

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Klassiõpetaja õppekava

Merilin Lepik

PÕHIKOOLI ÕPILASTE AKADEEMILISTE SAAVUTUSTE JA
ENESEMOTIVATSIOONI SEOSSED ERINEVATE ÕPIMOTIVATIOONI MÕJUTAVATE
TEGURITEGA
Magistritöö

Juhendaja: Merle Taimalu
PhD ped.

Läbiv pealkiri: Enesemotivatsiooni seosed erinevate teguritega

TARTU, 2011

Sisukord

| | |
|--|----|
| Kokkuvõtte | 4 |
| Summary | 5 |
| Sissejuhatus | 6 |
| 1. Õpimotivatsiooni mõiste ja olemus | 8 |
| 2. Sisemine motivatsioon ehk enesemotivatsioon | 9 |
| 3. Välimine motivatsioon | 12 |
| 4. Vanemate kaasatus õppimisse kui õpimotivatsiooni mõjutaja | 14 |
| 4.1. Perekonna tüüp kui õpimotivatsiooni kujundaja | 14 |
| 4.2. Vanemate osalus õppimisel kui õpimotivatsiooni kujundaja | 15 |
| 4.3. Vanemate haridustase kui õpimotivatsiooni ja akadeemiliste tulemuste mõjutaja | 16 |
| 4.4. Vanemate kasvatusstiil kui õpimotivatsiooni mõjutaja | 17 |
| 5. Õpilast iseloomustavad jooned kui õpimotivatsiooni kujundavad tegurid | 18 |
| 5.1. Eduelamus motivatsiooni kujundajana | 19 |
| 5.2. Enesetõhusus õpimotivatsiooni kujundajana | 21 |
| 6. Ülevaade varasematest uurimustest | 23 |
| 7. Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid | 26 |
| 8. Metoodika | 27 |
| 8.1. Valim | 27 |
| 8.2. Mõõtvahendid | 28 |
| 8.3. Protseduur | 28 |
| 8.4. Andmetöötlusmeetodid | 29 |
| 9. Tulemused | 29 |
| 10. Arutelu | 34 |
| 10.1. Seosed akadeemiliste tulemuste, enesemotivatsiooni, vanemate kaasatuse ja õpilasi iseloomustavate joonte vahel | 34 |
| 10.2. Soost lähtuvad erinevused | 37 |
| 10.3. Vanusest lähtuvad erinevused | 39 |
| 10.4. Töö kitsaskohad ja soovitusel edasisteks uuringuteks | 39 |
| Kasutatud kirjandus | 41 |
| Lisa 1. Küsimustik õpilasele | 50 |

| | |
|--|----|
| Lisa 2. Ankeet õpetajale | 53 |
| Lisa 3. Poiste ja tüdrukute keskmised ja standardhälbed üksikvaidete kaupa ning t-testi tulemused. | 55 |

Kokkuvõte

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli uurida põhikooli 5., 7. ja 9. klasside õpilaste akadeemiliste saavutuste ja enesemotivatsiooni seoseid nii omavahel kui ka mitmete teiste teguritega (õpilase sugu ja vanus, õpilaste õpimotivatsiooni mõjutavad tegurid, perekeskkond) toetudes õpilaste endi hinnangutele. Uurimus viidi läbi 2011. aasta kevadel ning selles osales 173 õpilast ja küsitlusankeedi täitmist koordineerisid nende 8 klassijuhatajat.

Andmekogumismeetodina kasutati õpilaste hinnangute teadasaamiseks kolmeosalist ankeeti, mis koosnes järgnevatest alaosadest – 1) õpilaste enesemotivatsioon, 2) perekonna seotus ja toetus õppimiseks ja 3) õpilaste isikuomadused (Halawah, 2005). Tegu on väidete vormis esitatud suletud küsimustega, millele saab vastata 5-pallilisel Likerti skaalal. Lisaks on ankeedis küsimused õpilase tausta kohta (vanus, sugu). Õpilaste akadeemilisi saavutusi mõõdetakse käesoleva õppeaasta kolme veerandi keskmiste hinnete alusel eesti keeles, matemaatikas ja A-võõrkeeles.

Uurimuse tulemustest selgus, et vanemate kaasatus õppimisse ei ole seotud akadeemiliste tulemustega, kuid on positiivselt seotud õpilaste enesemotivatsiooniga. Õpilaste akadeemilised tulemused ja enesemotivatsioon on positiivselt seotud ka õpilast iseloomustavate joontega. Samas on omavahel seotud ka akadeemilised tulemused ja õpilaste enesemotivatsioon. Naissoost õpilaste akadeemilised tulemused on paremad kui meessoost õpilaste akadeemilised tulemused, naissoost õpilaste enesemotivatsiooni tase ei ole kõrgem kui meessoost õpilaste oma. Antud uurimuses leiti, et meessoost õpilaste enesemotivatsiooni tase on kõrgem. Vanemaks saades õpilaste akadeemilised tulemused langevad, kuid enesemotivatsiooni tase jääb samaks ega lange vanemaks saades.

Märksõnad: enesemotivatsioon, enesemotivatsiooni mõjutavad tegurid, akadeemilised saavutused, vanemate kaasatus õppimisse

Elementary school student's correlations between academic achievements and the factors that influence their self-motivation

Summary

Primary objective of this study was to examine the 5th, 7th and 9th grade students' academic achievements and motivational relationships with each other as well as several other factors (sex and age of student, the factors influencing students' motivation, family environment) on the basis of students' own estimates. The study was conducted in the spring of 2011 among 114 students and their 8 teachers who coordinated the filling of the instrument.

A Likert-type instrument that consisted of three parts - 1) students' self-motivation, 2) family involvement and support for learning, and 3) students' personal characteristics - was used to measure students' level of motivation, parental influences, and students' characteristics, while academic achievement was measured using student's (Halawah, 2005) average scores of the three academic quarters in Estonian language, mathematics and foreign language. In addition to the questionnaire it consisted of background information, such as students' age and sex.

The study showed that parents' involvement in learning is not related to the students' academic achievement, but is positively related to students' self-motivation. Students' academic result and self-motivation is positively related to characterizing features of students. Students' academic results and self-motivation is positively correlated to each other. Female students' academic results are better than male students' academic results, but female students' self motivation level is not higher than male students. This study found that male students' self motivation levels are higher. As students grow older the academic results will fall, but the level of self-motivation remains the same.

Key words: student self-motivation, factors affecting self-motivation, academic achievement, parental involvement and participation in learning

Sissejuhatus

Olles ise töötav pedagoog on töö autor tihti tajunud, et tema teadmised õpimotivatsioonist on piiratud ning alati ei oska olemasolevaid teadmisi õigesti rakendada. Samuti võib öelda, et pedagoogid kasutavad mõistet õpimotivatsioon väga sageli, kuid tihti jääbki see väga laiaks mõisteks, mida ei osata selgelt ja konkreetsetelt seletada.

Heade õppemeetodite, heade õpetajate ja õpilaste, õppevahendite ja õpperuumi olemasolu kõrval, on väga suur roll soodsal ja positiivsel õppekeskkond, et kujundada õpimotivatsiooni ja seda nii laste kui täiskasvanute puhul. Kui õppetegevuse oodatava tulemuse väärtus ja ootus edu saavutamiseks on kõrged, siis tõenäosus õnnestuda motiveerib kõiki rohkem pingutama ning isiklik huvi õpitava vastu kasvab, mistõttu paranevad ka tulemused. Loomulikult motiveerib nii lapsi kui täiskasvanuid õppima ja täiendama oma teadmisi valdkond, mis pakub neile huvi ning nad väärtustavad oma teadmisi, kuid sedagi tuleb õpetajal esmalt õpetada ning anda selleks omapoolset positiivset ja entusiastlikku eeskujut.

Antud magistritöö eesmärgiks on uurida põhikooli 5., 7. ja 9. klasside õpilaste akadeemiliste saavutuste ja enesemotivatsiooni seoseid nii omavahel kui ka mitmete teiste teguritega (õpilase sugu, õpilaste vanus, perekeskkond) toetudes õpilaste endi hinnangutele

Käesoleva töö teema on aktuaalne olnud kogu pedagoogika ajaloo vältel ning on seda ka edaspidi, sest õpimotivatsioonita langevad õpilaste ootused, eesmärgipüstitus ning saavutused ja tulemused. Õpimotivatsiooni mõjutavaid tegureid on väga palju, kuid kõige objektiivsema lähtekoha nende uurimiseks annavad just õpilased ise.

Juba mõnda aega on õpilaste madal motiveeritus olnud üks enimlevinud probleeme hariduses. Õpetajad põhjendavad õpilaste edasijõudmatust ja madalat motiveeritust eelkõige õpilaste apaatsuse ja julgusekaotusega mõtlemata, mis on nende võimuses teha, et õpilaste õpitulemused paraneksid ja tahe õppida tõuseks. Igal õpilasel on erinevad põhjused, miks soov õppida on nõrgenenud või kadunud (Brophy, 1998; Piht, 2004a; 2004b). Õpetaja peaks oskama ka leida selle probleemi põhjused, mis võivad tuleneda perekeskkonnas toimunud muutustest, vanuselistest iseärasustest või õpilase isiklikest probleemidest.

Kuigi mitmetes välisriikides on läbiviidud samalaadseid uurimusi, siis sellelaadset uurimust ei ole autori andmetel Eesti Vabariigis varem läbi viidud. Uuritud on saavutuseesmärkide seoseid õpitulemustega (Jõgi, 2007) ning õpimotivatsiooni mõjutavaid tegureid (Päike, 2010). Autor leiab, et sellist uurimust oleks vajalik läbi viia, sest see

võimaldab keskenduda õpilase vajadustele ning võimalikele mõjutusvahenditele haridussüsteemis, et õpetajatel oleks võimalik keskenduda õpilaste õpimotivatsiooni tõstmisele ja akadeemiliste tulemuste parandamisele lähtudes õpilaste isikust. Mitmetes välisriikides on läbi viidud samalaadseid uurimusi (Chaturverdi, 2009; Diaz, 2003; Flowers & Flowers, 2002; Fager & Brewster, 1999; Gonzales-DeHass & Willems, 2003; Grolnick & Ryan, 1989; Guay & Vallerand, 1997; Halawah, 2005; Kiamanesh, 2004; Muola, 2010; Noble et al., 2006; Ogunkola & Olatoye, 2010; Okorodudu, 2010; Tremblay et al., 2001).

Töö teoreetilises osas antakse ülevaade õpimotivatsiooni mõistest ja olemusest, sisemisest ja välimisest motivatsioonist, vanemate kaasatusest õppimisse kui õpimotivatsiooni kujundajast ning õpilasi mõjutavatest iseloomulikest teguritest. Töö empiirilises osas kirjeldatakse kasutatud meetodikat ning tuuakse välja saadud tulemused. Viimases peatükis analüüsitakse saadud tulemusi varasemate uurimuste kontekstis.

Autori suured tänud kuuluvad uurimuses osalenud koolide õpetajatele, õpilastele ja juhtkonnale. Samuti on autor tänulik Merle Taimalule toetava ja sisuka juhendamise eest.

1. Õpimotivatsiooni mõiste ja olemus

„Õppimise ja hariduse juures tuleb meeles pidada kolme asja. Esimene on motivatsioon. Teine on motivatsioon. Kolmas on motivatsioon.“

Terrel H. Bell

Juba mõnda aega on õpilaste madal motiveeritus ja sage õpimotivatsiooni puudumine olnud üks enimlevinud probleeme hariduses. Seda probleemi märkavad kõige sagedamini õpetajad, kes puutuvad sellega igapäevaselt oma töös kokku. Motivatsioon on oluline osa õppeprotsessis, millega saavutatakse tööks vajalikud eeldused. Carol Ames leiab, et õpimotivatsiooni teke õpilases on juba oluline õppetulemus omaette (Ames, 1990).

Õpimotivatsioon on üks oluline osa pedagoogikas ja õpetaja igapäevatöös, kuid samas ka üks keerulisimaid lähenemisviise õpetamisele. Õpilasel võivad olla suurepärased sünnipärased eeldused, ta võib õppida hästi sisustatud õppeasutuses, aga kui tal puudub huvi õpitava vastu, siis ei tule õppetööst midagi välja. Inimese emotsionaalne seisund mõjutab tugevasti hetkel tema õpimotivatsiooni ja kitsamalt õpitava omandamise tulemuslikkust (Leppik, 2008).

Õpimotivatsiooni on defineeritud väga mitmeti, näiteks määratlevad T. Good ja J. Brophy motivatsiooni hüpoteetilise konstruktsioonina, mis seletab eesmärgipärase käitumise enesealgatuslikkust, kindlasuunalisust, jõulisust ja püsivust (Krull, 2000). Samas A. Kõverjalg (1996) on õpimotiivideks nimetanud inimese sihipärast tegevust ajendavaid psühholoogilisi mõjureid või tegureid. Eesti Entsüklopeedia defineerib motivatsiooni motiivide kogumina, mis ajendab inimest mingil kindlal viisil toimima. Motivatsioonipsühholoogia käsitleb inimeste ja loomade käitumist ajendavaid tegureid (vajadusi, tundmusi) ja nähtusi, mis tulenevad vajaduste rahuldamisega kaasnevaist raskustest (EE VI kd, 1992, lk 429). Motiivide kogumina defineerivad õpimotivatsiooni ka evolutsioonilist motivatsioonipsühholoogiat pooldavad psühholoogid. Nende arvates juhivad just motiivid inimeste käitumist ja huvisid (Bernard, Mills, Swenson, & Walsh, 2005). Motivatsioon on see, mis paneb meid tegutsema (Gredler, 2001; Ryan & Deci, 2000), et parandada oma moraalinorme, tööga rahulolu ja tööjõudlust läbi oma hoiakute, vastupidavuse ja vaimse sitkuse (Brandon Partners, 2006). Koort (1993) on lähtunud kergestimõistetavast definitsioonist – kõiki vajadusi, põhjusi ning soove, mis panevad inimese tegutsema nimetatakse motiivideks ning nende kogumit tervikuna motivatsiooniks.

Tavaliselt võetakse motivatsiooniteooria lähtepunktiks vajadused, mida nimetatakse füsioloogilisteks ajedeks. Näib olevat nii võimatu kui ka mõttetu koostada loendeid füsioloogilistest põhivajadustest, sest neid võib loetleda nii palju kui keegi parajasti soovib, sõltudes kirjelduse konkreetsuse astmest. Füsioloogilised vajadused on sõltumatud üksteisest, teistest motiividest ja organismist tervikuna. Kõik füsioloogilised vajadused ja nendega kaasnev täideviiv käitumine toimivad ka kanalina igasuguste teiste vajaduste jaoks (Bernard et al., 2005; Maslow, 2007).

Kaasaegsed motivatsiooniteooriad on hakanud toetuma rohkemal või vähemal määral inimeste vajaduste kindlaksmääramisele ja nende rahuldamiseks vajamineva selgitamisele, väärtustades eelkõige inimestevahelist suhtlemist ja koostööd (Virovere, Alas, & Liigand, 2004). Samas tuleb silmas pidada, et õpimotivatsioon ei ole lihtsalt seisund, mis tuleb saavutada enne, kui õppima asuda, vaid see on seisund, mis on õpilases endas kogu aeg olemas, kuid mida tuleb alal hoida ja vajadusel ergutada terve õppeprotsessi vältel ning ka õpitu rakendamisel (Piht, 2004b).

2. Sisemine motivatsioon ehk enesemotivatsioon

Selleks, et midagi saavutada, peab inimene olema sisemiselt motiveeritud. Kui õpilane püstitab endale ise eesmärgi saavutada midagi või õppida selgeks konkreetne õppeteema, siis on tegemist sisemise motivatsiooniga ehk enesemotivatsiooniga (Baker, 2003; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992). Samas tuleks jälgida, et püstitatud eesmärgid ei oleks liiga kõrged, sest liigne perfektsionism ja sellest tingitud tagasilöögid põhjustavad sisemise motivatsiooni langust (Miquelon, Vallerand, Grouzet, & Cardinal, 2007). Edward Deci on lahti mõtestanud sisemise motivatsiooni teooria. Deci on oma uuringute põhjal kindlaks teinud asjaolu, et organismi tõhusaks funktsioneerimiseks on vaja teatud ärritustaset (Virovere et al., 2004). Deci ja Ryan (2002), Gottfried (2009), Harter (1981) ning Ryan ja Deci, (2000) peavad sisemise motivatsiooni kõige olulisemateks motivaatoriteks isiklikku huvi, rahuldus- ja rõõmutunnet, mis need tegevused inimeses tekitavad. Samas Hunt (1961, 1965, viidatud Lai, Chan, & Wong, 2006 järgi) kirjeldab sisemist motivatsiooni kui kontrolli, mille inimene saavutab ümbritseva keskkonna üle. Deci leiab, et inimesel peab olema piisav valikuvabadus, et tunda ennast sisemiselt hästi ja leida endas kontrollivõimalus iseenda valikute üle (Deci & Ryan, 2002; Ryan & Deci, 2000). Mitmed kaasaegsed teadlased on määratlenud sisemist motivatsiooni kui huvi tegeleda tegevusega tegevuse enda pärast (Krapp, & Ryan, 2002;

Pintrich & Schunk, 2002). Kui tegevus toimub ilma välise motivaatorita ning õppimise kontekstis võiks seda tõlgendada kui õpilase õppimist uudishimu, mitte väliste stiimulite, pärast (Baer, 2003; Lai et al., 2006; Savage & Birch, 2008). Selline käitumine võimaldab inimesel tunda ennast pädevana, kompetentsena ning kontrollivana. Sisemisele motivatsioonile mõjub pärssivalt pidev eneseväljenduse piiratus ja otsustusvõimaluse puudumine, sest seda teevad inimese asemel juba kontrollivad persoonid (Deci & Ryan, 2002). Mida meelepärasem on töö tegijale, seda vähem olulised on välised motivaatorid. Sisemiselt motiveeritud tegevuse eest saadud positiivne tagasiside lisab inimesele asjatundlikkuse- ja pädevustunnet, mille mõjul tõuseb inimese sisemise motivatsiooni tase (Virovere et al., 2004). Selleks, et leida endas sisemist motivatsiooni ja soovi edasi areneda, tuleb esmalt õppida võtma mõõdukaid riske. Mõõdukaid riske võttes tekib ka soov enese arendamiseks ja oma tulemuste parendamiseks. Iga positiivse eduelamusega see soov ainult suureneb ning sisemine motivatsioon saab jõudu juurde (Burnett, 2005). Deci sisemise motivatsiooni teooria põhinebki oletusel, et kui ei ole ärritajaid, siis inimene otsib neid ise, ehk inimene otsib endale väljakutset, millega saaks enda kompetentsuse ja edasiarenemissoovi proovile panna. Inimene püüab vastu võtta pidevaid uusi väljakutseid, neid võita või vähendada väljakutsetest sündivat ebakõla. Vaid ebakõla vähendades ja väljakutset võites võib inimene tunda ennast kompetentse ja iseseisvana, sest Deci arvates on inimesed aktiivsed organismid (Virovere et al., 2004).

Üheks sisemise motivatsiooni hoidmise viisiks on õpilase õpihuvi säilitamine. N. Levitov on välja toonud, et õpilaste positiivne suhtumine õppimisse aitab hoida õpihuvi. Huvi on valdavalt emotsionaalne, mis on seotud tundmuste läbielamisega. Õpihuvi sõltub õpitava materjali tähtsusest õpilasele, tema õpivälistest huvialadest, õppematerjali esitamise selgusest ja arusaadavusest ning mitmekesistest õppemeetoditest (Krutetski, 1979). Õpetaja ülesandeks on pakkuda õpilastele kõikvõimalikke õpikogemusi ja toetada nendes kujunenud õpimotivatsiooni. Tegelikult see päris nii ei toimi. Õpetaja on pigem aine vahendaja rollis, kes kipub õpilaste arvamusega liiga vähe arvestama ning ei lähtu õpilaste isikupärast ja aktiivsusest (Piht, 2004b). Siiski ei tohiks õpihuvide kasvatamisel kuritarvitada huvitatust – õpilased ei peaks harjuma tegema ainult seda, mis neid vahetult huvitab. Õpilastel on vajalik mõista, et argielus peab tegema paljugi ilma otsese huvita, seejuures õppima ka ainult fakte. Õpilastes tuleb kasvatada ka kaudseid huve, mis ei ole seotud ainult huvipakkuvaga, vaid õpitava tähtsuse mõistmise ning tunnetamisega. Sellistes olukordades tegeleb õpilane ka

ebahuvitava tööga, sest ta mõistab, et seda on vaja edasiseks efektiivseks õppimiseks (Krutetski, 1979).

Samas on White (1959) täheldanud, et inimesed on juba loomupäraselt motiveeritud edu saavutamiseks endile kõige sobivamate keskkonnatingimuste loomiseks. White (1959) ja Harter (1978) leiavad, et inimorganismi ajendab pädevuse ja kompetentsuse saavutamise poole just enesetõhususe ja saavutuse tunne. Ka Zimmerman & Bandura (1994) ning Baker (2003) peavad väga oluliseks just õpilase enesemotivatsiooni ning edasipürgimise tunnet. White'i teooria on osutunud revolutsiooniliseks, sest oli sõltumatu senistest motivatsiooniteooriatest ja lähenes sisemisele enesemotiveeritusele teisest vaatenurgast. White'i tööd on edasi arendanud Harter (Goldberg, 1994). Harteri uuringutest algklasside õpilaste seas, mida on läbi viidud vaid üksikud korrad, on siiski täheldatud, et sisemine enesemotiveerimine ei ole akadeemiliste saavutuste eelduseks ega saa selle järgi ka akadeemilisi tulemusi ette ennustada (Stipek & Ryan, 1997). Teisalt toob Goldberg (1994) välja, et Harteri järgi on sisemiselt motiveeritud lapsel kõrgemad ootused ja paremad saavutused kui madalalt motiveeritud lastel. Harter käsitleb sisemise motivatsiooni osana nii akadeemilist edukust kui ebaedukust. Kui kasvab sisemine motivatsioon, siis kasvavad ka akadeemilised saavutused ja vastupidi (Broussard, 2002; Fortier, Vallerand, & Guay, 1995).

Sisemise motivatsiooni teket peetakse olulisimaks motivatsioonivormiks õppeeesmärkide ning akadeemiliste tulemuste saavutamisel. Mitmed uurimused (nt Ryan & LaGuardia, 1999; Schiefele & Schreyer, 1994) on jõudnud tulemusteni, et sisemise motivatsiooni teke on väga oluline tingimus kvaliteetse õppimise saavutamiseks (Krapp & Ryan, 2002). Õpetaja peab püüdma planeerida õpitegevusi arvestades kõiki õpilasi klassis ning nende eripära, et kõik oleksid isiklikult motiveeritud õppima (Mathews et al., 2008). See toob õpilastes esile loomuliku uudishimu tekkimise, mis ergutab sisemisi motivatsioonistiimuleid õppimiseks ning sellega oma tekkinud uudishimu rahuldada (Baker, 2003; Strong, Silver, & Robinson, 1995). Kahjuks samas Brackett (2007) ei leia, et edu ja ebaedu saaks tõlgendada ainult sisemisest motivatsioonist lähtudes, vaid tuleb arvestada ka kõiki muid keskkonna tegureid, mis mõjutavad last. Kuid siiski peavad õpetajad ja lapsevanemad pingutama lootuses, et õpilases tekib sisemine motivatsioon saavutada elus seda, mida soovitakse. Kindlasti tuleb silmas pidada, et lapse sisemine motivatsioon erineb õppeaineti ning seetõttu erinevad ka akadeemilised tulemused õppeaineti. Ka lapse enesemotivatsiooni sügavamad põhjused (edu ja ebaedu, eeskujud jne) mängivad suurt rolli akadeemilistes saavutustes (Linnenbrink & Pintrich, 2002).

3. Välimine motivatsioon

Psühholoogid on mitmete aastakümnete vältel teatud motivatsioonialaste uurimuste tulemusel jaotanud motivatsiooni laiemas tähenduses sisemiseks ja välimiseks motivatsiooniks (Deci & Ryan, 2002; Krapp & Ryan, 2002; Weiner, 1990). Välise õpimotivatsiooni strateegiateks on kõikvõimalikud välise tasustuse vormid, mis innustavad õpilast õppima. Peamiseks viisiks õpilast väliste faktoritega tasustada on hinnete panemine, mis on levinud kõigis haridussüsteemides üle maailma. Siiski suhtutakse sellisesse tasustamise vormi järjest skeptilisemalt (Krapp & Ryan, 2002). Ots (1989) tõdeb, et hinnete panemise peamiseks funktsiooniks on enesehinnangu kujundamine ja järjepidev motiveerimine. Samas rõhutab ta ka, et kui hinne ei arvesta õpilase võimeid, võib seetõttu madala õppeedukusega lastel tekkida madal enesehinnang ja madal motiveeritus. Seega hinne motiveerib pigem hea õppeedukusega õpilasi ning põhjustab vastumeelsust madala õppeedukusega õpilaste korral.

Ka kiitus ja laitus, mis on saadud õpetajalt või lapsevanemalt, on välised motivaatorid. Õpetaja peab olema ettevaatlik kiitus- ja laitusõnnade jagamisega ning hoolega mõtlema läbi, mille eest ta õpilast kiidab või laidab (Ames, 1990). Konstruktivne tagasiside on oluline, sest aitab õpilasel õppida, areneda ja läbi selle tervikliku protsessi õppida, kuidas saavutada järjest suuremat isiklikku edu (Hartley-Brewer, 2005a). Tagasiside omab õpilaste jaoks suurt tähtsust, sest annab teavet sooritatud pingutuste kohta ning aitab õpilastele endi jaoks määratleda teguviisi, mis viib edasise edu saavutamiseni (Fisher, 2004). Kiitusega ei tohi kindlasti liialdada ega suunata seda ka valele tulemusele (Hartley-Brewer, 2005a). Kui õppeülesande positiivse soorituse korral tuuakse välja kiitus vales õppe-eesmärgist lähtuvalt ehk kiidetakse eduka etteütluse soorituse korral hoopis korrektset käekirja, siis võib sellises olukorras õpilase enesehinnangut ja tekkinud motivatsiooni hoopis õhnestada ja tekitada kahju edasistele saavutustele püstitatud eesmärkidele (Ames, 1990; Weiner, 1990). Vahel võib ka tagasiside olla hoolimatult sõnastatud ja siis võib see tunduda isikliku kriitikana, mis avaldab õpilase motivatsioonile negatiivset mõju (Burnett, 2005), kuid samas on tagasiside siiski lastele kui ka täiskasvanutel õpingute, edasise arengu ja motiveerimise peamiseks allikaks (Landsberg, 2003). Samas on Hartley-Brewer (2005a) täheldanud, et poisid ja tüdrukud reageerivad kiitusele erinevalt. Tüdrukud kalduvad kiiresti muutuma kiitusesõltlasteks, mis tähendab, et oodatakse pidevat kiitust ja heakskiitu, kuid võib tulla ka vastupidine tulemus – muututakse kiituse suhtes ükskõikseks (Hartley-Brewer, 2005a). Poisid

võivad hoopiski liigse kiituse korral tunda piinlikkust ning see omakorda võib muuta neid ka kiituse suhtes umbusklikuks. Poisid tunnetavad rohkem, et kiitusega manipuleeritakse nende soorituste üle (Hartley-Brewer, 2005b).

Siiski on psühholooge, kes leiavad, et välised faktorid ei suuda tekitada püsiva motivatsiooni kujunemist ja õppimise seostamist endale vajalike eesmärkide püstitamisega, vaid peavad väliseid stiimuleid lausa negatiivseks mõjuks püsiva õpimotivatsiooni tekkele (Krapp & Ryan, 2002). Välise tasustusstiimulite tõttu muutub õpilane laisaks ning ilma välise tasustusega ei leia enam vajadust õppe-eesmärkide saavutamise nimel pingutada. Õpilast sunnib õppima vaid väline tasustus (Deci, Koestner, & Ryan, 1999; Cameron, Banko, & Pierce, 2001).

Õpetajad ja lapsevanemad saavutavad lapse motiveerimisel paremaid tulemusi, kui aktsepteerivad laste otsuseid ning ka tulemusi. Selline suhtumine kujundab õpilases usku enda valitud ülesannetesse, kuid näitab talle ka teiste inimeste usku tema otsustesse, tema olulisust ning annab õpilasele juurde enese- ja otsustuskindlust. Õpilasel tuleb lasta endal otsustada, mis tegevust ta tahab teha ning mida ta esimesena teha tahab. Õpilane saab aru, et ka tema prioriteedid on olulised ning tähenduslikud (Mathews, Löfström, & Poom-Valickis, 2008). Siiski ei tohiks õpihuvide kasvatamisel kuritarvitada huvitatust – õpilased ei peaks harjuma tegema ainult seda, mis neid vahetult huvitab. Õpilastel on vajalik mõista, et argielus peab tegema paljugi ilma otsese huvita, seejuures õppima ka ainult fakte. Õpilastes tuleb kasvatada ka kaudseid huve, mis ei ole seotud ainult huvipakkuvaga, vaid õpitava tähtsuse mõistmise ning tunnetamisega. Sellistes olukordades tegeleb õpilane ka ebahuvitava tööga, sest ta mõistab, et seda on vaja edasiseks efektiivseks õppimiseks (Krutetski, 1979).

Deci peab motivatsiooni väga keerukaks psühholoogiliseks aspektiks, mida ei saa käsitleda kindlate komponentidena, vaid tuleb teha pidevaid mõõndusi. Arvestama peab alati hetkesituatsioonist tulenevat motivatsiooni kui ka üldist motivatsiooni antud olukorras. Kõige olulisem õpetajale on püüda muuta õpilase välist motivatsiooni järjest enam sisemiseks motivatsiooniks (Deci & Ryan, 2002). Alati peab arvestama, et kui väline tasustus ei ole kooskõlas sisemise motivatsiooniga, võib see põhjustada sisemise motivatsiooni nõrgenemise või lausa kadumise, seega peab tasu olema seotud konkreetse ülesandega, julgustama tulemust saavutama ning soodustama õpilase edasist arengut (Mathews et al., 2008). Siiski välise tasustuse vormid ja seega ka väline motiveerimine jääb alatiseks osaks motivatsioonipsühholoogiast ning seetõttu peab alati hoolega arvestama, mida ja kuidas kasutada välise mõjutusvahenditena (Ryan & Deci, 2000).

4. Vanemate kaasatus õppimisse kui õpimotivatsiooni mõjutaja

Wlodkowski & Jaynes (1990) peavad olulisimaks motivatsiooni mõjutavateks välisfaktoriteks perekeskkonda ja vanemate osalust lapse õppimises ning õpilast ennast kui indiviidi. Vanemate mõju lapse õppimisele avaldub igas lapse arenguetapis ning kestab seni, kuni laps loob oma sõpruskonna ja seejärel perekonna (Gonzales-DeHass & Willems, 2003; Palica, 2007; Wlodkowski & Jaynes, 1990). Vanemad õpetavad ja kujundavad oma lapse arusaamu ning seetõttu on igati mõistetav, et ka õpimotivatsiooni kujunemisel omavad lapsevanema suunamised ja juhendamised suurt osatähtsust (Acharya & Joshi, 2009; Baker, 2003; Sá, 2010; Wlodkowski & Jaynes, 1990). Garrett (1995) toob välja, et kõige väiksem kool maailmas on perekond, mis illustreerib piltlikult vanemate ja perekonna tähtsust laste haridusteel ja akadeemilise motivatsiooni olemasolus. Vanemate osalust ja sellest tulenevat mõju laste õppimisele on uurinud mitmed autorid nagu näiteks Fager & Brewster (1999), Pape (1999) ning Wlodkowski & Jaynes (1990), kes toovad välja mitmeid olulisi positiivseid faktoreid, mis mõjutavad õpilaste õpimotivatsiooni ja akadeemilisi saavutusi. Autorid leiavad, et vanemad saavad kujundada laste suhtumist õppimisse, mis võib omada mõju terve laste eluea, mistõttu paranevad ka õpitulemused ning väheneb koolist väljalangenud õpilaste arv. Vanemate aktiivne kaasatus ja pidev huvi koolis toimuva vastu omab suurt, kuid kasuaalset osakaalu ka laste akadeemilistes saavutustes ja õpimotivatsiooni säilimises (Acharya & Joshi, 2009; Baker, 2003; Brier, 2006; Chaturvedi, 2009; Gonida & Urdan, 2007; Guay & Vallerand, 1996; Sá, 2010; Wlodkowski & Jaynes, 1990).

4.1. *Perekonna tüüp kui õpimotivatsiooni kujundaja*

Fager & Brewster (1999) leiavad, et enamik vanemaid soovivad osaleda oma laste õppetöös ning pakkuda neile igakülgset abi ja tuge kodutöodes. Kui lapsevanemad osalevad laste õppetöös juba algusest peale, siis kujuneb välja edukas õppeprotsess. Lapsevanem peab toetama ja julgustama ka koolitöös oma last iseseisvale probleemide lahendamisele ja otsuste langetamisele (Acharya & Joshi, 2009; Grolnick & Ryan, 1989; Tremblay, Ross, & Berthelot, 2001). Samas on uurimused näidanud, et isade aktiivne osalemine lapse õppeprotsessis annab eriti efektiivseid tulemusi (nt National Center for Education Statistics (NCES), 1996) – lapse õppeedukus tõuseb ning koolist väljalangemise protsent väheneb (Diaz, 2003; Fager & Brewster, 1999; Flowers & Flowers, 2008).

Üksikvanemana on lapsega tegelemise ajalimiit sageli piiratum, kui mõlema lapsevanemaga perekondades. Nii võib laps tunnetada, et vanemal on vähem huvi oma lapse hariduses osalemise vastu ning üksikvanemad on sageli ka üleüldiselt oma lapse kooliellu vähem kaasatud (Kohl et al., 2002). Tegelik põhjus võib olla aga hoopis selles, et üksikvanemaga peres on sissetulekud väiksemad ning vanem võib töötada mitmel töökohal (Tiit, 2006).

Üksikvanema staatus kooli ja kodu koostöös takistava tegurina ja ka lapse kodutööde sooritamises väheses osalemises Eesti Vabariigis küllaltki aktuaalne, sest 2002. aastal Sotsiaalministeeriumi poolt läbiviidud uuringu andmeil oli Eesti leibkondadest üksikvanemaga peresid 5,5% ning neis elas 15,02% Eesti lastest (Tiit, 2006).

Lahutatud vanematega perekonnas on väga oluline mõlema vanema panus lapse õppimisse, olenevalt, kelle juures laps elab ning kuidas suhtleb teise lapsevanemaga (National Center for Education Statistics (NCES), 2001). Samas on täheldatud ka vastupidist, et olenemata lapse soost, vajavad lapsed eelkõige emalikke nõuandeid ning isalik toetus on teisejärguline (Acharya & Joshi, 2009; de Bruyn, Deković, & Meijnen, 2003). Siiski tõdevad Diaz (2003) ning Tremblay et al. (2001), et kõige olulisemaks välismõjuriks tuleb pidada perekeskonda, vanemate otsesest kaasatust lapse õppimisse ning vanemate ootusi laste õpitulemustele.

4.2. *Vanemate osalus õppimisel kui õpimotivatsiooni kujundaja*

Viimase neljakümne viie aasta jooksul läbiviidud uurimused on näidanud, et vanemate osalus laste õppetöö toob kaasa vaid positiivseid tulemusi: paraneb õppeedukus ja käitumine koolis, langeb väljalangenute osakaal ning akadeemiline motivatsioon suureneb. Samas tõuseb ka lapse enesehinnang ning enesekindlus oma saavutustes (Decker, Gregg, & Decker, 1996).

Õpimotivatsiooni olemasolu on vajalik koolis edasijõudmiseks, kuid pikemas perspektiivis ka pidevaks elukeskseks õppimiseks (Grolnick & Ryan, 1992). Üldine õpimotivatsioon kujuneb pikaajalise õppimise tulemusena ning väljendub õppimise väärtustamises ja oskuste-teadmiste omandamise tähtsustamises (Brophy, 1998). Kõigi nende eelduste tekkele aitavad kaasa mõistvad, toetavad, suunavad ja juhendavad vanemad. Täheldatakse, et mida aktiivsemalt lapsevanemad osalevad oma lapse õppetöös, seda

kõrgemaid nõudmisi seavad lapsed ise endile ja seda paremaid akadeemilisi tulemusi ka saavutavad (Acharya & Joshi, 2009; Palica, 2007).

Püüdes õpilast positiivselt tegutsema õhutada, kasutavad õpetajad ja lapsevanemad nii seesmisi kui ka välimisi stimuleerimisviise (Rogers, 2008). Peamine viis vanemate kaasatuseks oma lapse koolielus on osaleda aktiivselt aidates õpilasel kodutöid teha ja toetades neid vastavalt oma võimalustele. Samuti peavad lapsevanemad näitama ka oma omapoolset positiivset suhtumist koolitööde tegemise, hariduse omandamise ja koolis omandavate kogemuste suhtes, et kujundada samasugust suhtumist ka oma lastes. Lapsevanemad peaksid suhtuma positiivselt ka laste saavutustesse, et säiliks laste saavutusmotivatsioon ning saavutuseesmärkide püstitamine (Brier, 2006; Flowers & Flowers, 2008). Garn, Matthews & Jolly (2010) on oma uurimuses täheldanud, et hoolimata oma headest kavatsustest on lapsevanemad sageli ebajärjekindlad ning ei toeta lapse arengut kodus keskkonnas stabiilselt ning seetõttu võib kaduda ka sisemine akadeemiline motivatsioon. Ka liigne lapsevanemate poolne oma arvamuse pealesurumine võib põhjustada õpilase enesemotivatsiooni langust (Grolnick & Ryan, 1989).

4.3. *Vanemate haridustase kui õpimotivatsiooni ja akadeemiliste tulemuste mõjutaja*

Erinevates riikides ja erinevate õppeainete raames läbi viidud uurimustes leidsid Acharya & Joshi (2009), Kiamanesh (2004), Muola (2010) ning Noble, Robert, & Sawyer (2006), et vanemate endi haridustase ja soov pakkuda oma lapsele head haridustaset, on omavahel positiivses seoses. Madala haridustasemega lapsevanemad ei oota ka oma lastelt erilisi akadeemilisi tulemusi, kuid kõrge haridustasemega lapsevanemad eeldavad ja nõuavad oma lastelt häid akadeemilisi tulemusi ja hilisemaid akadeemilisi saavutusi (Acharya & Joshi, 2009; Bleeker & Jacobs, 2004; Flowers & Flowers, 2008; Noble et al., 2006).

Mitmed kodu ja kooli koostööd uurinud autorid (Hill et al., 2004; Hoover-Demsey, Walker, Jones, & Reed, 2001; Souto-Manning, & Swick, 2006; Wright, & Phillips Smith, 1998) on tõdenud, et madalama haridustasemega lapsevanemad osalevad oma lapse koolielus ja kodutööde tegemiste aitamises vähem, kui seda teevad kõrgema haridustasemega lapsevanemad. Hill et al. (2004) leiavad, et madala haridustasemega lapsevanemad võivad tunda ebamugavust ning sageli ka oskamatus oma last kodutööde tegemises aidata. Samas on madala haridustasemega lapsevanemad samamoodi mures oma lapse hariduse ja õppeedukuse pärast, kui seda on kõrge haridustasemega lapsevanemad. Hill et al. (2004) ning Kohl, Lengua

ja McMahon (2002) leiavad, et tihti tunnetatakse siiski, et puudu jääb oskustest ja teadmistest oma lapsi aidata, kuid sageli on ka madala haridustasemega lapsevanemate endi koolikogemus olnud ebameeldiv, neil on kujunenud madal enesehinnang ning seetõttu ka julgus oma lapse kodustes õppeülesannetes aktiivselt osaleda.

4.4. *Vanemate kasvatusstiil kui õpimotivatsiooni mõjutaja*

Paljud arengupsühholoogid on pikemat aega uurinud vanemate mõju lapse arengule, kuid on pidanud nentima, et kõikvõimalike põhjuste väljaselgitamine on osutunud oodatust keerulisemaks kui mitte võimatuks. Erinevates perekeskkondades üles kasvanud lapsed võivad omada täiskasvanuna tähelepanuväärselt sarnaseid isikuomadusi. Vastupidiselt, lapsed, kes jagavad kodu ja kasvatatakse samas keskkonnas, võivad täiskasvanuna olla üllatavalt erinevad isiksused. Olenemata nendest võimalikest erinevustest, peavad teadlased siiski oluliseks õpimotivatsiooni ja ka akadeemilisi tulemusi mõjutavaks teguriks vanemate kasvatusstiili (Cherry, 2009). Vanemate kasvatusstiili all mõeldakse eelkõige viisi, kuidas lapsevanem loob emotsionaalse keskkonna oma lapsega suhtlemiseks ning kuidas väljendab oma tundeid ja käitumist (Cheung & McBride-Chang, 2008). Ühtset kasvatusstiilide mudelit ei ole siiani veel suudetud luua (Grolnick & Ryan, 1989), kuid Baumrind (1967, 1999) on oma uurimuste tulemusena järeldanud, et vanemate kasvatusstiile võib vastavalt nõudlikkusele ja osavõtlikkusele jagada neljaks:

1. autoritaarsed vanemad;
2. autoriteetsed ehk demokraatlikud vanemad;
3. leebed vanemad, kuid ka järeleandlikud vanemad;
4. osavõtmatud vanemad.

Uuringute kohaselt (nt Simons-Morton & Chen, 2009) on kõige paremaid akadeemilisi tulemusi saavutanud autoriteetsete ehk demokraatlike vanemate lapsed ning küllaltki rahuldavaid tulemusi autoritaarsete vanemate lapsed. See-eest leebete ja järeleandlike ning osavõtmatute vanemate laste akadeemilised saavutused on peamiselt rahuldavad kui mitte negatiivsed (Okorodudu, 2010). Ülemäärane hoolitsemine ja armastus, kuid ka liiga ranged kasvatusmeetodid ja kõrged esitatud nõudmised võivad põhjustada laste egotsentrilisust või lihtsalt tekitada neis minnalaskmise tunde (Krull, 2000). Loomulikult tuleb arvestada ka sellega, et vanemate üldine osalus oma lapse õppetöös väheneb lapse vanemaks saades

(Ogunkola & Olatoye, 2010) ning teatud vanuses hakkavad suuremat rolli mängima ka sõbrad ja nende arusaamad, millega tõrjutakse ka vanemaid ja nende kaasatust eemale. Samas targad vanemad ei lase ennast sellest heidutada, vaid kasutavad oma mõju lapsele ikkagi, kuid varjatumal kujul. Peamiselt suudavad seda edukalt saavutada just autoriteetse kasvatusstiiliga lapsevanemad. Kahjuks tuleb nentida, et ka lapsevanemad väsivad pidevast lapse õppetöös osalemises ja seda eelkõige keskkooli ja gümnaasiumiastmes (Simons-Morton & Chen, 2009).

5. Õpilast iseloomustavad jooned kui õpimotivatsiooni kujundavad tegurid

Õpilased tulevad kooli väga erinevatest perekondadest, kus on erinevad väärtushinnangud ning seetõttu on ka lastel kujunenud välja erinevad arusaamad hariduse omandamise vajalikkusest. Ka õpimotivatsioon on igal õpilasel erineval tasemel. Samuti mõjutavad õpilaste tulemusi ja motivatsiooni ka eelnevad saavutused, vanemate ja õpetajapoolne tagasiside ja kiitus / laitus. Õpimotivatsioon ja akadeemilised tulemused erinevad ka kooliti, kuid peamist rolli mängivad ikkagi õpilaste isiklikud soovid (Hardré, Sullivan, & Crowson, 2009; Shrunk & Pajares, 2001). Õpimotivatsiooni peetakse selliseks elemendiks, mis eeldab õpilase enda vabatahtlikku osalust õppimises. Kui õpilane on õppimiseks ja teadmiste omandamiseks kõrgelt motiveeritud, siis pingutab ta oma soovitud tulemuse suunas ning kasutab kõikvõimalikke endast olenevaid võimalusi heade tulemuste saavutamiseks (Diaz, 2003; Sá, 2010). Kui õpilane oskab langetada eneseteadlikke otsuseid, tal on kooliga seoses positiivsed tunded, tema enesetõhusus on vähemalt keskmine, ta omab probleemsituatsioonide lahendusoskusi ja häid suhtlusoskusi, siis järgnevad sellele ka positiivsed akadeemilised saavutused (Noble et al., 2006). Linnenbrink & Printrich (2002) ning Sá (2010) toovad välja, et õpilased peavad ise endile teadvustama, milleks ja kelle jaoks nad õpivad. Üheks väga oluliseks isikuomaduseks, mis aitab kaasa koolis õpitu korrektsele omandamisele, on õpilase piisav uudishimulikkus ja soov omandada uusi teadmisi (Gottfried, 1985, 1990). Hardré et al. (2009) uurisid õpilaste isiklike arusaamu õppimisest lähtudes peamiselt õpilase omapoolsest võimete tajumisest, tajutavast pädevusest õppimises, õpilase isiklikest huvidest ja tulevikueesmärkidest. Tajutav õppimisvõime ja sellega tihedalt seotud tajutav pädevus viitab sellele ulatusele, mida õpilane on enda arvates võimeline õppima. Tajutav õppimisvõime ja tajutav pädevus on küll subjektiivsed, lähtuvad tihti hetkesituatsioonidest ja hetkeemotsioonidest, kuid mõjutavad suuresti õpilaste akadeemilisi

tulemusi ja saavutusi (Hardré et al., 2009). Samas tuleb märkida, et õpimotivatsioon erineb õppeaineti ning seda eelkõige seetõttu, et õpilased on kujundanud endile teatud suhtumise ühe või teise õppeaine või õpetaja suhtes ja see mõjutab ka akadeemilisi tulemusi (Kiamanesh, 2004). Samas mõjutavad akadeemilisi tulemusi ka pidevad läbikukkumised või eduelamused õppeaines (Shrunk & Pajares, 2001).

Õpilaste isikuomaduste alla loetakse ka õpilaste võimet ennast motiveerida ning veelgi olulisemaks peetakse eduelamuse ootust (Hardré et al., 2009; Sá, 2010). Enesetõhusus on välja kujunenud sotsiaalsest kognitiivsest teooriast, mis viitab õpilase usule endasse, et ta suudab saavutada seda, mida soovib (Bandura, 1977). Sotsiaalsete kognitiivsete teooriate väljavaates on oluliseks aspektiks ka õpilase võime ise oma tööd kavandada vastavalt oma isikuomadustele ja enesetõhususe määrale. Kui õpilased seavad ise endile eesmärgid, töötavad nende saavutamise nimel ning kogevad ka lõpptulemusi lähtuvalt endale seatud eesmärkidest, siis kasvab ka õpilaste enesetõhususe tase ning paranevad ka akadeemilised tulemused (Mousoulides & Philippou, 2005). Kui õpilasel on välja kujunenud enesetõhusus ja sellega kaasnevad lootused ja oma võimete reaalne tunnetamine, siis on ka õpilase akadeemilised saavutused tulemusrikkad (Gagne & Driscoll, 1992; Kidron, 2005; Sá, 2010). Bandura (1977) leiab, et enesetõhusus määrab ära ka õpilase püsivuse õppetööga tegelemisel ning pideva arengu järjepidevuse (Stewart, Bachman, & Johnson, 2010). Õpilaste enda jõupingutused ja tahe, mis kujundab enesetõhususe määra, on otseses seoses hilisemate akadeemiliste tulemustega ning uurimused (nt Haladyna, Shaughnessy, & Shaughnessy, 1983) on tõestanud ka, et positiivne enesehinnang on õpimotivatsiooni aluseks. Samas on oluliseks osaks enesetõhususe kujunemisel ka oma positiivsete ja negatiivsete tulemuste analüüsimine. Kui jõutakse arusaamale, et positiivsed tulemused tulenevad õppimisest ja negatiivsed tulemused vähesest pingutusest, siis mõjub selline sisemine arutelu positiivselt ka enesetõhususe määratlemisele (Noble et al., 2006). Eneseteadlik õpilane, kes oskab keskenduda oma tugevatele ja nõrkadele külgedele ning oskab neid analüüsida, saavutab tavaliselt ka akadeemilisi paremaid tulemusi (Mousoulides & Philippou, 2005; Silvia & O'Brian, 2004)

5.1. Eduelamus motivatsiooni kujundajana

Albert Bandura on teinud põhjalikke uurimusi eduelamuse olulisuse kohta, mis mõjutab käitumist motiveeriva faktorina. Kui õpilane kogeb edu endale püstitatud eesmärkide saavutamisel, siis hakkab õpilane ka ise end seesmiselt motiveerima, sest tema pingutust on

saatnud edu (Krapp & Ryan, 2002). Ka õpetaja ülesanne on tagada õpilasele eduelamuse kogemine. Nii õpetaja kui lapsevanema poolne aktsepteerimine õpetab last ennast oma tugevate ja nõrkade külgedega rahul olema ning endale vastuvõetavaks tunnistama. Lapsel tuleb lasta kogeda edu toetudes tema tugevatele külgedele ja huvipakkuvatele tegevustele, kuid siiski kogevad ebaõnnestumist rohkem ja sagedamini loomingulised õpilased, kes soovivad oma töid teistega jagada (Mathews et al., 2008; Strong et al., 1995). Õpetaja peab välja selgitama ka emotsionaalsed tegurid, mis mõjutavad õpilaste õppimist, sest materjali, mis on õppimisel väga igav ja tundub isegi mittevajalik, praktiliselt ei omandata. Seepärast tuleb õpetajal eelnevalt mõtestada materjali olulisust nii ainekult lähtuvalt kui õpilasest lähtuvalt, millega kaasneb ka omandamise paremine (Leppik, 2008). Samuti ei tohi ühte last teisega võrrelda, sest inimesed on nii väliselt kui sisemiselt erinevad ning nende oskusedki ja võimed erinevad üksteisest. Õpetajal on võimalus luua situatsioone, kus laps tajuks huvi tema saavutuste vastu ja kiitust tehtu eest ka kaasõpilastelt. Kui madala enesehinnanguga õpilane tunneb ennast mõnes valdkonnas juba kindlana, siis võiks korraldada rühmatöö, kus kõigil on oma roll või näituse tema joonistustest vms (Mathews et al., 2008).

Bandura jagab motivatsiooni tekitavad tegurid kaheks, millest üks põhineb käitumisest tulenevatel tagajärgedel ning teine sõltub tegevuseesmärkide püstitamisest (Krapp & Ryan, 2002). Teisedki biheivioristlikud teooriad ja vajadustel põhinevad teooriad pidasid inimese motiveeritud tegevust reaktiiviks survele, mis on põhjustatud välise stiimuli või sisemiste vajaduste poolt. Siiski hakkasid motivatsiooni uurijad (nt Deci, 1971) teadvustama, et vastupidiselt sunnitud tegevusele on inimene aktiivsem ja motiveeritum, kui ta saab ise valida oma tegevuse ning ajendi mingi tegevuse sooritamiseks (Ames, 1990; Brophy, 1998; Deci, Koestner, & Ryan, 1999). Inimene töötab meelsasti kindla eesmärgi nimel, mille ta on endale püstitanud ning ootab selle töö tulemusi, olgu need positiivsed või negatiivsed. Eelkõige tuleb arvestada sellega, et eesmärgid peavad olema jõukohased ja realselt saavutatavad (Mikk, 1986). Õpetaja peab õpilastele õpetama oma tegevuste eesmärgistamist, et tegevused toimuksid võimalikult efektiivsetel eesmärkidel. Eesmärkide seadmine on eriti efektiivne, kui eesmärgid on võimalikult lähedal, mitte kaugleulatuvad, mis tähendab, et viitavad ülesandele, mis tuleb sooritada siin ja praegu ning seatud eesmärgid oleksid võimalikult täpsed ja kindlad, mitte üleüldised. Samas peavad eesmärgid olema seatud nii, et nende saavutamine pakuks siiski pinget, mitte ei oleks liiga lihtsad (Brophy, 1998). Burnett (2005) soovib kõik endale püstitatud eesmärgid alati kirja panna, et eesmärkide saavutamisel ei

tekiks takistusi. Kui õpilasel on selge, mida ta soovib teha või kelleks saada, peaks iga õpilane püüdma oma eesmärgid positiivsete enesesisendustena kirja panna, sest see osutub väga tugevaks stiimuliks valitud eesmärkide poole pürgimiseks.

5.2. Enesetõhusus õpimotivatsiooni kujundajana

Bandura tähelepanekud elust ja mitmed empiirilised uuringud veensid teda, et inimeste suutlikkus midagi korda saata ja raskustega võidelda olenebki suuresti sellest, milliseks keegi ise oma suutlikkust hindab. Kui inimene usub iseendasse ja oma suutlikkuse hakkama saada või midagi sooritada, saavutab inimene niimoodi meelegi ja sisemise valmisoleku teatud olukordades efektiivsemalt toimida ja tegutseda. Enesetõhusus baseerub eneseusul ning mitmekesise õppimis- ja tegevuskogemuse tulemusena kujuneb inimesel veendumus, et suudetakse midagi selgeks õppida, sooritada või konkreetses probleemses situatsioonis hakkama saada (Gagne & Driscoll, 1992; Kidron, 2005). Kõige ilmsemalt pärinevad enesetõhususe ootused tegevusest, milles kogetakse edu. Näiteks, kui olete kord olnud juba edukad mingil tegevusalal või mingil õppeülesande sooritamisel, siis eeldatakse, et see edu jätkub (Gagne & Driscoll, 1992).

Albert Bandura, Dale Schunk ja mitmedki teised on oma uuringutes jõudnud tulemusteni, et meie enesetõhususe ehk enesetõhususe ootus on määratud omavahel seotud informatsiooni liikidega ning kujunevad erisuguste allikate baasil. Bandura (1994, 1998) arvates kujuneb inimeste enesetõhusus läbi nelja peamise mõjutusallika.

1. *Positiivsed kogemused ja kompetentsus.* Edu on väga oluline tegur enesetõhususe kujunemisel. Kui edu saavutatakse liiga kergelt ning ei kogeta selleni jõudmisel tagasilööke, siis võib tekkida inimesel tunne, et edu saavutamiseks ei ole vaja pingutada ning esimese tagasilöögi korral lüüakse käega. Seega peab inimesel kujunema arusaam, et edu saavutatakse teatud pingutuste tulemusel.
2. *Edukad sotsiaalsed eeskujud.* Sarnaste kogemustega ning eesmärkidega inimeste jõupingutused suurendavad inimese usku enda võimetesse ja saavutustesse ning seeläbi tugevneb ka enesetõhusus. Mida sarnasemaks ennast eeskujuga peetakse, seda suurem on selle mõju. Samas madaldab inimese enesetõhusust ka eeskuju läbikukkumine.
3. *Verbaalne veenmine.* Inimesed, keda veendakse selles, et neil on võimed ja oskusi toime tulla, pingutavad rohkem oma eesmärkide saavutamisel ning probleemide

tekkimisel ei anna kohe alla. Positiivset kinnitust saavale inimesele on omane enesetõhususe kiirem väljakujunemine, kuid negatiivne tagasiside võib viia allaandmiseni. Ka soodsa keskkonna loomine ja ebaõnnestumisvõimaluste miinimumini viimine toetab inimese enesetõhususe kujunemist.

4. *Negatiivsete emotsioonide ja halva füüsilise seisundi mõju vähendamine.*

Enesetõhususe suurendamiseks tuleb vähendada stressi ja negatiivseid emotsioone. Stressi ja pingete ilmingute korral hinnatakse ebaõnnestumise tõenäosust suuremaks ning väsimust ja valu hinnatakse kui füüsilist võimetust toime tulla. Meeleolu mõjutab inimese hinnanguid oma suutlikkusest. Positiivne meeleolu suurendab tajutud enesetõhususe tunnet ning negatiivne meeleolu vähendab seda (Bandura, 1994, 1998).

Newman (2000) peab väga oluliseks seda, et õpilased ise küsiksivad vajadusel abi lapsevanemalt ja õpetajalt, et sooritada oma õppetööd võimalikult efektiivselt. Sellist käitumist nimetab Newman kohandatud abi otsimiseks. Samas nendib ta, et abi otsimine ja selle küsimine saab alguse kodusest kasvatuses ja lapsele antud piisavast iseseisvusest õppimisel. Selleks, et saavutada kõik vajalik kohandatud abi otsimiseks, on lapsel vaja kindlaid endale seatud eesmärke, hoiakuid ja eneseusku. Lapsel peab olema soov väljakutse ületamiseks ja mitte esimese raskuse tekkimisel alla anda ning julgus küsida abi (Newman, 2000).

Selleks, et lapsed julgeksivad abi küsida peavad lapsevanemad ja õpetajad esmalt julgustama õpilasi seadma endile konkreetseid, kuid saavutatavaid eesmärke, sest kui kord on edu mingil tegevusalal saavutatud, siis eeldab õpilane, et see edu jätkub ka edaspidi. Teiseks tuleb õpilasel kujundada enda jaoks efektiivne tegevuse sooritamise strateegia ning toetuda kaudsetele kogemustele ehk mõtestada lahti teiste positiivsed kogemused. Kolmandaks on väga oluline emotsionaalse tagasiside võimaldamine õpilasele, mis aitab saavutada edu edasises õppimises, sest enda või õpetaja poolne sisendamine või innustamine kujundab eduootust veelgi positiivses suunas. Neljandaks ning samuti väga oluliseks aspektiks on õpilase tegevuse tunnustamine, mis aitab õpilasel tunnetada, et tema võimed arenevad pidevalt uute väljakutsete vastuvõtmisel ning selline emotsionaalne stimuleerimine võib põhjustada ka uut enesemääratlust mõne teise tegevuse suhtes. Kolmandat ja neljandat aspekti võib pidada vahetuks edu kogemuse tagamiseks ehk edutrepi ehitamiseks. (Brophy, 1998; Gagne & Driscoll, 1992; Kidron, 2005).

6. Ülevaade varasematest uurimustest

Käesolevas peatükis annan ülevaate erinevates välisriikides juba läbi viidud uurimustest, mis keskenduvad õpimotivatsiooni ja akadeemiliste tulemuste seostele erinevate teguritega.

Mitmetes välisriikides (Ameerika Ühendriigid, Egiptus, Hiina, Hispaania, India, Iraan, Kanada, Keenia, Küpros, Malaisia, Portugal, Ungari, Ühendatud Araabia Emiraadid jt) on läbi viidud erinevaid uurimusi, mis keskenduvad vanemate osalusele, õpilaste endi isikuomadustele lähtuvalt õpimotivatsioonist ja akadeemilistest saavutustest. Uurimusi on läbi viidud nii erinevate õppeainete (matemaatika, lugemine, emakeel, loodusõpetus ja bioloogia, ajalugu jne.) kui ka üldises kontekstis.

Vanemate ja perekeskonna toetus ning vanemate haridustase kui õpimotivatsiooni kujundaja. Chaturverdi (2009), Diaz (2003), Flowers ja Flowers (2002), Fager ja Brewster (1999), Gonzales-DeHass ja Willems (2003), Grolnick ja Ryan (1989), Guay ja Vallerand (1997), Halawah (2005), Kiamanesh (2004), Muola (2010), Noble et al. (2006), Ogunkola ja Olatoye (2010), Okorodudu (2010) ning Tremblay et al. (2001) leidsid oma uurimustes, mis viidi läbi erinevas vanuses õpilaste hulgas, et oluline aspekt laste positiivsetes akadeemilistes saavutustes ja enesemotivatsiooni kujunemisel on vanemate ja perekeskonna toetus. Eelkõige omab suurt osatähtsust vanemate endi haridustase, mis näitab, et mida kõrgem haridus on vanematel, seda paremaid akadeemilisi tulemusi ja kõrgemat haridustaset eeldatakse ka oma lapselt. Samas toovad Gonzales-DeHass ja Willems (2003) ning Kohl et al. (2000) välja, et madalama haridustasemega vanematele võib tunduda, et nad ei oma piisavaid teadmisi ja oskusi oma laste aitamiseks ja toetamiseks, kuigi see ei tähenda, et nad ei muretseks oma laste hariduse kvaliteedi üle. Gonzales-DeHass ja Willems (2003), Kormos ja Csizér (2008) ning Abd-El-Fattah (2006) leidsid oma uurimuses, et nooremate õpilaste puhul avaldab vanemate julgustus suuremat mõju lapse soovile õppida ja elus midagi saavutada kui vanemate õpilaste puhul, kuid vanemate mõju lapse õppimisele täheldati siiski ka üliõpilaste seas ning Bleeker ja Jacobs (2004) leidsid, et eriti emadel on suur roll ka laste edasises karjäärivalikus. Sá (2010) peab väga oluliseks, et vanemad toetaksid oma lapsi ka ebaõnnestumiste korral, mitte ei karistaks neid.

Perekonna majanduslik olukord kui lapse õpimotivatsiooni ja akadeemiliste tulemuste kujundaja. Hill et al. (2004) ning Stipek ja Ryan (1997) on uurinud ka õpimotivatsiooni seost pere majanduslike võimalustega ning leidnud, et pere majanduslik olukord on üks oluline

faktor, mis mõjutab ka laste õpimotivatsiooni ja koolikohustuse täitmist. Stipek ja Ryan (1997) leidsid, et algkooli õpilasi mõjutab perekonna majanduslik seis vähem kui põhikooli õpilasi. Boggiano et al. (1992) täheldavad, et kõik õpilased tulevad kooli entusiastlikult kõrgete ootustega olenemata pere majanduslikust seisust. Samas Acharya ja Joshi (2009) ning Muola (2010) täheldab, et vanemate kõrgem haridus tähendab vanematele paremat töökohta ja paremaid majanduslikke võimalusi tagamaks oma lapsele parem haridus. Hill et al. (2004) toob välja, et kehvema majandusliku staatusega vanemad tunnevad ebamugavust, sest ei suuda oma lapsele luua teiste lastega võrreldes samaväärseid võimalusi õppevahendite soetamisel ja õppeüritustel osalemiseks.

Mõlema vanema osalus lapse kasvatamisel kui õpimotivatsiooni kujundaja. Tan ja Goldberg (2009) leidsid, et mõlema vanema osalus oma lapse õppimises on vajalik, kuid emad pühenduvad nii poegadele kui tütardele võrdselt, samas aga isad pühenduvad rohkem tütarde kui poegade koolitöösse. Samas NCEs (1997) uurimuses saadud järeldused on just vastupidised – isad pühenduvad rohkem poegade kodutöödele kui oma tütarde kodutöödele ning nende osalus laste õppimises kahaneb laste vanemaks saades. Ka Baharudin ja Zulkefly (2009) ning de Bruyn et al. (2003) jõudsid samadele järeldustele ning Cheung ja McBride-Chang (2008) kinnitavad emade tugevat ja tähendusrikast osalust laste õppetöös aitamises. Kohl et al. (2000) on uurinud ka ema depressiooni, kui ühte lastele suurt mõju avaldavat tegurit ning täheldanud, et depressioonis emad kaotavad huvi oma lapse koolitöös osalemises ning toetamises. Tihti võivad ka ema pidevad negatiivsed tunded olla suunatud oma lapsele, mis nõrgendab ka lapse õpimotivatsiooni taset.

Perekonna tüüp kui lapse õpimotivatsiooni kujundaja. Üheks suureks mõjutajaks on ka erinevad perekonnatüübid, see tähendab, kas laps kasvab mõlema bioloogilise vanemaga perekonnas, üksikvanemaga perekonnas või kasuvanemaga perekonnas. Kasuvanemaga perekondades on nii bioloogilise kui ka kasuvanema osalus tunduvalt väiksem, kui kahe bioloogilise vanemaga perekondades (NCEs, 2001). Samuti võib juhtuda ka üksikvanemaga perekondades, kus vanemal on suuremad töökohustused, et tagada majanduslik heaolu ning seetõttu ka osalus laste õppeülesannetes on väiksem. Kindlasti ei tohiks kohe arvata, et üksikvanem huvitub oma lapse käekäigust vähem, vaid tal ei ole selleks piisavalt aega (Kohl et al., 2000). Muola (2010) toob välja ka perekonna suuruse kui õpimotivatsiooni mõjutaja, seda mida väiksem perekond, seda rohkem on vanematel aega pühendada oma laste toetamisele.

Õpilase isikuomadused kui õpimotivatsiooni mõjutajad. Hallawah (2005), Lai et al. (2006) ning Noble et al. (2006) töid olulise akadeemiliste saavutuste mõjutajana välja õpilase isikuomadused, nagu tähelepanelikkus ja uudishimulikkus, kuid Kormos ja Csizér (2008) leidsid, et olulist rolli lapse õpimotivatsiooni mõjutajana omavad ka loovus ja enesekindlus. Gottfried (2009), Hardré et al. (2009) ning Zimmerman et al. (1992) järeldavad oma uurimusest, et õpilasi ajendab õppima soov õppida ning huvi õpitava vastu, mida seostavad ka uudishimulikkuse ja enesekindlusega. Samalaadsed järeldused tegi oma uurimuse käigus ka Broussard (2002) intervjuuerides algklasside õpilasi. Eelkõige on nimetatud uudishimulikkust ja väljakutset, kuid ka enesekindlust, võimet end sisemiselt motiveerida ja otsustusvõimet, samas Grolnick, Ryan ja Deci (1991), Miquelon et al. (2007) ning Palica (2007) toovad välja ka perfektsionismi ja piisava iseseisvuse oma otsuste langetamisel. Bandura (1977) ning hiljem Zimmerman ja Bandura (1994) kinnitavad seda ka oma järgnevas uurimuses, et õpilaste usk iseenda saavutustesse ja võimetesse on väga oluline faktor positiivsete akadeemiliste tulemuste saavutamiseks ja enesemotivatsiooni alalhoidmiseks. Kui enesemotivatsioon tõuseb, paranevad ka akadeemilised tulemused (Broussard, 2002; Gottfried, 1985, 1990). Samas on täheldatud, et enesemotivatsioon ja eduootused on suuremad kooliaasta alguses ning langevad kooliaasta jooksul. Kohati tekivad ka kartused läbikukkumise ees (Fortier et al., 1995; Stipek & Ryan, 1997). Kooliaasta alguses on võimekad ja vähem võimekad lapsed ühes seisus ning eduootused kõigil kõrged, kuid võimekamatel lastel tekib ebaõnnestumisel motivatsiooni langus kergemini kui vähem võimekatel lastel (Boggiano et al., 1992; Stipek & Mac Iver, 1989).

Broussard (2002), Diaz (2003) ja Kiamanesh (2004) leidsid positiivse seose ka õpimotivatsiooni ja akadeemiliste saavutuste vahel, kuid üllatuslikult Hallawah (2005) ning Pintrich ja De Groot (1990) otsest seost ei leidnud. Broussard (2002) täheldab, et õpimotivatsiooni ja akadeemiliste tulemuste seos vanuse kasvades kahaneb. Samuti peab ta oluliseks ka enesemotiveerimise võimet positiivsete akadeemiliste saavutuste tagamiseks.

Sooline erinevus kui õpimotivatsiooni mõjutaja. Diaz (2003) ja Kiamanesh (2004) pidasid oluliseks ka soolisest erinevusest tulenevat faktorit õpilaste positiivsetes akadeemilistes saavutustes. Samas Hallawah (2005) leidis oma uurimuses, et soolisest erinevusest tulenevad erinevused on minimaalsest, sest õpilased pärinevad enam-vähem samalaadsetest perekondadest ja seetõttu omavad sarnaseid taustu ning hetkeseis hariduse omandamise vajalikkuses kehtib kõigile võrdväärselt. Broussard (2002) ning Rusillo ja Arias (2004) toovad välja fakti, et soolised erinevused on tugevamalt märgatavad lugemise ja

matemaatika kontekstis, mis tähendab, et tüdrukutel on lugemises ja matemaatikas paremad akadeemilised tulemused kui poistel. Samas teiste ainete lõikes selliseid erinevusi ei täheldatud.

Kultuur kui õpimotivatsiooni kujundaja. Välisriikides, peamiselt Ameerika Ühendriikides, läbiviidud uurimustes (Broussard, 2002; Flowers & Flowers, 2008; Hardré et al., 2009; Noble et al., 2006) on õpimotivatsiooni seoseid akadeemiliste tulemustega uuritud ka rasside ja etniliste gruppide erinevuse kontekstis. Olenevalt piirkonnast (maakonnad, linnad) on saadud väga erinevaid tulemusi, kuid siiski võib välja tuua, et akadeemilised saavutused ja õpimotivatsiooni tase on madalamad mustanahalistel õpilastel ja erinevat päritolu ameerika õpilastel.

7. Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid

Töö eesmärgiks on uurida põhikooli 5., 7. ja 9. klasside õpilaste akadeemiliste saavutuste ja enesemotivatsiooni seoseid nii omavahel kui ka mitmete teiste teguritega (õpilase sugu, õpilaste vanus, isikuomadused, perekeskkond) toetudes õpilaste endi hinnangutele. Wiegfield et al. (1997) on välja toonud, et erinevate motivatsiooniga seotud näitajate, nagu õpilase pädevus ja aine vastu tuntava huvi hindamisel ei ole õpilaste ja õpetajate hinnangute kokkulangevused suured. Seetõttu on võetud võrdluseks ka akadeemilised tulemused kolme veerandi keskmiste hinnete näol.

Käesoleva töö hüpoteesid:

1. Õpilaste akadeemilised tulemused on positiivselt seotud vanemate kaasatusega õppimisse (Guay & Vallerand, 1997; Halawah, 2005).
2. Õpilaste enesemotivatsioon on positiivselt seotud vanemate kaasatusega õppimisse (Guay & Vallerand, 1997; Halawah, 2005).
3. Õpilaste akadeemilised tulemused ja enesemotivatsioon on positiivselt seotud õpilasi iseloomustavate joontega (Halawah, 2005; Noble et al., 2006).
4. Naissoost õpilaste akadeemilised tulemused on paremad kui meessoost õpilaste akadeemilised tulemused (Diaz, 2003).
5. Naissoost õpilaste enesemotivatsiooni tase on kõrgem kui meessoost õpilastel (Diaz, 2003).
6. Õpilaste vanemaks saades nende akadeemilised tulemused langevad.

7. Õpilaste vanemaks saades nende enesemotivatsiooni tase väheneb.
8. Õpilaste akadeemilised tulemused ja enesemotivatsioon on omavahel positiivses seoses (Diaz, 2003; Kiamanesh, 2004).

8. Metoodika

8.1. Valim

Uurimuses osales 173 õpilast Lääne- ja Ida-Virumaa ning Järvamaa kaheksast koolist. Ankeete väljastati 195 klassi nimekirjas olevate õpilaste arvu järgi, kuid koduõppel olevad õpilased ja hetkel koolist puuduvad õpilased küsitluses ei osalenud. Poisse oli nende seas 90 (52%) ja tüdrukuid 83 (48%). Valimi jagunemine klassiti ja sooti on toodud tabelis 1. Õpilased olid vanuses 11-17 eluaastat. Valimi jagunemine vanuseti on toodud tabelis 2. Uurimuses osalenud 173-st õpilasest õppisid individuaalse õppekava järgi matemaatikas 3 õpilast ning lihtsustatud riikliku õppekava järgi samuti 3 õpilast. Küsitlusankeedi täitsid nõustunud koolide 5., 7. ja 9. klasside õpilased.

Lisaks osales uurimuses kaheksa õpetajat, kes olid ühtlasi ka valimisse sattunud klasside klassijuhatajad, kes täitsid tabeli (lisa 2) õpilaste selle õppeaasta kolme esimese õppeveerandi hinnetest.

Tabel 1. Uurimuses osalenud õpilaste jagunemine klassiti ja sooti.

| | 5. klass | 7. klass | 9. klass | |
|--------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| Poisid | 23 | 29 | 38 | |
| Tüdrukud | 21 | 32 | 30 | |
| Kokku | 44 | 61 | 68 | 173 |

Tabel 2. Uurimuses osalenud õpilaste jagunemine vanuseti.

| õpilaste vanus | õpilaste arv |
|----------------|--------------|
| 11-aastased | 12 |
| 12-aastased | 23 |
| 13-aastased | 32 |
| 14-aastased | 33 |
| 15-aastased | 29 |
| 16-aastased | 36 |
| 17-aastased | 8 |
| | 173 |

8.2. Mõõtvahendid

Andmekogumismeetodina kasutati väidete vormis esitatud suletud küsimustega kolmeosalist ankeeti (Lisa 1) – 1) õpilaste enesemotivatsioon (Broussard, 2002, viidatud Halawah, 2005 järgi), 2) vanemate kaasatus õppimisse (Wang, Wildman & Calhoun, 1996, viidatud Halawah, 2005 järgi) ja 3) õpilasi iseloomustavad jooned (Cathryn ja Linda, 2004, viidatud Halawah, 2005 järgi). Väidetele vastati 5-pallilisel Likerti skaalal, kus 5 – olen täielikult nõus, 4 - olen üldiselt nõus, 3 – ei oska öelda, 2 – pole nõus, 1 – pole üldse nõus. Ankeet koosnes kokku 34 väitest (õpilase enesemotivatsioon 10 küsimust, vanemate kaasatus õppimisse 10 küsimust ning õpilasi iseloomustavad jooned 14 küsimust) ning lisaks olid ankeedis küsimused õpilase tausta kohta (vanus, sugu). Antud töö pilootuurimuses, mis viidi läbi ühe 5. klassi, ühe 7. klassi ja ühe 9. klassi õpilaste hulgas oli taustinfona palutud märkida ka vanemate haridustase, kuid 62-st õpilasest 55 (88,7%) ei osanud oma vanemate haridustaset märkida või ei teadnud seda. Seetõttu jäeti see taustinfost välja.

Ankeedi eri blokkide reliaablused (Cronbachi alpha) olid järgmised: enesemotivatsioon 0,61; vanemate kaasatus õppimisse 0,55 ja õpilasi iseloomustavad jooned 0,78 (Halawah, 2005 uurimuses leiti vastavalt 0,52; 0,81; 0,78)

Õpilaste akadeemilisi saavutusi hinnati käesoleva õppeaasta kolme veerandi keskmiste hinnete alusel eesti keeles, matemaatikas ja A-võõrkeeles, milleks paluti õpetajatel täita ankeet (Lisa 2) õpilaste õppe edukuse kohta selle õppeaasta esimese kolme õppeveerandi vastavatest hinnetest. Tagamaks täielikku anonüümsust oli õpilaste ankeetidel nende nimedeks pandud tähed nagu ka õpetajatele jagatud tabelis. Õpetajatel paluti lähtuda klassi nimekirjast, et küsimustik ja veerandi hinded ühtiksid ning märkuste lahtrisse paluti märkida, kui õpilane õpib individuaalse või lihtsustatud õppekava järgi.

8.3. Protseduur

Küsitluse läbiviimiseks saadi luba koolide direktsioonilt. Palve küsitluse läbiviimiseks saadeti neljateistkümnele Järvamaa, Lääne- ja Ida-Virumaa koolile. Kaks kooli keeldusid küsitluse läbiviimisest õppeaasta viimasel veerandil, kolm kooli ei vastanud töö autori palvele ning üks kool lubas küsitluse läbi viia, kuid küsitlusankeete tagasi ei saatnud. Küsitluses osales kaheksa kooli. Ankeetküsitlused viidi läbi osalenud klasside klassijuhatajate poolt ning õpilased täitsid küsimustikud koolitundide ajal 2011. aasta märtsis ja aprillis.

8.4. Andmetöötlusmeetodid

Uurimistulemused sisestati andmetöötlusprogrammi MS Excel ja töödeldi programmiga SPSS 17.0 for Windows. Kasutati enesemotivatsiooni, vanemate kaasatus õppimisse ja õpilasi iseloomustavate joonte blokkide summaarseid keskmisi ja standardhälbeid. Keskmiste võrdlemiseks kasutati t-testi ja seoste leidmiseks korrelatsioonanalüüsi (Spearmani korrelatsioonikordaja).

9. Tulemused

Selles peatükis antakse ülevaade põhikooli 5., 7. ja 9. klasside seas läbi viidud uurimuse tulemustest lähtudes õpilaste endi hinnangutest kolme alaskaala (enesemotivatsioon, vanemate kaasatus õppimisse ja õpilasi iseloomustavad jooned) läbilõikes.

Õpilaste õpimotivatsiooni tase määrati sisemise motivatsiooni kontekstis õpilaste ankeedis enesemotivatsiooni osas antud hinnangute keskmise summaarse koondskoori alusel. Samuti hinnati ka vanemate kaasatust õppimisse ja õpilasi iseloomustavaid jooni. Alaskaalade summaarsed keskmised, standardhälbed ning t-testi tulemused poiste ja tüdrukute vahel on toodud tabelis 3. Tulemusi võrreldi ka õpilaste soost lähtuvalt, milles ilmnes vaid õpilasi iseloomustavate joonte alaskaalal mingil määral oluline erinevus ($p < 0,1$). Vanemate kaasatuses õppimisse ning enesemotivatsiooni alaskaalade osas erinevused puudusid. Enesemotivatsioon ja vanemate kaasatus õppimisse oli tüdrukute ja poiste puhul sarnane. Õpilasi iseloomustavad jooned olid erinevad.

Tulemusi võrreldi ka alaskaalade lõikes üksikväidete alusel poiste ja tüdrukute vahel. Üksikväidete keskmised ning t-testi tulemused poiste ja tüdrukute vahel on esitatud lisas 3. Enesemotivatsiooni alaskaalal tuli poiste ja tüdrukute vahel statistiliselt oluline erinevus välja väidete „Mulle meeldib raske õppetöö, sest see on väljakutset pakkuv“ ($t=2,209$; $p < 0,05$), „Mulle meeldib iseseisvalt õppida seda, mis mind ennast huvitab“ ($t=2,032$; $p < 0,05$) ja „Ma pigem õpin ainult seda, mida pean koolis õppima ning ise midagi juurde ise uuri / õpi“ ($t=1,963$; $p < 0,05$) korral. Väidete „Mulle meeldib raske õppetöö, sest see on väljakutset pakkuv“ (tüdrukutel 3,08; SD=1,11 ja poistel 2,69; SD=1,21) ja „Mulle meeldib iseseisvalt õppida seda, mis mind ennast huvitab“ (tüdrukutel 4,24; SD=0,88 ja poistel 3,92; SD=1,15) korral oli tüdrukute koondskoor kõrgem, kuid väite „Ma pigem õpin ainult seda, mida pean koolis õppima ning ise midagi juurde ise uuri / õpi“ (tüdrukutel 2,52; SD=1,40 ja poistel 2,93;

SD=1,38) oli poiste kooskoor kõrgem. Vanemate kaasatus õppimisse alaskaalal ei tulnud poiste ja tüdrukute vahel statistiliselt olulist erinevust välja ühegi väite puhul. Õpilasi iseloomustavate joonte alaskaalal tuli statistiliselt oluline erinevus välja ka ainult ühe väite puhul – „Kontrolltöök valmistudes loen kodus uuesti oma tunnis kirjutatud konspekti üle“ (t=2,186; p=0,05). Antud väite korral oli tüdrukute kooskoor (3,89; SD=1,24) kõrgem kui poiste kooskoor (3,48; SD=1,25).

Tabel 3. Enesemotivatsiooni, vanemate kaasatus õppimisse ja õpilasi iseloomustavate joonte summaarsed keskmised ja standardhälbed.

| | Kokku | | Tüdrukud | | Poisid | | t | p |
|-------------------------------|-------|------|----------|------|--------|------|-------|------|
| | M | SD | M | SD | M | SD | | |
| Enesemotivatsioon | 3,40 | 0,48 | 3,45 | 0,51 | 3,35 | 0,56 | 1,21 | 0,23 |
| Vanemate kaasatus õppimisse | 3,77 | 0,63 | 3,76 | 0,48 | 3,78 | 0,42 | -0,29 | 0,77 |
| Õpilasi iseloomustavad jooned | 3,50 | 0,33 | 3,59 | 0,57 | 3,42 | 0,59 | 1,83 | 0,07 |

M= keskmine; SD= standardhälve; t= t-statistik; p= olulisusenivoo

Õpilaste akadeemilisi tulemusi hinnati selle õppeaasta (2010/2011) kolme esimese veerandi keskmiste hinnete alusel. Uurimuses osalenud 173 õpilase üldiseks keskmiseks hindeks oli 3,82 (SD=0,88). Poiste keskmine hinne oli 3,65 (SD=0,86) ning tüdrukute keskmine hinne oli 4,0 (SD=0,87). Poiste ja tüdrukute keskmise hinde vahel on statistiliselt oluline erinevus (t=2,659; p<0,01).

Kui vaadata hindeid klassiti, siis 5. klassis puudusid statistiliselt olulised erinevused poiste ja tüdrukute vahel, kuid 7. ja 9. klassis täheldati statistiliselt väga oluline erinevus (p<0,01) (vt tabel 4). Keskmised hinnad langevad võrreldes 5. klassiga (M=4,13; SD=0,76) nii 7. klassis (M=3,86; SD=0,92) kui ka 9. klassis (M=3,59; SD=0,86). 5. ja 7. klassi keskmise hinde vahel oli mingil määral oluline erinevus (t=1,5932; p<0,1) ja samuti ka 7. ja 9. klassi keskmise hinde vahel oli mingil määral oluline erinevus (t=1,7225; p<0,1), kuid 5. ja 9. klassi keskmiste hinnete vahel oli statistiliselt oluline erinevus (t=3,3939; p<0,01).

Enesemotivatsiooni, vanemate kaasatust õppimisse, õpilasi iseloomustavate joonte ja akadeemiliste tulemuste seose leidmiseks kasutati Spearmani korrelatsioonikordajat.

Tulemused on kajastatud tabelis 5.

Tabel 4. 5., 7. ja 9. klassi keskmised hinded ja nendevahelised erinevused poistel ja tüdrukutel.

| | 5. klass | | 7. klass | | 9. klass | |
|----|----------|------|----------|------|----------|------|
| | T | P | T | P | T | P |
| M | 4,27 | 4,34 | 4,06 | 3,85 | 3,84 | 3,54 |
| SD | 0,16 | 0,17 | 0,26 | 0,34 | 0,19 | 0,15 |
| t | | 1,40 | | 2,72 | | 7,28 |
| p | | 0,17 | | 0,01 | | 0,00 |

M= keskmine; SD= standardhälve; t= t-statistik; p= olulisusenivoo

Tabel 5. Spearmani korrelatsioonikordajad enesemotivatsiooni, vanemate kaasatuse õppimisse, õpilasi iseloomustavate joonte ja akadeemiliste tulemuste vahel.

| | Akadeemilised tulemused | Enesemoti- vatsioon | Vanemate kaasatus õppimisse |
|-------------------------------|----------------------------|------------------------|-----------------------------------|
| Akadeemilised tulemused | | | |
| Enesemotivatsioon | 0,19* | | |
| Vanemate kaasatus õppimisse | 0,09 | 0,31** | |
| Õpilasi iseloomustavad jooned | 0,18* | 0,49** | 0,38** |

*korrelatsioon on oluline olulisusenivool : * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$*

Leiti statistiliselt oluline positiivne nõrk seos akadeemiliste tulemuste ja enesemotivatsiooni vahel ($p < 0,05$) ja samuti oluline nõrk positiivne seos akadeemiliste tulemuste ja õpilasi iseloomustavate joonte vahel ($p < 0,05$). Vanemate kaasatusel õppimisse akadeemiliste tulemustega seost ei ilmnenud. Statistiliselt oluline positiivne nõrk seos leiti ka enesemotivatsiooni ja vanemate kaasatus õppimisse vahel ($p < 0,01$). Oluline positiivne mõõdukas seos leiti enesemotivatsiooni ja õpilasi iseloomustavate joonte vahel ($p < 0,01$). Statistiliselt oluline positiivne mõõdukas seos leiti ka vanemate kaasatusel õppimisse õpilasi iseloomustavate joontega ($p < 0,01$).

Üksikväidete lõikes leiti statistiliselt oluline positiivne nõrk seos akadeemiliste tulemuste keskmise (st keskmine hinne) ja väidete „Mulle meeldib raske õppetöö, sest see on väljakutset pakkuv“ ($\rho = 0,202$; $p < 0,01$), „Mulle meeldib lahendada järjest raskemaid ülesandeid“ ($\rho = 0,227$; $p < 0,01$), „Vanemad on uhked minu heade hinnete üle“ ($\rho = 0,289$; $p < 0,01$), „Ma esitan kõik kodused tööd õigeaegselt“ ($\rho = 0,261$; $p < 0,01$), „Ma teen kodused tööd ka siis ära, kui o hetkel muid asju, mis mind huvitavad“ ($\rho = 0,204$; $p < 0,01$), „Ma suudan

kergesti keskenduda õppimisele“ ($\rho=0,293$; $p<0,01$) ning statistiliselt oluline negatiivne nõrk seos väite „Ma ei suuda õppimise ajal ennast eemal hoida kõrvalistest tegevustest (nt arvutimängude mängimine; teleka vaatamine; vanema, õe-venna või sõbraga rääkimine)“ ($\rho=-0,287$; $p<0,01$) ja akadeemiliste tulemuste keskmise vahel. Statistiliselt olulised positiivselt nõrk seos leiti ka akadeemiliste tulemuste keskmise ja väidete „Mulle meeldivad keerulised ülesanded, sest mulle meeldib nuputada, kuidas neid lahendada“ ($\rho=0,152$; $p<0,05$), „Ma tean ka ilma hinneteta, kas õpin koolis hästi või mitte“ ($\rho=0,160$; $p<0,05$), „Ma kasutan asjakohaseid vahendeid (raamatud, ajalehed, internet), et saada koolitöödeks vajalikku informatsiooni“ ($\rho=0,195$; $p<0,05$), „Kontrolltööks valmistudes loen ma õpikust ja vihikust kõik uuesti üle“ ($\rho=0,189$; $p<0,05$) ning „Kontrolltöödeks valmistudes loen kodus uuesti oma tunnis kirjutatud konspekti üles“ ($\rho=0,157$; $p<0,05$) vahel. Teiste väidete ja akadeemiliste keskmiste summaarse keskmise vahel statistiliselt olulisi seoseid ei leitud.

Enesemotivatsiooni alaskaala lõikes oli kõrgeim koondskoor (4,08) väitel „Mulle meeldib iseseisvalt õppida seda, mis mind ennast huvitab“, millel ilmnes ka oluline statistiline erinevus poiste ja tüdrukute vahel ($p<0,05$). Samas olid koondskoorilt ka lähedal väide „Ma tean ka ilma hinneteta, kas õpin koolis hästi või mitte“ (4,05), mille puhul statistiliselt olulist erinevust poiste ja tüdrukute vahel ei olnud. Statistiliselt oluline erinevus poiste ja tüdrukute vahel ($p<0,05$) leiti ka väite „Mulle meeldib raske õppetöö, sest see on väljakutset pakkuv“ korral. Madalaim koondskoor (2,73) oli väite „Ma pigem õpin ainult seda, mida pean koolis õppima ning ise midagi juurde ei uuri / õpi“ korral ning selle väite puhul leiti mingil määral oluline erinevus ($p<0,1$) ka tüdrukute ja poiste vahel.

Vanemate kaasatuses õppimisse alaskaala lõikes oli kõrgeim koondskoor väitel „Vanematel on aega minuga vestelda“ (4,24), kuid sarnased koondskoorid olid ka väidetel „Vanemad kiidavad mind heade hinnete puhul“ (4,21) ja „Vanemad huvituvad sellest, kuidas mul koolis läheb“ (4,20). Madalaima koondskoori sai väide „Vanematel on liiga kiire, et minuga tegeleda“ (2,15). Ühegi väite puhul poiste ja tüdrukute vahel statistiliselt olulisi erinevusi ei leitud, mis on antud töö autori arvates üllatav, sest tema kogemusest töötava pedagoogina soovivad naissoost ja meessoost õpilased vanemate toetust ja seotust õppimisel erinevatel tasemetel.

Õpilasi iseloomustavate omaduste alaskaala lõikes said kõrgeimad koondskoorid väited „Ma oskan ise oma tööd tähtsuse järjekorda panna“ (3,96), „Ma kasutan asjakohaseid vahendeid (raamatud, ajalehed, internet), et saada koolitöödeks vajalikku informatsiooni“ (3,87) ja „Ma oskan ise oma koolitööd planeerida“ (3,80). Seejuures nende väidete korral ei

leitud statistiliselt olulisi erinevusi poiste ja tüdrukute vastustes. Statistiliselt oluline erinevus poiste ja tüdrukute vahel leiti ainult väite „Kontrolltöödeks valmistudes loen kodus uuesti oma tunnis kirjutatud konspekti üle“ korral (3,68; $p < 0,05$). Madalaima koondskoori sai väide „Ma koostan enne oma kodutöödeks antud projektitööga alustamist selleks kava või plaani“ (2,87), kuid ka selle juures ei täheldatud statistiliselt olulist erinevust poiste ja tüdrukute vahel.

Õpilasi klassiti võrreldes selgus, et enesemotivatsioon on kõige kõrgem 7. klassi tüdrukute ($M=3,44$; $SD=0,59$) hulgas ning 5. ja 9. klasside enesemotivatsiooni tase oli sarnane ning statistiliselt olulisi erinevusi ei leitud. Enesemotivatsiooni tase on sarnane nii 5., 7. kui 9. klassis ning langeb minimaalselt võrreldes 5. ja 9. klassi (3,43-lt 3,33-le). Vanemad aitavad lapsi koduste ülesannete lahendamisel ning on kaasatud oma laste õppimisse eelkõige 5. klassis ($M=3,89$; $SD=0,45$). Õpilast iseloomustavate joonte alaskaala summaarsed keskmised on kõrgeimad 5. klassil ($M=3,59$; $SD=0,63$), kuid summaarsed keskmised langevad nii klassiti kui sooti 7. ja 9. klassis (vt tabel 6).

Tabel 6. Koondskoorid ja võrdlus klasside vahel alaskaalade osas.

| | 5. klass | 7. klass | 9. klass | 5. ja 7. klass | | 5. ja 9. klass | | 7. ja 9. klass | |
|---------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------|-------|----------------|-------|----------------|-------|
| | | | | t | p | t | p | t | p |
| Enese- motivatsioon | 3,43 ($SD=0,51$) | 3,44 ($SD=0,59$) | 3,33 ($SD=0,50$) | -0,092 | 0,927 | 1,057 | 0,293 | 1,183 | 0,239 |
| Vanemate kaasatus | 3,89 ($SD=0,45$) | 3,76 ($SD=0,47$) | 3,69 ($SD=0,42$) | 1,436 | 0,154 | 2,340 | 0,021 | 0,805 | 0,423 |
| Õppimisse | | | | | | | | | |
| Õpilasi iseloomus- tavad jooned | 3,59 ($SD=0,63$) | 3,46 ($SD=0,57$) | 3,48 ($SD=0,57$) | 1,144 | 0,255 | 0,975 | 0,332 | -0,232 | 0,817 |

Tulemusi võrreldi ka 5. ja 7. klass ning 5. ja 9. klass vahel kui ka 7. ja 9. klassi vahel. 5. ja 7. klassi ning 7. ja 9. klassi vahel ühegi alaskaala osas statistiliselt olulisi erinevusi ei leitud. 5. ja 9. klassi vahel leiti statistiliselt oluline erinevus vanemate kaasatus õppimisse alaskaalal ($t=2,340$; $p=0,021$), kus 5. klassi koondskoor (3,88) oli kõrgem kui 9. klassi koondskoor (3,69).

10. Arutelu

Käesoleva uurimustöö eesmärgiks oli uurida õpilaste akadeemiliste saavutuste ja enesemotivatsiooni seoseid nii omavahel kui ka mitmete teiste teguritega (õpilase sugu, õpilaste vanus, isikuomadused, perekeskkond) toetudes õpilaste endi hinnangutele.

10.1. Seosed akadeemiliste tulemuste, enesemotivatsiooni, vanemate kaasatuse ja õpilasi iseloomustavate joonte vahel

Uurimustööle püstitatud hüpotees, et õpilaste akadeemilised tulemused on positiivselt seotud vanemate kaasatusega õppimisse, ei leidnud uurimuses kinnitust. Tulemuste põhjal võib väita, et õpilaste arvamuse kohaselt aitavad vanemad neid koduste tööde tegemistel ning leiavad aega nendega kooli teemadel vestlemiseks, kuid statistiliselt oluline seos akadeemilistel saavutustel ja vanemate kaasatusel õppimisse puudub. Samas võib väita, et põhikooli õpilaste vanemad leiavad vajadusel kiire elutempo kõrvalt aega pühendumaks ka oma laste õppimisele. Ka Abd-El-Fattah (2006) ei leia oma uurimuses, et akadeemilised tulemused oleksid seotud vanemate kaasatusega õppimisse.

Samas leiavad Tan ja Goldberg (2009) oma uurimuses, et laste akadeemilised tulemused on seotud ainult isa osalemisega lapse kodutööde tegemisel. Ema osalus ei mõjuta akadeemilisi tulemusi, kuid enesemotivatsiooni. Acharya ja Joxhi (2009) leiavad vastupidist, et emade kaasatus lapse õppimisse on seotud laste akadeemiliste tulemustega.

NCES (2001) poolt läbi viidud uurimuses leiti, et mõlema vanema juures elavate laste akadeemilised tulemused on kõrgemad kui üksikvanemaga elavatel lastel või kasuvanemaga perekondades. Samas NCES (1997) poolt läbi viidud uurimuses leiti, et vanemate aktiivne osalus, olenemata sellest, kas tegemist on üksikvanemaga, kasuvanemaga või mõlema vanemaga perekonnaga, on väga oluline akadeemiliste tulemuste mõjutaja. Samas ka antud töö autor peab oluliseks vanemate kaasatust õppimisse, sest vanemad annavad lastele eeskuju ning kujundavad ka nende arusaamu õppimise olulisusest.

Hill et al. (2004) toob oma uurimusest välja, et kehvema majandusliku staatusega perekondade lastel on madalamad akadeemilised tulemused, sest nende vanemad ei suuda oma lapsele luua teiste lastega võrreldes samaväärseid võimalusi õppevahendite soetamisel ja õppeüritustel osalemiseks. Antud töö autor töötab koolis, mis võimaldab ka kehvema

majandusliku staatusega perekondade lastel osaleda õppeüritustel ning seetõttu on ka akadeemilised tulemused klassis ühtlustunud.

Uurimustööle püstitatud hüpotees, et õpilaste enesemotivatsioon on positiivselt seotud vanemate kaasatusega õppimisse, leidis kinnitust. Õpilaste enesemotivatsioon on positiivses seoses vanemate kaasatusega õppimisse. See tähendab, et vanematepoolne toetus ja julgustus on olulised enesemotivatsiooni kujundajad. Vanemad peavad oluliseks, et nende laps omandaks hea hariduse juba põhi- ja keskkoolist ning jätkaks oma haridusteed ülikoolis. Samas vanemad väärtustavad oma laste häid hindeid ning annavad omalt poolt kõik toetuse ja julgustuse, et õpilaste enesemotivatsiooni tase säiliks ning tõuseks.

Ka Halawah (2005) leidis positiivse seose õpilaste enesemotivatsiooni ja vanemate kaasatuse õppimisse vahel. Halawah (2005) toob oma uurimuse tulemustes välja, et vanemate kaasatus õppimisse ja enesemotivatsioon on omavahel statistiliselt väga olulises, kuid siiski nõrgas seoses. Cassidy ja Lynn (1991, viidatud Halawah 2005 järgi) peavad oluliseks teguriks vanemate kaasatuse osakaalul õppimisse eelkõige perekonna suurust. Kui perekonnas on mitu last, siis panustavad vanemad oma laste õppimisse vähem kui üksiklapse korral. Guay ja Vallerand (1997) toovad oma uurimuse põhjal välja, et lapsevanemad omavad väga suurt tähtsust õpilaste enesemotivatsiooni kujundamisel ning mainivad kõige olulisema osana sellest õpilaste iseseisvuse kujundamist. See tähendab, et lapsevanemad peavad andma oma lastele piisavalt iseseisvust, et otsustada oma koolitööde tegemise aja ja olulisuse üle, kuid samas rõhutada ka õppimise olulisust ning iseseisvuse kui võimaliku õppeedukuse languse põhjustajat. Antud töö autori arvates on järjepidev iseseisvuse suurendamine väga oluline õpiharjumuse kujundaja, sest laps peab ise õppima oma asju tähtsuse järjekorda seadma ning oma tegude eest vastutuse enda kanda võtma.

Gonzales-DeHass ja Willems (2003), Kormos ja Csizér (2008) ning Abd-El-Fattah (2006) leidsid oma uurimustes, et vanemate kaasatus õppimisse omab suurt tähtsust eelkõige nooremate õpilaste puhul, kuid sellest lähtuvalt võibki järeldada, et kui algklasside on vanemad hakanud oma lapse hakkamasaamist usaldama ning võimaldanud talle piisavalt iseseisvust, siis selle tõttu on kujunenud põhikooli II ja III kooliastmeks juba iseseisev õpiharjumus. Lastevanemate julgustus ja toetus omavad suurt tähtsust nii algklasside, põhi- ja keskkoolis kui ka ülikoolis. Ka Diaz (2003) toob oma uurimuses välja vanematepoolse olulisuse õpilase enesemotivatsiooni kujundamisel, sest vanemad saavad toetada ja õpetada oma last seni kuni selleks on vajadus. Ka antud töö autor on selle väitega nõus, sest vanemad tunnevad oma last kõige paremini ning tajuvad ära selle momendi, millal laps ei vaja enam

vanematepoolset õppimise juures istumist ja pidevat tagant tõukamist, vaid suudab oma kohustustega ise edukalt hakkama saada. Samas toob Sá (2010) välja väga olulise tegurina just selle, et vanemad toetaksid oma lapsi ka ebaõnnestumiste korral, mitte ei karistaks neid, mis annab neile julguse ja tahte uuesti proovida ning õnnestumise korral kogeda meeldivad eduelamust. Eduelamus jällegi suurendab enesemotivatsiooni taset ning õpilase õpimotivatsiooni tase ja ka akadeemilised tulemused paranevad. Selle väite puhul antud töö autor nõustub täielikult Sá (2010) tulemusega, sest ka omast kogemusest võib autor väita, et julgustus ja toetus ebaõnnestumise korral on väga suureks abivahendiks kujundamaks edasiüritamise sooviks. Diaz (2003) mainib veel, et seos enesemotivatsiooni ja vanemate kaasatuse vahel nõrgeneb õpilase vanemaks saades.

Uurimustööle püstitatud hüpotees, et õpilaste akadeemilised tulemused ja enesemotivatsioon on positiivselt seotud õpilast iseloomustavate joontega leidis antud uurimuses kinnitust. Akadeemilised tulemused ja õpilast iseloomustavad jooned ning akadeemilised tulemused ja enesemotivatsioon on olulises positiivses seoses ning ka enesemotivatsioon ja õpilasi iseloomustavad jooned on olulises positiivses seoses.

Hardré et al. (2009) leidsid oma uurimustöös, et sellised õpilast iseloomustavad jooned nagu uudishimu, eduelamus ja enesetõhusus on kõige enam õpilaste akadeemilisi tulemusi ja õpimotivatsiooni mõjutavad, kuid mainisid ära ka õpilaste arusaamad õpitava kasulikkusest ja vajalikkusest kooli lõpetamiseks ja edasises elus. Sama võib väita ka antud uurimuse tulemustest lähtudes, et õpilased oskavad väärtustada kõiki abivahendeid, mida pakuvad tänapäeva meediakanalid ning oskavad ise tähtsustada oma õppetöö olulisust ning vajalikkust. Samas oskavad õpilased iseseisvalt seada ka oma õppeülesanded tähtsuse järjekorda, et kõik saaks õigeks ajaks tehtud. Broussard (2002) jõudis oma uurimustöös tulemustele, et õpimotivatsioon, eelkõige õpilaste enesemotivatsioon on positiivselt seotud õpilaste erinevate isikuomadustega, millest tõi eraldi välja uudishimu ja tähelepanelikkuse. Antud uurimuse väidetest lähtuvalt võib välja tuua aja planeerimise oskuse ja kohusetunde, mis on olulisimad õpilast iseloomustavad jooned, mis omavad olulist positiivset seost akadeemiliste tulemuste ja enesemotivatsiooniga.

Uurimustööle püstitatud hüpotees, et õpilaste akadeemilised tulemused ja enesemotivatsioon on omavahel positiivses seoses, leidis kinnitust. Õpilaste akadeemilised tulemused ja enesemotivatsioon on omavahel statistiliselt olulises positiivses seoses. Sellest võib järeldada, et õpilased otsivad väljakutset, et oma teadmisi pidevalt proovile panna, kas probleemülesannete lahendamisel või raskusastmelt järjest keerukamate ülesannete

lahendamiseks. Pidev väljakutse ja kogetud eduelamus on heade akadeemiliste tulemuste saavutamise aluseks.

Broussard (2002), Diaz (2003) ja Kiamanesh (2004) leidsid positiivse seose ka enesemotivatsiooni ja akadeemiliste saavutuste vahel. Broussard (2002) rõhutas, et kui tõusis õpilaste enesemotivatsiooni tase, siis tõusid ka akadeemilised tulemused. Vanuse kasvades õpimotivatsioon langes ning ei mõjutanud enam akadeemilisi tulemusi, kuid Diaz (2003) toob välja, et enesemotivatsiooni tase püsib kauem kõrgemana, kui akadeemilised tulemused on head. Sama tõid välja ka Noble et al. (2006), Gottfried (1985, 1990) ja Boggiano et al. (1992) ning kinnitasid, et positiivsed emotsioonid seoses õppetöö ja koolikorraldusega on õpimotivatsiooni üks alustalasid. Halawah (2005) seost enesemotivatsiooni ja akadeemiliste tulemuste vahel peaaegu ei leidnud, sest see oli äärmiselt nõrk positiivne seos.

Samas leidis Kiamanesh (2004) ka olulise positiivse seose akadeemiliste tulemuste ja välise õpimotivatsiooni vahel ning toob välja, et enesemotivatsioon on tugevalt mõjutatud välise motivatsiooni poolt. Ka antud töö autor nõustub Kiamaneshi (2004) väitega, sest enesemotivatsiooni kujundavad mitmed muud aspektid (vanemate kaasatus õppimisse, vanemate õdede-vendade toetus, sõprade väärtushinnangud, õpetaja väärtustav suhtumine õppimisse), mis on väga olulised õpilase enesemotivatsiooni tekkel. Õpilane võtab eeskujuga eelkõige enda jaoks autoriteetsetest inimestest ning nende väärtustav suhtumine avaldab ka mõju õpilase enesemotivatsiooni kujunemisele.

10.2. *Soost lähtuvad erinevused*

Uurimustööle püstitatud hüpotees, et naissoost õpilaste akadeemilised tulemused on paremad kui meessoost õpilastel, leidis kinnitust. Tüdrukute veerandi hinnete keskmine tulemus oli kõrgem kui poiste veerandi hinnete keskmine tulemus. Diaz (2003) jõudis oma uurimuses samadele tulemustele, et tüdrukute akadeemilised tulemused on paremad kui poistel ning rõhutas ka, et akadeemilised tulevad langevad üldiselt, olenemata soost, õpilaste vanemaks saades.

Halawah (2005) samasugustele tulemustele ei jõudnud, sest tema uurimuse kohaselt ei olnud meessoost ja naissoost õpilaste akadeemilistes tulemustes erinevusi ning põhjendas seda õpilaste samalaadsete arusaamade ja taustinformatsiooniga. Halawah'iga (2005) samadele tulemustele jõudsid oma uurimustöös ka Pintrich ja De Groot (1990) ega leidnud poiste ja tüdrukute akadeemiliste tulemuste vahel erinevusi. Antud töö autor nõustub

Halawah'i (2005) põhjendustega, sest ühes klassis õppivate õpilaste arusaamad on paljuski kujundatud õpetaja poolt ning on seetõttu sarnased ja seda olenemata soost, kuid siiski omavad olulist osatähtsust ka õpilaste perekondlik taust, õpilasi iseloomustavad jooned ja enesemotivatsiooni tase. Seega selle töö autor leidis kinnitust ka enda arusaamadele tüdrukute ja poiste teatud erinevustest õpiharjumustes ja õppimise väärtustamises. Tüdrukud on kohusetundlikumad ning ei lepi ebaõnnestumisega nii kergelt kui poisid.

Tremblay et al. (2001) toovad välja, et tüdrukute akadeemilised tulemused on paremad kui poistel, mida käesolev uurimus samuti tõestas. Ka Kiamanesh (2004) leiab oma uurimuses, et matemaatikas saavutatud akadeemilised tulemused on tüdrukutel kõrgemad ja poistel madalamad, kuid antud uurimuses ei otsitud erinevust aineti, vaid üldise veerandi summaarse keskmise alusel. Broussard (2002) leidis samuti positiivse seose õpimotivatsiooni ja akadeemiliste tulemuste vahel, kuid tema uurimus leidis vastupidiseid tulemusi, et poiste akadeemilised tulemused olid kõrgemad kui tüdrukute omad. Rusillo ja Arias (2004) leidsid oma uurimuses, et tüdrukute õpitulemused võõrkeeltes on küll kõrgemad kui poistel, kuid matemaatikas mitte. Broussardi (2002) ja Kiamaneshi (2004) uurimused näitasid mõlemad, et akadeemilised tulemused erinesid eriti matemaatikas, kuid ka emakeeles lugemises.

Diaz (2003) jõudis oma uurimuses samadele tulemustele, kuid toob välja olulise aspektina selle, et õpilaste vanemaks saades õpilaste akadeemiliste tulemuste ja enesemotivatsiooni seos nõrgeneb. Samuti leiab Diaz (2003), et kui erinevatel põhjustel (perekonna, kaaslaste mõju, vanus, sugu) langevad akadeemilised tulemused, siis langeb ka enesemotivatsiooni tase. Samadele tulemustele jõudsid ka Roces, Touron ja Gonzáles (1995, viidatud Diaz, 2003 järgi), Campuzano (2001, viidatud Diaz, 2003 järgi) ja Checa (2000, viidatud Diaz, 2003 järgi).

Uurimustööle püstitatud hüpotees, et naissoost õpilaste enesemotivatsiooni tase on kõrgem kui meessoost õpilaste oma, ei leidnud kinnitust. Poiste enesemotivatsiooni tase oli oluliselt kõrgem kui tüdrukute oma. Broussard (2004) jõudis oma uurimuses samadele tulemustele. Samas Diaz (2003) leidis ka oma uurimustööle püstitatud hüpoteesile, et naissoost õpilaste enesemotivatsiooni tase on kõrgem kui tüdrukute oma kinnitust, sest tulemused olid statistiliselt väga erinevad ning tüdrukute enesemotivatsiooni tase oli kõrgem kui poistel. Kiamanesh (2004) leidis ka oma uurimuses, et tüdrukute enesemotivatsiooni tase on kõrgem, kuid seda mõjutavad omakorda pereskkond ja õpilast iseloomustavad jooned. Sellest võib järeldada, et õpilaste enesemotivatsiooni tase on erinev sooti, kuid oleneb ka teistest teguritest.

10.3. *Vanusest lähtuvad erinevused*

Uurimustööle püstitatud hüpotees, et vanemaks saades õpilaste akadeemilised tulemused langevad, leidis kinnitust. Iga klassiga akadeemiliste tulemuste keskmine langeb. Samas täheldavad Kormos ja Csizér (2008), et põhikooli õpilaste akadeemilised tulemused langevad vanemaks saades, kui täiskasvanud õpilased saavutavad siiski paremaid tulemusi, sest on pühendunud õppimisele ja oskavad seda väärtustada. Täiskasvanud inimesed õpivad selleks, et saavutada elus paremad võimalused ning õpivad juba iseendale. Samas toob Broussard (2004) oma uurimuses välja, et põhikooli I ja II kooliastme jooksul akadeemilised tulemused tõusevad. Õpilased hakkavad iseseisvalt õppima ning seavad endile ise eesmärged, mille poole pürgida. Sellest võib järeldada, et õpilaste akadeemilised tulemused ning nende tõus ja langus on enesemotivatsiooni tasemega seotud ning seda tõestas ka antud uurimus.

Uurimustööle püstitatud hüpotees, et õpilaste vanemaks saades nende enesemotivatsiooni tase langeb, ei leidnud kinnitust. Õpilaste enesemotivatsiooni tase püsib põhikooli õpilaste hulgas sarnasel tasemel ning olulist langust ei toimu. Broussard (2004) toob välja, et vanemaks saades enesemotivatsiooni tase tõuseb, sest õpilane hakkab ise ennast motiveerima ning väärtustama õpitava vajalikkust. Antud töö autori arvates on Broussardi (2004) seletus enesemotivatsiooni taseme tõusule ning antud uurimuse raames enesemotivatsiooni samale tasemele jäämisele, õige, sest vanemaks saades hakkavad õpilased õpitavat väärtustama ning jõuavad arusaamale, et nad õpivad iseendale ja selleks, et elus paremini hakkama saada. Põhikooli II ja III kooliastmes hakkavad lapsed juba tajuma, et õpitav on oluline neile endile.

10.4. *Töö kitsaskohad ja soovitused edasisteks uuringuteks*

Antud uurimustöö raames ei uuritud vanemate endi haridustaset ning majanduslikku olukorda, kuid see on kindlasti üks oluline tegur, sest välisriikides läbiviidud uurimused (Acharya & Joshi, 2009; Diaz, 2003; Flowers & Flowers, 2002; Hill et al., 2004; Kiamanesh, 2004; Muola, 2010; Stipek & Ryan, 1997) on leidnud olulisi seoseid nii vanemate haridustaseme ja õpilaste akadeemiliste saavutuste vahel kui ka perekonna majandusliku olukorra ja õpilaste õpimotivatsiooni taseme ning akadeemiliste tulemuste vahel.

Uurimustöö raames uuriti ainult käesoleva õppeaasta kolme esimese veerandihinde keskmisi, kuid töö autor leiab, et edaspidi võiks uurida õpilaste akadeemilisi tulemusi terve aasta hinnete lõikes ning lisaks sellele ka eksamihinnete seost veerandi hinnetega.

Kasutatud kirjandus

- Abd-El-Fattah, S. M. (2006). The Relationship Among Egyptian Adolescents' Perception of Parental Involvement, Academic Achievement, and Achievement Goals: A Mediation Analysis. *International Education Journal*, 7 (4), 499-509.
- Acharya, N., & Joshi, S. (2009). Influence of Parents' Education on Achievement Motivation of Adolescents. *Indian Journal Social Science Researches*, 6 (1), 72-79.
- Ames, C. (1990). Motivation: What Teachers Need to Know? *Teachers College Record*, 91 (3), 409-21.
- Baharudin, R., & Zulkefily, N. S. (2009). Relationships with Father and Mother, Self-Esteem and Academic Achievement amongst College Students. *American Journal of Scientific Research*, 6, 86-94.
- Baker, L. (2003). The Role of Parents in Motivating Struggling Readers. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 87-106.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998)
- Baumrind, D. (1967). Child-care practices anteceding three patterns of preschool behaviour. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1999). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Adolescents and their families. Structure, function, and parent-youth relationships*. New York: Garland Publishing.
- Bernard, L. C., Mills, M., Swenson, L., ja Walsh, R. P. (2005). An Evolutionary Theory of Human Motivation. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131 (2), 129-184.
- Bleeker, M. M., & Jacobs, J. E. (2004). Achievement in Math and Science: Do Mothers' Beliefs Matter 12 Years Later? *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 97-109.
- Boggiano, A. K., Shields, A., Barrett, M., Kellam, T., Thompson, E., Simons, J., & Katz, P. (1992). Helpless Deficits in Students: The Role of Motivational Orientation. *Motivation and Emotion*, 16 (3), 271-296.
- Brackett, V. (2007). Inspiring Student Self-Motivation. *Student Motivation*, 2, 26-31.

- Brandon Partners. (2006). *Self-talk and Self-Motivation Skills. The Inner Game of Performance*. Mill Valley: Brandon Partners.
- Brophy, J. (1998). *Motivating Students to Learn*. Boston, Mass.: McGraw-Hill.
- Broussard, S. C. (2002). The Relationship between Classroom Motivation and Academic Achievement in First and Third Graders. *Master thesis, Louisiana State University*.
- Burnett, G. (2005). *Õpime õppima. Muudame õppimise tõhusaks kõikidele õppuritele*. Tartu: Studium.
- Cameron, J., Banko, K., & Pierce, W. D. (2001). Pervasive Negative Effects of Rewards on Intrinsic Motivation: The Myth Continues. *The Behavior Analyst, 24* (1), lk 1-44.
- Chaturvedi, M. (2009). School Environment, Achievement Motivation and Academic Achievement. *Indian Journal of Social Science Researches, 6* (2), 29-37.
- Cherry, K. (2009). Parenting Styles – The Four Styles of Parenting. Parenting styles play an important role in child development. Retrieved 08.02.2011 from <http://psychology.about.com/od/developmentalpsychology/a/parenting-style.htm>.
- Cheung, C. S., & McBride-Chang, C. (2008). Relations of Perceived Maternal Parenting Style, Practices, and Learning Motivation to Academic Competence in Chinese Children. *Merrill-Palmer Quarterly 54* (1), 1-23.
- Conzales-DeHass, A. R., & Willems, P. P. (2003). Examining the Underutilization of Parent Involvement in the Schools. *The School Community Journal, 13* (1), 85-100.
- Crohnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent Styles Associated With Children's Self-Regulation and Competence in School. *Journal of Educational Psychology, 81* (2), 143-154.
- de Bruyn, E. H., Deković, M., Meijnen, G. W. (2003). Parenting, goal orientations, classroom behavior, and school success in early adolescence. *Applied Developmental Psychology, 24*, 393–412
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. New York: Rochester Press
- Deci, E., Koestner, R., & Ryan, R. (1999). A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effect of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin, 125* (6), 627-668.
- Deci, E., Koestner, R., & Ryan, R. (1999). A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effect of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin, 125* (6), lk 627-668.

- Decker, L., Gregg, G., & Decker, V. (1996). *Teacher's manual for parent and community involvement*. Alexandria, VA: National Community Education Association.
- Diaz, A. L. (2003). Personal, Family, and Academic Factors Affecting Low Achievement in Secondary School. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy*, 1 (1), 43-66.
- Fager, J. & Brewster, C. (1999). *Parent Partners: Using Parents to Enhance Education*. By Request. Northwest Regional Educational Laboratory: Oregon.
- Fisher, R. (2004). *Õpetame lapsi õppima*. Tartu: AS Atlex.
- Flowers, T. A. & Flowers, L. A. (2008). Factors Affecting Urban African American High School Students' Achievement in Reading. *Urban Education*, 43 (2), 154-171.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic Motivation and School Performance: Toward a Structural Model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Gagné, R. M., & Discoll, M. P. (1992). *Õppimise olemus ja õpetamine*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Garn, A. C., Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2010). Parental Influences on the Academic Motivation of Gifted Students: A Self-Determination Theory Perspective. *Gifted Child Quarterly*, 54 (4), 263-272.
- Garrett, S. (1995). America's Smallest Schools: Families. *Vital Speeches of the Day*, 61 (24).
- Goldberg, M. D. (1994). A Developmental Investigation of Intrinsic Motivation: Correlates, Causes, And Consequences in High Ability Students (Doctoral Dissertation, University of Virginia, 1994). *Dissertation Abstracts International*, 55-04B.
- Gonida, E. N., & Urdan, T. (2007). Parental Influences on Student Motivation Affect and Academic Behaviour: Introduction to the Special Issue. *European Journal of Psychology of Education*, 22.
- Gonzales De-Hass, A. R., & Willems, P. P. (2003). Examining the Underutilization of Parent Involvement in the Schools. *School Community Journal*, 13 (1), 85-99.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic Intrinsic Motivation in Elementary And Junior High School Students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631-645.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic Intrinsic Motivation in Young Elementary School Children. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 525-538.
- Gottfried, A. E. (2009). *Encouraging Children's Academic Intrinsic Motivation*. Center for Teaching and Learning, California State University, Northridge. Retrieved 13.11.2010 from <http://www.csun.edu/education/ctl/ResearchPubPres/adelemotivation.pdf>.

- Gredler, M. E. (2001). *Learning and instruction: Theory into practice*. (4th ed.). Prentice-Hall, Inc., Upper Saddle River, New Jersey.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner Resources for School Achievement: Motivational Mediators of Children's Perceptions of Their Parents. *Journal of Educational Psychology* 83 (4), 508-517.
- Guay, F. & Vallerand, R. J. (1997). Social Context, Student's Motivation, and Academic Achievement: Toward a Process Model. *Social Psychology of Education*, 1, 211-233.
- Halawah, I. (2005). The Effect of Motivation, Family Environment, and Student Characteristics on Academic Achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 33 (2), 91-99.
- Hardré, P. L., Sullivan, D. W., & Crowson, H. M. (2009). Student Characteristics and Motivation in Rural High Schools. *Journal of Research in Rural Education*, 24 (16), 1-19.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312. Retrieved 02.03.2011 from http://csmstu01.csm.edu/st03/dwagner/new_page_2.htm.
- Hartley-Brewer, E. (2005a). *Tiidrukute kasvatamine ja kiitmine*. Tallinn: Ersen.
- Hartley-Brewer, E. (2005b). *Poiste kasvatamine ja kiitmine*. Tallinn: Ersen.
- Hill, N.E., Castellino, D.R., Lansford J.E., Nowlin, P., Dodge, K.A., Bates, J.E., Pettit, G.S. (2004). Parent Academic Involvement as Related to School Behavior, Achievement, and Aspirations: Demographic Variations Across Adolescence. *Child Development*, 75 (5), 1491–1509.
- Hoover-Dempsey, K.V, Walker, J.M.T, Jones, K.P, Reed, R.P. (2001). Teachers Involving Parents (TIP): results on an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18, 843-867.
- Kiamanesh, A. R. (2004). Factors Affecting Iranian Students' Achievement in Mathematics. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement research paper*. Retrieved 14.01.2011 from http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC2004/Kiamanesh.pdf.
- Kidron, A. (2005). *Isiksus*. Tallinn: Mondo.
- Koemets, E. (1979). *Kuidas õppida?* Tallinn: Valgus.

- Kohl, G. W., Lengua, L. J., McMahon, R. J. (2002). Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology, 38* (6), 501–523.
- Koort, H. (1993). Miks kaob õpihuvi? *Haridus, 12*, 16-18.
- Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-Related Differences in the Motivation of Learning English as a Foreign Language: Attitudes, Selves, and Motivated Learning Behaviour. *Language Learning, 58* (2), 327–355.
- Kõverjalg, A. (1996). *Õppimise psühholoogia ja metoodika*. Tallinn: Eesti Riigikaitse Akadeemia Kirjastus.
- Krapp, A., & Ryan, R. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik, 44*, 54-82.
- Krapp, A., & Ryan, R. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik, 44*, lk 54-82.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Krutetski, V. (1979). *Kooliõpilaste õppe- ja kasvatuspsühholoogia: käsiraamat õpetajatele ja klassijuhatajatele*. Tallinn: Valgus.
- Krutetski, V. (1979). *Kooliõpilaste õppe- ja kasvatuspsühholoogia: käsiraamat õpetajatele ja klassijuhatajatele*. Tallinn: Valgus.
- Lai, P. Y., Chan, K. W., & Wong, K. Y. A. (2006). *A study of intrinsic motivation, achievement goals and study strategies of Hong Kong Chinese secondary students*. Retrieved 17.12.2010 from <http://repository.ied.edu.hk/dspace/handle/2260.2/5695>.
- Landsberg, M. (2003). *Motiveerimise kunst. Inspireeri ennast ja teisi*. Tallinn: Varrak.
- Leppik, P. (2008). *Õpetajatöö psühholoogilisi probleeme*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Linnenbrink, E. A., & Prinrich, P. R. (2002). Motivation as an Enabler for Academic Success. *School Psychology Review, 31* (3), 313-327.
- Maslow, A. H. (2007). *Motivatsioon ja isiksus*. Tallinn: Mantra Kirjastus.
- Mathews, S. R., Löfström, E., & Poom-Valickis, K. (2008). *Psühholoogia klassiruumis. Reflekteerivaks õpetajaks juhtumeid analüüvides*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Mathews, S. R., Löfström, E., & Poom-Valickis, K. (2008). *Psühholoogia klassiruumis. Reflekteerivaks õpetajaks juhtumeid analüüvides*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Mikk, J. (1986). Õppetöö motiveerimine õppekirjanduse abil. *Nõukogude Kool, 7*, 30-33.

- Miquelon, P., Vallerand, R. J., Grouzet, F. M. E., & Cardinal, G. (2007). Perfectionism, Academic Motivation, and Psychological Adjustment: An Integrative Model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 913-924.
- Motivatsioon. (1992). *Eesti Entsüklopeedia* VI kd, lk 429. Tallinn: Eesti Entsüklopeediakirjastus.
- Mousoulides, N. & Philippou, G. (2005). Students' Motivational Beliefs, Self-Regulation Strategies, and Mathematics Achievements. In Chick, H. L. & Vincent, J. L. (Eds.). *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 3, 321-328. Melbourne: PME.
- Muola, J. M. (2010). A Study of the Relationship Between Academic Achievement Motivation and Home Environment Among Standard Eight Pupils. *Educational Research and Reviews*, 5 (5), 213-217.
- Newman, R. S. (2000). Social Influences on the Development of Children's Adaptive Help Seeking: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Developmental Review*, 20, 350-404.
- Noble, J. P., Robert, W. L., & Sawyer, R. L. (2006). Student Achievement, Behaviour, Perceptions, and Other Factors Affecting ACT Scores. *ACT Research Report Series*, 1.
- Nord, C. W., Brimhall D, & West, J. (1997). *Fathers' Involvement in Their Children's Schools*.
- Ogunkola, B. J., & Olatoye, R. A. (2010). Students' Inherent Characteristics, Parents' Educational Attainment and Family Size as Predictors of Academic Achievement in Integrated Science. *Research Journal of International Studies*, 16, 119-124.
- Okorodudu, G. (2010). Influence of Parenting Styles on Adolescent Delinquency in Delta Central Senatorial District. *Edo Journal of Counselling*, 3 (1), 58-86.
- Ots, J. (1989). Hinnang ja hinne. *Nõukogude kool*, 6, 8-12.
- Palica, J. (2007). Parent-Child Relationship Quality and the Influence on Sociometric versus Peerperceived Popularity. (2007). *Honors Scholar Theses*. Paper 29. Retrieved 12.02.2011 from http://digitalcommons.uconn.edu/srhonors_theses/29.
- Pape, B. (1999). Involving Parents Lets Students and Teachers Win. *Education Digest*, 64 (6).
- Piht, S. (2004a). Kellele ja miks on vaja õpimotivatsiooni? *Haridus*, 4, lk 18-20.
- Piht, S. (2004b). Õpimotivatsioon kui edu võti. *Uuriv üliõpilane uurivaks õpetajaks: praktilisi nõuandeid tegevõpetajale*. Koost. Eisenschmidt, E. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli Kirjastus.

- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology* 82 (1), 33-40.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd Ed.). Upper Saddle. NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Rogers, B. (2008). *Taasleitud käitumine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Rusillo, M. T. C., & Arias, P. F. C. (2004). Gender Differences in Academic Motivation of Secondary School Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), 97-112.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.
- Sá, I. (2010). Children's Inner Resources For School Achievement : The Impact Of Parental Support. Retrieved 18.01.2011 from <http://aifref.uqam.ca> - Actes du VIIIe Congrès de l'AIFREF.
- Savage, N., & Birch, R. (2008). An Evaluation of Motivation in Engineering Students, Employing Self-Determination Theory. *Innovation, Good Practice and Research in Engineering Education*.
- Shrunk, D. H., & Pajares, F. (2001). The Development of Academic Self-Efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Silvia, P. J., & O'Brian, M. E. (2004). Self-Awareness and Constructive Functioning: Revisiting "The Human Dilemma". *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 475-489.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and Parent Influences on School Engagement Among Early Adolescence. *Youth and Society*, 41 (2), 3-25.
- Souto-Manning, M., Swick, K.J. (2006). Teachers' Beliefs about Parent and Family Involvement: Rethinking our Family Involvement Paradigm. *Early Childhood Education Journal*, 34 (2), 187-193.
- Sripek, D. & Mac Iver, D. (1989). Developmental Change in Children's Assessment of Intellectual Competence. *Child Development*, 60 (3), 521-538.
- Stewart, C., Bachman, C., & Johnson, R. (2010). Students' Characteristics and Motivational Orientations for Online and Traditional Degree Programs. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6 (2), 367-379.

- Stipek, D. & Ryan, R. (1997). Economically Disadvantaged Preschoolers: Ready To Learn But Further To Go. *Developmental Psychology*, 33 (4), 711-723.
- Strong, R., Silver, H. F., & Robinson, A. (1995). What do students want (and what really motivates them)? *Educational Leadership*, September, 8-12.
- Tan, E. T., & Goldberg, W. A. (2009). Parental School Involvement in Relation To Children's Grades and Adaptation To School. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 442-453.
- Tiit, E., M. (2006). *Elatusmiinimumi ja vaesuspiiride hindamise metoodika ning sotsiaalsete indikaatorite leidmisel kasutatavate tarbimiskaalude kaasajastamine. Projekti II osa aruanne (täiendatud variant)*. Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium, AS Resta.
- Tremblay, S., Ross, N., & Berthelot, J.-M. (2001). Factors Affecting Grade 3 Student Performance in Ontario: A Multilevel Analysis. *Education Quarterly Review*, 7 (4), 25-36.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (1997). *Fathers' Involvement in Their Children's Schools*, NCES 98-091, by Christine Winqvist Nord, DeeAnn Brimhall, and Jerry West, Washington, DC: 1997.
- U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. (2001). *Fathers' and Mothers' Involvement in Their Children's Schools by Family Type and Resident Status*, NCES 2001-032, by Christine Winqvist Nord and Jerry West. Washington, DC: 2001.
- Virovere, A., Alas, R., & Liigand, J. (2004). *Organisatsioonikäitumine*. Tallinn: Külim.
- Wagner, D. (2002). *Student Motivation and Parental Involvement*. Retrieved 14.01.2011 from http://csmstu01.csm.edu/st03/dwagner/new_page_2.htm.
- Weiner, B. (1990). History of motivation research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered. The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-323.
- Wiegfield, A., Eccles, J. S., Suk Yoon, K., Harold, R. D., Arbretton, A. J. A., Freedman-Doan, C., Blumenfeld, P. C. (1997). Change in Children's Competence Beliefs And Subjective Task Values Across the Elementary School Years: A 3-year Study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451-469.
- Wlodkowski, R., & Jaynes, J. H. (1990). *Eager to Learn: Helping Children Become Motivated and Love Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Wright, G., Phillips Smith, E. (1998). Home, School, and Community Partnerships: Integrating Issues of Race, Culture, and Social Class. *Clinical Child and Family Psychology Review, 1* (3), 145-162.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal, 31* (4), 845-862.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Settings. *American Educational Research Journal, 29* (3), 663-676.

Lisa 1. Küsimustik õpilasele.

Õpilane:

Lugupeetud vastaja!

Olen Tartu Ülikooli Haridusteaduste Instituudis klassiõpetajaks õppiv üliõpilane ja viin läbi uurimust õpilaste õpimotivatsiooni seostest õpilaste hinnetega. Selle ankeedi täitmine annab ka Sulle hea võimaluse mõelda Sind õppima motiveerivatele asjadele, vanemate osalusele ja analüüsida enda isikuomadusi. Ankeet on kolmeosaline ning selle täitmiseks kulub umbes 10 minutit. Sinu vastuseid kasutatakse uurimustöös vaid üldistatud kujul, üksikvastaja vastuseid eraldi ei analüüsita ega seostata kuskil ka Sinu isiku või kooliga.

Ankeeti täites loe väited rahulikult läbi ning tõmba ring ümber Sulle kõige sobivamale vastusele. Õigeid ja valesid vastuseid ei ole, mind huvitab vaid Sinu arvamus.

Väiteid hinda palun 5-pallisel skaalal, kus 5 – olen täielikult nõus, 4 - olen üldiselt nõus, 3 – ei oska öelda, 2 – pole nõus, 1 – pole üldse nõus.

Ette tänades,
Merilin Lepik

Isikuandmed

Vanus:

Klass:

Sugu: **poiss** **tüdruk**

Kool:

Enesemotivatsioon

| | VÄIDE | 5 (olen täiesti nõus) | 4 (olen üldiselt nõus) | 3 (ei oska öelda) | 2 (pole nõus) | 1 (pole üldse nõus) |
|-----------|---|---------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|-------------------------|-------------------------------|
| 1. | Mulle meeldib raske õppetöö, sest see on väljakutset pakkuv. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. | Mulle meeldib lahendada probleemülesandeid, sest tahan teada, kuidas need lahenduvad. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. | Mulle meeldivad keerulised ülesanded, sest mulle meeldib nuputada, kuidas neid lahendada. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 4. | Kui ma olen ülesande lahenduses eksinud, siis eelistan ise õiget lahendust otsida. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. | Ma tean ka ilma hinneteta, kas õpin koolis hästi või mitte. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6. | Ma pigem õpin ainult seda, mida pean koolis õppima ning ise midagi juurde ei uuri / õpi. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7. | Mulle meeldib iseseisvalt õppida seda, mis mind ennast huvitab. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8. | Mulle meeldib lahendada järjest raskemaid ülesandeid. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9. | Ma esitan tunnis küsimusi sellepärast, et mulle meeldib teada saada uusi asju. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10. | Ma arvan, et mul peaks olema sõnaõigus selles, mida ja kuidas koolis õppida. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

Vanemate kaasatus õppimisse

| | VÄIDE | 5 (olen täiesti nõus) | 4 (olen üldiselt nõus) | 3 (ei oska öelda) | 2 (pole nõus) | 1 (pole üldse nõus) |
|-----|---|--------------------------|---------------------------|----------------------|------------------|------------------------|
| 11. | Vanemad käsivad mul kodused tööd ära teha. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12. | Vanemad aitavad vajadusel mind koduste tööde tegemisel. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13. | Vanemad on uhked minu heade hinnete üle. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14. | Vanematel on aega minuga vestelda. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15. | Vanemad ootavad minult, et lõpetaksin ülikooli. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16. | Vanemad kiidavad mind heade hinnete puhul. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17. | Vanematel on liiga kiire, et minuga tegeleda. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18. | Vanemad mõistavad minu tundeid. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 19. | Vanemad huvituvad sellest, kuidas mul koolis läheb. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20. | Vanemad teavad, millised on minu võimed õppimises. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

Õpilasi iseloomustavad jooned

| | VÄIDE | 5 (olen täiesti nõus) | 4 (olen üldiselt nõus) | 3 (ei oska öelda) | 2 (pole nõus) | 1 (pole üldse nõus) |
|--|-------|--------------------------|---------------------------|----------------------|------------------|------------------------|
|--|-------|--------------------------|---------------------------|----------------------|------------------|------------------------|

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 21. | Ma esitan kõik kodused tööd õigeaegselt. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22. | Ma teen kodused tööd ka siis ära, kui on hetkel muid asju, mis mind huvitavad. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 23. | Ma suudan kergesti keskenduda õppimisele. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 24. | Ma kasutan asjakohaseid vahendeid (raamatud, ajalehed, internet), et saada koolitöödeks vajalikku informatsiooni. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 25. | Ma oskan ise oma koolitööd planeerida. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 26. | Ma oskan ise ennast koolitööde tegemiseks motiveerida. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 27. | Ma oskan ise oma koolitööd tähtsuse järjekorda panna. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 28. | Kontrolltööks valmistudes loen ma õpikust ja vihikust kõik uuesti üle. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 29. | Ma koostan enne kodutöödeks antud projektitööga alustamist selleks kava või plaani. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 30. | Ma oskan tunnis õpitut oma sõnadega kokku võtta ja ümber jutustada. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 31. | Kontrolltööks valmistudes loen kodus uuesti oma tunnis kirjutatud konspekti üle. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 32. | Ma ei suuda õppimise ajal ennast eemal hoida kõrvalistest tegevustest (nt arvutimängude mängimine; teleka vaatamine; vanema, õe-venna või sõbraga rääkimine). | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 33. | Ma saan õppida ainult vaikselt ruumis. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 34. | Tunnis tõstan kätt ainult siis, kui ma tean küsimusele kindlalt vastust. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

Lisa 2. Ankeet õpetajale.

Lugupeetud õpetaja!

Olen Tartu Ülikooli Haridusteaduste Instituudis klassiõpetajaks õppiv üliõpilane ja viin läbi uurimust õpilaste akadeemiliste saavutuste ja õpimotivatsiooni seostest põhikooli õpilaste isikuomaduste, perekeskkonna, soo ja vanusega.

Palun kirjutage tabelisse õpilaste veerandi hinded eesti keelest, matemaatikast ja A-võõrkeelest. Õpilaste ankeetidel on nende nimedeks pandud tähed nagu ka alljärgnevas tabelis. Palun lähtuda klassi nimekirjast, et küsimustik ja veerandi hinded ühtiksid. Palun lisada ka märkuste lahtrisse, kui õpilane õpib individuaalse või lihtsustatud õppekava järgi.

Kui soovite tagasisidet uurimuse tulemustest, siis palun kirjutada siia oma e-posti aadress, kuhu tulemused saata.

Ette tänades,

Merilin Lepik

merilin.lepik@gmail.com

53 977 482

Kool:

Klass:

| Õpilane | Eesti keel | | | Matemaatika | | | A-võõrkeel - | | | Õpetaja märkused õpilase kohta (IÕK, LÕK) |
|--------------|--------------|---------------|----------------|--------------|---------------|----------------|-----------------------|---------------|----------------|--|
| | I veerand | II veerand | III veerand | I veerand | II veerand | III veerand | I veerand | II veerand | III veerand | |
| 1. Õpilane A | | | | | | | | | | |
| 2. Õpilane B | | | | | | | | | | |
| 3. Õpilane C | | | | | | | | | | |
| 4. Õpilane D | | | | | | | | | | |
| 5. Õpilane E | | | | | | | | | | |
| 6. Õpilane F | | | | | | | | | | |
| 7. Õpilane G | | | | | | | | | | |
| 8. Õpilane H | | | | | | | | | | |

Lisa 3

Poiste ja tüdrukute keskmised ja standardhälbed üksikväidete kaupa ning t-testi tulemused.

| | | poisid | | tüdrukud | | t | p |
|-----------------------------|---|--------|------|----------|------|--------|-------|
| | | M | SD | M | SD | | |
| Enesemotivatsioon | | | | | | | |
| 1. | Mulle meeldib raske õppetöö, sest see on väljakutset pakkuv. | 2,69 | 1,22 | 3,08 | 1,11 | 2,232 | 0,027 |
| 2. | Mulle meeldib lahendada probleemülesandeid, sest tahan teada, kuidas need lahenduvad. | 3,37 | 1,15 | 3,46 | 1,12 | 0,529 | 0,598 |
| 3. | Mulle meeldivad keerulised ülesanded, sest mulle meeldib nuputada, kuidas neid lahendada. | 3,28 | 1,21 | 3,27 | 1,18 | -0,070 | 0,944 |
| 4. | Kui ma olen ülesande lahenduses eksinud, siis eelistan ise õiget lahendust otsida. | 3,08 | 1,18 | 3,34 | 1,06 | 1,514 | 0,132 |
| 5. | Ma tean ka ilma hinneteta, kas õpin koolis hästi või mitte. | 4,09 | 0,90 | 4,00 | 1,06 | -0,598 | 0,551 |
| 6. | Ma pigem õpin ainult seda, mida pean koolis õppima ning ise midagi juurde ei uuri / õpi. | 2,93 | 1,38 | 2,52 | 1,40 | -1,963 | 0,051 |
| 7. | Mulle meeldib iseseisvalt õppida seda, mis mind ennast huvitab. | 3,92 | 1,15 | 4,24 | 0,88 | 2,032 | 0,044 |
| 8. | Mulle meeldib lahendada järjest raskemaid ülesandeid. | 2,87 | 1,05 | 3,16 | 1,20 | 1,690 | 0,093 |
| 9. | Ma esitan tunnis küsimusi sellepärast, et mulle meeldib teada saada uusi asju. | 3,29 | 1,22 | 3,53 | 1,13 | 1,346 | 0,180 |
| 10. | Ma arvan, et mul peaks olema sõnaõigus selles, mida ja kuidas koolis õppida. | 3,99 | 1,06 | 3,89 | 1,09 | -0,596 | 0,552 |
| Vanemate kaasatus õppimisse | | | | | | | |
| 11. | Vanemad käsivad mul kodused tööd ära teha. | 3,71 | 1,30 | 3,72 | 1,22 | 0,061 | 0,951 |
| 12. | Vanemad aitavad vajadusel mind koduste tööde tegemisel. | 3,99 | 1,04 | 4,06 | 1,13 | 0,432 | 0,666 |
| 13. | Vanemad on uhked minu heade hinnete üle. | 4,03 | 0,99 | 3,92 | 1,06 | -0,755 | 0,451 |

| | | | | | | | |
|-----|---|------|------|------|------|--------|-------|
| 14. | Vanematel on aega minuga vestelda. | 4,23 | 0,90 | 4,24 | 0,93 | 0,055 | 0,956 |
| 15. | Vanemad ootavad minult, et lõpetaksin ülikooli. | 3,64 | 1,03 | 3,43 | 1,19 | -1,246 | 0,214 |
| 16. | Vanemad kiidavad mind heade hinnete puhul. | 4,18 | 0,79 | 4,24 | 1,03 | 0,455 | 0,650 |
| 17. | Vanematel on liiga kiire, et minuga tegeleda. | 2,03 | 1,10 | 2,28 | 1,36 | 1,305 | 0,194 |
| 18. | Vanemad mõistavad minu tundeid. | 3,46 | 1,04 | 3,51 | 1,05 | 0,317 | 0,752 |
| 19. | Vanemad huvituvad sellest, kuidas mul koolis läheb. | 4,23 | 0,74 | 4,16 | 0,89 | -0,620 | 0,536 |
| 20. | Vanemad teavad, millised on minu võimed õppimises. | 4,24 | 0,85 | 4,00 | 1,10 | -1,637 | 0,103 |

Õpilasi iseloomustavad jooned

| | | | | | | | |
|-----|---|------|------|------|------|--------|-------|
| 21. | Ma esitan kõik kodused tööd õigeaegselt. | 3,43 | 0,99 | 3,69 | 0,97 | 1,690 | 0,093 |
| 22. | Ma teen kodused tööd ka siis ära, kui on hetkel muid asju, mis mind huvitavad. | 3,06 | 1,31 | 3,29 | 1,26 | 1,192 | 0,235 |
| 23. | Ma suudan kergesti keskenduda õppimisele. | 3,08 | 1,11 | 3,35 | 1,16 | 1,569 | 0,119 |
| 24. | Ma kasutan asjakohaseid vahendeid (raamatud, ajalehed, internet), et saada koolitöödeks vajalikku informatsiooni. | 3,78 | 1,22 | 3,98 | 1,01 | 1,223 | 0,223 |
| 25. | Ma oskan ise oma koolitööd planeerida. | 3,70 | 1,14 | 3,90 | 0,98 | 1,256 | 0,211 |
| 26. | Ma oskan ise ennast koolitööde tegemiseks motiveerida. | 3,66 | 0,96 | 3,69 | 0,91 | 0,219 | 0,827 |
| 27. | Ma oskan ise oma koolitööd tähtsuse järjekorda panna. | 3,88 | 0,96 | 4,05 | 0,99 | 1,152 | 0,251 |
| 28. | Kontrolltööks valmistudes loen ma õpikust ja vihikust kõik uuesti üle. | 3,63 | 1,29 | 3,81 | 1,10 | 0,949 | 0,344 |
| 29. | Ma koostan enne kodutöödeks antud projektitööga alustamist selleks kava või plaani. | 2,84 | 1,08 | 2,89 | 1,24 | 0,267 | 0,790 |
| 30. | Ma oskan tunnis õpitut oma sõnadega kokku võtta ja ümber jutustada. | 3,49 | 1,03 | 3,54 | 1,13 | 0,324 | 0,746 |
| 31. | Kontrolltööks valmistudes loen kodus uuesti oma tunnis kirjutatud konspekti üle. | 3,48 | 1,25 | 3,89 | 1,24 | 2,186 | 0,030 |
| 32. | Ma ei suuda õppimise ajal ennast eemal hoida kõrvalistest tegevustest | 3,14 | 1,20 | 3,04 | 1,43 | -0,543 | 0,588 |

(nt arvutimängude mängimine; teleka vaatamine; vanema, õe-venna või sõbraga rääkimine).

| | | | | | | | |
|-----|--|------|------|------|------|-------|-------|
| 33. | Ma saan õppida ainult vaikes ruumis. | 3,12 | 1,31 | 3,40 | 1,40 | 1,336 | 0,183 |
| 34. | Tunnis tõstan kätt ainult siis, kui ma tean küsimusele kindlalt vastust. | 3,66 | 1,10 | 3,69 | 1,29 | 0,172 | 0,864 |

N= vastajate arv; M= keskmine; SD= standardhälve; t= t-statistik; p= olulisusenivoo