

Tartu Ülikool
Psühholoogia instituut

Mari-Liis Mägi

Tartu Ülikooli bakalaureuseastme üliõpilaste akadeemilise motivatsiooni võrdlus kahe
teaduskonna näitel

Seminaritöö

Juhendajad: Olev Must ja Karin Täht

Läbiv pealkiri: Üliõpilaste akadeemiline motivatsioon

Tartu

Kokkuvõte

Minu peaesmärgiks antud seminaritöös oli uurida akadeemilise motivatsiooni erinevust Tartu Ülikooli filosoofiateaduskonna ning loodus- ja tehnoloogiateaduskonna üliõpilaste vahel. Sealjuures vaatlesin soolisi erinevusi akadeemilises motivatsioonis. Teiseks eesmärgiks oli sisemist ja välimist akadeemilist motivatsiooni ning amotivatsiooni mõõtvat skaala *Academic Motivation Scale (AMS-C 28) College (CEGEP) Version (AMS)* kohandamine eesti keelde, et seda antud uuringus rakendada. Küsimustik esitati üliõpilastele interneti vahendusel TÜPH uuringute keskkonnas. Andmeanalüüsiks kasutasin programmi SPSS. Tulemustest selgus, et filosoofiateaduskonna üliõpilastel oli kõrgem sisemine ($p=0.014$; $p<0.05$), aga madalam välimine ($p=0.031$; $p<0.05$) akadeemiline motivatsioon kui loodus- ja tehnoloogiateaduskonna üliõpilastel. Samuti nähtus, et naistel oli suurem nii sisemine ($p=0.20$; $p<0.05$) kui välimine ($p=0.002$; $p<0.05$) akadeemiline motivatsioon. Andmeanalüüsil selgus, et AMS-i sisereliaablus oli kõrge Cronbachi $\alpha=0.820$).

Abstract

The overall aim of this Seminar paper was to study the differences of motivation between the students of the Faculty of Philosophy and the Faculty of Science and Technology – both of which are under the University of Tartu. Amongst other factors, I measured the differences regarding the sex of the student. I also aimed to adapt the Academic Motivation Scale (AMS-C 28) College (CEGEP) Version (AMS) into Estonian, and by doing that, I was able to apply the scale to the current research project. The respectful questionnaire was presented to the students via the Internet (TÜPH media of research). I used the SPSS program for my data analysis. The results showed that students from the Faculty of Philosophy have a higher inner motivation ($p=0.014$; $p<0.05$), but a lower outer motivation ($p=0.031$; $p<0.05$) in academic achievements compared to the students in the Faculty of Science and Technology. The results also showed that women tend to have a higher inner motivation ($p=0.20$; $p<0.05$) as well as a higher outer motivation ($p=0.002$; $p<0.05$) in academic achievements. Data analysis showed, that the internal consistency of the AMS was high (corrected Cronbach's $\alpha=0.820$).

Sissejuhatus

Minu eemärgiks antud seminaritöös on uurida, milline on Tartu Ülikooli loodus- ja tehnoloogiaeaduskonna ning filosoofiateaduskonna bakalaureuseastme üliõpilaste sisemise ja välimise akadeemilise motivatsiooni erinevus. Püüan välja selgitada, kas kahe erineva eelnimetatud teaduskonna üliõpilaste õpimotivatsioonis on statistiliselt oluline ning kui, siis kumma teaduskonna tudengid on pigem väliselt ja kumma sisemiselt motiveeritud. Lisaks võtan vaatluse alla sugudevahelised erinevused õpimotivatsioonis. Samuti on eesmärgiks akadeemilise motivatsiooni skaala kõrgkooli versiooni (Academic Motivation Scale (AMS-C 28) College (CEGEP) Version (Vallerand; Pelletier; Blais; Brière; Senécal; Vallières, 1992-1993)) kohandamine eesti keelde.

Motivatsiooni olemus ja liigid

Enesemääratlemise teooria (*Self Determination Theory*; Deci & Ryan, 1985) kohaselt on motivatsioon inimese käitumise põhjuseks ja liikumapanevaks jõuks seatud eesmärgi poole püüdlemisel. Teooria kohaselt jaguneb motivatsioon üldises plaanis kaheks: sisemiseks ja välimiseks. Indiviid on sisemiselt motiveeritud, kui ta sooritab mingit tegevust sellest saadava mõnutunde eesmärgil. Sisemine motivatsioon on osa inimloomusest – juba väikesed lapsed sooritavad tegevusi lähtuvalt huvist, mitte välise kasu saamise eesmärgil. Mängimine, uute asjade ja nähtuste avastamine, tadmiste omandamine, huvitavate väljakutsete vastu võtmine pakub loomupäraselt inimesestele rahuldust. Välimiselt motiveeritud inimene teeb aga midagi põhjustel, mis ei seostu konkreetse tegevuse enda ega sellest rahulduse saamisega. (Deci & Ryan, 2000) Eesmärgiks on väline kasu või soov vältida tegevuse sooritamata jätmisel ilmnevaid negatiivseid tagajärgi (Zenzen, 2002). Amotivatsioon on aga motivatsiooni vastand: amotiveeritud inimesel puudub tahe mingi tegevuse sooritamiseks. See võib olla tingitud indiviidi vähesest huvist tegevuse vastu, tundeist, et ollakse selles ebapädev või uskumusest, et tegevuse sooritamine ei vii soovitud tulemuseni. (Deci & Ryan, 2000)

Enesemääratlemise teooria märgib ka, et motivatsioonil on väga tihe seos õppimisega: nagu enne mainitud, on teadmiste omandamine inimesele loomumane; igasugune õppimine toimub motivatsiooni ajendil (Deci & Ryan, 2000). Seega on motivatsiooni uuritud paljustki õpilaste seas. Õpimotivatsiooni ehk akadeemilise motivatsiooni all peetakse silmas õpilase soovi olla teatud õppeaines kompetentne (McGrew, 2008). Sisemise akadeemilise motivatsiooni all mõistetakse koolis õpitava nautimist; seda iseloomustavad meisterlikkusele orienteeritus, huvi, järjekindlus, uute ning keeruliste ja väljakutset pakkuvate ülesannete lahendamine. (Upadhyay & Tiwari, 2009) See on heade õpitulemustega positiivselt seotud (Zenzen, 2002). Välimist defineeritakse kui üliõpilaste üldise motivatsiooni osa, mis seotud õpitulemustest sõltuvate tulevikueesmärkidega (Lens, Vansteenkiste & Matos, 2008) – põhjused millegi tegemiseks ei ole seotud õppimisest saadava mõnu tundmisega, vaid sõltuvad välistest faktoritest (Ratelle, Guay & Vallerand, 2007). Näiteks lootus saada tulevikus hästitasustatud töökoht, vanemate või õppejõuduse heakskiit, soov paista edukana.

Eelnevad uuringud

Seminaritöö aluseks on 2005-2006. aastal TÜ psühholoogia instituudis läbi viidud uurimuse „Üliõpilaskandidaatide valikudilemmade hierarhia ja dünaamika“ aruanne (Must, 2006), mille kohaselt seostub tehnika- ja tehnoloogiaga seotud eriala valinud üliõpilaste otsus pigem pragmatistliku mõtteviisiga: tähtsal kohal on asjaolu, et eriala tagaks sissetuleku. Filosoofiateaduskonna üliõpilased ei pruugi niivõrd hoolida praktilistest aspektidest ega olla tulevikule orienteeritud, vaid lähtuvad rohkem huvist. (Must, 2006) Samas uuringus tuuakse ka välja, et pragmaatiline orientatsioon on tugevalt väljendunud meestel, humanitaaria-alane huvi aga naistel. Ka Upadhyay ja Tiwari (2009) leidsid oma uurimuses, et loodusaineid peaerialana õppivate tudengite motivatsioon on teiste erialade (sh. humanitaarained) tudengitega võrreldes kõrgemad. Autorite arvates võib asjaolu olla seotud sellega, et loodusainete tudengid on kursis eriala perspektiivikusega ja suuremate võimalustega saada tulevikus tasuv töökoht. Sarnase tulemuse said ka Elias ja Rahman (1995) malaisia üliõpilaste seas läbi viidud uuringus. Roebken (2007) leidis, et humanitaarainete üliõpilased on pigem meisterlikkusele orienteeritud ehk neil on sisemine motivatsioon saada uusi teadmisi. Loodus- ja tehnoloogia erialade üliõpilased on orienteeritud saavutustele: neile on oluline sooritus, mitte niivõrd sisulised teadmised. Samuti kardetakse saada kriitika osaliseks ja seega kiputakse vältima väljakutsuvaid ülesandeid (Roebken, 2007). Nad kipuvad õppima

pealiskaudselt. Sisemiselt motiveeritumad inividid rakendavad õppimisel sügavamalt infotöötlust ning neil on paremad õpitulemused. (Deci & Ryan, 2000) Samuti on parem nende üldine elukvaliteet (Fairchild, Horst, Finney & Barron, 2007) ning neile on tähtis eneseareng (Vansteenkiste et al., 2008). Ka Roebken (2007) on leidnud, et sisemine motivatsioon on positiivses korrelatsioonis suurema tahtega pikemat aega õppida, väline on seevastu seotud pinnapealse õppimisega ning väiksema õppimisest saadava rahuldusega. Väliselt motiveeritud inimesed pingutavad vaid seni, kuni see aitab neil saavutada teatud eesmärgid (Vansteenkiste et al., 2008).

Tartu Ülikooli vastuvõttustatistika (Tartu Ülikool, 2011) näitab, et 2011. aasta septembri seisuga õpib filosoofiateaduskonnas 1460 bakalaureuseastme tudengit, loodus- ja tehnoloogiateaduskonnas 1152. Kusjuures, filosoofiateaduskonnas on naiste osakaal 70,7%, loodus- ja tehnoloogiateaduskonnas 46,9%. Humanitaaralase hariduse omandanud tudengite tööpõld on oluliselt kitsam kui loodus- ja tehnikaalade puhul, kus on kõrgemad palgad ning haritud tööjõudu oodatakse nii näiteks riigiteenistusse kui ka rahvusvahelistesse suurkorporatsioonidesse tiipsete spetsialistideks – tehnika kiire areng tagab töökohtade juurde tekkimise. Nagu juba mainitud, nähtub eelnevalt läbi viidud uuringust, et humanitaaraladel õppijail on suurem sisemine motivatsioon (Elias & Rahman, 1995; Roebken, 2007) ja nad lähtuvad erialavalikul rohkem huvist kui hilisemast välisest kasust. Seega võib olla alust arvata, et filosoofiateaduskonna üliõpilased on loodus- ja tehnoloogiateaduskonna omadega võrreldes vähem materialistlike kaalutlustega. Sellest lähtuvalt võib ka eeldada, et naiste – keda õpib filosoofiateaduskonnas palju rohkem – sisemine motivatsioon on suurem kui meestel. Ka mitmed teised uurijad (Marrs & Sigler, 2011; Eymur & Geban, 2011) on leidnud, et naistel on kõrgem nii sisemine kui välimine motivatsioon ehk nad on üldiselt rohkem motiveeritud õppima.

Miks akadeemiline motivatsioon vajab uurimist

Olev Must (2006) uuringust juba selgus statistiliselt oluline vahe erinevate erialade üliõpilaste õpimotivatsioonis, kuid mina tahan võrrelda spetsiifilisemalt välimise ja sisemise motivatsiooni liike Eesti humanitaar- ja tehnikaalade üliõpilastel. Samuti soovin välja selgitada üliõpilaste soolisi erinevusi õpimotivatsioonis. Seminaritöö tulemused võiksid anda alust järgnevatele õpimotivatsioonile keskenduvatele uurimustele. Eelkõige oleks minu meelest vajalik ülevaade pigem väliselt motiveeritud üliõpilaste hulgast, kuna õpitava vastu

mitte tegelikku sisemist huvi tundev inimene võib kergesti kaotada õpimotivatsiooni ning tema elukvaliteet võib langeda (Vansteenkiste et al., 2008). Sellest lähtuvalt tuleks hakata mõtlema, kuidas olukorda parandada.

Uuringu praktiline tähtsus seisneb akadeemilise motivatsiooni skaala kõrgkooli versiooni (Academic Motivation Scale (AMS-C 28) College (CEGEP) Version- (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Sénécal & Vallières, 1992-1993)) kohandamises eesti keelde. Seda saaks rakendada ka edaspidistes õpimotivatsiooni puudutavates uuringutes, vajadusel veelgi kohandada.

Tegemist on sisemist, välimist ning amotivatsiooni mõõtvast 28-st väitest koosneva 7-pallilise Likerti-tüüpi skaalaga, mis jaotatud seitsmeks alaskaalaks (iga puhul 4 küsimust): amotivatsioon (AMOT): motivatsiooni puudumine millegi tegemiseks ja ebakompetentsus antud tegemises; väline motivatsioon, mis on omakorda jaguneb: tulevikule orienteeritus (VORI): tehakse midagi (hilisema) kasu saamise eesmärgil; introjektsioonilisus (VINTRO): tehakse midagi sisemise surve tõttu (nt süü- või kohusetunne) ja väline reguleeritus (VREG): tehakse midagi välisel survel (nt lootuses saada tasu või vältimaks karistust). Sisemise motivatsiooni alajaotusteks on uute teadmiste omandamine (STEAD): soov õppida ja saada uusi teadmisi; orienteeritus saavutustele (SSORI): soovitakse saavutada häid tulemusi selles, mida tehakse; elamuste kogemine (SELAM): millestki osa võtmine selleks, et kogeda mõnu ja heaolutunnet. (Ratelle, Guay & Vallerand, 2007; Eymur & Geban, 2011)

Skaalat on varemalt kasutatud mitmete uurijate poolt (teiste hulgas Vallerand et al., 1992–1993; Lee, 2005; Fairchild et al., 2007; Faye & Sharp, 2008; Eymur & Geban, 2011). Mulle teadaolevate uuringute tulemused on näidanud AMS-i alaskaalade vahelist kõrget reliaablust. Skaala koostanud Vallerand et al. (1992; 1993) leidsid AMS-i testimiseks Kanada üliõpilaste seas läbi viidud pilootuuringute raames alaskaalade vahelise reliaabluse $\alpha=0.83-0.86$; (madalaim VORI, $\alpha=0.63$). AMS-i valiidsust uurinud Fairchildi et al. (2007) tulemused Ameerika tudengite seas näitasid vastavalt $\alpha=0.85-0.90$, ($M=0.85$), kusjuures madalaim samuti VORI ($\alpha=0.77$) (Fairchild; Horst; Finney & Barron, 2007). Lähis-Ida Tehnikaülikoolis läbi viidud uuringu tulemuste kohaselt oli $\alpha=0.60-0.84$, ($M=0.76$); madalaim VORI ($\alpha=0.60$) (Eymur & Geban, 2011). Koreas vastavalt $\alpha=0.83-0.93$ ($M = 0.86$) (Lee, 2005). Kanada üliõpilaste motivatsiooni uurinud Faye ja Sharpi (2008) uuringu tulemused sarnanesid eelnimetatuile: Cronbachi $\alpha=0.71-0.88$ ($M = 0.84$); VORI $\alpha=0.71$ (Vt Tabel 1).

Peaegu kõigist eelnevalt väljatoodud uuringuist nähtub, et madalaim Cronbachi α on VORI alaskaalal. See vajab kindlasti tähelepanu ka käesolevas uuringus.

Samuti tuleks silmas pidada Fairchildi et al. (2007) poolt läbi viidud uuringut valideerimaks AMS-i, kus autorid leidsid probleemse kohta skaalas: amotivatsioon peaks olema kõige enam negatiivselt korreleerunud sisemise motivatsiooni alaskaaladega, ent paraku see kinnitust ei leidnud. Amotivatsioon korreleerus sisemise motivatsiooni alaskaaladega $r=-0.01- -0.19$, välimise motivatsiooniga aga $r=-0.06- -0.31$. Sisemise motivatsiooni alaskaalade vahel oli kõrge korrelatsioon ($r=0.71-0.87$); välimise motivatsiooni alaskaalade puhul oli sama näitaja madalam ($r=0.48-0.71$).

Tabel 1. AMS-i alaskaalade vaheline reliaabluskoeffitsent Cronbachi α eri uuringutes.

Urija(d)	Aasta	Varieeruvus alaskaalade lõikes	Keskmine	Madalaim
Vallerand et al.	1992 – 1993	$\alpha=.83-.86$	-	VORI $\alpha=.63$
Lee	2005	$\alpha=.83-.93$	$\alpha=.86$	-
Fairchild et al.	2007	$\alpha=.85-.90$	$\alpha=.85$	VORI $\alpha=.77$
Faye & Sharp	2008	$\alpha=.71-.88$	$\alpha=.84$	VORI $\alpha=.71$
Eymur & Geban	2011	$\alpha=.60-.84$	$\alpha=.76$	VORI $\alpha=.60$

Märkus. Vallerandi et al. uuringu puhul puudusid andmed keskmise, Lee puhul madalaima reliaabluskoeffitsendi kohta

Hüpoteesid

Lähtudes eelnevatest uuringutest püstitan järgmised ühepoolsed hüpoteesid:

- loodus- ja tehnoloogiateaduskonna üliõpilaste välimine motivatsioon on filosoofiateaduskonna üliõpilastega võrreldes kõrgem, neil on suurem orienteeritus tulevikule ja väline reguleeritus, ehk nad on eriala valikul lähtunud pigem praktilistest külgedest;
- filosoofiateaduskonna üliõpilaste sisemine motivatsioon õppida on suurem kui loodus- ning tehnoloogiateaduskonna üliõpilastel. Neile on olulisem uute teadmiste omandamine, elamuste kogemine ning nende sisemine orienteeritus saavutustele on kõrgem;
- naisüliõpilaste üldine sisemine ja välimine motivatsioon on suuremad kui meesüliõpilastel.

Meetod

Valim

Valim koosneb Tartu Ülikooli loodus- ja tehnoloogiateaduskonna (LOTE) ning filosoofiateaduskonna (FIL) päevase õppe bakalaureuseastme üliõpilastest, kes vastasid vabatahtlikult internetikeskkonnas olnud küsimustikule. Kokku osales uuringus 149 tudengit: 39 meest (26,2%), 110 naist (73,8%). Neist 53 (35,6%) filosoofiateaduskonnast sh 44 (29,5%) nais- ja 9 (6,0%) meesüliõpilast, 96 (64,4%) loodus- ja tehnoloogiateaduskonnast, sh 66 (44,3%) nais- ja 30 (20,1%) meesüliõpilast. Osalejate keskmine vanus oli 21,83 eluaastat, kusjuures noorim uuringus osaleja oli 18aastane ja vanim 45aastane. Valimi moodustavad üliõpilased, kes vabatahtlikult vastasid meili teel (kõigile nende teaduskondade üliõpilastele) saadetud küsimustikule.

Tabel 2. Mees- ja naisüliõpilaste arv teaduskonniti.

	LOTE	FIL	KOKKU
M	30	9	39
N	66	44	110
KOKKU	96	53	N=149

Mõõtevahend

Uurimuse läbiviimisel kasutasin akadeemilise motivatsiooni skaala (AMS-C28) ülikooli versiooni (CEGEP) (Academic Motivation Scale (AMS-C 28) College (CEGEP) Version (Vallerand; Pelletier; Blais; Brière; Sénécal; Vallières, 1992-1993)) – 28-st väitest koosnev 7-palliline Likerti-tüüpi skaala, mis mõõdab vastavalt inimese sisemist ja välimist motivatsiooni, nende alaliike, ning amotivatsiooni (Vt Lisa 1). Näide välist motivatsiooni mõõtvast väitest: „Ma käin kõrgkoolis, sest soovin hiljem saada prestiižset ametikohta“; sisemist motivatsiooni mõõtvast väitest: „Ma käin kõrgkoolis, sest tunnen naudingut, kui

laiendan oma teadmisi mind huvitavatel aladel“; amotivatsiooni mõõtvast väitest: „Ma ei saa aru, miks ma käin kõrgkoolis, ega tegelikult hooligi sellest“.

Lisaks esitasin küsimusi (kokku 12) üliõpilaste isikuandmete kohta: vanus, sugu, teaduskond, eriala, kursus, perekonnaseis, laste olemasolu, töökoht (kas töötab praegu; kas on kunagi töötanud), majanduslik heaolu, elukoht (sh kas vastaja on ülikooli tulles elukohta vahetanud) (Vt Lisa 2).

Akadeemilise motivatsiooni skaala (AMS) on originaalis prantsusekeelne, antud uuringu raames tehtud adaptatsioon on aga tehtud inglisekeelse variandi põhjal. AMS-i teadaolevalt esmakordne eesti keelde kohandamine toimus minu, kaaüliõpilase Ingi Einaste ning juhendaja Karin Tähega. Tööd toimetas Tartu Ülikooli psühholoogiadoktorant Jorgen Matsi, keelekorrektuuri tegi Tartu Ülikooli keeleteaduse magistrant Laivi Laanemets.

Protseduur

Küsimustikule vastamine toimus TÜPH (Tartu Ülikooli psühholoogia instituudi) internetipõhiste uuringute keskkonnas ajavahemikul 2011. aasta novembri keskpaigast detsembri lõpuni, 1,5 kuu jooksul. Saatsin meili teel testi asukoha aadressi koos palvega uuringus osaleda loodus- ja tehnoloogiateaduskonna üliõpilaste ning filosoofiateaduskonna üliõpilaste erialalistidesse. Kirjas tutvustasin ka ennast ning uuringu eesmärki.

Instruktsioonis paluti täita 28st väitest koosnev 7-palliline Likerti-tüüpi skaalal põhinev küsimustik, mille ühes otsas väitega täielik mittenõustumine, teises täielik nõustumine (1= ei käi üldse minu kohta, 7= käib täpselt minu kohta). Pärast põhiküsimustikule vastamist tuli vastajal täita 12st lisaküsimusest koosnev ankeet oma isikuandmete kohta.

Andmetöötluse viisin läbi statistilise andmetöötluse paketiga SPSS 16.0.

Tulemused

Andmeanalüüsi esmaseks osaks oli andmefaili korrastamine. Algselt vastas küsimustikule 265 inimest, pärast korrastamist jäid järele 149 (56,2%) vastaja tulemused. Ülejäänud olid kas küsimustiku pooleli jätnud, ei kuulunud valimi hulka või jätnud mõnele küsimusele vastamata. Sealjuures oli nii mitmelgi puhul jäetud vastamata isiklikku informatsiooni puudutavatele lisaküsimustele. Ilmselt ei soovitud või ei peetud vajalikuks seda avalikustada. Valdav osa poolelijätnutest oli küsimustiku avanud, ent ühelegi väitele vastamata lahkunud. Mõneti on see ka ootuspärane: on loomulik huvi, mida kaasüliõpilane teeb, aga enese aega ei viitsita investeerida.

Akadeemilise motivatsiooni skaala (AMS)

Uurimaks mõõtevahendina kasutatud AMS-i alaskaalade omavahelist seotust, kasutasin korrelatsioonianalüüsi ja selgitasin välja korrelatsioonikordaja (Pearsoni r). Selle varieeruvus sisemist ja välimist motivatsiooni mõõtvate alaskaalade lõikes on $r=0.04-0.59$ ($p<0.01$). Amotivatsioon on sisemise ja välimise motivatsiooniga negatiivses korrelatsioonis; varieeruvus $r= -0.11 - -0.51$. (Vt. Tabel 4).

Omavaheline korrelatsioon esineb STEADM ja SSAAV, SELAM ja STEADM, SSAAV ja VORI, SSAAV ja VINTRO, VREG ja VORI ning AMOT ja STEADM alaskaalade vahel ($p=0.000$)

Nõrk, ent statistiliselt usaldusväärne korrelatsioon on alaskaalade VORI ja STEADM, VREG ja SSAAV, VREG ja VINTRO, VORI ja VINTRO, SSAAV ja SELAM, AMOT ja SSAAV, AMOT ja VORI vahel ($p=0.000$) ning AMOT ja VINTRO ($p<0.05$) vahel. AMOT korreleerub negatiivselt kõikide alaskaaladega.

Omavahelist korrelatsiooni ei ole järgnevate alaskaalade vahel: STEADM ja VREG ($p=0.661$); SELAM ja VORI ($p=0.114$); SELAM ja VINTRO ($p=0.087$); SELAM ja VORI ($p=0.650$). AMOT ei korreleeru oluliselt SELAM-i ($p=0.147$) ning VINTRO ($p=0.035$) ja VREG-iga ($p=0.178$).

Skaala sisereliaabluse ehk väidete sisemine kooskõla uurimiseks tegin reliaablusanalüüsi ning leidsin alaskaalade Cronbachi α : STEADM ($\alpha=0.763$), SSAAV ($\alpha=0.784$), SELAM ($\alpha=0.764$); VORI ($\alpha=0.811$), VINTRO ($\alpha=0.721$), VREG ($\alpha=0.854$); AMOT ($\alpha=0.876$). Sisereliaablus tõuseks SELAM-il ($\alpha=0.764$ -lt $\alpha=0.853$ -ni), kui kustutada väide nr 4. („Ma käin kõrgkoolis, sest kogen tugevaid emotsioone, kui jagan oma ideid teistega“). Samuti tõuseks reliaablus VINTRO-l ($\alpha=0.721$ -lt $\alpha=0.805$ -ni), kui kustutada väide nr 14 („Ma käin kõrgkoolis, sest tunnen end tähtsana, kui olen kõrgkooliõpingutes edukas“). Alaskaalade keskmine reliaablus on $\alpha=0.796$; korrigeeritult $\alpha=0.820$.

Tabel 3. AMS-i alaskaalade vaheline korrelatsioon (r) ja reliaablus.

Muutuja	STEADM	SSAAV	SELAM	VORI	VINTRO	VREG	AMOT
STEADM	1.0						
SSAAV	.59	1.0					
SELAM	.56	.36	1.0				
VORI	.35	.51	.13	1.0			
VINTRO	.24	.59	.14	.37	1.0		
VREG	.04	.34	.04	.56	.44	1.0	
AMOT	-.51	-.46	-.12	-.49	-.17	-.11	1.0
Cronbach'i α	.763	.784	.764	.811	.721	.854	.876

Märkus. Kõik korrelatsioonid on olulised nivool $p<0.01$. STEADM= sisemine motivatsioon, teadmiste omandamine; SSAAV= sisemine motivatsioon, orienteeritus saavutustele; SELAM= sisemine motivatsioon, elamuste kogemine; VORI= välimine motivatsioon, orienteeritus tulevikule; VINTRO= välimine motivatsioon, introjektsioon; VREG= välimine motivatsioon, väline regulatsioon; AMOT= amotivatsioon

FIL-i ning LOTE üliõpilaste erinevus õpimotivatsioonis

Uurimaks, kas LOTE ja FIL teaduskondade üliõpilaste vahel leitud keskmiste tulemused on statistiliselt olulised, kasutasin Studenti t-testi kahe sõltumatu valimi võrdlemisel. Analüüsisin sisemist ja välimist motivatsiooni ning amotivatsiooni üldiselt, eraldi ka nende alaskaalaid.

Oluline erinevus kahe teaduskonna üliõpilaste puhul ilmnas üldiselt nii sisemises ($p=0.014$) kui välimises ($p=0.031$) motivatsioonis. Kusjuures FIL-i üliõpilaste seas oli kõrgem sisemine motivatsioon (FIL $M=5.54$; LOTE $M=5.21$), LOTE-s aga välimine (FIL $M=4.64$; LOTE $M=4.98$).

Samuti oli erinevus sisemise motivatsiooni alaskaaladel SELAM (FIL $M=5.66$; LOTE $M=4.99$; $p=0.0005$), STEADM (FIL $M=5.75$; LOTE: 5.44 ; $p=0.026$), kusjuures mõlemad olid kõrgemad FIL-i üliõpilastel. LOTE üliõpilastel olid kõrgemad tulemused välimise motivatsiooni alaskaaladel VREG (FIL $M=4.58$; LOTE $M=4.99$; $p=0.035$) ja VORI (FIL $M=4.92$; LOTE $M=5.30$; $p=0.041$). Amotivatsioonis olulist erinevust ei olnud. (Vt Tabel 3)

T-testide tulemused on olulised nivool $p < 0.05$.

Tabel 3. LOTE ja FIL teaduskondade üliõpilaste erinevused õpimotivatsioonis

	LOTE			FIL			t	p
	N	Keskmine	SD	N	Keskmine	SD		
SISEMINE MOTIVATSIION	96	5.21	.926	53	5.54	.791	2.21	.014
STEADM	96	5.44	.911	53	5.75	.946	1.931	.026
SSAAV	96	5.19	1.250	53	5.21	1.074	0.122	.452
SELAM	96	4.99	1.199	53	5.66	.983	3.475	.0005
VÄLIMINE MOTIVATSIION	96	4.98	1.02	53	4.64	1.12	-1.88	.031
VORI	96	5.30	1.159	53	4.92	1.443	-1.754	.041
VINTRO	96	4.65	1.350	53	4.43	1.387	-.919	.180
VREG	96	4.99	1.345	53	4.58	1.358	-1.829	.035
AMOT	96	1.6	1.111	53	2.11	1.245	.77	.222

Märkus. Olulisuse nivoo $p < 0.05$. STEADM= sisemine motivatsioon, teadmiste omandamine; SSAAV= sisemine motivatsioon, orienteeritus saavutustele; SELAM= sisemine motivatsioon, elamuste kogemine; VORI= välimine motivatsioon, orienteeritus tulevikule; VINTRO= välimine motivatsioon, introjektsioon; VREG= välimine motivatsioon, väline regulatsioon; AMOT= amotivatsioon

Soolised erinevused

Kõrvutasin mees- ja naisüliõpilaste tulemused sisemises ja välimises motivatsioonis üldiselt, nende alaskaalades ning amotivatsioonis. Selleks kasutasin sõltumatut t-testi, et leida, kas ilmneb oluline erinevus. (Vt Tabel 4)

Tabel 4. Mees- ja naisüliõpilaste õpimotivatsioon.

	Naised			Mehed			t	p
	N	Keskmine	SD	N	Keskmine	SD		
SISEMINE MOTIVATSIOON	110	5.41	0.821	39	5.07	1.039	-2.073	.020
STEADM	110	5.61	0.933	39	5.37	0.917	-1.383	.085
SSAAV	110	5.35	1.058	39	4.76	1.416	-2.401	.010
SELAM	110	5.28	1.125	39	5.09	1.291	-.860	.196
VÄLIMINE MOTIVATSIOON	110	5.01	0.990	39	4.45	1.163	-2.903	.002
VORI	110	5.34	1.170	39	4.70	1.450	-2.741	.004
VINTRO	110	4.68	1.359	39	4.27	1.344	-1.625	.053
VREG	110	5.01	1.245	39	4.38	1.561	-2.296	.013
AMOT	110	1.92	1.053	39	2.28	1.394	1.442	.078

Märkus. Olulisuse nivoo $p < 0.05$. STEADM= sisemine motivatsioon, teadmiste omandamine; SSAAV= sisemine motivatsioon, orienteeritus saavutustele; SELAM= sisemine motivatsioon, elamuste kogemine; VORI= välimine motivatsioon, orienteeritus tulevikule; VINTRO= välimine motivatsioon, introjektsioon; VREG= välimine motivatsioon, väline regulatsioon; AMOT= amotivatsioon

Tulemustest nähtub, et naisüliõpilastel on kõrgem üldine sisemine ($M=5.41$; $p=0.20$) ja välimine ($M=5.10$; $p=0.002$) motivatsioon kui meestel (sisemine: $M=5.07$, $p=0.20$; välimine $M=4.45$, $p=0.002$). Naiste motivatsioon on suurem ka alaskaalades SSAAV ($M=5.35$; meeste $M=4.76$; $p=0.10$), VORI ($M=5.34$; meeste $M=4.67$; $p=0.004$) ja VREG ($M=5.01$; meeste $M=4.38$; $p=0.013$). Teiste alaskaalade ega amotivatsiooni puhul tulemused oluliselt ei erinenud.

Arutelu ja järeldused

Minu põhiliseks eesmärgiks antud seminaritöös oli uurida, kas Tartu Ülikooli loodus- ja tehnoloogiateaduskonna ning filosoofiateaduskonna bakalaureuseastme üliõpilaste sisemise ja välimise akadeemilise motivatsiooni vahel esineb oluline erinevus; muuhulgas uurisin ka üliõpilaste amotivatsiooni. Lisaks vaatlesin sugudevahelist erinevust õpimotivatsioonis. Teiseks oluliseks eesmärgiks oli akadeemilist motivatsiooni mõõtvat skaala (AMS) ülikooli versiooni (Academic Motivation Scale (AMS-C 28) College (CEGEP) Version (Vallerand; Pelletier; Blais; Brière; Sénécal; Vallières, 1992-1993)) kohandamine eesti keelde.

Kooskõlas eelnevate uuringutega püstitasin kolm ühepoolset hüpoteesi, millest kaks leidsid osalist kinnitust, üks täielikku kinnitust.

Loodus- ja tehnoloogiateaduskonna üliõpilaste välimine motivatsioon on filosoofiateaduskonna üliõpilastega võrreldes kõrgem, neil on suurem orienteeritus tulevikule, introjektsioon ja väline reguleeritus ehk nad on erialavalikul lähtunud pigem praktilistest külgedest.

Uuring kinnitas, et LOTE üliõpilastel on üldiselt kõrgem välimine motivatsioon. Samuti ilmnes, et neil on suurem orienteeritus tulevikule ning väline reguleeritus. Introjektsioon ehk inimese sisemine surve tegemaks midagi, ei olnud kahe teaduskonna üliõpilaste vahel oluliselt erinev. Siinkohal on oluline märkida, et introjektsiooni alaskaalal oli teistega võrreldes kõige madalam reliaabus, seega võib olla alust arvata, et tulemused selle konkreetse alaskaala kohta ei pruugi olla väga usaldusväärsed. Küll aga annab tulemus, mille kohaselt on loodus- ja tehnoloogiaaladelteadmisi omandavatel üliõpilastel suurem välimine motivatsioon, alust arvata, et nad lähtuvad õppeala valikul pigem pragmatistlikest kaalutlustest nagu selgus Olev Musta uuringust (2006). Õppima minnakse ilmselt tulevikus suuremapalgalist ja kindlat töökohta tagavale erialale. Täppisteadused võivad osutada aga raskeks ning nende vastu mitte tegelikku sisemist huvi tundev üliõpilane võib kergemini kaotada õpimotivatsiooni. Pigem väliselt motiveeritud inimese heaolu ning üleüldine

elukvaliteet kaldub olema madalam (Vansteenkiste et al., 2008; Deci & Ryan, 2000). Ehk võib olla see üheks põhjuseks, miks on Eestis loodus- ja täppisteaduse õppevaldkonnas on viimase kaheksa aasta jooksul olnud teiste valdkondadega võrreldes suurim väljalangevus (Tõnisson, 2011).

Filosoofiateaduskonna üliõpilaste sisemine motivatsioon õppida on suurem kui loodus- ning tehnoloogiategaduskonna üliõpilastel. Neile on olulisem uute teadmiste omandamine, elamuste kogemine ning nende sisemine orienteeritus saavutustele on kõrgem.

Uuringus nähtus, et FIL-i üliõpilastel on kõrgem üldine sisemine motivatsioon kui LOTE üliõpilastel. Samuti olid FIL-i üliõpilaste tulemused kõrgemad alaskaaladel, mis mõõtsid teadmiste omandamisest ning elamuste kogemisest mõnu tundmist. Kinnitust ei leidnud väide, et filosoofiateaduskonna üliõpilastel on kõrgem sisemine orienteeritus saavutustele. Oleks võinud eeldada vastupidist. Ehk võisid siinkohal vastamist mõjutada probleemsed kohad skaalas. (Sisemise motivatsiooni alaskaalal „orienteeritus saavutustele“ alla kuuluv küsimus nr 27 („Ma käin kõrgkoolis, sest kõrgkoolis käimine annab mulle rahulduse haridustega seotud eesmärkide poole püüdlemises”) tundub segane ning vajaks kohandamist). Tulemuste alusel võiks arvata, et rohkem sisemiselt motiveeritud FIL-i üliõpilastele ei ole materialistlikud väärtused nii tähtsad kui LOTE üliõpilastele. Samuti on sisemiselt motiveeritud inimesed õnnelikumad ning oma eluga rohkem rahul (Deci & Ryan, 2000).

Eriti torkab silma sisemise motivatsiooni “elamuste kogemise” alaskaala, mille mõõdetud tulemuste kohaselt kogevad FIL-i üliõpilased suuremat mõnu neile meeldivast tegevusest. Nähtust võiks seletada asjaolu, et kõnealuse alaskaala küsimused on seotud rahulduse saamisega mingite teoste lugemisest. (Nt 18. “Ma käin kõrgkoolis, sest mulle pakub rahulolu, kui mingite autorite poolt kirjutatu mind täielikult endasse haarab”). Filosoofiateaduskonna üliõpilastel tuleb õppetööga seoses kindlasti lugeda rohkem ilukirjandust, mille üheks eesmärgiks ongi lugejale sisemise elamuste tekitamine, seega on antud tulemus loogiline.

Naisüliõpilaste üldine sisemine ja välimine motivatsioon on suuremad kui meesüliõpilastel.

Siinkohal toon välja uuringu ühe nõrkuse, milleks on kallutatud valim: küsimustikule vastas palju rohkem naisi kui mehi. Seega tuleb silmas pidada, et motivatsiooni uurimine iseäranis sugude lõikes antud töös ei pruugi anda piisavalt õigeid tulemusi. Kui naisi osales uuringus palju rohkem ning neil peaks olema üldiselt kõrgem õpimotivatsioon, siis on ka skaala keskmised tulemused kõrgemad. Tulemuste interpreteerimisel ning järelduste tegemisel tuleks olla ettevaatlik.

Uuringu tulemustest nähtus, et naisüliõpilastel on meesüliõpilastest kõrgem üleüldine sisemine ja välimine motivatsioon. Tulemus on kooskõlas eelnevate uuringutega, mis väidavad, et naiste õpimotivatsioon on üleüldiselt kõrgem (Marrs & Sigler, 2011). Ka Eymur ja Geban (2011), kes mõõtsid üliõpilaste motivatsiooni AMS-iga, leidsid, et naisüliõpilased on meestest enam motiveeritud. Naisüliõpilaste osakaal Eestis on viimasel aastakümnel olud tõepoolest suurem (60–62%); näiteks 1994. aastal oli see 50%. (Tõnisson, 2011) Põhjused võivad osaliselt olla tingitud naiste üha kasvavast eneseteostuse võimalustest ühiskonnas ning soolise diskrimineerimise vähenemist: enam ei eeldata, et naine peaks olema koduperenaine.

Kohandatud akadeemilise motivatsiooni skaala (AMS) analüüs

Võrreldes mulle teadaolevate eelnevate uuringutega (Vallerand et al., 1992–1993; Fairchild et al., 2007; Faye ja Sharp, 2008; Lee, 2005) oli eesti keelde kohandatud AMS-i alaskaalade vaheline sisereliaabluse näitaja keskmine vaid veidi madalam; ühe uuringuga võrreldes (Eymur & Geban, 2011) koguni kõrgem. Sestap on alust järeldada, et skaala on üpris usaldusväärne ning seda võiks kasutada edaspidigi.

Huvitav oli nähtus, mille kohaselt oli pea kõigil eelnevail uuringuil madalaim sisereliaablus välise motivatsiooni skaalal „orienteeritus tulevikule“, minul aga alaskaalal „introjektsioon“. Minu meelest olid „orienteeritus tulevikule“ alaskaala küsimused igati selgelt sõnastatud ning tundusid mõõtvat sama – üliõpilase pragmatistlikkust õppimaks ülikoolis. Ehk pole probleem küsimustiku tõlkimisel adaptatsiooni üle kandunud.

„Introjektsiooni“ alaskaala probleem seisneb minul aga ilmselt halvasti sõnastatud üksikküsimuses.

Loomulikult esinesid skaalas puudujäägid, iseäranis leidus nii mõnegi üksikväite puhul, et see ei pruugi olla formuleeritud selgelt ning üheselt mõistetavalt. Näiteks tõusis sisereliaablus sisemise motivatsiooni „elamuste kogemise“ alaskaalal, kui kustutada küsimus nr 4 („Ma käin kõrgkoolis, sest kogen tugevaid emotsioone, kui jagan oma ideid teistega“); välimise motivatsiooni alaskaalal „introjektsioon“ väide nr 14 („Ma käin kõrgkoolis, sest tunnen end tähtsana, kui olen kõrgkooliõpingutes edukas“). Ehk võiks eeldada, et väite nr 4 puhul tundub vastajatele veidrana väljend „kogen tugevaid emotsioone“ – tekib küsimus, et milliste tugevate emotsioonidega on tegemist. Tuleks ilmselt mõelda väite ümbersõnastamise peale. Sama kehtib 14. väite kohta – vastajatel võib tekitada küsitavust sõna „tähtsana“, millel on pigem negatiivne varjund: end peavad tähtsaks isekad inimesed.

Fairchild et al. (2007) leidsid, et AMS-i sisemise ja välimise motivatsiooni alaskaalad ei ole üksteisest piisavalt distinktiivselt eristatavad, kuna korrelatsioonid alaskaalade siseselt ei olnud kuigi suuremad kui sisemise ja välimise motivatsiooni alaskaalade vahel. Ehk on järeldatud, et sisemine ja välimine motivatsioon ei pruugi olla üksteise täielikud vastandid, vaid nii mõneski osas sarnased. Samad uurijad lootsid leida, et sisemise motivatsiooni alaskaalad korreleeruvad amotivatsiooniga negatiivsemalt kui välimise motivatsiooni alaskaaladega. Paraku leidis see vastupidist kinnitust. Minu uuringus aga oli sisemise motivatsiooni korrelatsioon amotivatsiooniga suurem. Selline tulemus näitab, et eesti keelde kohandatud AMS on antud kriteeriumis veidi parem kui eelnimetatuil. Olgu siiski mainitud, et sisemise- ja välimise motivatsiooni alaskaalade vahelised korrelatsioonid minu uuringus väiksemad kui Fairchildil et al. (2007).

AMS-i tuleks kindlasti kasutada üliõpilaste õpimotivatsiooni uurimises ka edaspidi, kuna minu uuring näitas, et selle sisereliaablus on kõrge, samuti on tulemused valdavalt kooskõlas eelnevate uuringutega. Loomulikult tuleks läbi viia laialdasem ja suurema valimiga pilootuuring AMS-i valideerimiseks, otsida veelgi eelnevalt läbi viidud uuringuid ning oma tulemusi nendega kõrvutada. (Olgu mainitud, et minu juhendaja, teadur Karin Täht plaanib skaalat kasutada oma läbiviidaval kursusel „Tunne iseennast“ 2012. aasta kevadsemestril.) Siinse uuringu puudujääkideks on muuhulgas kindlasti liiga väike ning kallutatud valim, samuti AMS-i üksikväidete halb sõnastus. Siiski pean antud adaptatsiooni suhteliselt õnnestunuks.

Käesolevast uuringust saadud informatsioon võib ideaalis aidata muuta paremaks eelkõige loodus ja tehnoloogia eriala õppivate enam väliselt motiveeritud üliõpilaste elukvaliteeti. Nagu eelnevalt mainitud, kalduvad tegutsedes pigem väliseid eesmärke silmas pidavad inimesed olema endaga sisemiselt vähem rahul. Vansteenkiste et al. (2008) on aga leidnud, et sotsiaalne keskkond võib omada inimese motivatsioonile positiivset mõju – ehk aidata muuta seda rohkem sisemiseks. Soodne õppekeskkond ja toetavad ning oma ainet loovalt ning kaasahaaravalt andvad õppejõud võivad äratada ka üliõpilastes sisulist huvi õppeaine vastu, mis omakorda viib suurema sisemise motivatsiooni tekkimise ning loodetavasti parema üldise elukvaliteedini.

Tänuavaldused

Täna esmajoones nõu ja jõuga abiks olnud suurepäraseid juhendajaid Karin Tähte ja Olev Musta lakkamatu toetuse ja motiveerimise eest antud seminaritöö tegemisel. Samuti avaldan tänu mind igakülgsest toetanud kaasüliõpilastele Liina Adovile ja Stina Viljusele, ning mul akadeemilise motivatsiooni skaalat kohandada aidanud kaasüliõpilasele Ingi Einastele, TÜ psühholoogia doktorandile Jorgen Matsile ja TÜ keeleteaduse magistrandile Laivi Laanemetsale.

Kirjanduse loetelu

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Elias, H & W.R.A Rahman. (1995). Achievement Motivation of University Students. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 3(1), 1-10
- Eymur, G., Geban, Ö. (2011). An Investigation of the Relationship *between* Motivation and Academic Achievement of Pre-service Chemistry Teachers. *Education and Science*, 36 (161)
- Fairchild, A., Horst, S. J., Finney, S. J., & Barron, K. E. (2007). Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 331-358
- Faye, C., Sharpe, D. (2008). Academic Motivation in University: The Role of Basic Psychological Needs and Identity Formation. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40(4), 189–199
- Klooster, K..., Tõnisson, E. (2010). Statistiline ülevaade kõrghariduse õppekavadel õppijate näitajatest. Haridus- ja Teadusministeerium. [WWW] <http://www.hm.ee/index.php?048183> (1.11.2011)
- Lee, E. (2005). The Relationship of Motivation and Flow Experience to Academic Procrastination in University Students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5–14
- Lens, W., Vansteenkiste, M., Matos, L. (2008). Motivation: Quantity and Quality Matter. [WWW] <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/.../Rapport166.doc> (04.04.2011)
- Marrs, H., Sigler, E.A. (2011). Male Academic Performance in College: The Possible Role of Study Strategies. *Psychology of Men & Masculinity*, 3
- McGrew, K. (2008). Beyond IQ: A Model of Academic Competence & Motivation (MACM). [WWW] <http://www.iapsych.com/acmcewok/Academicmotivation.html> (04.04.2011)

Must, O. (2006). Üliõpilaskandidaatide valikudilemmade hierarhia ja dünaamika. Uurimuse aruanne. Haridus- ja Teadusministeerium. [WWW] <http://www.hm.ee/index.php?048183> (30.03.2011)

Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senecal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 734–746.

Roebkem, H. (2007). The Influence of Goal Orientation on Student Satisfaction, Academic Engagement and Achievement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 679-704

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

Zenzen, T. G. (2002). Achievement Motivation. A Research Paper. University of Wisconsin-Stout. The Graduate College.

Tartu Ülikooli vastuvõtustatistika. (2010). [WWW] http://www.ut.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=904106/stat_bak+2010.htm (10.10.2011)

Tartu Ülikooli vastuvõtustatistika. (2012). [WWW] <http://raud.ut.ee/~elasn/AANN00.html> (02.01.2012)

Tõnisson, E. (2011). Kõrghariduse valdkonna statistiline ülevaade. Haridus- ja Teadusministeerium. [WWW] <http://www.hm.ee/index.php?048183> (20.12.2011)

Upadhyay, S., Tiwari, A. (2009). Achievement Motivation Across Different Academic Majors. *Indian Journal of Social Science Researches* 6(2), 128-132

Vallerand, R. J. , Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière N. M., Senécal, C. B., Vallières, E. F. (1992-1993). ACADEMIC MOTIVATION SCALE (AMS-C 28) COLLEGE (CEGEP) VERSION. *Educational and Psychological Measurement*, Vols. 52, 53

Vansteenkiste, M., Soens, B., Broeck, A., Timmermans, T., Lens, W. (2008). Does Extrinsic Goal Framing Enhance Extrinsic Goal-Oriented Individuals' Learning and Performance? An Experimental Test of the Match. Perspective Versus Self-Determination Theory. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 387–397

Lisa 1. Akadeemilise motivatsiooni skaala (AMS-C28) kõrgkooli versioon(CEGEP)

Miks sa käid kõrgkoolis?

Märkige alljärgneva 7-pallilise skaala abil, mil määral käivad testis esitatud väited Teie kohta.

- 1 Ei käi üldse minu kohta
- 2 Pigem ei käi minu kohta
- 3 Käib natuke minu kohta
- 4 Käib mõõdukalt minu kohta
- 5 Pigem käib minu kohta
- 6 Käib väga minu kohta
- 7 Käib täpselt minu kohta

Ma käin kõrgkoolis, sest...

1. ... ainult keskkooliharidusega ei leiaks ma hiljem kõrgepalgalist tööd.
2. ... õppimine pakub mulle mõnu ja rahuldust.
3. ... ma arvan, et kõrgharidus aitab mul paremini valmistuda karjääriks, mille olen endale valinud.
4. kogen tugevaid emotsioone, kui jagan oma ideid teistega.
5. Tegelikult ma ei ole endas kindel; tunnen, et ma raiskan kõrgkoolis oma aega.
6. tunnen rahulolu, kui ma ületan end õpingutes.
7. tahan endale tõestada, et olen võimeline omandama bakalaureusekraadi.
8. soovin hiljem saada prestiižset ametikohta.

9. uute asjade avastamine pakub mulle mõnu.
10. ... see annab mulle suurema võimaluse saada tööd mulle huvi pakkavas valdkonnas.
11. huvitavate autorite kirjutatud teoste lugemine on minu jaoks nauditav.
12. mul oli hea põhjus kõrgkooli astumiseks, kuid praegu kahtlen, kas peaksin oma õpinguid jätkama.
13. eneseületamine tekitab minus heaolutunnet.
14. tunnen end tähtsana, kui olen kõrgkooliõpingutes edukas.
15. soovin hiljem elada head elu.
16.tunnen naudingut, kui laiendan oma teadmisi mind huvitavatel aladel.
17.sest see aitab mul teha karjäärivalikul paremaid otsuseid
18. mulle pakub rahulolu, kui mingite autorite poolt kirjutatu mind täielikult endasse haarab.
19. Ma ei saa aru, miks ma käin kõrgkoolis, ega tegelikult hooligi sellest.
20. keerulise õppetööga hakkama saamine pakub mulle rahuldust.
21. sest tahan endale tõestada, et olen intelligentne inimene.
22. tahan tulevikus saada head palka.
23. õpingud võimaldavad mul jätkuvalt omandada teadmisi paljude asjade kohta, mis mind huvitavad.
24.ma usun, et tänu mõni aasta pikemale haridusteele saab minust pädevam töötaja.
25. igasugustest huvitavatest teemadest lugemine tekitab minus väga head tunnet.
26. Ma ei tea, miks kõrgkoolis õpin; ma ei mõista, mida ma seal teen.
27. kõrgkoolis käimine annab mulle rahulduse haridusteede seotud eesmärkide poole püüdluses.
28.sest ma tahan endale tõestada, et suudan olla oma õpingutes edukas.

AMS-28 testi võti

- 2, 9, 16, 23 Sisemine motivatsioon – uute teadmiste omandamine
- 6, 13, 20, 27 Sisemine motivatsioon – orienteeritus saavutustele
- 4, 11, 18, 25 Sisemine motivatsioon – elamuse kogemine
- 3, 10, 17, 24 Välimine motivatsioon – eesmärgilisus, tulevikule orienteeritus
- 7, 14, 21, 28 Välimine motivatsioon – introjektsioonilisus ehk sisemise surve tõttu millegi tegemine
- 1, 8, 15, 22 Välimine motivatsioon – väline reguleeritus
- 5, 12, 19, 26 Amotivatsioon/motivatsiooni puudumine

Lisa 2. AMS-i lisaküsimused

1. Vanus (... aastat)
2. Sugu M/N
3. Teaduskond
 - Filosoofiateaduskond
 - Loodus- ja tehnoloogiateaduskond
4. Eriala
5. Kursus
 - 1
 - 2
 - 3
6. Perekonnaseis:
 - Vallaline
 - Suhtes: ei ela koos, kooselu, abielu
7. Kas Sul on lapsi?
 - Jah
 - Ei
8. Kas oled õpingute ajal töötanud?
 - Ei
 - Ajutiselt
 - Enamuse õpingute ajast
9. Kas Sa töötad ka praegu?
 - Jah
 - Ei

10. Kuidas hindad oma majanduslikku olukorda?

- Saan endale üldiselt kõike lubada
- Ma suudan peale igapäevaste kulutuste lubada endale ka meelelahutust ja mõnda kallimat kaupa
- Raha jätkub peamiselt hädapärasteks kulutusteks
- Mul on raskusi hädapäraste kulutuste katmisega

11. Kas sa vahetasid õppima asumisel elukohta?

- Jah
- Ei

12. Kus elasid enne kõrgkooli tulekut?

- Suurlinnas
- Linnas
- Alevis
- Maal

Käesolevaga kinnitan, et olen korrekselt viidanud kõigile oma töös kasutatud teiste autorite poolt loodud kirjalikele töödele, lausetele, mõtetele, ideedele või andmetele.

Olen nõus oma töö avaldamisega Tartu Ülikooli digitaalarhiivis DSpace.

Mari-Liis Mägi