

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: Kutseõpetaja

Klaarika Siliksaar

SOOLISED ERINEVUSED HARIDUSLIKE ERIVAJADUSTEGA KUTSEÕPPIJATE
SISEMISES JA VÄLISES ÕPIMOTIVASIOONIS
bakalaureusetöö

Juhendaja: dots Kristi Kõiv

Tartu 2019

Resüme

Soolised erinevused hariduslike erivajadustega kutseõppijate sisemises ja välises õpimotivatsioonis

Hariduslike erivajadustega (HEV) õppijate õpimotivatsiooni toetamine ja hoidmine on oluline temaatika nii tavakooli kui ka kutsekooli õppijate sisemise ja välise õpimotivatsiooniga seoses. Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada soolised erinevused HEV kutseõppijate sisemise õpimotivatsiooni alaskaalade – *uudishimu, väljakutse, iseseisev õppimine* lõikes ja välise õpimotivatsiooni alaskaalade – *kerge töö, õpetajale meele järele olemine, õpetajast sõltumine* lõikes. Andmeid koguti ühe kutsehariduskeskuse 55-lt HEV kutseõppijalt. Andmeanalüüs toimus kvantitatiivse andmeanalüüsi meetodil. Tulemused näitasid, et uurimuses osalenud HEV kutseõppijatest tüdrukutel on sisemise õpimotivatsiooni alaskaalad *uudishimu, väljakutse, iseseisev õppimine* kõrgemad kui HEV kutseõppijatest poistel. HEV kutseõppijatest poistel olid võrdluses tüdrukutega välise õpimotivatsiooni alaskaalade – *kerge töö, õpetajale meele järele olemine, õpetajast sõltumine* lõikes tüdrukutest kõrgem vaid alaskaala *kerge töö*. Soolised erinevused kutsekooli HEV õppijate sisemises ja välises õpimotivatsioonis aitavad, õppijast lähtudes, korraldada tõhusamalt nende õppetööd.

Märksõnad: õpimotivatsioon, HEV õppija, sisemine ja väline õpimotivatsioon, kutseõppija

Abstract

Gender differences in the internal and external learning motivation of vocational students with special educational needs

Supporting and maintaining the learning motivation of learners with special educational needs (SEN) is an important theme in terms of the internal and external learning motivation of both regular school and vocational school students. The purpose of the bachelor's thesis was to identify the gender differences between the subscales of the internal learning motivation of SEN vocational learners such as – *curiosity, desire for challenging, independent mastery* and in the sub-scales of external learning motivation such as – *easy tasks, focus on pleasing the teacher, dependency on the teacher*. The data were collected from 55 SEN vocational students

in one vocational education centre. The data analysis was carried out using the quantitative data analysis method. The results showed that girls from SEN vocational learners in the study have higher results in the subscales of internal learning motivation such as *curiosity, desire for challenging, independent mastery* than the SEN vocational male learners. In comparison to girls, the boys with SEN in vocational schools had higher results in subscales of external learning motivation such as *easy work*. Gender differences in the internal and external learning motivation of SEN students in the vocational school will help, based on the learner, to organise their studies more effectively.

Keywords: Learning motivation, SEN learner, internal and external learning motivation, vocational learner

Sisukord

Resümee	2
Abstract	2
Sisukord.....	4
1. Sissejuhatus.....	5
1.1. Motivatsiooni mõiste	6
1.1.1. Õpimotivatsioon	8
1.1.2. Õpilaste motivatsiooni kujundamine.....	10
1.2. HEV õppija.....	11
1.2.1. HEV õppijate õpimotivatsioon.....	12
1.2.2. HEV õpilased kutseõppes.....	12
1.3. Töö eesmärk, hüpotees ja uurimusküsimused	14
2. Metoodika	15
2.1. Valim	15
2.2. Mõõtevahendid	16
2.3. Protseduur.....	18
3. Tulemused.....	18
4. Arutelu	22
Tänuõnad	24
Autorsuse kinnitus.....	25
Kasutatud kirjandus.....	26

1. Sissejuhatus

Tänapäevases pedagoogikas arutletakse üha enam õpimotivatsiooni olulisuse üle. On oluline, et õpilasel oleks motivatsioon õppimiseks aktiveeritud, sest see mängib olulist osa tulemuslikumas õppeprotsessis (Gagne & Driscoll, 1992). Tänapäeva kaasava hariduse muutunud õpikäsitluse kontseptsioon näeb ette võimaluste loomist hariduslike erivajadustega õpilastele (HEV) kutseõppeks (Kutseõppeasutuse seadus, 2013). HEV õpilaste õppimise edukuse tegurite suhtes on uurijad erinevatel arvamustel, näiteks Schmidt ja Čreslovník (2010) uurimuses on välja toodud, et HEV õpilaste õpiülesannete sooritamise taset peetakse madalamaks võrreldes neid mitte HEV õpilastega. Reeve ja Loper (1983) uurisid HEV õpilaste sisemise ja välise õpimotivatsiooniga seotud tegureid. Uurimuses ei leidnud kinnitust seos, et HEV õpilaste akadeemiline võimekus sõltub välistest teguritest, mitte õpilaste sisemisest õpimotivatsioonist. Sisemist ja välist õpimotivatsiooni on eelnevalt uuritud ka tavakooli õpilastel (Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005). HEV õppijate seas Eestis on uurimuse läbi viinud Ruga (2011), kelle uurimus põhines ühe internaatkooli näitel, tema uurimuse eesmärgiks oli välja selgitada, kas sisemine motivatsioon kahaneb vanusega ning kas väline motivatsioon suureneb vanusega. Esitatud hüpoteesid leidsid Ruga (2011) uurimistöös kinnitust. Samas ei tulnud Ruga (2011) uurimusest välja, et poiste ja tüdrukute sisemises ja välises õpimotivatsioonis esineks soolisi erinevusi.

Kutseõppeasutuse seadus (2013) näeb ette, et erinevatele sihtrühmadele luuakse paindlikud õppevõimalused, tagamaks õppe kättesaadavus. HEV õpilase õppe korraldamisel lähtutakse määrusest „Erivajadusega isikute kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord“ (2014), mille järgi loob kutseõppeasutus tingimused kutseõppeks, väärtustades igaühe individuaalset eripära.

On läbi viidud mitmeid uurimusi HEV kutseõppijate hulgas, näiteks uuris Ummik (2014) ühe kutsehariduskeskuse õpetajate hinnanguid valmisolekule töötada HEV õppijatega ja selgitas välja nende koolitusvajadused. Veel on uuritud ühe kutsekooli HEV õppijate rahulolu õppekeskkonna ja tugiteenustega (Võsar 2014). Samas aga ei leidu käesoleva töö autori andemil uurimusi, kus oleks uuritud HEV kutseõppijate sisemist ja välist õpimotivatsiooni alaskaalade lõikes,-ning soolisi erinevusi sisemises ja välises õpimotivatsioonis. Et tõsta HEV kutseõppijate õpimotivatsiooni õppimisel ja õpetamisel, on oluline teada, milline on HEV kutseõppijate sisemine ja väline õpimotivatsioon. Seega kerkib esile uurimisprobleem, milline on HEV kutseõppijate sisemine ja väline õpimotivatsioon. Bakalaureusetöö eesmärgiks on välja selgitada soolised erinevused HEV kutseõppijate sisemise õpimotivatsiooni alaskaalade

- *uudishimu, väljakutse, iseseisev õppimine* lõikes ja välise õpimotivatsiooni alaskaalade
- *kerge töö, õpetajale meele järele olemine, õpetajast sõltumine* lõikes.

1.1. Motivatsiooni mõiste

Motivatsiooni on püütud defineerida mitmel viisil: 20. sajandi algul oli valdav püüd selgitada inimeste käitumise põhjuseid ühefaktorilistena (välised stiimulid või sisemised seksuaalsed/destruktiivsed tungid), kuid tänapäeval on levinud eelkõige motivatsiooni käsitlemine mitmefaktorilisena. On mõistetud, et motivatsiooni kujunemisel on olulised nii kognitiivsed kui ka emotsionaalsed tegurid ning et motivatsiooni adekvaatselt kirjeldada, on vaja arvestada isiksuslikke ja sotsiaalseid faktoreid. Samuti on üha rohkem tähelepanu pööratud individuaalsetele erinevustele motivatsioonis (Krull, 2000).

„Eesti keele seletavas sõnaraamatus“ (Langemets et al., 2009) selgitatakse motivatsiooni kui motiivide kogumit, mis ajendab inimest mingil viisil toimima. Motivatsiooni võib mõista kui inimese huvi iseenda tegevuse vastu ja pingutamist, et saavutada võimalikult häid tulemusi (Malmstein & Rihvk, 2008). Psühholoogidel pole õnnestunud arendada motivatsiooniteooriat, mis oleks kõikehaarav, seepärast ei saa luua ühtset ja igas olukorras toimivat motivatsiooni kujundamise viisi (Krull, 2000). Motivatsioonikäsitust saab liigitada käitumise sarrustamise teooriateks, vajaduste ja eesmärgi- ning sisemise motivatsiooni teooriateks (Brophy, 2010).

Käitumise sarrustamise teooriad. Varased biheivioristid arvasid, et inimene on küllaltki passiivne ning reageerib eelkõige instinktiivselt või selleks, et rahuldada vajadusi. Hiljem pidasid biheivioristid käitumismustrite kujundamise ja säilitamise peamiseks vahendiks sarrustamist ehk kinnistamist, s.t. tasustamise mõjul eesmärgipärast reageerimist (Brophy, 2010). Brophy (2010) sõnul võib sarrustaja olla stiimul, mille esinemine muudetakse sõltuvaks sellest, milline on käitumise kvaliteet, ja sel viisil suurendab või säilitab see stiimul käitumise sagedust. Sellise lähenemisviisi järgi saavutatakse soovitud käitumismustrid pigem kontrolli, mitte motivatsiooni abil. Tänapäevased biheivioristlikud mudelid on siiski keerukamad ja need arvestavad ka õppija mõtete ning kavatsustega. Sarrustamine on üks osa ka motivatsiooni kognitiivsetest mudelitest, mis peavad lisaks oluliseks õppijate subjektiivseid kogemusi, näiteks vajadusi, eesmärke ja motivatsioonist mõtlemist (Brophy, 2010).

Vajaduste teooriad. Vajaduste teooriad lähtuvad inimese vajaduslikust käitumisest, näiteks osadel õpilastel on teistest kõrgem saavutusvajadus, olla teistest õpitulemustes parem

ja saada seega ka häid hindeid (Brophy, 2010). Inimeste vajadused jagunevad suures pildis bioloogilisteks vajadusteks ehk põhivajadusteks ja kultuurilisteks ehk vajadusteks, mis tulenevad seoses ühiskonnaga (Luuk & Tulviste, 2002). Maslow (2007) on oma raamatus „Motivatsioon ja isiksus“ välja toonud inimeste vajaduste pingerea, mis paigutuvad pingeritta tähtsuse järjekorras. Esmaseks vajaduseks on füsioloogilised vajadused, milleks on näiteks söök, jook, uni. Kui füsioloogilised vajadused on rahuldatud, tekivad uued vajadused, mida saab liigitada turvalisuse vajadusteks, mille all mõeldakse, et inimesel oleks turvatunne ja tal puuduks vaimse ohu ja ärevuse tunne. Kolmandaks vajaduseks oleks kuuluvuse ja armastusvajadused, mis hõlmavad kiindumuse pakkumist ja saamist. Neljandaks nimetab Maslow austuse vajadusi, mille hulka kuuluvad muuhulgas soov olla sõltumatu, meisterlikud ja pädevad ning iha au ja kuulsuse, tunnustuse või hinnatuse järele. Et endaga päriselt rahul olla, on oluline, et inimesel oleks rahuldatud ka eneseteostuse vajadus. Maslow (2007) sõnul peavad inimesed oma loomusele truuks jääma ning saama selliseks, milliseks nad on võimelised.

Eesmärgiteooriad: Sarrustamise ja vajaduste teooriate järgi peetakse motivatsiooni eelkõige reaktsiooniks välise stiimuli või sisemiselt tajutud vajaduse survele (Brophy, 2010). Kuid vajaduste asemel on motivatsiooniuurijad aina enam hakanud rääkima eesmärkidest: „järjestikuste kavandatud käitumiste sihtidest või soovitud tulemustest“ (Brophy, 2010, lk 17). Eesmärgid võivad olla väga erinevad: lihtsatest ja konkreetsetest kuni väga abstraktseteni ning neid saab liigitada mitmeti. Martin Fordi (1992, viidatud Brophy, 2010 j) motivatsiooniteooria järgi on 24 liiki eesmärke, mille ta on jaganud kuude kategooriasse: afektiivsed (nt rahu, õnn ja füüsiline heaolu); kognitiivsed (nt uudishimu rahuldamine, millestki arusaamine); sisemise harmoonia ja korrastatuse (nt ühtekuuluvus); ennastkehtestava sotsiaalse suhtluse (nt isikupära tajumine, enese määratlemine); seotusele suunatud sotsiaalse suhtluse (nt kuuluvus, võrdsus) ja ülesandele suunatud eesmärgid, nt meisterlikkus ja toimetulek.

Sisemise motivatsiooni teooriad: Sisemise motivatsiooni all mõistetakse seda, kui õpilane ise on tegevusest huvitatud ja väärtustab tegevust ennast. Õpilased teevad õpiülesandeid ja muid tegevusi enda vabast tahtest, ilma et neile oleks tarvis välist motivatsiooni (Brophy, 1997). Sisemise motivatsiooni teoretikud väidavad, et lisaks põhivajaduste rahuldamisele ja välistele mõjutustele reageerimisele tegelevad inimesed erinevate harrastustega, sest need pakuvad sisemist rahuldust (Krull, 2000). Sisemise motivatsiooni teoretikud on püüdnud välja uurida, mis teeb tegevused inimestele sisemiselt huvitavaks. Deci (1972) järgi on

sisemise motivatsiooni ajenditeks isiklik huvi, rahuldus- või rõõmutunne. Kui inimene tunneb, et tema asjatundlikkust ja enesemääratlust piiratakse, muutub nõrgemaks ka tema sisemine motivatsioon.

1.1.1. Õpimotivatsioon

Brophy (2010) mõtestab õpimotivatsiooni kui kalduvust, tänu millele peab õpilane õpitegevusi mõttekaks ja pingutust väärivateks ning püüab õpitegevuste kaudu jõuda soovitud tulemusteni. Õpimotivatsioon on eelkõige kognitiivne reaktsioon, sest õpitegevust püütakse mõtestada ja õpitavast materjalist aru saada. Isegi kui õppija ei pea õpitavat teemat huvitavaks või õpiprotsessi meeldivaks, võib ta ikkagi olla motiveeritud õppima. Kui õpilasel pole võimalust õpitegevust ise valida, saab ta siiski teadlikult otsustada, kas ta kasutab täielikult ära pakutud õppimisvõimaluse (Brophy, 2010).

Õpimotivatsioon on seotud õpilase üldise motivatsiooniga, sest õppimisel on oluline, et õpilane oleks õppetööst motiveeritud. Õpetaja märkab õpilase motiveeritust õppeülesannete sooritamisel ja õpetaja ettevalmistatud õppetöö on oluliseks õpimotivatsiooni kujunemisel, sest õpilase motivatsiooni tuleks justkui aktiveerida. Seega on oluline õpilast märgata ja ka tunnustada nii õppimise ajal kui ka juba tehtud töö eest, sest see aitab kaasa õpimotivatsiooni suurenemisele järgneva ülesande soorituseseks (Gagne & Driscoll, 1992). Õpilase õpimotivatsioon on dünaamiline süsteem, mis koosneb isiklikest kavatsustest, eesmärkidest ja hariduslike protsesside vahenditest. Esmatähtsad on välised tingimused, mille loovad õpetaja, vanemad ja koolikeskkond. Peale väliste tingimuste eksisteerib veel teisi sisemisi aspekte, mis mõjutavad õpimotivatsiooni, näiteks kaasasündinud võimekus (Ilyushin & Azbel, 2016).

Sisemine ja väline õpimotivatsioon. Sisemist õpimotivatsiooni on defineeritud kui õppija võimekust määratud ülesandega jätkata; aega, mida õppija tahab kulutada ülesande täitmiseks; sisemist uudishimu õppimise vastu; ülesandega seotud tõhususe tunnet; soovi ülesande valimiseks; eelnevate muutujate kombinatsiooni (Beck, 1978; Brophy, 1983; Deci, 1975; Gottfried, 1983; Woolfolk, 1990, viidatud Dev, 1997 j).

Õpilased, kes on sisemiselt motiveeritud, jätkavad ülesande täitmisega isegi siis, kui see on keeruline ning ei vaja mingit preemiat või stiimulit ülesande alustamiseks või ärategemiseks. Sisemiselt motiveeritud õpilased lõpetavad suurema tõenäosusega alustatud ülesanded ja on huvitatud keerulistest ülesannetest. Samuti jääb neile õpitu suurema tõenäosusega meelde ning nad on enesekindlamad võõrastes õpiolukordades, nt uue sõnavara õppimises (Dev, 1997).

Täiskasvanud annavad õppijatele tihti stiimuleid, et nad võtaks tegevustest osa või teeks ülesandeid. Stiimulid võivad olla käegakatsutavad, näiteks raha või kommid, aga ka tuleviku preemia võimalus, näiteks hea hinne või mittemateriaalne, näiteks kiitus. Stiimuliks võib olla ka mõne vähem meeldiva tegevuse vältimine või karistusest pääsemine. Õpilane on väliselt motiveeritud siis, kui ta teeb ülesandeid ainult selleks, et preemiat saada või karistust vältida. Väline motivatsioon võib, eriti õppimise puhul, häirida sisemist motivatsiooni (Deci, 1972). Cameroni ja Pierce'i (1994) uurimuse tulemused näitasid, et üldiselt preemiad ja julgustused ei vähenda sisemist motivatsiooni ning suuline kiitus võib suurendada sisemist motivatsiooni. Samas leidsid nad, et käegakatsutavate preemiate andmine lihtsalt ülesande täitmise eest võib avaldada negatiivset mõju inimese sisemisele motivatsioonile.

Deci, Koestner ja Ryan (2001) on aga oma uurimuses leidnud, et välised motivaatorid, eelkõige käegakatsutavad preemiad, võivad avaldada õpilase sisemisele õpimotivatsioonile negatiivset mõju. Seega lükkavad nad osaliselt ümber Cameroni ja Pierce'i (1994) väite, et üldiselt ei vähenda julgustused ja preemia õpilase sisemist õpimotivatsiooni. Deci jt (2001) uurimusest selgus see, et kõik välised preemiad, näiteks positiivne tagasiside, eriti kui see on õpilase jaoks ootamatu, ei avalda pärssivat mõju sisemisele õpimotivatsioonile, vaid pigem annavad positiivset mõju. Uurimusest selgus veel, et õpilase sisemist õpimotivatsiooni ei kahjusta ka käegakatsutav tunnustus, mis pole ülesandega otseselt seotud (Deci, Koestner, & Ryan 2001). Seega on nii poolt- kui vastuargumente sisemise õpimotivatsiooni mõjutavate tegurite osas.

Sisemist ja välist õpimotivatsiooni on uuritud ka soolistest erinevustest lähtudes, näiteks Gordeeva ja Shepeleva (2011) uurimuses, kus osalesid kahe tavakooli 6.–11. klassi õpilased. Kokku osales uurimuses 665 õpilast, nendest 323 olid poisid ja 342 tüdrukud. Uurimusest selgus, et tüdrukute ja poiste sisemises ja välises õpimotivatsioonis olid soolised erinevused. Uurimuse tulemused näitasid, et tüdrukutel on sisemine õpimotivatsioon kõrgem kui väline õpimotivatsioon. Poiste õpiedukust mõjutavad see-eest välised tegurid rohkem, näiteks soov saada tunnustust vanematelt ja õpetajatelt. Erinevus poiste ja tüdrukute õpimotivatsioonis selgitas, miks eriliselt andekate õpilaste seas on rohkem tüdrukuid.

Veel on uuritud erinevate Taiwani koolide (kutse- ja üldhariduskoolide) õpilaste õpimotivatsiooni ja saavutusi inglise keele kui teise keele õppimisel. Uurimuses osales 30 üldhariduskooli- ja 77 kutsekooliõpilast, neist 76 olid naissoost ja 40 meessoost. Eraldi uuriti soolisi erinevusi õpimotivatsiooniga seoses. Uurimusest selgus, et on soolised erinevused õppijate õpimotivatsioonis, kus tüdrukutel oli kõrgem sisemine õpimotivatsioon kui poistel.

Samuti selgus, et uurimuses osalenud õpilaste õpisaavutused olid sooliselt erinevad: tüdrukute õpisaavutused olid kõrgemad kui poiste omad (Feng, Fan, & Yang, 2013).

1.1.2. Õpilaste motivatsiooni kujundamine

Et õppijad oleksid motiveeritud, ei pea neile õpitegevused tingimata meeldima, kuid oluline on see, et nad tajuksid õpitegevusi sisukate ja väärtuslikena. Et juurutada sellist mõtteviisi, peabki õpetaja tagama, et nii ainekava kui ka õpitegevused oleksid sisukad ja väärtuslikud. Ainekava sisu võiks puudutada õppijaid ja olla kasutatav väljaspool kooli. Õppijaid aitab motiveerida ka see, kui koostada materjal ja toetada õpilaste panustamist õpitegevusse sel viisil, et õpetaja aitab neil märgata ning hinnata õpitegevuste väärtust. Selleks peab õpetaja lähtuma nn motivatsiooni optimaalse sobivuse printsiibist, mille järgi peavad õpitegevused vastama õppija varasematele teadmistele ja kogemustele ning olema piisavalt köitvad, et pakkuda õppijale huvi õpitegevusega tegeleda. Samuti on oluline, et õpetaja tegutseb lähima arengu tsoonis ehk aitab õppijal märgata õppimisvõimalusi, mida õpilane ise ei ole hakanud oluliseks pidama (Brophy, 2010).

Õpimotivatsiooni loomisel on oluline osa õpilase enda tahe midagi saavutada, ta on läbi motiveerituse võimeline õpiülesandeid sooritama ja sellega loob ta ka ühtlasi kontrolli oma käitumise üle, luues nii omale eesmärgid. Õpimotivatsioonist lähtudes on õpilasel endal soov midagi saavutada ja korda saata, see seostub aga õpilase enda vaadetega sellele, mida ta suudab saavutada läbi enda tegevuste. Õpilasi motiveerib õppima ka asjaolu, kui teda saadab tema ülesannete sooritusel edu; seega on õpimotivatsioon seotud ka õpilase emotsioonidega, sest vaimse jõupingutuse tulemusena tekib ka õpimotivatsioon, mille õpilane rakendab õppeülesannete sooritamisse (Gagne & Driscoll, 1992).

Kui mõelda sellele, et õpilase õpimotivatsiooni aluseks on algselt vajadus ennast edasi arendada, siis nii mõnelgi õpilasel (nt HEV õppijal) on jäänud vajaka sisemisest motivatsioonist ennast edasi arendada õppimise teel; seega on oluline, et neid õpilasi suudetakse motiveerida ja äratada/suurendada neis õpimotivatsioon. Õpilase õpimotivatsiooni saab tõsta ka paindliku hindamissüsteemiga (nt mitteeristav hindamine). Kui õpetada näiteks aine teoreetilist osa, siis on oluline, et õppijad saaksid omandatud uue materjali, aga kutseõppes on oluline osakaal ka õigete töövõtete omandamisel; seega on õpetajal oluline roll hoida õpilase õpimotivatsiooni kõrgel, seejuures arvestades õpilaste individuaalseid iseärasusi (Leppik, 2006).

Kuna käesolevas uurimistöös on õpimotivatsiooniteema kõrval fookus HEV õppijatel ja nende õpimotivatsioonil (sh kutseõppe valdkonnas õppival HEV õppijatel), siis antakse esmalt ülevaade sellest, kes on seadusandlusest tulenevalt HEV õppija ja kuidas HEV õppijate õpet korraldatakse.

1.2. HEV õppija

Eesti Vabariigi Haridus- ja teadusministeeriumi määruse „Erivajadusega isikute kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord“ (2014) järgi on kutseõppes erivajadusega õppija see, „kelle eriline andekus, õpiraskused, terviseseisund, puue, käitumis- ja tundeeluhäired, pikemaajaline õppetööst eemalviibimine või õppekeele ebapiisav valdamine toob kaasa vajaduse teha muudatusi või kohandusi õppe sisus, õppeprotsessis, õppe kestuses, õppekoormuses ja/või õppekeskkonnas“ (Erivajadustega isikute..., 2014, lk 1).

Sihtasutuse Innove kodulehel on dokument „Hariduslike erivajadustega õpilaste kutseõppe korraldamine“, kus kirjutatakse sellest, miks on oluline tuvastada õppija HEV ja miks on oluline see eespool toodud seaduse alusel liigitada. Sellest sõltub nii rahastus kui ka see, et kõik abivajajad saaksid võrdselt nii tugiteenuseid kui ka meetmeid (Devrimci, Heinmets, Jürivete, Kongi, & Teesalu, 2014).

Õpilase erivajaduse märkamiseks ja tema erivajaduse tuvastamiseks on Haridus-ja teadusministeeriumi määruse „Erivajadusega isikute kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord“ (Erivajadusega isikute..., 2014, lk 2) järgi õpilaste erivajadused liigitatud järgmiselt:

- 1) püsivad õpiraskused, mis avalduvad suulise- ja kirjaliku kõne, arutlus- ja meenutusoskuste või teabe struktureerimise ja arvutamisoskuse valdkonnas ning mille tuvastamise aluseks on meditsiiniline või logopeedi väljastatud tõend;
- 2) intellektipuue, mistõttu õpilane on läbinud põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava, ja mida tõendab põhikooli lõputunnistus lihtsustatud riikliku õppekava läbimise kohta, väljavõte õpilasraamatust või põhikoolis koostatud üleminekuplaan;
- 3) emotsionaal- ja käitumisraskused, mille tuvastamise aluseks on meditsiiniline tõend või kooli vastutava töötaja või tugirühma otsus;
- 4) nägemispuue, mille tuvastamise aluseks on arstliku ekspertiisikomisjoni või ekspertarsti otsus, nägemispuuetega õpilaste kooli lõputunnistus või rehabilitatsiooniplaan;
- 5) kuulmispuue, mille tuvastamise aluseks on arstliku ekspertiisikomisjoni või ekspertarsti otsus, kuulmispuuetega õpilaste kooli lõputunnistus või rehabilitatsiooniplaan;
- 6) liikumispuue, mille tuvastamise aluseks on rehabilitatsiooniplaan või arstliku ekspertiisikomisjoni otsus;
- 7) kroonilised ja pikaajalised haigused, mille tuvastamise aluseks on meditsiiniline tõend;
- 8) õpingute alustamiseks ebapiisav eesti keele oskus, mille tuvastamise aluseks on põhi- või keskhariduse omandamist tõendav dokument või kooli vastutava töötaja või tugirühma otsus (Erivajadusega isikute..., 2014, lk 2).

1.2.1. HEV õppijate õpimotivatsioon

Schmidti ja Čreslovniku (2010) uurimuses täheldati, et uurimused on näidanud, et HEV õpilaste õpiülesannete sooritamise taset peetakse madalamaks võrreldes neid mitte HEV õpilastega. HEV õpilastel arvatakse olevat ebapiisavad teadmised ja oskused meetoditest, mis on seotud eduka õppimise strateegiatega, ja see võib omakorda tekitada HEV õpilastes abituse tunnet ja pettumust. HEV õpilased olid kõrgemalt motiveeritud kui tavaõpilased, kuid nad hindasid oma võimeid üle ja toetusid õppimisel tugevamalt õpetajatele ja teistele täiskasvanutele ning vajasid rohkem väliseid stiimuleid oma toetajate poolt kui tavaõpilane (Schmidt & Čreslovník, 2010). Kui vaadelda Reeve ja Loperi (1983) uurimuse tulemusi, kus uuriti HEV õpilaste sisemist ja välist suundumust seoses nende motivatsiooniga õppimisel, siis vastupidiselt mõningatele uurimustele ei saanud kinnitust seos, et HEV õpilaste akadeemiline võimekus on suuresti seotud väliste teguritega ja ei sõltu seejuures õpilastest endast. Õpetajad võtsid hindamisel arvesse ka õpilase õpimotivatsiooni. Kui õpilasel võisid jääda teadmised antud valdkonnas kesiseks, kuid tema õpimotivatsioon oli õpiülesannete sooritamisel kõrge, võis hindeks kujuneda ikka suurepärase hinne. Kuigi uuringu tulemustest ei avaldu olulist seost akadeemilise võimekuse ja õpilase motiveerituse vahel, siis tunnistusel olevate hinnete ja õpimotivatsiooni seos oli siiski märgatav, seega ei saa otseselt väita, et HEV õpilased sõltuvad õpitulemustes suuresti välistest teguritest (Reeve & Loper, 1983).

Wiest, Wong, Cervantes, Craik ja Kreil (2001), kes uurisid sisemist motivatsiooni tava-, eri- ja alternatiivkoolide õpilaste seas, tõid oma uurimuses välja, et kuigi HEV õpilastel on madalam akadeemiline võimekus võrreldes tavakooli õpilastega, on nende enesekindlus samaväärne võrreldes tavakooli õpilastega. Seega arvavad uurijad, et akadeemiline ebaedu ei oma suurt tähtsust HEV õpilaste seas. Uurimusest selgus, et HEV õpilastel on suur toetus nii vanemate, sõprade kui ka eakaaslaste näol siis, siis kui neil on abi tarvis või kui lahendamist vajavad tekkinud probleemid. Uurimuses on öeldud, et kuna hariduslik erivajadus vähendab akadeemilist toimetulekut, on HEV õpilastele oluline teiste toetus, et koolis hakkama saada (Wiest et al., 2001)

1.2.2. HEV õpilased kutseõppes

Eesti riigis on kutseõppeasutuses võimalik õppida ka õpilastel, kellel on HEV ehk kes vajavad erinevaid kohandusi õppeprotsessis, et õppida teatud erialasid, mis antud õpilasele on jõukohased (Haridus- ja Teadusministeerium, 2017). Eesti Vabariigi määrusest

„Erivajadusega isikute kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord“ (2014) lähtudes on kutseõppeasutusel teatud kohustused HEV õpilaste õppe korraldamisel. Kutseõppeasutus peab looma tingimused õppimiseks, lähtudes seejuures kooli võimalustest ja vaadates ka seda, milline on hetkel tööturu vajadus. Kui HEV õppija on asunud õppima kutsekooli, siis kaasab kool vajadusel vastavate tingimuste loomisse ka kohaliku omavalitsuse, ettevõtjad ja koostööpartnerid, et anda parimad võimalused õppimiseks, praktikaks ja koolis käimiseks. Koolil on võimalik teha HEV õpilase õppetöösse kohandusi nii õppeajast, õppesisust, õppemetoodikast, hindamisest, õppekorraldusest kui ka õppekeskkonnas, aga õpiväljundid peavad siiski lähtuma vastavast õppekavast. Kui HEV õpilane tuleb kooli ja tal on juba välja töötatud rehabilitatsiooniplaan, mis toetab tema isiklike vajadusi, siis peab kool koostööd tegema rehabilitatsiooniplaani kõigi osapooltega, et tagada õpilasele parimad ja toetavamad tingimused rehabilitatsiooniplaani täitmiseks (Erivajadusega isikute ..., 2014).

Kutsehariduse õppetasemed (2.–5.) lähtuvad Eesti kvalifikatsiooniraamistikust (EKR), mis hõlmab nii formaalhariduslikke kui ka kutsekvalifikatsioone. EKRis on kaheksa taset ja neli alaraamistikku, nende hulgas ka kutsehariduse kvalifikatsioonid. EKRI 2. tase tähendab kutseõppet, et õpilane saab kooli lõpetades 2. taseme kutseõppe tunnistuse (põhihariduse nõudeta), tööalaselt kvalifitseeruvad 2. taseme kutseõppe tunnistuse saajad lihttöolisteks. Põhikooli toimetuleku riikliku õppekava järgi lõpetanud õpilastele sobivad aedniku ja puhastusteenindaja abilise õppekavad. Ka 3. taseme kutseõppetunnistuse saab põhihariduse nõudeta, aga töökvalifikatsioon eeldab keerukamaid protsesse (nt elektroonikaseadmete koostaja, hooldustöötaja). 4. taseme kutseõppe tunnistuse või kutsekeskharidusõppe tunnistusega lõpetajad on kvalifikatsioonilt kas seadme- ja masinaoperaatorid, oskustöötajad ja käsitöölised, teenindus- ja müügitöötajad või ametnikud. 5. taseme kutseeriharidusõppe tunnistuse saanud lõpetajad on kvalifikatsioonilt oskustöötajad-meistrid, tehnikud, teenindus- ja müügitöötajad, ametnikud või esmatasandi juhid (Kutsekoda, s.a.).

HEV õppijal on võimalik kutseõppes õppida tasemetel 2–4. Teise taseme lõpetanud HEV õpilane oskab täita lihtsamaid, kuid piiratud vastutusega tööülesandeid, mis on samas muutumatud ehk püsiva loomuga ülesanded. Teise taseme õppest moodustab 70% õppetööst praktiline töö. Lõpetajad leiavad tööd lihttöolisena, näiteks puhastusteenindaja abilisena või siis aedniku abina töötades. Kolmanda taseme õppe lõpetanud HEV õpilane saab kutsetunnistuse ning võib tööd leida kas abipagarina, hotellitöötajana või näiteks automaalarina. Nende kahe taseme omandamiseks ei ole oluline, et õppijal oleks omandatud põhiharidus. Peale põhikooli või gümnaasiumi lõpetamist pakub kutsekool HEV õpilastele võimalust õppida neljanda taseme kutseõppes, mille tulemusena on lõpetajal kutsetunnistus,

mis omakorda näitab, et kooli lõpetanud õpilane on võimeline sooritama ka keerukamaid ametikohustusi. Kutsekool pakub omalt poolt HEV õpilastele nii sotsiaalpedagoogilist kui ka psühholoogilist abi, lisaks veel õpiabi ja karjäärinõustamist. Kutsekoolil on võimalik koostada HEV õppijale individuaalne õppekava. Kutsekool pakub ka võimalust õppetööd väiksemates rühmades, et vajadusel oleks võimalik õpilasele osutada individuaalset abi. HEV õpilasele, kellel on keeleline probleem, pakub kutsekool täiendava keeleõppe abi (Kutseharidus, s.a.).

Nagu on näha tabelil 1, siis võrreldes 2014/2015. õppeaastaga on HEV õppijate arv kutseõppes tõusnud viimasel neljal aastal (Haridussilm, s.a.).

Tabel 1. HEV õppijate arv kutseõppes 2014.–2019. a. (Haridussilm, s.a.).

Õppeaasta	Üldine hariduslike erivajadustega õppijate arv kutseõppes	Naised	Mehed
2014/2015	800	296	504
2015/2016	968	369	599
2016/2017	963	373	590
2017/2018	996	392	604
2018/2019	1041	410	631

1.3. Töö eesmärk, hüpotees ja uurimusküsimused

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada soolised erinevused HEV kutseõppijate sisemise õpimotivatsiooni alaskaalade – *uudishimu, väljakutse, iseseisev õppimine* lõikes ja välise õpimotivatsiooni alaskaalade – *kerge töö, õpetajale meele järele olemine, õpetajast sõltumine* lõikes.

Käesolevas bakalaureusetöös püstitati 2 hüpoteesi:

1. HEV kutseõppijate seas on tugevalt kõrgem sisemine õpimotivatsioon alaskaalade – *uudishimu, väljakutse, iseseisev õppimine* lõikes võrreldes poistega.
2. HEV kutseõppijatest poistel on kõrgem väline õpimotivatsioon alaskaalade – *kerge töö, õpetajale meele järele olemine, õpetajast sõltumine* lõikes võrreldes tüdrukutega.

Uurimisküsimused:

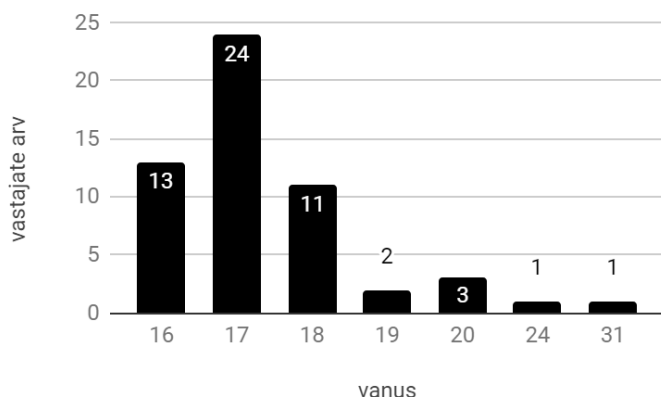
1. Milliseid soolisi erinevusi leidub HEV kutseõppijate sisemise õpimotivatsiooni alaskaalade (uudishimu, väljakutse, iseseisev õppimine) lõikes?
2. Milliseid soolisi erinevusi leidub HEV kutseõppijate välise õpimotivatsiooni alaskaalade (kerge töö, õpetajale meele järele olemine, õpetajast sõltumine) lõikes?
3. Milliseid erinevusi leidub HEV kutseõppijate sisemise ja välise õpimotivatsiooni alaskaala liikide siseses võrdluses?

2. Metoodika

2.1. Valim

Käesoleva uurimuse valimiks olid ühe kutsehariduskeskuse 3. ja 4. taseme kutseõppekavade alusel õppivad HEV kutseõppijad. Andmekogumine viidi läbi oktooberist detsembrini 2018. aastal.

Kirjalikule küsimustikule vastas 55 HEV kutseõppijat, kellest 25 olid naissoost ja 30 olid meessoost. Küsimustikule vastajaid oli nii I, II kui ka III kursuse õppijate seast. Vastajate keskmine vanus oli 17,6 a. Vastajate vanus jäi vahemikku 16–31 a. Vastajatelt ei küsitud nende HEV liigi kohta infot. Valimiks oli mugavusvalim. Joonis 1 kajastab küsimustikule vastanud HEV kutseõppijate arvu nende vanuse lõikes.



Joonis 1. Küsimustikule vastanud HEV kutseõppijate arv vanuse lõikes

2.2. Mõõtevahendid

Käesolevas uurimuses oli mõõtevahendiks kirjalik ankeet – sisemise ja välise õpimotivatsiooni skaala (A Scale of Intrinsic *versus* Extrinsic Orientation in the Classroom; Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005), mille on eesti keelde koos ankeedi sobivuse kontrollimisega HEV õpilaste seas kohandanud Ruga (2011).

Ankeet koosnes 30 väitest, millest 17 esimest küsimust mõõtsid sisemist õpimotivatsiooni ja 13 järgmist küsimust mõõtsid välist õpimotivatsiooni. HEV kutseõppijad hindasid ankeedi väiteid Likerti hinnanguskaalal, 5-palli skaalal, kus skaala üks ots (1 punkt) tähendas, et küsimustikus toodud väide ei kehti üldse vastaja kohta, skaala teine ots (5 punkti) tähendas, et väide kehtib täiesti vastaja kohta. Alaskaalade küsimuste üldskooride puhul arvutati keskmine ning sisemise ja välimise õpimotivatsiooni puhul arvutati üldskoori keskmine. Küsimused kodeeriti sisemise ja välise õpimotivatsiooni alaskaalade lõikes, tüdrukud ja poisid eraldi.

Küsimustikus tuli vastata kokku kolmekümnele väitele, seejuures pidi õpilane hindama, kui võrd antud väide kehtib tema kohta. Küsimustikus olid toodud iga väite kohta skaala tähistamiseks viis erineva suurusega kastikest ja küsimustiku instruksioonis oli toodud, et mida rohkem antud väide kehtib vastaja arvates tema kohta, seda suuremasse kastikesse tuli ristike tõmmata, mida vähem antud väide vastaja arvates tema kohta kehtib, seda väiksemasse kastikesse tuli ristike tõmmata. Küsimustiku alguses oli välja toodud ka näidis väite kohta, kuidas küsimustikku täita. Küsimustiku lõpus tuli vastajal kirjutada enda andmetest sugu, vanus ja õppegrupi nimetus. Enda nime polnud vaja kirjutada, see tagas vastajatele anonüümsuse.

Küsimustikuga sai mõõta nii sisemist kui ka välist õpimotivatsiooni. Sisemise õpimotivatsiooni puhul hinnati eraldi kolme alaliiki, milleks olid *väljakutse*, *uudishimu* ja *iseseisev õppimine*. Välise õpimotivatsiooni puhul hinnati samuti kolme alaliiki, milleks olid *kerge töö*, *õpetajale meele järele olemine* ja *õpetajast sõltumine*.

Sisemise õpimotivatsiooni alaliikide mõõtmine.

Väljakutse alaskaala alla kuulusid küsimustikus kuus esimest väidet:

1. Mulle meeldib õppida, sest see nõuab pingutust.
2. Mulle meeldib õppida ja ma pingutan koolis väga.
3. Mulle meeldib lahendada raskeid kooliülesandeid.
4. Mulle meeldivad õppeained, mis nõuavad pingutust ja peamurdmist.

5. Raskete kooliülesannete lahendamine pakub mulle rahuldust.
6. Mulle meeldib raske koolitöö, sest see on huvitav.

Uudishimu alaskaala alla kuulusid küsimustiku järgnevad kuus väidet:

1. Ma tahan õppida uusi asju ja sellepärast tekib mul klassis palju küsimusi.
2. Ma teen lisaülesandeid koolis sellepärast, et see huvitab mind.
3. Mulle meeldib lugeda, sest teema huvitab mind.
4. Ma teen koolitööd, et saada teadmisi selle kohta, mis mind huvitab.
5. Ma õpin hoolega, et saada uusi teadmisi.
6. Kooliülesannete lahendamine on huvitav.

Iseseisva õppimise alaskaala alla kuulusid küsimustikus viis järgnevat väidet:

1. Mulle meeldib lahendada koduülesandeid iseseisvalt.
2. Kui ma ei saa õppeülesandest aru, püüan ma sellele ise lahenduse leida.
3. Kui ma teen õppeülesande lahendamisel vigu, siis püüan neile ise õiged lahendused leida.
4. Kui mul on õppimisel probleeme, siis püüan neid iseseisvalt lahendada.
5. Mulle meeldib teha oma koolitööd ilma abita (Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005; kohandanud: Ruga, 2011).

Välise õpimotivatsiooni alaliikide mõõtmine.

Kerge töö alaskaala alla kuulusid küsimustikus viis järgnevat väidet:

1. Mulle ei meeldi lahendada raskeid õppeülesandeid.
2. Mulle ei meeldi rasked õppeülesanded, sest ma pean kõvasti pingutama.
3. Mulle meeldivad kerged õppeülesanded, mis nõuavad vähest pingutust.
4. Mulle meeldivad kerged kodutööd.
5. Mulle meeldivad õppeained, mida on kerge õppida.

Õpetajale meelega järel olemise alaskaala alla kuulusid küsimustikus järgnevad kolm väidet:

1. Ma õpin sellepärast, et õpetaja tahab.
2. Ma teen kodutööd sellepärast, et õpetaja tahab, et ma seda teeksin.
3. Ma lahendan õppeülesandeid, sest õpetaja ootab minult seda.

Õpetajast sõltumise alaskaala alla kuulusid küsimustikus järgnevad viis väidet:

1. Mulle meeldib teha koolitööd õpetaja abiga.
2. Kui ma teen õppeülesande lahendamisel vigu, küsin ma õpetajalt abi nende parandamisel.

3. Kui mul on õppimisel probleeme, küsin ma abi õpetajalt.
4. Mulle meeldib, kui õpetaja ütleb, mida ja kuidas ma pean õppima.
5. Mulle meeldib küsida õpetaja käest nõu, kuidas kodutööd teha.

Eelneva lahtiseletatud küsimustikuga mõõdetakse sisemise ja välise õpimotivatsiooni alaskaalasid (Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005; kohandanud: Ruga, 2011).

2.3. Protseduur

Uurija viis ankeedid kutseharidukeskusesse, kus arutati läbi ankeedi läbiviijatega, kuidas peaks ankeetide täitmine toimuma. Vastamiseks kuluv aeg oli keskmiselt 30 minutit. HEV õpilaste kursuste listide kaudu teavitati kirjalikul teel uurimuses osalevate alaealiste õpilaste vanemaid, et küsida luba õppija uurimises osalemiseks. Lastevanematel oli võimalus anda teada, et nende laps ei soovi või lapsevanem ei luba antud uurimuses osaleda. Ükski lapsevanem sellekohast teadet ei saatnud.

Ankeedi täitmise viis HEV kutseõppijatega läbi sotsiaalpedagoog. Vastamine viidi läbi selliselt, et kui oli terve grupp HEV õppijaid, siis said kõik koos ühes ruumis vastata küsimustikule. Kui HEV õppija õppis tavagrupis koos tavaõpilastega, siis sai ta võimaluse täita küsimustiku sotsiaalpedagoogi juures, tema ruumis, individuaalselt. Täidetud küsimustikud tagastati tugikeskuse juhi kätte ning hiljem edastati need uurijale.

Kirjaliku küsimustiku täitmise teel saadud andmete analüüsimiseks kasutati kvantitatiivset andmeanalüüsi meetodit. Saadud andmed sisestati andmetöötlusprogrammi MS Excel. Seejärel arvutati saadud tulemuste keskmised. Keskmiste vaheliste statistiliselt oluliste erinevuste arvutamiseks kasutati *t*-testi.

3. Tulemused

Kutsekoolis õppivate HEV poiste ja tüdrukute sisemise ja välise õpimotivatsiooni võrdlus

Võrreldes käesolevas uurimuses osalenud HEV kutseõppijate sisemist ja välist õpimotivatsiooni, ilmnes statistiliselt oluline erinevus sisemise ja välise õpimotivatsiooni tulemustest, kus välise õpimotivatsiooni keskmine näitaja oli 3,44 ja sisemise õpimotivatsiooni keskmine näitaja on 3,16, ($t=4,0$; $p<0,01$) (tabel 2). Seega saab järeldada, et

uurimuses osalenud HEV kutseõppijatel oli väline õpimotivatsioon kõrgem kui sisemine õpimotivatsioon.

Uurimuses osalenud HEV kutseõppijate sisemise ja välise õpimotivatsiooni võrdlus on tabelis 2.

Tabel 2. HEV kutseõppijate sisemise ja välise õpimotivatsiooni võrdlus, kutsekoolis õppivad HEV poisid ja tüdrukud kokku (keskmised õpimotivatsiooni alaskaaladel, t ja p väärtused).

Sisemine ja väline õpimotivatsioon	Sisemine motivatsioon	Väline motivatsioon	Keskmine kokku	t Stat	p
Kokku	3,16	3,44	3,3	4,0	0,00

Kutsekoolis õppivate HEV poiste ja tüdrukute võrdlus sisemise õpimotivatsiooni alaskaalade lõikes

Uurimuses osalenud HEV kutseõppijatest poiste ja tüdrukute sisemise õpimotivatsiooni keskmine näitaja oli 3,21, kus poiste sisemise õpimotivatsiooni keskmine näitaja on 3,0 ja tüdrukute keskmine näitaja on 3,39. Statistiliselt oluline erinevus ilmnis sisemise motivatsiooni keskmise näitaja võrdluses kahe erinevast soost uuritavate grupi võrdluses, ($t=2,6$; $p<0,05$) (tabel 3). Seega saab järeldada, et uurimuses osalenud HEV kutseõppijatest tüdrukute sisemine õpimotivatsioon oli kõrgem kui HEV kutseõppijatest poistel.

Uurimuses osalenud HEV kutseõppijatest poiste ja tüdrukute omavahelises võrdluses sisemise õpimotivatsiooni kolme alaskaala lõikes ilmnisid statistiliselt olulised erinevused kõigil kolmel alaskaalal. Kui HEV kutseõppijatest poiste *väljakutse* alaskaala keskmine oli 2,81, siis tüdrukutel oli keskmine 3,22 ($t=2,7$; $p<0,01$). *Uudishimu* keskmine oli poistel 3,07 ja tüdrukutel 3,55 ($t=3,2$; $p<0,01$). *Iseseisva õppimise* keskmine oli poistel 3,13 ja tüdrukutel 3,41 ($t=1,8$; $p<0,05$) (vt tabel 3).

Järelikult antud uurimuses osalenud HEV kutseõppijatest tüdrukute sisemine õpimotivatsioon alaskaalade – *väljakutse*, *uudishimu* ja *iseseisev õppimine* lõikes oli kõrgem kui antud uurimuses osalenud HEV kutseõppijatest poiste sisemine õpimotivatsioon nendesamade alaskaalade lõikes. Uurimuses osalenud HEV kutseõppijatest poiste ja tüdrukute sisemise õpimotivatsiooni alaskaalade võrdluse tulemused on toodud tabelis 3.

Tabel 3. HEV kutseõppijatest poiste ja tüdrukute sisemise õpimotivatsiooni võrdlus alaskaalade lõikes (keskmised õpimotivatsiooni alaskaaladel, *t* ja *p* väärtused).

Sisemine õpimotivatsioon	Poisid keskmine	Tüdrukud keskmine	Keskmine kokku	<i>t</i> -Stat	<i>p</i>
Väljakutse	2,81	3,22	3,01	2,7	0,01
Uudishimu	3,07	3,55	3,31	3,2	0,00
Iseseisev õppimine	3,13	3,41	3,31	1,8	0,03
Kokku	3,0	3,39	3,21	2,6	0,01

Kutsekoolis õppivate HEV poiste ja tüdrukute võrdlus välise õpimotivatsiooni alaskaalade lõikes

Uurimuses osalenud HEV kutseõppijatest poiste ja tüdrukute välise õpimotivatsiooni keskmine näitaja oli kõikide alaskaalade – *kerge töö, õpetajale meele järele olemine, õpetajast sõltumine* lõikes kokku 3,33, kus HEV kutseõppijatest poiste välise õpimotivatsiooni keskmine näitaja oli 3,46 ja HEV kutseõppijatest tüdrukute keskmine näitaja on 3,2. Antud tulemuste põhjal ei ilmnenud statistiliselt olulist erinevust.

Võrreldes omavahel HEV kutseõppijatest poiste ja tüdrukute keskmisi tulemusi välise õpimotivatsiooni kõikides alaskaalades – *kerge töö, õpetajale meele järele olemine, õpetajast sõltumine* selgus statistiliselt oluline erinevus ühel alaskaalal, milleks oli *kerge töö*, kus poiste keskmine oli 3,98 ja tüdrukute keskmine näitaja oli 3,61 ($t=2,4$; $p<0,01$) (vt tabel 4).

Tulemustest lähtuvalt on näha, et uurimuses osalenud HEV kutseõppijatest poiste välise õpimotivatsiooni alaskaala *kerge töö* keskmine näitaja on kõrgem kui HEV kutseõppijatest tüdrukutel.

Kahel välise õpimotivatsiooni alaskaalal – *õpetajale meele järele olemine, õpetajast sõltumine* ei ilmnenud uurimuses osalenud HEV kutseõppijatest poiste ja tüdrukute võrdluses statistiliselt olulist erinevust. Uurimuses osalenud HEV kutseõppijatest poiste ja tüdrukute välise õpimotivatsiooni võrdluse tulemused on tabelis 4.

Tabel 4. HEV kutseõppijatest poiste ja tüdrukute välise õpimotivatsiooni võrdlus (keskmised õpimotivatsiooni alaskaaladel, t ja p väärtused).

Väline õpimotivatsioon	Poisid keskmine	Tüdrukud keskmine	Keskmine kokku	t -stat	p
Kerge töö	3,98	3,61	3,79	2,4	0,007
Õpetajale meele järele olemine	2,87	2,55	2,71	1,4	0,08
Õpetajast sõltumine	3,53	3,45	3,49	0,49	0,31
Kokku	3,46	3,20	3,33	1,43	0,39

Kutsekooli HEV õppijate sisemise õpimotivatsiooni võrdlus alaskaalade siseselt

Võrreldes uurimuses osalenud HEV kutseõppijate sisemise õpimotivatsiooni alaskaaladid – *väljakutse*, *uudishimu* ja *iseseisev õppimine* omavahel, siis statistiliselt oluline erinevus ilmnes alaskaalade *väljakutse* ja *uudishimu* võrdluses. Tulemuste järgi oli *väljakutse* keskmine 2,98 ja *uudishimu* keskmine oli 3,27 ($t=2,7$; $p<0,01$) (tabel 5).

Statistiliselt oluline erinevus ilmnes veel alaskaalade *väljakutse* ja *iseseisva õppimise* võrdluses. Kui *väljakutse* keskmine oli 2,98, siis *iseseisva õppimise* keskmine tulemus oli 3,25 ($t=2,4$; $p<0,01$) (tabel 5).

Võrreldes HEV kutseõppijate sisemise õpimotivatsiooni alaskaala siseselt omavahel *uudishimu* ja *iseseisevat õppimist*, ei ilmnenu statistiliselt olulist erinevust kahe alaskaala vahel.

Tulemustest lähtuvalt võib järeldada, et HEV kutseõppijatel on sisemise õpimotivatsiooni alaskaalade siseselt nii *iseseisva õppimise* kui ka *uudishimu* keskmine kõrgem kui *väljakutse* alaskaala keskmine näitaja. HEV kutseõppijate sisemise motivatsiooni alaskaalade – *väljakutse*, *uudishimu* ja *iseseisva õppimise* keskmiste tulemuste võrdlus on tabelis 5.

Tabel 5. HEV kutseõppijate sisemise õpimotivatsiooni alaskaalade (*väljakutse*, *uudishimu* ja *iseseisva õppimise*) keskmiste tulemuste võrdlus.

Sisemine õpimotivatsioon	Väljakutse (A)	Uudishimu (B)	Iseseisev õppimine (C)	A vs. B t -Stat /	A vs. C t -Stat	B vs. C t -Stat
keskmine	2,98	3,27	3,25	2,7**	2,4**	0,2

** - $p<0,01$

HEV kutseõppijate välise õpimotivatsiooni võrdlus alaskaalade siseselt

Võrreldes uurimuses osalenud HEV kutseõppijate välise õpimotivatsiooni alaskaalad – *kerge töö, õpetajale meele järele olemine* ja *õpetajast sõltumine* ilmnes statistiliselt oluline erinevus *kerge töö*, mille keskmine oli 3,82, ja *õpetajale meele järele olemise*, mille keskmine oli 2,73, vahel ($t=8,03$; $p<0,01$) (tabel 6).

Statistiliselt oluline erinevus ilmnes, võrreldes alaskaalad *kerge töö*, mille keskmine oli 3,82, ja *õpetajast sõltumine*, mille keskmine oli 3,48 ($t=3,16$; $p<0,01$) (tabel 6). Ka *õpetajale meele järele olemine* (keskmine 2,73) ja *õpetajast sõltumine* (keskmine 3,48) võrdluses ilmnes statistiliselt oluline erinevus ($t=5,36$; $p<0,01$) (tabel 6).

Seega saab tulemustest järeldada, et uurimuses osalenud HEV kutseõppijatel oli välise õpimotivatsiooni alaskaala siseselt *kerge töö* kõrgem kui *õpetajast sõltumine* ja *õpetajale meele järele olemine*. Samas *õpetajale meele järele olemine* on madalam kui *õpetajast sõltumine*. HEV kutseõppijate välise õpimotivatsiooni alaskaalade – *kerge töö, õpetajale meele järele olemine* ja *õpetajast sõltumine* keskmiste tulemuste omavaheline võrdlus on tabelis 6.

Tabel 6. HEV kutseõppijate välise õpimotivatsiooni alaskaalade (*kerge töö, õpetajale meele järele olemine* ja *õpetajast sõltumine*) keskmiste tulemuste omavaheline võrdlus.

Väline õpimotivatsioon	Kerge töö (A)	Õpetajale meele järele olemine (B)	Õpetajast sõltumine (C)	A vs. B <i>t</i> -stat / p	A vs. C <i>t</i> -stat / p	B vs. C <i>t</i> -stat / p
keskmine	3,82	2,73	3,48	8,03**	3,16**	5,36**

** - $p<0,01$

4. Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada soolised erinevused HEV kutseõppijate sisemise õpimotivatsiooni alaskaalade – *uudishimu, väljakutse, iseseisev õppimine* lõikes ja välise õpimotivatsiooni alaskaalade – *kerge töö, õpetajale meele järele olemine, õpetajast sõltumine* lõikes.

Käesolevale uurimustööle püstitatud esimene hüpotees oli, et uurimuses osalenud HEV kutseõppijate seas on tüdrukutel võrreldes poistega kõrgem sisemine õpimotivatsioon

alaskaalade lõikes – *uudishimu* (nt tahetakse lugeda, teha koolitööd ja lisäülesandeid, et omandada uusi teadmisi), *väljakutse* (nt pingutust nõudvad kooliülesanded), *iseseisev õppimine* (soov leida iseseisvalt lahendused kodutöödele ja õpiülesannetele). Uuringule püstitatud esimene hüpotees leidis kinnitust.

Käesolevas uurimuses võrreldi HEV kutseõppijatest tüdrukute sisemise õpimotivatsiooni alaskaalasisid – *uudishimu*, *väljakutse*, *iseseisev õppimine* poiste sisemise õpimotivatsiooni samade alaskaalade skooridega ning tulemustest ilmnes statistiliselt oluline erinevus, kus kõigi alaskaalade lõikes oli $p < 0,01$. Seega oli uurimuses osalenud HEV kutseõppijatest tüdrukutel sisemine õpimotivatsioon kõikide alaskaalade lõikes kõrgem kui uurimuses osalenud HEV kutseõppijatest poistel.

Sarnaste tulemusteni jõudsid oma uurimuses ka Gordeeva ja Shepeleva (2011), kus selgus, et tüdrukutel on sisemine õpimotivatsioon kõrgem kui väline õpimotivatsioon. Samas poiste õpiedukust mõjutavad rohkem välised tegurid, näiteks vanemate ja õpetajate tunnustus. Gordeeva ja Shepeleva (2011) väitel selgitab erinevus poiste ja tüdrukute sisemises õpimotivatsioonis ka seda, miks on näiteks eriliselt andekate õpilaste seas rohkem tüdrukuid kui poisse. Ka Feng, Fan ja Yangi (2013) uurimuse tulemused näitavad, et tüdrukutel on sisemine õpimotivatsioon kõrgem kui poistel.

Kui käesoleva uurimuse tulemused näitasid, et uurimuses osalenud HEV kutseõppijate seas ilmnesid soolised erinevused sisemise ja välise õpimotivatsiooni lõikes, siis Ruga (2011) uurimuses, mis viidi läbi ühe internaatkooli HEV õppijate seas, ei ilmnenud soolisi erinevusi sisemise ja välise õpimotivatsiooni lõikes.

Käesolevale uurimustööle püstitatud teine hüpotees oli, et uurimuses osalenud HEV kutseõppijate seas on poistel võrreldes tüdrukutega kõrgem väline õpimotivatsioon alaskaalade lõikes – *kerge töö* (nt meeldivad lihtsamad õppeülesanded, õppeained ja kodutööd), *õpetajale meele järele olemine* (nt tehakse kodutöid ja õpiülesandeid, sest õpetaja tahab ja ootab õppijalt seda) ja *õpetajast sõltumine* (soov kasutada õpetaja abi ja suunamist õpiülesannete ja -probleemide lahendamisel). Uurimistööle püstitatud teine hüpotees leidis kinnitust osaliselt.

Uurimuses osalenud HEV kutseõppijatest tüdrukute välise õpimotivatsiooni alaskaalasisid – *kerge töö*, *õpetajale meele järele olemine*, *õpetajast sõltumine* võrreldes poiste välise õpimotivatsiooni alaskaaladega, ilmnes statistiliselt oluline erinevus alaskaalal *kerge töö*, kus $p < 0,05$. Seega uurimuses osalenud HEV kutseõppijatest poistel oli *kerge töö* välise õpimotivatsiooni alaskaalana kõrgem kui tüdrukutel. Alaskaalade *õpetajale meele järele*

olemine ja *õpetajast sõltumine* lõikes soolises võrdluses ei ilmnenud statistiliselt olulisi erinevusi uurimuses osalenud HEV kutseõppijate vahel.

Käesoleva töö autori arvates võivad antud uurimuse tulemused näidata seda, et HEV kutseõppijatest tüdrukud on valmis rohkem pingutama kui poisid, mis omakorda viitab esimese hüpoteesi kinnitusele, et tüdrukute sisemine õpimotivatsioon on alaskaalade lõikes kõrgem kui poistel. Poisid seevastu eelistavad *kerget tööd*, näiteks õppeülesandeid, mis ei nõua väga suurt pingutust.

Käesoleva uurimuse tulemuste põhjal selgus, et statistiliselt oluline erinevus oli HEV kutseõppijate sisemise ja välise õpimotivatsiooni omavahelises võrdluses, kus käesolevas uurimuses osalenud HEV kutseõppijate väline õpimotivatsioon oli kõrgem kui sisemine õpimotivatsioon. Samas Reeve'i ja Loperi (1983) uurimuses, kus uuriti samuti HEV õpilaste sisemist ja välist õpimotivatsiooni, ei saanud kinnitust seos, et HEV õpilaste akadeemiline võimekus on seotud välise õpimotivatsiooniga ega sõltu seejuures õpilastest endast. Käesoleva uurimuse tulemuste järgi oli uurimuses osalenud HEV kutseõppijate väline õpimotivatsioon kõrgem kui sisemine õpimotivatsioon.

Käesolevas uurimuses keskenduti ka HEV kutseõppijate sisemise ja välise õpimotivatsiooni alaskaalade sisesele võrdlusele. Käesoleva uurimuse tulemused näitasid, et uurimuses osalenud HEV kutseõppijate sisemise õpimotivatsiooni kolme alaskaala omavahelises võrdluses – *uudishimu*, *väljakutse*, *iseseisev õppimine* ilmnes, et uuritavate *uudishimu* on kõrgem kui *väljakutse* ja *iseseisev õppimine*.

Uurimuses osalenud HEV kutseõppijate välise õpimotivatsiooni alaskaalade – *kerge töö*, *õpetajale meele järele olemine* ja *õpetajast sõltumine* omavahelises võrdluses ilmnes, et uurimuses osalenud HEV kutseõppijatel on *kerge töö* kõrgem kui *õpetajale meele järele olemine* ja *õpetajast sõltumine*.

Käesoleva bakalaureusetöö piiranguks võib olla, et uurimus viidi läbi ühe kutsehariduskeskuse siseselt. Piiranguks võib olla ka väike valim (n=55) HEV kutseõppijat.

Töö väärtuseks oli, et uurija õppis uurimistöö käigus kvantitatiivse andmeanalüüsi tegemist. Teadmine HEV kutseõppijate õpimotivatsiooni tulemustest aitaks toetada nende õpimotivatsiooni tõstmist õppijate õppimisel ja õpetamisel.

Tänuõnad

Tahan tänada oma perekonda ja häid sõpru, kes olid toetavad ja mõistvad bakalaureusetöö kirjutamise vältel. Tänan oma töö juhendajat, Kristi Kõivu, toetuse ja põhjalikkuse eest.

Tahan tänada Liina Leppa toetuse ja nõuannete eest. Täna uurimuses osalenud kutsehariduskeskuse õppijaid ning sotsiaalpedagooge koostöö eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrekselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Klaarika Siliksaar

/allkirjastatud digitaalselt/ 22.05.2019

Kasutatud kirjandus

- Brophy, J.** (2010). *Kuidas õpilasi motiveerida. Käsiraamat õpetajale*. Tartu: AS Ecoprint.
- Cameron, J., & Pierce, D.** (1994). Reinforcement, Reward, and Intrinsic Motivation: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 64(3), 363-423.
- Deci, E. L.** (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of personality and social psychology*, 22(1), 113.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M.** (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27.
- Dev, P. C.** (1997) Intrinsic Motivation and Academic Achievement. What Does Their Relationship Imply for the Classroom Teacher? *Remedial and Special Education*, 18(1), 12–19.
- Devrimci, A., Heinmets, H., Jürivete, T., Kongi, A., & Teesalu, L.** (Koost). (2014). *Hariduslike erivajadustega õpilaste kutseõppe korraldamine* kutseõppeasutustele. Tallinn: Innove. Külastatud aadressil http://haridusinfo.innove.ee/UserFiles/Kutseharidus/Õppe-%20ja%20juhendamaterjalid/juhendamaterjalid/HEV%20kutseõppe%20korraldamine/HEV%20õpilaste%20kutseõppe%20korraldamine_abimaterjal%20koolidele.pdf
- Erivajadusega isikute kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord** (2014). *Riigi Teataja I* 15.05.2014, 4. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/115052014004?leiakehtiv>
- Feng, H. Y., Fan, J. J., & Yang, H. Z.** (2013). The relationship of learning motivation and achievement in EFL: Gender as an intermediated variable. *Educational Research International*, 2(2), 50-58.
- Gagne, R.M.; Driscoll, M.P.**(1992) *Õppimise olemus ja õpetamine*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Haridus- ja Teadusministeerium** (2017). *Hariduslike erivajadustega õpilane*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/tegevused/kutseharidus/hariduslike-erivajadustega-opilane>
- Haridussilma koduleht** (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.haridussilm.ee/>
- Krull, E.** (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kutseharidus** (s.a.). *HEV kutseõppes*. Külastatud aadressil <http://www.kutseharidus.ee/hea-teada/hev-kutseoppes/>
- Kutsekoda**. *Eesti kvalifikatsiooniraamistik*. (s.a.) Külastatud aadressil <https://www.kutsekoda.ee/eesti-kvalifikatsiooniraamistik-ekr/>

- Kutseõppeasutuse seadus** (2013). *Riigi Teataja I*, 28.12.2018, 12. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/102072013001?leiaKehtiv>
- Langemets, M., Tiits, M., Valdre, T., Veskis, L., Viks, Ü., & Voll, P.** (Toim). (2009). *Eesti keele seletav sõnaraamat*. Tallinn: Eesti keele Sihtasutus
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., Iyengar, S. S.** (2005). Intrinsic and extrinsic motivational
- Leppik, P.** (2006). *Õppimine on tõesti huvitav. Õpiprotsessi psühholoogilisest mõtestamisest*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Luuk, A., & Tulviste, P.** (2002). Motiivid ja vajadused. J. Allik & M. Rauk. (Toim). *Psühholoogia gümnaasiumile*. (lk 162-176). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Malmstein, K., & Rihvk, E.** (2008). *Motivatsioon tööõpetuses*. Haridus, 11-12, 30-33
- Maslow, A. H.** (2007). *Motivatsioon ja isiksus*. Tallinn: Mantra Kirjastus.
orientations in the classroom: age differences and academic correlates. *Journal of*
- Reeve, P. T., & Loper, A. B.** (1983). Intrinsic vs extrinsic motivation in learning disabled children. *Perceptual and Motor Skills*, 57(1), 59-63.
- Ruga, M.** (2011). *Sisemine ja väline õpimotivatsioon ühe internaatkooli I ja II kooliastme õpilastel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond
- Schmidt, M., & Čreslovník, H.** (2010). Learning habits of students with special needs in short-term vocational education programmes. *Educational studies*, 36(4), 415-430.
- Ummik, A.** (2014). *Õpetajate hinnangud valmisolekule töötada hariduslike erivajadustega õppijatega ja nende koolitusvajadused ühe kutseõppeasutuse näitel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Wiest, D. J., Wong, E. H., Cervantes, J. M., Craik, L., & Kreil, D. A.** (2001). Intrinsic motivation among regular, special, and alternative education high school students. *Adolescence*, 36(141), 111.
- Võsar, I.** (2014) *Hariduslike erivajadustega õpilaste rahulolu õppekeskkonna ja tugiteenustega ühe kutsehariduskeskuse näitel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Gordeeva, T. O., & Shepeleva, E. A. = Гордеева, Т. О., & Шепелева, Е. А.** (2011). Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, 3
- Pyushin, L. S., & Azbel, A. A. = Илюшин, Л. С., & Азбель, А. А.** (2016). Развитие учебной мотивации подростков: современные психолого-педагогические исследования. *На путях к новой школе*, 3, 27-33.

Lihtlitsents lõputöö elektroonseks avaldamiseks.

Mina, Klaarika Siliksaar,

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Soolised erinevused hariduslike erivajadustega kutseõppijate sisemises ja välises õpimotivatsioonis“, mille juhendaja on Kristi Kõiv, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

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

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Klaarika Siliksaar
22.05.2019