

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste Instituut
Õppekava: Põhikooli mitme aine õpetaja

Carmen Kartau

TÜDRUKUTE JA POISTE HINNANGUID EAKAASLASTELE JA ÕPETAJATELE KUI
ÕPIMOTIVATSIOONI MÕJUTAJATELE III KOOLIASTMES

Juhendaja: alushariduse dotsent Merle Taimalu

Tartu 2019

Tüdrukute ja poiste hinnanguid eakaaslastele ja õpetajatele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele III kooliastmes

Resümee

Töö eesmärgiks oli välja selgitada ja võrrelda III kooliastmes õppivate tüdrukute ja poiste hinnanguid eakaaslastele ja õpetajatele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele. Läbi viidi kvantitatiivne uurimus. Andmeid koguti ankeedi abil ja valimisse kuulus 507 tüdrukut ja 479 poissi neljast Eesti maakonnast. Tulemustest selgus, et tüdrukute ja poiste hinnangud oma eakaaslastele ja õpetajatele kui motiveerijatele on üsna sarnased. Mõlema alagrupi pingerida oli samasugune. Tüdrukud ja poisid hindasid kõige kõrgemalt faktorit *Õpetajad kui positiivsed motiveerijad* ja kõige madalamalt faktorit *Eakaaslased kui negatiivsed motiveerijad*. Seega, õpetajad mängivad nii tüdrukute ja poiste puhul olulist rolli just toetavas võtmes. Peamise soolise erinevusena võib välja tuua, et erinevalt tüdrukutest hindasid poisid madalamalt eakaaslasi kui positiivseid motiveerijaid. Antud tulemus näitab erinevust tüdrukute ja poiste hinnangutes eakaaslastele, et tüdrukud tajuvad eakaaslasi õpimotivatsiooni toetajatena positiivsemalt kui poisid.

Märksõnad: Poisid, tüdrukud, hinnangud, õpimotivatsioon, sotsiaalne õpimotivatsioon, eakaaslased, õpetajad.

Girls' and boys' evaluations towards their peers and teachers as the influencers of learning motivation in the third stage of basic school

Abstract

The aim of the current thesis was to find out and compare the girls' and boys' evaluations towards their peers and teachers as the influencers of learning motivation in the third stage of basic school. A quantitative research was conducted. The data were collected through a questionnaire. The sample included 507 girls and 479 boys from four different Estonian counties. The results revealed that the girls' and boys' evaluations towards their peers and teachers were quite similar. The rankings in both groups were the same. Both boys and girls evaluated the highest the factor *Teachers as positive motivators* and the lowest *Peers as negative motivators*. So, the teachers play in both groups an important role that is mostly seen as a supportive one. The main difference between the boys and girls is the fact that the boys gave a lower evaluation to their peers as positive motivators. This result draws out the difference in the boys' and girls' evaluations towards their peers: girls perceive their peers more positively as the influencers of the studying motivation.

Keywords: Boys, girls, evaluations, learning motivation, social motivation, peers, teachers.

SISUKORD

SISSEJUHATUS	5
Motivatsiooni, õpimotivatsiooni ja sotsiaalse motivatsiooni mõiste ja olemus.....	6
Õpimotivatsiooni mõjutavad tegurid	7
Õpetaja mõju õpimotivatsioonile.....	8
Kaasõpilaste mõju õpimotivatsioonile.....	9
Õpimotivatsiooni seos õpilase sooga.....	10
Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused	11
METOODIKA	12
Valim.....	12
Mõõtevahendid	13
Protseduur	14
TULEMUSED	16
III kooliastmes õppivate poiste hinnangud oma eakaaslastele ja õpetajatele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele.....	16
Sotsiaalse õpimotivatsiooni erinevus tüdrukutel ja poistel.....	17
ARUTELU.....	19
Tüdrukute ja poiste hinnangud oma eakaaslastele ja õpetajatele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele.....	19
Sotsiaalse õpimotivatsiooni erinevus tüdrukutel ja poistel.....	21
Töö piirangud ja praktiline väärtus	22
TÄNUSÕNAD.....	23
AUTORSUSE KINNITUS	23
KASUTATUD KIRJANDUS	24
Lisa 1 Ankeet	28

SISSEJUHATUS

Õpilaste õpimotivatsioon klassis võib varieeruda erinevatel ajahetkedel. Ühel päeval võib õpilane olla tähelepanelik, olla huvitatud õppetööst ja kasutada erinevaid õppimisstrateegiaid. Teisel päeval puudub samal õpilasel õpimotivatsioon ja õpitahe. Selline varieerumine sõltub erinevatest teguritest. Väga olulisteks teguriteks õpimotivatsiooni juures loetakse õpetaja toetust ja üldist klassisisest keskkonda (Patall et al., 2019). Nüüdisaegse õpikäsituse puhul rõhutatakse koosõppimise olulisust, seega on eakaaslased ja ka õpetajad olulised õpimotivatsiooni toetajad. Traditsiooniliselt on igapäevase klassitunni fookuses peasjalikult akadeemiline õppekava. Vähem pööratakse tähelepanu suhetega seonduvatele aspektidele. Need aga mõjutavad väga oluliselt laste ja noorukite toimetulekut koolis ja koolivälises elus (Heidmets jt 2017).

Kool ei ole mitte ainult keskkond, kus õpilased oma õppetööga tegelevad vaid ka sotsiaalse ja emotsionaalse arengu koht, kus veedetakse märkimisväärne osa oma lapsepõlvest ja noorukieast. Seega ei ole klass pelgalt haridusalane koht vaid ka väga oluline sotsiaalses kontekstis (Raufelder, Jagenow, Drury, & Hoferichter, 2013). Klassis ei õpi õpilased üksi vaid eakaaslastega ja samuti õpetajate juuresolekul, seetõttu võib pidada klassi sotsiaalseks keskkonnaks. Õpilase õpimotivatsioon mängib olulist rolli kuuluvuse tunde tekitamisel klassikollektiivis. (Fisher, 2004). Õpilase-õpilase suhe ja õpetaja ja õpilase suhe on väga oluline õpimotivatsiooni arenguks (Raufelder, Jagenow, Drury, & Hoferichter, 2013). Isemääramistooria (*self-determination theory*) kohaselt toetab sotsiaalne keskkond sisemist motivatsiooni, mille käigus täidetakse kolme psühholoogilist vajadust; autonoomia, kompetentsus ning seotus. Inimene sünnib juba sisemiselt motiveerituna, et end sotsiaalses keskkonnas teistega seotuna tunda ja antud keskkonnas toime tulla ja tajuda isiklikku initsiatiivi. Kui õpilased ei tunne õpetaja toetust, tunnetavad nad õpetajaid pigem kontrollijatena, mis võtab neilt iseotsustamise võimaluse ja tänu sellele on motivatsioon eelkõige väline, mitte sisemine (Brophy, 2014).

Varasemalt on uuritud erinevate tegurite, sealhulgas õpilaste soo mõju õpimotivatsiooni ja käitumise kujundamisele. Paljud uurimused keskenduvad õpilaste haridusalaste saavutuste ja tulemuste uurimisele tulenevalt soost (Fan & Chen, 1997; Collins, Kenway, & McLeod, 2000; Martin & Marsh, 2005). Samuti on uuritud (Korir & Kipkemboi, 2014; Furrer, Skinner, & Pitzer, 2014; Aus & Jõgi, 2015; Kikas, 2015), millega õpetajad peaksid arvestama hea õpikeskkonna loomiseks klassis. Õpilaste õpitulemused olid paremad, kui klassis oli koostöö ja hea õpikeskkond (Nichols & Miller, 1994).

Autorile teadaolevalt pole eriti uurimusi, kus oleks uuritud õpetajate ja eakaaslaste mõju õpimotivatsioonile vastavalt õpilase soole. Antud teema on oluline meie haridussüsteemis, et õpetajal oleks oluline teada ja mõista eri soost laste eripärasid, et vastavalt sellele mõtestada oma kasvatus- ja õpetamisviise. Just seetõttu tulekski uurida ja võrrelda poiste ja tüdrukute hinnanguid eakaaslastele ja õpetajatele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele. Seejuures saaks välja selgitada millistes aspektides erinevad poiste ja tüdrukute hinnangud õpetajatele ja eakaaslastele. Tänu sellele on õpetajatel kergem mõista ja motiveerida õpilasi vastavalt soole ja läbi selle indiviidide õpivõimalusi parandada. Töö autorile teadaolevalt pole Eestis sellist teemat uuritud. Seega on magistritöö uurimisprobleemiks, kuidas tajuvad poisid ja tüdrukud eakaaslaste ja õpetajate mõju õpimotivatsioonile. Magistritöö eesmärgiks on selgitada välja ja võrrelda III kooliastmes õppivate poiste ja tüdrukute hinnanguid eakaaslastele ja õpetajatele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele.

Motivatsiooni, õpimotivatsiooni ja sotsiaalse motivatsiooni mõiste ja olemus

Motivatsioon väljendub eesmärgipärase käitumise enesealgatuslikkuse, kindlasuunalisuse, jõulisuse ja püsivusena. Ilma isiksuslike ja sotsiaalseid faktoreid arvestamata pole võimalik motivatsiooni kirjeldada (Krull, 2018). Motivatsiooni võib defineerida kui õpilase energiat ja õppimisvõimet, tõhusa töö ja potentsiaali saavutamise võimet ja seega on motivatsioonil oluline roll õpilaste akadeemilistel tulemustel (Martin, 2008).

Õpimotivatsiooni kooli kontekstis kirjeldades tähendab seda, kui palju tähelepanu ja vaeva on õpilased valmis eri tegevustele pühendama, olgu need siis õpetajate soovitud või mitte. Subjektiivsed kogemused on motivatsiooni mõjutajateks eelkõige need, mis annavad valmisoleku ja põhjused õppetegevustesse panustada. Samuti hõlmab õpimotivatsioon psühholoogilisi tegureid, mis panevad õpilase tegutsema soovitud eesmärgi (nt oskusteadmiste omandamine, ülesande lahendamine, head hinded) suunas. See hõlmab muuhulgas vajadusi, huvisid, õpitava osas (Brophy, 2014).

Enamasti vaatlevad psühholoogid õpilaste isiksuse arengut kolme mõjuteguri vastastikuse toimena. Need on: sünnipärase isiksusejooned; vanusega seostuv üldine sotsiaalne kogemus, mis omandatakse kas ühes või mitmes kultuurikontekstis ja konkreetses kasvukeskkonnas, milles laps elab, omandatud sotsiaalne kogemus. Sotsiaalset arengut mõjutavad kasvukeskkond ja ümbritsevad inimesed (Krull, 2018).

Sotsiaalset motivatsiooni on seletatud (Chevallier et al., 2012) kui kogumit bioloogilistest mehhanismidest ja psühholoogilistest kalduvustest, mis suunavad inimest eelistama sotsiaalset maailma, sotsiaalset suhtlust otsima ja nautima ning tegutsema sotsiaalsete sidemete säilitamise ja arendamise nimel.

Sotsiaalne motivatsioon mängib klassikeskkonnas tähtsat rolli peale õpimotivatsiooni, millel on oluline roll just õpilaste akadeemilistele tulemustele. Õpilaste vanuse kasvades suureneb eakaaslaste arvamuse roll ja koolikeskkond muutub sotsiaalse motivatsiooni kujundajaks. Kuna perekonna ja koduse keskkonna mõju hakkab sellel hetkel vähenema on teismeliste sotsiaalse arengu ja õpimotivatsiooni toetamisel õpetajatel ja kaasõpilastel võimalik väga palju ära teha. (Kaldoja, 2015).

Õpimotivatsiooni mõjutavad tegurid

Suur hulk tegureid on õpimotivatsiooni kujundajaks klassis. Õppetöö korralduses nii klassi kui indiviidi tasandil mängib olulist rolli õpilaste ettekujutus õppimise eesmärkidel ja õppeeesmärkide saavutamisel. Õppimiskogemus ja klassis valitsev psühho-sotsiaalne kliima on väga oluline ja õppimiseks soodsa õhkkonna tekkimist mõjutab pigem õpetaja suhtumine õpetamise ja üldine õppetöö korraldus (Krull, 2018). Uuringud, mis on viidud läbi motivatsioonipsühholoogide poolt näitavad, et 36-45 protsenti õpihuvist sõltub õpilastest endast ja ülejäänud õpetajatest ja õpikeskkonnast. (Raava, 2013). Seetõttu võib öelda, et õppimine on efektiivsem ja sobivam õppekeskkonnades, kus peetakse silmas õppija erisusi ja arvestatakse nendega (Bozkurt ja Aydoğdu 2009). on leitud (nt Wentzel 2009) et õpetajad ja eakaaslased võivad pakkuda õpilastele erinevat tuge. Sellelt tulenevalt võib eristada erinevaid toetusvorme klassis: abi andmine, emotsionaalse toe pakkumine, ootuste ja väärtuste edastamine. Raufelder ja tema kolleegid (2013) ei uurinud oma uurimuses mitte ainult klassis leiduvat toetust, vaid ka õpilaste enda arusaamu õpetajatest ja õpilastest kui õpimotivatsiooni toetajatena. Näiteks kui õpetajad on huvitatud oma aineest, siis on ka õpilased paremini aine suhtes meelestatud. Siiski tuleb rõhutada, et on palju õppijaid, kelle õpimotivatsiooni ei mõjuta õpetajad ega eakaaslased (Raufelder et al., 2013).

Õpimotivatsiooni mõjutavaid tegureid on palju. Väga suurt rolli õpimotivatsiooni kujundajana mängib klassis ja koolis valitsev psühho-sotsiaalne kliima. Selles mängivad omakorda suurt rolli nii õpetajad kui ka eakaaslastest kaasõpilased.

Õpetaja mõju õpimotivatsioonile

Koolis mängivad olulist rolli õpetajad, kes mõjutavad õpilaste õpitulemusi nii positiivses, kui ka negatiivses võtmes. Seetõttu peaksid õpetajad pakkuma õpilastele sobilikku keskkonda õppimiseks, kus õppijad saavad vajalikku toetust ja nõu, pakkudes õpilastele piisavalt õppimisvõimalusi ja tekitades õpihuvi. Empiirilised uuringud näitavad, et kodu- ja koolikeskkond avaldavad tugevat mõju õpilaste akadeemilisele võimekusele, viidates otseselt ja kaudselt valdkondadele, mida tuleb heade akadeemiliste tulemuste saamiseks käsitleda (Korir & Kipkemboi, 2014).

Õpetaja mõju klassis võib olla õppimist soodustav või takistav. Peamiseks mõjutaks on väärtushinnangud ja hoiakud. Klassikeskkond mängib väga olulist rolli luues konteksti õpilaste hoiakute ja õpikäitumisele, mis on sotsiaalse protsessi väga oluline osa (Aus & Jõgi, 2015). Furrer, Skinner ja Pitzer (2014) leiavad, et õpilaste ja õpetajate vaheliste suhete aluseks nagu kõikide lähedaste suhete aluseks, on inimeste vaheline meeldivus ja usaldus. Õpilased tunnevad, et nad kuuluvad kooli, kui õpetajad näitavad üles soojust ja tekitavad õpilastes tunde, et nad on klassi väga oodatud. Kui õpetajad suudavad rasketel aegadel pakkuda õpilastele emotsionaalset toetust, tunnevad õpilased paremat sidet oma õpetaja ja kooliga. Samuti on õpilaste jaoks oluline struktureeritud kord klassiruumis, kus õpetajad seavad õpilastele standardid, selged ootused ja piirangud õpilaste käitumisele ja järgivad järjekindlalt oma nõudmisi. On leitud, et keskkooliõpilased on klassis aktiivsemad ja õpingutele rohkem keskendunud, kui nad saavad oma õpetajatelt positiivset tagasiside, tunnevad õpetajate poolset toetust ja siis kui õpetaja neile meeldib (Jagenow, Raufelder, & Eid, 2015).

Kolmandas kooliastmes pole enam õpetaja pelgalt aine õpetaja, vaid peab toetama üleüldist õpilaste arengut lisaks, mis omakorda tõstab õpetaja vastutuse rolli. Õpilase arengu toetamisel tuleb arvestada õpilaste arengutaseme, tunnetusprotsesside ja motivatsiooni iseärasuste ning olemasolevate teadmiste ja uskumustega. On väga oluline, kuidas õpilane õpetaja tegevust tajub ja seda mõtestab ning vastavalt sellele käitub (Kikas, 2015).

Õpetajad on õpilastele eeskujuks vähemalt kolmel viisil: nad edastavad õpilastele ühiseid hoiakuid ja käitumismudeleid, kuidas suhtuda ümbritsevasse inimestesse ja ühiskonda; kujundavad õpilastel üldise suhtumise õppeainetesse ja üldised lähenemisstrateegiad probleemidele ning demonstreerivad konkreetseid toiminguid ja ülesannete lahendamise viise. On olemas erinevaid õpimotivatsioonitüüpi seoses sellega, kes rohkem

õpimotivatsiooni mõjutavad. Raufelder, Jagenow, Drury, & Hoferichter, (2013) leidsid neli erinevat motivatsioonitüüpi (MT) õpilaste puhul:

1. õpetajast sõltuv MT
2. eakaaslastest sõltuv MT
3. õpetajast ja eakaaslastest sõltuv MT
4. õpetajast ja eakaaslastest mitte sõltuv MT

Õpetajast sõltuv motivatsioonitüüp keskendub peamiselt õpetajale, iseloomujoonele nagu sümpaatia ja see, kuidas õpetaja tajub õpilase teadlikust oma võimetest ja huvist teema vastu. Eakaaslastest sõltuv motivatsioonitüüpi mõjutavad klassikaaslaste õpiharjumused ja õpimotivatsioon. Õpetajast ja eakaaslastest sõltuva motivatsioonitüübi motivatsioon on seotud nii õpetajate kui ka eakaaslastega. Sellise segatüübi jaoks on sotsiaalsed suhted nii eakaaslaste kui õpetajatega oluline motivatsiooni allikas. Õpetajast ja eakaaslastest mitte sõltuv motivatsioonitüübi jaoks õpimotivatsioon ja õpitulemused ei sõltu eakaaslastest ja õpetajatest (Raufelder et al., 2013).

Kaasõpilaste mõju õpimotivatsioonile

Peale õpetajate võivad õpilaste käitumist mõjutada ka kaasõpilased. Võib tulla ette olukordi, kus see mõju on suurem kui õpetajatel. Kui õpilasele tundub täiuslik mudel õpetaja või temast endast peajagu üle oleva kaasõpilase näol kättesaamatuna, näeb ta pigem eeskujuna endale sarnanevat teist õpilast. (Krull, 2018). Eakaaslaste grupp (klassikaaslasted) on väike sõprade rühm, kellel on tihedad suhted omavahel ja neil on regulaarne suhtlus. Nad jagavad arvamusi ja vahetavad omavahel mõtteid ning teevad tegevusi koos. Noorukieas hakkavad lapsed veetma tunduvalt rohkem aega oma sõpradega kui vanematega. Klassikaaslasted on grupp õpilasi, kes on mingil moel võrdsed ja jagavad ühtseid eesmärke (Kang, 2006). Mida rohkem õpilane psühholoogiliselt ja emotsionaalselt vanematest sõltumatuks muutub, seda rohkem hakatakse oma eakaaslastega aega veetma. Kuna noorukid tegelevad sarnaste tegevustega ja veedavad palju aega koos, hakatakse üha enam üksteise uskumusi väärtusi ja käitumist mõjutama. Uuringud on näidanud, et õpilased kes valivad kehvema õppeedukusega sõpru, kogevad samuti tõenäolisemalt aja jooksul õpimotivatsiooni langust (Ryan, 2000).

Eakaaslaste grupi omadused ja keskkond, kus see toimib mõjutavad õpilaste käitumist ja haridusalaseid saavutusi. Õpilaste õpitulemuste edukus sõltub klassikaaslaste mõjust. Tuginedes Sacardeto (2001) uurimusele, võib öelda, et klassikaaslaste mõju õpimotivatsioonile on just tugevaim põhikoolis, jäädes ülikooli tasandil juba nõrgemaks.

Sacardeto uuris eakaaslaste mõju keskkooliõpilaste akadeemilistele saavutustele ja oletas, et eakaaslastel on mõju õpilaste akadeemilistele saavutustele ja eakaaslased avaldavad mõju õpilaste õpinguid puudutavate otsuste üle. Selgus, et õpilastel, kellel on eakaaslaste toetus, on kontrolltöö sooritamise protsent 49%, õpilaste puhul, kellel puudub eakaaslaste toetus on antud protsent vaid 27%. Samuti selgus, et vanemate ja sõprade poolt soovitatud koolides on õpilased edukamad võrreldes endi poolt tehtud valikutega. Sooga seoses leiti, et tüdrukute kontrolltööde või eksamite positiivne sooritamine on 8% suurem kui poistel (Sacardeto, 2001). Samuti on leitud uuringutes, et õpilastel, kes lävivad halbade kommetega õpilastega (meelemürgid, puudumised koolist, narkootikumid, jne), on tõenäoliselt madalamad õpitulemused (Korir & Kipkemboi, 2014; Sacardeto, 2001).

Õpimotivatsiooni seos õpilase sooga

Varasemalt on uuritud õpilaste soo mõju õpimotivatsioonile, käitumise kujundamisele ja toimetulekule koolis. Paljud uurimused (Bugler, McGeown & St Clair-Thompson, 2015; Collins, Kenway, & McLeod, 2000; Martin & Marsh, 2005) keskenduvad õpilaste haridusalaste saavutuste ja tulemuste uurimisele tulenevalt soost ning kuidas koolis soolistesse erinevustesse suhtuda (Fan & Chen, 1997). Bugler, McGeown & St Clair-Thompson (2015) uurisid soolisi erinevusi noorukite õpimotivatsioonis ja klassiruumis käitumist. Samuti soolisi erinevusi nende tegurite vahelises seoses ja akadeemilise motivatsiooni aspektides, mis kõige enam mõjutavad klassi õhkkonda. Õpimotivatsiooni puudutavate teemade puhul nagu näiteks õppimisele keskendumine, on leitud, et ülesannete täitmises ja üldises püsivuses olid tüdrukute tulemused võrreldes poistega kõrgemad. Keskmiselt on tüdrukutel ainetes paremad tulemused ja kõrgem saavutamisanu kui poistel (Collins, Kenway, & McLeod, 2000). Need erinevused olid väikesed, kuid siiski näitavad, et tüdrukud väärtustavad õppimist, on rohkem keskendunud õpingutele, suudavad paremini õpingutele kuluvat aega planeerida ja tulevad keerulisemate ülesannetega paremini toime kui poisid. Antud tulemused on kooskõlas (Bugler, McGeown & St Clair-Thompson, 2015) eelnevate uuringutega (Collins, Kenway, & McLeod, 2000; Martin & Marsh, 2005), mis näitavad väikseid erinevusi poiste ja tüdrukute akadeemilises motivatsioonis tüdrukute kasuks. Samuti on leitud, et poisid on negatiivsemad oma hinnangute osas õpimotivatsioonile kui tüdrukud. Poisid arvavad, et kodutööd on vähem kasulikud, küsivad vähem kaasõpilastelt abi ja on vähem nõus osutama kaaslastele abi kui tüdrukud. Tüdrukute õpimotivatsioon koolis on kõrgem kui poistel. Veelgi enam, õpetajad usuvad, et poisid on vähem

võimelised keskenduma, on ebakindlad raskete probleemide lahendamisel ja nende üleüldine produktiivsus on väiksem kui tüdrukutel (Martin & Marsh, 2005).

On leitud erinevusi õpetajate suhtlusest tüdrukute või poistega. Tihti nõuavad õpetajad tüdrukutelt täpsemat juhustest kinnipidamist, selgemat kõnelemist ja kombekat käitumist. Poiste puhul antakse põhjalikumat tagasisidet ainetes osas, küsitakse täiendavaid küsimusi ja üleüldiselt kipuvad õpetajad poistele rohkem tähelepanu pöörama (Brophy, 2014).

Tüdrukute ja poiste erinev toimetulek koolis on olnud Eesti haridussüsteemi huviorbiidis. Rohkem tuntakse muret õpiedukuse erinevuste osas (poiste hinded on põhikoolis madalamad võrreldes tüdrukutega). Samuti kipuvad poisid koolikohustusi eirama ja agressiivselt käituma (Ots, 2010). Tänapäeval on väga aktuaalne sooteadlik pedagoogika, mille eesmärgiks on sugupoole oskuste ja teadmiste laiendamine, et luua võrdsed võimalused mõlemale soole lähtudes vaid indiviidi huvidest, eelistustest, annetest, mitte aga nende soolisest kuuluvusest (Haridus ja sugu, sa). Et sellist pedagoogilist lähenemist toetada, tulekski tüdrukute ja poiste õpimotivatsiooni mõnevõrra erinevalt toetada. Selleks annab hea võimaluse uurida õpetajate ja eakaaslaste mõju õpimotivatsioonile vastavalt soole.

Uuringute tulemused (Bugler, McGeown & St Clair-Thompson, 2015; Collins, Kenway, & McLeod, 2000; Martin & Marsh, 2005; Fan, 2011; Hughes & Kwok, 2007; Birch & Laddi, 1997) kinnitasid õpetajate ja eakaaslaste olulist rolli õpilaste õpimotivatsioonis. Soojust ja tuge iseloomustavad õpetaja-õpilassuhe suurendab õpilaste enesekindlust õppimisel ja samuti leiti eakaaslaste positiivne mõju akadeemilistele tulemustele. Õpetajad avaldada mõju peamiselt sellele, kuidas õpilased suhtuvad erinevatesse ainetesse ning eakaaslased pigem mõjutavad väärtusi, et õppimine on kasulik ja oluline eesmärkide saavutamiseks. Seega tulemused rõhutasid eakaaslaste ja õpetajate olulist, kuid mõnevõrra erinevat rolli noorukite õpimotivatsioonis (Fan, 2011).

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Töö eesmärgiks oli selgitada välja ja võrrelda III kooliastmes õppivate tüdrukute ja poiste hinnanguid eakaaslastele ja õpetajatele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele. Töö autorile teadaolevalt pole Eestis antud teemat uuritud. On uuritud õpilaste õpiedukust vastavalt soole (Bugler, McGeown & St Clair-Thompson, 2015; Collins, Kenway, & McLeod, 2000; Martin & Marsh, 2005). Leitud on ka, et õpimotivatsioon langeb 3.- 8. klassis, samas aga eakaaslaste olulisus ja mõju on haripunktis (Lepper jt, 2005) – seetõttu on uuritavateks valitud just III kooliastme õpilased. Varasematest uuringutest (nt Martin & Marsh, 2005) on

selgunud, et poiste hinnangud õpimotivatsioonile on negatiivsemad kui tüdrukutel. Poisid ei pea kodutöid oluliseks, ei julge abi saamiseks pöörduda õpetajate ega klassikaaslaste poole.

Tüdrukute õpimotivatsioon koolis on kõrgem ja neil on eakaaslastega paremad suhted (Fan, 2011). Oluline oleks teada saada, kuidas tüdrukud ja poisid tajuvad oma klassis eakaaslaste ja õpetajate mõju. Sellelt tulenevalt on kaks esimest uurimisküsimust:

1. Missugused on III kooliastmes õppivate tüdrukute hinnangud oma eakaaslastele ja õpetajatele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele.
2. Missugused on III kooliastmes õppivate poiste hinnangud oma eakaaslastele ja õpetajatele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele.

On leitud, et poisid ja tüdrukud kogevad oma koolikeskkonda erinevalt, samuti õpetajad kohtlevad neid erinevalt (Eisenberg et al., 1996). Samuti erinevad poiste ja tüdrukute hinnangud nende suhetele õpetajaga (Hughes & Kwok, 2007). Oluline oleks välja tuua kuivõrd erinevad tüdrukute ja poiste hinnangud eakaaslaste ja õpetajate mõju tajumisel õpimotivatsioonile. Sellelt tulenevalt oleks kolmas uurimisküsimus:

3. Kuidas erinevad III kooliastmes õppivate poiste ja tüdrukute hinnangud eakaaslastele ja õpetajatele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele?

METOODIKA

Töös on valitud kvantitatiivne uurimisviis, tegu on põhjuslik-võrdleva uurimusega. Uurimisviisi valikul lähtuti töö eesmärgist võrrelda tüdrukute ja poiste hinnanguid oma eakaaslastele ja õpetajatele.

Valim

Käesolevas töös on kasutatud mugavusvalimit, mis võimaldab piiratud ajaressursi tingimustes saada võimalikult palju sobivaid vastajaid. Antud töö mugavusvalim seisnes selles, et autor valis oma kodukoha lähedased koolid, samuti kasutati valimi moodustamisel tuttavate õpetajate abi. Andmekogumise protseduuris osales neli Haridusteaduste instituudi üliõpilast (töö autor, Meeli Pipar, Tiina Tomps ja Janyka Vellak), kes kõik kasutavad sama andmekogumisinstrumenti ja oma töös sama valimit. Valimisse kuulusid üldhariduskooli õpilased ja selle moodustamise kriteeriumiks oli, et õpilane õpiks kolmandas kooliastmes. On

leitnud, et õpimotivatsioon langeb keskastme 3.- 8. klassis, samas aga eakaaslaste olulisus ja mõju on haripunktis (Lepper jt, 2005) – seetõttu on uuritavateks valitud just III kooliastme õpilased. Ankeedi täitsid 1059 kolmanda kooliastme õpilast Tartust, Tallinnast, Võrust ja Lääne-Virumaalt. Valimisse, mille põhjal viidi läbi andmeanalüüs kuulus 986 õpilast. 73 ankeeti olid andmeanalüüsiks sobimatud - ankeedid olid täidetud valesti, või taustaküsimustele jäetud vastamata.

Valimisse kuulus 507 tüdrukut (51,4%) ja 479 poissi (48,58%). Poiste ja tüdrukute ülevaate uurimuses osalenud õpilaste vanusest annab ülevaate Tabel 1. Vastanute keskmine vanus oli 14,13 aastat (SD = 0,91). Tüdrukute keskmiseks vanuseks oli 14,1 aastat (SD = 0,89) ja poiste keskmiseks vanuseks oli 14,2 aastat (SD = 0,93). Kõige noorem tüdrukust vastaja oli 12 aastane ja kõige vanem 16 aastane. Kõige noorem poisist vastaja oli 12 aastane ja kõige vanem 17 aastane. χ^2 -testiga kontrolliti vanuselise jaotuvuse erinevust poiste ja tüdrukute alarühmade vahel ja statistiliselt olulist erinevust ei leitud ($\chi^2 = 6,637$; $p > 0,05$).

Tabel 1. Valimisse kuulunud õpilaste jaotus vanuse alusel

Vanus	Sagedus		%		Kokku	Kokku %
	T	P	T	P		
12	2	2	0,4	0,4	4	0,4
13	158	134	31,2	28,0	292	29,6
14	167	139	32,9	29,0	306	31,0
15	162	178	32,0	37,2	340	34,5
16	18	25	3,6	5,2	43	4,4
17	0	1	0	0,2	1	0,1

Mõõtevahendid

Andmeid koguti ankeedi abil, mille aluseks on võetud saksa teadlaste Raufelder, Drury, Jagenow, Hoferichter & Bukowski (2013) poolt loodud REMO (*Relationship and Motivation*) skaala, mis mõõdab õpilase enda hinnanguid õpetajatele ja eakaaslastele kui õpimotivatsiooni toetajatele. REMO skaala töötati eespool nimetatud autorite poolt välja toetudes kirjandusele, mis kajastab informatsiooni motivatsioonist ja sotsiaalsetest suhetest koolis. Samuti arvestati arengupsühholoogilisi aspekte, et arvestada noorukiea spetsiifiliste arengufaasidega. REMO skaala arendati uurimaks, kuidas õpilased tuginevad erinevalt õpetajale ja/või eakaaslastele, kui motivatsiooni allikatele. Kaastudeng Janyka Vellak oma kohandas ankeeti ning viis läbi pilootuurimuse oma magistritöö (Vellak, 2019) jaoks.

Ankeet koosnes neljast osast (vt lisa 1). Kõikidele osadesse jaotatud väidetele vastamiseks oli kasutatud 4-palli skaalat, kus 1 tähistas „ei ole üldse nõus“ ja 4 tähistas „olen täiesti nõus“. Ankeedi lõpus olid taustaküsimused (sugu, vanus, klass ja mitu õpilast sinu klassis õpib). Skaala tõlgiti eesti keelde juhendaja Merle Taimalu poolt 2018. a veebruaris. Skaala adapteerimise protsessis kasutati eksperthinnangut. Kaastudeng Vellak (2019) viis 2018. aasta märtsikuus läbi pilootuuringu ankeedi valiidsuse tõstmiseks. Samuti arvutati faktorite reliaabluse iseloomustamiseks Cronbachi alfa iga faktori kohta. Ankeedi eri osadesse kuulunud väited jagati viie faktori vahel lähtudes Janyka Vellak (2019) magistritööks tehtud uurivast faktoranalüüsist. Faktoreid oli viis:

1. *Eakaaslased kui positiivsed motiveerijad* – koosnes kaheksast väitest, mis kirjeldavad õpimotivatsiooni toetavaid suhteid eakaaslastega (näiteks: kui mu sõbrad õpivad, olen ka mina motiveeritud rohkem õppima). Antud faktori reliaablus (*Cronbachi alfa*) oli 0,85 ja kirjeldusvõime 16,59% kogu variatsioonist.
2. *Õpetajad kui negatiivsed motiveerijad* – koosnes kümnest väitest, mis kirjeldasid õpimotivatsiooni mitte toetavaid suhteid õpetajatega (näiteks: kui mulle õpetaja ei meeldi, siis ma tüdinen sellest ainest). Antud faktori reliaablus (*Cronbachi alfa*) oli 0,86 ning kirjeldusvõime 15,04% kogu variatsioonist.
3. *Eakaaslased kui negatiivsed motiveerijad* – koosnes kuuest väites, mis kirjeldasid õpimotivatsiooni mitte toetavaid suhteid eakaaslastega (näiteks: mu sõbrad pööravad mulle rohkem tähelepanu, kui ma koolis vähem pingutan). Antud faktori reliaablus (*Cronbachi alfa*) oli 0,75 ja kirjeldusvõime 7,55 % kogu variatsioonist.
4. *Individuaalne õppimiskäitumine* – koosnes viiest väitest, mis kirjeldasid õpilaste eelistusi seoses õppimiskäitumisega. (näiteks: kui tulemas on eksam, meeldib mulle üksi rohkem õppida). Antud faktori reliaablus (*Cronbachi alfa*) oli 0,68 ja kirjeldusvõime 6,21 % kogu variatsioonist.
5. *Õpetajad kui positiivsed motiveerijad* – koosnes kuuest väitest, mis kirjeldasid õpimotivatsiooni toetavaid suhteid õpetajatega (näiteks: kui õpetaja mind aitab, üritan ma selles aines hästi hakkama saada). Antud faktori reliaablus (*Cronbachi alfa*) oli 0,81 ja kirjeldusvõime 3,87 % kogu variatsioonist.

Protseduur

Kaastudeng Janyka Vellak viis 2018. a märtsis läbi pilootuuringu, et suurendada ankeedi valiidsust. Piloodiga küsiti küsimustest arusaamist õpilaste poolt. Alates septembrist 2018 on

uurimuses osalenud neli Haridusteaduste instituudi magistranti, kes kõik kasutavad oma lõputöö kirjutamisel üht ja sama andmekogumisinstrumenti. Kõik üliõpilased kogusid andmeid erinevates Eesti maakondades (Tartumaalt, Harjumaalt, Võrumaalt ja Lääne Virumaalt. Antud töö autor kogus andmeid kolmest Tartumaa üldhariduskoolist: kaks kooli olid Tartu linna põhikoolid ja üks Tartu maakonna kool. Andmekogumisprotseduur oli kõigil töörühma kuuluvatel üliõpilastel sarnane: andmeid koguti erinevas maakonnas; õpilaste küsitlemiseks paluti nõusolek koolijuhtidelt või aineõpetajatelt, vanematelt küsiti nõustumiseks luba läbi e-kooli. Ankeetide kogumiseks viidi paber kandjal ankeedid kooli, kus need pärast täitmist koguti kinnistesse kogumiskastidesse, et tagada andmete konfidentsiaalsus. Järgnevalt tutvustab töö autor oma andmekogumisprotseduuri täpsemalt. Septembris 2018 saatis töö autor viiele Tartu koolijuhile uurimust tutvustava kirja, milles palus nõusolekut õpilaste küsitlemiseks. Kõikidele kooli juhtidele sai selgitatud antud uurimuse eesmärke. Nõusolek tuli kolmelt koolilt ning seejärel sõlmiti kokkulepped küsitluste läbiviimiseks ja saadeti läbi e-kooli uuringus osalevate III kooliastme õpilaste vanematele kiri, milles paluti nõusolekut lapse uurimuses osalemiseks. Autorile teadolevalt ühtegi keeldumist lapsevanemate poolt ei tulnud.

Oktoobris ja novembris 2018 viis töö autor uurimuses osalemisega nõustunud kolme kooli kokku 350 paber kandjal ankeeti ja kogumiskastid. Ankeedi täitmine võttis aega umbes 20-30 minutit. Uurimus oli anonüümne ja vabatahtlik – see oli kirjas ankeedi sissejuhatuses ja tutvustuskirjas koolijuhtidele ja õpetajatele. Peale ankeetide täitmist viisid lapsed ankeedid kogumiskasti. Koolid andsid töö autorile teada, kui andmed olid kogutud, seejärel läks töö autor kogumiskastidele järele. Töö autor sai tagasi 348 paber kandjal ankeeti, millest andmeanalüüsiks sobis 332 ankeeti. Ankeete, mida andmeanalüüsis kasutada ei saanud oli 16, kuna taustaküsimustele oli jäetud vastamata.

Andmete kogumisele järgnes andmete sisestamine ja analüüsimine, uurimistulemuste ja järelduste sõnastamine. Neli tudengit, kes andmeid kogusid, sisestasid kogutud andmed ühisesse Microsoft Exceli tabelisse. Andmete analüüsimiseks kanti need üle tarkvarapaketti IBM SPSS *Statistics* 25. Andmeanalüüsi teostasid üliõpilased iseseisvalt vastavalt oma lõputöö jaoks, oma uurimisküsimustest lähtudes. Valimi taustaandmete kirjeldamiseks kasutati kirjeldavat statistikat. Janyka Vellaku magistritööks (Vellak, 2019) tehtud uuriva faktoranalüüsiga saadud viie-faktorilisest mudelist lähtudes jagati ankeedi üksikväited faktoritesse. Janyka Vellak arvutas ka faktoritesse kuulunud väidete alusel iga faktori koondkeskmise. Tüdrukute ja poiste gruppide vanuse sarnasuse kontrollimiseks kasutati χ^2 -testi. Uurimisküsimuste vastuste saamiseks kasutati kirjeldavat statistikat ja võrdlusteste:

sõltumatute valimite T-test tüdrukute ja poiste hinnangute võrdlemiseks ja paarisvalimi T-test faktorite omavaheliseks võrdlemiseks.

TULEMUSED

Käesolevas peatükis esitletakse uurimistulemusi. Peatükk on struktureeritud lähtudes uurimisküsimustest ja nende järjekorrast.

III kooliastmes õppivate tüdrukute hinnangud oma eakaaslastele ja õpetajatele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele.

Tüdrukute hinnangutest oma eakaaslastele ja õpetajatele kui motiveerijatele sai kõige kõrgema keskmise koondhinnangu faktor *Õpetajad kui positiivsed motiveerijad*. Keskmise hinnang sellele faktorile erines statistiliselt oluliselt teisele kohale paigutunud individuaalsele õppimiskäitumisele antud hinnangute koondkeskmisest ($t = 10,471$; $p < 0,01$) (vt Tabel 2). Teisel ja kolmandal kohal olevate faktorite (*Individuaalne õppimiskäitumine* ja *Eakaaslased kui positiivsed motiveerijad*) vahel statistiliselt olulist erinevust ei esinenud ($t = 1,672$; $p > 0,05$). Kolmandal ja neljandal ning neljandal ja viiendal kohal olevate faktorite (*Eakaaslased kui positiivsed motiveerijad*, *Õpetajad kui negatiivsed motiveerijad* ja *Eakaaslased kui negatiivsed motiveerijad*) vahel esinesid statistiliselt olulised erinevused (vastavalt $t = 13,748$; $p < 0,01$ ja $t = 28,248$; $p < 0,01$).

III kooliastmes õppivate poiste hinnangud oma eakaaslastele ja õpetajatele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele.

Poisid andsid kõige kõrgemad hinnangud faktorile *Õpetajad kui positiivsed motiveerijad*, mis erines statistiliselt oluliselt *Individuaalne õppimiskäitumise* koondhinnangutest ($t = 6,500$; $p < 0,05$) (vt Tabel 2). Teisele kohale hinnati poiste poolt faktor *Individuaalne õppimiskäitumine*, mis erines statistiliselt oluliselt hinnangutest eakaaslastele kui positiivsetele motiveerijatele ($t = 3,851$; $p < 0,05$). Statistiliselt olulised erinevused esinesid ka õpetajatele kui negatiivsetele motiveerijatele ja eakaaslastele kui negatiivsetele motiveerijatele antud hinnangute vahel ($t = 19,573$; $p < 0,01$).

Tabel 2. Tüdrukute ja poiste hinnangud oma eakaaslastele ja õpetajatele kui motiveerijatele (kirjeldav statistika)

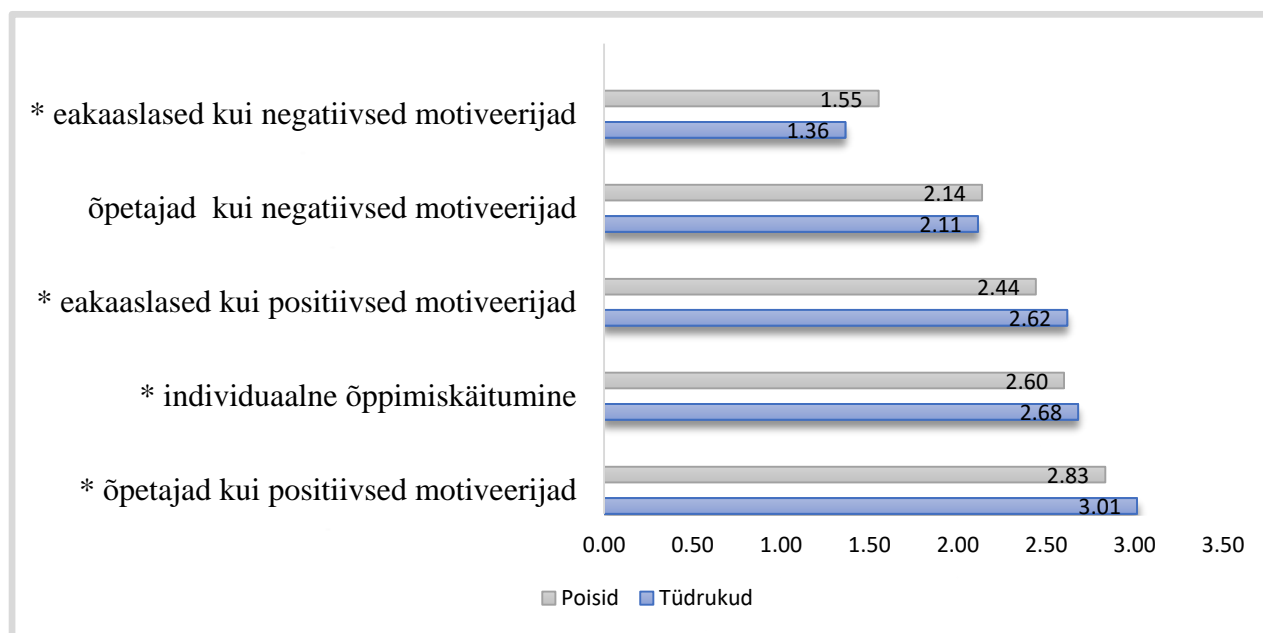
Koht		Faktorid	Tüdrukud				Poisid			
pingereas			M*	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
T*	P*									
		Õpetajad kui								
1	1	positiivsed motiveerijad	3,01	0,51	1,00	4,00	2,83	0,61	1,00	4,00
2	2	Individuaalne õppimiskäitumine	2,68	0,55	1,00	4,00	2,60	0,58	1,00	4,00
		Eakaaslased kui								
3	3	positiivsed motiveerijad	2,62	0,55	1,00	4,00	2,44	0,62	1,00	4,00
		Õpetajad kui								
4	4	negatiivsed motiveerijad	2,11	0,57	1,00	3,90	2,14	0,61	1,00	4,00
		Eakaaslased kui								
5	5	negatiivsed motiveerijad	1,36	0,41	1,00	3,00	1,55	0,52	1,00	4,00

*M – faktorite koondkeskmised; SD – standardhälve; Min – miinimum; Max – maksimum;
T – tüdrukud; P – poisid

Sotsiaalse õpimotivatsiooni erinevus tüdrukutel ja poistel.

Kõrvutades tüdrukute ja poiste hinnanguid oma eakaaslastele ja õpetajatele kui motiveerijatele faktorite koondkeskmiste alusel, selgus, et tüdrukud ja poisid andsid üsna sarnaseid hinnanguid. Mõlema alagrupi hinnangute pingerida oli samasugune (vt Tabel 2). Üldine tendents oli selline, et tüdrukute hinnangud kolmele faktorile viiest olid üle skaala keskmise (4-palli skaala puhul 2,5) ja kaks faktorit *Õpetajad kui negatiivsed motiveerijad* ja *Eakaaslastel kui negatiivsed motiveerijad*, sai hinnangud alla 2,5. Poiste hinnangud olid kahe faktori puhul viiest üle skaala keskmise *Õpetajad kui positiivsed motiveerijad* ja *individuaalne õppimiskäitumine*. Sisuliselt tähendab see seda, et kõrgemad hinnangud sellele faktorile näitavad seda, et õpilane eelistab õppida üksinda võrreldes koos teistega õppimisele. Ülejäänute faktorite keskmine jäi alla 2,5. Kõige madalama hinnangu nii tüdrukute kui poiste

poolt sai faktor *Eakaaslased kui negatiivsed motiveerijad*. Tüdrukute hinnangute vahemik oli veidi laiem kui poistel – hinnangud algavad veidi kõrgemalt (kõrgeim koondkeskmine õpetajatele kui positiivsetele motiveerijatele oli 3,01, samas poistel 2,83) ja pingereas viimasel kohal olevale *Eakaaslastele kui negatiivsetele motiveerijatele* antud hinnangud olid veidi madalamad (1,36, samas poistel 1,55) (vt Tabel 2).



Joonis 1. Faktorite koondkeskmised tüdrukutel ja poistel (tärniga märgitud faktorite puhul leiti statistiliselt olulised erinevused alagruppide hinnangute vahel)

Faktorite koondkeskmiste võrdlemisel soolise tunnuse alusel selgus, et viiest faktorist esines tüdrukute ja poiste hinnangute vahel statistiliselt olulisi erinevusi nelja faktori puhul (vt Tabel 3 ja Joonis 1). Statistiliselt olulisi erinevusi leiti järgmiste faktorite puhul: *Õpetajaid kui positiivsed motiveerijad*, *Individuaalne õppimiskäitumine*, *Eakaaslased kui positiivsed motiveerijad* ja *Eakaaslased kui negatiivsed motiveerijad*.

Tabel 3. Poiste ja tüdrukute hinnangute erinevused

Faktorid	Sugu	M*	SD	t	p
Õpetajad kui positiivsed motiveerijad	tüdruk	3,01	0,51	4,99	0,00
	poiss	2,83	0,61		
Individaalne õppimiskäitumine	tüdruk	2,68	0,55	2,25	0,025
	poiss	2,60	0,58		
Eakaaslased kui positiivsed motiveerijad	tüdruk	2,62	0,55	4,76	0,000
	poiss	2,44	0,62		
Õpetajad kui negatiivsed motiveerijad	tüdruk	2,11	0,57	0,59	0,553
	poiss	2,14	0,61		
Eakaaslased kui negatiivsed motiveerijad	tüdruk	1,36	0,41	6,31	0,000
	poiss	1,55	0,52		

*M – tüdrukute ja poiste faktorite koondkeskmised; SD – standardhälve; t – t-statistik;

p – olulisusnivoo

ARUTELU

Käesoleva magistr töö eesmärgiks oli selgitada välja ja võrrelda III kooliastmes õppivate poiste ja tüdrukute hinnanguid eakaaslastele ja õpetajatele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele. Järgnevalt arutletakse tulemuste üle ja kõrvutatakse neid varasemate uurimuste tulemustega. Arutelu struktuur on üles ehitatud lähtudes eelnevalt töös püsitatud uurimisküsimustest.

Tüdrukute ja poiste hinnangud oma eakaaslastele ja õpetajatele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele

Esimeseks uurimisküsimuseks oli: missugused on III kooliastmes õppivate tüdrukute hinnangud oma eakaaslastele ja õpetajatele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele ja teiseks uurimisküsimuseks oli: missugused on III kooliastmes õppivate poiste hinnangud oma eakaaslastele ja õpetajatele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele. Järgnevalt analüüsib töö autor antud uurimisküsimusi koos, paralleelselt.

Tüdrukud hindasid üle keskmise kõrgelt õpetajaid ja eakaaslaste kui positiivseid motiveerijaid ning samuti eelistasid nad üksi õppimist koos kaaslastega õppimisele. Samamoodi ka poisid hindasid üle keskmise kõrgelt õpetajaid kui positiivseid motiveerijaid ja eelistasid üksi õppimist koos õppimisele. Tüdrukute ja poiste hinnangud on kooskõlas Raufelderi ja tema kolleegide (2013) poolt läbiviidud uuringuga, kus õpilased hindasid kõige

kõrgemalt faktorit *Õpilased kui positiivsed motiveerijad*. Õppimine on sobivam ja efektiivsem õppekeskkonnades, kus peetakse silmas õppija erisusi ja arvestatakse nendega (Bozkurt ja Aydoğdu 2009). Kuna õpimotivatsiooni mõjutajana nägid mõlema soo esindajad kõige olulisematena just õpetajaid on väga oluline, et õpetajad teadvustaksid oma rolli, et see hinnang ka nii jääks. Uuringud (Korir & Kipkemboi, 2014; Furrer, Skinner ja Pitzer, 2014) näitavad, et õpetajad võivad mõjutada õpitulemusi nii positiivses, kui ka negatiivses võtmes. Seetõttu tulekski õpetajatel õpilastele luua sobilik keskkond õppimiseks, samuti pakkuda toetust ja tekitada õpihuvi. Õpilased on klassis aktiivsemad ja õpingutele rohkem pühendunud, kui nad saavad õpetajalt positiivset tagasisidet ja toetust (Jagenow, Raufelder, & Eid, 2015). Õpilased, kes tajuvad eakaaslaste ja õpetajaid positiivsete motiveerijatena on üldiselt oma õpitulemustes edukamad ja püüdlevad kõrgemate õpitulemuste poole, kartes läbikukkumist (Raufelder, Drury, et al., 2013) Seega, positiivsed sotsiaalsed suhted koolis toetavad akadeemilist saavutust ja õpimotivatsiooni (Wentzel, 1998).

Teisel kohal pingereas mõlema soo puhul oli individuaalne õppimiskäitumine, saades samuti üle skaala keskmise hinnangu, mis tähendas, et vastanud III kooliastme õpilased eelistasid pigem õppida üksi kui kaaslastega koos. Õpilased, kes eelistavad õppida omaette, ei vaja enamjaolt õpetajate ja kaaslaste toetust (Raufelder, Drury, et al., 2013). Neid järeldusi võib mõista kui selgitust motivatsiooniuringute tulemuste kohta, mis ühest küljest väidavad, et sotsiaalsed suhted ja kogemused on olulised akadeemiliste saavutuste puhul (Klem & Connell, 2004; Wentzel, 1998) ja teisest küljest näitavad, et mõnede õpilaste õpitulemused on püsivad (head või halvad) ning ei sõltu õpetajatest või klassikaaslastest (Ryan & Deci, 2000). Seega antud valimi puhul kõige olulisemalt hinnati õpetajad kui positiivseid motiveerijaid ja teisele kohal oli individuaalne õppimiskäitumine. Individuaalse õppimiskäitumise puhul eelistasid tüdrukud ja poisid üksinda õppimist antud näidete põhjal (eksamiteks õppimine, kodutöödeks õppimine, jne). See võib viidata sellele, et õpilased on kontrolltööde ja kodutööde puhul piisavalt motiveeritud, et omaette õppida ja ei vaja nende juures kaaslaste ja õpetajate abi.

Nii tüdrukute kui poiste puhul hinnati pigem madalamalt nii eakaaslaste kui ka õpetajaid negatiivsete motiveerijatena. Kõige madalamalt hinnati faktorit *Eakaaslaste kui negatiivsed motiveerijad*, mis on kooskõlas Raufelderi ja tema kolleegide (2013) poolt läbiviidud uuringu tulemustega, kus õpilased hindasid samuti kõige madalamalt faktorit *Eakaaslaste kui negatiivsed motiveerijad*. Antud tulemus võib viidata sellele, et noorukieas hakatakse veetma üha rohkem aega oma eakaaslastega (Kang, 2006) ja tänu sellele nähakse neid pigem õpimotivatsiooni toetavas rollis. Kuna õpilased veedavad palju aega omavahel,

hakatakse üha enam üksteise käitumist mõjutama. Õpilaste õpitulemus sõltub peamiselt klassikaaslaste mõjust. Sacardeto (2001) uurimus näitas, et kaasõpilaste mõju on tugevaim just keskkoolis, hiljem ei pea õpilased toetust enam nii oluliseks. On leitud (Ryan, 2000), et õpilased kellel on kehvema õpiedukusega sõbrad, kalduvad ise ka kogema õpimotivatsiooni langust – seetõttu on väga oluline, et õpilased tajusid eakaaslasi õpimotivatsiooni toetajatena.

Sotsiaalse õpimotivatsiooni erinevus tüdrukutel ja poistel

Kolmas uurimisküsimus oli: kuidas sotsiaalne õpimotivatsioon koolis erineb poistel ja tüdrukutel?

Tulemustest selgus, et tüdrukute ja poiste hinnangud oma eakaaslastele ja õpetajatele kui motiveerijatele on üsna sarnased. Mõlema alagrupi pingerida oli samasugune. Tüdrukute ja poiste antud hinnangute puhul leiti neli olulist erinevust.

Tüdrukud hindasid nii õpetajaid kui ka eakaaslasi kui positiivseid motiveerijaid kõrgemalt ning eelistasid rohkem omaette õppida kui poisid. Poisid seevastu tajusid rohkem kui tüdrukud eakaaslasi negatiivsete motiveerijatena. Seega, poisid peavad eakaaslasi ja õpetajaid vähem oluliseks õpimotivatsiooni mõjutajateks kui tüdrukud, hinnates antud faktoreid madalamalt. Varasemad uurimused on näidanud, et üldist õpimotivatsiooni puudutavate teemade puhul (õppimisele keskendumine, saavutamisanu, püsivus, jne) on tüdrukutel kõrgemad tulemused kui poistel (Collins, Kenway, & McLeod, 2000), sellest tulenevalt on poisid negatiivsemad oma hinnangute osas õpimotivatsioonile (Bugler, McGeown & St Clair-Thompson, 2015). Seega võib antud töö tulemusi seostada eelnevate uuringutega poiste ja tüdrukute õpimotivatsiooni erinevustest (Martin & Marsh, 2005; Bugler, McGeown & St Clair-Thompson, 2015; Collins, Kenway, & McLeod), näidates erinevusi õpimotivatsiooni mõjutavates tegurites tüdrukute ja poiste vahel.

Erinevalt tüdrukutest hindasid poisid madalamalt eakaaslasi kui positiivseid motiveerijaid ja tajusid rohkem kui tüdrukud eakaaslasi negatiivsete motiveerijatena. Antud tulemused näitavad erinevust tüdrukute ja poiste hinnangutes eakaaslastele, et tüdrukud tajuvad eakaaslasi õpimotivatsiooni toetajatena positiivsena kõrgemalt kui poisid. Antud tulemus on kooskõlas Martin ja Marsh (2005) leitunga, et poisid küsivad võrreldes tüdrukutega vähem abi kaasõpilastelt, samuti ei ole nad nõus osutama kaaslastele abi. Just seetõttu ei pruugigi poisid näha eakaaslastes õpimotivatsiooni toetajaid sel määral kui tüdrukud.

Bugler ja tema kolleegide (2015) ja Costa jt (2001) tulemusest selgus, et tüdrukute ja poiste akadeemiline motivatsioon on seotud nende isiksusest tulenevate eripäradega.

Tüdrukud on oma isiksuse poolest üldiselt kohusetundlikumad, motiveeritumad ja enesedistsipliin on kõrgem kui poistel. Seega võib ka käesolevas uurimuses üheks poiste ja tüdrukute hinnangute vahelisi erinevusi seletavaks põhjuseks olla nende isiksusest tulenevad eespoolmainitud õpimotivatsiooniga seotud eripärad.

Töö piirangud ja praktiline väärtus

Antud magistritöö piiranguteks võib pidada seda, et tüdrukud ja poisid andsid hinnanguid ette antud väidetele viies erinevas blokis ja samuti oli iga ette antud blokk pealkirjastatud, kuna iga õpilane on erinev võivad need mõjutada nende arvamust. Seetõttu võiks küsimustikku lisada avatud küsimusi, mis võimaldaksid lähemalt uurida tüdrukute ja poiste erinevusi. Samuti võiksid olla väited paisatud küsimustikus segamini, et ei tekiks õpilastel vastamisel eelnevalt mingisuguseid hinnanguid.

Antud uurimuse valim oli küllatki suur 986 õpilast. Siiski võiks teise piiranguna välja tuua seda, et uurimuses osalenud õpilased olid neljast Eesti maakonnast ja jaotus oli ebahühtlane. Seetõttu ei saa tulemusi üldistada kogu Eesti õpilastega. Üldistuste tegemiseks peaks valimis olema esindatud vähemalt üks kool igast Eesti maakonnast või siis vähemalt enamikus Eesti maakondi. Alati võib ka valimit suurendada, sellisel juhul oleks näha, kas esineb rohkem erinevusi tüdrukute ja poiste vahel.

Magistritöö praktiliseks väärtuseks võib pidada seda, et varem pole põhikooliõpilaste hinnanguid õpetajatele ja eakaaslastele Eestis autorile teadaolevalt uuritud. Samuti pole läbi viidud uurimusi, kus võrreldaks tüdrukute ja poiste hinnanguid eraldi, mis annab teha järeldusi vastavalt õpilase soole. Käesoleva töö käigus kasutati kohandatud REMO skaalat, mida samuti pole varem Eestis õpilaste seas kasutatud. Antud magistritööst selgus, et tüdrukud ja poisid näevad õpetaja olulist rolli just toetavas võtmes. Erinevusena leiti, et tüdrukud tajuvad eakaaslasi õpimotivatsiooni toetajatena positiivsemalt kui poisid. Töö tulemustest võiks huvitada eelkõige õpetajad, kuna antud uurimuse tulemused võimaldavad mõlema sugupoole oskuste-teadmiste laiendamist ja samuti, et õpetajad oskaksid mõtestada oma õpetamisviise vastavalt soole.

TÄNUSÕNAD

Täna südamest magistritöö juhendajat Merle Taimalu suure toetuse, motiveerimise ja abistamise eest. Samuti täna käesoleva töö teemaga seotud uurimisrühma üliõpilasi Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudist Tiina Tomps, Janyka Vellak ja Meeli Pipar ja samuti kõiki küsitluses osalenud õpilasi.

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.

Carmen Kartau

27.05.2019

KASUTATUD KIRJANDUS

- Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1997). The teacher–child relationship and children’s early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61–79.
- Bozkurt, O., & Aydoğdu, M. (2009). A comparative analysis of the effect of dunn and dunn learning styles model and traditional teaching method on 6th grade students’ achievement levels and attitudes in science education lesson. *Elementary Education Online, 8*(3), 741-754.
- Brophy, J. E. (2010). *Motivating students to learn* (3rd ed). New York: Routledge.
- Bugler, M., McGeown, S. P., & St Clair-Thompson, H. (2015). Gender differences in adolescents’ academic motivation and classroom behaviour. *Educational Psychology, 35*(5), 541–556. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.849325>
- Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodtkin, E. S., & Schultz, R. T. (2012). The social motivation theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences, 16*(4), 231-239.
- Collins, C., Kenway, J., & McLeod, J. (2000). *Factors influencing the educational performance of males and females in school and their initial destinations after leaving school*. Canberra: Department of Education, Training, and Youth Affairs.
- Costa, P. T., Jr, Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*, 322–331.
- Eisenberg N, Fabes RA, Guthrie IK, Murphy BC, Maszk P, Holmgren R, et al. The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology. 1996; 8*:141–162.
- Fan, W. (2011). Social influences, school motivation and gender differences: an application of the expectancy-value theory. *Educational Psychology, 31*(2), 157–175. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.536525>
- Fan, X., & Chen, M. (1997). Gender differences in mathematics achievement: Findings from the national educational. *Journal of Experimental Education, 65*(3), 229–242.
- Fisher, R (2004). *Õpetame lapsi õppima*. Tartu: AS Atlex
- Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (s.a.) (2014) The Influence of Teacher and Peer Relationships on Students’ Classroom Engagement and Everyday Motivational Resilience 23.

- Haridus ja sugu, (s.a.). Külastatud aadressil <http://www.haridusjasugu.ee/sooteadlik-pedagoogika>
- Heidmets, M. jt (2017). Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade. Tallinn: TLÜ.
- Hughes, J., & Kwok, O. (2007). Influence of student–teacher and parent–teacher relationships on lower achieving readers’ engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39–51.
- Jagenow, D., Raufelder, D., & Eid, M. (2015). The development of socio-motivational dependency from early to middle adolescence. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00194>
- Jõgi, A-L., & Aus, K. (2015). Õpipädevus. E. Kikas, & A. Toomela (Toim), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 130). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastuse OÜ.
- Kaldoja, M (2015). Sotsiaalne pädevus. E. Kikas, & A. Toomela (Toim), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 185). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastuse OÜ. 3
- Kang, C. (2006). Classroom Peer Effects and Academic Achievement: Quasi-Randomization Evidence from South Korea. *Journal of Urban economics* forthcoming.
- Kikas, E (2015). Tunnetusprotsessid, uskumused, emotsioonid ja motivatsioon. Nende iseärasused ja arengu toetamine kolmandas kooliastmes. E. Kikas, & A. Toomela (Toim), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 158). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastuse OÜ.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74, 262–273. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>.
- Korir, D. K., & Kipkemboi, F. (2014). The Impact of School Environment and Peer Influences on Students’ Academic Performance in Vihiga County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 12.
- Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat* (3. täiend. ja ümbertööt. vlj). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196.

- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239–269.
- Martin, A., & Marsh, H. (2005). Motivating Boys and Motivating Girls: Does Teacher Gender Really Make a Difference? *Australian Journal of Education*, 49(3), 320–334. <https://doi.org/10.1177/000494410504900308>
- Nichols, J.D. & Miller, R.B. (1994). Cooperative learning and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 167-178.
- Ots, A (2010). Õpilaste soolised erinevused ja toimetulk koolis. (E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 123) Tartu : Haridus- ja Teadusministeerium.
- Patall, E. A., Pituch, K. A., Steingut, R. R., Vasquez, A. C., Yates, N., & Kennedy, A. A. U. (2019). Agency and high school science students' motivation, engagement, and classroom support experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 62, 77–92. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.01.004>
- Raava. M. (2013). Kuidas tõsta õpimotivatsiooni? *Postimees*, 12. detsember. Kasutatud 13.03.2019, <https://arvamus.postimees.ee/2628944/mait-raava-kuidas-tosta-opimotivatsiooni>
- Raufelder, D., Drury, K., Jagenow, D., Hoferichter, F., & Bukowski, W. (2013). Development and validation of the Relationship and Motivation (REMO) scale to assess students' perceptions of peers and teachers as motivators in adolescence. *Learning and Individual Differences*, 24, 182–189. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.001>
- Raufelder, D., Jagenow, D., Drury, K., & Hoferichter, F. (2013). Social relationships and motivation in secondary school: Four different motivation types. *Learning and Individual Differences*, 24, 89–95. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.002>
- Ryan, A.M. (2000). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72(4), 1135–1150.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.
- Sacerdote, B. (2001). Peer Effects with Random assignment: Results FromDarmouth Roommates. *Journal of Economics*, 681-704.

- Vellak, J. (2019). *Õpetajate ja eakaaslastele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele III kooliastme õpilaste antud hinnagud ja nende vahelised seosed*. Publitseerimata magistritöö Tartu Ülikool
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology, 35*(3), 193–202.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- Wentzel, K. R. (2009). “Peer relationships and motivation at school,” in *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*, eds K. H. Rubin and W. M. Bukowski (New York, NY: Guilford), 531–547.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*, 202–209.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>.

Lisa 1 Ankeet

Hea õpilane!

Oleme Tartu Ülikooli üliõpilased, kes uurivad kuidas III kooliastme õpilaste arvates nende õpetajad ja eakaaslased neid motiveerivad. Käesolev ankeet on anonüümne – Sinu nime ei küsita ja Sinu vastuseid ei seostata Sinu isikuga. Sinu poolt antud vastuseid kasutatakse vaid üldistatud kujul. Oleme Sulle tänulikud, kui vastad ausalt, ilma kiirustamata ning väiteid vahele jätmata. Ankeedi täitmine võtab aega umbes 20 minutit.

Palun hinda alljärgnevaid väiteid, valides välja Sulle sobiva vastuse. Tõmba ring ümber sulle sobiva vastusvariandi skaalal 1-4, kus 1=ei ole üldse nõus; 2= pigem ei ole nõus; 3= pigem olen nõus ja 4= olen täiesti nõus.

Õpetaja kui motiveerija väidete plokis (IV ja V plokk) mõtle ÜLDISELT kõigi oma õpetajate peale, mitte konkreetsele ainele ja õpetajale.

Ette tänades

Carmen Kartau (kartaucarmen@gmail.com), Meeli Pipar (mpipar@gmail.com), Tiina Tomps (tiinatombs@gmail.com), Janyka Vellak (janyka.vellak@gmail.com).

Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi üliõpilased

1. Eakaaslased kui positiivsed motiveerijad	1 ei ole üldse nõus	2 pigem ei ole nõus	3 pigem olen nõus	4 olen täiesti nõus
1. Mulle meeldib koolis pingutada, sest siis mu sõbrad ütlevad, et ma olen tark.	1	2	3	4
2. Koolis on lihtsam hästi hakkama saada, kui sõbrad mind motiveerivad	1	2	3	4
3. Kui mu sõbrad õpivad, olen ka mina motiveeritud rohkem õppima.	1	2	3	4
4. Kui mu sõbrad tahavad, et neil koolis paremini läheks, tahan ka mina, et mul paremini läheks.	1	2	3	4
5. Ma pingutan koolis, kui mu sõbrad mind motiveerivad.	1	2	3	4
6. Ma püüan koolis oma sõpradega samapalju pingutada.	1	2	3	4
7. Mu sõbrad ja mina motiveerime üksteist koolis pingutama.	1	2	3	4
8. Oma sõprade tõttu püüan ma koolis rohkem pingutada.	1	2	3	4

9. Ma õpin eksamiks rohkem, kui mu sõbrad ütlevad mulle, et ka nemad töötavad kõvasti.	1	2	3	4
2. Eakaaslased kui negatiivsed motiveerijad				
1. Mu sõbrad pööravad mulle rohkem tähelepanu, kui ma koolis vähem pingutan.	1	2	3	4
2. Kui mu sõbrad ei oleks koolist huvitatud, siis ka mina ei pingutaks.	1	2	3	4
3. Mu sõbrad julgustavad mind võimalikult vähe aega koolitöödele kulutama.	1	2	3	4
4. Vahel ei pinguta ma koolis, sest mu sõbrad ütlevad, et koolis pingutamine ei ole lahe.	1	2	3	4
5. Kui mu sõbrad ütleksid, et head hinded pole olulised, siis ma pingutaksin vähem.	1	2	3	4
6. Kui mu sõbrad leiavad kooli igava olevat, siis ka mina kaldun kooli tüütuks pidama.	1	2	3	4
3. Individuaalne õppimiskäitumine				
1. Ma õpin omaette paremini kui koos teistega.	1	2	3	4
2. Tööks õppimine on mitmekesi lihtsam kui üksi.	1	2	3	4
3. Kui tulemas on eksam, meeldib mulle üksi rohkem õppida.	1	2	3	4
4. Ma ei tee kodutöid kunagi koos sõpradega, vaid alati omaette.	1	2	3	4
5. Koolis on lihtsam edukas olla, kui töötada pigem omaette, mitte teistega koos.	1	2	3	4
6. Ma õpin kõige paremini siis, kui töötan koos oma sõpradega.	1	2	3	4
4. Õpetajad kui positiivsed motiveerijad				

1. Kui õpetaja mind aitab, üritan ma selles aines hästi hakkama saada.	1	2	3	4
2. Kui õpetaja võtab aega, et mulle midagi selgitada, siis pingutan ma järgmisel korral rohkem.	1	2	3	4
3. Kui õpetaja märkab, et ma olen püüdnud anda oma parima, siis püüan ma seda teha ka tulevikus.	1	2	3	4
4. Ma pingutan aines rohkem, kui mulle tundub, et õpetaja usub minusse.	1	2	3	4
5. Õpetaja entusiasm (tugev vaimustus) aines motiveerib mind rohkem õppima.	1	2	3	4
6. Kui ma õpetajale meeldin, pingutan ma selles aines rohkem.	1	2	3	4
5. Õpetajad kui negatiivsed motiveerijad				
1. Kui õpetaja mulle ei meeldi, siis ma ei ole sellest aimest huvitatud.	1	2	3	4
2. Kui mulle tundub, et õpetaja minusse ei usu, siis ma ei pinguta, et hästi hakkama saada.	1	2	3	4
3. Kui mulle õpetaja ei meeldi, siis ma tüdinen sellest aimest.	1	2	3	4
4. Kui õpetaja ei märka, et ma pingutan, siis lõpetan ma pingutamise.	1	2	3	4
5. Kui õpetaja mulle aines kunagi head hinnet ei pane, siis mind enam ei huvita, kuidas mul seal aines läheb.	1	2	3	4
6. Kui õpetaja ei üritagi mind aidata, annan ma enamasti alla.	1	2	3	4
7. See, kui palju ma õpin, sõltub sellest, kas mulle õpetaja meeldib või ei meeldi.	1	2	3	4

8. Kui mulle tundub, et ma õpetajale ei meeldi, on mul raskusi aineksest huvi tundmisega.	1	2	3	4
9. Kui õpetaja mind tüütab, ei õpi ma üldse mitte midagi.	1	2	3	4
10. Kui õpetaja ei ole aineksest huvitatud, siis ei ole ka mina huvitatud.	1	2	3	4

Taustaküsimused

Palun tõmba iga küsimuse juures ring ümber sobiva vastusvariandi ees oleva tähe või kirjuta vastus punktiirile.

Sugu: a. naine b. mees

Vanus:

Klass:

Sinu klassis õpib (mitu?) õpilast

Suur tänu!

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Carmen Kartau

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose tüdrukute ja poiste hinnanguid eakaaslastele ja õpetajatele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele III kooliastmes, mille juhendaja on Merle Taimalu, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Carmen Kartau

27.05.2019