

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: Põhikooli mitme aine õpetaja

Tiina Tomps

PÕHIKOOLI III ASTME ÕPILASTE HINNANGUD EAKAASLASTELE JA
ÕPETAJATELE KUI ÕPIMOTIVATSIOONI MÕJUTAJATELE LÄHTUDES ÕPILASTE
ARVUST KLASSIS

Magistritöö

Juhendaja: dotsent Merle Taimalu

Tartu 2019

Põhikooli III astme õpilaste hinnangud eakaaslastele ja õpetajatele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele lähtudes õpilaste arvust klassis

Resümee

Kool on sotsiaalne keskkond kus õpimotivatsiooni mõjutavad nii kaasõpilased kui õpetajad. Õpilaste omavahelised suhted ja koostöö õpetajatega on olulised faktorid õpimotivatsiooni mõjutajatena. Õpimotivatsiooni võib mõjutada ka õpilaste arv klassis. Töö eesmärgiks oli selgitada välja ja võrrelda III kooliastme õpilaste hinnanguid õpetajatele ja kaasõpilastele õpimotivatsiooni mõjutajatena väikese, keskmise ja suure õpilaste arvuga klassides.

Uurimistöö käigus viidi läbi kvantitatiivne uurimus, kus valimi moodustasid 986 õpilast neljast eesti maakonnast. Mõõtevahendiks oli ankeet, kus kasutati sotsiaalse motivatsiooni mõõtmiseks REMO skaalat (*Relationship and Motivation*). Tulemustest selgus, et kõikide klassitüüpide õpilased hindavad kõige kõrgemalt õpetajaid kui positiivseid motiveerijaid ning kõige madalamalt eakaaslast kui negatiivseid motiveerijaid. Kolme klassitüübi võrdluses anti kõige erinevamad hinnangud faktoritele õpetajad kui negatiivsed motiveerijad, eakaaslased kui negatiivsed motiveerijad ja õpetajad kui positiivsed motiveerijad.

Märksõnad: õpimotivatsioon, sotsiaalne motivatsioon, õpilaste arv klassis.

Basic School III Stage Students' Evaluation of Peers and Teachers as Motivation Influencers
According to the Number of Students in the Classroom

Abstract

School is a social environment where motivation is influenced both by peers and teachers. Mutual relationships between students and co-operation with teachers are essential factors affecting learning motivation. Learning motivation can also be influenced by the number of students in the class. The aim of the research was to find out and compare the basic school III stage students' evaluation of teachers and peers as motivational influencers in small, medium and large classes. In this quantitative research, the sample was formed by 986 students, aged 12-16, from four counties and their motivation was measured using the REMO (*Relationship and Motivation*) scale. The results showed that all the students in all classes valued teachers as the best motivators and peers as the least influencing negative motivators. When comparing the three different class types, the most varied evaluations were given to the teachers as the most negative motivators, peers as negative motivators and teachers as positive motivators.

Keywords: motivation, social motivation, the number of students in the classroom

SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	5
Põhimõisted.....	6
Motivatsioon.....	6
Õpimotivatsioon.....	7
Sotsiaalne motivatsioon.....	8
Isemääramisteooria õpimotivatsiooni kontekstis.....	9
Õpimotivatsiooni seotus õpilaste arvuga klassis.....	11
Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused.....	12
METOODIKA.....	13
Valim.....	13
Mõõtevahendid.....	14
Protseduur.....	15
TULEMUSED.....	16
ARUTELU.....	20
Töö piirangud ja praktiline väärtus.....	24
TÄNUSÕNAD.....	25
AUTORSUSE KINNITUS.....	25
KASUTATUD KIRJANDUS.....	26
Lisa 1. Ankeet	
Lisa 2. Kiri lapsevanematele	

SISSEJUHATUS

Õpilaste akadeemilist edukust soodustavate teguritena on läbi ajaloo oluliseks peetud õpetajate ja lapsevanemate toetust. Õpimotivatsiooni ja akadeemiliste teadmiste omandamise seisukohast koolikeskkonnas ei ole vähemtähtis kaasõpilaste mõju (Kindermann, 2015). Õpimotivatsiooni all peetakse silmas õpilase kalduvust pidada õppetööd mõttekaks ja vaeva väärivaks ning püüdlusi jõuda õppides soovitud tulemuseni (Brophy, 2014). Samas õpitakse klassiruumis üldiste akadeemiliste teadmiste kõrval erinevaid oskusi, mida peetakse vajalikuks ja sobilikuks ühiskonnas hakkama saamisel (Hannah, 2013).

Kool on keskkond, kus õpilane veedab suurema osa päevast (Raufelder, Drury, Jagenow, Hoferichter & Bukowski, 2013). Koolipäeva edukaks kujunemisel omavad suurt tähtsust kooli sisekliima ning sotsiaalsed suhted, mis on olulised igas vanuseastmes (Hannah, 2013). Uurimuste kohaselt hakkab õpimotivatsioon pärast põhikooli jõudmist järsult kahanema ning langus jätkub põhikooli lõpuni (Eccles & Wigfield, 1998; Bokhorst, Sumter & Westenberg, 2010). Arvatakse, et õpimotivatsioon on kõige madalamas seisus 9. klassis (Raufelder, Drury, et al., 2013). Ülle Päsä (2013) uurimusest põhikooli õpilaste sisemise ja välise õpimotivatsiooni kohta õpilaste endi hinnangute põhjal selgus, et põhikooli vanemate klasside õpilastel on madalam sisemine motivatsioon kui nooremate klasside õpilastel. Päsä uurimuse tulemustest selgus, et kõige kõrgem on sisemine motivatsioon 5. klassi õpilastel ja kõige madalam 8. klassi õpilastel (Päsä, 2013).

Koolis moodustavad õpilaste suhted eakaaslaste ja õpetajatega koolile ainuomase sotsiaalse keskkonna, mis saab soodustada või takistada autonoomia, seotuse ja pädevuse arengut (Niemeč & Ryan, 2009). Alates III kooliastmest, 12.- 18. eluaasta vahel, suureneb noorukitel küll vajadus lävida täiskasvanutega väljaspool kodukeskkonda, kuid samas langeb õpetaja kui täiskasvanu ja õpilase suhete kvaliteet (Raufelder, Bakadorova, Yalcin, Ilgun Dıbek & Yavuz, 2017; Raufelder, Drury, et al., 2013). Samas eakaaslaste toetuse olulisus kujuneb järk-järgult täiskasvanute arvamusest olulisemaks (Bokhorst, Sumter, et al., 2010). On leitud, et klassikaaslaste arvamus muutub õpetajate ja vanemate arvamusest olulisemaks seoses tõsisema suhtumisega õppetöösse (Rohrbeck & Garvin 2003; Levitt, 2005). Samuti on Raufelder ja tema kolleegid (2012) leidnud kinnitust sellele, et kaasõpilaste toetuse olulisus suureneb 7. ja 8. klassis mõjutades oluliselt õpimotivatsiooni.

Euroopas on uurinud motivatsiooni ja sotsiaalseid suhteid põhikoolis läbi nelja erineva motivatsioonitüübi Raufelder ja tema kolleegid (Raufelder, Drury et al., 2013). Õpimotivatsiooni mõjutavad paljud tegurid, sealhulgas ka klassi suurus (Harfitt & Tsui,

2015). Norra Stavangeri Ülikooli teadlased viisid läbi uurimuse klassi suuruse ja õpilaste õpimotivatsiooni seoste osas ning jõudsid erinevate järeldusteni (Solheim & Opheim, 2018). Tuginedes varasematele uurimustele leiti, et väikese õpilaste arvuga klassis puudub õppimisel ja õpimotivatsioonil oluline seos ning teised (Glass & Smith, 2016; Almulla, 2015) jõudsid väikese klassi ja õpimotivatsiooni seoste osas positiivsete järeldusteni. Hongkongis läbi viidud uurimuse tulemusena leiti, et õpilased olid motiveeritumad õppetööga tegelema väiksemates klassides. Autorid jõudsid järeldusele, et väiksemates klassides on õpilased kokkuhoidvamad ja koostöövalmis ka siis, kui nende omavahelised suhted ei ole sõbralikud (Harfitt & Tsui, 2015). Eestis on varem uuritud õpimotivatsiooni mõjutavaid tegureid ja õpetaja rolli õpimotivatsiooni kujunemisel (nt Lepik, 2011; Liblik, 2015; Valdmaa, 2018). Töö autorile teadaolevalt ei ole eakaaslaste ja õpetajate mõju õpimotivatsiooni kujunemisel ning toetamisel lähtuvalt õpilaste arvust klassis Eestis varem uuritud. Käesoleva magistritöö tulemusena soovib autor välja selgitada, kas õpilaste hinnangud õpetajatele ja kaasõpilastele õpimotivatsiooni mõjutajatena erinevad lähtuvalt klassi suurusest.

Seega on oluline uurida, kuidas õpetajad ja eakaaslased mõjutavad õppija õpimotivatsiooni erineva suurusega klassides. Töö eesmärgiks on selgitada välja ja võrrelda III kooliastme õpilaste hinnanguid õpetajatele ja kaasõpilastele õpimotivatsiooni mõjutajatena väikese, keskmise ja suure õpilaste arvuga klassides.

Põhimõisted

Järgnevalt selgitatakse töös kasutatavaid põhimõisteid – motivatsioon, õpimotivatsioon, sotsiaalne motivatsioon.

Motivatsioon on lai mõiste, mida on keeruline ühemõtteliselt defineerida. Motivatsioon on olemas paljudest asjaoludest (Raufelder, Drury, et al., 2012). Eesti pedagoogikateadlane, Tartu Ülikooli emeriitprofessor Edgar Krull (2018) on öelnud, et mõiste „motivatsioon“ on õpetajate igapäevases mõttevahetuses küllaltki levinud, küll aga on terminit keeruline defineerida. Seetõttu on kasutusel mitmeid erinevaid motivatsiooni käsitlusi ja definitsioone. Enamasti peetakse motivatsioonist kõneledes silmas inimese soovi tegutseda ja oma vajadusi realiseerida. Sõna *motivatsioon* võib defineerida ka kui teekonna juhti, mis viib teatud olukordades soovini mingit käitumisviisi korrata ja vastupidi (Gopalan, Bakar, Zulkifli, Alwi, 2017). Motivatsiooni on sõnastatud kui oskust suurendada oma (või kellegi teise) energiat, et saavutada midagi positiivset (Landsberg, 2003) või kaaslaste inspireerimine ja julgustamine

selleks, et anda endast parimat (Brenner, 2007). Motivatsiooni erinevaid aspekte saab kirjeldada kahe omavahel põimunud protsessiga: eesmärgi seadmine ja selle poole püüdlemine (Chen & Gogus, 2008). Deci & Ryan (2000) on sõnastanud motivatsiooni kui tegutsemissoovi, mis ajendab inimest mingil kindlal viisil toimima. Näiteks motivatsioon kui inimese jõupingutuste püsivus ja eesmärk või motivatsiooni, kui teoreetiline mõiste, mida kasutatakse inimese käitumise ja tegutsemise mõtestamisel. Motiveeritud inimeseks peetakse üldiselt sellist inimest, kes saab töös pidevalt häid tulemusi ning näitab tegevustes üles energiat ja entusiasmi (Brooks, 2008).

Käesolevas uurimistöös käsitletakse motivatsiooni kooli kontekstis uurides põhikooli kolmanda kooliastme õpilaste hinnanguid eakaaslastele ja õpetajatele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele. Üleminekul ühelt kooliastmelt teisele võib „õpilaste motivatsiooni ja tajutud võimekuse üldise vähenemise piires esineda järske langusi“ (Brophy, 2014, lk 357). Paljude õpilaste motivatsioon väheneb noorukiikka jõudes nende poolt kogetavate muutustega neis endis ja koolikeskkonnas. Mõned õpilased hakkavad vältima konkurentsi pakkuvaid situatsioone, teistel jääb saavutusvajadus kooliaja jooksul samaks, ega sõltu muutustest, mis tulenevad õpetajatest või klassikaaslastest (Raufelder, Drury, et al., 2012).

Õpimotivatsioon

Motivatsiooni peetakse õpitegevuses edu saavutamisel olulise tähtsusega teguriks.

Koolikontekstis rääkides motivatsioonist käsitletakse eelkõige õpimotivatsiooni.

Õpimotivatsiooni all peetakse silmas õppija kalduvust pidada õpitegevusi mõttekateks ja vaeva väärivateks ning püüdu õpitegevuste abil jõuda soovitud tulemuseni (Brophy, 2014).

Kinnitust on leidnud väide, et motivatsioonil ja õppeprotsessil on tugev seos ning tahe õppida on üks paljudest inimest tegutsema ajendavatest motiividest (Gopalan, Bakar, et al., 2017; Korelskaja-Novikova, 2018). Sellest tulenevalt peetakse õpimotivatsiooni oluliseks teguriks õppimisvõime kujunemisel ja selle alalhoidmisel ning säilitamisel (Guo, 2018). Seega on õpimotivatsioon seisund, mida tuleb säilitada õppeprotsessi vältel ja siis, kui õpitut kasutatakse ja seostatakse varem õpituga (Leppik, 2006; Brophy, 2014). Järelikult on tahe õppida üks paljudest inimest tegutsema ajendavatest motiividest (Wolf, Bobst & Mangum, 2017).

Õpimotivatsioon võib muutuda üleminekul ühelt kooliastmelt teisele, mil õpiv muutub varasemast keerukamaks ja õpikeskkond on üha vähem individualiseeritud (Raufelder, Drury, et al., 2012). Õpilaste õpimotivatsiooni võib mõjutada hirm

ebaõnnestumise ees. Hirm võib põhineda veendumusel, et hinded annavad hinnangu nende isiklikule õpivõimele või intelligentsusele, mitte aga konkreetsele õppeülesandele. Seega võib hirm olla osa sellest, mis sunnib õpilasi saavutama kõrgeid tulemusi ning mõtlema ettevaatavalt tulevikku, kuidas hinded võivad edasiõppimist mõjutada (Covingtoni, 2011). Uuringud on näidanud, et noorukieas olevate õpilaste õpimotivatsioon hakkab järsult kahanema pärast põhikooli jõudmist ning jätkub põhikooli lõpuni. Õpimotivatsiooni madalseisu kõrgpunkt on 9. klassis (Raufelder, Drury, et al., 2013). Samas, Päss (2013) magistritööst selgus, et alates 5. klassist üldiselt langev õpimotivatsioon hakkab tasapisi taas tõusma 9. klassis.

Eesti üldhariduse oluliseks probleemiks on peetud õpilaste vähest õpimotivatsiooni (Raava, 2007). Õpimotivatsioonist aga sõltub õpiedukus koolis ning edasine haridustee. Saavutuseesmärkide teooriast lähtudes eristatakse kahte saavutusorientatsiooni ehk õppimise eesmärki. Meisterlikkusele (st õppimisele) ja parema tulemuse demonstreerimisele (paremale hindele, võidule) suunatus (Kaplan & Maehr, 2007). Kummagi mõiste all võib eristada veel kahte aladimensiooni – eesmärgi saavutamisele suunatus või läbikukkumise (eesmärgi mittesaavutamise) vältimine (Kikas & Toomela, 2015).

Sotsiaalne motivatsioon

Õpilased veedavad enamuse oma päevast koolis. Kool ja klassiruum ei ole ainult akadeemiliste teadmiste omandamise koht, vaid olulisel kohal on sotsiaalsed suhted õpetajate ja kaasõpilastega (Raufelder, Drury, et al., 2013). Sotsiaalse motivatsiooni (*social motivation*) kontekstis õpitakse selleks, et meeldida inimestele kelle arvamust peetakse oluliseks (Biggs & Tang, 2008). Seega on sotsiaalne motivatsioon inimese vajadus suhelda teiste inimestega, olla nende poolt aktsepteeritud ja interaktsioonis. Indiviidide interpersonaalseid vastastikuseid mõjusid peetakse sotsiaalseks käitumiseks, mis otseselt või kaudselt mõjutavad teisi inimesi (Juvonen & Wentzel, 1996). Järelikult on sotsiaalne motivatsioon tõekehaks ehk motivatsiooni allikaks indiviidile, et tal tekiks üldse soov teiste inimestega suhelda ja koos tegutseda (Hamilton, 2017).

Nagu öeldud, suheldakse koolipäeva jooksul paljude eakaaslaste ja aineõpetajatega erinevates klassiruumides. Eakaaslased on selles vanuses olulise tähtsusega mõjutajateks paljudes aspektides, seejuures ka sotsiaalse motivatsiooni kujunemisel (Raufelder, Drury, et al., 2012). Seejuures on koolil oluline roll individuaalselt erinevate isikute koolitamisel, et tulevased täiskasvanud oleksid motiveeritud ja hakkama saavad kodanikud (Ballantine &

Spade, 2008). Samas on õpilaste omavahelised suhted ja sotsiaalne motivatsioon ning suhted õpetajatega olulised faktorid, mis harmoonilises kooskõlas mõjutavad õpilaste õpimotivatsiooni positiivses suunas (Raufelder, Drury, et al., 2013).

Nagu eelpool öeldud, on sotsiaalse motivatsiooni kontekstis olulisel kohal sotsiaalsed suhted. Inimestele jääb paremini meelde käitumismall, mida järgivad isikud, keda peetakse endast kõrgemat staatust omavaks ja kellega soovitakse sarnaneda (Schunk, 2012). Seega ajendab inimest tegutsema huvi või soov millegagi tegeleda ja olla kaasatud. Selle huvi võib tekitada teine inimene, kellega soovitakse sarnaneda või kellega koos osaleda tegevustes (Biggs & Tang, 2008). Varasemates uuringutes (Biggs & Tang, 2008; Ballantine & Spade, 2008; Schunk, 2012; Raufelder et al., 2012; Raufelder et al., 2013) on kinnitust leidnud eakaaslaste sotsiaalse motivatsiooni mõju olulisus. Head sotsiaalsed suhted kaasõpilastega aitavad koolis tösta õpimotivatsiooni. Vähem on uuritud õpimotivatsiooni seost akadeemilise edukusega noorukite hulgas, kellel puuduvad lähedased sõbrad või toetus kaasõpilastelt ja õpetajatelt (Raufelder, Drury, et al., 2013).

Teiselt poolt võib kaaslastega koostöö mõjutada sotsiaalset motivatsiooni negatiivses suunas, ehk soodustada motivatsiooni langust. Kuna sotsiaalne motivatsioon väljendub koolis lisaks õppimisele ka teistes ühistegevustes, nagu näiteks sportimine, huvitegevus või klassi esindamine erinevates klassivälistes tegevustes, võib avalikkuse ees esinemine pärssida õpilase sooritust. Eakaaslaste mõju ei pruugi alati olla kaasõpilasi toetav ja innustav (Govern & Petri, 2013).

Kokkuvõtteks võib öelda, et kaaslaste kohalolek paneb inimese siiski enamasti alati tegutsema. Isiksuse vastuvõtlikkusest oleneb, kas inimese käitumine muutub positiivses või negatiivses suunas.

Isemääramisteooria õpimotivatsiooni kontekstis

Isemääramisteooria (*Self-Determination Theory*) raamistik kooli keskkonnas keskendub sotsiaalsetele suhetele, mis võivad soodustada või takistada õpilase heaolu ja tulemuslikkust, sooritust ja algatusvõimet. Isemääramisteooria kohaselt mõjutavad õpilaste õpimotivatsiooni ja õpitahet klassikaaslased ning õpetajate individuaalsed õpetamismeetodid või käitumisharjumused (Niemic & Ryan, 2009).

Isemääramisteooria kohaselt toetab sotsiaalne keskkond sisemist motivatsiooni, kui täidetud on kolm loomulikku psühholoogilist vajadust. Need on autonoomia ehk ise otsustamine selle üle, mida ja kuidas teha; kompetentsus, ehk keskkonna juhtimiseks ja

kontrolliks oskuste omandamine ja rakendamine; seotus ehk ühtekuuluvuse tunne prosotsiaalsete suhete kaudu (Brophy, 2014). Isemääramisteooria kujutab endast üldist raamistikku inimese motivatsiooni ja isiksuse uurimisel (Decy & Ryan, 2000).

Seega on isemääramisteooria inimese motivatsiooni- ja isiksusetooria, mille keskmes on leida selgitused inimeste käitumise erinevustele. Soodne sotsiaalne keskkond toetab inimese autonoomsust, kompetentsust ja seotust, et suurendada püsivust, tulemuslikkust ja loovust (Decy & Ryan, 2000).

Autonoomsuse saavutamisel on olulisel kohal inimese enda soovid ja vajadused ning väline tasustus on teisejärguline (Deci & Ryan, 2000). Õpimotivatsiooni seisukohast lähtuvalt võib õpilane autonoomsust toetavas keskkonnas näidata õpitegevuse vastu üles kõrgendatud huvi ja loobuda talle pakutavast abist. Seeläbi suureneb õppija enda vastutus õpingute ees, õppija teeb valikuid ehk teisiti öeldes toimub teadlik õppimine (Reeve, 2006). Seega autonoomsust toetavas keskkonnas õppivatel õpilastel on suurem õpimotivatsioon, neil on sageli paremad hinded, nad tunnevad end koolis hästi ning süvenevad rohkem õpitava sisusse (Krull, 2018). Kompetentsuse vajadusega seoses soovib inimene edukalt tegutseda ja ümbritsevat keskkonda endale soodsas suunas mõjutada. Kompetentsuse puhul mõistetakse ümbritsevat keskkonda ja selle toimimist. Seotuse vajaduse rahuldamiseks ollakse teistega tähenduslikus seoses ja oluline on kokkukuuluvus tunne. Seotuse korral tuntakse end turvaliselt ja väärtustatuna (Decy & Ryan, 2000).

Varasemates uurimustes on isemääramisteooriast lähtuvalt uuritud erinevate õpikäitumiste eeliseid (Niemic & Ryan, 2009; Decy & Ryan, 2008). Õpikäitumine hõlmab endas tuge iseseisvusele, õpioskuste omandamisele ja sotsiaalsusele, mis hõlbustavad õppijate arusaama iseseisvusest, kompetentsusest ja sotsiaalsetest suhetest. Eelpool nimetatud oskuste omandamine tõhustab õpilaste enesejuhtimist ja akadeemiliste teadmiste suurenemist (Bakadorova & Raufelder, 2018; Bürgermeister, Ringstein & Raufelder, 2016).

Teismeealiste motivatsiooni käsitlevad uurimused viitavad sellele, et murdeas langeb õpimotivatsioon, ehk soov saavutada akadeemilist edu. Akadeemilise edu langust ei põhjusta ainult haridussüsteem ja õppekavad, vaid sotsiaalne keskkond, kus õpitakse (Gnambs & Hanfstingl, 2015).

Kokkuvõtteks võib öelda, et isemääramisteooria seisukohast on oluline saavutada harmoonia kolme tähtsa psühholoogilise põhivajaduse osas. Nendeks põhivajadusteks on autonoomia, kompetentsus ja seotus. Kui nimetatud põhivajadused on koolikeskkonnas rahuldatud, siis on õpilaste õpimotivatsioon suurem ning eesmärgipärane.

Õpimotivatsiooni seotus õpilaste arvuga klassis

Õpilaste õpimotivatsiooni tulenevalt õpilaste arvust klassis ei ole autorile teadaolevalt Eestis varem uuritud. Uuritud on õpilaste enesetõhusust erinevates valdkondades lähtuvalt kooli suurusest (Ermits, 2012). Mujal maailmas on varasemalt uurimusi läbi viidud ja leitud õpimotivatsiooni ja õpilaste arvuga klassis vastuolulisi seoseid (Solheim & Opheim, 2018; Achilles & Finn, 2016; Egalite & Kisida, 2016; Glass & Smith, 2016; Almulla, 2015; Salvin, 1989).

Varasematest rahvusvahelistest uuringutest on selgunud, et väikese õpilaste arvuga klassis õppivatel õpilastel on tugev õpimotivatsioon ning õppekavapõhiselt saavutavad paremaid tulemusi lugemises ja matemaatikas (Achilles & Finn, 2016). Õpiedukuse ja õpimotivatsiooni väljakujunemise eeliseks on peetud seda, kui I kooliastmes õpitakse väikses klassis, mil loetakse alusvundamenti õpioskuste arendamisele (Salvin, 1989). Oluliseks uurimisküsimuseks on peetud õpetajapoolset õpilaste motiveerimist tulenevalt õpilaste arvust klassis. On leitud, et õpetajate entusiasmi ja töörahulolu suureneb, kui klassis on vähem õpilasi (Egalite & Kisida, 2016; Glass & Smith, 2016; Almulla, 2015). Õpilased tajuvad õpetaja panust õpetamisse, mis omakorda mõjutab õpilaste õpimotivatsiooni (Achilles & Finn, 2016). Suures klassis eduka tunni läbiviimiseks peab olema õpetaja hästi ette valmistunud ja suutma tööle rakendada kõik õpilased. Kui õpetaja seda teha ei suuda, siis toimub tund loengu vormis ja õpilased ei pruugi kaasa töötada (Pathan, 2016).

Colorado Ülikooli haridusuuringute labori teadlased Glass ja Smith (2016) viisid läbi uuringu selgitamaks välja seoseid klassi suuruse, õpimotivatsiooni ja õpilaste saavutuste vahel. Selgus, et väiksemates klassides oli õpimotivatsioon suurem. Suurbritannias läbi viidud uurimuses selgus, et õpilaste arv klassis on üks olulisemaid aspekte, mis mõjutab positiivselt õpilase õpimotivatsiooni ja õpiedukust (Almulla, 2015). Olulisteks õpimotivatsiooni mõjutajateks peetakse ka õpilaste individuaalseid erinevusi ja jõukohast õppekava. Uurimuse kohaselt ei ole õpilaste arv klassis ainus õppimist mõjutav tegur, kuid siiski olulise tähtsusega erinevate õpetamismeetodite kasutamisel (Achilles & Finn, 2016; Glass & Smith, 2016; Almulla, 2015).

Ameerika Ühendriikides Indiana Ülikooli teadlaste poolt 2013. aastal läbi viidud uurimusest "*School size and student achievement*" selgus, et klassi suuruse ja parema õpimotivatsiooni vahel puudub seos. Samas leiti, et suurte klasside õpilastel olid põhiainetes paremad tulemused võrreldes keskmiste ja väikeste klassidega, mida seostati individuaalse õpikäitumise ja õpimotivatsiooniga (Riggen, 2013). Wyse, Keesler ja Schneider (2008) töid

välja, et klassi suurusel ja tugeval õpimotivatsioonil puudub seos. Ameerikas läbi viidud uurimuse kohaselt selgus, et esimeses kooliastmes on õpimotivatsioon tugevam ning põhiainetes paremad tulemused, kui klassis on vähem õpilasi. Uurimistöökontekstis käsitleti väikese õpilaste arvuga klassina klassi, kus õppis kuni 16 õpilast ja suure klassina kuni 37 õpilasega klassi (Mathis, 2016). Wyse (2008) ja tema kolleegide poolt läbi viidud uurimusest selgus, et kaks aastat väikese õpilaste arvuga klassis õppides paranes õpilastel oluliselt lugemisoskus. Nimetatud autorid leidsid, et väiksema õpilaste arvuga klassis õppimine on oluline esimeses kooliastmes, kui omandatakse algteadmised põhiainetes nagu emakeel ja matemaatika. Töö autorite sõnul ei leidnud tõestust see, et väiksema õpilaste arvuga klassis on õpilaste õppeedukus ja õpimotivatsioon suuremad, kui suuremates klassides (Wyse, Keesler, et al., 2008). Põhja Carolina ülikooli teadlased on nimetanud varasemate uuringute põhjal kooli suuruse, klassi suuruse ja koolikliima mõju uurimist õpimotivatsioonile “black box”iks. Autorite sõnul puuduvad antud valdkonnas empiirilised uuringud seoste kinnitamiseks (Luyten, 2014, viidatud Egalite & Kisida, 2016 j).

Käesolevas magistritöös uuris autor väikese, keskmise ja suure õpilaste arvuga klassides õppivate III kooliastme õpilaste hinnanguid õpetajate ja kaasõpilaste õpimotivatsiooni mõjutajatena. Eestis kehtiv põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 26 lõige 1 sätestab, et klassi täitumuse ülemine piirnorm põhikoolis on 24 õpilast. Kooli pidaja võib erandjuhul direktori ettepanekul ja hoolekogu nõusolekul suurendada õpilaste arvu üle sätestatud piirnormi üheks õppeaastaks konkreetses klassis juhul, kui kõik tervisekaitse- ja ohutusnõuded on täidetud (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus § 26, 2010).

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Töö eesmärgiks on selgitada välja ja võrrelda III kooliastme õpilaste hinnanguid õpetajatele ja kaasõpilastele õpimotivatsiooni mõjutajatena väikese, keskmise ja suure õpilaste arvuga klassides. Töö autorile teadaolevalt ei ole eakaaslaste ja õpetajate mõju õpimotivatsioonile lähtuvalt õpilaste arvust klassis Eestis varem uuritud. Mujal maailmas on varasemalt sellekohaseid uurimusi läbi viidud ja leitud õpimotivatsiooni ja õpilaste arvuga klassis vastuolulisi seoseid. On leitud, et väiksemates klassides oli õpimotivatsioon suurem (Glass & Smith, 2016). Samas on ka uurimusi, kus ei leidnud tõestust see, et väiksema õpilaste arvuga klassis on õpilaste õppeedukus ja õpimotivatsioon suuremad kui suuremates klassides, vaid arvati, et õpetajate entusiasm ja töörahulolu võib suurenedada väiksema õpilaste arvuga klassis

ning see omakorda suurendab õpilaste õpimotivatsiooni (Achille & Finn, 2016). Sellest tulenevalt on sõnastatud esimesed kolm uurimisküsimust:

1. Millised on väikese õpilaste arvuga klassi õpilaste hinnangud õpetajatele ja kaasõpilastele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele?

2. Millised on keskmise õpilaste arvuga klassi õpilaste hinnangud õpetajatele ja kaasõpilastele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele?

3. Millised on suure õpilaste arvuga klassi õpilaste hinnangud õpetajatele ja kaasõpilastele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele?

Varasemate uuringute vastuolulisusest tulenevalt on neljas uurimisküsimus:

4. Millised erinevused on väikese, keskmise ja suure õpilaste arvuga klassi õpilaste antud hinnangutes eakaaslastele ja õpetajatele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele?

METOODIKA

Uurimuse läbiviimiseks kasutati kvantitatiivset uurimisviisi. Kvantitatiivse uurimuse eeliseks on suurema andmestiku kogumise võimalus ning andmeanalüüs statistiliste meetoditega (Õunapuu, 2014). Magistritöö on põhjuslik-võrdlev uurimus ning seega tingib töö eesmärk (võrrelda väikese, keskmise ja suure õpilaste arvuga klasside õpilaste hinnanguid) kvantitatiivse uurimisviisi valiku. Andmete kogumisel osales kokku neli magistranti (töö autor, Janyka Vellak, Carmen Kartau ja Meeli Pipar), kes kõik kasutasid oma uurimuses sama mõõtevahendit.

Valim

Uurimuses kasutati mugavusvalimit, et saada võimalikult lühikese ajaga suur vastajate hulk. Tulenevalt töö eesmärgist oli valimi moodustamise tingimuseks, et uurimuses osalevad õpilased õpiksid III kooliastmes (7.-9. klass). Valimi moodustasid III kooliastme õpilased erinevatest Eesti piirkondadest. Valim moodustati kahest Võrumaa, kuuest Tartumaa, ühest Harjumaa ja kümnest Lääne-Virumaa koolist. Ankeedi täitis kokku 1059 õpilast, millest andmeanalüüsiks sobisid 986. 73 ankeeti analüüsi ei sobinud, kuna olid rikutud või täidetud osaliselt jättes hindamata väiteid, mis kuulusid ühte või mitmesse faktorisse. Puudulikust täitmisest tulenevalt ei olnud hinnanguid võimalik võrrelda teiste vastajate hinnangutega. Ülevaate valimi moodustanud õpilaste klassidevahelisest jaotusest ja soost annab Tabel 1.

TABEL 1. Valimi moodustanud õpilaste arv

Klass	Sagedus	Protsent
7. klass	345	35
8. klass	317	32,1
9. klass	324	32,9
Sugu		
M	479	48,6
N	507	51,4

Uurimuse eesmärgist lähtuvalt pidid valimisse kuuluma õpilased võimalikult erineva õpilaste arvuga klassidest. Põhikooli- ja gümnaasiumiseadusest tulenevalt on klassi täituvuse ülemiseks piirnormiks põhikoolis 24 õpilast. Kui kahe või kolme klassi õpilaste arv on põhikoolis kokku 16 või alla selle, võib nendest õpilastest moodustada liitklassi (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Sellest tulenevalt jaotas töö autor klassid õpilaste arvu järgi kolme rühma. Esimese rühma moodustasid klassid, kus õppis kuni 16 õpilast (töös nimetatakse neid edaspidi väikesteks klassideks). Teise rühma moodustasid klassid, kus õpilaste arv oli 17 kuni 23 (töös nimetatakse neid edaspidi keskmisteks klassideks). Kolmanda rühma moodustasid klassid õpilaste arvuga 24 kuni 28 (töös nimetatakse neid edaspidi suurteks klassideks). Ülevaate valimisse kuulunud õpilaste jagunemisest klassitüübi järgi annab Tabel 2.

TABEL 2. Õpilaste jagunemine klassitüübi järgi (väike, keskmine, suur - sagedus ja protsent)

Õpilaste arv	Sagedus	Protsent
Väike klass (1-16 õpilast)	277	28
Keskmine klass (17-23 õpilast)	477	48
Suur klass (24-28 õpilast)	232	24
Kokku	986	100

Mõõtevahendid

Käesolevas töös kasutas autor andmete kogumisel paber kandjal ankeeti, mis sisaldab saksa teadlaste Raufelder, Drury, Jagenow, Hoferichter & Bukowski (2013) poolt loodud REMO skaalat (*Relationship and Motivation*). REMO skaala mõõdab õpilase enda hinnanguid õpetajatele ja eakaaslastele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele (Raufelder, Drury, et al., 2013). REMO skaalat Eestis läbiviidud uurimustes varem kasutatud ei ole.

Uurimuse aluseks olev REMO skaala tõlgiti eesti keelde dotsent Merle Taimalu poolt 2018. aasta veebruaris. Magistrant Janyka Vellaku (2019) poolt viidi märtsis 2018. aastal läbi pilootuuring, et suurendada ankeedi valiidsust. Pilootuuringus osales 17 õpilast põhikooli 8.

klassist. Lisaks intervjuueeriti Janyka Vellaku poolt pilootuuringu käigus kahte 7. klassi õpilast, kellel samuti paluti hinnata ankeedis toodud väidete mõistetavust ja anda ankeedile tagasisidet (Vellak, 2019).

Ankeet koosnes kahest osast (vt Lisa 1). Oma magistritöö jaoks teostati Janyka Vellaku poolt (Vellak, 2019) faktoranalüüs õpilaste hinnangute kohta eakaaslastele ja õpetajatele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele. Faktoranalüüs sisaldas 986 õpilase hinnanguid 37le väitele. Väited jagunesid viide faktorisse (vt Lisa 1): „*Eakaaslased kui positiivsed motiveerijad*“ reliaablus (*Cronbachi alfa*) oli 0,85; „*Eakaaslased kui negatiivsed motiveerijad*“ reliaablus (*Cronbachi alfa*) oli 0,75; „*Individaalne õppimiskäitumine*“ reliaablus (*Cronbachi alfa*) oli 0,68. Selles plokis hindasid õpilased enda eelistusi õppida üksinda või koos kaaslastega. Kõrgem hinnang sellele faktorile näitas eelistust üksi õppida (pärast kahe väite skaala pööramist). Faktor „*Õpetajad kui positiivsed motiveerijad*“ reliaablus (*Cronbachi alfa*) oli 0,81 ja „*Õpetajad kui negatiivsed motiveerijad*“ reliaablus (*Cronbachi alfa*) oli 0,86 (Vellak, 2019). Väidetele sai anda hinnanguid 4-pallilisel skaalal, kus 1 oli madalaim (*ei ole üldse nõus*) ja 4 kõrgeim (*olen täiesti nõus*) hinnang (vt Lisa 1). Ankeedi viimases osas küsiti taustaandmeid (sugu, vanus, klass, õpilaste arv klassis).

Protseduur

Põhiuuring viidi läbi 2018. aasta sügisel. Andmete kogumisel osales neli Tartu Ülikooli Haridusteaduste instituudi üliõpilast, kes kogusid andmeid sama ankeediga. Käesoleva töö autor kogus andmeid kümnes Lääne-Virumaa üldhariduskoolis soovides valimisse erineva õpilaste arvuga, nii väikese, keskmise kui suure õpilaste arvuga klasse. Uurimisküsimustele vastuste leidmiseks jagati uuritavad õpilaste arvu järgi kolme gruppi: väike klass (1-16 õpilast), keskmine klass (17-23 õpilast) ja suur klass (24-28 õpilast). Töö autor võttis eeskätt ühendust koolidega, kus töötas tuttav õpetaja, õppejuht või direktor. Töö autoril oli üsna keeruline leida klasse, kus õppis tunduvalt vähem või rohkem õpilasi kui vastavalt Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (2010) kehtestatud piirnormile (24 õpilast). Autor keskendus seetõttu eeskätt anketeerimisele väikestes maapiirkonna koolides, kuna neis koolides olid klassid väiksema õpilaste arvuga.

Kõigil uurimust läbi viinud üliõpilastel oli eelneva kokkuleppe järgi sarnane uurimuse läbiviimise protseduur. Koolide juhtkonnaga võeti telefoni või e-kirja teel ühendust, et küsida nõusolekut õpilaste anketeerimiseks ja selgitada töö eesmärki ning andmekogumise protseduuri. Antud töö autor võttis ühendust 11 Lääne-Virumaa kooliga. Nõusoleku uurimuses osalemiseks andis 10 kooli. Järgnevalt täpsustati direktori või õppejuhiga

kokkulepped uurimuse läbiviimiseks ning õpilaste ankeeterimiseks. Lapsevanematele koostati küsitlust tutvustav kiri, mida jagati e-kooli vahendusel. Vanematel oli võimalus keelduda oma lapse uurimusse kaasamisest. Uurimusest osalemisest ei loobunud keegi ning ankeedi täitsid kõik õpilased, kes uurimuse läbiviimise päeval koolis olid. Ankeedid olid anonüümsed – vastajad ei pidanud avaldama nime, kooli ega muud, mis võimaldaks vastaja isikut tuvastada. Anonüümsust rõhutati õpilastele ankeedi sissejuhatavas tekstis ning vanematele saadetud tutvustuskirjas (vt Lisa 2). Andmete konfidentsiaalsuse tagamiseks pandi ankeedid pärast täitmist selleks otstarbeks kooli viidud suletavatesse kogumiskarpidesse.

Novembris 2018 viis uurija isiklikult kümnesse kooli 390 ankeeti ning kogumiskarbid. Küsitluse viisid läbi klassijuhatajad, õppejuhid või arvutiõpetuse õpetajad. Ankeedi täitmine võttis aega keskmiselt 20-25 minutit. Uurimuses osalemine oli vabatahtlik. Vastavalt kokkuleppele läks töö autor isiklikult ankeetidele järele. Uurija sai tagasi 363 paber kandjal ankeeti, millest andmeanalüüsiks sobis 346. Rikutud ja poolikult täidetud ankeete oli 17. Andmeid kogunud üliõpilased sisestasid enda kogutud andmed Microsoft Exceli ühisesse tabelisse. Edasiseks andmete analüüsiks kanti andmed üle IBM SPSS Statistics 25 programmi. Üliõpilased teostasid andmeanalüüsi iseseisvalt vastavalt püstitatud uurimisküsimustele.

Valimi taustaandmete kirjeldamisel kasutati kirjeldavat statistikat (keskmised, standardhälbed, protsendid). Janyka Vellaku (2019) poolt tehtud uurivas faktoranalüüsis leiti viiest faktorist koosnev faktormudel. Vastavalt sellele jagati käesolevas töös väited viie faktori alla ja arvutati faktoritesse koondatud väidete koondkeskmised. Kirjeldav statistika arvutati antud töös eraldi väikeste, keskmiste ja suurte klasside kohta. Faktorite pingerea võrdlemiseks kasutati paarisvalimi t-testi. Faktorite koondkeskmiste võrdlemiseks kolme erineva suurusega klasside õpilaste hinnangute osas tehti ühefaktoriline dispersioonanalüüs (ANOVA ja Bonferroni Post Hoc test), mis on mõeldud enam kui kahe sõltumatu üldkogumi keskväärtuste võrdlemiseks ning võimaldab teha järeldusi, kas erinevused gruppide vahel on statistiliselt olulised või mitte (Tooding, 2015).

TULEMUSED

Käesolevas peatükis esitatakse uurimustulemused vastavalt uurimisküsimustele. Esitatakse väikeste, keskmiste ja suurte klasside õpilaste hinnangud õpetajatele ja eakaaslastele kui õpilaste õpimotivatsiooni mõjutajatele ning võrreldakse nende hinnanguid.

Järgnevalt esitatakse faktorite kirjeldav statistika kolme erineva õpilaste arvuga klassi kohta. Leitud on faktorite keskmised ja standardhälbed. Faktorid on esitatud pingereas lähtudes koondkeskmistest (vt Tabel 3).

Kui kõrvutada väikeste, keskmiste ja suurte klasside õpilaste antud hinnangute koondkeskmiste alusel moodustatud pingeridasid, siis nähtub (vt Tabel 3), et faktorite pingeread olid kõigi klassitüüpide põhjal samad. Nelja esimese faktori puhul oli hinnangute koondkeskmine üle skaala keskmise. Kõige kõrgema keskmise hinnangu sai faktor *Õpetajad kui positiivsed motiveerijad*. Kõige madalama keskmise hinnangu sai faktor *Eakaaslased kui negatiivsed motiveerijad*. Üldiselt on näha tendentsi, et väikeste klasside õpilaste hinnangud on pingerea alguses madalamad, kui keskmiste ja suurte klasside õpilastel. Kahele viimasel kohal olevale faktorile *Õpetajad kui negatiivsed motiveerijad* ja *Eakaaslased kui negatiivsed motiveerijad* on väikeste klasside õpilased andnud aga mõnevõrra kõrgema hinnangu kõrvutades keskmise ja suure klassi õpilaste hinnangutega.

Kõiki faktoreid võrreldi pingereas omavahel paarisvalimis t-testiga. Selgus, et väikeste klasside õpilaste antud hinnangute koondkeskmised olid kõik omavahel statistiliselt oluliselt erinevad ($p < 0,05$). Keskmise suurusega klasside õpilaste antud hinnangute võrdluses ilmnis statistiliselt oluline erinevus samuti kõigi viie faktori vahel ($p < 0,05$). Suurte klasside õpilaste antud hinnangutes selgus, et faktorite *Individaalne õppimiskäitumine* ja *Eakaaslased kui positiivsed motiveerijad* vahel ei olnud statistiliselt olulist erinevust ($t = 1,30$; $p > 0,05$). Teiste faktorite koondkeskmised erinesid omavahel statistiliselt oluliselt ($p < 0,05$).

Väikese, keskmise ja suure õpilaste arvuga klasside võrdlemiseks kasutati ühefaktorilist dispersioonanalüüsi ANOVA. Selgus, statistiliselt oluline erinevus oli kolmes faktoris viiest: *Õpetajad kui negatiivsed motiveerijad*; *Eakaaslased kui negatiivsed motiveerijad*; *Õpetajad kui positiivsed motiveerijad* (vt Tabel 4). Selleks, et selgitada, milliste rühmade vahel on statistiliselt olulised erinevused, tehti ANOVA testile täiendavalt Bonferroni Post Hoc Test (vt Tabel 4).

Tabel 3. Faktorite koondkeskmised ja standardhälbed väikeste, keskmiste ja suurte klasside õpilaste hinnangute alusel

Faktor	Väikesed klassid		Keskmised klassid		Suured klassid	
	M*	SD*	M*	SD*	M*	SD*
Õpetajad kui positiivsed motiveerijad	2,84	0,61	2,94	0,54	2,98	0,54
Individuaalne õppimiskäitumine	2,62	0,57	2,65	0,56	2,63	0,53
Eakaaslased kui positiivsed motiveerijad	2,46	0,61	2,56	0,57	2,55	0,59
Õpetajad kui negatiivsed motiveerijad	2,22	0,61	2,04	0,55	2,16	0,6
Eakaaslased kui negatiivsed motiveerijad	1,50	0,46	1,46	0,50	1,38	0,42

*M – keskmine; *SD - standardhälve

Tabel 4. Väikeste, keskmiste ja suurte klasside õpilaste koondkeskmiste hinnangute võrdlus: ANOVA ja Bonferroni Post-hoc testi tulemused

Faktorid	Klassid		p*
Õpetajad kui negatiivsed motiveerijad F=8,790; p=0,000	Väike klass	keskmise suur	0,000 0,724
	Keskmine klass	väike suur	0,000 0,038
Eakaaslased kui negatiivsed motiveerijad F=4,253; p=0,014	Väike klass	keskmise suur	0,569 0,011
	Keskmine klass	väike suur	0,569 0,141
Õpetajad kui positiivsed motiveerijad F=4,446; p=0,012	Väike klass	keskmise suur	0,050 0,017
	Keskmine klass	väike suur	0,050 1,000
Eakaaslased kui positiivsed motiverijad F=2,785; p=0,062	Väike klass	keskmise suur	0,076 0,204
	Keskmine klass	väike suur	0,076 1,000
Individuaalne õppimiskäitumine F=0,284; p=0,753	Väike klass	keskmise suur	1,000 1,000
	Keskmine klass	väike suur	1,000 1,000

*F – ANOVA testi statistik; *p – olulisusnivoo

Bonferroni test näitas, et keskmise suurusega klassi õpilaste hinnangud õpetajatele kui negatiivsetele motiveerijatele erinesid oluliselt nii väikese kui ka suure klassi õpilaste hinnangutest ($p < 0,05$). Keskmise suurusega klassi õpilaste koondkeskmise oli teiste klasside õpilaste koondkeskmisest oluliselt madalam (vt Tabel 3). Faktori *Eakaaslased kui negatiivsed motiveerijad* puhul ilmnis statistiliselt oluline erinevus väikese ja suure klassi õpilaste hinnangutes. Väikese klassi õpilaste hinnang oli suure klassi õpilaste omast oluliselt kõrgem ($p < 0,05$, vt Tabel 3). Hinnangutes *Õpetajad kui positiivsed motiveerijad* esines statistiliselt oluline erinevus väikese ja suure klassi õpilaste hinnangutes ($p < 0,05$). Siin oli väikese klassi õpilaste koondkeskmise suure klassi õpilaste koondkeskmisest madalam (vt Tabel 3). Sama faktori puhul väikese ja keskmise klassi hinnangutes jäi olulisusnivoo täpselt statistiliselt olulise piiri peale ($p = 0,05$) ja seetõttu märgiti ka see võrdluses ära. Siingi oli väikese klassi õpilaste koondkeskmise keskmise klassi õpilaste koondkeskmisest madalam (vt Tabel 3).

ARUTELU

Töö eesmärgiks oli selgitada välja ja võrrelda III kooliastme õpilaste hinnanguid õpetajatele ja kaasõpilastele õpimotivatsiooni mõjutajatena väikese, keskmise ja suure õpilaste arvuga klassides. Arutelu on struktureeritud lähtudes uurimisküsimustest. Peatüki lõpus toob autor välja töö piirangud, praktilise väärtuse ning soovitusel edasisteks uuringuteks.

Esimese uurimisküsimusega sooviti välja selgitada millised on väikese õpilaste arvuga klasside õpilaste hinnangud õpetajatele ja eakaaslastele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele. Vastuse leidmiseks pandi faktorid koondkeskmiste alusel pingeritta. Siinse uurimuse tulemused näitavad, et kõige kõrgemalt hindasid väikese õpilaste arvuga klassi õpilased õpetajaid kui positiivseid motiveerijaid, millele järgnes individuaalne õppimiskäitumine. Raufelderi ja tema kolleegide poolt (2013) läbi viidud uurimuses selgus, et õpilased hindavad samuti õpetajaid kui positiivseid motiveerijaid kõige kõrgemalt. Õpilaste poolt antud hinnangute järgi võiks arvata, et õpetajapoolne õppetööd toetav käitumine on õpilaste hinnangul väga oluline. Teistest varasematest välismaal läbi viidud uurimustest on selgunud, et väikesema õpilaste arvuga klassis õppivatel õpilastel on tugev õpimotivatsioon ning paremad ainealased tulemused emakeeles ja matemaatikas (Achille & Finn, 2016; Glass & Smith, 2016; Almulla, 2015). Väiksemas klassis õpetades tunneb õpetaja töörahulolu ja entusiasmi oma tööd hästi teha. Seega on õpetaja panus töösse õpilaste poolt tajutav ning mõjutab neid tõstes õpimotivatsiooni (Achille & Finn, 2016). Seevastu Ameerika Ühendriikides läbi viidud uurimusest selgus, et klassi suuruse ja õpimotivatsiooni vahel puudub seos (Riggen, 2013). Sellest lähtuvalt võib õpilaste õpimotivatsioon olla mõjutatud õpetaja-õpilane suhetest, õpilane-õpilane suhetest ja sotsiaalsest keskkonnast.

Põhikooli III astmes on õpilastel enamasti välja kujunenud oma õpistiil. Seega on igati mõistetav õpilaste poolt antud kõrge hinnang faktorile individuaalne õppimiskäitumine. Individuaalne õppimiskäitumine tähendas seda, et õpilased eelistavad õppida eksamiteks ja kontrolltöödeks üksinda. Individuaalse õppimiskäitumise kõrge hinnang näitas ka seda, et koduseid ülesandeid eelistatakse teha samuti iseseisvalt ilma kaasõpilaste toetuseta. On leitud, et kui õpetaja poolt on klassiruumis loodud iseseisvust, kompetentsust ja kuuluvust toetav keskkond on õpilasele seeläbi võimaldatud soodsad tingimused individuaalseks õppimiseks ka koolis (Bakadorova & Raufelder, 2018). Igal õpilasel on õppeainete omandamisel erinev õpistiil ning individuaalne tempo, mida empaatiline õpetaja saab toetada ja arendada (Reeve, 2006). Seega aitab individuaalne õppimiskäitumine õpitut paremini omandada, meenutada ja

kasutada nii kodus õppeülesandeid ette valmistades kui ka koolis iseseisvaid ülesandeid lahendades.

Eakaaslased kui positiivsed motiveerijad said väikeste klasside õpilaste hinnangul viie faktori hulgast kolmanda positsiooni. Õpetajad kui negatiivsed motiveerijad said õpilaste hinnangul eelviimase koha. Oluliselt vähem tajusid väikese klassi õpilased eakaaslasi negatiivsete motiveerijatena, mida viie faktori seas hinnati kõige madalamaks. Seega on uurimistulemus kooskõlas Harfitt & Tsui (2015) poolt avaldatud uuringu tulemustega, kus leiti, et väiksemas klassis õppivad õpilased on kokkuhoidvamad ja koostöövalmis ka siis, kui nende omavahelised suhted ei ole sõbralikud. Uurimistulemused kinnitasid, et väikeste klasside õpilaste hinnangul on õpetajad kui positiivsed motiveerijad olulise tähtsusega. Individuaalne õppimiskäitumine võis saada kõrge hinnangu sellelt rühmalt seetõttu, et väikeses klassis on õpetajal vahetu kontakt iga õpilasega. Õpilased soovivad minna tundi ettevalmistunult ning saavutada õpitulemustes edu. Õpetaja-õpilase koostööl on võimalik sujuvalt üle minna individuaalsele tegevusele ja vastupidi. Väikeses klassis on õpetajal hea ülevaade õpilaste tegevusest, kõiki õpilasi saab kaasata õppeprotsessi ning juhendada vajadusel individuaalselt.

Teise uurimisküsimusega sooviti välja selgitada millised on keskmise õpilaste arvuga klassi õpilaste hinnangud õpetajatele ja kaasõpilastele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele. Uurimistulemustest selgus, et keskmise õpilaste arvuga klassi õpilased hindavad samuti õpetajaid kui positiivseid motiveerijaid kõige kõrgemalt võrreldes teiste faktoritega. Keskmise suurusega klassi õpilaste hinnangud langevad kokku Raufelderi ja tema kolleegide (2013) poolt läbi viidud uurimusega, mille kohaselt hindasid õpilased kõige kõrgemalt samuti faktorit õpetajad kui positiivsed motiveerijad. Individuaalne õppimiskäitumine on õpilaste hinnangul samuti oluline. Seega peavad õpilased oluliseks individuaalset õppimist kodus, iseseisvat ettevalmistamist eksamiteks ning kontrolltöödeks. Koolikontekstis on leitud, et iseseisva tööga tunnis enamasti liialdatakse või kasutatakse seda valesti (Brophy, 2014). Seega on oluline tõdemus, et õpilaste hinnangul on individuaalne õppimine siiski oluline. Individuaalse õppimise olulisus võib seisneda selles, et siis saab õpilane kasutada oma varasemaid teadmisi, luua seoseid ja teha järeldusi. Kõige madalamalt hindasid õpilased eakaaslasi negatiivsete motiveerijatena. See võib olla tingitud noorukieas suureneva vajadusega suhelda ning olla aktsepteeritud eakaaslaste poolt. Raufelder ja tema kolleegid (2017) uurides motivatsiooni ja suhteid leidsid, et kaasõpilaste poolt aktsepteeritud õpilased tunnevad suuremat huvi klassis toimuva kohta ja on seeläbi akadeemiliselt motiveeritumad. Seevastu õpilased, kel pole

eakaaslaste hulgas sõpru kogevad rohkem emotsionaalset stressi ja neil on madalam õpimotivatsioon.

Kolmanda uurimisküsimuse, millised on suure õpilaste arvuga klassi õpilaste hinnangud õpetajatele ja kaasõpilastele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele puhul selgus, et kõige kõrgemalt hindasid suurte klasside õpilased samuti õpetajaid positiivsete motiveerijatena, millele järgnesid individuaalne õppimiskäitumine ja eakaaslased kui positiivsed motiveerijad. Märkimisväärne on see, et kõige suurema õpilaste arvuga klasside õpilased andsid faktorile õpetajad kui positiivsed motiveerijad kõige kõrgema hinnangu. Varasemas uuringus on leitud, et õpetaja peab kasutama suure õpilaste arvuga klassis õpetades kaasaegseid ja oskuslikke õpetamise tehnikaid. Suures klassis eduka tunni läbiviimiseks peab olema õpetaja ette valmistunud ja suutma tööle rakendada kõik õpilased. Kui õpetaja seda teha ei suuda, siis toimub tund loengu vormis ja õpilased ei pruugi kaasa töötada (Pathan, 2016). Seega ei leidnud kinnitust Glassi ja Smithi (2016) poolt läbi viidud uurimus kus leiti, et väiksemates klassides oli õpetaja toetus ja õpimotivatsioon suurem. Samas aga ühtib tulemus Ameerika Ühendriikides läbi viidud uurimusega, kus leiti, et suurte klasside õpilastel olid matemaatikas paremad tulemused võrreldes keskmiste ja väikeste klasside õpilastega, mida seostati tugeva õpimotivatsiooniga ning sooviga olla teistest parem (Riggen, 2013).

Individuaalset õpikäitumist vaadeldes ilmnes, et suure klassi õpilased hindavad seda kõrgemalt kui väikese klassi õpilased. Põhjusi võib olla mitmeid alates algklassides efektiivseks osutunud individuaalsete õpioskuste omandamisest kuni meetoditeni, kuidas konkreetne õpetaja tundi üles ehitab või teemat selgitab. Seega on suure õpilaste arvuga klassis õpilaste tunnist osavõtu aktiivsuse ja individuaalse õpikäitumise osas oluline roll õpilasel. Õpetaja ei pruugi iga õpilase puhul koheselt märgata raskuste ilmumist ülesannete lahendamisel. Seega on suures klassis õppival õpilasel oluline roll individuaalse õpikäitumise juhtimisel. Õpetajad kui negatiivsed motiveerijad ja eakaaslased kui negatiivsed motiveerijad said suure õpilaste arvuga klassi õpilaste poolt kõige madalamad hinnangud. Põhjused võivad seisneda selles, et õpetajad valdavad õpetatavat ainet hästi ning õpetaja-õpilase suhted on toetavad. Eakaaslastele antud hinnang võib olla tingitud tahtest näidata eakaaslaste mõju positiivsemana.

Neljanda uurimisküsimusega sooviti saada vastust küsimusele, millised erinevused on väikese, keskmise ja suure õpilaste arvuga klassi õpilaste antud hinnangutes eakaaslastele ja

õpetajatele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele. Uurimisküsimuse analüüsist leiti olulised erinevused kolmes faktoris viiest.

Faktorile õpetajad kui negatiivsed motiveerijad erinesid keskmise suurusega klassi õpilaste hinnangud nii väikese kui ka suure klassi õpilaste hinnangutest. Keskmise suurusega klassi õpilased andsid väikese ja suure klassi õpilastest faktori väidetele madalamaid hinnanguid. Seega hindavad keskmise suurusega klassi õpilased positiivsemalt õpetajate toetust õpimotivatsioonile. Keskmise suurusega klassi õpilased võivad tajuda õpetajat kui negatiivset motiveerijat teiste klassitüüpidega võrreldes vähem, sest sellisel klassi suurusel on piisav õpilaste arv tegelemaks erinevate õppimismeetoditega. Keskmise suurusega klassis suudab õpetaja arvatavasti jagada õpilastele piisavalt tähelepanu ning samas on tagatud ka mingil määral distants ja diskreetsus. Väikese õpilaste arvuga klassis võib õpilane tunda end pidevalt õpetaja tähelepanu all ja suures klassis ei pruugi õpetajal jätkuda igale õpilasele piisavalt tähelepanu. Faktori eakaaslased kui negatiivsed motiveerijad puhul ilmnes erinevus väikese ja suure klassi õpilaste hinnangutes. Väikese klassi õpilased nõustusid faktori väidetega oluliselt sagedamini. Siiski hindavad kõik klassitüübid eakaaslasi negatiivsete motiveerijatena väga madalalt. Eakaaslased negatiivsete motiveerijatena võivad mõjuda väikeses klassis jõulisemalt, kuna väikese õpilaste arvu tõttu tuleb igasugune tegevus klassis paremini esile. Suuremates klassides on õpilasel valikuvõimalus, kellega suhelda ja kellega mitte. Väikeses klassis on suhtlemine piiratum ning valikuvõimalus kaaslaste osas väiksem. Seega on kõikide õpilaste mõju oluliselt tugevam. Faktori õpetajad kui positiivsed motiveerijad esines samuti erinevus väikese ja suure klassi õpilaste hinnangutes. Sellele faktorile andsid väikese klassi õpilased oluliselt madalama hinnangu. Suure klassi õpilased võivad tajuda õpetaja positiivset toetust õpimotivatsioonile seetõttu, et suuremas klassis ei ole individuaalne õpetaja poolne tähelepanu ja abistamine väga sage. Tunnitegevused toimuvad kindlas rütmis ning vastavalt süsteemile ja õpetaja juhendab tervet klassi. Seega järeldan, et suure klassi õpilased oskavad õpetaja individuaalset toetust märgata ja tähele panna. Väikeses klassis õppides on õpetaja poolne tähelepanu ja toetus garanteeritud ning õpilased võivad võtta seda iseenesest mõistetavalt oskamata seda oluliseks pidada.

Kõigi kolme klassi juures leidis kinnitust Jagenowi ja tema kolleegide (2015) poolt leitud tulemus, et eakaaslased ei ole õpimotivatsiooni seisukohast kõige olulisemad mõjutajad. Eakaaslaste mõju akadeemilise motivatsiooni seisukohast on küll oluline, kuid väheneb aja jooksul. Õpetajate mõju olulisus õpimotivatsiooni puhul on tajutud ka III kooliastme õpilaste poolt olulisemana kui eakaaslaste mõju.

Töö piirangud ja praktiline väärtus

Töö piiranguks võib pidada väga väikese õpilaste arvuga klasside vähesust uurimistöös. Valim oli küll suur, hõlmates nelja Eesti maakonna koolide õpilasi, kuid antud töö autor keskendus ainuisikuliselt väikese õpilaste arvuga klassides õppivate õpilaste anketeerimisele. Väikese õpilaste arvuga klassid on moodustatud peamiselt väikestes maapiirkonnas asuvasse koolidesse ning hajaasustuse tõttu oli valimi moodustamine aeganõudev protsess. Kuna tegu oli mugavusvalimiga, siis hoolimata üsna suurest valimist ei saa töö tulemusi üldistada suuremale üldkogumile.

Töö praktiline väärtus on õpimotivatsiooni teema käsitlemine III kooliastmes, sest selles vanuses võib õpilastel õpimotivatsioon langeda. Käesolevas magistritöös selgus, et klassi suurusest olenemata seadsid õpilased õpetajad ja eakaaslased olulisele kohale õpimotivatsiooni mõjutajatena. Õpilased peavad positiivseid suhteid eakaaslaste ja õpetajatega oluliseks ning hindavad seeläbi positiivset mõju õpimotivatsioonile. Seega on antud magistritöö tulemused olulised õpetajatele, et mõista kuidas õpilane õpetajat ja kaasõpilasi õppimise mõjutajatena tajub ning arvestada õpimotivatsiooni toetamisel.

Antud töö autorile teadaolevalt ei ole Eestis varem III kooliastme õpilaste hinnanguid õpetajatele ja kaasõpilastele õpimotivatsiooni mõjutajatena väikestes, keskmistes ja suure õpilaste arvuga klassides võrreldud. Sellest lähtudes võib käesoleva töö praktiliseks väärtuseks pidada ka seda, et tegemist on esimese uurimusega, mis uuris õpilaste sotsiaalset õpimotivatsiooni sellisest vaatenurgast.

TÄNUSÕNAD

Täna käesoleva töö juhendajat Merle Taimalu, kes oli alati toetav, mõistev ning aitas leida endas motivatsiooni töö kirjutamisel. Suur tänu Liina Lepale, kes aine Magistritöö seminar raames toetas, juhendas, julgustas ja andis vajalikke soovitusi. Suur tänu kaasüliõpilastele – Janyka Vellak, Carmen Kartau ja Meeli Pipar – kes osalesid andmete kogumisel ning olid kogu töö kirjutamise protsessi ajal toeks. Täna kõiki uuringus osalenud õpilasi.

AUTORSUSE KINNITUS

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

Tiina Tomps

27.05.2019

KASUTATUD KIRJANDUS

- Achilles, C. M., Finn, J. D. (2016). Answers and Questions About Class Size: A Statewide Experiment. *American Educational Research Journal*, 27(5), 557-577.
- Almulla, M. A. (2015). An Investigation of Teachers' Perceptions of the Effects of Class Size on Teaching. *International Education Studies*, 8(12), 33-42. Külastatud aadressil <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083917.pdf>
- Bakadorova, G., Raufelder, D. (2018). The essential role of the teacher-student relationship in students' need satisfaction during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 58, 57–65.
- Ballantine, J. H., Spade, J. Z. (2008). Schools and society: a sociological approach to education. Los Angeles: Pine Forge Press.
- Biggs, J., Tang, C. (2008). *Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., & Westenberg, P. M. (2010). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: who is perceived as most Supportive. 417–426.
- Brenner, D. (2007). Achieving a successful project by motivating the project team. 49(5), 1-16.
- Brophy, J. (2014). *Kuidas motiveerida õpilasi. Käsiraamat õpetajatele*. Tartu: AS Ecoprint.
- Brooks, I. (2008). *Organisatsioonikäitumine. Üksikisik, rühm ja organisatsioon. Motivatsioon* (lk 63-94). Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda.
- Bürgermeister, A., Ringeisen, T., Raufelder, D. (2016). Fostering students' moderation competence: the interplay between social relatedness and perceived competence. *Teaching in higher education*. 21(8), 990–1005.
- Chen, G., & Gogus, C. (2008). Motivation in and of work teams: A multilevel perspective. New York, USA: Routledge Taylor & Francis Group. 27, 285-317.
- Covingtoni, M. (2011). Why students learn and (sometimes) don't learn. University of California. Külastatud aadressil <https://gsi.berkeley.edu/programs-services/hsl-project/hsl-speakers/covington/>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1),

14–23.

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1998). Motivation to succeed. *Handbook of Child Psychology*, New York, NY: John Wiley & Sons, 1017–1095.
- Egalite, A., Kisida, B. (2016). *School Effectiveness and School Improvement*. School size and student achievement: a longitudinal analysis. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1190385>
- Ermits, E. (2012). *Õpilaste enesetõhusus erinevates valdkondades ja selle võrdlus lähtuvalt soost ning kooli suuruselt*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Glass, G. V., Smith, M. L. (2016). Meta analysis of Research on class size and achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1(1), 2-16.
- Gnambs, T., & Hanfstingl, B. (2015). The decline of academic motivation during adolescence: An accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology*, 36(9), 3-5.
- Gopalan, V., Bakar, J., Zulkifli, A., Alwi, A., Mat, R. (2017). A review of the motivation theories in learning. *AIP Conference Proceedings*, 1891(020043), 1-7.
- Govern, J., Petri, H. (2013). *Motivation theory, research and application*. Belmont Calif: Wadsworth, CENGAGE Learning.
- Guo, Y. (2018). The Influence of Academic Autonomous Motivation on Learning Engagement and Life Satisfaction in Adolescents: The Mediating Role of Basic Psychological Needs Satisfaction. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 254-261.
- Hamilton, A. (2017). *Social motivation*. Külastatud aadressil <http://serious-science.org/social-motivation-8756>
- Hannah, R. (2013). The Effect of Classroom Environment on Student Learning. Western Michigan University. *Honors Theses*. 12(6), 1-22.
- Harfitt, G. J., & Tsui, A. B. M. (2015). An examination of class size reduction on teaching and learning processes: a theoretical perspective. *British Educational Research Journal*, 41(5), 845–865.
- Jagenow, D., Raufelder, D., & Eid, M. (2015). The development of socio-motivational dependency from early to middle adolescence. *Frontiers in Psychology*, 6(194), 1-9.
- Juvonen, J., Wentzel, K. R. (1996). *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaplan, A., & Maehr, M. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(4), 141–184.

- Korelskaja-Novikova, V. (2018). Kuidas kujuneb õpimotivatsioon. Külastatud aadressil <http://opleht.ee/2018/05/kuidas-kujuneb-opimotivatsioon/>
- Kikas, E., Toomela, A. (2015). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Õpimotivatsioon* (lk 51-58). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.
- Kindermann, T. (2015). *Peer Group Influences on Students' Academic Motivation*. Portland State University. Külastatud aadressil https://www.academia.edu/18971669/Peer_Group_Influences_on_Students_Academic_Motivation
- Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Landsberg, M. (2003). *Motiveerimise kunst: inspireeri ennast ja teisi*. Tallinn: Varrak.
- Lepik, M. (2011). *Põhikooli õpilaste akadeemiliste saavutuste ja enesemotivatsiooni seosed erinevate õpimotivatsiooni mõjutavate teguritega*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Leppik, P. (2006). *Õppimine on tõesti huvitav: õpiprotsessi psühholoogilisest mõtestamisest*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Levitt, M. J. (2005). Social relations in childhood and adolescence: the convoy model perspective. *Human Development*, 48(1-2), 28-47.
- Liblik, K. (2015). *Õpimotivatsiooni mõjutavad tegurid kaheksanda klassi õpilaste näitel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Mathis, W. J. (2016). The Effectiveness of Class Size Reduction. University of Colorado Boulder. Külastatud aadressil <https://nepc.colorado.edu/publication/research-based-options>
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Sage publications*. 7(2). 133–144.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). *Riigi Teataja I 2010, 41, 240*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018003?leiaKehtiv>
- Pathan, A. (2016). Thrashing Learners Inactivity in Large Classes: An Action Research on the Secondary Students of Thanu Bulla Khan District Jamshoro, 16(6).
- Pässa, Ü. (2013). *Põhikooli õpilaste sisemine ja väline õpimotivatsioon õpilaste hinnangute põhjal ja selle seos keskmise hindega Harjumaa nelja kooli näitel*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Raava, K. (2007). Psühholoogi töö koolis- kui edukas ja võimalik see on?

- Haridus, 1–2, 24-25.
- Raufelder, D., Bakadorova, O., Yalcin, S., Ilgun Dibek, M., & Yavuz, H. C. (2017). Motivational relations with peers and teachers among German and Turkish adolescents: A cross-cultural perspective. *Learning and Individual Differences, 55*, 13-20.
- Raufelder, D., Drury, K. M., Jagenow, D., Hoferichter, F., Bukowski, W. M. (2013). Development and validation of the relationship and motivation (REMO) scale to assess students' perception of peers and teachers as motivators in early adolescence. *Learning Individual Differences, 24*, 182–189.
- Raufelder, D., Drury, K., Jagenow, D., Hoferichter, F. (2012). Social relationships and motivation in secondary school: Four different motivation types. *Learning and Individual Difference, 24*, 89–95.
- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal, 106*(3), 225–236.
- Riggen, V. A. (2013). *School size and student achievement*. Published by: Indiana State University, A Dissertation. Külastatud aadressil <http://scholars.indstate.edu/bitstream/handle/10484/8126/Riggen%20Vicki.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Rohrbeck, C., & Garvin, M. (2003). Peer relationships: promoting positive peer relationships during adolescence. *Psychology Department, George Washinton University, 2125 (DC 20052)*, 804–808.
- Salvin, R. E. (1996). *Education for all. Contexts of learning*. Swets & Zeitlinger Publishers Külastatud aadressil [https://books.google.ee/books?id=ZwSY_8T2OF0C&pg=PA293&lpg=PA293&dq=Salvin,+R.+E.+\(1989\).+Achievement+effects+of+substantial+reductions+in+class+size](https://books.google.ee/books?id=ZwSY_8T2OF0C&pg=PA293&lpg=PA293&dq=Salvin,+R.+E.+(1989).+Achievement+effects+of+substantial+reductions+in+class+size)
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspektiive (6th ed.)*. Columbus, OH: Merrill. Külastatud aadressil file:///C:/Users/opetaja/Downloads/Dale_H._Schunk_Learning_Theories_An_Educational.pdf.
- Solheim, O. J., Opheim, V. (2018). Beyond class size reduction: Towards more flexible ways of implementing a reduced pupil–teacher ratio. *Journal of Psychology of Education, 15*(11), 2-8.
- Tooding, L. M. (2015). *Andmete analüüs ja tõlgendamine sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu

Ülikooli Kirjastus.

- Valdmaa, P. (2018). *Koolirahulolu ja õpimotivatsiooni soodustavad tegurid ja nende vahelised seosed Põlva valla põhikoolide õpilaste hinnangul*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Vellak, J. (2019). *Õpetajatele ja eakaaslastele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele III kooliastme õpilaste antud hinnangud ja nende vahelised seosed*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Wolf, M. A., Bobst, E., Mangum, N. (2017). *Leading personalized and digital learning: a framework for implementing school change*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Wyse, A. E., Keesler, V., & Schneider, B. (2008). *Assessing the effects of small school size on Mathematics achievement: A propensity score-matching approach*. *Teachers College Record*, 110(9), 1879-1900.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.

Lisa 1. Ankeet

Hea õpilane!

Oleme Tartu Ülikooli üliõpilased, kes uurivad kuidas III kooliastme õpilaste arvates nende õpetajad ja eakaaslased neid motiveerivad. Käesolev ankeet on anonüümne – Sinu nime ei küsita ja Sinu vastuseid ei seostata Sinu isikuga. Sinu poolt antud vastuseid kasutatakse vaid üldistatud kujul. Oleme Sulle tänulikud, kui vastad ausalt, ilma kiirustamata ning väiteid vahele jätmata. Ankeedi täitmine võtab aega umbes 20 minutit.

Palun hinda alljärgnevaid väiteid, valides välja Sulle sobiva vastuse. Tõmba ring ümber sulle sobiva vastusvariandi skaalal 1-4, kus 1=ei ole üldse nõus; 2= pigem ei ole nõus; 3= pigem olen nõus ja 4= olen täiesti nõus.

Õpetaja kui motiveerija väidete plokis (IV ja V plokk) mõtle ÜLDISELT kõigi oma õpetajate peale, mitte konkreetsele ainele ja õpetajale.

Ette tänades

Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi üliõpilased

1. Eakaaslased kui positiivsed motiveerijad	1 ei ole üldse nõus	2 pigem ei ole nõus	3 pigem olen nõus	4 olen täiesti nõus
1. Mulle meeldib koolis pingutada, sest siis mu sõbrad ütlevad, et ma olen tark.	1	2	3	4
2. Koolis on lihtsam hästi hakkama saada, kui sõbrad mind motiveerivad	1	2	3	4
3. Kui mu sõbrad õpivad, olen ka mina motiveeritud rohkem õppima.	1	2	3	4
4. Kui mu sõbrad tahavad, et neil koolis paremini läheks, tahan ka mina, et mul paremini läheks.	1	2	3	4
5. Ma pingutan koolis, kui mu sõbrad mind motiveerivad.	1	2	3	4
6. Ma püüan koolis oma sõpradega samapalju pingutada.	1	2	3	4
7. Mu sõbrad ja mina motiveerime üksteist koolis pingutama.	1	2	3	4
8. Oma sõprade tõttu püüan ma koolis rohkem pingutada.	1	2	3	4
9. Ma õpin eksamiks rohkem, kui mu sõbrad ütlevad mulle, et ka nemad töötavad kõvasti.	1	2	3	4
2. Eakaaslased kui negatiivsed motiveerijad				
1. Mu sõbrad pööravad mulle rohkem tähelepanu, kui ma koolis vähem pingutan.	1	2	3	4
2. Kui mu sõbrad ei oleks koolist huvitatud, siis ka mina ei pingutaks.	1	2	3	4
3. Mu sõbrad julgustavad mind võimalikult vähe aega koolitöödele kulutama.	1	2	3	4

	1 ei ole üldse nõus	2 pigem ei ole nõus	3 pigem olen nõus	4 olen täiesti nõus
4. Vahel ei pinguta ma koolis, sest mu sõbrad ütlevad, et koolis pingutamine ei ole lahe.	1	2	3	4
5. Kui mu sõbrad ütleksid, et head hinded pole olulised, siis ma pingutaksin vähem.	1	2	3	4
6. Kui mu sõbrad leiavad kooli igava olevat, siis ka mina kaldun kooli tüütuks pidama.	1	2	3	4
3. Individuaalne õppimiskäitumine				
1. Ma õpin omaette paremini kui koos teistega.	1	2	3	4
2. Tööks õppimine on mitmekesi lihtsam kui üksi.	1	2	3	4
3. Kui tulemas on eksam, meeldib mulle üksi rohkem õppida.	1	2	3	4
4. Ma ei tee kodutöid kunagi koos sõpradega, vaid alati omaette.	1	2	3	4
5. Koolis on lihtsam edukas olla, kui töötada pigem omaette, mitte teistega koos.	1	2	3	4
6. Ma õpin kõige paremini siis, kui töotan koos oma sõpradega.	1	2	3	4
4. Õpetajad kui positiivsed motiveerijad				
1. Kui õpetaja mind aitab, üritan ma selles aines hästi hakkama saada.	1	2	3	4
2. Kui õpetaja võtab aega, et mulle midagi selgitada, siis pingutan ma järgmisel korral rohkem.	1	2	3	4
3. Kui õpetaja märkab, et ma olen püüdnud anda oma parima, siis püüan ma seda teha ka tulevikus.	1	2	3	4
4. Ma pingutan aines rohkem, kui mulle tundub, et õpetaja usub minusse.	1	2	3	4
5. Õpetaja entusiasm (tugev vaimustus) aines motiveerib mind rohkem õppima.	1	2	3	4
6. Kui ma õpetajale meeldin, pingutan ma selles aines rohkem.	1	2	3	4
5. Õpetajad kui negatiivsed motiveerijad				
1. Kui õpetaja mulle ei meeldi, siis ma ei ole sellest aimest huvitatud.	1	2	3	4
2. Kui mulle tundub, et õpetaja minusse ei usu, siis ma ei pinguta, et hästi hakkama saada.	1	2	3	4
3. Kui mulle õpetaja ei meeldi, siis ma tüdinen sellest aimest.	1	2	3	4

	1 ei ole üldse nõus	2 pigem ei ole nõus	3 pigem olen nõus	4 olen täiesti nõus
4. Kui õpetaja ei märka, et ma pingutan, siis lõpetan ma pingutamise.	1	2	3	4
5. Kui õpetaja mulle aines kunagi head hinnet ei pane, siis mind enam ei huvita, kuidas mul seal aines läheb.	1	2	3	4
6. Kui õpetaja ei üritagi mind aidata, annan ma enamasti alla.	1	2	3	4
7. See, kui palju ma õpin, sõltub sellest, kas mulle õpetaja meeldib või ei meeldi.	1	2	3	4
8. Kui mulle tundub, et ma õpetajale ei meeldi, on mul raskusi ainekuvu tundmisega.	1	2	3	4
9. Kui õpetaja mind tüütab, ei õpi ma üldse mitte midagi.	1	2	3	4
10. Kui õpetaja ei ole ainekuvu huvitatud, siis ei ole ka mina huvitatud.	1	2	3	4

Taustaküsimused

Palun tõmba iga küsimuse juures ring ümber sobiva vastusvariandi ees oleva tähe või kirjuta vastus punktiirile.

Sugu: a. naine b. mees

Vanus:

Klass:

Sinu klassis õpib (mitu?) õpilast

Suur tänu!

Lisa 2. Kiri lapsevanematele

Hea lapsevanem!

(Kooli nimi) koolis viiakse ajavahemikul (kuupäev) 2018 magistr töö raames läbi kirjalik küsitlus. Uurimuse eesmärk on selgitada kuidas III kooliastme õpilaste arvates õpetajad ja eakaaslased neid motiveerivad. Osalevad õpilased täidavad koolitunni ajal paber kandjal ankeedi. Küsitlus on anonüümne ehk õpilaste vastuseid ei seostata nende isikuga ega kooliga. Osalemine on ühtlasi ka lastele vabatahtlik ehk neil on õigus osalemisest keelduda.

Juhul, kui Teie pole nõus oma lapse osalemisega uuringus, palume sellest teavitada klassijuhatajat hiljemalt (kuupäev).

Lisaküsimuste korral võtke ühendust magistr töö autoriga (töö autori nimi) kirjutades meiliaadressil (meiliaadress).

Lugupidamisega (üliõpilase nimi).

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Tiina Tomps

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose Põhikooli III astme õpilaste hinnangud eakaaslastele ja õpetajatele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele lähtudes õpilaste arvust klassis, mille juhendaja on Merle Taimalu, 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.

Tiina Tomps

27.05.2019