magistrandid ja eripedagoogid on üldiselt sisemiselt kõrgelt motiveeritud ning samastavad end samal erialal töötavate isikutega ning tunnevad, et kuuluvad eripedagoogide hulka.

Märksõnad: eripedagoogika üliõpilased, eripedagoogid, professionaalne identiteet, töömotivatsioon

Summary

Special Education Student Teachers' and Special Education Teachers' Professional Identity and Work Motivation

The aim of this thesis was to investigate and describe professional identity and work motivation among special education student teachers and special education teachers with different professional life phase, and the link between those two aspects.

It is important to research those aspects among special education teachers, because teachers, compared with representatives of other professions, have lower work motivation (Jesus & Lens, 2005, referred Fernet et al, 2005 a). Many studies have shown that teachers leave their work place after some years of working (see Fantilli & McDougall, 2009; Chang, 2009; Changying, 2007) and also they have a high risk of burnout (see Hultell, Melin & Gustavsson, 2013; Küçüksüleymanoğlu, 2011).

This study involved 71 female persons, 45 of whom were acquiring master's degree, and 26 of whom already had at least master's degree in special education. They filled in a questionnaire, which collected information about the background and two other questionnaires. One of them included 15 allegations of the motivation to work in the context of teaching (7 point Likert scale) and the second one contained 9 allegations of professional identity (5 point Likert scale).

For data analysis, a sample was divided into three groups and the medians of questionnaire blocks were under the observation. After comparing the results, the statistical significant different existed only in the professional identity and in the internal motivation blocks. The students with no working experience evaluated the statements about professional identity and internal motivation lower than the others, who had working experience in special education field.

Statistically significant correlations between professional identity and work motivation appeared only in two groups (students without working experience and people who had 0,1–7 years of working experience). No correlations appeared between those two aspects in the third group (over 7 years of working experience as a special education teacher).

The results of this thesis cannot be generalized to all special education teachers or special education student teachers in Estonia. However, it can be said, that special education student teachers and special education teachers are generally intrinsically highly

motivated and they identify themselves as the persons working in the same field of study and they feel that they belong to the special education teachers' group.

Keywords: special education student teachers, special education teachers, professional identity, work motivation

Tänuõnad

Sooviksin tänada kõiki isikud, kes edastasid küsimustikud õpetajatele ja üliõpilastele. Samuti sooviksin tänada Tartu Ülikooli eripedagoogika õppekava magistrante ja eripedagooge, kes vastasid küsimustikule, mille põhjal on käesolev magistritöö koostatud. Samuti avaldaksin tänu Liina Malvale, Piret Luigele ja enda lähedastele toetuse eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Allkiri:

Kuupäev: 21.05.2015

Kasutatud kirjandus

- Adams, K., Hean, S., Strugis, P., Clark, J. M. (2006). Investigating the factors influencing professional identity of first-year health and social care students. *Learning in Health and Social Care*, 5(2), 55–68.
- Akkerman, S. F. & Meijer, P. (2011). Conceptualizing teachers' identity: a dialogical approach. *Teachers and Teacher Education*, 27 (2), 308–319.
- Alliance for Excellent Education. (2004). *Tapping the potential: Retaining and developing high quality new teachers*. Retrieved from <http://chalkboardproject.org/wp-content/uploads/2011/01/ment-15.pdf>
- Anspal, T., Eisenschmidt, E., & Löfström, E. (2012). Finding Myself as a Teacher - Exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(2), 197–216.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education vol 16(7)*, 749–764.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463–482.
- Brubaker, R., & Cooper, F. (2000). Beyond Identity. *Theory and Society*, 29, 1–47.
- Brophy, J. (2014). Sisemine motivatsioon ja isemääramisteooria: õppijate autonoomia-, kompetentsus- ja seotusvajaduse rahuldamine. In K. Aus, & K. Henno (Toim), *Kuidas õpilasi motiveerida: Käsiraamat õpetajatele* (lk 195–235). Tallinn: AS Ecoprint
- Bullough, R. V. (2005). The quest for identity in teaching and teacher education. In G. Hoban (Ed.), *The missing links in teacher education design: Developing a multilinked conceptual framework* (pp. 237–258). Dordrecht, NE: Springer.
- Chang, M.-L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218.
- Changying, W. (2007). Analysis of Teacher Attrition. *Chinese Education and Society*, 40 (5), 6–10.
- Chin Pei, T. (2014). *Educating for Professional Identity Development*. Netherlands: Erasmus University Rotterdam.

- Cooper, K., & Olson, M. R. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 78–89). London, Washington: The Falmer Press.
- Côté, J. (2006). Identity Studies: How Close Are We To Developing a Social Science of Identity? – An Appraisal of the Field. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, vol 6, issue 1, pp 3–25.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Qing, G., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness*. Retrieved from <http://dera.ioe.ac.uk/6405/1/rr743.pdf>
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668.
- Deci, E. L., Ryan, R. M (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14–23.
- Gleason, P. (1983). Identifying Identity: A semantic history. *Journal of American History*, vol 69, pp 910–931.
- Eisenschmidt, E. (Koost). (2006). *Õpetaja kutse professionaalne areng ja eneseanalüüs. Kutsestandardi rakendamise õpetajate ettevalmistuses ja kutsealase arengu kavandamisel*. Tallinn: Kutsekoda.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825.
- Fernet, C., Guay, F., & Senécal, C. (2004). Adjusting to job demands: The role of work selfdetermination and job control in predicting burnout. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 39–56.
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Downson, M., Marsh, H. (2005). Motivation toward specific work tasks among elementary and high school teachers: The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). Retrieved from <http://ebookbrowse.net/gua05372-pdf-d690356236>
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., Downson, M. (2008). The Work Task Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16, 256–279.

- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE.
- Flores, M., A., Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219–232.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530–1543.
- Hultell, D., Melin, B., & Gustavsson, P. (2013). Getting personal with teacher burnout: A longitudinal study on the development of burnout using a person-based approach. *Teaching and Teacher Education*, 32, 75–86.
- Koka, A. (2010). Motivatsioon spordis. K. Henno (Toim), *Spordipsühholoogia õpik* (lk 81–116). Tartu: AS Atlex.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2011). Burnout Syndrome Levels of Teachers in Special Education Schools in Turkey. *International Journal of Special Education*, 26(1), 53–63.
- Langemets, M., Tiits, M., Valdre, T., Veski, L., Viks, Ü., & Voll, P. (Toim). (2009a) *Eesti keele seletav sõnaraamat* (2. trükk, 1. köide). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Langemets, M., Tiits, M., Valdre, T., Veski, L., Viks, Ü., & Voll, P. (Toim). (2009b) *Eesti keele seletav sõnaraamat* (2. trükk, 5. köide). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Langemets, M., Tiits, M., Valdre, T., Veski, L., Viks, Ü., & Voll, P. (Toim). (2009c) *Eesti keele seletav sõnaraamat* (2. trükk, 6. köide). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Leary, M. R., & Tangney, J. P. (Eds.). (2005). *Handbook of Self and Identity*. New York; London: Guilford.
- Leijen, Ä., & Kullasepp, K. (2013). Unlocking the Potential of Conflicts: A Pilot Study of Professional Identity Development Facilitation During Initial Teacher Education. *International Journal of Dialogical Science*, 7(1), 67–86.
- Leijen, Ä., Kullasepp, K., & Anspal, T. (2014). Pedagogies of Developing Teacher Identity. In *International Teacher Education: Promising Pedagogies* (Part A) (pp. 311–328). Emerald Group Publishing Limited.
- Leijen, Ä., Kullasepp, K., Ots, A. (2013). Õpetaja professionaalse rolli internaliseerimise hindamine õpetajakoolituse esmaõppe üliõpilaste hulgas. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 1, 72–96.

- Loogma, K., Kesküla, E., Roosipõld, A. (2010). The transformation of the teaching profession in Estonia: Changes in Professionalism. In J. Mikk, M. Veisson, P. Luik (Eds.), *Estonian Studies in Education* (vol. 2), Teacher's Personality and Professionalism (pp. 11–30). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Luik, P. (2015). *Tunnuste vaheline seos*. Loengukonspekt.
https://moodle.ut.ee/pluginfile.php/299721/mod_resource/content/1/Tunnuste%20vaheline%20seos%20piltidega.pdf, (06.05.2015)
- Luuk, A., & Tulviste, P. (2002). Motiivid ja vajadus. J. Allik, & M. Rauk (Toim), olevate õpetajate kutsevalikut mõjutavad motivatsioonitegurid. *Psühholoogia gümnaasiumile* (lk 162–176). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Meijer, P. C. (2010). The teacher education knowledge base: Experienced teachers' craft knowledge. In E. Baker, P. Peterson & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 642–649). Oxford: Elsevier.
- Ministerial Council on Education, Employment, Training, and Youth Affairs. (2003). *Demand and supply of primary and secondary school teachers in Australia*. Retrieved from
<http://scseec.edu.au/site/DefaultSite/filesystem/documents/Reports%20and%20publications/Publications/Teachers%20and%20teaching/Demand%20and%20Supply%20of%20Primary%20and%20Secondary%20School%20Teachers%202003.pdf>
- Nelke, A. (2014). *Õpetaja personaalse ja professionaalse identiteedi kooskõla ja töörahulolu ühe Eesti Waldorfkooli õpetajate näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Lagault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teacher's motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186–196.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and External Motivations: Classic Definition and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Steers, R. M., & Porter, L. W. (1991). *Motivation and work behavior* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Stryker, S. & Burke. P. (2000). The Past, Present, and Future of an Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284–297.

- Timoštšuk, I. (2011). *Õpetajaks õppivate üliõpilaste kutseidentiteet*. Publitseerimata doktoritöö. Tallinna Ülikool.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R, Brière. N. M, Sénécal, C., & Vallières E., F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, pp 1003–1017.
- Valsiner, J. (2001). *Comparative study of human cultural development*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies*. New Delhi: Sage.
- Vignoles, V. L., Schwartz, S. J., & Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward on Integrative View of Identity. In: Vignoles, V. L., Schwartz, S. J., & Luyckx, K. (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp 1–15). New York: Springer Science+Business Media, LLC.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.

Lisad

Lisa 1. Töömotivatsiooni küsimustik

Erinevad põhjused võivad seletada seda, miks eripedagoogid oma tööülesandeid täidavad. Järgnevad väited väljendavad osa nendest põhjustest. Kasutades allolevat skaalat, palun märkige iga väite puhul, mil määral need vastavad neile põhjustele, miks Teie ühte eripedagoogi põhilist tööülesannet – õpetamist – täidate ehk miks Te õpetate. Juhul kui Te ei tööta veel eripedagoogina, siis palun vastake küsimustele senise praktikakogemuse põhjal.

1. Kuna kool kohustab mind seda tegema.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

2. Kui ma seda ülesannet ei täida, tunnen ma ennast halvasti.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

3. Kuna mulle on oluline seda ülesannet täita.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

4. Kuna ma leian, et seda ülesannet on põnev täita.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

5. Ma ei tea, vahel ma ei näe selle otstarvet.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

6. Kuna on meeldiv seda ülesannet täita.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

7. Et ennast mitte halvasti tunda, kui ma ülesannet ei täida.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

8. Kuna mu töö nõuab seda.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

9. Kuna ma tunneksin ennast süüdi selle tegemata jätmisel.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

10. Kuna ma leian, et see ülesanne on oluline minu õpilaste akadeemilise edukuse seisukohalt.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

11. Kuna mulle meeldib seda ülesannet täita.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

12. Ma teadsin varem, miks ma seda ülesannet täitsin, kuid nüüd ma põhjust enam ei näe.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

13. Ma ei tea, ma ei näe alati selle ülesande täitmise asjakohasust.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

14. Kuna mulle makstakse selle täitmise eest.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

15. Kuna see ülesanne laseb mul saavutada mulle olulised tööga seotud eesmärgid.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

Lisa 2. Töömotivatsiooni küsimustiku väited plokkide kaupa

Küsimustiku ploki tunnus	Väited
Sisemine motivatsioon	<p>Kuna ma leian, et seda ülesannet on põnev täita.</p> <p>Kuna mulle meeldib seda ülesannet täita.</p> <p>Kuna on meeldiv seda ülesannet täita.</p>
Omaksvõetud regulatsioon	<p>Kuna ma leian, et see ülesanne on oluline minu õpilaste akadeemilise edukuse seisukohalt.</p> <p>Kuna mulle on oluline seda ülesannet täita.</p> <p>Kuna see ülesanne laseb mul saavutada mulle olulised tööga seotud eesmärgid.</p>
Pealesurutud regulatsioon	<p>Kui ma seda ülesannet ei täida, tunnen ma end halvasti.</p> <p>Et ennast mitte halvasti tunda, kui ma ülesannet ei täida.</p> <p>Kuna ma tunneksin ennast süüdi selle tegemata jätmisel.</p>
Väline regulatsioon	<p>Kuna mu töö nõuab seda.</p> <p>Kuna kool kohustab mind seda tegema.</p> <p>Kuna mulle makstakse selle eest.</p>
Amotivatsioon	<p>Ma ei tea, ma ei näe alati selle ülesande täitmise asjakohasust.</p> <p>Ma teadsin varem, miks ma seda ülesannet täitsin, kuid nüüd ma põhjust enam ei näe.</p> <p>Ma ei tea, vahel ma ei näe selle otstarvet.</p>

Lisa 3. Algne professionaalse identiteedi küsimustik

Järgnevalt palume Teil vastata üldistele küsimustele eripedagoogi elukutse kohta. Palun märkige alltoodud skaala aluses, kuivõrd Te nõustute alljärgnevate väidetega.

1. Ma tunnen, et ma olen üks selle elukutse esindajatest.
Ei nõustu üldse 1 2 3 4 5 Nõustun täielikult
2. Ma tunnen, et mul on tugevad sidemed selle elukutse esindajatega.
Ei nõustu üldse 1 2 3 4 5 Nõustun täielikult
3. Mul on tihti häbi tunnistada, et ma õpin seda elukutset.
Ei nõustu üldse 1 2 3 4 5 Nõustun täielikult
4. Ma leian end otsimas vabandusi selle elukutse esindajate hulka kuulumise kohta.
Ei nõustu üldse 1 2 3 4 5 Nõustun täielikult
5. Ma proovin selle elukutse õppimist varjata.
Ei nõustu üldse 1 2 3 4 5 Nõustun täielikult
6. Mul on hea meel selle elukutse esindajate hulka kuuluda.
Ei nõustu üldse 1 2 3 4 5 Nõustun täielikult
7. Ma suudan ennast positiivselt identifitseerida selle elukutse esindajatega.
Ei nõustu üldse 1 2 3 4 5 Nõustun täielikult
8. Minu jaoks on oluline olla selle elukutse esindaja.
Ei nõustu üldse 1 2 3 4 5 Nõustun täielikult
9. Ma tunnen, et ma jagan samu omadusi teiste selle elukutse esindajatega.
Ei nõustu üldse 1 2 3 4 5 Nõustun täielikult

Lisa 4. Küsimustik eripedagoogika magistrantidele

Eripedagoogide professionaalne identiteet ja töömotivatsioon

Lugupeetud eripedagoogika üliõpilane.

Selle küsimustiku abil püütakse välja selgitada, milline on eripedagoogika õppekava üliõpilaste professionaalne enesemääratlus ja töömotivatsioon. Eripedagoogidena vaadeldakse siin küsimustikus nii õpiraskuste pedagoogika kui ka logopeedia suuna tudengeid. Uurimus on osa minu magistritööst.

Küsimustik koosneb kolmest osast ja sisaldab erinevat tüüpi küsimusi. Üks osa küsimusi on valikvastustega, kus vastamiseks piisab ristikesega Teile sobivaima vastusevariandi äramärgimisest. Teine osa küsimusi on “avatud” tüüpi, kus palun anda vastus vabas vormis. Suure osa küsimustikust moodustavad väited, millele palun vastata, kas ja millises ulatuses need kehtivad. Selle küsimustiku täitmiseks kulub ligikaudu 10–15 minutit. Kui Teil on tähelepanekuid, kommentaare või täiendavat informatsiooni küsimustiku kohta, siis palun võtke minuga ühendust.

Vastamine on anonüümne.

Täna Teid koostöö eest!

Kadri Saarna, kadrisaarna@gmail.com

Tartu Ülikooli eripedagoogika magistrant

* kohustuslik vastata

Küsimustiku I osa

Taustaandmed

Sugu*

Naine

Mees

Eripedagoogika erialasuund*

Õpiraskuste pedagoogika

Logopeedia

Mis vormis õpite?*

statsionaar

avatud ülikool

Õppekoormus*

Täiskoormus

Osakoormus

Sisseastumise aasta*

.....

Saite sellele õppekavale õppima:*

1. katsel

2. katsel

3. katsel

Õpinguaasta:*

1. magistriaasta

2. magistriaasta

Teie vanus:*

.....

Teie staaž eripedagoogi/õpetajana (aastates ja kuudes)*

Kui Te pole üldse töötanud, kirjutage vastuseks 0

.....

Millisel õpetaja erialal olete töötanud/töötate hetkel?

Nt: klassijuhataja, tööõpetuse õpetaja, eripedagoog, logopeed

.....

Märkige, milliseid vanuserühmi olete õpetanud:

koolieelikud

1. – 3. klass

4. – 6. klass

7. – 9. klass

gümnaasium või kutsekool

täiskasvanud õppijad

Ametijärk (senine):*

puudub

nooremõpetaja

õpetaja

vanemõpetaja

õpetaja-metoodik

Õpetatav(ad) aine(d):

.....

Kooliaste, milles õpetate:

.....

Mul on peres/lähisugulaste hulgas eripedagooge või õpetajaid*

jah

ei

Kui vastasite Jah, siis palun täpsustage, kes

.....

Mul on sõprade/heade tuttavate hulgas eripedagooge või õpetajaid*

(enne õppima asumist)

jah

ei

Pärast õpingute lõppu kavatsen eripedagoogina/logopeedina (nt kooli, lasteaeda) tööle asuda.*

- a) kindlasti jah
- b) pigem jah
- c) ei oska veel öelda
- d) pigem ei
- e) kindlasti mitte

Kui vastasite eelmisele küsimusele, valides variandi a) või b), siis kui kaua Te kavatsete koolis töötada?*

vähemalt aasta

vähemalt 4–5aastat

töötaksin alati õpetajana

midagi muud:

Eripedagoogikutse on minu jaoks:*

varueriala, millel võin vajadusel töötada

võimalus tegutseda õpetajana lühema perioodi jooksul

amet, millele soovin oma elus pühenduda

midagi muud:

Palun kirjutage kuni kolm kõige olulisemat põhjust, miks Te otsustasite eripedagoogika eriala kasuks.*

.....

Küsimustiku II osa

Töömotivatsioon

Erinevad põhjused võivad seletada seda, miks eripedagoogid oma tööülesandeid täidavad. Järgnevad väited väljendavad osa nendest põhjustest. Kasutades allolevat skaalat, palun märkige iga väite puhul, mil määral need vastavad neile põhjustele, miks Teie ühte eripedagoogi põhilist tööülesannet – õpetamist – täidate ehk miks Te õpetate? Juhul kui Te ei tööta veel eripedagoogina, siis palun vastake küsimustele senise praktikakogemuse põhjal.

1. Kuna kool kohustab mind seda tegema.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

2. Kui ma seda ülesannet ei täida, tunnen ma ennast halvasti.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

3. Kuna mulle on oluline seda ülesannet täita.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

4. Kuna ma leian, et seda ülesannet on põnev täita.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

5. Ma ei tea, vahel ma ei näe selle otstarvet.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

6. Kuna on meeldiv seda ülesannet täita.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

7. Et ennast mitte halvasti tunda, kui ma ülesannet ei täida.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

8. Kuna mu töö nõuab seda.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

9. Kuna ma tunneksin ennast süüdi selle tegemata jätmisel.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

10. Kuna ma leian, et see ülesanne on oluline minu õpilaste akadeemilise edukuse seisukohalt.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

11. Kuna mulle meeldib seda ülesannet täita.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

12. Ma teadsin varem, miks ma seda ülesannet täitsin, kuid nüüd ma põhjust enam ei näe.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

13. Ma ei tea, ma ei näe alati selle ülesande täitmise asjakohasust.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

14. Kuna mulle makstakse selle täitmise eest.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

15. Kuna see ülesanne laseb mul saavutada mulle olulised tööga seotud eesmärgid.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

Küsimustiku III osa
Professionaalne enesemääratlus

Järgnevalt palume Teil vastata üldistele küsimustele eripedagoogi elukutse kohta. Palun märkige alltoodud skaala aluses, kuivõrd Te nõustute alljärgnevate väidetega.

1. Ma tunnen, et ma olen üks selle elukutse esindajatest.
Ei nõustu üldse 1 2 3 4 5 Nõustun täielikult
2. Ma tunnen, et mul on tugevad sidemed selle elukutse esindajatega.
Ei nõustu üldse 1 2 3 4 5 Nõustun täielikult
3. Mul on tihti häbi tunnistada, et ma õpin seda elukutset.
Ei nõustu üldse 1 2 3 4 5 Nõustun täielikult
4. Ma leian end otsimas vabandusi selle elukutse esindajate hulka kuulumise kohta.
Ei nõustu üldse 1 2 3 4 5 Nõustun täielikult
5. Ma proovin selle elukutse õppimist varjata.
Ei nõustu üldse 1 2 3 4 5 Nõustun täielikult
6. Mul on hea meel selle elukutse esindajate hulka kuuluda.
Ei nõustu üldse 1 2 3 4 5 Nõustun täielikult
7. Ma suudan ennast positiivselt identifitseerida selle elukutse esindajatega.
Ei nõustu üldse 1 2 3 4 5 Nõustun täielikult
8. Minu jaoks on oluline olla selle elukutse esindaja.
Ei nõustu üldse 1 2 3 4 5 Nõustun täielikult
9. Ma tunnen, et ma jagan samu omadusi teiste selle elukutse esindajatega.
Ei nõustu üldse 1 2 3 4 5 Nõustun täielikult

Lisa 5. Küsimustik töötavatele eripedagoogidele

Eripedagoogide professionaalne identiteet ja töömotivatsioon

Lugupeetud eripedagoog.

Selle küsimustiku abil püütakse välja selgitada, milline on töökogemusega eripedagoogide professionaalne enesemääratlus ja töömotivatsioon.

Uurimus on osa minu magistritööst.

Küsimustik koosneb kolmest osast ja sisaldab erinevat tüüpi küsimusi. Üks osa küsimusi on valikvastustega, kus vastamiseks piisab ristikesega Teile sobivaima vastusevariandi äramärgimisest. Teine osa küsimusi on avatud tüüpi, kus palun anda vastus vabas vormis. Suure osa küsimustikust moodustavad väited, millele palun vastata, kas ja millises ulatuses need kehtivad. Selle küsimustiku täitmiseks kulub ligikaudu 10–15 minutit. Kui Teil on tähelepanekuid, kommentaare või täiendavat informatsiooni küsimustiku kohta, siis palun võtke minuga ühendust.

Vastamine on anonüümne.

Täna Teid koostöö eest!

Kadri Saarna

kadrisaarna@gmail.com

Tartu Ülikooli eripedagoogika magistrant

* kohustuslik vasta

Küsimustiku I osa

Taustaandmed

Sugu*

naine

mees

Vanus*

.....

Haridustase:*

enne 01.06.2022 EHIS-sse kantud õppekava 5-aastane bakalaureuseõpe

3+2 süsteemis bakalaureus

3+2 süsteemis magister

teadusmagister

doktorikraad

Palun märkige õppeasutus, kus Te omandasite erialase hariduse:*

.....

Teie staaž õpetajana/eripedagoogina:*

aastates ja kuudes

.....

Millisel eripedagoogi/õpetaja erialal olete töötanud?*

.....

Märkige, milliseid vanuserühmi olete õpetanud:*

koolieelikud

1. – 3. klass

4. – 6. klass

7. – 9. klass

gümnaasium või kutsekool

täiskasvanud õppijad

Ametijärk (senine)*

puudub

nooremõpetaja

õpetaja

vanemõpetaja

õpetaja-metoodik

Õpetatav(ad) aine(d):

.....

Kooliaste, milles õpetate:*

.....

Palun kirjutage kuni kolm kõige olulisemat põhjust, miks Te läksite õppima eripedagoogika erialale.*

.....

Kui palju stressi on Teie arvates eripedagoogi ametis üldiselt?*

üldse mitte

pigem vähe

keskmiselt

pigem palju

väga palju

Küsimustiku II osa

Töömotivatsioon

Erinevad põhjused võivad seletada seda, miks eripedagoogid oma tööülesandeid täidavad. Järgnevad väited väljendavad osa nendest põhjustest. Kasutades allolevat skaalat, palun märkige iga väite puhul, mil määral need vastavad neile põhjustele, miks Teie ühte eripedagoogi põhilist tööülesannet – õpetamist – täidate ehk miks Te õpetate.

1. Kuna kool kohustab mind seda tegema.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

2. Kui ma seda ülesannet ei täida, tunnen ma ennast halvasti.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

3. Kuna mulle on oluline seda ülesannet täita.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

4. Kuna ma leian, et seda ülesannet on põnev täita.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

5. Ma ei tea, vahel ma ei näe selle otstarvet.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

6. Kuna on meeldiv seda ülesannet täita.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

7. Et ennast mitte halvasti tunda, kui ma ülesannet ei täida.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

8. Kuna mu töö nõuab seda.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

9. Kuna ma tunneksin ennast süüdi selle tegemata jätmisel.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

10. Kuna ma leian, et see ülesanne on oluline minu õpilaste akadeemilise edukuse seisukohalt.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

11. Kuna mulle meeldib seda ülesannet täita.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

12. Ma teadsin varem, miks ma seda ülesannet täitsin, kuid nüüd ma põhjust enam ei näe.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

13. Ma ei tea, ma ei näe alati selle ülesande täitmise asjakohasust.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

14. Kuna mulle makstakse selle täitmise eest.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

15. Kuna see ülesanne laseb mul saavutada mulle olulised tööga seotud eesmärgid.

Ei ole tõene 1 2 3 4 5 6 7 Väga tõene

Küsimustiku III osa

Professionaalne enesemääratlus

Järgnevalt palume Teil vastata üldistele küsimustele eripedagoogi elukutse kohta. Palun märkige alltoodud skaala aluses, kuivõrd Te nõustute alljärgnevate väidetega.

1. Ma tunnen, et ma olen üks selle elukutse esindajatest.

Ei nõustu üldse 1 2 3 4 5 Nõustun täielikult

2. Ma tunnen, et mul on tugevad sidemed selle elukutse esindajatega.

Ei nõustu üldse 1 2 3 4 5 Nõustun täielikult

3. Mul on tihti häbi tunnistada, et ma õppisin seda elukutset.

Ei nõustu üldse 1 2 3 4 5 Nõustun täielikult

4. Ma leian end otsimas vabandusi selle elukutse esindajate hulka kuulumise kohta.
Ei nõustu üldse 1 2 3 4 5 Nõustun täielikult
5. Ma proovin varjata, et olen õppinud seda elukutset.
Ei nõustu üldse 1 2 3 4 5 Nõustun täielikult
6. Mul on hea meel selle elukutse esindajate hulka kuuluda.
Ei nõustu üldse 1 2 3 4 5 Nõustun täielikult
7. Ma suudan ennast positiivselt identifitseerida selle elukutse esindajatega.
Ei nõustu üldse 1 2 3 4 5 Nõustun täielikult
8. Minu jaoks on oluline olla selle elukutse esindaja.
Ei nõustu üldse 1 2 3 4 5 Nõustun täielikult
9. Ma tunnen, et ma jagan samu omadusi teiste selle elukutse esindajatega.
Ei nõustu üldse 1 2 3 4 5 Nõustun täielikult

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kadri Saarna (07.04.1990)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose Eripedagoogika magistriõppe üliõpilaste ja töötavate eripedagoogide professionaalne enesemääratlus ja töömotivatsioon, mille juhendaja on Äli Leijen,

1.1 reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 21.05.2015.