

TARTU ÜLIKOOL
Humanitaarteaduste ja kunstide valdkond
Ajaloo ja arheoloogia instituut
Infokorralduse õppekava

Katrin Kraani-Klaassen

**KAITSEVÄE ÜHENDATUD ÕPPEASUTUSTE
VILISTLASTE HINNANGUD ORGANISATSIOONILE
JA ÕPIMOTIVATSIOONILE ÕPINGUTE JOOKSUL**

Magistritöö

Juhendaja: Svetlana Ganina, PhD
Kaasjuhendaja: Kurmo Konsa, PhD

Tartu 2016

Sisukord

Sissejuhatus.....	3
1. Töö teoreetilised lähtekohad	6
1.1. Organisatsiooni ja juhtimise teoreetilised käsitlused	6
1.2. Ülevaade organisatsioonist Kaitseväge Ühendatud Õppeasutused (KVÜÕA)	11
1.2.1. KVÜÕA juhtimine ja toimimine	12
1.2.2. KVÜÕA õppetegevus ja õpikeskkond	13
1.3. Õppimis- ja motivatsiooniteooriad ning õpimotivatsiooni olemus	16
2. Empiirilise uurimise metoodika	26
2.1. Uurimisprobleemi kirjeldus.....	26
2.2. Andmekogumismeetod.....	27
2.3. Valim.....	28
3. Uurimistulemused, analüüs ja arutelu	32
3.1. Vilistlaste hinnangud KVÜÕA organisatsioonile	32
3.2. Vilistlaste hinnangud õpimotivatsiooni suurendanud, toetanud ja takistanud teguritele	37
3.3. Vilistlaste hinnangud õppeainetele ja lõputöö koostamise protsessile	43
3.4. Arutelu.....	51
Kokkuvõte	56
Summary	58
Viidatud allikad	61
Lisa 1. Küsitlusankeet	65

Sissejuhatus

Õppimine ilma mõtlemiseta on tühi töö; mõtlemine ilma õppimiseta aga lausa ohtlik.

Konfutsius (Goodreads 2016)

Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused (KVÜÕA) on Kaitseministeeriumi valitsemisalas ja Kaitseväe juhataja vahetus alluvuses olev Kaitseväe struktuuriüksus ning samal ajal Eesti ainus riigikaitsealine rakenduskõrgkool, mille ülesandeks on sõjaväelise hariduse andmine (KVÜÕA põhimäärus 2014). Sellest lähtuvalt on tegemist ainulaadse organisatsiooniga Eestis, mille olemust avab käesolev magistritöö, eelkõige läbi vilistlaste hinnangute.

Töö eesmärgiks on saada ülevaade KVÜÕA vilistlaste hinnangutest organisatsioonile ja õpimotivatsioonile õpingute jooksul.

Käesoleva magistritöö idee sündis pärast seda, kui autor oli KVÜÕAs teostanud analüüsi akadeemiliste võimete testi ning koolist väljalangevuse ja õppetulemuste vaheliste seoste kohta, millele eelnes omakorda KVÜÕAs tõstatunud probleem akadeemiliste võimete testi vajalikkusest kooli sisseastumisprotsessis. Analüüsi järgselt tekkis lahendamist vajav uurimisprobleem: milline oli kadettide õpimotivatsioon õpingute ajal ning mis neid kõige enam mõjutas?

Magistritöö eesmärgi saavutamiseks ja uurimisprobleemi lahendamiseks tõstatati järgmised uurimisküsimused:

- Millise hinnangu annavad vilistlased KVÜÕA organisatsioonile tervikuna?
- Milline oli kadettide õpimotivatsioon õpingute vältel?
- Millised tegurid olid olulised õpimotivatsiooni suurendajad ja toetajad?
- Millised tegurid mõjusid õpimotivatsioonile negatiivselt?
- Millise hinnangu annavad vilistlased õppejõududele ja ülematele?
- Millise hinnangu annavad vilistlased õppeainetele ja lõputöö koostamise protsessile?

Uurimisküsimustele vastuste saamiseks, uurimisprobleemi lahendamiseks ja magistritöö eesmärgi saavutamiseks kasutati kombineeritult kvalitatiivset ja kvantitatiivset uurimismeetodit. Magistritöö empiiriline uurimus viidi läbi KVÜÕA 2013.-2015. a vilistlaste seas, kes õppisid aastatel 2010-2015 rakenduskõrgharidusõppe erialade „Sõjaväeline

juhtimine maaväes”, „Sõjaväeline juhtimine õhuväes” ja „Sõjaväeline juhtimine mereväes” õppekavade alusel.

Varasemates magistritöödes on KVÜÕA organisatsiooni uurinud Enno Mõts (2011) „Organisatsiooni- ja kvaliteedikultuur Kaitseväe Ühendatud Õppeasutustes” ja Raine Kuura (2016) „Organisatsiooni õppimisvõime parendamine Kaitseväe Ühendatud Õppeasutustes”. Raido Kukk (2014), Ivo Silbaum (2015) ja Valdo Veski (2011) on magistritöödes otsinud seoseid KVÜÕA kadettide siseastumiskatsete, õppetulemuste ja edasise teenistussoorituse vahel. Varasemates üliõpilastöödes on õpimotivatsiooni uuritud, kuid seda on tehtud enamjaolt madalamates kooliastmetes. Leidub ka kõrgharidusõppes teostatud õpimotivatsiooniteemalisi uuringuid, kuid need on enamasti spetsiifilise suunaga ning ei sobitu praegusesse konteksti. Kütt ja Männiste (2014) uurisid KVÜÕA kadettide kui tulevaste väljaõppe läbiviijate arusaamu õppimisest ja õpetamisest ning ka nende hinnangul on õppimise ja õpetamisega seonduvat nii Eestis kui välisriikides uuritud eeskätt ülikoolide õppejõudude ja üliõpilaste kontekstis. Tunduvalt vähem on uuritud arusaamu õppimisest ja õpetamisest sõjaväelistes organisatsioonides. (Kütt, Männiste 2014: 109)

Käesolev magistritöö on jaotatud kolmeks peatükiks. Esimeses peatükis antakse ülevaade töö teoreetilistest lähtekohadest. Peatükk on jaotatud kolmeks alapeatükiks. Esmalt saab ülevaate organisatsiooni ja juhtimise teoreetilistest käsitlustest. Teises alapeatükis tutvustatakse Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuste organisatsiooni, lähemalt vaadatakse selle juhtimist ja toimimist ning õppetegevust ja õpikeskkonda. Kolmas alapeatükk käsitleb õppimis- ja motivatsiooniteooriaid ning õpimotivatsiooni olemust.

Teine peatükk keskendub empiirilise uurimuse metoodikale. Peatükk on jaotatud kolmeks alapeatükiks. Esimeses alapeatükis kirjeldatakse uurimisprobleemi ning selgitatakse selle uurimise vajalikkust KVÜÕA seisukohast. Teine ja kolmas alapeatükk käsitlevad andmekogumismeetodit ja valimit.

Kolmas peatükk sisaldab uurimistulemusi, analüüsi ja arutelu. Peatükk jaguneb neljaks alapeatükiks. Esimeses kolmes alapeatükis antakse ülevaade uurimistulemustest ja analüüsist ehk vilistlaste hinnangutest KVÜÕA organisatsioonile, õpimotivatsiooni suurendanud, toetanud ja takistanud teguritele ning õppeainetele ja lõputöö koostamise protsessile. Neljas alapeatükk keskendub arutelule.

Magistritöö autor tänab oma juhendajat Svetlana Ganinat julgustuse, asjatundliku nõu ja pühendatud aja eest. Sisukate nõuannete ja parendusettepanekute eest lähevad tänusõnad kaasjuhendaja Kurmo Konsale. Suur tänu kogu KVÜÕA kollektiivile koostöövalmiduse eest. Eriti tänab autor KVÜÕA vilistlasi küsitlusele vastamiseks leitud aja ja põhjalike vastuste eest. Autor tänab oma lähedasi mõistva suhtumise ja kannatlikkuse eest.

1. Töö teoreetilised lähtekohad

Käesolev peatükk jaguneb kolmeks alapeatükiks. Esimeses alapeatükis antakse ülevaade organisatsiooni ja juhtimise teoreetilistest käsitlustest. Juhtimisstiile ja õppivat organisatsiooni käsitletakse Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuste kontekstis ja seostatakse eelnevate uurimustega. Teises alapeatükis tutvustatakse Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuste organisatsiooni, vaadeldes lähemalt selle juhtimist, toimimist, õppetegevust ja õpikeskkonda. Kolmandas alapeatükis käsitletakse õppimis- ja motivatsiooniteooriaid ning õpimotivatsiooni olemust.

1.1. Organisatsiooni ja juhtimise teoreetilised käsitlused

Sõna „organisatsioon” tuleneb kreeka keelest ning tähendab korrastust ja kooskõlaliseks tervikuks korrapärastumist (Vadi 2001: 256). Organisatsioon on väga lai mõiste, mistõttu ei ole seda võimalik üheselt defineerida. Siimon ja Türk (2003: 151) toovad välja, et organisatsiooni on käsitletud ühendusena, korrastatusena, süsteemina, struktuurina, protsessina, funktsioonina, instrumendina jne.

Valk (2003: 11) ütleb, et organisatsioon on ühiste eesmärkide poole püüdlevate inimeste ühendus. Sarnaselt defineerib organisatsiooni mõistet Üksvärav (2008), kes määratleb organisatsiooni kui terviklikult korraldatud ühendust, mis on moodustatud konkreetse inimrühma ühiste eesmärkide saavutamiseks. Organisatsiooni olulisim ülesanne on anda tulemusi, olgu selleks siis äriettevõtte, valitsusasutus, ülikool, omavalitsus või hooldekodu. Vastasel korral kaotab organisatsioon oma mõtte. (Üksvärav 2008: 15-17),

Iga organisatsioon koosneb vähemalt neljast koostisosast: inimesed, tegevused, siseehitus ning ainelised ja rahalised varad. Nimetatud koostisosad on omavahel tihedalt seotud ning üksteisest sõltuvad. Muutus ühes osas mõjutab teisi koostisosi. (Üksvärav 2008: 18).

Organisatsiooni toimimiseks on vaja eelkõige inimesi, sest organisatsiooni kõige suurem väärtus ja jõud peitub sellesse kuuluvates inimestes. Inimesed on organisatsiooni liikumapanevaks jõuks, kuid organisatsioon peab selleks kõige paremal viisil kaasa aitama. Organisatsioon peab tagama head tingimused oma liikmete teadmiste ja oskuste ärakasutamiseks, edukaks ühistööks ja töörahulolu saavutamiseks. (Üksvärav 2008: 17, 25) Organisatsiooni edukus sõltub inimeste koostöö tulemustest. Organisatsiooniga liitudes on

igal inimesel oma eesmärgid ning peaks olema ettekujutus organisatsiooni eesmärkidest ja oma eesmärkide saavutamisest organisatsiooni kaudu. Nende kahe kattuvusest sõltub organisatsiooni edukus. (Alas 2001: 9)

Organisatsiooni käsitlemisel on oluline roll organisatsioonikultuuri mõistel. Üksvärv (2010: 40) defineerib organisatsioonikultuuri kui ilmingut, milles on esindatud tegevuslik ja suhtumuslik külge. Tugeva organisatsioonikultuuriga organisatsioon iseloomustab pikaajaline ja ühetaoline tegutsemine ning kindlad väljakujunenud arusaamad, suhtumine, tegutsemis- ja käitumislaid (Üksvärv 2010: 41). Tugevale organisatsioonikultuurile on iseloomulikud sarnased tõekspidamised, väärtused ja hoiakud, lihtne suhtlemine, vajaduste rahuldamise seotus vastastikuse sõltuvusega ja organisatsiooni vajaduste pidamine tähtsamaks üksikisiku soovidega (Alas 2001: 40).

KVÜÕA organisatsioonikultuuri on oma magistritöös käsitlenud Enno Mõts (2011), milles uuriti KVÜÕA töötajate poolt sel hetkel tajutud ning soovitatavat organisatsioonikultuuri. Empiirilise uurimuse aluseks olid Cameron'i ja Quinn'i kultuuritüübid: hierarhiakultuur ehk sisetoimingute kultuur, turukultuur ehk tulemise kultuur, klannikultuur ehk inimsuhete keskne kultuur ja adhokraatiakultuur ehk avatud süsteemi kultuur (Cameron, Quinn 1999: 33-40, Mõts 2011: 23-24 kaudu). Uuringust selgus, et KVÜÕAs on valitsevaks hierarhiakultuur, eelistatakse aga klannikultuuri. Hierarhiakultuuris on eesmärgiks stabiilsus, olulised on formaliseeritus ja struktureeritus. Juhid keskenduvad kooskõlastamistele ja töö efektiivsele korraldamisele, inimesi juhivad määratletud toimingud, mis peavad olema ladusad ja ettearvatavad. Klannikultuurile on omased sõbralikkus ning rohke ja avameelne suhtlus. Juhid on justkui mentorid. Organisatsiooni hoiab koos lojaalsus ja traditsioonid, olulised on kuuluvustunne ja panustamine. Tähtsaks peetakse inimressurssi, töötajate sidusust ning moraali. Kontsentreerutakse meeskonnatööle, osalusele ja konsensussele. (Mõts 2011: 79).

Valk (2003: 11) ütleb, et organisatsiooni mõistega on lahutamatu seotud juhtimise mõiste, peamiselt defineeritakse juhtimist kui inimeste tegevuse ja käitumise teadlikku ja sihipärast suunamist, et saavutada organisatsiooni eesmärgid ning rahuldada selle liikmete vajadusi. Juhtimine on eesmärgipärane tegutsemine teiste kaasabil (Üksvärv 2008: 46). Juhtimine on organisatsiooniliste eesmärkide saavutamine tõhusal ja mõjusel viisil – planeerides, organiseerides, eestvedades ning kontrollides organisatsiooni ressursse (Daft 2010: 5).

Lisaks juhtimisele on organisatsioonile oluline ka eestvedamine, mis on võime mõjutada inimesi eesmärkide suunas tegutsema. Eestvedamisel kasutatakse töö juhtimiseks ja koordineerimiseks formaalset või informaalset jõudu. Hea liider omab mõlemat võimuliiki: hierarhial baseeruvat ametlikku ning liidri isiksusel, tema kompetentsusel, karismal ja veendumustel põhinevat mitteametlikku võimu. Juhtimine loob stabiilsust, ennustatavust, korda ja efektiivsust, eestvedamine aga muutusi. Juhid on huvitatud tõhususest ja et asju tehtaks õigesti, liidrid aga õigete asjade tegemist. (Valk 2003: 169-170)

Eestvedamise seisukohast on põhilised järgmised kaks käitumisviisi: ülesandekeskne (*task-oriented*) käitumine ja inimkeskne (*people-oriented*) käitumine (erinevates allikates ka: inimesekeskne, suhetekeskne). On leitud, et need kaks eestvedamise stiili on sobilikud tõhusale eestvedamisele erinevates situatsioonides ning erinevatel ajaperioodidel. (Yukl *et al* 2002, Daft 2010: 415 kaudu). Ehkki need ei ole ainsad olulised eestvedamise stiilid, siis muret üleannete täitmise ja inimeste pärast tuleb igal juhul üles näidata. Sellest tulenevalt kasutavad paljud eestvedamise mõistmisele pühendunud käsitusviisid just neid käitumisviise oma uuringute ja võrdluste alusena. (Daft 2010: 415).

Ülesandekesksed liidrid on tõhusamad, kui olukord on kas ülimalt soodne või ebasoodne. Inimkesksed liidrid on tõhusamad keskmiselt soodsates oludes. Ülesandekeskne liider paistab silma soodsas olukorras, sest kõik saavad omavahel läbi, ülesanne on selge ja liidril on võim. Sellises olukorras on vaja näidata vaid suunda. Suuna näitamine on oluline ka sel juhul, kui olukord on liidrile väga ebasoodne. Tugev liider defineerib ülesande suuna ja paneb alluvate suhtes maksma oma mõjuvõimu. (Daft 2010: 420) Kuigi inim- ja ülesandekeskset käitumist käsitletakse erinevates allikates enamasti eestvedamise kontekstis, käsitletakse neid ka juhtimisstiilidena. Ülesande- ja inimkeskse juhtimisstiili põgus võrdlus on nähtav tabelist 1.

Tabel 1. Inim- ja ülesandekeskse juhtimisstiili võrdlus.

Inimkeskne juhtimisstiil	Ülesandekeskne juhtimisstiil
Juht loob head suhted nii ülemuste kui alluvatega ja suhtleb viimastega kui võrdväärssetega.	Juht annab alluvatele konkreetsed ülesanded ja nõuab neist täpset kinnipidamist.
Juht väljendab ennast selgelt ja tema käitumine on sõbralik.	Juht nõuab kõigilt tõhusat tööd ja on kohati karm.
Töötajad pääsevad kergesti juhi jutule ja juht suhtleb nendega avatult.	Juht hoiab distantsti ja nõuab alluvatelt täpset informatsiooni tehtud töö kohta.
Juht teeb töötajate heaks kõik võimaliku.	Juhil on prioriteediks töötulemused.

Allikas: Siimon, Türk 2003: 219.

KVÜÕA arengukava järgi rakendatakse KVÜÕAs ülesande- ja inimkesket juhtimist (KVÜÕA arengukava ... 2015: 5). Saumets'a (2014) artikkel annab ülevaate 2014. a KVÜÕAs toimunud rahvusvahelisel konverentsil „Inimesekeskne ja ülesandekeskne juhtimine: kas sama mündi kaks külge?” tehtud ettekannetest. Tema hinnangul tuleks eeldada, et inimeste juhtimisel on eesmärgiks ülesande täitmine võimalikult inimlikul moel, seda eriti sõjaväelises juhtimises. Ühtlasi tsiteeris ta inimkeskse juhtimise kontseptsiooni alusepanija, Šveitsi brigaadikindrali ja juhtimisprofessori Rudolf Steigeri mõtet: *Sõjaväeline haridus, kasvatus ja juhtimine on liiga tõsised ja tähtsad asjad, et kogenud militaareksperdid peaksid omavahel põhimõistete pärast tülitsema: see muudaks ennekõike nooremaid kolleege tarbetult ebakindlaks. Kas poleks ühise eesmärgi nimel parem olla ühel meelel selles, et sõjaväeline juhtimine saab pikemas plaanis viia eduni üksnes siis, kui see on ühtaegu nii ülesandekeskne kui inimestele orienteeritud?* Konverentsil teiste seas esinenud kolonelleitnant Maidu Allikas käsitles kahe juhtimisstiili otsest ja tugevat omavahelist seost, sest nii nagu mistahes organisatsioonis, on ka Kaitseväes kõige olulisemaks väärtuseks inimene. Ülemad peaksid õppima tundma alluvate füüsilisi ja vaimseid omadusi ja oskusi, et ühitada need Kaitseväe eesmärkidega. Oluline on vastastikuse usalduse loomine. Oskuslik inimkeskne juhtimine on eelduseks ülesandekeskseks juhtimiseks. (Saumets 2014: 263-265)

Organisatsiooni uurimisel kohtab tihti mõistet „õppiv organisatsioon” (*learning organization*). Õppiv organisatsioon on uus mõtlemisviis ja ideoloogia, mis võimaldab organisatsioonil pidavat katsetamist ja täiustumist ning töötajate võimekuse tõstmist ja võimaluste avardamist. Õppivas organisatsioonis on olulisel kohal õiglus, mis tekitab

organisatsiooni liikmete vahel ühtsustunde ja üksteisest hoolimist. Organisatsiooni iga liige on väärtuslik, võimaldatakse potentsiaali arendamist. (Siimon, Türk 2003: 215-216) Õppivad organisatsioonid on muutumis- ja paranemisvõimelised, õppides nii enese kui teiste kogemustest. Õppiva organisatsiooni liikmed täiendavad end ning jagavad uusi teadmisi kogu organisatsiooniga. (Valk 2003: 38) Traditsioonilise ja õppiva organisatsiooni põgus võrdlus on nähtav tabelist 2.

Tabel 2. Traditsioonilise ja õppiva organisatsiooni võrdlus.

Traditsiooniline organisatsioon	Õppiv organisatsioon
Tööjaotus	Töö laiendamine ja rotatsioon
Oskuste piiritlemine	Oskuste täiendamine
Killustatus ja stabiilsed süsteemid	Ühendamine ja koostöö
Oma töö tegemine ja vastutus selle tegemisel	Teiste edukaks aitamine ja vastutamine rühma eest

Allikas: Valk 2003: 39.

Õppivat organisatsiooni on käsitlenud Rainek Kuura (2016) oma magistritöös. Õppiva organisatsiooni mõiste loojaks peetakse P. Senge't, kelle käsitluse kohaselt moodustavad õppiva organisatsiooni viis komponenti: isiklik meisterlikkus, mõttemudelid, ühine visioon, meeskondlik õppimine ja süsteemne mõtlemine (Senge 2006, Kuura 2016: 9-10 kaudu). Uuringust selgus, et organisatsiooni õppimise saavutamiseks tuleb KVÜÕA liikmeid, Kaitseväge visiooni loomisel, rohkem julgustada. Vastasel korral ei arene inimeste isiklik meisterlikkus ning Kaitseväel jääb saamata kõrgelt haritud ja suurte kogemustega inimeste panus. Seejärel võib halveneda KVÜÕA ja kogu Kaitseväge võime reageerida keskkonna muutustele ning uuele informatsioonile. Veel selgus, et KVÜÕAs toimub õppimist soodustav eestvedamine ning organisatsiooni liikmed tahavad ja ootavad, et neid juhitaakse. (Kuura 2016: 61)

Tutvudes organisatsiooni ja juhtimise teoreetiliste käsitluste ja uuringutega, on ilmne vajadus tutvustada põhjalikumalt KVÜÕAd kui spetsiifilist organisatsiooni Eestis. Ülevaate KVÜÕAst annab järgmine alapeatükk.

1.2. Ülevaade organisatsioonist Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused (KVÜÕA)

Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused asutati Vabariigi Valitsuse 29. augusti 1923. aasta otsusega. Esialgselt tegutses KVÜÕA Tallinnas kuni sulgemiseni nõukogude võimu poolt 1940. aastal. KVÜÕA taasloodi Vabariigi Valitsuse määrusega 17. märtsil 1998. Alates 1999. a sügisest toodi KVÜÕA üle Tartusse. KVÜÕA on alates taasloomisest kaasas käinud kõrghariduses ja Kaitseväes toimunud muudatustega. (KVÜÕA eneseanalüüsi aruanne 2013: 5)

KVÜÕA on Kaitseministeeriumi valitsemisalas ja Kaitseväe juhataja vahetus alluvuses olev Kaitseväe struktuuriüksus ning samal ajal Eesti ainus riigikaitsealine rakenduskõrgkool, mille ülesandeks on sõjaväelise hariduse andmine (KVÜÕA põhimäärus 2014). KVÜÕA juhtimine ja toimimine, õppe-, teadus- ja arendustegevus vastavad rahvusvahelistele nõuetele, kool on akrediteeritud aastani 2021 (Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse ... 2014).

KVÜÕA **põhiülesanne** on valmistada ette Kaitseväe juhtivkoosseisu ning arendada sõjateadust eesmärgiga tagada Kaitseväe juhtimisalane jätkusuutlikkus (KVÜÕA kodulehekülg 2016a).

KVÜÕA **visioon** 2022: KVÜÕA on rakenduslik riigikaitsealine õppe- ja teadusasutus, millel on keskne roll sõjaväelise juhtimise ja sõjateaduse arendamisel, sõjanduskultuuri edendamisel Kaitseväes ning selle vahendamisel liitlastele (KVÜÕA arengukava ... 2015: 4).

Põhiülesande ja visiooni elluviimiseks on seatud kolm strateegilist valdkondlikku **eesmärki** (KVÜÕA arengukava ... 2015: 4):

- Juhtimine – luuakse tingimused õppekasvatustegevuse ning teadus-arendustegevuse eesmärkide saavutamiseks;
- Õppekasvatustegevus – valmistatakse Kaitseväele ja Kaitseliidule ette riigikaitse vajadustele vastavaid ühtse sõjanduskultuuri ja maailmavaatega sõjaväelisi juhte;
- Teadus-arendustegevus – toetatakse sõjalist võimearendust ja sõjateadusliku mõtlemise kujunemist Kaitseväes kaitsealase teadus-arendustegevuse koordineerimise ning elluviimise kaudu.

KVÜÕAs on järgmised **tegevusvaldkonnad** (KVÜÕA põhimäärus 2014):

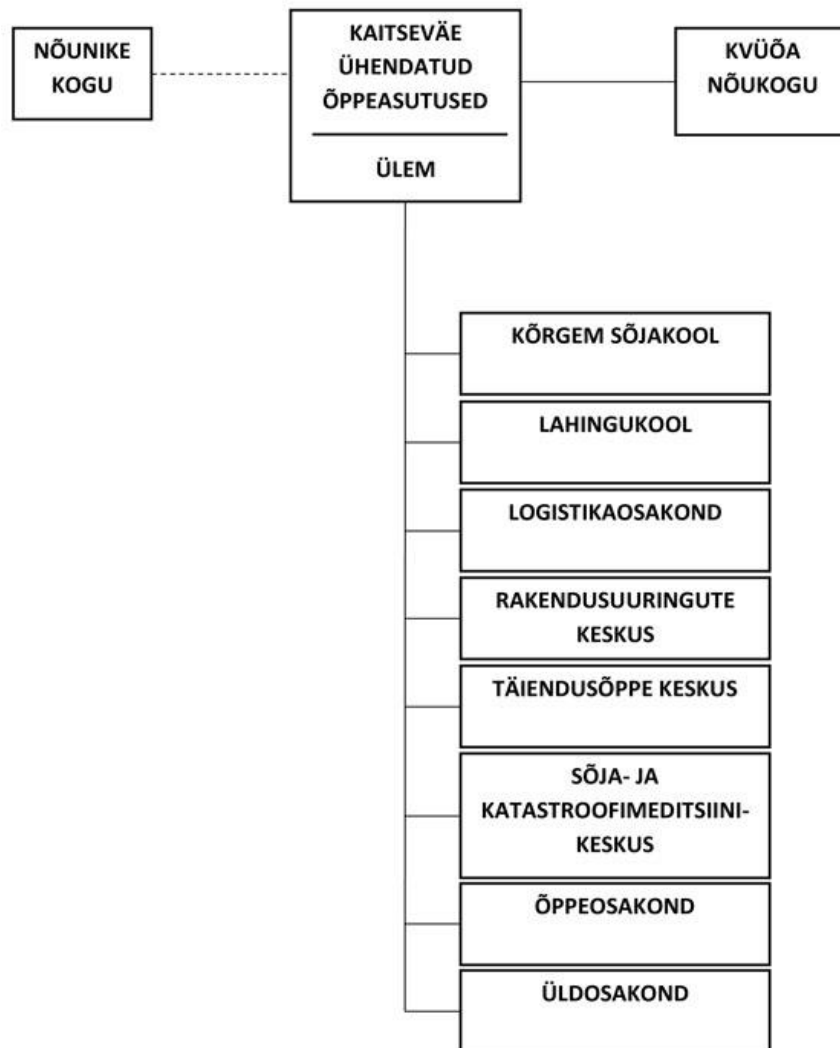
- Kõrghariduse andmine rakenduskõrgharidus- ja magistriõppe õppekavade alusel (ohvitseriõppe);
- Keskhariduse baasil kutsehariduse andmine kutseõppe õppekavade alusel (allohvitseriõppe);
- Täiendusõppe läbiviimine (sh reservväelastele);
- Riigikaitsega seotud teadus- ja arendustegevus (sh rakendusuuringud).

1.2.1. KVÜÕA juhtimine ja toimimine

KVÜÕAd juhib õppeasutuste ülem, kes allub vahetult Kaitseväe juhatajale.

Lähtudes KVÜÕA arengukavast (2015), võib välja tuua organisatsiooni juhtimise põhimõtete suunad. Üheks põhimõtteks on see, et KVÜÕA on Kaitseväe orgaaniline osa ehk KVÜÕA juhtimine ja haldamine kuuluvad Kaitseväe tsentraliseeritud juhtimis- ja ressursihaldamissüsteemi, õppekasvatus- ja teadus-arendustegevuse eesmärgid lähtuvad Kaitseväe vajadustest. Teiseks põhimõtteks on **ülesande- ja inimkeskse juhtimise** rakendamine. KVÜÕA **organisatsioonikultuur** tugineb Kaitseväe väärtusele (ausus, ustavus, asjatundlikkus, vaprus, koostöövalmidus, avatus (Eesti Kaitseväe kodulehekülg 2016)) ja KVÜÕA väärtusele (haritus, loovus, tõhusus). Juhtimisvahendina kasutatakse töötajate ja õppurite kaasamist ning vabadust kujundada oma töösooritust. Kolmandaks rakendatakse sõjaaja juhtimis põhimõtteid, arendatakse töötajate sõjaaja pädevusi lõimituna rahuaegse juhtimisega. Neljandaks tegutsevad organisatsiooni tegevvälased sõjaaja üksustes, mis on juhitud ja kavandatud toetades KVÜÕA õppekasvatus- ja teadusarendustegevuse eesmärkide täitmist. Viiendaks kujundab personalipoliitika KVÜÕA mainet õppe- ja teenistuskohana. Värvatakse pädevaid töötajaid ning Kaitseväe rotatsioonisüsteem toetab KVÜÕA väärtusi kandvate ja pädevate tegevvälaste teenistust akadeemilise töötajana. (KVÜÕA arengukava ... 2015: 5)

KVÜÕA tegevust reguleerivad Kaitseväe strateegilised dokumendid ning õppe-, teadus- ja arendustegevuses lähtub KVÜÕA haridusalasest seadusandlusest, kuid igapäevast tegevust korraldavad KVÜÕA ülema juhendid, eeskirjad ja käskkirjad. Igapäevase tegevuse juhtimine on tagatud struktuuriüksuste ülemate ning omakorda neile alluvate ülemate kaudu. (KVÜÕA eneseanalüüsi aruanne 2013: 9). Täpsema ülevaate annab joonis 1.



Joonis 1. KVÜÕA struktuuriüksused. Allikas: KVÜÕA kodulehekülg 2016b.

Üheks oluliseks struktuuriüksuseks on Kõrgem Sõjakool, mis korraldab õppurite teenistust ja kasvatustööd ning teiseks õppeosakond, mis korraldab õppetööd (KVÜÕA põhimäärus 2014).

1.2.2. KVÜÕA õppetegevus ja õpikeskkond

Õppekasvatustegevuse aluseks on uuenenud õpikäsitus, mis toetab õppija individuaalset ja sotsiaalset arengut. KVÜÕA tagab kvaliteetse ja lõimitud õppetöö ning õppijat toetava õpikeskkonna kaudu kriitiliselt mõtleivate, loovate, tõhusate ning võtmepädevusi valdavate sõjaväeliste juhtide järelkasvu Kaitseväele. (KVÜÕA arengukava ... 2015: 3)

Õppekasvatustegevuse põhimõtteid on viis. Esiteks on õppetöö õppijakeskne. Kasutatakse õppijakeskseid meetodeid, liikudes teadmiste jagamiselt teadmiste loomise suunas. Toetatakse õppurite pädevuste arengut ning keskmes on teenistusülesannetest lähtuvad kognitiivsed

oskused. Teiseks on õppetöö seotud kasvatustegevusega, mis moodustavad omavahel sidusa terviku. Selle kaudu kujundatakse Kaitseväge ja KVÜÕA väärtusi, õppurite hoiakuid ning tegutsemist. Kolmandaks on õppeained omavahel lõimitud ja seotud teenistusülesannetega. Õppeaineid lõimitakse õppekavasiseselt ning ka õppetasemeüleselt. Neljandaks moodustab taseme- ja täiendusõpe tervikliku kogumi, vajadusel rakendatakse ressursside ristkasutust. Viiendaks on rahvusvaheliseks muutumise keskmeks koostöö liitlasriikide sõjaväeliste õppeasutustega, prioriteet on õpiränne. (KVÜÕA arengukava ... 2015: 9-10).

KVÜÕA õppurid on kõrgharidusõppes üliõpilase staatusega ametikohale nimetatud tegevvälased, mistõttu mõjutavad KVÜÕAsse õppima asumist kaitseväeteenistust korraldavad õigusaktid, millega on määratud tegevvälastele kehtivad tingimused ja nõuded. Seetõttu on õppekavadega kinnitatud ja sisseastumiskriteeriumitega täpsustatud KVÜÕAsse kandideerimise ning õppekavale asumise tingimused, mis mõjutavad KVÜÕA õppuriks kandideerijaid ja seavad neile piiranguid. (KVÜÕA eneseanalüüsi aruanne 2013: 25)

KVÜÕA õppekavad on otseselt seotud õppuri tulevase teenistuskohaga. Käesolevas magistritöös keskendutakse vilistlastele, kes õppisid järgmiste **rakenduskõrgharidusõppe õppekavade** alusel:

- Sõjaväeline juhtimine maaväes;
- Sõjaväeline juhtimine õhuväes;
- Sõjaväeline juhtimine mereväes.

Õppevaldkonnad, mida KVÜÕAs õpetatakse, on (KVÜÕA kodulehekülg 2016a):

- Sõjaväeline juhtimine ja taktika;
- Strateegia ja sõjaajalugu;
- Humanitaar- ja sotsiaalteadused;
- Loodus- ja täppisteadused;
- Keeleõpe;
- Sõja- ja katastroofimeditsiin.

Õppetöös osalemine on õppijatele kohustuslik. Vajadusel on võimalik saada lühiajalist vabastust või akadeemilist puhkust. Õppureid hinnatakse õppeainepõhiselt. Kasutatakse jooksvat ja lõpuhindamist. Eristava hindamise puhul on kasutusel numbrid ühes viieni. Võimalus on taotleda varasemate õpingute ja töötamise arvestamist. (KVÜÕA eneseanalüüsi aruanne 2013: 34-35)

Pärast kooli lõpetamist on kõigile lõpetajatele tagatud teenistukoht Kaitseväes või Kaitseliidus. Lähtudes KVÜÕA eesmärgist, toimub õppetöö ettevalmistamine ja selle läbiviimine koostöös tööandjaga ja tööandja vajadusi silmas pidades. Omandatavate teadmiste ja oskuste kõrval on oluline tulevane töökeskkond, mis sõltub vastavalt sõja- või rahuaja tingimustest. Kui rahuajal on tegevväelase töökeskkonnaks üldjuhul väeosa, siis sõjaajal on selleks maastik. Lähtuvalt sellest toimub õppekavajärgne õppetöö ka väliharjutustena Kaitseväe harjutusaladel üle Eesti. (KVÜÕA eneseanalüüsi aruanne 2013: 28)

Rakenduskõrgharidusõppes moodustab õpingutest olulise osa praktika, mis toimub KVÜÕAs ja Kaitseväe teistes struktuuriüksustes. Maaväe eriala kadetid läbivad praktika erinevates maaväe väeosades, õhuväe eriala kadetid Õhuseiredivisjonis või Lennubaasis ning mereväe eriala kadettide praktikakohaks on enamasti Eesti mereväe laevad. (Kadetiabits 2013: 18)

Õppureid nõustavad õppeosakond ja Kõrgem Sõjakool. Nõustamise eesmärgiks on tagada õppuritele vajalik teave õppetöö ja selle korralduse, edasise karjääri ning vajadusel isiklikku ka elu puudutava kohta. Õppurite esindajad kuuluvad erinevatesse nõukogudesse, millega on tagatud õppurite kaasatus KVÜÕA juhtimisse ning see aitab ühtlasi teavitada õppurkonda vastuvõetud otsustest laiemalt. Lisaks tegutsevad üliõpilasesindus ja selle allorganisatsioon kadetikogu. (KVÜÕA eneseanalüüsi aruanne 2013: 38, 40; Kadetiabits 2013: 30)

Õppuritelt küsitakse regulaarselt tagasisidet õppetöö kohta ning nad osalevad KVÜÕA rahulolu-uuringus. Parimate õppurite tunnustamiseks antakse parima õppeedukusega õppuritele igal semestril välja parima õppuri karikas. Ühtlasi premeeritakse semestri parimaid õppureid raamatutega. Eraldi hinnatakse parimaid lõpu- ja magistritöid ning hinnaline kingitus on ette nähtud õppeaasta parimale lõpetajale (ohvitseri mõõk või vestu¹ vastavalt väeliigile). KVÜÕA esindamise eest Kaitseväe-sisestel ja -välistel võistlustel ning heade sportlike tulemuste eest premeeritakse õppureid KVÜÕA eelarvevahenditest. (KVÜÕA eneseanalüüsi aruanne 2013: 40)

KVÜÕAs on õppuritele tagatud tabelis 3 nähtavad õpikeskkonna füüsilised tegurid. Lisaks saavad õppurid võtta osa mitmetest õppekavavälistest tegevustest.

¹ Vestu – õhuväe ohvitseri paraadkülmrelv (Piirsalu 2013: 26).

Tabel 3. Õpikeskkond KVÜÕAs.

Teenus	Kirjeldus	Märkused
Majutus	kahekohalistes tubades KVÜÕA õppehoone ühiselamus koos pesupesemis-, kuivatamis-, triikimisvõimalusega	praktika ajal Kaitseväge väeosade majutuasutustes või väliharjutustel telkides
Toitlustus	kolm korda päevas KVÜÕA sööklas, kõogi kasutamise võimalus ühiselamus	praktika ajal Kaitseväge väeosade sööklas, väliharjutustel väliköök või kuivtoidupakid
Riietus	välivorm, tavavorm, spordiriided	
Transport	tagatud väliharjutustele, õppustele, praktikakohtadesse	
Meditsiiniteenus	ambulatoorne vastuvõtt KVÜÕA meditsiinipunktis, hambaravi	
Palk	vastavalt auastmele ning teenistusstaazile alates 600 eurot (bruto) kuus	alates 2014. a makstakse teenistusest õppima tulnutele viimast teenistuskohajärgset palka
Infotehnoloogiline tugi	arvuti kasutamise võimalus arvutiklassides, raamatukogudes	
Vaba aja sisustamise võimalused	ühiselamu jõu- ja treeningusaal, rendisaalid Tartu linnas, sisustatud puhkeruumid ühiselamus	võimalus kasutada Kaitseväge spordivarustust (suusad, rattad jm)

Allikas: KVÜÕA eneseanalüüsi aruanne 2013: 29-30, autori kohandustega.

1.3. Õppimis- ja motivatsiooniteooriad ning õpimotivatsiooni olemus

Õpimotivatsiooni olemuse paremaks mõistmiseks on mõttekas eelnevalt tutvuda mõistete „õppimine” ja „motivatsioon” teoreetiliste käsitlustega. Mõlemad mõisted on väga laiatähenduslikud, mis teeb nende defineerimise keeruliseks.

Õppimine on aeganõudev protsess, mille tulemusena tekivad püsivad muutused teadmistes, oskustes või uskumustes. See eeldab mõtlemis-, tähelepanu- ja tajuprotsesside teadlikku ja pingutust nõudvat suunamist. (Kikas, Toomela 2015: 112)

Õppimist käsitleti juba antiikajal filosoofide Platoni, Aristotelese jt poolt, kuid õppimise sügavama olemuseni hakati jõudma alles 20. sajandi alguses. Kuna õppimine on keeruline protsess, puudub üks ja ainuõige õppimisteooria. Kõige enam on tunnustust leidnud biheivioristlikud ja kognitiivsed õppimisteooriad ning nende kombinatsioonid. Biheivioristlikud õppimisteooriad peavad õppimise põhimotiiviks soovi vältida keskkonnast tulenevaid ebameeldivusi, kognitiivsed õppimisteooriad aga inimese sisemist aktiivsust.

(Krull 2000: 177-182) Moodsama biheivioristliku õppimisteooria ehk sotsiaalse õppimise teooria järgi toimub õppimine teiste käitumise jäljendamise teel (Krull 2000: 209). Kognitiivsest õppimisteooriast tuleneva konstruktivismi põhirõhk on sisemisel aktiivsusel ja enesealgatusel ning toimub uute teadmiste seostamine varasemate teadmistega (Krull 2000: 230). Lisaks eelnevalt nimetatud neljale õppimisteooriale nimetavad Beljajev ja Vanari (2005: 8) viienda õppimisteooriana humanismi, mille puhul on õppimise peamiseks motiiviks eneseteostus. Õppimisteooriate olemusest annab kokkuvõtliku ülevaate tabel 4.

Tabel 4. Ülevaade õppimisteooriatest.

Õpiteooria	Biheiviorism	Kognitivism	Sotsiaalse õppimise teooria	Humanism	Konstruktivism
Õppeprotsess	Käitumise muutumine	Sisemised vaimsed protsessid	Vaatlus ja suhtlemine teistega	Eneseteostus	Kogemusele tähenduse loomine
Õppimise ajend	Stiimul väliskeskkonnast	Sisemine kognitiivne struktureerimine	Suhtlemine, teise inimese teod, keskkond	Afektiivsed ja kognitiivsed vajadused	Reaalsuse sisemine loomine
Hariduse eesmärk	Tekitada soovitud suunas muutus käitumises	Arendada oskusi ja võimekust paremini õppida	Uute rollide ja käitumiste modelleerimine	Saavutada autonoomsus ja eneseaktualisatsioon	Uute teadmise loomine
Õpetamine	Keskkonna kujundamine ja stiimulite tekitamine	Õpitegevuse sisu struktureerimine	Uute rollide ja mudelite selgitamine	Kogu isiksuse arengu toetamine	Tähenduse loomise toetamine ja kaasa rääkimine
Esindajad	I. Pavlov (1849-1936), E. L. Thorndike (1874-1949), J. B. Watson (1878-1958), B. F. Skinner (1904-1990)	K. Lewin (1890-1947), J. Piaget (1896-1980), J. S. Bruner (1915-2016), R. M. Gagné (1916-2002)	J. B. Rotter (1916-2014), A. Bandura (s 1925)	C. Rogers (1902-1987), A. Maslow (1908-1970)	J. Dewey (1859-1952), L. Vögotski (1896-1934), E. von Glasersfeld (1917-2010)

Allikas: Merriam, Caffarella 1999, Beljajev, Vanari 2005: 9 kaudu, täiendatud Krull 2000: 182-184; Säljö 2003: 52-53; Wikipedia 2016a, 2016b, 2016c, 2016d põhjal.

Motivatsioon on lai mõiste, mistõttu omistatakse sellele erinevaid tähendusi. Alas (2001: 114) ja Vadi (2001: 90) määratlevad motivatsiooni kui inimese sisemisi ajendeid, põhjusi ja jõude, mis panevad teda tegutsema. Motivatsiooniks nimetatakse inimese tegevust mõjutavaid sisemisi motiive, stiimuleid, põhjusi ja jõude. Motivatsioon tähendab inimese soovi rakendada oma võimeid (teadmisi, oskusi ja energiat) konkreetse eesmärgi saavutamiseks. Motivatsioonil on oluline juhtimis- ja eestvedamisteooriates ning nende praktilisel rakendamisel. (Siimon, Türk 2003: 224). TTÜ professor Milvi Tepp (Malmberg 2005: 14) defineerib motivatsiooni väga erinevate isiksuslike protsesside kogumina, mis annab inimese tegevusele energia ja suuna.

Motivatsioon on määravaks töösse suhtumisel. Parema suhtumisega kaasneb tihti arvamus, et töö on huvitav, mõtlemist, otsustamist, enesetäiendamist ja kõikide võimete rakendamist nõudev ning sellised inimesed tulevad oma tööga paremini toime ja tunnevad sellest suuremat heameelt. (Alas 2001: 114) Motiveeritud töötaja teeb kõik asjad ära võimalikult kiiresti, ilma aega venitamata (Malmberg 2005: 12).

Kuna KVÜÕAs õppivad kadetid saavad õpingute ajal palka, on käesoleva magistritöö kontekstis oluline tuua välja, et Vadi (2001: 91) nimetab kolme põhilist motivatsiooniallikat: töö eest saadav tasu (otsesed ja kaudsed tasud), töökeskkond (füüsiline keskkond ja suhtlemine ning suhted töökohal) ja töö ise (töö sisu, eneseteostus, enesest lugupidamine ning arenemisvõimalused).

Kuna motivatsioon on olemuselt keeruline psühholoogiline seisund ning seda kujundavad erinevad põhjused, et ole teadlastel õnnestunud luua terviklikku motivatsiooniteooriat. Sellest tulenevalt puudub ka ühtne õpimotivatsiooni kujundamise metoodika, mis oleks universaalne. (Kadajas 2005: 10)

Motivatsiooniteooriad jaotatakse üldiselt kaheks suuremaks kategooriaks: rahuloluteooriad ja protsessiteooriad (Daft 2010; Siimon, Türk 2003; Vadi 2001; Valk 2003). Rahuloluteooriad selgitavad motivatsiooni vajadustest ja nende rahuldamisest lähtuvalt. Rahuloluteooriad näevad inimeste vajaduste rahuldamist seoses ümbritseva keskkonnaga, vajadusi on võimalik rahuldada koostgevuses keskkonnaga. Protsessiteooriate lähtekohaks on arusaam, et inimesed analüüsivad situatsiooni ja otsustavad, kas ja kuidas sellele reageerida. Neid nimetatakse ka kognitiivseteks teooriateks, põhirõhk on erinevatel tunnetusprotsessidel. (Vadi 2001: 92)

Tuntuim rahuloluteooria on A. Maslow vajaduste hierarhia teooria, mille esimesel astmel on inimese füsioloogilised vajadused, teisel astmel turvalisuse vajadus, kolmandal astmel paikneb kuuluvuse (armastuse) vajadus, neljandal astmel austuse (lugupidamisvajadus) ning viimasel astmel asetseb eneseteostusvajadus. Mida madalamal astmel vajadus asub, seda tugevam see on. Maslow hinnangul toimub vajaduste rahuldamine astmete kaupa ehk madalama astme vajadused peavad olema rahuldatud enne kui aktiveeruvad kõrgema taseme vajadused. (Daft 2010: 443-444; Maslow 2007: 140)

Rahuloluteooriatest on veel tuntumad C. Alderfer'i ERG-teooria, F. Herzberg'i kahe faktori teooria ning D. McClelland'i saavutusvajaduste teooria. Alderfer jagas vajadused kolmeks: olemisvajadused, seotusevajadused ja kasvuvajadused. Tema teooria erines Maslow omast selle poolest, et oluline ei ole vajaduste rahuldamine hierarhilises järjekorras, vaid vastavalt vajadusele. (Daft 2010: 445-446; Valk 2003: 186) Herzberg lõi kahe faktori teooria, uurides eelnevalt rahulolu ja rahulolematust tööga. Ta uskus, et töötaja käitumist tööl mõjutavad kaks erinevat faktorit. Esiteks hügieenifaktorite (töötingimused, palk, ettevõtte poliitika, suhted) puudumine või olemasolu. Kui need on kehvad, on inimene tööga rahulolematu, aga kui neid muudetakse paremaks, siis on inimene vähem rahulolematu. See aga ei tähenda seda, et inimene oleks tööga rahulolev ja motiveeritud. Teiseks on motivatsioonifaktorid (saavutamine, tunnustus, vastutus ja võimalus enesearendamiseks), mis mõjutavad tööga rahulolu. Herzberg uskus, et kui motivatsioonifaktoreid ei ole, siis on inimene töö suhtes neutraalselt meelestatud, aga kui mängu tulevad motivatsioonifaktorid, siis on inimesed kõrgelt motiveeritud ja rahulolevad. (Alas 2001: 116; Daft 2010: 446-447; Valk 2003: 186-187) Saavutusvajaduste teooria looja McClelland leidis, et inimesed omandavad elu jooksul kindlat tüüpi vajadusi: saavutus-, kuuluvus- ja võimuvajadust. See, milliseid neist vajadustest konkreetne inimene vajab, selgub juba varajases eas, sest vajadus tekib olenevalt sellest, millises suunas last suunatakse. (Alas 2001: 115; Daft 2010: 447-448; Siimon, Türk 2003: 229; Valk 2003: 187) Rahuloluteooriatest annab ülevaatliku pildi tabel 5.

Tabel 5. Ülevaade rahuloluteooriatest.

	Maslow	Alderfer	Herzberg	McClelland
Kõrgemad vajadused	Eneseteostus	Kasv	Rahulolufaktorid	Saavutus
	Tunnustus			Võim
Madalamad vajadused	Kuulumine	Kuulumine	Hügieenifaktorid	Suhted
	Turvalisus	Olelus		
	Füsioloogilised			

Allikas: Schermerhorn 1999: 289, Valk 2003: 188 kaudu.

Protsessiteooriad käsitlevad seda, kuidas inimesed valivad käitumisviise, et rahuldada oma vajadusi ja teevad kindlaks, kas nende valikud olid edukad. Olulisimad protsessiteooriaid on kolm: eesmärgiteooria, võrdsusteooria ja ootusteteooria. Eesmärgiteooria, mille loojad on E. Locke ja G. Latham, ütleb, et juhid saavad töötajate motivatsiooni ja jõudlust suurendada kindlate, väljakutset pakkuvate eesmärkidega. Oluline on, et eesmärk oleks konkreetne (mõõdetav), piisavalt raske, töötaja poolt aktsepteeritud ning hiljem antakse töötajale tagasisidet. Eesmärkide seadmine annab töötajale võimaluse rakendada oma energiat õiges suunas. (Daft 2010: 448-449) J. S. Adams'i loodud võrdsusteooria keskendub inimeste arusaamadele sellest, kuidas neid koheldakse võrreldes teistega. Töötajad võrdlevad töösse antud panust ja selle eest saadavat tasu teiste sarnast tööd tegevate ja tasu saavate inimestega. Ebavõrdsuse tajumisel tegutsevad inimesed neljal erineval moel: muudavad tööpanust (vähendavad või suurendavad), muudavad töötasu- või tingimusi, muudavad võrdlemisalust või lahkuvad töölt. (Alas 2001: 118; Daft 2010: 449-450; Valk 2003: 189-190) Ootusteteooria, mida esindab V. Vroom, ütleb, et motivatsioon sõltub inimese ootustest saada ihaldatud tasusid, mida ta oma tegevuste tulemusena saab. Ootusteteooria põhineb inimese pingutuse, tegevuse ja soovitud tulemuse vahelistel suhetel: pingutus-tegevus (kas pingutamine viib eduka tegutsemiseni), tegevus-tulemus (kas edukas tegutsemine viib soovitud tulemuseni) ja tulemuse väärtus (kas ja kui oluline on saadud tulemus). (Alas 2001: 117; Daft 2010: 450-451; Siimon, Türk 2003: 230; Valk 2003: 188-189)

Motivatsiooni on mitmete teadlaste poolt jaotatud kaheks: sisemiseks ja välimiseks. Väline motivatsioon on seotud käegakatsutavaga: palk, turvalisus, töökeskkond ja töötingimused, sisemine motivatsioon on seotud psühholoogiliste vajaduste rahuldamisega: võimalusega

rakendada oma võimeid, olla tunnustatud (Alas 2001: 114). Õppimise kontekstis pööratakse sisemise motivatsiooni puhul tähelepanu õpitegevuse afektiivsetele (emotsionaalsetele) ja kognitiivsetele (tunnetuslik) omadustele. Afektiivsete omaduste puhul on oluline, kui palju naudingut või rõõmu õppimine pakub. Kognitiivsete omaduste puhul on oluline, kui suurel määral näevad õppijad õpitegevuses võimalust eneseteostuseks ning peavad seda oluliseks. (Brophy 2014: 196)

Sisemist ja välimist motivatsiooni on põhjalikult uurinud Ryan ja Deci (2000), kelle poolt ligikaudu mitukümmend aastat tagasi loodud enesemääramistoorias (*Self-Determination Theory*) eristatakse motivatsiooni liike, mis põhinevad erinevatel, inimesi tegutsema panevatel põhjustel või eesmärkidel. Sisemine motivatsioon viitab millegi tegemisele, sest see on iseenesest huvitav või nauditav ning välimine motivatsioon viitab millegi tegemisele, sest see viib eraldiseisvatele tulemustele. Üle kolmekümne aasta uuringuid on näidanud, et kogemuste ja tegevuste kvaliteet võib lähtuvalt sisemistest või välimistest põhjustest olla väga erinev. Kuna sisemine motivatsioon viitab kvaliteetsele õppimisele ja loovusele, on eriti oluline pöörata tähelepanu sellele, millised faktorid ja jõud seda tekitavad ning millised kahjustavad. (Ryan, Deci 2000: 55) Enesemääramistooria järgib võib välimine motivatsioon väljenduda erineval moel. Näiteks õppur, kes teeb koolitööd vaid seetõttu, et kardab saada karistatud selle mittetegemise eest, on väliselt motiveeritud, sest ta teeb koolitööd vaid seetõttu, et hoiduda karistusest. Väliselt motiveeritud on ka see õppur, kes õpib vaid seetõttu, et usub õpitava kasulikkust edaspidises karjääris, kuid ta ei pea õpitud huvitavaks. (Ryan, Deci 2000: 60).

Ryan ja Deci (2000) enesemääramistooria järgi on olulised kolm psühholoogilist vajadust: seotus-, kompetentsus- ja autonoomsusvajadus. Kooli kontekstis tähendab seotusvajadus seda, et õppurile on oluline tunnetada õpetajapoolset respektierimisest ja hoolivusest, sest siis on ta nõus aktsepteerima klassiruumis toimuvat. Kompetentsusvajadus väljendub kooli kontekstis sel moel, et õppur on tõenäolisemalt eesmärgile pühendunud sel juhul, kui eesmärki on mõistetud ning selle saavutamiseks on olemas asjakohased oskused. (Ryan, Deci 2000: 64) Autonoomsusvajaduse kohta tehtud uuringud on näidanud, et õpetajad, kes on õppurite iseseisvust toetavad, suurendavad õppurites sisemist motivatsiooni, uudishimu ja soovi väljakutsete järele (Deci, Nezlek, Sheinman 1981, Ryan, Grolnick 1986, Ryan, Deci 2000: 59 kaudu). Üleliigse kontrolli all olevad õppurid ei kaota ainult initsiatiivi, vaid ka õpivad vähem, eriti kui õppimine on keeruline või eeldab kontseptuaalset, loomingulist lähenemist (Benware, Deci 1984, Grolnick, Ryan 1987, Ryan, Deci 2000: 59 kaudu).

Buch *et al* (2015) viisid kolmes Norra sõjaakadeemias (maavägi, õhuvägi, merevägi) esimese õppeaasta kadettide seas läbi kahe-etapilise (õpingute alguses ja esimese õppeaasta lõpus) uuringu, milles uuriti sisemise motivatsiooni juhtivat rolli militaarõpingutes akadeemilise enesetõhususe ja tajutud sõjalise kompetentsuse muutuse vahelise suhte baasil. Andmed kolmest sõjaakadeemiast tõid välja positiivse seose enesetõhususe ning tajutud sõjalise kompetentsuse kasvu vahel vaid madalama sisemise motivatsiooni tasemega kadettide puhul. See viitab sellele, et madalama sisemise motivatsiooni puhul usk oma võimesse organiseeruda ning tegutseda teatud eesmärkide saavutamise nimel võib olla määrava tähtsusega kadeti pingutuste suhtes tõsta oma sõjalist kompetentsust. Samas, enesetõhusus tundub olevat vähem tähtis tajutud sõjalise kompetentsi kasvus kõrgema sisemise motivatsiooniga kadettide puhul. Need kadetid tõenäoliselt tõstavad oma sõjalist kompetentsi peamiselt hariduslikest tegevustest saadava naudingu tulemusena. (Buch *et al* 2015: 1)

Motivatsiooni ja õpimotivatsiooni on põhjalikult uurinud Brophy (2014: 265), kelle jaoks on õpimotivatsioon õppuri kalduvus pidada õpitegevusi mõttekateks ja vaeva väärivateks ning püüdu õpitegevuse abil jõuda soovitud tulemuseni. Tegemist on eelkõige tunnetusliku reaktsiooniga, millega soovitakse õpitegevust mõtestada, õpitut mõista ja saavutada asjatundlikkus. Õpimotivatsioon tähendab omandamisele suunatud eesmärke ja selleks vastavate strateegiate kasutamist. (Brophy 2014: 265-266) Motivatsioon on eduka õppimise oluline tegur. Motivatsioon annab energiat, suunab ja säilitab käitumist. (Balon *et al* 2016: 102).

Õpimotivatsioon sisaldab psühholoogilisi tegureid, mis panevad õppuri tegutsema soovitud eesmärgi suunas. Lisaks hõlmab see vajadusi, huvisid, õpitava väärtustamist ja õppimise eesmärke. (Kikas, Toomela 2015: 51) Brophy (2014: 271) hinnangul ei pea õppijale õpitegevus meeldima, oluline on, et õppimist tajutakse sisulise ja väärtuslikuna. Krips (2003) rõhutab, et oluline on õppurite valmisolek võtta vastu õppejõu poolt antavaid teadmisi. See eeldab õppuri motivatsiooni olemasolu, mis tuleneb omakorda suures osas õppejõu oskusest õppureid kuulama panna. Krips (2003: 136) Blundel (1998, Krips 2003: 137 kaudu) on toonud välja kolm põhimõtet, mida tuleks õpetamisel järgida:

- Info peab tunduma õppurile vajalik. Oluline on, et õppejõud ise usuks õpetatava materjali kasulikkust ja oskaks seda praktilise eluga seostada;
- Info peab olema õppurile huvitav. Siinkohal on olulised õppejõu isiksus ja oskus muuta edastatav info huvitavaks;
- Info peab kõitma õppuri tähelepanu. See on saavutatav uue informatsiooni edastamise kaudu, lisades seni esitatule uudseid näiteid, seoseid ja võrdlusi.

KVÜÕA kadettide seas on neid, kellel on juba arvestatav teenistus- ja missioonikogemus, seega võib öelda, et tegemist on täiskasvanud õppijatega. Balon *et al* (2016: 103) toovad välja neli täiskasvanud õppija põhimõtet:

- Peetakse oluliseks teada, miks on vaja midagi õppida;
- Õpitakse kogemuslikult ja ollakse rohkem huvitatud millegi sellise õppimisest, mis on vahetult seotud elu või tööga;
- Eelistatakse probleemipõhist õppimist sisupõhisele õppimisele;
- Soovitakse olla kaasatud õppimise planeerimisse ja hindamisse.

Täiskasvanud õppija on ise oma õppimise eest vastutav, oluline on enda hindamine. Õppija ei tohiks kogu õppimisprotsessis sõltuda juhendajast, sest viimase peamine ülesanne on siiski õppimisele kaasa aidata ja õppimist hinnata. Üldjuhul ei ole täiskasvanud õppijale vaja öelda, mida ta peaks õppima, et toimuks areng. Juhendaja peaks saama loota õppija võimele ise hinnata, milline on hetkeolukord ning kuhu tahetakse jõuda. Õppimine peab olema seotud reaalses elus lahendamist vajavate ülesannetega, sest õppija tahab teada, kuidas täita ülesannet, lahendada probleemi või elada rohkem rahuldust pakkuval viisil. Sellest tulenevalt peaks õppimine olema korraldatud lähtuvalt elust ja tööst, mitte teemapõhiselt. (Balon *et al* 2016: 102)

Enamikke inimesi motiveerib soov omandada oskusi või teadmisi, mis edendab nende karjääri või olemasolevat positsiooni tööl. Sisemist motivatsiooni õppida midagi hästi tegema mõjutab ka väline motivatsioon, näiteks kasvanud ametialane mõjuvõim, tegevusvabadus ning palk. Et tuua õppimisse rohkem tundeid, on vaja, et õppijad pühenduksid sellele ja investeeriksid sellesse. Õppimisprotsess ei saa olla ainult õpetaja poolt juhitud ning peab sisaldama koostööd ning olema suunatud õppijate vajadustele. Õppijad võrdlevad uusi õpitud asju minevikust pärit kogemuste ja teadmistega. Pikaajaline mälu hoiab asjadest kinni, nagu need oleksid valmis ning lõplikud. Just seetõttu on otsustava tähtsusega ühendada omavahel õpitavad

oskused ja teadmised sellega, milline õppija maailm parasjagu välja näeb. Kui õppija ei suuda näha õpetatava asjakohasust või rakendatavust, siis ei muutu mitte miski. Kõige tähtsam on näidata õppijale, et õpetaja teab tema vajadusi ja teeb kõik, mis suudab, et aidata tal kasutada seda, mida õpetatakse. (Saunderson 2014: 62-63)

KVÜÕAs õppivad kadetid on üheltpoolt üliõpilased, teisalt aga tegevteenistujad. Sellest tulenevalt on kadettide õpingud võrreldes tsiviilkõrgkoolides õppivate üliõpilastega mõnevõrra teistsugused. Kadettide õpingud on tihedalt seotud edasise teenistusega. KVÜÕAsse õppima tulnud kadettidelt eeldatakse sügavat sisemist veendumust, et kaitseväelase elukutse on nende jaoks õige ning see veendumus säilib kogu teenistuse vältel.

Wilson *et al* (2015) viisid läbi uurimuse UNSW (*University of New South Wales*) Canberra Austraalia Kaitsejõudude Akadeemia (*The Australian Defence Force Academy*) esmakursuslaste seas, milles uuriti nende erialast ja akadeemilist identiteeti. Nimetatud kool on mõnevõrra sarnane KVÜÕAga. UNSW Canberra on ainus sõjaväelises keskkonnas asuv ülikool, pakkudes teistest ülikoolidest erinevat õpikeskkonda. Tegemist on tsiviilinstituudiga, mis paikneb sõjaväelisel territooriumil. Õpingutes on ühendatud nii akadeemiline kui sõjaväeline pool, õppurid omandavad akadeemilist haridust ning samaaegselt valmistuvad saama ohvitserideks. Kooli eesmärgiks on anda kvaliteetset liberaalset haridust, mis annab lõpetanutele teadmised, oskused ja võimekuse, mis on vajalikud sõjaväelase elukutses. Pideva sõjaväelise väljaõppe ja järelvalve all arendavad õppurid endas välja kaitsejõudude liikme tugeva erialase identiteedi. Asudes teenistusse, allutavad nad oma elu sõjaväelisele režiimile ning pikale militaarkultuuri traditsioonile, kus nõutakse nii kuuletumist kui lojaalsust. Sarnaselt KVÜÕAle, on ka sealsed õppurid ülekaalukalt meessoost, erinevalt teistest ülikoolidest makstakse õpingute ajal palka. Ülemad ja ohvitserid tunnevad huvi kadettide soorituste vastu. Ühtlasi on seal parim personali-õppuri suhe kogu riigis. (Wilson *et al* 2015: 11-16)

Teostatud uuringust selgus, et õppurid, kellel õnnestus edukalt toime tulla mõlema identiteediga, on edukamad kui need, kellel ei õnnestu leida tasakaalu oma erialase ja akadeemilise identiteedi vahel. Uuring andis ka mõnevõrra vasturääkivaid tulemusi. Ühest küljest oli õppuritel tugev kuuluvustunne ning koostöökultuur, mis viitab sellele, et nad identifitseerivad end tugevalt nii õppurite kui kaitsejõudude liikmetena. Selline kuuluvustunne oleks pidanud tähendama, et nad on õpingutesse haaratud ning motiveeritud hästi õppima.

Siiski selgus, et õppurite seas oli valdav seisukoht, et õpingutest taheti lihtsalt nõ „läbi saada”.
(Wilson *et al* 2015: 17)

Erinevad õppimis- ja motivatsiooniteooriad käsitletavad õppimist ja motivatsiooni väga erinevate vaatenurkade alt. Sellest hoolimata on teooriatel ka ühiseid jooni. Kuna õpimotivatsioon baseerub erinevate õppimis- ja motivatsiooniteooriatel, on ka õpimotivatsiooni ühene määratlemine keeruline. Kokkuvõtvalt ja lihtsustatult võib öelda, et õpimotivatsioon on õppuri huvi uute teadmiste ja oskuste omandamise järele.

2. Empiirilise uurimuse metoodika

Käesolev peatükk kirjeldab läbiviidud uurimuse metoodikat. Esmalt antakse põhjalik ülevaade uurimisprobleemist. Seejärel selgitatakse andmete kogumise meetodit ning tutvustatakse valimit.

2.1. Uurimisprobleemi kirjeldus

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on saada ülevaade Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuste vilistlaste hinnangutest organisatsioonile ja õpimotivatsioonile õpingute jooksul.

Käesoleva magistritöö uurimisprobleemi mõistmiseks ja sõnastamiseks selgitatakse eelnevalt lühidalt uurimisprobleemi tausta.

Töö autor töötas KVÜÕAs aastatel 2013-2016 (jaanuar), esialgu õppekorraldusspetsialisti, hiljem kvaliteedispetsialisti ametikohal. Eelnevast tulenevalt puutus magistritöö autor tihedalt kokku õppurite õppetulemuste haldamise ja analüüsimisega. Viimasest sündis ka käesoleva magistritöö idee.

2015. a sügisel kerkis Kaitseväe Ühendatud Õppeasutustes üles teema akadeemiliste võimete testi edaspidise kasutamise vajalikkusest kooli sisseastumisprotsessis. Akadeemiliste võimete test oli ühe sisseastumiskatsena kasutusel olnud juba aastast 2005 (varem oli kasutusel psühholoogiline test), kuid senini ei olnud kehtestatud lävendit ning seega ei olnud akadeemiliste võimete testi eest saadud punktisumma kooli õppima saamises otseselt määrav. Testi tulemus mängis vaid kaudset rolli, sest õppima pääsemise otsustas sisseastumiskatsete (muutusid aastate lõikes, 2015. aastal näiteks akadeemiliste võimete test, kutsesobivusvestlus, üldfüüsiline test (KVÜÕA sisseastumiskriteeriumid 2015)) eest saadud koondtulemus, mille alusel moodustus pingerida. Tekkis küsimus, kas akadeemiliste võimete testi kasutamine ilma lävendita on otstarbekas, kui õppima võib pääseda ka see kandidaat, kes saab testi tulemuseks vaid miinimumtulemuse. Selleks tuli uurida, kas on olemas seosed akadeemiliste võimete testi tulemuse ning koolist väljalangevuse ja õppetulemuste (kaalutud keskmine hinne ja lõputöö eest saadud hinne) vahel.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et puudusid olulised seosed akadeemilise testi eest saadud tulemuse ning koolist väljalangevuse ja õppetulemuste vahel. Akadeemiliste võimete testi tulemuse

järgi ei olnud võimalik ennustada õpingute edukust. Analüüsi järgselt otsustas kool, et akadeemiliste võimete testi kasutamine sisseastumiskatsena ei ole vajalik ning majanduslikult otstarbekas, mistõttu jäeti see esmakordselt pärast kümneaastast kasutamist 2016. a sisseastumiskatsete hulgast välja.

Analüüsi tulemusena selgus veel, et teatud osa kadettidest, kelle akadeemiliste võimete testi tulemus oli võrreldes ülejäänud kursusekaaslastega madal, lõpetasid kooli edukamate seas ning kadetid, kelle akadeemiliste võimete testi tulemused olid üsna kõrged, lõpetasid kooli oma kursusekaaslastega võrreldes pigem kehvamate tulemustega. Magistritöö autoril tekkis huvi, mis võis analüüsi tulemusena selgunud asjaolu põhjustada ja millist rolli mängis selles KVÜÕA organisatsioon. Teema uurimist toetas ka KVÜÕA ning nii sündis käesoleva magistritöö idee ja teema.

Esialgu plaanis autor uurida vaid n-ö erandlikke juhtumeid, kuid hiljem otsustas küsitleda siiski kõiki 2013–2015 lõpetanud vilistlasi, et saada terviklikumat pilti Kaitseväge Ühendatud Õppeasutuste vilistlaste hinnangutest nende õpingute perioodile. Eelnevast lähtuvalt tõstatus lahendamist vajav uurimisprobleem: milline oli kadettide õpimotivatsioon õpingute jooksul ning mis neid kõige enam mõjutas?

2.2. Andmekogumismeetod

Uurimisküsimustele vastuste saamiseks, uurimisprobleemi lahendamiseks ja magistritöö eesmärgi saavutamiseks kasutati kombineeritult kvalitatiivset ja kvantitatiivset uurimismeetodit. Nimetatud uurimismeetodite kombineerimist kasutatakse üha enam (Creswell 2003, Niglas 2004). Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimine täiendavad teineteist ja selle tulemusena saab kokkuvõttes terviklikuma pildi (White 2002). Uurimismeetodi valikul peaks lähtuma eelkõige uuringu eesmärgist (Laherand 2008: 23).

Andmete kogumiseks koostati poolstruktureeritud ankeetküsitlus² (vt lisa 1), mis sisestati küsitluskeskkonda *eFormular*. Vastav keskkond võimaldas küsitlust korrektselt ja efektiivselt vormistada ning vastajatele kergesti kättesaadavaks ja täidetavaks muuta.

² Enne ankeetküsitluse laialisaatmist esitas autor taotluse Kaitseväge ja Kaitseväe riigisaladuse kaitse komisjonile, et saada luba koostatud küsitluse läbiviimiseks kaitsevägealaste seas (aluseks Kaitseväge juhataja käskkiri (asutusesiseseks kasutamiseks)). Nimetatud komisjon kooskõlastas taotluse 03.06.2016.

Ankeetküsitluse link koos uurimust puudutava täpsustava informatsiooniga saadeti *eFormular*’i keskkonnast otse vilistlase töölasele e-postiaadressile, mis oli tuletatav vilistlase eesnime, perekonnanime ja domeeni mil.ee kasutades. Küsitlus viidi läbi juunis 2016.

Küsitlusankeedi koostamiseks sai autor ideid, eelkõige õpikeskkonna tegurite osas, Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuste kadettide seas regulaarselt läbiviidava rahulolu-uuringu ankeetidest (Kütt 2013, 2014, 2015, 2016; Kütt, Timuska 2012).

Küsitlus sisaldas 11 suletud ja kuut avatud küsimust. Suletud küsimused olid esitatud väidetena (kaks küsimust koosnesid vastavalt 10 ja 8 väitest). Küsitluse lõpus sai vastata lõpetamise aasta ja eriala kohta ning kirjutada autorile üldiseid kommentaare, tähelepanekuid ja ettepanekuid. Kõige viimasena sai vilistlane valida, kas jääda anonüümseks või mitte. Oma nime kirjutades andis vilistlane nõusoleku, et tema antud vastuseid võib tema sisseastumiskatse tulemuse (akadeemiline test) ja õppetulemustega seostada.

Väidete puhul kasutati Likerti tüüpi 4-palli skaalat. Tegemist on sotsiaal- ja haridusteadustes kasutatava järjestusskaalaga, millega mõõdetakse hinnanguid, hoiakute intensiivsust ja rahulolu (Tooding 2007: 33). Vilistlased said vastavalt väitele anda oma hinnangu vastusevariantidega „nõustun”, „pigem nõustun”, „pigem ei nõustu” ja „ei nõustu” või „oli oluline”, „pigem oli oluline”, „pigem ei olnud oluline” ja „ei olnud oluline”, mille põhjal moodustas autor skaala 1 („ei nõustu”, „ei olnud oluline”) kuni 4 („nõustun”, „oli oluline”). Väidete puhul oli vastajal alati võimalik valida ka vastusevariant „ei oska öelda” ning põhjendada oma vastuseid vabateksti väljal. Kuigi hinnanguskaalaga küsimuste puhul oli vastuse põhjendamine vabatahtlik, lisati enamasti siiski sisukaid selgitusi.

Avatud küsimuste puhul oli vilistlasel põhjust oma õpingute perioodi põhjalikumalt meenutada (nt „Milliseks hindate oma õpimotivatsiooni õpingute alguses ja edaspidisel õpingute perioodil? Kuidas muutus õpimotivatsioon õppeaastate lõikes?”). Avatud küsimustele vastamisse suhtuti samuti kohusetundlikult ehk vastati põhjalikult. Autori hinnangul võis vastajate aktiivsus olla seotud asjaoluga, et vilistlastele sai korduvalt rõhutatud nende vastuste ning vastuste põhjendamise olulisust.

2.3. Valim

Küsitlus saadeti 106 Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuste vilistlasele, kes lõpetasid rakenduskõrgharidusõppe aastatel 2013–2015 (erialad „Sõjaväeline juhtimine maaväes”,

„Sõjaväeline juhtimine õhuväes” ja „Sõjaväeline juhtimine mereväes”). Täpsem ülevaade saadetud ankeetide arvu jagunemisest lõpetamise aastate ja erialade lõikes on nähtav tabelist 6. Sulgudesse on märgitud konkreetse kursuse nimi.

Tabel 6. Ülevaade saadetud ankeetide arvu jagunemisest lõpetamisaastate ja erialade lõikes.

Lõpetamise aasta	Sõjaväeline juhtimine maaväes	Sõjaväeline juhtimine õhuväes	Sõjaväeline juhtimine mereväes	Kokku
2013	34 (14. maaväe põhikursus)	9 (3. õhuväe põhikursus)	-	43
2014	24 (15. maaväe põhikursus)	-	5 (1. mereväe põhikursus)	29
2015	21 (16. maaväe põhikursus)	8 (4. õhuväe põhikursus)	5 (2. mereväe põhikursus)	34
Kokku	79	17	10	106

Tabelist nähtub, et eriala „Sõjaväeline juhtimine maaväes” arvukus on kahe teise erialaga võrreldes tunduvalt suurem. 2013. a ei olnud eriala „Sõjaväeline juhtimine mereväes” lõpetajaid, sest kõige esimene nimetatud eriala kursus lõpetas aastal 2014. Eriala „Sõjaväeline juhtimine õhuväes” lõpetajaid 2014. aastal ei olnud, sest 2011. aastal nimetatud eriala kursust ei avatud.

Küsitlust ei saadetud nendele rakenduskõrgharidusõppe lõpetanud vilistlastele, kes ei olnud lõpetamise hetkel mitte ühegi konkreetse kursuse koosseisus (eksternid), kes olid kursusega liitunud alles õpingute lõpuosas (akadeemiliselt puhkuselt tulijad, reimmatrikuleeritud) ja kes ei lõpetanud kursust õigeaegselt koos kursusekaaslastega (järelkaitsmistel osalejad). Kokku jäi küsitlusest välja 11 vilistlast.

Küsitluse link saadeti esialgu neile 13 vilistlasele, kes olid eelneva analüüsi tulemusena n-ö erandid (vt pt 2.1.). Enne küsitluse saatmist võeti vilistlastega telefoni teel ühendust, et vastajate hulk oleks maksimaalne. Küsitlusele vastas 11 vilistlast.

Seejärel saadeti küsitluse link ülejäänud 93 vilistlasele, kellest vastas 26. Seega saadeti küsitlus kokku 106 vilistlasele, tagasi saabus 37 ankeeti. Vastajaid oli 35% ehk küsitlusele vastas iga kolmas vilistlane. Nimetatud tulemust võib pidada heaks, sest autor saatis küsitluse lingi vilistlaste tööalasele e-postiaadressile, kuid tegelikult ei ole teada, kui paljude

vilistlasteni ankeet jõudis (kui palju vilistlasi praeguseks enam tegevteenistuses töötab). Samuti võis vastajate arvu mõjutada kaitseväelase töö iseloomust tulenev piiratud juurdepääs internetile (tööülesannete täitmine maastikul, merel, jne). Vilistlastele saadeti ka küsitlusele vastamist meeldetuletav e-kiri.

Kõik saabunud ankeedid olid korrektselt täidetud. Nimelisi ankeete oli 30, anonüümseid 7. Lõpetamisaastate lõikes oli vastajate arv ühtlane. Erinevate erialade lõikes oli vastajate arv ebaühtlane, mis oli ennustatav, sest ka saadetud küsitluste arv oli erialade lõikes juba väga erinev. Täpsem ülevaade saabunud ankeetide arvu jagunemisest lõpetamisaastate ja kursuste lõikes on nähtav tabelist 7.

Tabel 7. Ülevaade saabunud ankeetide arvu jagunemisest lõpetamisaastate ja erialade lõikes.

Lõpetamise aasta	Sõjaväeline juhtimine maaväes	Sõjaväeline juhtimine õhuväes	Sõjaväeline juhtimine mereväes	Kokku
2013	9 (14. maaväe põhikursus)	4 (3. õhuväe põhikursus)	-	13
2014	10 (15. maaväe põhikursus)	-	1 (1. mereväe põhikursus)	11
2015	7 (16. maaväe põhikursus)	5 (4. õhuväe põhikursus)	1 (2. mereväe põhikursus)	13
Kokku	26	9	2	37

Kogutud vastuseid analüüsiti andmetöötlusprogrammiga *MS Excel*. Väidetena esitatud suletud küsimustele antud hinnangute kohta arvutati protsendiline jaotuvus (tulemus ümardati vastavalt matemaatika reeglitele täisarvuliseks) ning keskmine väärtus 4-palli skaalal, standardhälve, mediaan ja mood.

Avatud küsimustele antud sarnased vastused grupeeriti. Samamoodi toimiti ka väidetele antud põhjenduste puhul. Analüüsi ilmestamiseks valiti avatud vastuste ja põhjenduste seast välja konkreetseid vilistlaste tsitaate.

Lisaks teostati nelja küsimuse puhul korrelatsioonanalüüs, et leida seoseid vilistlaste akadeemiliste võimete testi tulemuse, kaalutud keskmise hinde ja lõputöö eest saanud tulemuse vahel. Nimetatud analüüsid teostati vaid nende vilistlaste kohta, kes andsid

küsitluses loa enda akadeemiliste võimete testi tulemuse ja õppetulemuste seostamiseks. Lisaks oli kahe avatud küsimuse puhul oluline, et vastati täpselt (jah/ei).

Andmeid analüüsiti kõigi vilistlaste, erialade ja lõpetamise aastate lõikes, kuid tulemused on esitatud peamiselt kõigi vilistlaste lõikes. Erialade ja lõpetamise aastate lõikes on tulemused välja toodud vaid sel juhul, kui esinesid erisused.

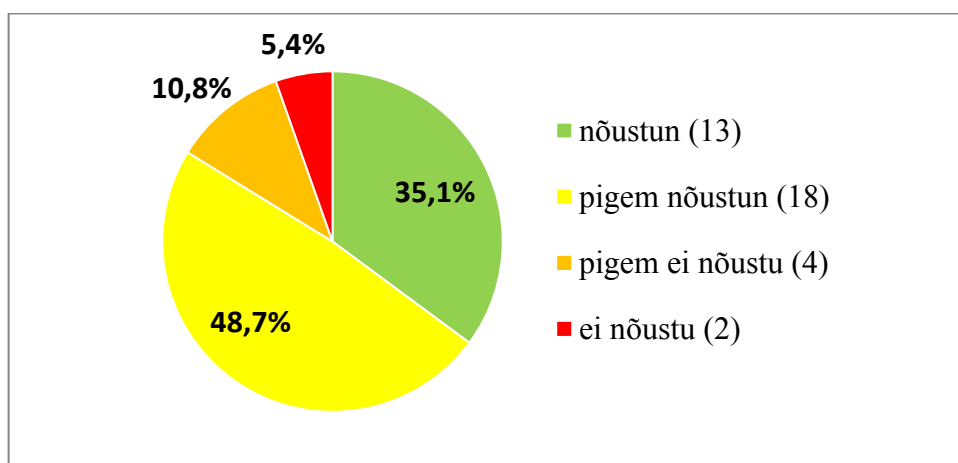
3. Uurimistulemused, analüüs ja arutelu

Käesolev peatükk on jaotatud neljaks alapeatükiks. Esimeses kolmes alapeatükis antakse ülevaade tulemustest ehk vilistlaste hinnangutest KVÜÕA organisatsioonile, õpimotivatsiooni suurendanud, toetanud ja takistanud teguritele ning õppeainetele ja lõputöö koostamise protsessile. Tulemusi on ilmetatud jooniste ja tabelitega ning autori poolt minimaalselt korrigeeritud vilistlaste antud vastustega (kursiivis). Neljandas alapeatükis esitatakse arutelu.

3.1. Vilistlaste hinnangud KVÜÕA organisatsioonile

Vilistlastel paluti anda hinnang neljale väitele. Väidetele sai vastata vastusevariantidega „nõustun”, „pigem nõustun”, „pigem ei nõustu”, „ei nõustu” ja „ei oska öelda”. Vastused paigutati 4-palli skaalale (4 – nõustun, 3 – pigem nõustun, 2 – pigem ei nõustu ja 1 – ei nõustu). Vastusevariandile „ei oska öelda” väärtust ei antud. Kõikide väidete puhul paluti vastust vabateksti väljal ka põhjendada.

Sissejuhatavalt küsiti vilistlastelt hinnangut väitele „Mulle meeldis KVÜÕAs õppida” (vt joonis 2). Ligi pooltele vilistlastest (49%) pigem meeldis ja kolmandikule (35%) meeldis KVÜÕAs õppida. 11% ehk neli vastanut pigem ei nõustunud ning kaks vilistlast ei nõustunud nimetatud väitega. Vastusevarianti „ei oska öelda” ei valitud. Vastuste paigutamisel 4-palli skaalale sai nimetatud väide keskmiseks tulemuseks 3,1 palli (standardhälve (SD) 0,82, mediaan (Me) 3, mood (Mo) 3).



Joonis 2. Väitele „Mulle meeldis KVÜÕAs õppida” antud hinnangud (n=37).

Lõpetamisaastate lõikes eristusid 2015. aasta vilistlased, kes valisid ainult vastusevariandid „nõustun” ja „pigem nõustun”. Seda tegid ka kõik õhuväe eriala vilistlased.

Vastust põhjendas 28 vilistlast. Väitega nõustunud ja pigem nõustunud vilistlased tõid välja, et KVÜÕAs meeldis neile õppida peamiselt soodsa õpikeskkonna tõttu. Olulist rolli mängisid õppejõud, valitud eriala, mitmekesiste teadmiste omandamine ja vaheldusrikkus õppetöös. Mõned konkreetsete vilistlaste antud vastused:

Iga päev erines eelmisest. Kool oli pidevalt arendavas rollis ja pakkus väljakutseid, mis aitavad saada juhiks või ka paremaks kodanikuks. Kogu õpilaskond oli kokkuhoidev ja sõbralik.

Kadette toetati finantsiliselt. Õppetöös olid vajalikud vahendid olemas. Õppejõud olid enamasti tasemel.

Olen alati tahtnud ohvitseriks saada ja siin on ainuke koht, kus seda eriala õppida. Enamasti olid õppejõud professionaalsed ning eeskujuliku käitumisega. Lisaks olid veel igasugused hüved ning kursuse juhtkond käitus inimlikult.

Omandada sai väga palju erinevaid teadmisi-kogemusi (avar pagas). Võimalik oli ammutada kogemusi erinevates valdkondades (etiketist matemaatikani, psühholoogiast tankitõrje tegevuseni).

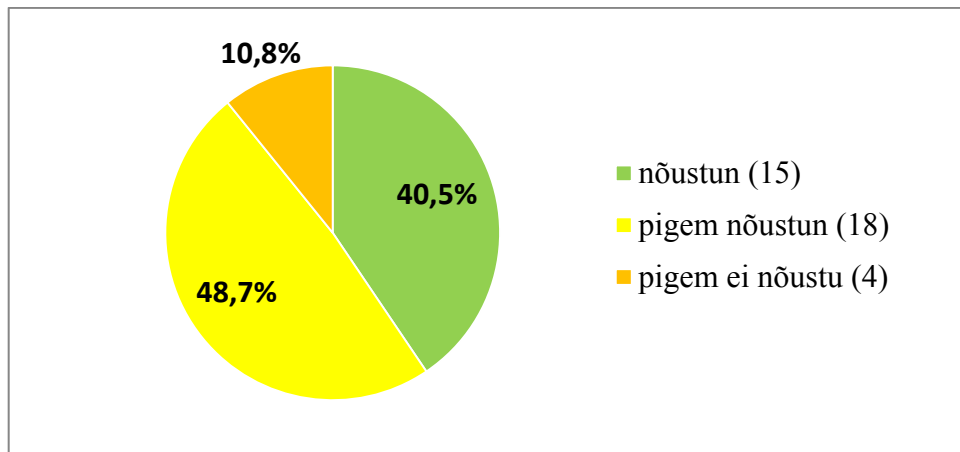
Vaheldus akadeemilise õppe ja praktika vahel. Rahvakeeli - põrkamist põllul rohkesti ja vähesel määral tundides istumist.

Negatiivsena toodi kõige enam välja probleeme koolipoolses suhtumises:

Puuduseks oli see, et vastavalt vajadusele rõhuti meile kui tegevväljastele või siis teistpidi, et meid võeti kui üliõpilasi.

Suhtumine põhikursuse kadettidesse oleks võinud olla meeldivam. Vahepeal andis tunda, et oleme jälle ajateenijad, mitte tulevased ohvitserid.

Järgnevalt said vilistlased anda hinnangu väitele ”Tajusin KVÜÕA kui organisatsiooni toetust oma õpingutele” (vt joonis 3). Sarnaselt eelmisele väitele, valisid ka seekord ligi pooled vastanutest (49%) vastusevariandi ”pigem nõustun”. Toetust tajus 41% vilistlastest. Vastusevariandi ”pigem ei nõustu” valis ka sel korral 11% vilistlastest. Vastusevariante ”ei nõustu” ja ”ei oska öelda” ei valitud. Väide sai keskmiseks hindeks 3,3 palli (SD=0,66, Me=3, Mo=3). Erialade lõikes eristusid õhuväe eriala vilistlased, kes kõik tajusid või pigem tajusid toetust oma õpingutele.



Joonis 3. Väitele "Tajusin KVÜÕA kui organisatsiooni toetust oma õpingutele" antud hinnangud (n=37).

Tehtud valikut põhjendas 23 vastajat. Väitega nõustunud ja pigem nõustunud vilistlaste selgitustest võis ka sel korral välja lugeda, et tähtsat rolli mängis KVÜÕA õpikeskkond. Korduvalt nimetati materiaalselt toetust. Olulisena tajuti KVÜÕA tegevväelaste ja töötajate tuge:

Kui mina näitasin üles tahet teha ja õppida, siis leidis alati keegi, kes oli valmis seda vastu võtma ja aina uusi eesmärges püstitama.

Tuldi vastu kui olid probleemid kas tervisega või siis isiklikud.

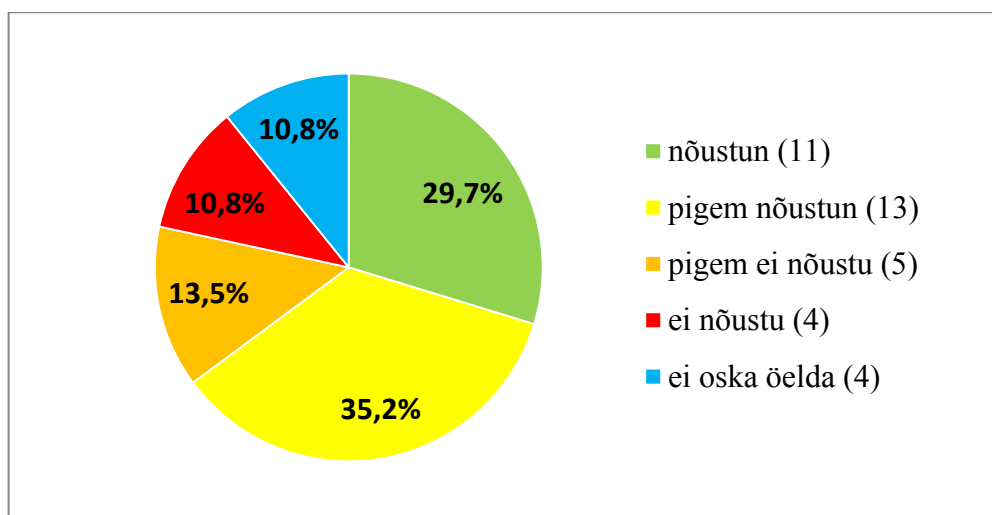
Eesti Kaitseväel on ohvitseri vaja ning kui oli õpingutega mingeid probleeme, siis õppejõud tulid alati vastu ning olid valmis igakülgse toetama.

Kursuse ülem jälgis õpingute käiku ning vajadusel suunas inimesi puuduste likvideerimiseks õppejõudude juurde, kes said mõnes õpiküsimuses abistada.

Toetus seisnes instruktorkoosseisus, kes oli alati abivalmis, kogu KVÜÕA personal oli sõbralik ja toetav.

Väitega pigem mitte nõustunud vilistlaste põhjendused olid erinevad. Põhjustena nimetati koolivälise kohustuslike lisaürituste rohkust, tublide õppurite äraunustamist ja vaid mõningate isikute toetust. 1. mereväe põhikursuse vilistlane tundis, et ei saanud aru, et mereväeohvitser on olemuselt midagi muud kui maaväeohvitser. See võis olla põhjustatud asjaolust, et 1. mereväe põhikursus oli kõige esimene mereväe õppesuuna kursus, mistõttu õpingute perioodil esines kohati ebaselgust.

Edasi paluti vilistlastel anda hinnang väitele "Õppurina olin KVÜÕA kui organisatsiooni jaoks oluline ja vajalik" (vt joonis 4). Pigem nõustujaid oli 35%, väitega nõustus 30% vastajatest. Pigem ei nõustunud 14% vastanutest. Väitega ei nõustunud ja hinnangut ei osanud anda mõlemal puhul 11% vilistlastest. Antud väite keskmise tulemuse arvutamiseks jäeti välja hinnangud "ei oska öelda" ehk arvesse võeti 33 vastaja hinnang. Keskmiseks tulemuseks saadi 2,9 palli (SD=1,00, Me=3, Mo=3).



Joonis 4. Väitele "Õppurina olin KVÜÕA kui organisatsiooni jaoks oluline ja vajalik" antud hinnangud (n=37).

Nimetatud väitele antud hinnangut põhjendas 23 vilistlast. Väitega nõustunud ja pigem nõustunud vilistlased tundsid, et nad said anda oma panuse ning seda märgati:

Iga õppur on tegelikult vajalik, muidu ei oleks koolil tulevikku. Ma leian, et õpingute jooksul antud väljundid (tagasisideid, küsimused teemade kohta jne) ja sisendid mulle (õpe) muutsid KVÜÕA kvaliteetsemaks.

Iga kadett oli KVÜÕAle oluline. Olen tänaseks õppinud neljas kõrgkoolis ning neist neljast oli kõige suurem toetus just KVÜÕAs.

Olles õppurite esindaja, tundsin, et õppurite panus ja sõna oli vajalik, et organisatsioon saaks paremaks ja paremini edasi minna.

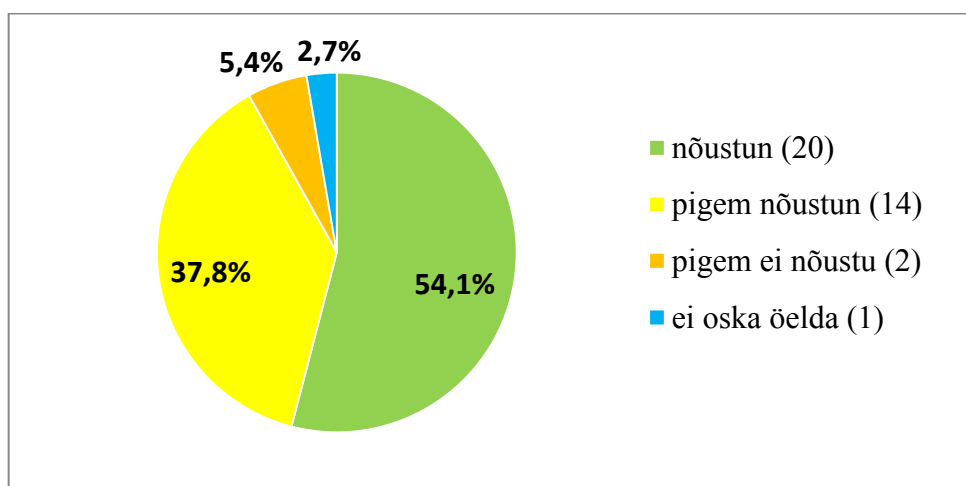
Kui hetkeseisuga polnud me vajalikud, siis pidevalt tuletati meelde, et kuna meie hakkame sõdureid koolitama, siis oleme KVÜÕA oluline ja vajalik isikkoosseis.

Olin vajalik, kuna aitasin teistel näha, et on olemas ka mereväelased.

Vastusevariandi "pigem ei nõustu" ja "ei nõustu" valinud vilistlased tundsid, et nende koolist väljalangemine õpingute ajal ei oleks organisatsiooni toimimist mõjutanud ning nimetati ka

vähemast tunnustamist. Väitele vastusevariandiga "ei oska öelda" vastanud õhuväe põhikursuse vilistlane kommenteeris, et tundis end pigem olulisena õhuväe jaoks.

Väitega "Õppides KVÜÕA-s, olin kursis koolielu ja õpitegevust puudutava infoliikumisega" nõustus ja pigem nõustus kokku 92% vilistlastest, vastavalt 54% ja 38% (vt joonis 5). Infoliikumisega ei olnud pigem kursis kaks ja oma hinnangut ei osanud öelda üks vilistlane. Väitega mitte nõustunud vastajaid ei olnud. 36 vilistlase hinnangut arvesse võttes sai väide keskmiseks tulemuseks 3,5 palli (SD= 0,61, Me= 4, Mo=4).



Joonis 5. Väitele „Õppides KVÜÕA-s, olin kursis koolielu ja õpitegevust puudutava infoliikumisega” antud hinnangud (n=37).

Lõpetamisaastate lõikes eristusid 2013. aasta vilistlased, kes valisid ainult vastusevariandid „nõustun” ja „pigem nõustun”. Seda tegid ka mõlemad mereväe eriala vilistlased.

Hinnangut põhjendas 19 vilistlast. Vilistlaste hinnangul liikus info hästi nii erinevate tasandite vahel kui ka tasandite siseselt:

Kaitseväes kehtiv hierarhia tagas infoliikumise väga hästi.

Infoliikumine oli üldiselt hea. Kui kusagil jäi midagi arusaamatuks, oli võimalik see välja uurida.

Vähemalt see, mis puudutas koolielu ja õpitegevust, leidis kajastust infovoos - stendid, e-kirjad jne. Ei mäleta küll, et oleks mõnest üritusest teadmatuse tõttu ilma jäänud.

Info liikumine kursuse juhtkonna ning kursuslaste vahel oli hea.

Kadetid ise tegelesid sellega ja hoidsid üksteist kursis.

Kuigi üldiselt olid vilistlased antud väite puhul positiivselt meelestatud, esines nende sõnul infoliikumises ka probleeme. Nimetati info ja infokanalite rohkust, info edastamisega viivitamist ja info kadumist.

3.2. Vilistlaste hinnangud õpimotivatsiooni suurendanud, toetanud ja takistanud teguritele

Saamaks teada, millise hinnangu annavad vilistlased enda õpimotivatsioonile, küsiti vilistlastelt „Milliseks hindate oma õpimotivatsiooni õpingute alguses ja edaspidisel õpingute perioodil? Kuidas muutus õpimotivatsioon õppeaastate lõikes?”. Kuna tegemist oli avatud küsimusega, varieerus vilistlaste vastuste pikkus ja põhjalikkus oluliselt. Vilistlaste vastusest ei joonistunud välja ühte kindlat mustrit, vastused sai jagada umbes võrdselt nelja kategooriasse.

Mõnevõrra rohkem oli neid vilistlasi, kes hindasid õpimotivatsiooni kõrgeks õpingute alguses, kuid erinevatel põhjustel toimus edaspidi õpimotivatsiooni langus. Mõned konkreetsed vilistlaste antud vastused:

Õpimotivatsioon oli alguses suur. Iga aastaga järjest vähenes. Põhjuseks võib tuua suhtumise kadetti kui ajateenijasse. Lisaks kohtas teatud ülemates liiga palju subjektiivsust ning samad ülemad üritasid kursuse sees tekitada erimeelsusi ning pingeid.

Motivatsioon oli alguses kindlasti kõrge, aga kui tuli palju teemasid, mis nõudsid tuuma "pähe tampimist", siis see üldiselt langes. Kuna olin eelnevalt tegevväljasena kaitseväes teeninud, siis sõjaväelised tunnid, kus räägiti sellest, mis olid niigi selged, langetasid motivatsiooni (jälle see teema).

Alguses oli motivatsioon kindlasti kõrgem. Kõik tunnid ja teemad said ilusti arhiveeritud ja korrastatud. Aja möödudes kuhjus kõike aga nii palju, et ei suutnud enam süsteemi hoida. Lõpuks olin tegelikult juba õppimisest tüdinenud ja tahtsin aina väeossa saada. Nüüd on kaks aastat möödunud ja läheksin hea meelega jälle kooli.

Motivatsioon langes, sest ülemate ja õppejõudude suhtumine ei olnud vastuvõetav (kohati, mitte kõigi puhul).

Õpimotivatsioon pigem langes, kuna väga palju oli teemasid, mis olid sees silmaringi laiendamise eesmärgil, mitte seotud sõjalise juhtimise või väljaõppega.

Vastupidiselt eelnevale, oli ka peaaegu sama hulk vilistlasi, kelle hinnangul õpimotivatsioon õpingute jooksul pigem kasvas:

Motivatsioon oli madalam ainete puhul, mis ei olnud seotud erialaga. Õpingute teisel poolel, kui suurem osa õppekavast koosnes erialasest temaatikast, oli motivatsioon kõrgem.

Pigem muutus paremaks, arvestades, et olin kaks korda semestri parim õppur.

Lõpus oli motivatsioon suurem, kuna teadsin juba, mis mind peale kooli ees ootab. Motivatsioon muutus järk-järgult suuremaks.

Õpimotivatsioon oli alguses nõrgem, kuid õppeaastate lõikes paranes. Põhjuseks oli arvatavasti suur soov ja huvi kool ära lõpetada ning seda heade tulemustega.

Üldiselt ikka õpimotivatsioon tõusis. Kordagi ei tekkinud tahtmist alla anda.

Kolmanda grupi moodustasid vilistlased, kelle hinnangul muutus nende õpimotivatsioon õpingute jooksul korduvalt:

Alguses oli motivatsioon kooli õppima asuda väga kõrge. Esialgu langes see väga olulisel määral, sest nähes teisi kadette, tundus, et paljud ei sobi ohvitseriks. Esimese aasta lõpuks tõusis motivatsioon taas, sest sain kadettidega, kes olid kursuse parimad, sõpradeks ning see andis lootust, et on ka häid kandidaate. Teisel aastal püsis motivatsioon kõrgel, sest läbiti kompaniikursus, mis on kõige raskem, aga samas ka kõige huvitavam. Kolmandal aastal motivatsioon natukene langes, sest algas erialaõpe.

Esimene semester oli äärmiselt raske - uus keskkond ja kaaskadetid tundusid äärmiselt aktiivsed ja pädevad. Teisel semestril tõdesin, et üksnes aktiivsuse ja silmapaistvusega pädevuslävendit ei ole saavutatud. Keskendusin seega oma sooritustele. Alates kolmandast semestrist püüdsin kasvatada oma tulemust just enda meeleheaks. Lõpupoolsetel semestritel oli motivatsioon kõrge, kuid vahetult enne lõpetamist, kadus see täielikult - mõtlesin suisa koolist lahkumise peale. Õpingute ajal, st kolm aastat räägiti, mida paremad on tulemused, seda enam saame valida oma edasist teenistuskäiku ja -kohta. Ilmselgelt seda ei juhtunud, mistõttu tundsin, et pingutused olid asjata.

Esimesel aastal oli motivatsioon väga hea, kuna valdavalt olid õppeained siiski tulevast töökohta toetavad. Teisel aastal oli kergelt motivatsiooni langus, kuna enamus õppetööd oli juba klassis ning põllul ei saanud suurt midagi teha. Motivatsiooni tõstjaks teisel aastal oli instruktori kursus. Kolmandal aastal oli motivatsioon alguses madal, kuid praktika algusest kuni õppeaasta lõpuni oli motivatsioon kõrge, kuna tegevused olid suunatud tulevaseks tööks ettevalmistamisele.

Alguses - hästi motiveeritud, oli tahet ja põnevust. Keskel - (2. aastal) alamotiveeritud, kuna õppekoormus terve aasta vältel ei olnud proportsionaalselt jagatud, oli keeruline ja kurnav aasta. Lõpupoole - hästi motiveeritud, kuna kooli lõpp oli lähedal.

Vilistlaste hulgas oli ka neid, kelle hinnangul oli nende õpimotivatsioon kõrge kogu õpingute perioodil:

Isiklikult hindan oma õpimotivatsiooni kogu õpiperioodi vältel kõrgelt, kuna kooli tulles olid kindlad eesmärgid ja teadvustasin täpselt, miks õppima asun. Minu jaoks ei olnud motivatsiooniga probleeme, ma ei vajanud, et keegi mind motiveeriks, peamine motivaator olin mina ise.

Õpimotivatsioon oli kõrge seetõttu, et see tulenes sisemistest teguritest.

Õpimotivatsioon oli olemas kogu aeg, sest soovisin lõpetada cum laude. Lõpuks ma seda minust mitteolenevatel põhjustel siiski ei saavutanud.

Motivatsioon tekitati jõuliselt juba koolis valitseva distsipliiniga. Mulle see sobis.

Õpimotivatsioon oli ühtlaselt kõrge õpingute vältel. Tipphetked olid õpingute alguses ja lõpus.

Vilistlasi, kelle motivatsioon oleks olnud madal kogu õpingute aja, ei olnud.

Järgnevalt paluti vilistlastel anda hinnang, kuivõrd olulised olid õpingute jooksul erinevad õpikeskkonna tegurid nende õpimotivatsiooni suurenemisel (vt tabel 8). Vilistlased said erinevate tegurite kohta vastata vastusevariantidega "oli oluline", "pigem oli oluline", "pigem ei olnud oluline", "ei olnud oluline" ja "ei oska öelda". Vastused paigutati 4-palli skaalale, kus 4 tähistas vastusevarianti "oli oluline" ja 1 "ei olnud oluline". Vastusevarianti "ei oska öelda" skaalale ei paigutatud ning seda ei valitud mitte ühtegi korda.

Tabel 8. Vilistlaste hinnangud õpimotivatsiooni suurendanud teguritele.

Tegur	Keskmine	Standardhälve	Mediaan	Mood
pädevad õppejõud	3,7	0,52	4	4
kursuseülevaade/veebli eeskuju	3,5	0,87	4	4
ülemate valmidus kuulata õppurite probleeme ja võtta arvesse nende ettepanekuid	3,5	0,61	4	4
üldine sisekliima	3,4	0,72	3	4
kursusekaaslaste toetus	3,2	0,91	3	4
õppejõudude ja õppurite vahelised suhted	3,2	0,76	3	3
motiveerimine ja tunnustamine	3,2	0,90	3	3
üldine toetus õppuri professionaalseks arenguks (nt teenistuse korraldamine, õppuri edasijõudmise jälgimine ja juhendamine, hindamiste läbiviimine, juhiomaduste hindamine)	3,1	0,86	3	3
õppekavavälised tegevused (nt autokool, ujumiskursus, tantsukursus, etiketikursus, laskeväljaõpe)	3,0	1,03	3	3
õppurite ühisüritused	3,0	1,08	3	3

Vilistlased hindasid kõiki tegureid kõrgelt. Kõige olulisemaks teguriks õpimotivatsiooni suurenemisel pidasid vilistlased pädevaid õppejõude (keskmine 3,7 palli). Oluliseks peeti ka kursuseülevaate/veebli eeskuju (3,5), ülemate valmidust kuulata õppurite probleeme ja võtta arvesse nende ettepanekuid (3,5) ning üldist sisekliimat (3,4). Õpimotivatsiooni suurenemisel mängisid võrdselt tähtsat rolli kursusekaaslaste toetus (3,2), õppejõudude ja õppurite vahelised suhted (3,2) ja motiveerimine ja tunnustamine (3,2). Üldine toetus õppuri professionaalseks arenguks sai keskmiseks tulemuseks 3,1 palli. Pigem oluliseks (3,0) hindasid vilistlased õppekavaväliseid tegevusi ja õppurite ühisüritusi. Nende tegurite puhul varieerusid vastajate hinnangud ka kõige enam (standardhälve vastavalt 1,03 ja 1,08).

Lõpetamisaastate lõikes eristusid 2013. a vilistlased, sest nende jaoks oli üldine sisekliima oluline ja pigem oluline. 2014. a vilistlased pidasid oluliseks ja pigem oluliseks ülemate valmidust kuulata õppurite probleeme ja võtta arvesse nende ettepanekuid, pädevaid õppejõude ning õppejõudude ja õppurite vahelisi suhteid. Pädevad õppejõud olid olulised ja pigem olulised ka 2015. a vilistlaste jaoks.

Erinevate kursuste lõikes pidasid õhuväe eriala vilistlased oluliseks ja pigem oluliseks üldist sisekliimat, ülemate valmidust kuulata õppurite probleeme ja võtta arvesse nende ettepanekuid ning pädevaid õppejõude. Mereväe eriala vilistlastele oli samuti oluline ja pigem oluline ülemate valmidus kuulata õppurite probleeme ja võtta arvesse nende ettepanekuid. Ainult oluliseks pidasid mereväe eriala vilistlased pädevaid õppejõude, õppejõudude ja õppurite vahelisi suhteid, motiveerimist ja tunnustamist ning üldist toetust õppuri professionaalseks arenguks.

Lisaks autori poolt esitatud teguritele, oli vilistlastel võimalus vabateksti lahtrisse „muu/kommentaari” kirjutada mõni nimetamata tegur või lisada esitatud tegurite kohta kommentaare. Nimetatud võimalust kasutas üheksa vilistlast. Uusi tegureid ei nimetatud, vaid kirjutati täpsustavaid kommentaare.

Sarnaselt õpimotivatsiooni suurendanud tegurite hindamisele paluti vilistlastel hinnata ka füüsilise õpikeskkonna tegureid, mis toetasid õpimotivatsiooni (vt tabel 9).

Tabel 9. Vilistlaste hinnangud õpimotivatsiooni toetanud teguritele.

Tegur	Keskmine	Standardhälve	Mediaan	Mood
majutus	3,7	0,59	4	4
palk	3,4	0,86	4	4
toitlustus	3,0	0,99	3	4
vaba aja sisustamise võimalused	3,0	0,97	3	4
infotehnoloogiline tugi	2,9	1,06	3	4
meditsiiniteenus	2,9	1,15	3	4
riietus	2,6	1,20	3	4
transport	2,5	1,00	2	2

Füüsilise õpikeskkonna teguritest pidasid vilistlased kõige olulisemaks õpimotivatsiooni toetajaks majutust (keskmine 3,7 palli). Oluliseks peeti ka palka (3,4). Toitlustust ja vaba aja sisustamise võimalusi peeti pigem olulisteks (mõlemad 3,0 palli). Infotehnoloogiline tugi ja meditsiiniteenus said võrdselt keskmiseks tulemuseks 2,9 palli. Madalaimad hinnangud said riietus (2,6) ja transport (2,5) ning ka nende tegurite puhul erinesid vastajate hinnangud oluliselt (standardhälve vastavalt 1,20 ja 1,00). Riietus ja transport olid ainukesed tegurid, mille kohta vastati vastusevariandiga „ei oska öelda” (mõlema teguri puhul ainult üks kord). Suurema osa toetanud tegurite puhul oli märgata vilistlaste hinnangute olulist varieerumist (standardhälve 0,97-1,20), kuid kuna tegurite mood oli 4 (v.a transport (2)), siis võib tegureid siiski olulisteks lugeda.

Lõpetamisaastate lõikes eristusid 2014. a vilistlased, kes kõik pidasid majutust oluliseks ja pigem oluliseks. Erialade lõikes eristusid mereväe eriala vilistlased, sest neile oli oluline palk, majutus, toitlustus ja infotehnoloogiline tugi. Transporti hindasid mereväe eriala vilistlased pigem mitte ja mitte oluliseks. Õhuväe eriala vilistlased pidasid palka oluliseks ja pigem oluliseks.

Ka sel korral oli vastajatel võimalus kirjutada vabateksti lahtrisse „muu/kommentaari” nimetamata tegureid või kommentaare. Uusi tegureid ei nimetatud, kuid oma vastust täpsustas seitse vilistlast. Kommenteeriti korduvalt, et füüsilise keskkonna tegurid on teenistuse lahutamatuks osaks ehk justkui iseenesestmõistetavad. Sellest tulenevalt võidi neid tegureid

ka madalamalt hinnata (näiteks riietus ja transport). Meditsiiniteenusele antud hinnangut võis mõjutada see, kui palju oli selleks konkreetselt vajadust.

Pärast õpimotivatsiooni suurendanud ja toetanud tegurite hindamist, paluti vilistlastel nimetada tegureid, mis mõjusid õpimotivatsioonile negatiivselt. Vastuseid paluti ka põhjendada. Kuna tegemist oli avatud küsimusega, laekus erinevaid vastuseid rohkesti. Sellest hoolimata sai nimetatud tegureid grupeerida.

Kui vilistlastele olid õpimotivatsiooni suurenemisel kõige olulisemaks õpikeskkonna teguriks pädevad õppejõud (keskmine 3,7 palli), siis ka kõige rohkem õpimotivatsioonile negatiivselt mõjunud tegureid nimetati just seoses õppejõudude ja õppeainetega. Valik vilistlaste antud vastustest:

Ebapädevad lektorid - kadus motivatsioon, kui said aru, et inimene ei oska seda teemat sulle selgeks teha või siis huvitavalt kuvada (tean omast käest, et see on võimalik ka kõige igavamate teemadega).

Mõningate õppejõudude ebavõrdne suhtumine õppuritesse (näiteks hinde kujunemisel).

Mõne õppejõu õpetamisstiil või õppetööd pärssiv tegevus.

Demotiveerivaks elemendiks oli pigem õppetegevus, mis põhines ainult teoorial ning klassis istumises.

Kohati mõttetuna tundunud õppeained.

Tsiviilained, mis ei ole kasuks tulevases teenistuses.

Õpimotivatsiooni suurenemisel mängis olulist rolli ka tegur "ülemate valmidus kuulata õppurite probleeme ja võtta arvesse nende ettepanekuid" (keskmine 3,5 palli). Seoses selle teguriga nimetasid vilistlased ka õpimotivatsiooni takistanud tegureid:

Kõrgema Sõjakooli ülem ei lubanud mind õpingute perioodil rahvusvahelisele missioonile Afganistanis.

Olukorrad, kus õppurite probleemide ja arvamustega ei arvestatud või neid ei kuulatud.

Ülemate suhtumine erinevate väeliigi õppuritesse.

Lubaduste mittetäitmine ja minu edasiste teenistussoovidega mittearvestamine.

Kursuse juhtkonna tegevus, kui õppur tuli välja uue ideega ja juhtkonna poolt ei tahetud seda arvesse võtta.

Järgnevalt paluti nimetada KVÜÕA õppejõudude ja ülemate omadusi ja oskusi, mis tegid neist suurepärase eeskuju ja motivaatori. Vastust paluti ka põhjendada. Kuna tegemist oli avatud küsimusega, nimetasid vilistlased hulganisti erinevaid omadusi ja oskusi. Mõned

vilistlased kirjutasid omaduste ja oskuste juurde näidetena ka konkreetsete õppejõudude ja ülemate nimed. Anonüümsuse tagamiseks õppejõudude ja ülemate nimesid käesolevas töös ei esitata, kuid need edastatakse pärast magistritöö kaitsmist KVÜÕA kvaliteedijuhile.

Üldiselt olid antud vastused põhjalikud. Kõige rohkem nimetati erialast pädevust, professionaalsust, asjatundlikkust ning kogemuste ja teadmiste jagamise oskust. Oluliseks peeti ka mõistvat, õiglast, võrdset, lugupidavat ja inimlikku suhtumist. Korduvalt nimetati veel ausust, konkreetset, rahulikkust, tasakaalukust, nõudlikkust, julgust ja järjepidevust. Tähtsaks peeti ka koostöövõimet, kuulamisoskust, paindlikkust, pühendumist, abivalmidust ja vastutulelikkust ning individuaalset lähenemist. Vilistlastele oli oluline, et õppejõud ja ülemad oleksid motiveeritud, aktiivsed, entusiastlikud, osavõtlikud ja oskaksid tekitada ühtekuuluvustunnet. Mõned vilistlaste antud vastused:

Abivalmidus - kui mõnes õppeaines oli lisamaterjale vaja või tekkisid küsimused, siis nende käest sai alati abi, isegi kui see ei olnud nende õppeainega seotud.

Kursuse ülem ja kursuse veebel olid põhilised eeskujud. Piisavalt ranged, kuid siiski inimlikud. Kindlasti nägi erinevate instruktorete puhul erinevaid õpetamistehnikaid, millest sai välja selekteeritud enda jaoks parim lahendus. Enamjaolt oli motivaatoriks siiski õppejõudude pädevus ja õpetatava näitlikustamine.

Eesmärgikindlus, oma seisukohtadest või kindlatest reeglitest kinnipidamine, olles selle juures avatud ka uuendustele, mitte olla kinnistunud oma seisukohtades. Suur teadmistepagas omas valdkonnas.

Parim motivaator ja eeskuju tuli ikka õppejõudude enda kogemustest. Mitte ei tahtnud kuulata neid, kes õpikutarkust jagasid, olles seda ise mitte praktikas proovinud. Õpetaja omadus individuaalselt läheneda oli ka oluline.

Võrdne suhtumine. Hoiak, et klassi ees olija on siin kadettide pärast, mitte kadetid ei ole selleks, et keegi saaks töökohta omada. Inimlik suhtumine. Kui nähti, et õppurid ei ole oma parimas vormis, siis muudeti tunni käiku.

3.3. Vilistlaste hinnangud õppeainetele ja lõputöö koostamise protsessile

Esialgu paluti vilistlastel meenutada akadeemiliste võimete testi, mis oli KVÜÕAsse õppima kandideerimisel üheks sisseastumiskatseks. Sooviti teada hinnangut testi keerukusele ja kas testi tulemusega jääd rahule.

18 vilistlast vastas, et test ei olnud raske, 11 vilistlast hindas testi raskeks ning ülejäänud 8 vilistlaste hinnangul oli test keskmise raskusega, huvitav, väljakutsuv, arusaamatu või oli see juba ununenud.

Eesmärgiga leida seos akadeemiliste võimete testi raskuse kohta antud vastuste ja vilistlaste ($n=23$) akadeemiliste võimete testi tulemuste vahel, teostati korrelatsioonanalüüs, mille tulemustena selgus, et nende vahel on keskmise tugevusega positiivne statistiliselt oluline seos (korrelatsioonikordaja $r=0,42$, statistiline olulisus $p\leq 0,05$). Akadeemiliste võimete testi raskeks hinnanud vilistlased said akadeemiliste võimete testis madalamaid tulemusi.

Testi tulemusega jäi rahule 16 vilistlast, rahule ei jäänud 12 vilistlast ning ülejäänud 9 vilistlast ei osanud seisukohta võtta või oli oma testi tulemus ja rahulolu juba unustatud.

Eesmärgiga leida seos akadeemiliste võimete testi tulemusega rahulolu kohta antud vastuste ja vilistlaste ($n=24$) akadeemiliste võimete testi tulemuste vahel, teostati korrelatsioonanalüüs, mille tulemustena selgus, et nende vahel on tugev positiivne statistiline seos ($r=0,71$, $p\leq 0,0001$). Akadeemiliste võimete testi tulemusega rahule jäänud vilistlastel olid kõrgemad testi tulemused.

Järgnevalt küsiti vilistlastelt, millised õppeained meeldisid neile kõige rohkem ja millised kõige vähem. Vastuseid paluti ka põhjendada. Tegemist oli avatud küsimustega, mistõttu anti palju erinevaid vastuseid. Nimetati konkreetseid õppeained (nt inglise keel), kuid vastati ka üldisemalt (nt eriala õppeained).

Kõige enam meeldisid vilistlastele sõjalised õppeained. Peamise põhjusena nimetati nendest õppeainetest saadud reaalselt kasu edaspidises teenistuses. Maaväe eriala lõpetanud vilistlased nimetasid kõige enam meeldivaks instruktori-, rühma- ja kompaniikursust (õppeainete ametlikud nimetused: instruktoriõpe, jalaväerühma väljaõppe planeerimine, jalaväerühma lahingutegevuse planeerimine ja juhtimine, jalaväerühma lahingutegevuse juhtimise praktika, jalaväekompanii lahingutegevuse planeerimine ja juhtimine, jalaväekompanii lahingutegevuse juhtimise praktika). Lisaks nimetati korduvalt meeldivaks kogu erialakursust.

Õhuväe ja mereväe eriala lõpetanud vilistlased nimetasid meeldivaks õppeaineid, mis olid nende erialaspetsiifilised. Peamise põhjusena nimetasid ka nemad, et erialaspetsiifilistel õppeainetel oli kasutegur kõige kõrgem, sest need õppeained olid neile edaspidises teenistuses hädavajalikud. Õhuväe eriala õppuritel toimus õppetöö osaliselt ka Eesti Lennuakadeemias ja mereväe eriala õppuritel TTÜ Eesti Mereakadeemias.

Tsiviilõppeainetest meeldisid vilistlastele kõige enam sõjaajalugu (Eesti sõjaajalugu, maailma sõjaajalugu), inglise keel, füüsika ja julgeolekupoliitika (julgeolekupoliitika ja

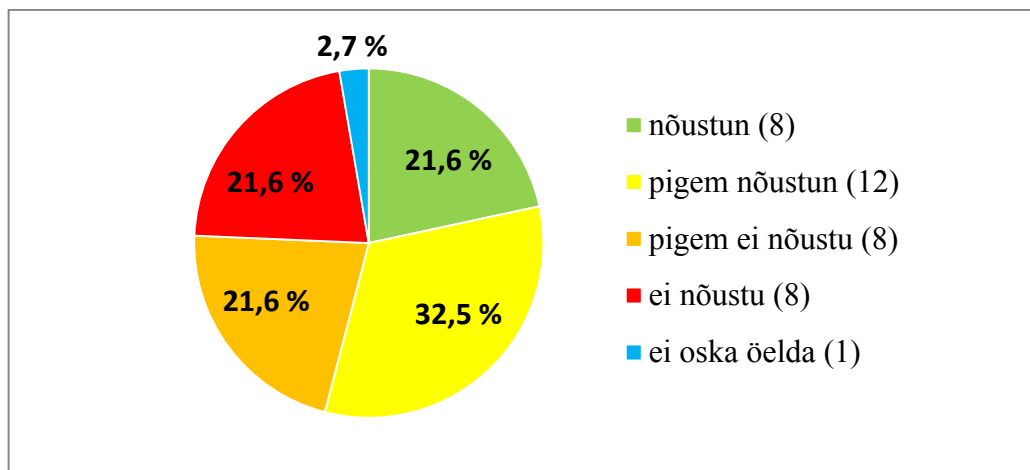
kaitsestrateegia). Peamise põhjusena nimetati pädevaid õppejõude, kes oskasid tekitada õppeainete vastu huvi ning õpetada õppeaineid arusaadavalt.

Kuigi vilistlased andsid ka kõige vähem meeldinud õppeainete kohta palju erinevaid vastuseid, olid nende valikud, võrreldes meeldinud õppeainetega, ühesugusemad. Vilistlastele ei meeldinud õppeained, mida viidi läbi ebahuvitavalt ehk oli oluline õppejõu roll. Enamasti olid need teooriatunnid, kus kasutati vaid igavaid slaidimaterjale. Põhjusena nimetati ka õppejõu oskamatus õppeainet arusaadavaks teha. Kõige vähem meeldinud õppeaineid nimetati enamasti tsiviilõppeainete hulgast. Kõige vähem meeldisid vastanutele psühholoogia (psühholoogia rakendused Kaitseväes) ja matemaatika (matemaatika, matemaatika I), mõlemad õppeained peamiselt õppejõust lähtuvalt. Vilistlased põhjendasid, et psühholoogia oli iseenesest huvitav õppeaine, kuid õppejõud oli ebapädev. Õppejõu vähene teadlikkus kaitseväe organisatsioonist tingis selle, et õppejõud ei osanud käsitletud teemasid siduda kadettide tulevikuga sõjaväelises teenistuses. Õppetundide maht oli suur, kuid kasutegurit hindasid vilistlased väheseks. Matemaatika puhul nimetati samuti vähest seotust edasise teenistusega ning korduvalt mainiti ka õppejõu oskamatus õppeainet kadetile selgeks teha.

Õhuväe ja mereväe eriala lõpetanud vilistlased nimetasid kõige vähem meeldivaks õppeained, mis olid maaväe erialaspetsiifilised, sest neil puudus nende õppeainete vastu huvi ning need polnud edasises teenistuses vajalikud. Õhuväe ja mereväe eriala vilistlastele ei meeldinud lisaks mõned konkreetsed enda erialaspetsiifilised õppeained, peamiselt õppejõudude tõttu.

Edasi sooviti vilistlastelt teada, kas eristava hindamisega lõppenud õppeained panid neid rohkem pingutama kui mitteeristava hindamisega lõppenud õppeained. Selleks said vilistlased nimetatud väitele anda hinnangu vastusevariantidega „nõustun”, „pigem nõustun”, „pigem ei nõustu”, „ei nõustu” ja „ei oska öelda”. Vastused paigutati jällegi 4-palli skaalale. Väitele „ei oska öelda” väärtust ei antud. Vastust paluti ka põhjendada.

Nimetatud väitele antud vastused jagunesid skaalal võrdlemisi ühtlaselt (vt joonis 6). Väitega pigem nõustujaid oli 33%. Väitega nõustus, pigem ei nõustunud ja ei nõustunud võrdselt 22% vilistlastest. Oma seisukohta ei osanud öelda üks vilistlane. Väide sai 36 vastaja põhjal keskmiseks hindeks 2,6 palli ($SD=1,09$, $Me=3$, $Mo=3$).



Joonis 6. Väitele „Eristava hindamisega lõppenud õppeained panid mind rohkem pingutama kui mitteeristava hindamisega lõppenud õppeained” antud hinnangud (n=37).

Väitele antud hinnangut põhjendas 28 vilistlast. Väitega nõustunud ja pigem nõustunud vilistlased kirjutasid, et pingutasid hindega lõppenud õppeainete puhul rohkem kui arvestusega lõppenud õppeainete puhul. Peamiseks põhjuseks oli õppetulemuste keskmine hinne, mille põhjal moodustus kursuse pingerida. Mida paremad olid õppetulemused, seda enam oli võimalus valida endale meelepärane eriala ja edaspidine teenistukoht. Õppetulemuste keskmine hinne oli olulise tähtsusega ka semestri parimaks õppuriks saamisel. Mõned vilistlased nimetasid ka soovi kool kiitusega lõpetada. Valik vilistlaste antud põhjendustest:

Hinnete järgi pandi paika kursuse liikmete järjestus ja parimatel oli ikka rohkem võimalusi ja tunnustust.

Eesmärk oli saada semestri parimaks õppuriks. See õnnestus mul 3 korda.

Väitega pigem mitte nõustunud ja mitte nõustunud vilistlased põhjendasid oma valikut peamiselt sellega, et nad ei õppinud mitte hinnete, vaid uute teadmiste pärast. Ühemoodi pingutati nii eristava kui ka mitteeristava hindamise puhul. Mõned vilistlaste põhjendused:

Olenemata ainest, pingutasin ikka samamoodi. Oli tulemus eristatav või mitte, ei mänginud minu jaoks rolli.

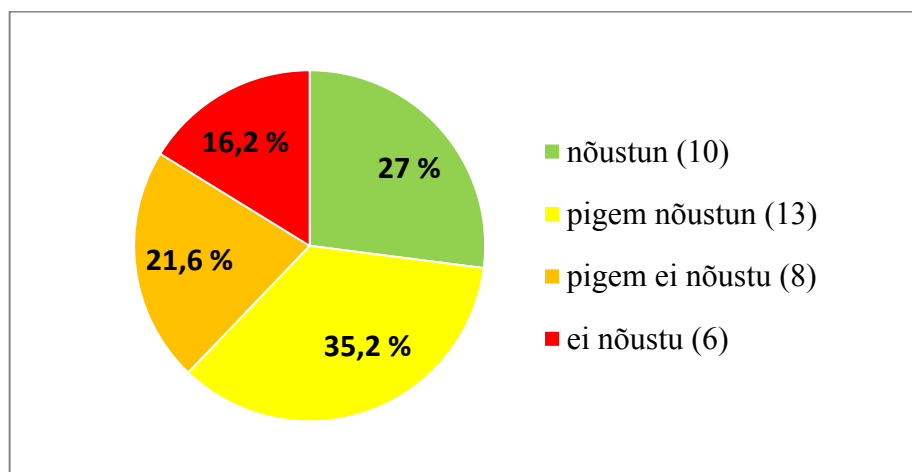
Ei õppinud hinnete, oluline oli uue ja endale vajaliku omandamine.

Eesmärgiga leida seos nimetatud väitele antud vastuste ja vilistlaste (n=29) kaalutud keskmiste hinnete vahel, teostati korrelatsioonanalüüs, mille tulemusena selgus, et nende

vahel on võrdlemisi nõrk statistiliselt olematu seos ($r=0,31$, $p\leq 0,1$). Eristava hindamise korral rohkem pingutanud kadettidel ei olnud vähem pingutanutest olulisemalt kõrgemad kaalutud keskmised hinded.

Järgnevalt küsitleti vilistlasi lõputöö koostamise protsessi kohta. Esitati neli väidet, millele vilistlased said vastata vastusevariantidega "nõustun", "pigem nõustun", "pigem ei nõustu", "ei nõustu" ja "ei oska öelda". Vastusevariandid paigutati ka sel korral 4-palli skaalale. Vastusevarianti "ei oska öelda" skaalale ei paigutatud. Kõigi nelja väite puhul paluti vilistlastel ka oma valitud vastusevarianti põhjendada.

Esialgu paluti vilistlastel anda hinnang väitele "Lõputöö tegemine oli minu jaoks raske" (vt joonis 7). Pigem raskeks pidas seda 35% vilistlastest, raskeks 27%. Väitega pigem ei nõustunud 22% ja ei nõustunud 16% vilistlastest. Vastusevarianti "ei oska öelda" ei valitud. Antud väite keskmiseks hindeks kujunes 2,7 ($SD=1,04$, $Me=3$, $Mo=3$).



Joonis 7. Väitele „Lõputöö tegemine oli minu jaoks raske” antud hinnangud (n=37).

Nimetatud väitele andis selgituse 27 vilistlast. Vastajad, kellele oli lõputöö tegemine raske ja pigem raske, kirjutasid, et neil oli liiga vähe aega, oli probleeme keskendumisega, lõputöö teema ei olnud meelepärane või ei olnud piisavalt eelteadmisi. Mõned vilistlaste põhjendused:

Minu jaoks oli tõsine katsumus keskenduda mingile kindlale tegevusele ja mitte lasta ennast häirida muudel teguritel.

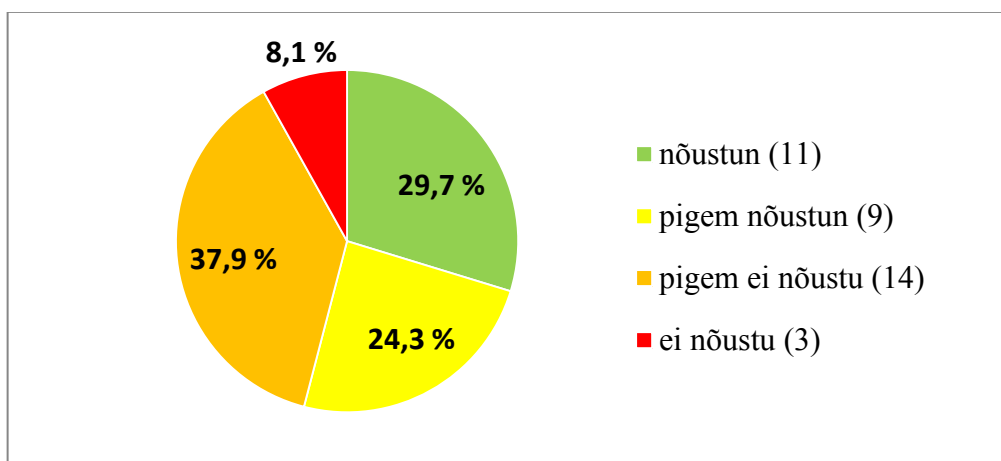
Valitud teema ei seostunud eriti erialaga, millega reaalselt teenistuses tegelema hakkasin. Huvi antud teema vastu rauges.

Väitega mitte nõustunud ja pigem mitte nõustunud vilistlased selgitasid, et lõputöö kirjutamine ei olnud raske, vaid nõudis pühendumist. Nende hinnangul oli aega piisavalt ning vastavad juhendid olid olemas.

Kindlasti oli tegemist pingelise ülesandega, kuid kas see oli raske? Pigem ei. Asi oli lihtsalt kättevõtmises ning kindlasti pidi olema endal huvi teema vastu.

Õigel ajal alustades on aega piisavalt ja lõputöö tegemises ei ole iseenesest midagi rasket (reeglite jälgimine).

Edasi paluti vilistlastel anda hinnang väitele "Pingutasin lõputöö tegemisel maksimaalselt" (vt joonis 8). 38% vastajates pigem ei nõustunud nimetatud väitega. Väitega nõustus 30% ja pigem nõustus 24% vastajatest. Lõputöö tegemisel ei pingutanud maksimaalselt 8% ehk 3 vilistlast. Vastusevarianti "ei oska öelda" ei valitud. Väide said keskmiseks hindeks 2,8 palli (SD=0,98, Me= 3, Mo=2).



Joonis 8. Väitele „Pingutasin lõputöö tegemisel maksimaalselt” antud hinnangud (n=37).

Vastust põhjendas 23 vilistlast. Väitega nõustunud ja pigem nõustunud vilistlaste seas oli neid, kes alustasid lõputöö tegemist juba varakult, kuid oli ka neid, kes hakkasid lõputööga tegelema alles viimasel hetkel. Peamiselt pingutati seetõttu, et valitud teema oli huvitav. Oluliseks peeti ka juhendaja rolli.

Andsin endast kindlasti maksimumi ja võtsin asja tõsiselt, lõputöö kavast pidasin ilusti kinni ja olin ise oma tööst huvitatud.

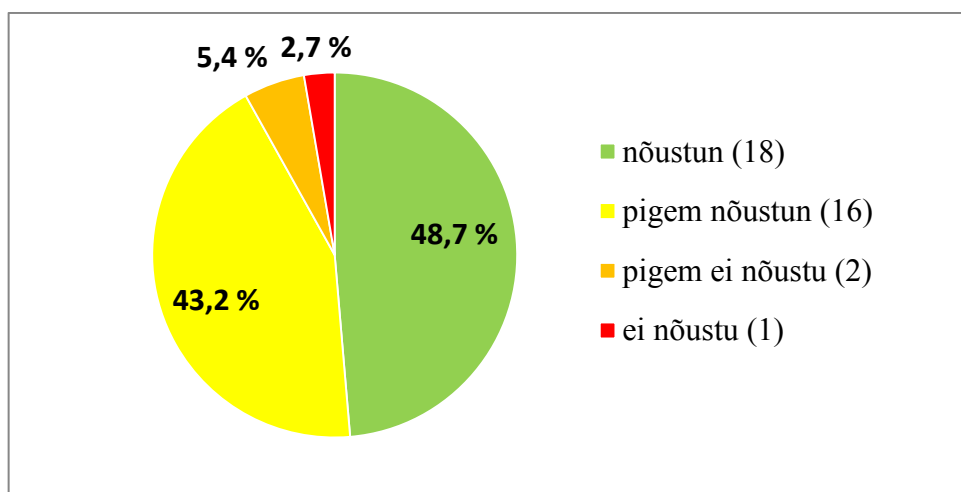
Valisin teema, mis oleks mulle endale huvitav, samas toetaks organisatsiooni arengut. Olgugi, et teema polnud lihtsamate killast leian, et sain tööga hakkama. Kui lõpp hakkas paistma ja töö oli lõpujärgus, utsitas ka juhendaja mind piisavalt tagant, et sain väärilise tulemuse.”

Väitega pigem mitte nõustunud ja mitte nõustunud vilistlased kirjutasid valdavalt, et puudus vajadus maksimaalselt pingutada, sest lõputöö ei olnud nende jaoks kõige prioriteetsem. Nende hinnangul sai lõputöö tehtud eelkõige kooli lõpetamiseks ning saadud hinne ei omanud edasise teenistuse seisukohalt tähtsust. Oli ka neid, kes tunnistasid, et kindlasti oleks saanud ja pidanud rohkem pingutama.

Üritasin minimaalsel tasemel ära teha. Ei tundnud, et sellel oleks minu jaoks mingit eesmärki või edaspidist väärtust olnud. Lihtsalt üks asi, mis tuli ära teha, sest nii oli kästud.

Oleks kindlasti saanud oma aega rohkem panustada.

Väidet "Lõputöö teema huvitas mind" hindasid vilistlased kõrgelt (vt joonis 9). Ligi pooled ehk 49% vilistlastest kirjutasid lõputöö huvitaval ja 43% pigem huvitaval teemal. Seega hindas väidet positiivselt kokku 92% vilistlastest. Väitega pigem ei nõustunud 2 ja ei nõustunud 1 vilistlane. Vastusevarianti "ei oska öelda" ei valitud. Antud väite keskmiseks hindeks kujunes 3,4 palli (SD=0,72, Me=3, Mo=4).



Joonis 9. Väitele „Lõputöö teema huvitas mind” antud hinnangud (n=37).

Lõpetamisaastate lõikes eristusid 2014. ja 2015. a vilistlased, kes kirjutasid lõputöö huvitaval või pigem huvitaval teemal. Erialade lõikes eristusid mereväe eriala vilistlased, kes kirjutasid lõputöö pigem huvitaval teemal.

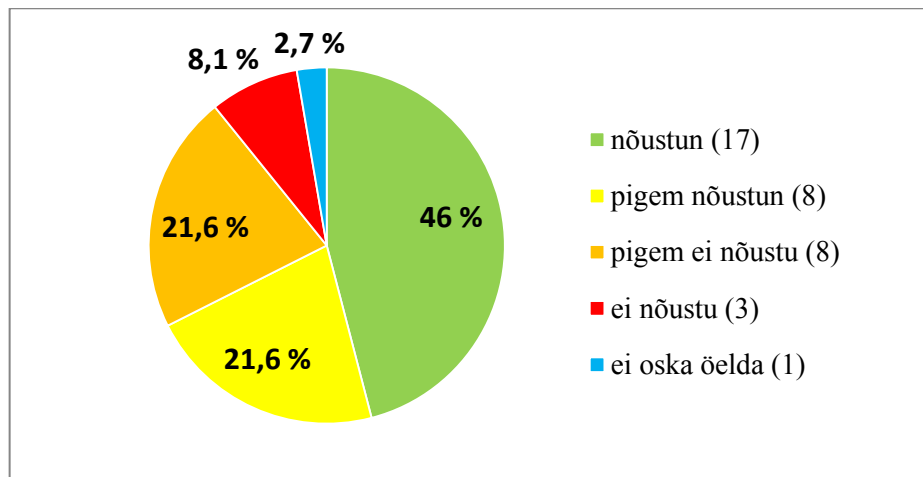
Valitud vastust kommenteeris 22 vilistlast. Peamiste põhjustena, miks valitud lõputöö teema oli huvitav, nimetati teema aktuaalsust, seotust teenistusega ning lõputööst sündinud reaalsel kasu kaitsevägele. Mõned vilistlaste põhjendused:

Minu teema aitas mind kurssi viia tulevase väeosa "köögipoole", probleemide ja murekohtadega.

Nägin võimalust olla organisatsioonile kasulik ja kasutada ära oma teadmisi ja huvisid.

Väitega mitte nõustunud vilistlane kirjutas, et lõputöö tegemise alguses oli ta teemast huvitatud, kuid pärast süvenemist see rauges.

Lõpetuseks sooviti teada vilistlaste hinnangut väitele "Jäin lõputöö eest saadud hindegahule". (vt joonis 10). Hindega jäi rahule 46% vilistlastest. Pigem nõustusid ja pigem ei nõustunud võrdselt 22% vastanutest. Lõputöö eest saadud hindegahule ei jäänud rahule 3 vilistlast ja oma hinnangut ei osanud öelda üks vilistlane. Väide sai 36 hinnangu põhjal keskmiseks tulemuseks 3,1 palli (SD=1,02, Me=3, Mo=4).



Joonis 10. Väitele "Jäin lõputöö eest saadud hindegahule" antud hinnangud (n=37).

Antud väidet põhjendas 22 vilistlast. Lõputöö hindegahule ja pigem rahule jäänud vilistlased kirjutasid, et panus lõputöö tegemisse vastas saadud hindele või oli tulemus loodetust isegi parem.

Arvestades enda pingutust ja suhtumist töö kirjutamisse, olin sellise hinde täielikult ära teeninud.

Arvestades, et ma ei pingutanud maksimaalselt ja kaitseisin oma hinde ühe võrra kõrgemaks, siis olen rahul.

Lõputöö eest saadud hindegahule mitte ja pigem mitte rahule jäänud vilistlased kommenteerisid, et nad eeldasid paremat hinnet, sest olid seda väärt. Oodatust madalama hinde saamine jäi neile arusaamatuks.

Ootasin ühe palli võrra kõrgemat hinnet, kuna saadud hinde tõttu jäi i-le punkt peale panemata, kuigi praegusel hetkel ei pea seda enam oluliseks.

Lõputöö kaitsmise vältel üles kerkinud küsimused põhjendasin ära ja komisjoniga ei tekkinud diskussiooni, et nad ei oleks minu põhjendusega rahule jäänud. Samas, hinde määramisel lõi nende erimeelsus ikka välja.

Eesmärgiga leida seos nimetatud väitele antud vastuste ja vilistlaste (n=29) kaalutud keskmiste hinnete kohta, teostati korrelatsioonanalüüs, mille tulemustena selgus, et nende vahel on keskmise tugevusega statistiliselt olematu seos ($r=0,35$, $p \leq 0,07$). Lõputöö hindegah rohkem rahule jäänud vilistlastel olid ka mõnevõrra kõrgemad lõputöö hinded.

Küsitluse lõpus oli vilistlastel võimalus kirjutada üldisi kommentaare, tähelepanekuid ja ettepanekuid. Seda võimalust kasutas 10 vastajat. Peamiselt kommenteeriti täiendavalt juba eelnevalt vastatud küsimust ning sooviti edu magistritöö kirjutamisel.

3.4. Arutelu

Tagamaks selget struktuuri, esitatakse arutelu uurimisküsimuste kaupa.

Millise hinnangu annavad vilistlased KVÜÕA organisatsioonile tervikuna?

Vilistlaste antud vastustest selgus, et KVÜÕAd hinnatakse kõrgelt. Üle 80% vastajatest meeldis või pigem meeldis KVÜÕAs õppida, peamiselt tervikuna õpikeskkonna, õppejõudude, valitud eriala, mitmekesiste teadmiste omandamise ja õppetöö vaheldusrikkuse pärast. Positiivselt olid meelestatud kõik 2015. a lõpetajad ning õhuväe eriala vilistlased. 2013. ja 2014. a vilistlased tõid negatiivsena eelkõige välja probleeme koolipoolses suhtumises. Tunnetati, et kadettidesse suhtuti vastavalt vajadusele ehk mõnikord suhtuti neisse kui tegevväljastesse, mõnikord kui üliõpilastesse. Kuna KVÜÕA kadetid on tegevteenistuses olevad õppurid, siis on paratamatu, et toime tuleb tulla mõlema identiteediga. Wilson *et al* (2015: 17) leidsid Austraalia sõjakooli kadettide seas läbiviidud uurimuses, et kadetid, kellel õnnestus mõlema identiteediga edukalt toime tulla, olid edukamad kui need, kellel see ei õnnestunud. KVÜÕA vilistlased tõid veel välja, et kadettidesse suhtuti kui ajateenijatesse. Sellise arvamuse kirjutanute seas ei olnud 2014. ja 2015. a lõpetajaid, mistõttu võib eeldada, et praeguseks nimetatud probleemi enam ei eksisteeri. Seda kinnitavad ka KVÜÕA õppurite seas läbiviidud rahulolu-uuringud, sest alates 2014. aastast ei ole õppuritesse suhtumine enam probleemkohaks olnud (Kütt 2014, 2015, 2016).

Ligi 90% vilistlastest tunnetasid või pigem tunnetasid organisatsiooni toetust oma õpingutele. Olulist rolli mängisid ka sel korral tervikuna õpikeskkond ja õppejõud, lisaks ülemad ja materiaalsed hüved. KVÜÕA infoliikumisega oli kursis või pigem kursis üle 90% vastanutest, info levis hästi nii horisontaalselt kui vertikaalselt. Negatiivsena nimetati info ja infokanalite rohkest, kohati esines infoga viivitamist ja info kadumist. Üksvärv (2010: 25) on toonud välja, et inimene on organisatsiooni liikumapanevaks jõuks ning organisatsioon peab sellele igati kaasa aitama. Enda vajalikkust ja olulisust organisatsiooni jaoks tunnetas või pigem tunnetas üle 60% vastanutest. Positiivsena märgiti, et kadetid panustasid organisatsiooni ning seda märgati. Vajalikkust ja olulisust mitte ja pigem mitte tunnetanud vastanud märkisid, et nad ei mõjutanud otseselt organisatsiooni toimimist ning välja toodi ka nende vähest tunnustamist.

Milline oli kadettide õpimotivatsioon õpingute vältel?

Kokkuvõtvalt võib öelda, et vilistlaste antud vastustest küsimustele "Milliseks hindate oma õpimotivatsiooni õpingute alguses ja edaspidisel õpingute perioodil?" ja "Kuidas muutus õpimotivatsioon õppeaastate lõikes?" ei joonistunud välja ühtset mustrit, vastused sai jaotada umbes võrdselt nelja erinevasse kategooriasse. Mõnevõrra enam oli neid vilistlasi, kelle õpimotivatsioon oli õpingute alguses kõrge, kuid seejärel järjest langes. Teise grupi moodustasid vilistlased, kelle õpimotivatsioon kasvas. Kolmandasse gruppi kuulusid vilistlased, kelle õpimotivatsioon muutus õpingute jooksul korduvalt. Viimase grupi moodustasid vilistlased, kelle hinnangul oli nende õpimotivatsioon õpingute jooksul püsivalt kõrge. Hea meel on tõdeda, et ei leidunud vilistlasi, kelle õpimotivatsioon oleks olnud madal kogu õpingute perioodi vältel.

Millised tegurid olid olulised õpimotivatsiooni suurendajad ja toetajad?

Kõiki välja pakutud õpimotivatsiooni suurendanud tegureid hinnati kõrgelt. Tegurite keskmised tulemused jäid 4-palli skaalal vahemikku 3,0-3,7 palli. Vadi (2001: 91) järgi on põhilisi motivatsiooniallikaid kolm, millest üheks on töökeskkond (suhtlemine ja suhted töökohal) ehk käesoleva töö kontekstis õpikeskkond. Kõige tähtsamaks õpimotivatsiooni suurendanud teguriks peeti KVÜÕA pädevaid õppejõude. Tulemust toetab Krips'i (2003: 136) väide, et õppuri motivatsioon tuleneb suures osas õppejõu isiksusest ja oskustest. Olulisteks teguriteks peeti veel kursuseülevaate/veebli eeskuju, ülemate valmidust kuulata õppurite probleeme ja võtta arvesse nende ettepanekuid, üldist sisekliimat, kursusekaaslaste toetust, õppejõudude ja õppurite vahelisi suhteid, motiveerimist ja tunnustamist ja üldist

toetust õppuri professionaalseks arenguks. Kolonelleitnant Maidu Allikas on öelnud, et ülema-alluva suhtes on oluline vastastikuse usalduse loomine ning oskuslik inimkeskne juhtimine on ülesandekeskse juhtimise eelduseks (Saumets 2014: 264). Pigem oluliseks ehk keskmise tulemusega täpselt 3,0 pidasid vilistlased õppekavaväliseid tegevusi ja õppurite ühisüritusi.

Õpimotivatsiooni toetanud füüsilise õpikeskkonna tegureid hinnati samuti üldiselt kõrgelt, tegurite keskmised tulemused jäid vahemikku 2,5-3,7 palli. KVÜÕA füüsilise õpikeskkonna tegurid on võrreldes teiste kõrghariduskoolide tingimustega tunduvalt võimalusterohkemad. Kõige olulisemaks teguriks pidasid vilistlased majutust, sellele järgnes palk. Kadettidele võimaldatakse õpingute ajal majutust KVÜÕA ühiselamus, mis on väga oluline majanduslik kokkuhoid. Õpingute ajal saadava palga tähtsus on samuti arusaadav, sest tavapäraselt ei saa üliõpilased õppimise eest palka. Tulemust toetab Vadi (2001: 91), kelle järgi on kaks põhilist motivatsiooniallikat töö eest (õppimise eest) saadav tasu (otsesed ja kaudsed tasud) ja töökeskkond (füüsiline keskkond) ehk käesoleva töö kontekstis õpikeskkond. Pigem oluliseks peeti toitlustust ja vaba aja sisustamise võimalusi. Alla 3,0 said keskmiseks tulemuseks infotehnoloogiline tugi, meditsiiniteenus, riietus ja transport. Füüsilise keskkonna tegureid võidi hinnata mõnevõrra madalamalt eelkõige seetõttu, et need on justkui iseenesest mõistetavad, sest nad on teenistuse lahutamatuks osaks.

Millised tegurid mõjusid õpimotivatsioonile negatiivselt?

Vilistlaste hinnangul mõjusid negatiivselt tegurid, mis olid eelkõige seotud õppejõudude, õppeainete ja ülematega. Korduvalt nimetati õppejõudude ebapädevust õpetamisel ja ebavõrdset suhtumist kadettidesse. Ülemate puhul nimetati sarnaselt õppejõududega probleemiks ebavõrdset suhtumist, lisaks nimetati veel kadettide soovide ja ettepanekutega mitteamvestamist. Balon *et al* (2016: 103) on toonud välja, et huvitatud ollakse millegi sellise õppimisest, mis on otseselt seotud elu või tööga. Õppeainete osas mainiti negatiivselt neid õppeaineid, mis olid eelkõige ebavajalikud, sest vilistlaste hinnangul ei olnud need kuidagi seotud edaspidise teenistusega.

Milliste omaduste ja oskustega olid õppejõud ja ülemad, kes olid kadettidele eeskujuks ja motivaatoriks?

Vilistlased nimetasid hulganisti õppejõudude ja ülemate omadusi ja oskusi, mis tegid neist suurepärase eeskju ja motivaatori. Kõige enam nimetati erialast pädevust, professionaalsust, asjatundlikkust ning kogemuste ja teadmiste jagamise oskust. Oluliseks peeti ka mõistvat,

õiglast, võrdset, lugupidavat ja inimlikku suhtumist. Korduvalt nimetati veel ausust, konkreetsust, rahulikkust, tasakaalukust, nõudlikkust, julgust ja järjepidevust. Tähtsaks peeti ka koostöövõimet, kuulamisoskust, paindlikkust, pühendumist, abivalmidust ja vastutulelikkust ning individuaalset lähenemist. Vilistlastele oli oluline, et õppejõud ja ülemad oleksid motiveeritud, aktiivsed, entusiastlikud, osavõtlikud ja oskaksid tekitada ühtekuuluvustunnet.

Millise hinnangu annavad vilistlased õppeainetele ja lõputöö koostamise protsessile?

Kõige meeldivamaks pidasid vilistlased sõjalisi õppeaineid, mille põhjuseks oli otsene seotus edasise teenistusega. Maaväe eriala õppuritele meeldisid enim instruktori-, rühma ja kompaniikursus ning erialakursused. Õhuväe ja mereväe eriala lõpetanud vilistlased nimetasid peamiselt meeldivaks nende erialaspetsiifilisi õppeaineid. Tsiviilõppeainetest nimetati erinevaid ajaloo õppeaineid, inglise keelt, füüsikat ning julgeolekupoliitikat ja kaitsestrateegiat, põhjusteks peamiselt pädevad õppejõud, kes tegid õppeained huvitavaks ja arusaadavaks.

Vilistlastele ei meeldinud õppeained, mis olid õppejõu tõttu ebahuvitavad. Need olid õppeained, mida õpetati igavalt ning õppejõul puudus oskus õppeaine selgeks teha. Blundel'i (1998, Krips 2003: 137 kaudu) järgi peab õpitav info olema huvitav, milles on õppejõul oluline roll. Põhjusena nimetati veel asjaolu, et õppeainel puudus seos edasise teenistusega. Kõige vähem meeldisid vastajatele tsiviilõppeained, enim nimetati psühholoogiat ja erinevaid matemaatika õppeaineid. Õhuväe ja mereväe eriala lõpetanud vilistlased nimetasid kõige vähem meeldivaks õppeaineid, mis olid maaväe eriala spetsiifilised, lisaks nimetasid nad mõningaid konkreetseid enda eriala õppeaineid.

Vilistlaste hinnangud väitele „Eristava hindamisega lõppenud õppeained panid mind rohkem pingutama kui mitteeristava hindamisega lõppenud õppeained” jagunesid umbes võrdselt neljaks. Väitega nõustunud ja pigem nõustunud vilistlasi oli mõnevõrra siiski rohkem kui pigem mitte nõustunud ja mitte nõustunud vilistlasi. Eristava hindamise puhul rohkem pingutanud vilistlased põhjendasid oma vastust peamiselt keskmise hinde tähtsusega, mis oli oluline meeldiva eriala ja edaspidise teenistuskoha saamisel. Olulist rolli mängisid ka võimalused saada semestri parimaks õppuriks ning lõpetada kool kiitusega. Nimetatud põhjused on omased välimisele motivatsioonile. Need vilistlased, kes eristava hindamise puhul mitteeristava hindamisega võrreldes rohkem ei pingutanud, põhjendasid oma vastust

sellega, et eesmärgiks olid uued teadmised, mitte hinded. Sel puhul lähtuti sisemisest motivatsioonist.

Viimasena küsitleti vilistlasi lõputöö koostamise protsessi kohta. Üle 90% vilistlastest kirjutas lõputöö teemal, mis neid huvitas või pigem huvitas. Põhjustena nimetati teema aktuaalsust ja kasu edaspidises teenistuses. Lõputöö eest saadud hindegas jäi rahule või pigem rahule üle 60% vilistlastest. Vilistlased kirjutasid, et said õiglase hinde või isegi loodetust parema. Tulemusega pigem mitte ja mitte rahule jäänud vilistlased põhjendasid, et nad väärilisid paremat hinnet ning ei mõistnud, mis nad seda ei saanud. Lõputöö tegemist hindas raskeks või pigem raskeks samuti üle 60% vilistlastest, põhjendades seda peamiselt liiga vähesel ajal, keskendumisprobleemide, ebameeldiva teema või puuduvate eelteadmistega. Need, kelle jaoks oli lõputöö tegemine pigem kerge või kerge, põhjendasid oma vastust sellega, et lõputöö tegemiseks olid juhendid olemas ning see nõudis lihtsalt pühendumist. Natuke üle poolte vilistlastest pigem pingutasid lõputöö tegemisel või pingutasid maksimaalselt. Peamiselt pingutati seetõttu, et teema oli huvitav ning oluline oli õppejõu roll. Brophy (2014: 265) on öelnud, et õpimotivatsooni puhul on oluline, et õppur peaks õpitegevust mõttekaks ja vaeva väärivaks. Pigem mitte ja mitte maksimaalselt pingutanud vilistlased kirjutasid, et lõputöö ei olnud nende jaoks kõige olulisem, mistõttu puudus vajadus maksimaalselt sellesse panustada. Siiski leidis ka neid vilistlasi, kes tunnistasid, et nad oleksid võinud ja saanud rohkem pingutada.

Kokkuvõte

Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused (KVÜÕA) on ainulaadne organisatsioon Eestis, kuna tegemist on samaaegselt kaitseväe struktuuriüksuse ja rakenduskõrgkooliga. Sellest tulenevalt peab KVÜÕA oma tegevustes lähtuma nii kaitseväes kui haridussüsteemis kehtivatest väärtustest ja õigusaktidest. KVÜÕAs õppivad kadetid on üliõpilase staatusega tegevvälased, kes moodustavad olulise osa KVÜÕA organisatsioonist ning ka tervikuna Eesti Kaitseväest. KVÜÕA lõpetajad jätkavad teenistust kaitseväe erinevates struktuuriüksustes ning nende tagasiside õpingute perioodile on KVÜÕA organisatsiooni jaoks oluline.

Magistritöö eesmärgiks oli saada ülevaade Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuste vilistlaste hinnangutest organisatsioonile ja õpimotivatsioonile õpingute jooksul.

Käesoleva töö teoreetiline osa käsitles organisatsiooni ja juhtimise olemust, andis ülevaate Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuste organisatsioonist ning keskendus põhjalikumalt õpimotivatsioonile, sh õppimis- ja motivatsiooniteooriate, ning õpikeskkonna olemusele.

Magistritöö empiirilises osas rakendati kombineeritult kvalitatiivset ja kvantitatiivset uurimismeetodit. Andmete kogumiseks kasutati avatud ja suletud küsimustega ankeetküsitlust, mis saadeti laiali KVÜÕA 2013.-2105. a rakenduskõrgharidusõppe lõpetanud vilistlastele. Küsimustikule vastas ligikaudu iga kolmas vilistlane.

Uurimistulemustest selgus, et KVÜÕAd hinnatakse üldiselt kõrgelt. Vilistlastele meeldis KVÜÕAs õppida, peamiselt õpikeskkonna ja sobiva eriala tõttu. Välja toodi õppejõudude ja ülemate ning vaheldusrikka õppetöö oluline roll. Vilistlased tunnetasid organisatsiooni toetust oma õpingutele ning kiideti organisatsioonisest infoliikumist. Kitsaskohtadena nimetati mõningaid probleeme koolipoolses suhtumises. Õpimotivatsioon oli vilistlaste hinnangul õpingute jooksul enamasti muutuv: langes, tõusis või muutus õpingute jooksul korduvalt. Oli ka neid, kes hindasid õpimotivatsiooni kõrgeks kogu õpingute vältel. Kõiki väljapakutud õpimotivatsiooni suurendanud ja toetanud tegureid hinnati kõrgelt. Kõige olulisemateks õpimotivatsiooni suurendanud teguriteks peeti pädevaid õppejõude, kursuseülevaate/veebli eeskujude ning ülemate valmidust kuulata õppurite probleeme ja võtta arvesse nende ettepanekuid. Küll mõnevõrra vähem, kuid oluliseks peeti ka üldist sisekliimat, kursusekaaslaste toetust, õppejõudude ja õppurite vahelisi suhteid, motiveerimist ja

tunnustamist, üldist toetust õppuri professionaalseks arenguks, õppekavavälised tegevusi ning õppurite ühisüritusi. Õpimotivatsiooni toetanud füüsilise keskkonna teguritest pidasid vilistlased olulisimateks majutust ja palka, järgnesid toitlustus, vaba aja sisustamise võimalused, infotehnoloogiline tugi, meditsiiniteenuseid, riietus ning transport. Õpimotivatsiooni toetanud tegureid peeti oluliseks, kuid kohati ka iseenesestmõistetavaks, sest need on teenistuse lahutamatu osa.

Vilistlaste antud vastustest selgus, et neile olid õpingute ajal eeskujuks ja motivaatoriks õppejõud ja ülemad, kes olid eelkõige pädevad, omasid ja oskasid anda edasi teadmisi ja kogemusi. Oluliseks peeti ka lugupidavat ja võrdset suhtumist, ausust, julgust, tasakaalukust, vastutulelikkust, jne. Tähtis oli ka see, et õppejõud ja ülemad oleksid ise motiveeritud. Demotiveerivaks olid õppejõud ja ülemad, kes olid ebapädevad ja suhtusid kadettidesse ebavõrdselt.

Vilistlastele meeldisid peamiselt õppeained, mis olid nende erialaspetsiifilised, sest need olid seotud edasise teenistusega. Kõige vähem meeldinud õppeaineid nimetati eelkõige tsiviilõppeainete hulgast, peamiseks põhjuseks vähene seotus edasise teenistusega ning mainiti ka õppejõudude ebapädevust. Suur osa vilistlasi kirjutas lõputöö endale meeldival teemal, natuke üle poolte vilistlastest jäid saadud hindegas rahule. Ligikaudu sama palju vastajaid pingutas lõputöö tegemisel maksimaalselt ning hindas lõputöö koostamist raskeks.

Magistritöös ei ole võimalik välja tuua üksikasjalikult kõiki vilistlaste antud vastuseid, mistõttu esitatakse need muutmata ja anonüümsel kujul KVÜÕAsse, et organisatsioon saaks võimalikult täpse ja põhjaliku tagasiside. KVÜÕA võiks kaaluda uurimistulemuste arutamist organisatsiooni võtmeisikutega, et võimalusel võtta neid arvesse edaspidiste tegevuste planeerimisel. Käesoleva magistritöö uurimistulemused on heaks aluseks edaspidisteks veel põhjalikumateks uurimusteks.

Summary

THE ATTITUDES OF ALUMNI WITH REGARD TO THE ESTONIAN NATIONAL DEFENCE COLLEGE AND LEARNING MOTIVATION DURING STUDIES

The Estonian National Defence College (ENDC) is a unique organisation, being simultaneously a unit of the Estonian Defence Forces and an institution of professional higher education. Therefore, the ENDC has to follow both the values and legal acts of the Estonian Defence Forces and those applicable to educational institutions. The students of the ENDC – cadets – are active servicemen with the status of university students. They form an important part of the ENDC as an organisation and of the Estonian Defence Forces as a whole. ENDC graduates continue their service in different units of the Estonian Defence Forces, and therefore their feedback regarding their studies at the ENDC is highly important for the ENDC as an organisation.

The aim of the master's thesis was to get an overview of the opinions of ENDC graduates with regard to the ENDC as an organisation and their learning motivation during their studies.

The theoretical part of the paper addressed the nature of an organisation and leadership and gave an overview of the Estonian National Defence College as an organisation. In addition, it gave a detailed insight into learning motivation, motivation theories and the nature of learning motivation.

In the empirical part of the thesis, qualitative and quantitative research methods were combined. To obtain data, a questionnaire with both open and closed questions was used. The questionnaire was sent to the alumni of the ENDC graduating from the ENDC with professional higher education from 2013 to 2015. Approximately every third graduate filled out the questionnaire.

The research results revealed that as a general rule, the ENDC was highly valued by its graduates. They valued their studies at the ENDC mainly for its learning environment and for the specialty that they like. In addition, the important role of the teaching staff, commanders and the diversity of the study process were outlined. ENDC graduates also highlighted the support of the organisation for their studies and the information movement within the ENDC. However, some attitude-related issues on the part of the ENDC were mentioned as shortcomings. According to the opinions of graduates, learning motivation was in constant

change during their study period, going through repeated falls, rises and changes. Some of the respondents reported a constantly high learning motivation throughout their studies. All the steps taken to improve and support learning motivation were valued highly. The following aspects were highlighted as the most important ones increasing students' learning motivation: competent teaching staff, the example set by a course commander or a course non-commissioned officer, and the preparedness of commanders to hear students out and take their suggestions into consideration. Also, to some extent, an overall work climate, support of one's fellow students, as well as relations, motivation and recognition between students and teachers, extracurricular activities and students' social events were highlighted as important aspects. The aspects of the physical environment to support learning motivation, accommodation and salary were mentioned in the first place, followed by canteen services, leisure time activities, IT support, medical services, clothing and transport. The factors supporting learning motivation were considered to be important, while also self-evident as an inseparable part of military service.

The study revealed that members of the teaching staff and commanders were the main persons to set the example and motivate students during studies. These people were the most competent and experienced and were also able to communicate their knowledge and skills. The aspects such as a respectful and equal treatment, honesty, braveness, civility and a balanced attitude were also considered to be important factors. It is equally important that teachers and commanders themselves are motivated. On the other hand, incompetent teachers and commanders treating cadets inequally were demotivating for respondents.

Graduates liked most the subjects that were their specialty-specific, as being related to their future service. The least interesting subjects were some of the civilian subjects, mainly because of their loose connection with their future military career. The incompetence of teacher was also mentioned, and their inability to communicate their subject in a fascinating and comprehensible manner. The majority of the graduates wrote their final paper in the field they liked, somewhat more than half of graduates were satisfied with their grades. Approximately the same number of people put a maximum effort into their final paper and considered writing the final paper to be a hard task.

This paper does not reveal the detailed answers of all respondents. Therefore, this material is presented anonymously and unchanged for the most detailed and thorough feedback. The ENDC might consider discussing the outcomes of this paper with its key representatives to

consider the results when planning its future activities. The results of this master's theses provide a good basis for more detailed research papers in the future.

Viidatud allikad

Alas, R. (2001). Juhtimise alused. Tallinn: Külim.

Balon, B., Björsson, A., Geiss, T., Holvikivi, A., Kadar, A., Lysychkina, I., Watson, C. (2016). Teaching gender in the military: A Handbook. Geneva: DCAF, PfPC.

Beljajev, R., Vanari, K. (2005). Õppimine ja õppimisoskuste arendamine täiskasvanuna. Õppematerjal. Kasutatud 07.08.2016.

http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/16254/Oppimine_oppimisoskustearendamine.pdf

Brophy, J. (2014). Kuidas õpilasi motiveerida: käsiraamat õpetajatele. Tallinn: SA Archimedes.

Buch, R., Säfvenbom, R., Boe, O. (2015). The relationships between academic self-efficacy, intrinsic motivation, and perceived competence. Journal of Military Studies, 6: 1-17.

Creswell, J. W. (2003). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Thousand Oaks: Sage Publications.

Daft, R. L. (2010). Management. Mason: South-Western Cengage Learning.

Eesti Kaitseväe kodulehekülg (2016). Kasutatud 13.08.2016.
<http://www.mil.ee/et/kaitsevagi/eetika>

Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuur. Institutsionaalse akrediteerimise otsus. Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused (2014). Kasutatud 13.07.2016.
http://ekka.archimedes.ee/wp-content/uploads/KaitsevaeUOA_IA_otsus15.pdf

Goodreads (2016). Kasutatud 06.08.2016.
<http://www.goodreads.com/author/quotes/15321.Confucius?page=2>

Kadajas, H-M. (2005). Õppima õppimine ja õppima õpetamine: komponendid ning võimalused. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Kadetiaabits (2013). Tartu: Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused.

Kikas, E., Toomela, A. (2015). Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine. Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus.

Kriips, H. (2003). Suhtlemisostkustest õpetamisel ja juhtimisel. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Krull, E. (2000). Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kukk, R. (2014). Teenistuskarjääri alustavate ohvitseride teenistussoorituse seos õppeedukusega. Magistritöö. Tartu: Kaitseväge Ühendatud Õppeasutused.

Kuura, R. (2016). Organisatsiooni õppimisvõime parendamine Kaitseväge Ühendatud Õppeasutustes. Magistritöö. Tartu: Kaitseväge Ühendatud Õppeasutused.

KVÜÕA arengukava 2015–2022 (2015). Kasutatud 05.06.2016.

<http://www.ksk.edu.ee/wp-content/uploads/2011/03/KVUOA-arengukava-2015-2022.pdf>

KVÜÕA eneseanalüüsi aruanne (2013). Tartu: Kaitseväge Ühendatud Õppeasutused.

KVÜÕA kodulehekülg (2016a). Kasutatud 05.06.2016.

<http://www.ksk.edu.ee/uldinfo-ja-kontakt/pohiulesanne/>

KVÜÕA kodulehekülg (2016b). Kasutatud 05.06.2016.

<http://www.ksk.edu.ee/uldinfo-ja-kontakt/struktuuriuksused/>

KVÜÕA põhimäärus 10.02.2014 nr 11 (2014). Kasutatud 05.06.2016.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/101032016002>

KVÜÕA sisseastumiskriteeriumid (21.11.2014), muudetud 08.05.2015. Tartu: Kaitseväge Ühendatud Õppeasutused.

Kütt, K. (2013). KVÜÕA rahulolu-uuringu tulemused 2013. Õppurid. Aruanne. Tartu: Kaitseväge Ühendatud Õppeasutused.

Kütt, K. (2014). KVÜÕA rahulolu-uuringu tulemused 2014. Õppurid. Aruanne. Tartu: Kaitseväge Ühendatud Õppeasutused.

Kütt, K. (2015). KVÜÕA rahulolu-uuringu tulemused 2015. Õppurid. Aruanne. Tartu: Kaitseväge Ühendatud Õppeasutused.

Kütt, K. (2016). KVÜÕA rahulolu-uuringu tulemused 2016. Õppurid. Aruanne. Tartu: Kaitseväge Ühendatud Õppeasutused.

Kütt, K., Männiste, T. (2014). Kadettide arusaamad õppimisest ja õpetamisest. KVÜÕA toimetised, 19: 103-126.

Kütt, K., Timuska, E. (2012). KVÜÕA rahulolu-uuringu tulemused 2012. Õppurid. Aruanne. Tartu: Kaitseväge Ühendatud Õppeasutused.

Laherand, M-L. (2008). Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn: Infotrükk.

Malmberg, K. (2005). Tahte tekitajad. Kuidas luua motiveerivat töökeskkonda? Tallinn: Äripäeva Kirjastus.

Maslow, A. H. (2007). Motivatsioon ja isiksus. Tallinn: Mantra Kirjastus.

Mõts, E. (2011). Organisatsiooni- ja kvaliteedikultuur Kaitseväge Ühendatud Õppeasutustes. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.

Niglas, K. (2004). The combined use of qualitative and quantitative methods in educational research. Tallinn: TPÜ Kirjastus.

Piirsalu, H. (2013). Õhuvägi sai vestu ehk paraadkülmrelva. Sõdur, 1(70): 26.

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology, 25: 54-67.

Saumets, A. (2014). Kaitseväge Ühendatud Õppeasutuste juhtimiskonverentsil arutleti sõjaväeliste juhtimiskultuuride ja juhtimisprintsipiide üle. KVÜÕA toimetised, 19: 263-268.

Saunderson, R. (2014). „If I Only Had a Brain”. Training, 51(6): 62-63.

Siimon, A., Türk, K. (2003). Juhtimine. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Silbaum, I. (2015). Teenistussoorituse edukust ennustavad tegurid 14. põhikursuse näitel. Magistritöö. Tartu: Kaitseväge Ühendatud Õppeasutused.

Säljö, R. (2003). Õppimine tegelikkuses: sotsiokultuuriline käsitlus. Tartu: Eesti Vabariigisliidu Kirjastus.

Tooding, M-L. (2007). Andmete analüüs ja tõlgendamine sotsiaalteadustes. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Vadi, M. (2001). Organisatsioonikäitumine. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Valk, A. (2003). Organisatsioon ja juhtimine avalikus sektoris: õpik rakenduskõrgkoolile. Tallinn: Sisekaitseakadeemia kirjastus.

Veski, V. (2011). KVÜÕA põhikursuse sisseastumiskatsete tulemuste seos kadettide õppeedukuse ja nende hilisema toimetulekuga teenistuses. Magistritöö. Tartu: Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused.

White, H. (2002). Combining quantitative and qualitative approaches in poverty analysis. World Development, 30(3): 511-522.

Wikipedia (2016a). Kasutatud 07.08.2016.

https://en.wikipedia.org/wiki/Robert_M._Gagn%C3%A9

Wikipedia (2016b). Kasutatud 07.08.2016. https://en.wikipedia.org/wiki/Julian_Rotter

Wikipedia (2016c). Kasutatud 07.08.2016.

https://en.wikipedia.org/wiki/Ernst_von_Glasersfeld

Wikipedia (2016d). Kasutatud 07.08.2016. https://en.wikipedia.org/wiki/Jerome_Bruner

Wilson, K., Devereux, L., Tranter, P. (2015). First year students negotiating professional and academic identities: The case of scholarly soldiers. The International Journal of the First Year in Higher Education, 6(1): 11-21.

Üksvärav, R. (2008). Organisatsioon ja juhtimine. Tallinn: TTÜ Kirjastus.

Üksvärav, R. (2010). Organisatsioon ja üksikisik. Tallinn: Tallinn: TEA Kirjastus.

Lisa 1. Küsitlusankeet

Austatud KVÜÕA vilistlane!

Olen Tartu Ülikooli infokorralduse eriala magistrant ning oma magistritöös uurin **Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuste vilistlaste hinnanguid nende akadeemilise edukuse muutustele õpingute jooksul.**

Palun Teie abi, et meenutaksite oma õpinguid KVÜÕA-s ja vastaksite allpool olevatele küsimustele võimalikult täpselt ja põhjalikult. **Teie vastused on väga olulised!** Küsimustele ei ole õigeid või valesid vastuseid, olulised on just Teie mõtted ja kogemused.

Vastuseid kasutatakse ja töödeldakse konfidentsiaalselt, soovi korral on vastajatel võimalik jääda anonüümseks (vastuseid ei seostata kindla isikuga). Küsimustele vastamine võtab aega kuni 20 minutit.

Vastusevariantidega küsimuste puhul valige vastustest kõige sobivam. Oleksin väga tänulik, kui oma vastuseid põhjendaksite.

Küsimustik on kooskõlastatud Kaitseväe ja Kaitseliidu riigisaladuse kaitse komisjoniga.

Aitäh!

- *1. Mulle meeldis KVÜÕA-s õppida.**
- ☐ nõustun
 - ☐ pigem nõustun
 - ☐ pigem ei nõustu
 - ☐ ei nõustu
 - ☐ ei oska öelda

Palun põhjendage:

- *2. Tajusin KVÜÕA kui organisatsooni toetust oma õpingutele.**
- ☐ nõustun
 - ☐ pigem nõustun
 - ☐ pigem ei nõustu

- ☐ ei nõustu
- ☐ ei oska öelda

Palun põhjendage:

***3. Õppurina olin KVÜÕA kui organisatsiooni jaoks oluline ja vajalik.**

- ☐ nõustun
- ☐ pigem nõustun
- ☐ pigem ei nõustu
- ☐ ei nõustu
- ☐ ei oska öelda

Palun põhjendage:

***4. Õppides KVÜÕA-s, olin kursis koolielu ja õpitegevust puudutava infoliikumisega.**

- ☐ nõustun
- ☐ pigem nõustun
- ☐ pigem ei nõustu
- ☐ ei nõustu
- ☐ ei oska öelda

Palun põhjendage:

***5. KVÜÕA-sse õppima kandideerimisel oli üheks sisseastumiskatseks akadeemiline test. Palun meenutage, kas test oli Teie jaoks raske? Kas jäite akadeemilise testi tulemusega rahule?**

***6. Milliseks hindate oma õpimotivatsiooni õpingute alguses ja edaspidisel õpingute perioodil? Kuidas muutus õpimotivatsioon õppeaastate lõikes?**

7. Palun andke hinnang, kuivõrd olulised olid õpingute jooksul alljärgnevad õpikeskkonna tegurid Teie õpimotivatsiooni suurenemisel:

***üldine sisekliima** ☐ oli oluline ☐ pigem oli oluline ☐ pigem ei olnud oluline ☐ ei olnud oluline ☐ ei oska öelda

***ülemate valmidus kuulata õppurite probleeme ja võtta arvesse nende ettepanekuid** ☐ oli oluline ☐ pigem oli oluline ☐ pigem ei olnud oluline ☐ ei olnud oluline ☐ ei oska öelda

***kursuseülema/veebli eeskuju** ☐ oli oluline ☐ pigem oli oluline ☐ pigem ei olnud oluline ☐ ei olnud oluline ☐ ei oska öelda

***kursusekaaslaste toetus** ☐ oli oluline ☐ pigem oli oluline ☐ pigem ei olnud oluline ☐ ei olnud oluline ☐ ei oska öelda

***pädevad õppejõud** ☐ oli oluline ☐ pigem oli oluline ☐ pigem ei olnud

oluline ☐ ei olnud oluline ☐ ei oska öelda

***õppejõudude ja õppurite vahelised suhted** ☐ oli oluline ☐ pigem oli oluline ☐ pigem ei olnud oluline ☐ ei olnud oluline ☐ ei oska öelda

***motiveerimine ja tunnustamine** ☐ oli oluline ☐ pigem oli oluline ☐ pigem ei olnud oluline ☐ ei olnud oluline ☐ ei oska öelda

***üldine toetus õppuri professionaalseks arenguks (nt teenistuse korraldamine, õppuri edasijõudmise jälgimine ja juhendamine, hindamiste läbiviimine, juhiomaduste hindamine)** ☐ oli oluline ☐ pigem oli oluline ☐ pigem ei olnud oluline ☐ ei olnud oluline ☐ ei oska öelda

***õppekavavälised tegevused (nt autokool, ujumiskursus, tantsukursus, etiketikursus, laskeväljaõpe)** ☐ oli oluline ☐ pigem oli oluline ☐ pigem ei olnud oluline ☐ ei olnud oluline ☐ ei oska öelda

***õppurite ühisüritused** ☐ oli oluline ☐ pigem oli oluline ☐ pigem ei olnud oluline ☐ ei olnud oluline ☐ ei oska öelda

muu/kommentaariid

8. Palun andke hinnang, kui võrd oluliseks peate järgmisi füüsilise õpikeskkonna tegureid enda õpimotivatsiooni toetamisel:

***majutus** ☐ oli oluline ☐ pigem oli oluline ☐ pigem ei olnud oluline ☐ ei olnud oluline ☐ ei oska öelda

***toitlustus** ☐ oli oluline ☐ pigem oli oluline ☐ pigem ei olnud
oluline ☐ ei olnud oluline ☐ ei oska öelda

***riietus** ☐ oli oluline ☐ pigem oli oluline ☐ pigem ei olnud
oluline ☐ ei olnud oluline ☐ ei oska öelda

***transport** ☐ oli oluline ☐ pigem oli oluline ☐ pigem ei olnud
oluline ☐ ei olnud oluline ☐ ei oska öelda

***meditsiiniteenus** ☐ oli oluline ☐ pigem oli oluline ☐ pigem ei olnud
oluline ☐ ei olnud oluline ☐ ei oska öelda

***palk** ☐ oli oluline ☐ pigem oli oluline ☐ pigem ei olnud
oluline ☐ ei olnud oluline ☐ ei oska öelda

***infotehnoloogiline tugi** ☐ oli oluline ☐ pigem oli oluline ☐ pigem ei olnud
oluline ☐ ei olnud oluline ☐ ei oska öelda

***vaba aja sisustamise võimalused** ☐ oli oluline ☐ pigem oli oluline ☐ pigem ei olnud
oluline ☐ ei olnud oluline ☐ ei oska öelda

muu/kommentaariid

***9. Palun nimetage tegureid, mis takistasid Teie õpimotivatsiooni kasvu. Palun põhjendage.**



***10. Millised õppeained meeldisid Teile kõige rohkem? Palun põhjendage.**



***11. Millised õppeained meeldisid Teile kõige vähem? Palun põhjendage.**



***12. Eristava hindamisega lõppenud õppeained panid mind rohkem pingutama kui mitteeristava hindamisega lõppenud õppeained.**

- ☐ nõustun
- ☐ pigem nõustun
- ☐ pigem ei nõustu
- ☐ ei nõustu
- ☐ ei oska öelda

Palun põhjendage:



***13. Palun nimetage KVÜÕA õppejõudude ja ülemate omadusi ja oskusi, mis tegid neist suurepärase eeskuju ja motivaatori. Palun põhjendage.**

***14. Lõputöö tegemine oli minu jaoks raske.**

- ☐ nõustun
☐ pigem nõustun
☐ pigem ei nõustu
☐ ei nõustu
☐ ei oska öelda

Palun põhjendage:

***15. Pingutasin lõputöö tegemisel maksimaalselt.**

- ☐ nõustun
☐ pigem nõustun
☐ pigem ei nõustu
☐ ei nõustu
☐ ei oska öelda

Palun põhjendage:

***16. Lõputöö teema huvitas mind.**

- ☐ nõustun
☐ pigem nõustun

- ☐ pigem ei nõustu
- ☐ ei nõustu
- ☐ ei oska öelda

Palun põhjendage:

***17. Jäin lõputöö eest saadud hindega rahule.**

- ☐ nõustun
- ☐ pigem nõustun
- ☐ pigem ei nõustu
- ☐ ei nõustu
- ☐ ei oska öelda

Palun põhjendage:

Lõpetamise aasta:

- ☐ 2013
- ☐ 2014
- ☐ 2015

Lõpetatud eriala:

- ☐ sõjaväeline juhtimine maaväes
- ☐ sõjaväeline juhtimine õhuväes
- ☐ sõjaväeline juhtimine mereväes

Üldised kommentaarid, tähelepanekud, ettepanekud:



Kui annate nõusoleku, et Teie vastuseid võib Teie sisseastumiskatse tulemuse (akadeemiline test) ning õppetulemustega seostada, palun kirjutage lahtrisse oma nimi (sellega annate võimaluse põhjalikumaks analüüsiks, kuid magistritöös jääte siiski anonüümseks)



Saada

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Katrin Kraani-Klaassen
(sünnikuupäev: 02.11.1983)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

„Kaitseväge Ühendatud Õppeasutuste vilistlaste hinnangud organisatsioonile ja õpimotivatsioonile õpingute jooksul”,

(lõputöö pealkiri)

mille juhendaja on Svetlana Ganina ning kaasjuhendaja Kurmo Konsa,

(juhendaja nimi)

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 alates **15.08.2021** kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni humanitaarteaduste ja kunstide valdkonna prodekaani korralduse nr **2-1.12/HV/1005** alusel.

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, 15.08.2016