

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Liina Miidla ja Gerda Sillaste
MUUTUSED III KOOLIASTME ÕPILASTE ÕPIHUVIS NÄDALAPÄEVADE LÕIKES
TAVAÕPILASTE JA HARIDUSLIKE ERIVAJADUSTEGA ÕPILASTE NÄITEL
Magistritöö

Juhendaja: kaasprofessor Kristi Kõiv

Tartu 2025

Resüme

Muutused III kooliastme õpilaste õpihuvis nädalapäevade lõikes tavaõpilaste ja hariduslike erivajadustega õpilaste näitel

Magistritöö eesmärk oli võrrelda muutusi tavaklassi õpilaste ja hariduslike erivajadustega (HEV) õpilaste üldises õpihuvis ja õpihuvis tagasivaatavalt nädalapäevade lõikes õppeaasta alguses ja poole aasta pärast õppeaasta keskel. Uurimus viidi läbi longituuduurimusena. Valim koosnes õpilastest kahest üldhariduskoolist – 41 tavaklassides õppivat õpilast ja 20 eripedagoogilist tuge saavat õpilast. Uuritavad vastasid üldist ja tagasivaatavat õpihuvi kaardistavatele ankeetidele. Avatud küsimustega koguti põhjendusi kõrge ja madala õpihuvi kohta. Tulemused näitasid, et mõlemas grupis üldine ja tagasivaatav õpihuvi varieerus nädalapäevade lõikes, olles kõrgeim reedeti ja madalaim laupäeviti ja pühapäeviti. Kõrge õpihuvi põhjendustena tõid õpilased välja uute ja eluks vajalike teadmiste omandamise; koolikeskkonna positiivsed sotsiaalsed aspektid; õppetegevuse huvitavuse. Madalat õpihuvi mõjutasid koolipäeva pikkus, sisu, õpikoormus, suhtumine õppimisse ja ajaplaneerimine. **Märksõnad:** õpihuvi, nädalapäevad, tavaklassi õpilased, HEV-õpilased, III kooliaste, longituuduurimus

Abstract

Changes in Learning Interest by Weekdays Among the Third Stage of Study Students: A Comparison Between Ordinary Students and Students with Special Educational Needs

The aim of this master's thesis was to compare changes in general and retrospective learning interest among ordinary students and students with special educational needs (SEN) across weekdays at the beginning and middle of the school year. The study followed a longitudinal design and included 61 students from two general education schools – 41 general ordinary students and 20 students receiving special support. Students filled out questionnaires mapping their general and retrospective weekday-specific learning interest. Open-ended questions captured reasons for high and low interest. Results indicated variation in interest across weekdays in both groups, peaking on Fridays and dropping on weekends. High interest was linked to acquiring useful knowledge, social environment, and engaging learning activities. Low interest was associated with school day length, workload, motivation, well-being, and time management.

Keywords: learning interest, weekdays, ordinary students, students with SEN, third stage of study, longitudinal study

SISUKORD

Resümees	2
Abstract	2
SISSEJUHATUS.....	4
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE.....	6
1.1. Õpihuvi lähtekohad	6
1.2. Õpihuvi teoreetilised alused	6
1.3. Õpetaja kui õpilaste õpihuvi mõjutaja.....	8
1.4. HEV-õpilased ja õpihuvi	9
1.5. Eesmärgid ja uurimisküsimused.....	10
2. METOODIKA.....	11
2.1. Uurimuse disain.....	11
2.2. Valimi moodustamine ja uuritavad	11
2.3. Mõõtevahendid.....	12
2.4. Uurimuse protseduur	12
2.5. Andmeanalüüs	13
3. TULEMUSED.....	14
3.1. Tavaklassi õpilaste ja HEV-õpilaste üldise õpihuvi ja tagasivaatava õpihuvi kirjeldus nädalapäevade lõikes õppeaasta alguses ja keskel	14
3.2. Tavaklassi õpilaste ja HEV-õpilaste üldise õpihuvi ja tagasivaatava õpihuvi võrdlus nädalapäevade lõikes õppeaasta alguses ja keskel	19
3.3. Kõrge õpihuvi põhjendused	21
3.4. Madala õpihuvi põhjendused	23
4. ARUTELU	26
Tänuõnad	30
Autorluse kinnitus	30
KASUTATUD KIRJANDUS	31
Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks.....	35

SISSEJUHATUS

Tänapäeva kiiresti muutuvast teaduspõhises ühiskonnas on õppimine kujunenud elukestvaks protsessiks, mille edukus sõltub paljuski õppija sisemisest soovist teadmisi omandada õpihuvi fookusest. Huvi kui psühholoogiline seisund väljendub õppija suurenenud ja teravdatud tähelepanus, sügavas haaratuses ning aktiivses kaasatuses õpitegevustesse. Eelnevalt väljatoodu loob soodsa aluse sisukaks ja eesmärgipäraseks tegutsemiseks – just selline emotsionaalne ja kognitiivne valmisolek moodustab õppimise jaoks motiveeriva keskkonna, mis toetab teadmiste omandamist ja säilitamist (Hidi *et al.*, 2004). Õpihuvi on liigitatud üldise huvikontseptsiooni alla ning see väljendub õppimisega seotud motiivides ja tegevustes (Krapp & Prenzel, 2011; Renninger & Hidi, 2011; Schiefele, 1991). Eesti elukestva õppe strateegia 2020 rõhutab, et õpihuvi tekitamine ja säilitamine kogu elu jooksul on keskse tähtsusega nii üksikisiku kui ka ühiskonna arengus (Haridus- ja Teadusministeerium, 2014). Õpihuvi areneb interaktsioonis õppija ja tema keskkonna ja sotsiaalsete kontaktide vahel (Hidi & Renninger, 2006).

John Dewey hariduskäsitlus on aluseks arusaamale, et õppimine on kõige tõhusam siis, kui see põhineb praktilistel kogemustel ning õppija aktiivsel osalemisel õppeprotsessis (Dewey, 1913). Kaasaegsed õpimotivatsiooni ja huviteooriad rõhutavad huvi kui õppimist soodustavat komponenti, mis aitab kaasa teadmiste süvenemisele ja emotsionaalsele kaasatusele (Meyer & Turner, 2006; Ryan & Deci, 2000).

Huvi arengut on Hidi ja Renninger (2006) käsitlenud neljafaasilise mudeli kaudu, mis kirjeldab üleminekut situatsioonilisest huvist hästiarenenud individuaalseks huviks. Mudel aitab mõista, kuidas õpetajad saavad toetada õpilaste huvi kujunemist ja säilitamist, pakkudes kaasahaaravaid õppetegevusi ning soodustades õppijate autonoomiat. Õpetaja roll on eriti oluline HEV-õpilaste puhul, et oleks tagatud õpilasele igakülgne tugi, mis võimaldab õpilase õpivõimekust ja toimetulekut positiivselt suunata (Tomlinson, 2014; Mitchell, 2014). Õpetaja oskus õpet diferentseerida ning luua psühholoogiliselt turvaline ja toetav keskkond on siinkohal õppija ja õppeprotsessi suunamise ja läbiviimise kontekstis määrav (Haridus- ja Noorteamet [HARNO], 2022).

Eelnevalt on uuritud nii õpihuvi tegureid kui ka tendentse (Alliksaar, 2019). Rõhuasetus on olnud teguritel ühe konkreetse ainetunni fookuses (Rinne, 2021). Üldist õpihuvi ja õpihuvi tagasisivaatavalt nädalapäevade lõikes on eelnevalt uuritud põhikooliõpilaste näitel ja leitud, et erinevatel nädalapäevadel võib olla õpihuvi erinev (Evert, 2015, 2018) Järvlepp (2014), kes on uurinud kutsekooli ja gümnaasiumiõpilaste õpihuvi mõjutavaid tegureid on rõhutanud oma uurimuses õpetaja isiksuse, õpetamisviisi ja ainetundide

huvitavuse mõju. Eelnevalt (Evert, 2015, 2018) oli välja toodud, et õpihuvi muutub üldhariduskooli 9. klassi õpilastel nädalapäevade lõikes, näidates tendentsi, et see oli madalaim nädala alguses ja kõrgeim nädala lõpus. Antud uurimuses kerkib üles uurimisprobleemina uus temaatika keskendumaks õpihuvi uurimisele HEV-õpilaste hulgas seoses sellega, mis puudutab õpihuvi muutumist nädalapäevade lõikes.

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE

1.1. Õpihuvi lähtekohad

Õpilaste õpihuvi teemat on Eestis kajastatud Eesti elukestva õppe strateegias 2020, millest nähtub, et õpihuvi tekitamine ja säilitamine elukaare jooksul on olulise tähtsusega. Õpihuvi kujunemisel ning õpiharjumuste ja väärtushinnangute arendamisel täidavad olulist rolli perekond, sotsiaalsed võrgustikud, kultuuri- ja haridusasutused ning teatud juhtudel ka institutsionaalsed kogemused, nagu nt ajateenistus. Huvi õppimise vastu on tänapäeva maailmas väga oluline (Haridus- ja Teadusministeerium, 2014).

Dewey hariduskonseptsioon hõlmab peamiselt arusaamist, et lapsed õpivad kõige paremini läbi praktiliste kogemuste ja probleemide lahendamise. Dewey pooldas haridust ja õppekava, mis põhinevad laste huvidel ja kogemuslikul õppimisel. Oluline on laste aktiivne kaasatus õpiprotsessi. Iga kogemus põhineb eelnevalt kogetul ning kujundab edaspidiseid arusaamu, valikuid, hoiakuid ja tegevusi. Õppimine toimub õppija ja tema keskkonna vastastikuse mõju kaudu – interaktsioonis (Dewey, 1913).

1.2. Õpihuvi teoreetilised alused

Õpihuvi on õppija sisemine soov omandada teadmisi, mis avaldub motivatsiooni ja uudishimuna, suunates õppijat osalema õppetegevustes ning taotlema sügavamat arusaamist (Hidi & Renninger, 2006). Õpihuvi on seotud õppija emotsioonide, kognitiivsete protsesside ning motiveeriva keskkonna ja õppemeetoditega, mis toetavad huvi hoidmist ja arendamist. Meyer ja Turner (2006) on samuti rõhutanud, et huvi soodustab õppimist, parandab arusaamist ja stimuleerib pingutust. Õpilaste kaasamine õppimisse nõuab püsivalt positiivseid emotsionaalseid kogemusi, mis aitavad luua klassiruumi õhkkonda, mis toetub õpetaja ja õpilase suhetele ning õpimotivatsiooniks on vajalik interaktsioon. Õpilaste õpihuvi sõltub suuresti pakutavast autonoomiast ja on seotud õpiedukusega (Ryan & Deci, 2000). Teismelised soovivad end kompetentsena tunda. Õpiülesannetega toimetulek ning õpitavast mitteamusaamine on üks oluline õpihuvi languse põhjus (Kikas & Toomela, 2015).

Huvi soodustab õppimist, parandab arusaamist ning stimuleerib pingutusi. Huvi määratlusi on mitmeid. Enamikul õpimotivatsiooni teooriatel on olnud kognitiivne raamistik (Meyer & Turner, 2006). Varasemates uurimustes on käsitletud nii õpihuvi mõjutavaid tegureid kui ka selle arengusuundi (Alliksaar, 2019). Rõhk on seejuures olnud pigem teguritel, mis avalduvad ja mõjutavad õpihuvi ühe konkreetse ainetunni kontekstis (Rinne, 2021). Everti (2018) uuringu lähtekohaks on üldine õpihuvi ja õpihuvi tagasivaatavalt nädalapäevade lõikes, mida on eelnevalt uuritud 9. klasside õpilaste näitel.

Situatsiooniline huvi tekib spontaanselt vastusena keskkonna mõjudele ja kestab tavaliselt lühikest aega. Kui aga huvi püsib, võib see kaasa aidata teadmiste süvenemisele ja positiivsete emotsioonide tekkimisele. Püsiv huvi on tihedamalt seotud individuaalsete eelistustega, samas kui ajutised huvid on rohkem mõjutatud välistest teguritest (Hidi & Harackiewicz, 2000).

Huvi on muutunud tänapäeval keskseks teemaks haridus-psühholoogilises kirjanduses ning Hidi ja Renningeri (2006) neljafaasiline huviarengu mudel on selle ilming. Mudel kirjeldab nelja faasi õppija huvi arendamisel ja süvenemisel: vallandatud situatsiooniline huvi, säilinud situatsiooniline huvi, tekkiv (vähem arenenud) individuaalne huvi ja hästi arenenud individuaalne huvi. Selles mudelis on emotsioonidel ja kognitiivsetel teguritel keskne roll huvi kujunemisel ja süvenemisel (Hidi & Renninger, 2006). Õpetajad saavad huvi arengut toetada, pakkudes huvitavaid õppemeetodeid, tähenduslikke tegevusi ning toetades õpilaste autonoomiat (Kikas & Toomela, 2015). Paindlikum ja õpilasekessem õpikeskkond loob rohkem võimalusi ja tähenduslikke seoseid õpitava sisuga, mis omakorda toetab huvi süvenemist ja püsivat kaasatust (Schweder & Raufelder, 2022).

Hidi ja Renninger (2006) käsitlevad huvi arengut neljafaasilise mudeli abil, huvi on kui õppimise ja motivatsiooni oluline komponent. Mudel jagab huvi arengu neljaks faasiks: 1) vallanduv situatsiooniline huvi, 2) jätkuv situatsiooniline huvi, 3) vallanduv individuaalne huvi ja 4) jätkuv, süvenev individuaalne huvi. Igas faasis mängivad olulist rolli emotsioonid ja kognitiivsed tegurid, mis kujundavad huvi ja on abiks selle süvenemisel. Neljafaasiline mudel aitab mõista, kuidas huvi areneb ja mida saab selle toetamiseks teha. Läbivalt on igas faasis keskne roll emotsioonidel ja kognitiivsetel teguritel, mis kujundavad ja süvendavad huvi. Huvi arenemise esimene faas: huvi võib olla mööduv, aga see on aluseks edasise huvi süvenemisel. Esimeses faasis tekib huvi sageli ootamatult, mis on seotud stiimulitega. Seda lühiajalist huvi on võimalik õpetajal õpilastes esile kutsuda huvitavaid (aktiiv)õppemeetodeid kasutades. Teises faasis ehk kestva situatsioonilise huvi faasis muutub huvi püsivamaks. Kui esilekutsutud huvi leiab tuge väliskeskkonnast, võib see areneda kestvaks situatsiooniliseks huviks. Selles faasis muutub huvi püsivamaks, kuna õppija leiab teemaga isikliku seose või tajub selle väärtust. Õpetajad saavad seda faasi toetada, pakkudes tähenduslikke ja kaasahaaravaid tegevusi, näiteks grupitööd või projektipõhist õppimist. Kolmandas faasis muutub huvi sügavamaks ja püsivamaks. Õpilased hakkavad ise aktiivselt uurima teemasid, mis neile huvi pakuvad. Nende motivatsioon on sisemine, põhineb õppija isiklikel väärtustel ja kognitiivsetel seostel. Õpilased on motiveeritud iseseisvalt otsima uusi teadmisi neil on kujunenud uudishimu ja eneseregulatsioon. Neljas faas tähistab püsivat huvi. Faasi

iseloomustab kestev ja sügavalt juurdunud huvi, mis motiveerib õppijat teemaga pikaajaliselt ja pühendunult tegelema. Õppimine muutub õpilaste identiteedi osaks, mõjutades nende pikaajalisi eesmärke ja tegevusi. Hästi arenenud huvi korral on õppijal tugev kognitiivne baas, kõrge enesetõhusus ja võime tulla toime raskustega. Näiteks võib see avalduda professionaalses pühendumises või elukestvas õppes. Õpetaja roll on õpihuvi mudeli igas faasis oluline: situatsioonilise huvi faasis on õpetaja roll olla huvi käivitaja ja emotsionaalse turvatunde looja, järgnevalt huvi hoidja ja süvendaja ning individuaalse huvi faasis arengu toetaja ja innustaja. Õpetajapoolne positiivne ja arendav tagasiside on läbivalt võtmetegur, mis toetab huvi liikumist juhuslikust kaasatusest sügava ja püsiva isikliku õpihuvi (Hidi & Renninger, 2006). Huvi väljendub suurenenud ja teravdatud tähelepanus ning haaratuses, mis koos loovad soodsa tegutsemisaluse (Hidi *et al.*, 2004). Huvi ja õppimise vaheline seos on kujunenud keskseks uurimisfookuseks varasemates huvi käsitlevates teooriates ning on olnud määravaks nende teoreetilises raamistikus (Schiefele, 1991).

Varasemates uuringutes on keskendunud õpihuvi uurimisele Evert (2015, 2018) ja Järvlepp (2014). Järvlepp (2014) on uurinud kutsekooli ja gümnaasiumiõpilaste õpihuvi mõjutavaid tegureid ning toonud välja, et õppimise meeldivust mõjutavad oluliselt õpetaja isiksus, õpetamisviis, ainetundide huvitavus. Evert (2018) rõhutab, et põhikooliõpilaste õpihuvi toetavad positiivne sotsiaalne koolikeskkond, turvalised suhted õpetajatega ning enesetõhusust toetavad kogemused. Varasemates uurimustes on Evert (2015, 2018) käsitlenud õpihuvi muutusi koolikeskkonnas. Everti (2015, 2018) uurimuste empiirilised tulemused viitavad sellele, et õpilaste õpihuvi ei ole kogu nädala jooksul ühtlane, vaid see varieerub nädalapäevade lõikes.

1.3. Õpetaja kui õpilaste õpihuvi mõjutaja

Õpihuvi mõjutavaks teguriks on ka õpetajate karisma. Õpetajate õpetamismeetodid, nende isiksus, huumorimeel ja teadmised mõjutavad õpilaste õpihuvi. Karismaatiline õpetaja loob õpilastele soodsa keskkonna toetades nende motivatsiooni ja huvi õppimise vastu. (Lee *et al.*, 2014)

Õpetaja-õpilase suhe mõjutab õpitulemusi ning on seotud koolirõõmu ja rahuloluga koolis, sealhulgas tunnidistsipliiniga (Mikk *et al.*, 2012). Säälik jt (2013) on välja toonud, et õpetaja käitumisviiside ja õpihuvi seoseid on Eestis uuritud mitmete autorite poolt. Uurimustes on eristatud viit faktorit: õpilaskesksus, hoolivus, toetus, rangus ja kehtestamine. Tulemustest selgus, et kõrgem õpihuvi on seotud õpetaja poolse positiivse suhtumisega, mis

suurendab ainealast enesekindlust. Hoolivus ja rangus ei välista teineteist ning õpilaste jaoks on oluline tasakaalustatud õpetaja käitumine. (Säälik *et al.*, 2013)

Õpetaja on õpilase nõ arengupartner, kelle ülesanne on toetada tähenduslikku õppimist ja õpilase ainealase potentsiaali avaldumist, mis hõlmab ühtlasi ka tema õpihuvi toetamist ja arendamist. Õpetaja peab jälgima iga õpilase arengut ja toimetulekut klassis, märgates nii võimekamaid kui ka madalama õpijõudlusega õpilasi. Õpihuvi langus võib olla märk madalast õpijõudlusest või raskustest toimetulekul (HARNO, 2022). Õpetaja kui reflekteeriv praktik loob õppimisele soodsa psühhosotsiaalse keskkonna, kus õppijal on turvaline katsetada, eksida ja areneda (Korthagen, 2017). Tähenduslikku õppimist soodustab õpetaja võime seostada õpitavat õpilase isiklike huvide ja kogemustega (Krapp, 2002), mis aitab tugevdada õpilase sisemist motivatsiooni ning suurendada püsivat huvi õppimise vastu.

Õpetajatel on sisuline ja oluline roll huvi arengu toetamisel, kuna huvi olemasolu soodustab õpilaste püsivat kaasatust ja õppimist. Neuroteaduslikud uuringud on viidanud, et huvi on eraldiseisev, kuid samas seotud isiklike oluliste kogemuste ja teadmiste töötlemisega, mille käigus luuakse tähenduslikke seoseid õppesisuga (Renninger & Hidi, 2022).

Huvi ja enesetõhusus arenevad kooskõlas muutuvates õpikogemustes. Õpikeskkonna muutused nagu iseseisva õppimise võimaluste suurendamine või õppemeetodite kohandamine saavad mõjutada positiivselt õpilaste huvi õppimise osas (Schwederi & Raufelder, 2022).

1.4. HEV-õpilased ja õpihuvi

Eesti Vabariigi Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses on välja toodud, et kvaliteetne üldharidus järgib kaasava hariduse põhimõtteid ning on võrdväärselt kättesaadav kõigile isikutele (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2020). Lapse arengu toetamiseks on oluline arengut soodustav võrgustik, kuhu kuuluvad nii institutsioonid, tugiisikud kui ka muud ressursid (Kõrgessaar, 2002). Lisaks on Eesti haridussüsteemis mitmeid raamdokumente, mis reguleerivad HEV-õpilastele haridusliku toe pakkumist (HARNO, 2022).

Eestis on alates 2010. aastast HEV-õpilaste õpet korraldatud kaasava hariduse põhimõttel (Räis *et al.*, 2016). Õpetajad ja tugispetsialistid viivad läbi õppeprotsessi käigus hindamisi, mille eesmärk on kaardistada õpilase õpihuvi ja motivatsioon, õpioskused, tugevused ja arenguvajadused õppeainetes ning sotsiaalsetes oskustes. Samuti hinnatakse tunnetusprotsesse, emotsionaalset seisundit ja koolikäitumist. Selle põhjal tehakse kindlaks, millist laadi ja ulatusega tugi on vajalik – kas ajutine toetus või pikaajalisem sekkumine (HARNO, 2022).

Kehtivas haridusvaldkonna arengukavas 2021-2035 on välja toodud tõik, et olemasolevad tugisüsteemid ei ole piisavalt tõhusad kaasava hariduse rakendamiseks ja haridusele ligipääsu tagamiseks. Õigus kvaliteetsele ja kaasavale haridusele peab olema kättesaadav ja ligipääsetav, õppimine toetatud ning õpivõimalused vastavad õppijate võimetele ja vajadustele (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021).

Õpilaste toimetulek ja õppimisvõimekus võivad olla erinevad. Õpetaja peab looma motiveeriva ja individuaalseid psühholoogilisi vajadusi arvestava õpikeskkonna, mis rõhutab õpetaja olulist rolli õppeprotsessi planeerimisel ja läbiviimisel (Deci & Ryan, 2000). Uuringud on näidanud, et HEV-õpilaste õpivõimekus ja toimetulek võivad märkimisväärselt varieeruda ning nende huvi õppimise vastu on tihedalt seotud õpetaja kohanemisvõime, diferentseerimisoskuse ning emotsionaalse toe kättesaadavusega (Florian & Black-Hawkins, 2011; Tomlinson, 2014). Lisaks on märkimisväärne ja tähenduslik see, et õpisisu koos toetava sotsiaalse õhkkonnaga suurendab HEV-õpilaste aktiivsust ja panust ning aitab kaasa püsivama õpihuvi ja enesetõhususe kujunemisele (Krapp, 2002; Mitchell, 2014). Rangvid (2016) leidis, et õpilaste kaasatus on HEV-õpilaste hariduslike tulemuste keskne mõjutegur. HEV-õpilased kogevad tavaklassis madalamat kaasatuse taset erinevates aspektides, milleks on akadeemiline tunnustus, sotsiaalne osalus, õpetajasuhted ja õppetöös osalemine. Erilist tähelepanu tuleb koolikeskkonnas pöörata HEV-õpilaste emotsionaalsele ja käitumuslikule kaasamisele, millest sõltub HEV-õpilaste potentsiaal koolis ning õpetajal on selles keskne roll (Rangvid, 2016).

1.5. Eesmärgid ja uurimisküsimused

Eesmärk oli võrrelda muutusi tavaklassi õpilaste ja HEV-õpilaste üldises õpihuvis ja õpihuvis tagasivaatavalt nädalapäevade lõikes õppeaasta alguses ja õppeaasta keskel.

Uurimisküsimused:

1. Millised on erinevused tavaklassi õpilaste üldises õpihuvis ja õpihuvis tagasivaatavalt nädalapäevade lõikes õppeaasta alguses ja õppeaasta keskel?
2. Millised on erinevused HEV-õpilaste üldises õpihuvis ja õpihuvis tagasivaatavalt nädalapäevade lõikes õppeaasta alguses ja õppeaasta keskel?
3. Millised on erinevused tavaklassi õpilaste ja HEV-õpilaste üldises õpihuvis ja õpihuvis tagasivaatavalt nädalapäevade lõikes ning õpihuvis nädalapäevade lõikes õppeaasta alguses ja õppeaasta keskel?
4. Millised on tavaklassi õpilaste ja HEV-õpilaste kirjeldused põhjenduste kohta seoses kõrge ja madala õpihuvi õppeaasta alguses ja õppeaasta keskel?

2. METOODIKA

2.1. Uurimuse disain

Käesolev magistritöö on üles ehitatud longituuduurimusena, mille käigus teostatakse uurimus kahel ajahetkel III kooliastme õpilaste seas – õppeaasta alguses ja õppeaasta keskel, ajavahega kuus kuud, kusjuures mõlemates gruppides jäid uuritavad samaks. See võimaldas hinnata muutusi ajas, arvestades erinevate õpilasarühmade eripära – tavaklasside õpilaste grupp ja HEV-õpilaste grupp. Kasutatud on kombineeritud andmeanalüüsi metoodikat, ühendades nii kvantitatiivset kui ka kvalitatiivset andmeanalüüsi.

2.2. Valimi moodustamine ja uuritavad

Koolidest on moodustatud valim mugavusvalimi põhimõttel, lähtudes uuritavate kättesaadavusest ja uurimuse teostamise võimalikkusest koolikeskkonnas. Mugavusvalimit kombineeriti eesmärgipärase valimi moodustamisega, mille kriteeriumiks oli õpilaste õppimine III kooliastmes. Nimelt, valimisse kaasati kaks üldhariduskooli, millest üks esindas tavaklassides õppivaid III kooliastme õpilasi ning teine eripedagoogilist tuge saavaid HEV-õpilasi, kes õpivad III kooliastmes.

Uurimuses osales kokku 64 õpilast kahest erinevast koolist, kellelt koguti andmeid kahel korral – õppeaasta alguses ja õppeaasta keskel. Kõikidest uuritavatest 49,2% olid poisid ja 51,8% olid tüdrukud. Uuritavate keskmine vanus oli esimesel andmekogumisel 14,3 eluaastat. HEV-õpilaste grupis vastasid ankeetidele mõlemal mõõtmiskorral – õppeaasta alguses ja keskel 12 poissi ja 8 tüdrukut. Tavaklassi õpilaste grupi valimisse kuulus algselt 44 õpilast, kellest 19 olid poisid ja 25 tüdrukud. Õppeaasta alguses toimunud teisel mõõtmisel ei osalenud üks õpilane ja õppeaasta keskel toimunud mõõtmiste ajal oli kaks õpilast koolist lahkunud. Lõpliku valimi moodustasid tavaklassi õpilaste grupis 18 poissi ja 23 tüdrukut, kokku 41 õpilast. Mõlemal mõõtmisperiodil oli uuringus osalejate seas kõige rohkem 15-aastaseid tavaklassi õpilasi. Õppeaasta alguses oli valimis 13-aastaseid õpilasi 32%, 14-aastaseid 22%, 15-aastaseid 36% ja 16-aastaseid 10%. Õppeaasta keskel oli vastavalt 13-aastaseid 19%, 14-aastaseid 25%, 15-aastaseid 32%, 16-aastaseid 19% ja 17-aastaseid 5%. Valimi suurus püsis mõlemas mõõtmises samana (41 õpilast), kuid vanusejaotus veidi muutus. Uurimuses osalenud HEV-õpilaste vanus õppeaasta alguses varieerus 13-15. eluaastani. Õppeaasta alguses toimunud anketeerimise ajal osales 13-aastaseid õpilasi 30%, 14-aastaseid õpilasi 45% ja 15-aastaseid õpilasi 25%. Teise andmekogumise ajal, õppeaasta keskel, oli vanuseline vahemik 13-16. eluaastat. Õppeaasta keskel toimunud andmekorje ajal osales 13-aastaseid õpilasi 15%, 14-aastaseid õpilasi 60%, 15-aastaseid õpilasi 20% ja 16-

aastaseid õpilasi 5%. Valimi suurus püsis mõlemal mõõtmisel samana (20 õpilast), kuid vanuseline jaotus veidi muutus.

2.3. Mõõtevahendid

Andmekogumismeetodina kasutati eelnevalt valideerinud õpihuvi uurimiseks väljatöötatud (Evert, 2015) kahte paber kandjal ankeeti õpihuvi mõõtmiseks, mida kirjeldatakse alljärgnevalt. Esimese ankeediga mõõdeti õpilaste üldist õpihuvi (edaspidi: ankeet I õpihuvi mõõtmiseks nädalapäevade lõikes). Õpihuvi hinnangute uurimiseks andsid õpilased hinnangu oma üldisele õpihuville nädalapäevade lõikes. Ankeedis oli seitse küsimust, üks iga päeva kohta nädalas. Kasutati 9-pallilist Likerti skaalat, kus andmed kodeeriti järgmiselt – *väga kõrge* (9 punkti) kuni *väga madal* (1 punkt). Näide: *Palun mõtle tavalise nädala peale oma igapäevases elus. Milline on Sinu huvi õppimise vastu tavalise nädala erinevatel päevadel? Milline on tavaliselt Sinu huvi õppimise vastu esmaspäeval? Märgi sobivaim variant ristikesega.*

Nädal hiljem uuriti õpihuvi tagasivaatavalt nädalapäevade lõikes teist ankeeti kasutades, kus õpilased andsid tagasivaatavalt selle sama nädala õpihuville hinnangu nädalapäevade lõikes. Ankeedis oli seitse küsimust, üks iga päeva kohta nädalas, mille puhul andsid õpilased hinnangu oma õpihuville eelneva nädala iga nädalapäeva kohta. Õpihuvi hindamiseks tagasivaatavalt nädalapäevade lõikes kasutati samuti 9-pallilist Likerti skaalat: *väga kõrge* (9 punkti) kuni *väga madal* (1 punkt). Näide: *Milline oli Sinu huvi õppimise vastu esmaspäeval? Märgi sobivaim variant ristikesega.*

Ankeeti lisati kaks avatud küsimust seoses kõrgema õpihuvi põhjendusega (*Mulle meeldib õppida sellepärast et...*) ja madalama õpihuvi põhjendusega (*Mulle ei meeldi õppida sellepärast et...*) paludes õpilastel laused lõpetada.

2.4. Uurimuse protseduur

Uuring viidi läbi longituuduurimusena kahel erineval ajaperioodil. Andmekorjetevaheline ajavahemik oli kuus kuud – esimene mõõtmine toimus õppeaasta alguses, septembris 2024 ja teine mõõtmine õppeaasta keskel, märtsis 2025. Mõlemal andmekogumisel osalesid samad III kooliastme õpilased kahest üldhariduskoolist: tavaklassi õpilased ja eripedagoogilist tuge saavad õpilased (HEV-õpilased). Uuring viidi läbi järgides eetilisi põhimõtteid. Õpilastele ja nende vanematele anti eelnevalt info uuringu eesmärgi ja läbiviimise kohta, koguti nõusolekud. Osalemine oli vabatahtlik ja anonüümne.

Mõõtmiste käigus kasutati kahte ankeeti: ankeet üldise õpihuvi mõõtmiseks nädalapäevade lõikes (ankeet I) ja ankeet õpihuvi mõõtmiseks tagasivaatavalt nädalapäevade lõikes (ankeet II). Mõlemad ankeetid sisaldasid 9-pallilist Likerti skaalat õpihuvi hindamiseks iga nädalapäeva kohta. Lisaks kogusid ankeetid õpilaste vastuseid avatud küsimustele: „Mulle meeldib õppida sellepärast, et...“ ja „Mulle ei meeldi õppida sellepärast, et...“.

Anketeerimine toimus koolikeskkonnas paberi-pliiats ankeetidega, uurija juhendamisel. Mõlemal mõõtmiskorral järgisid õpilased samu juhiseid ja vastasid küsimustikele individuaalselt. Selline lähenemine võimaldas uurida õpihuvi muutusi ajas ja eristada mustreid nädalapäevade lõikes.

Anketeerimise käigus jagati õpilastele paberil ankeetid. Uurimistöö viidi läbi kahe autori koostöös, kusjuures üks autor keskendus HEV-õpilaste rühmale ning teine autor tavaklassi õpilaste rühmale. Uuringus osalenud õpilaste vanematelt küsiti nõusolekud, tagades osalejate konfidentsiaalsuse ja isikuandmete kaitse vastavalt eetikanõuetele. Õpilastele anti selgitavad juhised ning tagatud oli vastamise anonüümsus. Õpilastele jagati koodidega (numbritega) tähistatud ankeetid, mille vastused olid uuringu analüüsi faasis anonüümsed. Koodide ja nimede vastavus oli teada vaid autoritele ning neid andmeid kasutati üksnes vajadusel korduvate mõõtmiste sidumiseks sama õpilasega. Kõiki isikuandmeid käsitleti konfidentsiaalselt ning neid ei kajastatud analüüsitulemustes. Andmete kogumine toimus ühel ja samal ajal mõlemas grupis, kasutades ühtset meetodikat. Õpilased andsid hinnangu oma õpihuvi 9-pallisel Likerti skaalal, mille skaala ühel poolel oli õpihuvi hinnang „väga kõrge“ ja teisel poolel hinnang „väga madal“. Skaalal märgitud vastused viidi arvulisele skaalale, kus kõige kõrgemale hinnangule skaalal anti väärtuseks 9, keskmisele väärtusele 5 ja kõige madalamale väärtus 1, kasutades ka vahepealseid hinnanguid. Iga korje lõpus vastasid õpilased avatud vastustena küsimustele, milles paluti neil põhjendada oma kõrget või madalat õpihuvi nii õppeaasta alguses kui ka selle keskel. Pärast andmete kogumist kategoriseeriti vastused temaatilistesse kategooriatesse ja sisestati need digitaalsesse vormi. Seejärel viidi läbi andmeanalüüs, mille eesmärk oli võrrelda tulemusi nii gruppide vahel kui ka grupisiselt ning teha vastavaid järeldusi.

2.5. Andmeanalüüs

Andmeanalüüsiks sisestati MS Excel'i programmi kahe üldhariduskooli III kooliastme õpilaste (n=61) anketeerimisel kahel erineval ajamomendil uurimuse jooksul. Aritmeetiliste keskmiste (M) võrdlemiseks hinnanguskaaladel kasutati võrdlustestina *t*-testi, et tuvastada

statistiliselt olulisi erinevusi. Koguti ka vastuseid õpilaste kõrge ja madala õpihuvi põhjenduste kohta ankeedi avatud küsimustega. Avatud küsimuste vastused kategoriseeriti ja esitati kõikide mainingute kui tervikmõtete esinemissagedus protsentides kategooriate lõikes kahe avatud küsimuse puhul eraldi. Uurimuses kasutati induktiivset sisuanalüüsi avatud küsimuste vastuste kategoriseerimiseks. Induktiivse sisuanalüüsi puhul on uurimismaterjal järelduste aluseks (Kalmus *et al.*, 2015). Seda meetodit peetakse sobivaks olukordades, kus varasemad uuringud ei anna selget ja ühest vastust uuritava nähtuse tõlgendamiseks (Elo & Kyngäs, 2008). Induktiivne lähenemine on eriti kasulik nähtuste kirjeldamisel (Laherand, 2008). Analüüsi eesmärk oli tuvastada õpilaste vastustes korduvaid teemasid ja tendentse, ilma eelnevalt määratletud kategooriateta. Esmalt tutvuti andmetega terviklikult, seejärel kodeeriti vastused tähendusüksusteks, mis grupeeriti sarnase sisuga kategooriatesse. Andmeanalüüsi käigus moodustati kvantitatiivseks sisuanalüüsiks vastustest sisulised kategooriad, mille esinemissagedused arvutati mainingute alusel. Mainingute koguarvu suhtes arvatati iga kategooria osakaal protsentides, mis võimaldas võrrelda, millised kategooriad olid vastustes enim esindatud. Avatud vastuste kategooriate sageduste analüüsimisel kasutati χ^2 -testi protsentide vaheliste erinevuste arvutamiseks.

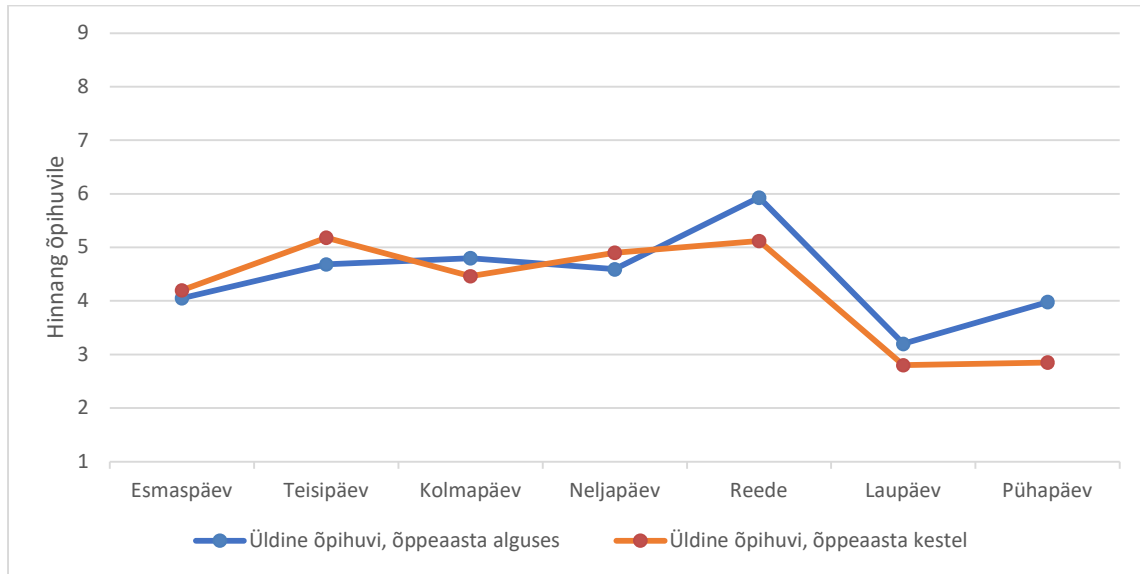
3. TULEMUSED

Õpihuvi mõõtmisel õppeaasta alguses koguti 122 täidetud ankeeti ja poole aasta pärast õppeaasta keskel sama arv täidetud ankeete.

3.1. Tavaklassi õpilaste ja HEV-õpilaste üldise õpihuvi ja tagasivaatava õpihuvi kirjeldus nädalapäevade lõikes õppeaasta alguses ja keskel

Tavaklassi õpilaste üldine õpihuvi varieerus nädalapäevade lõikes ja muutus esimese mõõtmise ja teise mõõtmise käigus (Joonis 1; tabel 1). Andmete põhjal on näha, et õppeaasta alguses oli tavaklassi õpilaste huvi kõrgeim reedeti ($M=5,93$) ja madalaim laupäeviti ($M=3,2$) ja pühapäeviti ($M=3,98$). Õppeaasta keskel oli üldine õpihuvi kõrgeim teisipäeviti ($M=5,18$) ja madalaim laupäeviti ($M=2,80$) ja pühapäeviti ($M=2,85$). Pühapäeviti oli tavaklassi õpilastel esimesel mõõtmisel õpihuvi kõrgem kui teisel mõõtmisel. Teiste nädalapäevade osas statistiliselt olulisi erinevusi ei esinenud.

Joonis 1. Üldine õpihuvi tavaklassi õpilastel õppeaasta alguses ja poole aasta pärast õppeaasta keskel



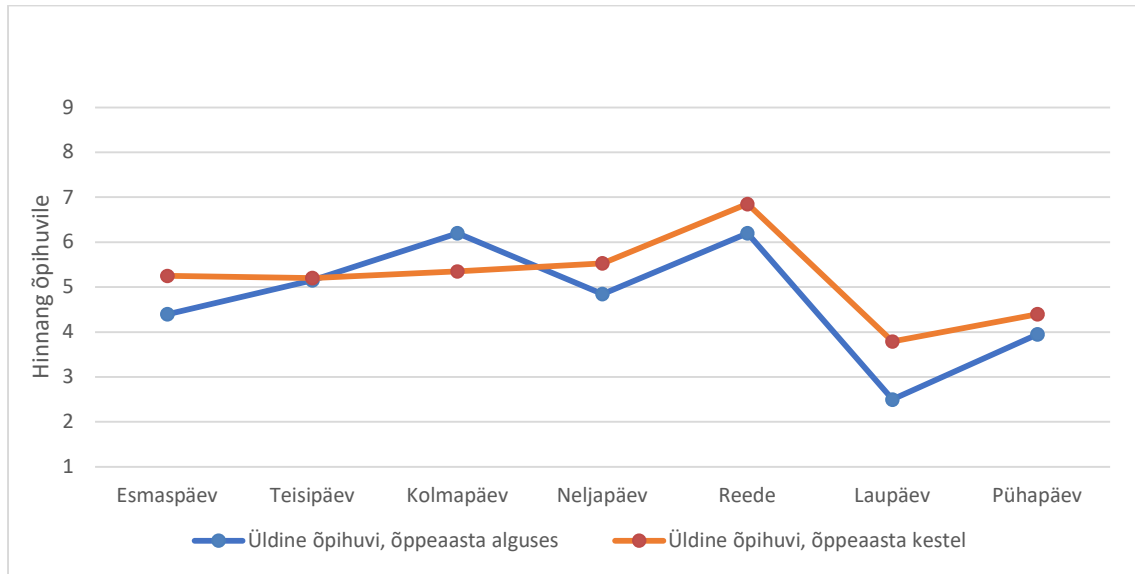
Tabel 1. Tavaklassi õpilaste hinnangud õppeaasta alguses ja keskel üldisele õpihuville

Nädalapäev	Üldine õpihuvi õppeaasta alguses M	Üldine õpihuvi õppeaasta keskel M	t	p
Esmaspäev	4,05	4,20	0,33	0,37
Teisipäev	4,68	5,18	1,13	0,13
Kolmapäev	4,80	4,46	0,73	0,23
Neljapäev	4,59	4,90	0,74	0,23
Reede	5,93	5,12	1,34	0,09
Laupäev	3,20	2,80	0,67	0,25
Pühapäev	3,98	2,85	2,03	0,02

Märkused. M – keskmine; t-väärtus; p-väärtus

HEV-õpilaste üldine õpihuvi varieerus nädalapäevade lõikes ja muutus esimese mõõtmise ja teise mõõtmise käigus (Joonis 2; tabel 2). Andmete põhjal on näha, et mõlemal mõõtmisel oli kõrgeim õpihuvi reedeti – nii õppeaasta alguses (M=6,20) kui ka keskel (M=6,85). HEV-õpilaste üldine õpihuvi oli madalaim laupäeviti ja pühapäeviti. Laupäeviti oli üldine õpihuvi madal nii esimesel mõõtmisel (M=2,50) kui ka teisel mõõtmisel (M=3,79) (Joonis 2; tabel 2). Teiste nädalapäevade lõikes statistiliselt olulisi erinevusi ei ilmnenud.

Joonis 2. Üldine õpihuvi HEV-õpilastel õppeaasta alguses ja poole aasta pärast õppeaasta keskel



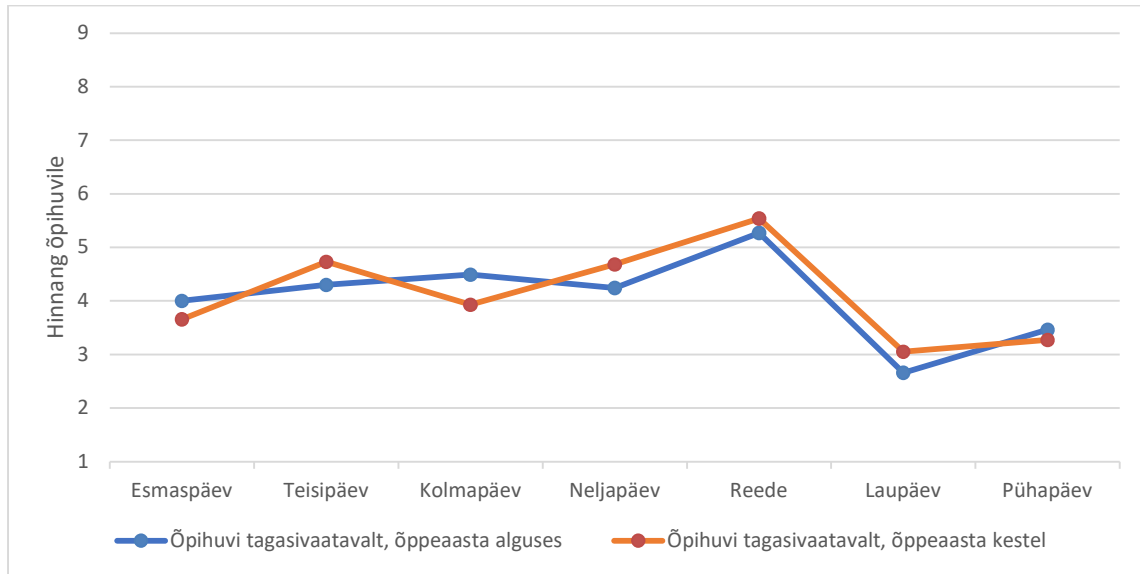
Tabel 2. HEV-õpilaste hinnangud õppeaasta alguses ja poole aasta pärast õppeaasta keskel üldisele õpihuville

Nädalapäev	Üldine õpihuvi õppeaasta alguses M	Üldine õpihuvi õppeaasta keskel M	<i>t</i>	<i>p</i>
Esmaspäev	4,40	5,25	1,28	0,10
Teisipäev	5,15	5,20	0,08	0,47
Kolmapäev	6,20	5,35	1,54	0,07
Neljapäev	4,85	5,53	1,14	0,13
Reede	6,20	6,85	1,04	0,15
Laupäev	2,50	3,79	1,69	0,05
Pühapäev	3,95	4,40	0,61	0,27

Märkused. M – keskmine; *t*-väärtus; *p*-väärtus

Tavaklassi õpilaste tagasivaatav õpihuvi õppeaasta alguses ja poole aasta pärast õppeaasta keskel (Joonis 3; tabel 3). Tavaklassi õpilaste tagasivaatav õpihuvi oli kõrgeim reedeti – esimesel mõõtmisel õppeaasta alguses ($M=5,27$) ja õppeaasta keskel ($M=5,54$). Madalaim oli laupäeviti õppeaasta alguses ($M=2,66$) ja õppeaasta keskel ($M=3,0$). Statistiliselt olulisi erinevusi nädalapäevade lõikes ei esinenud.

Joonis 3. Tagasivaatav õpihuvi tavaklassi õpilastel õppeaasta alguses ja poole aasta pärast õppeaasta keskel



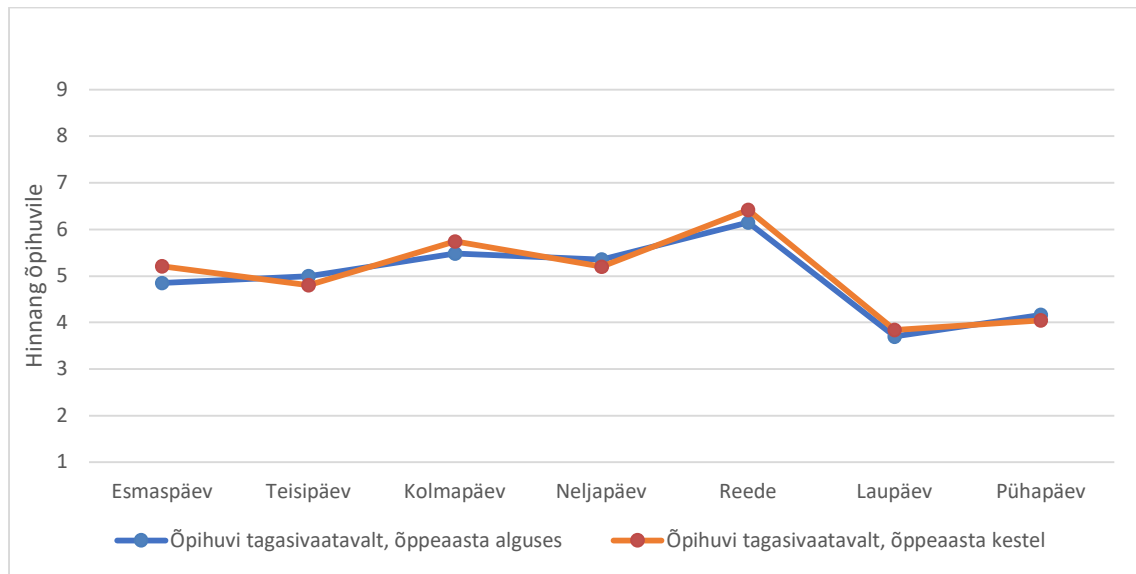
Tabel 3. Tavaklassi õpilaste hinnangud tagasivaatavale õpihuville õppeaasta alguses ja õppeaasta keskel

Nädalapäev	Tagasivaatav õpihuvi õppeaasta alguses M	Tagasivaatav õpihuvi õppeaasta keskel M	<i>t</i>	<i>p</i>
Esmaspäev	4,00	3,66	0,69	0,25
Teisipäev	4,30	4,73	0,82	0,21
Kolmapäev	4,49	3,93	1,28	0,10
Neljapäev	4,24	4,68	1,00	0,16
Reede	5,27	5,54	0,44	0,33
Laupäev	2,66	3,05	0,71	0,24
Pühapäev	3,46	3,27	0,35	0,36

Märkused. M – keskmine; *t*-väärtus; *p*-väärtus

HEV-õpilaste tagasivaatav õpihuvi õppeaasta alguses ja õppeaasta keskel (Joonis 4; tabel 4). Kõrgeim tagasivaatav õpihuvi õppeaasta alguses oli reedeti (M=6,15) ja õppeaasta keskel samuti reedeti (M=6,42). Madalaim oli õpihuvi õppeaasta alguses laupäeviti (M=3,70) ja õppeaasta keskel samuti laupäeviti (M=3,84). Nädalapäevadega seoses statistiliselt olulisi erinevusi ei esinenud.

Joonis 4. Tagasivaatav õpihuvi HEV-õpilastel, õppeaasta alguses ja poole aasta pärast õppeaasta keskel



Tabel 4. HEV-õpilaste hinnangud tagasivaatavale õpihuville õppeaasta alguses ja keskel

Nädalapäev	Tagasivaatav õpihuvi õppeaasta alguses M	Tagasivaatav õpihuvi õppeaasta keskel M	<i>t</i>	<i>p</i>
Esmaspäev	4,85	5,21	0,54	0,30
Teisipäev	5,00	4,80	0,36	0,36
Kolmapäev	5,48	5,74	0,43	0,34
Neljapäev	5,35	5,20	0,28	0,39
Reede	6,15	6,42	0,40	0,35
Laupäev	3,70	3,84	0,18	0,43
Pühapäev	4,16	4,05	0,16	0,44

Märkused. M – keskmine; *t*-väärtus; *p*-väärtus

3.2. Tavaklassi õpilaste ja HEV-õpilaste üldise õpihuvi ja tagasivaatava õpihuvi võrdlus nädalapäevade lõikes õppeaasta alguses ja keskel

Tabelis 5 on esitatud tavaklassi ja HEV-õpilaste hinnangute võrdlus üldisele õpihuville õppeaasta alguses, kasutades sõltumatute valimite t -testi nädalapäevade lõikes. Analüüsi käigus võrreldi, kas kahe grupi vahel esines olulisi erinevusi õpihuvis õppeaasta alguses. Statistiliselt oluline erinevus ($t=2,88$; $p=0,01$) esines hinnangutes kahe grupi võrdluses üldisele õpihuville kolmapäeviti, mille tulemused näitavad erinevust tavaklassi ja HEV-õpilaste õpihuvis sellel nädalapäeval. HEV-õpilaste grupis oli kolmapäeviti üldine õpihuvi õppeaasta alguses kõrgem võrreldes tavaklassis õppivate õpilastega. Teistel nädalapäevadel ei esinenud statistiliselt olulisi erinevusi tavaklassi ja HEV-õpilaste hinnangute võrdluses üldisele õpihuville õppeaasta alguses (kõik $p>0,05$). Tavaklassi õpilaste hinnangud üldisele õpihuville õppeaasta alguse võrreldes HEV-õpilastega olid kõrgemad laupäeviti, aga see ei olnud statistiliselt oluline erinevus.

Tabel 5. Tavaklassi õpilaste ja HEV-õpilaste hinnangud üldisele õpihuville õppeaasta alguses

Nädalapäev	Tavaklassi õpilased M	HEV-õpilased M	t	p
Esmaspäev	4,05	4,40	0,59	0,28
Teisipäev	4,68	5,15	0,86	0,20
Kolmapäev	4,83	6,20	2,88	0,01
Neljapäev	4,59	4,85	0,51	0,31
Reede	5,93	6,20	0,41	0,34
Laupäev	3,20	2,42	1,17	0,12
Pühapäev	3,98	4,00	0,04	0,49

Märkused. M – keskmine; t -väärtus; p -väärtus

Tabelis 6 on esitatud t -testi tulemused, millega võrreldi tavaklassi õpilaste ja HEV-õpilaste gruppide hinnanguid üldisele õpihuville erinevatel nädalapäevadel õppeaasta keskel. Analüüsist selgus, et nädalapäevade lõikes esineb statistiliselt olulisi erinevusi kahe grupi vahel. Tabelis 6 on välja toodud, et HEV-õpilaste hinnangud olid kõrgemad esmaspäeviti ($t=1,97$; $p=0,03$), reedeti ($t=3,08$; $p=0,01$) ja pühapäeviti ($t=2,33$; $p=0,01$), mis osutusid statistiliselt olulisteks erinevusteks. Tulemused viitasid, et neil päevadel oli HEV-õpilastel suurem üldine õpihuvi õppeaasta keskel võrreldes tavaklassi õpilastega. Neljapäeviti oli tavaklassi õpilaste keskmine õpihuvi kõrgem kui HEV-õpilastel, kuid see polnud statistiliselt oluline erinevus.

Tabel 6. Tavaklassi õpilaste ja HEV-õpilaste hinnangud üldisele õpihuville õppeaasta keskel

Nädalapäev	Tavaklassi õpilased õppeaasta keskel M	HEV-õpilased õppeaasta keskel M	<i>t</i>	<i>p</i>
Esmaspäev	4,20	5,25	1,97	0,03
Teisipäev	4,88	5,20	0,60	0,27
Kolmapäev	4,50	5,35	1,54	0,07
Neljapäev	4,90	2,68	1,31	0,10
Reede	5,12	6,85	3,08	0,01
Laupäev	2,80	3,80	1,45	0,08
Pühapäev	2,85	4,42	2,33	0,01

Märkused. M – keskmine; *t*-väärtus; *p*-väärtus

Tabelis 7 on esitatud tavaklassi ja HEV-õpilaste hinnangud tagasivaatavale õpihuville õppeaasta alguses. Tabel 7 andmetest on näha, et HEV-õpilaste hinnangud tagasivaatavale õpihuville õppeaasta alguses olid nädalapäevade lõikes kõrgemad kui tavaklassi õpilastel. Statistiliselt olulised erinevused ilmnesid kolmapäeviti ($t=2,06$; $p=0,02$) ja neljapäeviti ($t=2,16$; $p=0,01$), kus HEV-õpilased andsid oma õpihuville kõrgemaid hinnanguid kui tavaklassi õpilased.

Tabel 7. Tavaklassi ja HEV-õpilaste hinnangud tagasivaatavale õpihuville õppeaasta alguses

Nädalapäev	Tavaklassi õpilased õppeaasta alguses M	HEV-õpilased õppeaasta alguses M	<i>t</i>	<i>p</i>
Esmaspäev	4,00	4,85	1,42	0,08
Teisipäev	4,29	5,05	1,41	0,08
Kolmapäev	4,49	5,50	2,06	0,02
Neljapäev	4,24	5,32	2,16	0,01
Reede	5,27	6,17	1,31	0,10
Laupäev	2,66	3,68	1,47	0,07
Pühapäev	3,46	4,15	1,07	0,14

Märkused. M – keskmine; *t*-väärtus; *p*-väärtus

Tabelis 8 andmetest ilmneb, et HEV-õpilaste hinnangud tagasivaatavale õpihuville õppeaasta keskel olid nädalapäevade lõikes üldjuhul kõrgemad kui tavaklassi õpilastel. Statistiliselt

olulised erinevused ilmneseid esmaspäeval ($t=2,8$; $p=0,01$) ja kolmapäeval ($t=3,37$; $p=0,01$), kus HEV-õpilaste hinnangud olid kõrgemad kui tavaklassi õpilaste hinnangud.

Tabel 8. Tavaklassi õpilaste ja HEV-õpilaste grupi hinnangud tagasivaatavale õpihuville õppeaasta keskel

Nädalapäev	Tavaklassi õpilased õppeaasta keskel M	HEV-õpilased õppeaasta keskel M	<i>t</i>	<i>p</i>
Esmaspäev	3,66	5,25	2,82	0,01
Teisipäev	4,74	4,80	0,13	0,45
Kolmapäev	3,93	5,75	3,37	0,01
Neljapäev	4,68	5,20	1,04	0,15
Reede	5,54	6,40	1,42	0,08
Laupäev	3,05	3,84	1,13	0,13
Pühapäev	3,27	4,05	1,32	0,10

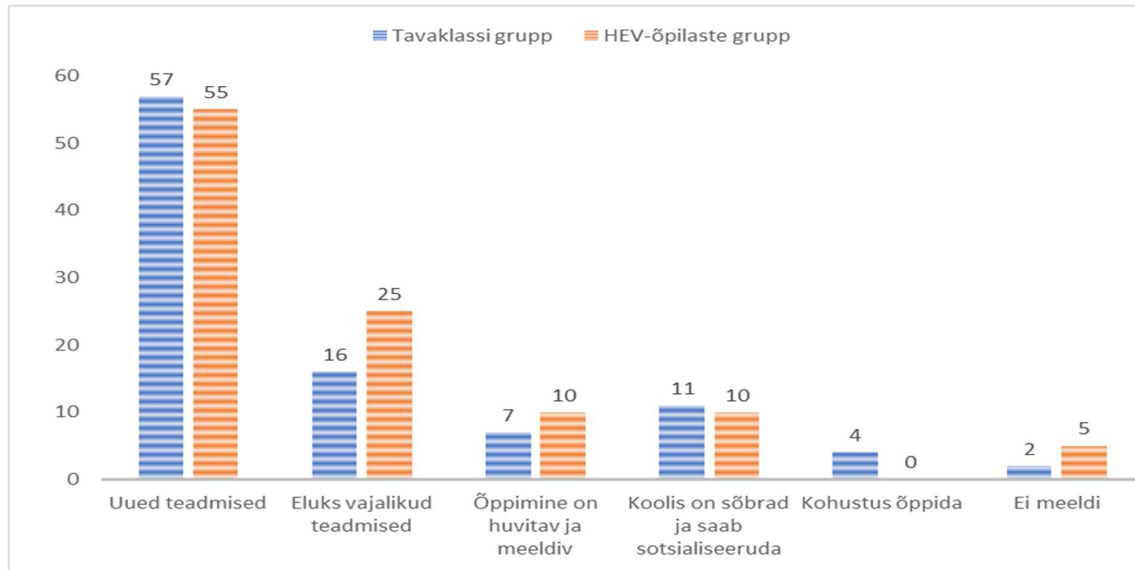
Märkused. M – keskmine; *t*-väärtus; *p*-väärtus

3.3. Kõrge õpihuvi põhjendused

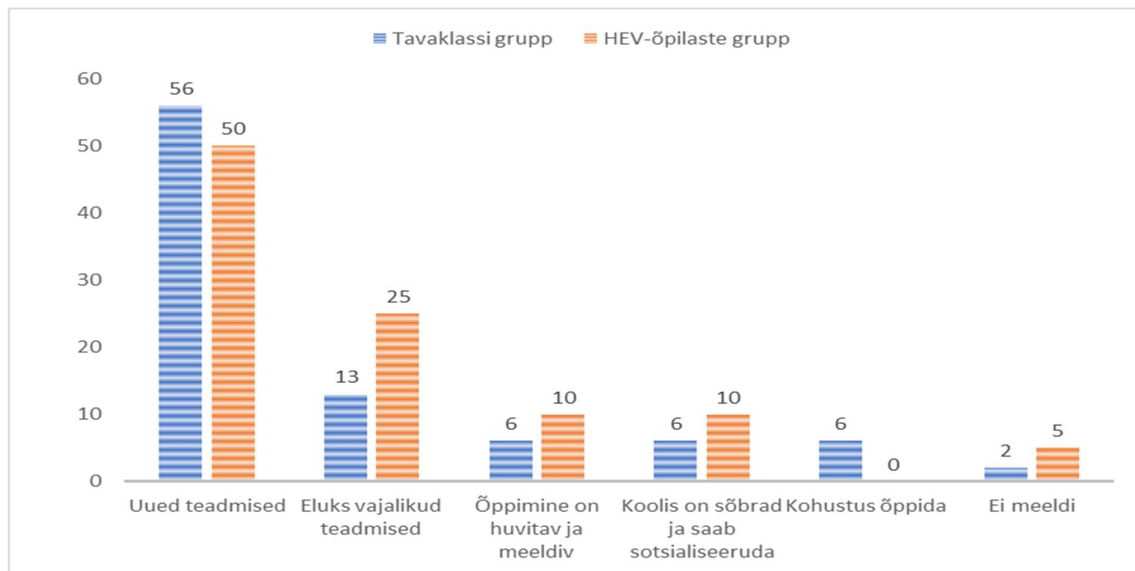
Ankeetides küsiti tavaklassi õpilaste ja HEV-õpilaste vastuseid küsimusele "Mulle meeldib õppida sellepärast, et ...", seda nii õppeaasta alguses kui ka poole aasta pärast õppeaasta keskel. Joonistel 5 ja 6 on kujutatud tavaklassi õpilaste ja HEV-õpilaste kategooriad, mis kirjeldavad kõrge õpihuvi põhjendusi..

Moodustunud kategooriateks olid: "Uued teadmised"; "Eluks vajalikud teadmised"; "Õppimine on huvitav ja meeldiv"; "Koolis on sõbrad ja saab sotsialiseeruda"; "Kohustus õppida"; "Ei meeldi" ja välja on toodud mainingute protsent ilmnenuid kategooriate lõikes.

Joonis 5. Kõrge õpihuvi põhjendus õppeaasta alguses: kategooriate protsentuaalne esinemissagedus



Joonis 6. Kõrge õpihuvi põhjendus õppeaasta keskel: kategooriate protsentuaalne esinemissagedus



Osalejate vastustest seoses kõrge õpihuvi põhjendustega moodustus 231 mainingut ja neist omakorda 6 kategooriat (Joonis 5 ja 6). Uurimustulemuste põhjal ilmnis, et kõrge õpihuvi põhjendused olid sarnased nii tavaklassi õpilaste kui ka HEV-õpilaste kirjeldustes ning

järgnevad kategooriad esinesid mõlemal mõõtmisel: “Uued teadmised” 135 mainingut; “Eluks vajalikud teadmised” 44 mainingut; “Õppimine on huvitav ja meeldiv” 19 mainingut; “Koolis on sõbrad ja saab sotsialiseeruda” 19 mainingut; “Kohustus õppida” 8 mainingut; “Ei meeldi” 6 mainingut.

Sage kategooria, miks õpilastele meeldib õppida oli "Uued teadmised". Selle kategooria tõid õppeaasta alguses välja tavaklassi õpilaste grupis 57% ja HEV-õpilaste grupis 55%. Õppeaasta keskel oli see kategooria samuti kõige kõrgem tavaklassi õpilaste grupis vastavalt 56% ja HEV-õpilaste grupis 50%. HEV-õpilaste grupis on teise kategooriana välja toodud "Eluks vajalikud teadmised" olulisem põhjendus kui tavaklassi õpilaste grupis – tavaklassis tõid selle õppeaasta alguses välja 16% vastanutest ja HEV-õpilaste grupis 25% vastanutest.

Teise kategooriana tõid õppeaasta keskel tavaklassi õpilaste grupis välja "Eluks vajalikud teadmised" – 13%. Kategooria “Eluks vajalikud teadmised” tõid HEV-õpilaste grupis välja 25% vastanutest. Siin moodustub sarnasus mõlema mõõtmise vahel nii õppeaasta alguses kui ka õppeaasta keskel. Õpilased mõlemas grupis tõid välja samad kategooriad – esimesena “Uued teadmised” ja teise kategooriana “Eluks vajalikud teadmised”.

Kolmandana tõid õppeaasta alguses tavaklassi õpilased välja kategooria “Koolis on sõbrad ja saab sotsialiseeruda” – 11% vastanutest. HEV-õpilased tõid kolmanda kategooriana õppeaasta alguses välja õppimise meeldimise põhjusena “Õppimine on huvitav ja meeldiv” – 10% vastanutest. Õppeaasta keskpaigas läbi viidud teisel mõõtmisel tõid tavaklassi õpilased kolmanda ja neljanda kategooriana võrdselt välja kategooriad „Õppimine on huvitav ja meeldiv“ (6%) ning „Koolis on sõbrad ja võimalus sotsialiseeruda“ (6%).

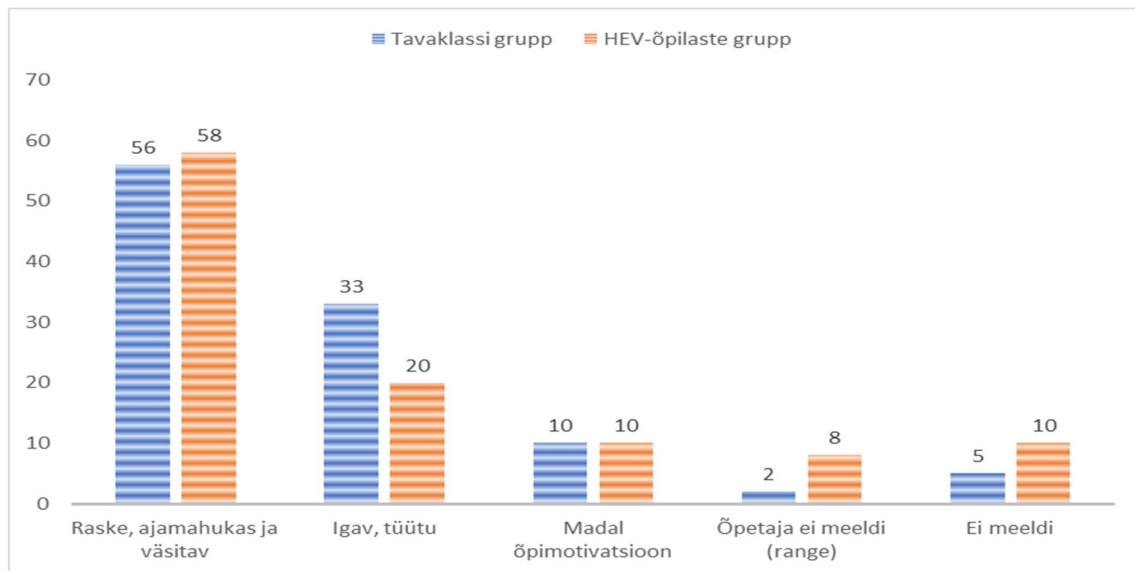
HEV-õpilased tõid teisel mõõtmisel õppeaasta keskel välja kolmanda kategooriana “Õppimine on huvitav ja meeldiv” – 10%. Kõige sagedasema kategooriana kõrge õpihuvi põhjendusena “Uued teadmised” tõid mõlema grupi õpilased välja nii õppeaasta alguses kui ka õppeaasta keskel. Avatud vastuste kategooriate sageduse analüüsimisel χ^2 -testiga statistiliselt olulisi erinevusi ei ilmnenu.

3.4. Madala õpihuvi põhjendused

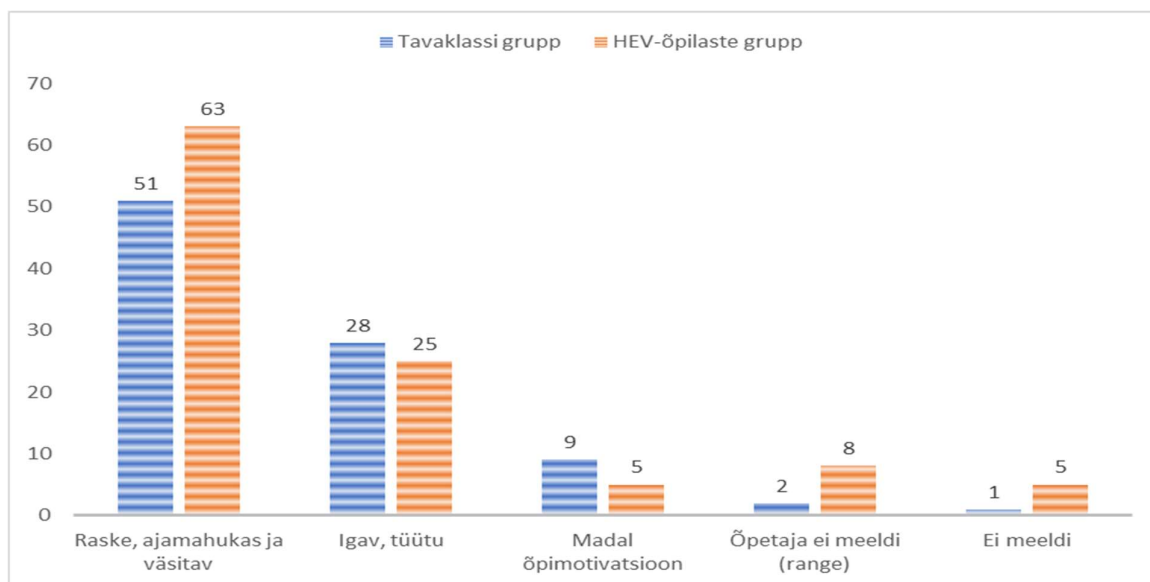
Osalejate vastustest seoses madala õpihuvi põhjendustega moodustus 238 mainingut ja neist omakorda 5 kategooriat (Joonis 7 ja 8). Joonistel 7 ja 8 on kujutatud kahe uuritavate grupi liikmete kirjeldused madala õpihuvi põhjenduste kohta kategooriate lõikes õppeaasta alguses ja poole aasta pärast õppeaasta keskel. Moodustunud kategooriateks olid: “Raske, ajamahukas ja väsitav”; "Igav, tüütu"; “Madal õpimotivatsioon”; “Õpetaja ei meeldi (range)”; “Ei meeldi”,

välja on toodud kategooriate lõikes ilmnenud mainingute protsent. Uurimustulemuste põhjal ilmnes, et mõlema uuritavate grupi kirjeldustes madala õpihuvi põhjenduste kohta mõlemal mõõtmisel kokku toodi välja “Raske, ajamahukas ja väsitav” 136 mainingut; “Igav, tüütu” 68 mainingut; “Madal õpiotivatsioon” 21 mainingut; “Õpetaja ei meeldi (range)” 10 mainingut; “Ei meeldi” 13 mainingut.

Joonis 7. Madala õpihuvi põhjendus õppeaasta alguses: kategooriate protsentuaalne esinemissagedus



Joonis 8. Madala õpihuvi põhjendus poole aasta pärast õppeaasta keskel: kategooriate protsentuaalne esinemissagedus



Enim mainitud kategooria, miks õpilastele ei meeldi õppida nii õppeaasta alguses kui ka õppeaasta keskel oli tavaklassi õpilaste grupis “Raske, ajamahukas ja väsitav”, selle tõid 56% õpilastest oma vastustes välja. HEV-õpilaste grupis kõige sagedasem kategooria, miks õpilastele ei meeldi õppida oli samuti “Raske, ajamahukas ja väsitav”. Selle tõi välja 58% vastanutest. Teisena moodustus kategooria õppeaasta alguses tavaklassi õpilaste grupis “Igav, tüütu” – 33% vastanutest ja HEV-õpilaste grupis kategooria “Igav, tüütu” – 20%. Kolmandaks kategooriaks moodustus õppeaasta alguses tavaklassi õpilaste grupis “Madala õpimotivatsioon” – 10% ja HEV-õpilaste grupis “Madal õpimotivatsioon” – 10%. Ühine kategooria, mis moodustus mõlemas uuritavate grupis oli “Õpetaja ei meeldi (range)” – tavaklassi õpilaste 2% ja HEV-õpilastel 5%.

Sage kategooria, miks õpilastele ei meeldi õppida poole aasta pärast õppeaasta keskel tavaklassi õpilaste grupis oli “Raske, ajamahukas ja väsitav”, seda tõi õpilastest oma vastustes välja 51%. HEV-õpilaste grupis sage kategooria, miks õpilastele ei meeldi õppida oli “Raske, ajamahukas ja väsitav”, selle tõi välja 63% vastanutest. Teisena moodustunud kategooria õppeaasta keskel tavaklassi õpilaste grupis oli “Igav, tüütu” – 28% vastanutest ja HEV-õpilaste grupis kategooria “Igav, tüütu” – 25%. Kolmas kategooria oli tavaklassi õpilaste grupis “Madal õpimotivatsioon” – 9% ja HEV-õpilaste grupis kolmanda kategooriana toodi välja “Õpetaja ei meeldi (range)” – 8%.

Tavaklassi õpilaste kui ka HEV-õpilaste seas esines kõige sagedamini madala õpihuvi põhjendusena mainingutest moodustunud kategooria “Raske, ajamahukas ja väsitav”, nii õppeaasta alguses kui ka selle keskel. Teise sagedasema põhjusena nimetasid mõlema grupi õpilased kategooria “Igav, tüütu”. Madala õpihuvi põhjendustena ilmnis erinevus kolmandana välja toodud kategooria osas õppeaasta keskel – tavaklassi õpilased tõid välja kategooria “Madal õpimotivatsioon” ja HEV-õpilased kategooria “Õpetaja ei meeldi (range)”.

Madala õpihuvi põhjendustena kõige sagedasemaks kategooriaks moodustus mõlemas grupis kategooria “Raske, ajamahukas ja väsitav”. Avatud vastuste kategooriate sageduse analüüsimisel χ^2 -testiga statistiliselt olulisi erinevusi ei ilmnenu.

4. ARUTELU

Akadeemiline huvipuudus 21. sajandil on üks olulisemaid hariduslikke väljakutseid, see mõjutab otseselt eneseregulatsiooni protsesse ja õpitulemusi. Huvi ei teki iseenesest, see vajab õpetaja toetust, teadlikku keskkonna loomist, õpikonteksti tundmist ning järkjärgulist üleshitamist (Hidi & Harackiewicz, 2000). Eriti kehtib see HEV-õpilaste puhul, kellel huvi avaldumine ja püsimine võib olla seotud suurema vajadusega tasakaaluka, toetava ja arusaadava õpikeskkonna järele. Õpihuvi mõjutamisel on õpetajal tähtis roll, kuna tema suunab, kujundab ja toetab igapäevast õppeprotsessi. Flowerday ja Shelli (2005) uuringust selgus, et õpilaste huvidega arvestamine ning neile õppeülesannete pakkumine, mis äratavad õppijates situatsioonilise huvi soodustab õpilaste õppimist, kaasatust ja positiivseid hoiakuid.

Huvi arengut on kirjeldatud neljaastmelise mudelina – alates esile kutsutud situatsioonilisest huvist kuni hästi arenenud individuaalse huvini (Hidi & Renninger, 2006). Õpihuvi seisukohalt on oluline tugevdada elulähedast, jõukohast ja toetavat õpikeskkonda, mis arvestab kõiki õpilasi ja nende vajadusi (Hidi & Renninger, 2006; Krapp, 2005). Harackiewicz jt (2002, 2016) uuringutes on rõhutatud, et huvi tekib interaktsioonis sisemotivatsiooni ja väliskeskkonna ootuste vahel – seega võib erinevate nädalapäevade erinev mõju õpihuville olla seotud õppemeetodite ja keskkonnaga.

Tavaklassi õpilaste üldine ja tagasivaatav õpihuvi varieerus nädalapäevade lõikes ning muutus mõlemal mõõtmisel. Nii õppeaasta alguses kui ka poole aasta pärast õppeaasta keskel oli õpihuvi kõrgeim reedeti ja madalaim laupäeviti ning pühapäeviti. See tendents ilmnis nii üldise õpihuvi kui ka tagasivaatava õpihuvi osas. HEV-õpilaste üldine ja tagasivaatav õpihuvi mõlemal mõõtmisel oli kõrgeim reedeti ning madalaim nädalavahetusel – laupäeviti ja pühapäeviti. Analüüsi tulemustest selgus, et õppeaasta alguses oli HEV-õpilaste üldine õpihuvi kolmapäeviti kõrgem kui tavaklassi õpilastel, teistel nädalapäevadel olulisi erinevusi

ei esinenud. Õppeaasta keskel ilmnemise HEV-õpilaste ja tavaklassi õpilaste üldises õpihuvis olulised erinevused esmaspäeviti, reedeti ja pühapäeviti, kusjuures HEV-õpilaste hinnangud olid kõrgemad. Tagasivaatavale õpihuville antud hinnangute põhjal oli HEV-õpilaste õpihuvi õppeaasta alguses oluliselt kõrgem kolmapäeviti ja neljapäeviti, võrreldes tavaklassi õpilastega. Õppeaasta keskel antud hinnangutes tagasivaatavale õpihuville ilmnemise statistiliselt olulised erinevused esmaspäeviti ja kolmapäeviti, kus HEV-õpilased hindasid oma õpihuvi kõrgemaks kui tavaklassi õpilased.

Mõlemas uuritud grupis – nii tavaklassi kui ka HEV-õpilaste seas, varieerus õpihuvi nädalapäevade lõikes. Madalam õpihuvi nädalavahetusel võib viidata sellele, et õpihuvi langeb väljaspool koolikeskkonda. Seda võib selgitada koolinädala jooksul kogunenud väsimuse või liigsete kodutööde kuhjumisega nädala lõpuks. Erinevatest uurimustest on selgunud, et suur õpikoormus ja väsimus võivad õpihuvi pärssida (Arro *et al.*, 2015). Nädalavahetusel on lisaks puhkamisele oluline sotsiaalne tähendus, eriti noorukieas, mil õpilastel on suuremad võimalused ise oma vaba aega sisustada (Barber *et al.*, 1998; Larson & Richards, 1998).

Kõrge õpihuvi põhjendamisel viitasid nii tavaklassi kui ka HEV-õpilased kõige sagedamini uute teadmiste omandamisele, eluks vajalike teadmiste saamisele ning õppimise meeldivusele. Antud tendentsi täheldati läbivalt nii õppeaasta alguses kui ka poole aasta pärast õppeaasta keskel mõlemas grupis. See võib osutada sellele, et teadmiste omandamine on kõigi noorte jaoks oluline. Kõrge õpihuvi põhjendamisel toodi välja ka võimalust eakaaslastega sotsialiseeruda. Madala õpihuvi puhul olid põhjendused sarnased nii tavaklassi õpilaste kui ka HEV-õpilaste grupis. Madala õpihuvi põhjendustena toodi kõige sagedamini mõlemas grupis välja, et õppimine on raske, ajamahukas ja väsitav. Sarnaselt toodi veel välja, et õppimine on igav ja tüütu. Mõlemas grupis tõid õpilased esile ka madalat õpimotivatsiooni ning mõnel juhul mainiti õpetajaga seotud põhjuseid, eeskätt seda, et õpetaja ei meeldi või on liialt range.

Antud põhjendused viitavad õpilaste pingutusele ja kognitiivsele koormusele. Samuti on näidanud uurimused, et kui õppimine nõuab õppijalt ülemäärast vaimset pingutust ilma tema jaoks selge tähenduseta, siis väheneb märgatavalt ka õppija panus õppimisse (Schunk *et al.*, 2014).

Praeguse uurimistöö tulemused haakuvad mitmeti Everti (2015, 2018) eelnevatega, kus on keskendunud koolinoorte õpihuvi uurimisele. Evert (2018) rõhutab, et õpihuvi, õpetajate poolne toetus ning õpitu seotus eluga on olulised tegurid, mis mõjutavad õpilaste õpihuvi. uurimuses selgus, et nii probleemsed kui mitteprobleemsed õpilased väärtustavad

õppimist enam uute teadmiste omandamise kaudu. Tuuakse välja, et õpikoormus, vaimne väsimus, raskused keskendumisel, unepuudus, mitteviitsimine jt mõjutavad õpihuvi negatiivselt (Evert, 2018).

Uurimistöö läbiviimise tulemusena tekkis arusaam, et õpihuvi võiks kaardistada igapäevases pedagoogilises töös. See võimaldaks klassijuhatajatel ja aineõpetajatel regulaarselt kaardistada õpilaste õpihuvi, jälgida selle dünaamikat ning võimalikke muutusi ja takistusi õppimisel. Arutelud õpilastega annavad võimaluse avatuks ja toetavaks dialoogiks, milles mõlemad osapooled saavad koostöös analüüsida ja arutada õpihuvi soodustavate ning pärssivate tegurite üle. Sisuliste mõttevahetuse kaudu on võimalik ühiselt leida viise, kuidas suurendada kaasatust ning kujundada huvitavat, toetavat ja õppijakesksemat õpikeskkonda.

Uurimistöö õpihuvi osas üheks oluliseks väärtuseks on panus valdkonda, mis seni on olnud uurimuste osas vähene. Kuigi motivatsiooniteemad on haridusteadustes laialdast käsitlust leidnud, on siiski õpihuvil olev fookus olnud pigem tagasihoidlik. Samuti on õpihuvi ajas muutuva iseloomuga (Hidi & Renninger, 2006). Veelgi harvem on õpihuvi uuritud nädalapäevade lõikes või võrdlevalt erinevate õpilasarühmade, näiteks tavaklassi õpilaste ja HEV-õpilaste vahel. Sellest tulenevalt võimaldab käesolev uurimus luua vaadet, kuidas õpihuvi võib muutuda nädalapäevade lõikes.

Töö väärtuseks on kordumõõtmise disain, mis pakub vaadet õpihuvi varieerumise kohta nädalapäevade lõikes ja võimaldab jälgida õpihuvi muutusi kahe ajapunkti vahel. Uurimuse üheks oluliseks aspektiks autorite jaoks on kõrge ja madala õpihuvi põhjenduste kaardistamine, mis võimaldab paremini mõista õpihuvi muutuste tagamaid ning pakkuda teadlikke ja sihipäraseid strateegiaid õppimise toetamiseks. Need tulemused võivad pakkuda sisendit koolipäevade ülesehituse ja kodutööde planeerimise osas. Uuringus ei ole käsitletud individuaalseid ja keskkonnategureid (nt suhteid õpetajatega, õppeainete spetsiifikat, kodust toetust), mis võivad samuti õpihuvi mõjutada. Väike valim ei võimalda teha laiaulatuslikke üldistatavaid järeldusi uurimuses osalenud õpilasarühmade osas. Tulemused annavad ülevaate uuritavast ja võivad avada uusi uurimissuundi.

Antud töö toob esile vajaduse jätkata õpihuvi uurimist kui ajas ja kontekstis varieeruvat nähtust, mille sügavam mõistmine võib toetada nii õppijate heaolu kui ka püsivat õpimotivatsiooni. Edaspidistes uurimustes on võimalik uurida, kas õpihuvis teatud nädalapäevadel esinevad erinevused on seotud konkreetsete õppekorralduslike või psühholoogiliste teguritega. Varasemalt on leitud, et päeva erinevatel aegadel võib õpihuvi samuti varieeruda (Evert, 2015). Seetõttu võiks edasistes uuringutes käsitleda õpilaste õpihuvi

ka päevaosade (nt hommik, lõuna, õhtu) lõikes. Selline lähenemine võimaldaks saada täpsema ja läbimõelduma vaate sellest, kuidas päeva osa mõjutab õpilaste õpihuvi varieerumist.

Tänuõnad

Täname osalenud koole vastuvõtu eest ning uuritavaid koostöövalmiduse ja avameelsete vastuste eest. Täname oma juhendajat Kristi Kõivu kannatlikkuse, hoolivuse, toetuse ja julgustamise eest.

Autorluse kinnitus

Kinnitame, et oleme koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Käesolev magistritöö valmis kahe autori – Liina Miidla ja Gerda Sillaste – koostöös. Uurimuse resüme, sissejuhatus, eesmärk, uurimisküsimused, teoreetiline raamistik, andmete analüüs, tulemused, arutelu ja järeldused, väärtused ja piirangud koostati ja kirjutati üheskoos. Mõlemad autorid panustasid võrdselt töö valmimisse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Liina Miidla

/allkirjastatud digitaalselt/

22.05.2025

Gerda Sillaste

/allkirjastatud digitaalselt/

22.05.2025

KASUTATUD KIRJANDUS

- Alliksaar, E. (2019). *Põhikooli õpilaste õpihuvi muutmise tendentsid ja võimalikud põhjused nelja erineva koolitüübi näitel*. [magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA. <https://www.etera.ee/zoom/61675/view?page=1&p=separate&tool=info>
- Barber, B. L., Jakobson, L. J., Miller, B. C., & Peterson, A. C. (1998). *Adolescent development and the transition to employment: Working in high school*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dewey, J. (1913) Interest and Effort in Education. [Boston, Houghton Mifflin Co] [Pdf] Retrieved from the Library of Congress, <https://www.loc.gov/item/13021712/>
- Evert, G. (2018). *Probleemsete ja mitteprobleemsete õpilaste õpihuvi nädala lõikes*. [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <https://dspace.ut.ee/items/13da5557-8b2d-4eca-8e13-c295d3df5b3f>
- Evert, G. (2015). *Õpilaste hinnangud õpihuville nädalapäevade lõikes Viljandi põhikoolilõpetajate näitel*. [bakalaureusetöö, Tartu Ülikool]. DSpace. http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/48099/grete_evert.pdf
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Flowerday, T., & Shell, D. F. (2005). *Disentangling the effects of interest and choice on learning, engagement, and attitude*. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 136–144. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.1.136>
- Haridus- ja Noorteamet. (2022). *Juhendmaterjal õpilase toetamiseks koolis*. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-02/Juhendmaterjal_õpilase_toetamiseks_22.pdf
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2014). *Eesti elukestva õppe strateegia 2020*. <https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-07/strateegia2020.pdf>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*. https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusvaldkonna_arengukava_2035_2810.pdf
- Hidi, S. & Harackiewicz, M. J. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151-179.
- Hidi, S., Renninger, K. A., & Krapp, A. (2004). Interest, a motivational variable that combines affective and cognitive functioning. In D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Eds.),

- Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual development and functioning* (pp. 89–115). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hidi, S., & Renninger, K. (2006). The Four-Phase Model of interest development. *Educational Psychologist, 41*(2), 111-127.
- Järvlepp, J. (2014). *Kutsekooli ja gümnaasiumiõpilaste õpihuvi mõjutavad tegurid õpilaste endi hinnangul ühe kutsekooli ning ühe gümnaasiumi näitel* [bakalaureusetöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/41824>
- Jõgi, A-L., & Aus, K. (2015). Õpipädevus. E. Kikas, & A. Toomela (Toim), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 112–146). Eesti Ülikoolide Kirjastuse OÜ.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching, 23*(4), 387–405.
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction, 12*(4), 383–409.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction, 15*(5), 381–395. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.007>
- Kõrgessaar, J. (2002). Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitlusse. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/98aa6372-2c1c-46e9-872c-bf7a928d8973/content>
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Larson, R. W., & Richards, M. H. (1998). *Divergent realities: The emotional lives of mothers, fathers, and adolescents*. Basic Books.
- Lee, D.-C., Lu, J.-J., Mao, K.-M., Ling, S.-H., Yeh, M.-C., & Hsieh, C. (2014). Does teachers' charisma really induce students' learning interest? *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 116*, 1143–1148.
- Meyer, D., & Turner, J. (2006). *Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts*. *Educational Psychology Review 18*(4):377-390. https://www.researchgate.net/publication/227029946_Re-conceptualizing_Emotion_and_Motivation_to_Learn_in_Classroom_Contexts

- Mikk, J., Kitsing, M., Must, O., Säälük, Ü., & Täht, K. (2012). Eesti PISA 2009 kontekstis: tugevused ja probleemid. *Programmi Eduko uuringutoetuse kasutamise lepingu aruanne*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2nd ed.). Routledge.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2023). *Riigi Teataja I 09.01.2023, 1*
<https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2020). *Riigi Teataja I*
<https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410?leiaKehtiv>
- Rangvid, B. S. (2018). Student engagement in inclusive classrooms. *Education Economics*, 26(3), 266-284.
- Renninger, K. A. (2009). Interest and identity development in instruction: An inductive model. *Educational psychologist*, 44(2), 105-118.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist*, 46(3), 168-184.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. E. (2022). Interest development, self-related information processing, and practice. *Theory into practice*, 61(1), 23-34.
- Rinne, K. (2021). *Õpihuvi mõjutavad tegurid käsitöö tunnis*. [bakalaureusetöö, Tallinna Ülikool]. ETERA.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>
- Räis, M. L., Kallaste, E. ja Sandre, S-L. 2016. Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. [Uuringu lõppraport]. Eesti rakendusuuringu keskus CENTAR. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/55400>, (08.05.2025).
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 299-323.
- Schweder, S., & Raufelder, D. (2022). *Students' interest and self-efficacy and the impact of changing learning environments*. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 485-501.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*.

Säälik, Ü., Mikk, J., Krips, H., & Kalk, K. (2013). Õpilaste poolt õpetaja käitumis viisidele antavate hinnangute seostest õpilaste õpihuvi ning õpieduga. *E. Krull, Ä. Leijen, M. Lepik, J. Mikk, L. Talts, & T. Õun (toim.), Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine*, 83-102.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Liina Miidla

ja

mina, Gerda Sillaste

anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose *Muutused III kooliastme õpilaste õpihuvis nädalapäevade lõikes tavaõpilaste ja hariduslike erivajadustega õpilaste näitel*, mille juhendajaks oli kaasprofessor Kristi Kõiv, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

Anname Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

Oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autoritele.

Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku me teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Liina Miidla

Gerda Sillaste

22.05.2025