

Tartu Ülikool
Haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Humanitaar- ja sotsiaalsainete õpetamine põhikoolis

Kadri Liblik

ÕPIMOTIVATSIOONI MÕJUTAVAD TEGURID KAHEKSANDA
KLASSI ÕPILASTE NÄITEL

bakalaureusetöö

Juhendaja: Sirje Pihlap

Läbiv pealkiri: Õpilaste motiveeritus õppetöös

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Sirje Pihlap MA

Kaitsmiskomisjoni esimees: Pille Villems MA

Tartu 2015

Resümee

Õpimotivatsiooni mõjutavad tegurid kaheksanda klassi õpilaste näitel

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks oli teada saada, mis kujundab ühe Eesti kooli kaheksanda klassi õpilaste õpimotivatsiooni nende enda sõnul.

Antud uurimustöö on oluline, sest see näitab, kuidas on võimalik õpilaste õpimotivatsiooni paremaks muuta. Turner ja Patric (2008) leidsid, et õpilaste suhtumine õppimisse muutub iga aasta üsna palju. Kogu aeg muutub motivatsioon ja sellega seonduvad aspektid. Kuna õpilaste õpimotivatsioon on pidevas muutumises, on oluline õpimotivatsiooni tihti uurida, et muutustega kursis olla.

Töö teoreetilises osas tutvustati varasemate uuringute põhjal saadud tulemusi õpilasi motiveerivate ja demotiveerivate faktorite kohta. Töö empiirilises osas kirjeldati uurimuse läbiviimise meetoodikat ning uuriti, millised tegurid mõjutavad õpilaste õpimotivatsiooni. Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud. Andmeanalüüsi meetodina kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi.

Uurimuse tulemustest selgus, et õpilased peavad motivatsiooni tugevdavateks teguriteks häid hindeid, kiitvaid sõnu ning ka seda, et õpetaja tekitaks õpitava vastu huvi ja omaks huumorimeelt. Pärssivate teguritena toodi välja karjumine, suuremahulised kodused üleanded, õpetaja vähest koostöö valmidust ning kui õpetaja on liiga vanamoodsa väljendusviisiga.

Märksõnad: õpimotivatsioon, õpimotivatsiooni suurendamine ja vähendamine.

Abstract

Influences in pupils learning motivation on the example of eight grade students

The aim of the present bachelor thesis was to find out what influences eight-graders learning motivation in their own words in an Estonian school.

Given thesis is important because it shows how to improve pupils learning motivation. Turner and Patric (2008) found that pupils attitude towards studying changes quite a lot every year. Motivation and the aspects concerning motivation keep changing all the time. Students learning motivation is always changing, therefore it is important to keep up the research.

In the theoretical part of the survey was introduced what had previous studies found influencing students motivation and demotivation. In the empirical part of the study was described the method of the thesis procedure and was investigated what was affecting students learning motivation. Semi-structured interview was used for gathering the material. For analyzing the data was used qualitative content analysis.

The results showed that the students think the best motivators are good grades, positive comments, if the teacher makes learning interesting and had a sense of humour. Demotivating factors they said were yelling, a lot of homework, not cooperative teacher, and when the teacher expresses themselves in a too old-fashioned way.

Key words: learning motivation, increasing and lowering learning motivation

Sisukord

Resümee.....	2
Abstract.....	3
1. Sissejuhatus.....	4
1.1. Teoreetilised lähtekohad.....	4
1.2. Ülevaade uurimustest.....	5
1.2.1. Motivatsioon.....	6
1.2.2. Demotivatsioon.....	7
1.2.3. Huumor.....	8
1.3. Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused.....	9
2. Metoodika.....	10
2.1. Valim.....	10
2.2. Mõõtevahendid.....	11
2.3. Protseduur	12
2.3. Andmeanalüüs.....	14
3. Tulemused.....	16
3.1. Missugused on peamised õpilaste õpimotivatsiooni kujundavad tegurid?.....	16
3.2. Missugune on õpilaste arvates õpetaja roll nende õpimotivatsiooni kujundamisel?.....	18
3.3. Mis võib põhjustada õpilaste õpimotivatsiooni langemist?.....	21
3.4. Kuidas hindavad õpilased oma motiveeritust õppetöös?.....	22
4. Arutelu.....	23
4.1. Töö praktiline väärtus ja kitsaskohad.....	25
Tänuõnad.....	26
Autorsuse kinnitus.....	27
Kasutatud kirjandus.....	27
LISA 1. Kiri lapsevanematele	
LISA 2. Intervjuu küsimused	
LISA 3. Näidis minu töö kulgemisest – kodeerimine	

1. Sissejuhatus

1.1. Teoreetilised lähtekohad

Õpetajatel võimalik mõjutada õpilaste motivatsiooni (Krull, 2001). Brophy (2010) ütleb, et kuna õpetaja on õpilase sotsiaalses elus üks tähtsamaid inimesi, siis on õpetajal võimalik mõjutada õpilaste motivatsiooni arengut.

Krull (2001) kirjutab, et õpimotivatsiooni kujundavad sotsiaalsed mõjutegurid ei piirdu sellega, mis toimub õpilaste ja õpetajate vahel klassis, vaid siin mängivad olulist rolli ka koolis valitsev õhkkond ja elupiirkonnas valitsev suhtumine õpingutesse.

Piht (2004) leiab, et õpetajad kaebavad selle üle, kui õpilastel puudub õppimise vastu huvi, aga vastupidiselt õpetajatele leiavad õpilased, et õpetatav on igav ning eluks mittevajalik. Lindgren ja Suter (1994) arvates on efektiivseks õpetamiseks vaja, et õpilane meile tähelepanu pööraks, vastasel juhul õpilane ei õpi. Huvi tuleb õpilases äratada selleks, et lapse tähelepanumehhanism hakkaks tööle (Kaik, 2010).

Inimesed püüdleval pidevalt enda eesmärkide poole. Nad juhivad impulssidest ja tungidest (Maslow, 2007).

1.2. Ülevaade uurimustest

Good & Brophy (1995) rõhutavad, et õpilasi motiveerib edukalt aktiivne tegevus klassiruumis. Nad tõid välja, et õpetajatega seotud negatiivsed faktorid olid: vähene teadmistepagas, suutmatus klassis korda tagada, madal usaldusväarsus, huumorimeele puudus, enesevalitsuse kaotamine, negatiivsus, igavus, õpetaja tüdimus klassist, vähe ettevalmistatud tunnid ning see, et ei ole võimalust individuaalsele abile. Kuna need omadused pidevalt kordusid, leidsid uurijad (Good & Brophy, 1995), et õpetaja negatiivne käitumine oli tõlgendatud tema demotiveeritusena. Ühtlasi leidsid nad veel, et tudengid kirjutavad oma demotivatsiooni õpetajaga seotud põhjuste alla. Christophel ja Gorham (1995) leidsid sarnaselt Good & Brophy (1995), et demotivaatorid on peamiselt õpetajapoolsed ja neid põhjustavad mitmed erinevad tegurid. Eesmärgi puudumine aine õppimisel võib olla üks põhilisi motivatsiooni takistavaid probleeme (Sakai ja Kikuchi, 2009). Samuti leiavad Luuk ja Tulviste (2002), et inimese tegevuste põhjus ehk motiiv on seotud enamasti tema eesmärkidega.

Positiivseid tulemusi õpimotivatsiooni ülalhoidmisel on leitud õpetaja ja õpilase suhte olemasolul. Saksamaal ja USA-s läbiviidud uuringus leiti, et kuna Saksamaal annab samale õpilaste grupile tihti mitut ainet sama õpetaja siis annab see rohkem aega õpetaja-õpilase suhte

loomiseks. Seetõttu tugevneb õpilase ja õpetaja vaheline side, mis on oluline õppimisprotsessi soodustamiseks (Biega, Rickelman, Jones & Mittag, 2013). Hamada (2008) tööst selgus, et põhikooli õpilased hindasid rohkem seda, kui õpetaja julgustas neid rääkima ja küsimusi küsima. Neile meeldisid tunnid, kus õpetajaga sai vabalt suhelda ning nende küsimusi ei tõrjutud eemale.

Mis puudutas kaasõpilaste mõju, siis Rubio (2010) artiklis on mitmes kohas välja toodud, et õpilasi mõjutab kaasõpilaste negatiivne suhtumine ainesse. Teiste õpilaste positiivne ainesse suhtumine aga nii suurt mõju ei avaldanud.

Gibbs (2002) väidab, et õpetaja peab olema võimeline ellu jääma käskluste, ähvarduste ja väljakutsete juures erinevates situatsioonides. Ta kirjutab, et efektiivne õpetaja peab olema järjepidev, paindlik ja innovaatiline uute õppemeetodite suhtes olles samal ajal valmis ka võimalikuks läbikukkumiseks. Gurney (2007) arvab, et efektiivne õpetaja peaks olema mitmekülgne. Esimeseks küljeks võiks olla teadmistepagas, entusiasm ning vastutusvõime õppimise suhtes. Teine efektiivse õpetaja omadus võiks olla see, et ta võimaldab õpilastele tegevusi ja ülesandeid, mis julgustavad neid õppima. Õpilastel peaks olema võimalus saada õpetajalt ka tagasisidet. Õpetaja peaks olema võimeline looma sooja õhkkonna ja suhted õpilastega, kus valitseks vastastikune austus. Vastavalt Borich (vahendanud Rubio 2009) arvamusele on hea õpetaja vastutav klassiruumi sooja õhkkonna eest, entusiasmi ja motivatsiooni loomise eest ja aktiivse õpetaja-õpilase suhte eest. Samuti viitab see ka hoolivusele ja arusaamisele ning kõige enam õppimise innustamisele (Rubio, 2010).

Õpetaja peab tajuma klassi rütmi ja olema piisavalt paindlik õpetamismeetodite suhtes, et saaks hoida õpilaste huvi, vaatamata sellele, mis teemaga või ainega tegemist on. Nendel põhjustel on vajalik teada muude asjade seas ka õpilaste motiveeritust, et neid aidata.

Stronge, Tucker & Hindman (vahendanud Rubio, 2009) lisas, et efektiivne õpetaja on ise pidevalt tegelemas õppeprotsessiga, kuna kogu aeg muutuvad õpilastele iseloomulikud omadused. Pidades silmas nende tausta, elukeskkonda ja finantsolukorda, mis kõik võivad mõju avaldada õpimotivatsiooni.

1.2.1. Motivatsioon

„Motivatsioon“ ladina keeles on „movere“ ja tähendab „liigutama“. Motivatsioon on seotud käitumise algatamise, suunamise, hoidmise ja lõpetamisega (Matsi, 2009). Luuk ja Tulviste (2002) tõlgendavad motivatsiooni kui üldisemat asjaolude kogumit, mis meid tegutsema paneb ja seda tegemas hoiab. Motivatsioon on suunatud vajaduste rahuldamisele

(Bachmann, Maruste 2003). Olla motiveeritud tähendab olla liikuvuses, eesmärgiga midagi teha (Deci & Ryan, 2000).

Brophy (2010, lk 14) kirjeldab õpimotivatsiooni järgmiselt: „kooli kontekstis kirjeldatakse terminiga õpimotivatsioon seda, kui palju tähelepanu ja vaeva on õpilased valmis eri tegevustele pühendama, olgu need siis õpetajate soovitud või mitte. Motivatsiooni mõjutavad õpilase subjektiivsed kogemused, eelkõige need, mis annavad valmisoleku ja põhjused õpitegevusse panustada”. Ta lisab veel seda, et õpimotivatsioon kujuneb järk-järgult vastavalt õppimisvõimaluste olemasolust ja sotsiaalse keskkonna mõjust (2010). Stronge et al. (vahendanud Rubio, 2009) täheldab, et õpilasi paneb meelsamini õppima see kui õpetajad näitavad välja lahkust, leebust ja neid julgustavad.

Parim viis õpetajal õpilasi motiveerida on olla positiivne. Õpetaja peaks olema hästi ettevalmistunud, õige suhtumisega, energiline ja entusiastlik, sest sellisel viisil on võimalik heade tulemusteni jõuda. Motiveeritud õpetaja suudab ka õpilasi motiveerida (Croft, Crolla, Mida-Briot, 2003).

Croft et al (2003) on öelnud, et noore inimese tegutsema motiveerimiseks peavad olema täidetud tema vajadused. Neid vajadusi on nende andmetel nelja liiki. Sotsiaalsed kasud – sotsiaalne staatus, tunnustus, gruppi kuuluvuse tunne ja lõbutsemine. Pragmaatilised ehk kasulikud kasud – noored tahavad näha mõtestatust oma tegevuste taga, näiteks uue oskuse õppimine, mida saab CVsse panna. Psühholoogilised kasud – iseenda ja oma tee leidmine elus, et nad oleksid eristatavad, märgatud ning enesekindluse tõus. Materiaalsed kasud – väikesed kingitused, tasuta söögikord või jook. Siinkohal ei ole mõeldud altkäemaksu vaid vahendit, millega noori huvituma panna ning tekitada neil aimdust selle kohta, et projekti jooksul on võimalus saada ka teisi hüvesid.

1.2.2. Demotivatsioon

Dörnyei defineerib demotiveeritud õppijat kui "kedagi, kes kunagi oli motiveeritud, aga mingil põhjusel on oma huvi kaotanud" (2001, lk 142). Mis võib tingida selle, et kunagi motiveeritud õpilane oma motiveerituse kaotab? (Dörnyei, 2001).

Hamada (2008) arvab, et esmane demotivatsiooniga kokkupuude toimub tõenäoliselt algklassides, vanuses 7-9 eluaastat. Tema hinnangul on õpilastele probleeme tekitavad asjaolud peamiselt järgmised: halvad tulemused (eriti juhul, kui varasemalt on õppimisega vaeva nähtud), ärevus, aine muutumine keerukamaks, kaasõpilaste paremad tulemused ja koduste tööde suur maht.

Uuring tuvastas järgmised demotivaatorid põhikooliealistel (Hamada, 2008):

1. Tunni tempo on liiga kiire või liiga aeglane.
2. Vähe suhtlemist nõudvaid tegevusi, teeb uniseks.
3. Kodused ülesanded.
4. Õpetajate erinev õpetamisviis.
5. Ei suudeta meelde jätta vaatamata sellele kui palju proovitakse.
6. Liialt emotsionaalne või energiline õpetaja, õpetaja ei ole õpilase lemmik.
7. Õpetaja vihastub ja õpetab vaatamata sellele kui aru ei saada, samuti ei mõisteta õpetajat või ülesannet.

Analüüs tuvastas ka selle, et demotiveeritus algab umbes teisel algkooliaastal ja sageneb kiiresti. Hamada (2008) arvab, et koostöö algkooli ja põhikooli vahel on õpetaja töö juures väga tähtis. Teadmine, mis demotiveeris algklasside õpilasi on suure tähtsusega põhikooli õpetajale, sest siis saaks ta seda teadmist kasutada oma tulevase klassi õpetades.

Dörnyei (2001) leidis üheksa võimalikku demotiveerivat põhjust oma uuringus seoses võõrkeele õppimisega:

1. Õpetaja isikuomadused, kompetentsus, õpetamismeetodid. Näiteks õpetaja karjub pidevalt.
2. Ebaadekvaatsed õppevahendid ja klassiruum (suured klassid, tihe õpetajate vahetumine, kellel igaühel on omad õpetamismeetodid).
3. Vähenenud enesekindlus kuna õpilastel on kogemus läbikukkumise või ebaõnnestumisega.
4. Negatiivne hoiak õpitava võõrkeele suhtes.
5. Hoiak, et võõrkeele õpe on kohustuslik.
6. Teine võõrkeel, mida õpitakse, segab esimese õppimist.
7. Negatiivne hoiak nende suhtes, kes õpitavat võõrkeelt emakeelena räägivad.
8. Grupiliikmete suhtumine.
9. Õpikud, mida tunnis kasutatakse.

1.2.3. Huumor

Üheks mõjuvaks faktoriks ainetundides võib olla õpetaja huumorimeel. Efektiivsed õpetajad ei pea olema klounid, aga huumorimeele olemasolu ning õpilastega naljatlemise oskus võib õpetaja jaoks väga oluline olla negatiivsete barjääride murdmiseks (Fisher, vahendanud Rubio, 2009).

Huumor on üks juhendavaid tööriistu, mida õpetajad saavad kasutada, et suurendada enda efektiivsust (Wanzer, lk. 116). Wanzer ütleb, et kui õpetaja kasutab huumorit edukalt, siis

on tõenäolisem, et õpilased tahavad tunnist osa võtta. Samuti on võimalik, et nende tahe tunnis hästi hakkama saada suureneb. Ta kirjutab, et paljude muude positiivsete mõjutegurite seas aitab huumor vähendada pinget klassis ja suurendada õpilaste usaldust õpetaja suhtes. Huumor soosib õpilaste soovi õppida, mis lõpuks tähendab paremaid tulemusi õppetöös.

Wanzer (lk. 122) toob välja ka selle, et kui tunnis on mingi õpitava asja üle nalja tehtud, siis hiljem on õpilasel lihtsam meelde tuletada seda, mille üle nali käis. Väidetavalt, ei mäleta õpilased aastate pärast enam nalja, vaid seda, mille üle nali käis. Teisalt hoiatab Wanzer (lk. 120) liigse huumori kasutamise eest. See võib õpilasi segada ja neile võib tunduda, et õpetaja ei ole seal selleks, et neile asju õpetada. Õpilased tahavad, et õpetaja hoiaks klassiruumis distsipliini (McBer, 2000). Kyriacou (1998) ütleb, et efektiivseks õpetamiseks ongi distsipliini hoidmine oluline.

Kui õpetaja ei taha või ei oska humoorikas olla, siis võiks ta tunnis rohkem naeratada, naerda häälega, varieerides oma hääletooni või žestikuleerida, sest samu asju kasutavad inimesed siis, kui nad naljakad on (Wanzer, lk. 123).

1.3. Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Sakai ja Kikuchi (2009) kirjutavad, et õpetajad võiksid leida võimalusi motiveerimaks neid õpilasi, kes ei näe õpitava aine vajalikkust. Kuna õpilastele iseloomulikud omadused muutuvad pidevalt (Stronge et al, vahendndanud Rubio, 2009), siis muutub ka nende õpimotivatsioon. Turner ja Patric (2008) leidsid, et õpilaste suhtumine õppimisse muutub iga aasta. Muutub motivatsioon ja sellega seonduvad aspektid läbi aja. Haridus- ja Teadusministeerium peab vajalikuks õppimisel kui eluviisil märgata arenguvõimalusi ja otsida nutikaid lahendusi (Haridus- ja Teadusministeeriumi koduleht, 2015), et muuhulgas õpimotivatsiooni arengut soodustada. Seetõttu on oluline välja uurida, kuidas on võimalik õpilaste õpimotivatsiooni paremaks muuta.

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks oli teada saada, mis kujundab ühe Eesti kooli kaheksanda klassi õpilaste õpimotivatsiooni nende enda sõnul.

Eesmärgist tulenevalt on sõnastatud järgmised uurimisküsimused:

- *Missugused on peamised õpilaste õpimotivatsiooni kujundavad tegurid?*

Küsimus tõstatati vastavalt sellele, mida on rõhutanud Turner ja Patric (2008), et õpilaste suhtumine õppimisse, motivatsioon ja sellega seonduvad aspektid muutuvad läbi aja kogu aeg. Seega järjepidev õpimotivatsiooni uurimine on vajalik välja selgitamiseks seda, mis mõjutab õpilasi praegu.

- *Missugune on õpilaste arvates õpetaja roll nende õpimotivatsiooni kujundamisel?*

Varasemates uuringutes on välja toodud, et õpimotivatsiooni mõjutavad tegurid on peamiselt õpetajapoolsed (Brophy, 2010; Dörnyei, 2001; Good & Brophy, 1995; Hamada, 2008 ja Rubio, 2009). Lähtuvalt sellest väitest on vajalik uurida õpetajate tegevust, mis suurendab või vähendab õpilaste õpimotivatsiooni.

- *Mis võib põhjustada õpilaste õpimotivatsiooni langemist ?*

Hamada (2008) kirjutab, et kui õpilane hakkab kahtlema õpetaja mõistetavuses ja efektiivsuses ning õpetaja iseloom muutub õpetaja ebameeldivaks, siis õpilased ei pingutagi, et õppida. Kasulik on teada kõiki tegureid seoses kooliga, mis õpilasi mõjutab, siis saab õpilasi paremini aidata.

- *Kuidas hindavad õpilased oma motiveeritust õppetöös?*

Maslow (1970) kirjutab, et motivatsiooni uurimine peab olema osaliselt inimese lõplike eesmärkide või ihade või vajaduste uurimine. Eesmärgi puudumine aine õppimisel võib olla üks põhilisi motivatsiooni takistavaid probleeme (Sakai ja Kikuchi, 2009). Sellest tulenevalt oleks vaja välja selgitada, missugused eesmärgid on käesolevas uurimuses osalenud uuritavatel.

2. Metoodika

Soovisin intervjuuerida rühma inimesi selleks, et teada saada nende vahetut arvamust, mis on see, mis nende õpimotivatsiooni mõjutab, ning kuulda täpseid põhjuseid, miks nende arvamused tekkinud on. Kõige paremini oskavad öelda õpilased ise, mis neid motiveerib ja mis võib tekitada demotivatsiooni (Krull, 2001). Enne andmete analüüsimist uurisin teemakohast kirjandust, et tutvuda sellega, mida kujutab endast kvalitatiivne uurimistöö (Laherand 2008; Hirjärvi, Remesi ja Sajavaara 2010). Hirjärvi, Remes ja Sajavaara (2010) kirjutavad, et kvalitatiivse uurimuse lähtekohaks on tegeliku elu kirjeldamine.

Töö eesmärgile, teada saada, mis kujundab ühe Eesti kooli kaheksanda klassi õpilaste õpimotivatsiooni nende enda sõnul, sellest lähtuvalt on moodustatud järgmised uurimisküsimused: 1) missugused on peamised õpilaste õpimotivatsiooni kujundavad tegurid, 2) missugune on õpilaste arvates õpetaja roll nende õpimotivatsiooni kujundamisel, 3) mis võib põhjustada õpilaste õpimotivatsiooni langemist ja 4) kuidas hindavad õpilased oma motiveeritust õppetöös.

2.1. Valim

Antud uuringu viisin läbi 2013. aasta aprillis ühes Jõgevamaa koolis. Kool osutus valituks, sest olen seal koolis varem vaatlupraktikal käinud ning sain kasutada isiklikke kontakte. Kuna kool on minu kodukandis, siis mul oli eelis laste, õpetajate ning lastevanemate poolehoiuks, sest vähemalt nimepidi teadsid mind paljud. Tegemist oli mugavusvalimiga.

Intervjuust võttis osa kümme kaheksanda klassi õpilast vanuses 14 kuni 15 eluaastat, kuus tüdrukut ja neli poissi. Intervjueerisin kaheksanda klassi õpilasi, kuna nendelt võiks oodata juba järgmise aasta eksamite peale mõtlemist ja samas võiks see neile tunduda veel piisavalt kaugel, et õpimotivatsioon väga suureks pole kasvanud. Intervjueeritavad valis nende klassijuhataja vabatahtlikkuse alusel. Ainsad palved, mis klassijuhatajale ütlesin, olid, et ta üritaks valida õpilased, kes intervjuu jooksul oleksid valmis pikemalt rääkima, mitte ei vastaks ainult lühilausestega või jätaksid vastamata. Palusin veel, et võimalusel koosneks valim erinevalt motiveeritud õpilastest. See oli vajalik selleks, et kui kõik õpilased kinnitaksid, et nad on edukalt õppimisest väga huvitatud, siis jääksid puudu vastused neilt õpilastelt, kes saaksid kirjeldada oma väiksemat huvi õppimise vastu. Selgus, et intervjuus osaleda soovijaid oli rohkem kui vaja ja nii valis klassijuhataja välja sobivamad õpilased. Käisin koolis ainult paar päeva enne intervjuud, et klassijuhatajaga silmast-silma rääkida ja lastevanemate load õpetajale anda. Palusin klassijuhatajal need järgmine päev intervjueeritavatele jagada palvega need juba paari päeva pärast allkirjaga tagasi saada. Äärmisel juhul jäi õpilastele võimalus vanemate luba enne intervjuud minu kätte anda.

Kuna tegemist oli alaealiste õpilastega, siis osalevate õpilaste vanematelt, või vähemalt ühelt lapsevanemalt, palusin paber kandjale allkirja, et nad on nõus oma last intervjuule lubama. (LISA 1)

2.2. Mõõtevahendid

Uuringu läbiviimiseks kasutasin intervjuumeetodit. Hankimaks teadmisi tegelikkuse kohta, tuleb uurida individuaalseid tähendusi, mida inimesed oma tegevustele ja kogemustele annavad. Püütakse aru saada põhjustest inimeste pilgu läbi (Õunapuu 2013). Intervjuu suur eelis teiste andmekogumismeetodite ees on paindlikkus, võimalus andmekogumist reguleerida vastavalt olukorrale ja vastajatele (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2010). Tegemist oli fookusgrupi intervjuuga kus intervjuu temaatika ja küsimused olin enne valmis kirjutatud, et intervjuu jooksul oleks parem õige teema juures püsida. Õunapuu (2013) järgi on fookusgrupi intervjuus intervjueerija nii juhi, kuulaja kui ka vaatleja rollis. Intervjuu jooksul on hea see, et

on võimalik vastajat, tema näoilmet ja žeste näha. Samuti võib intervjueritav rääkida rohkem, kui uurija on ennustanud (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2010). Intervjuu võimaldab uurimisega jõuda valdkondadesse, mis ei ole kättesaadavad ei vaatluse ega küsimustikega. Õpilasi intervjuerides saab üsna selgelt teada, mis soodustab ja mis pärsib õpimotivatsiooni. Samuti saab intervjuerija arvesse võtta ka muid faktoreid nagu kehakeel ja hääletoon ning jääb võimalus täpsustavaid küsimusi küsida. Kuna pidasin seda oluliseks, siis uurimismeetodiks osutus fookusgrupi intervjuu.

Esmalt koostas intervjuu küsimused, mis kõige täpsemini vastaksid antud töö uurimisküsimustele. Intervjuu (LISA 2) oli poolstruktureeritud. Lust (2012) andmetel on poolstruktureeritud intervjuu selline, kus on eelnevalt koostatud intervjuu küsimused, aga nende esitamise järjekord on pandlik. Niiviisi saab intervjueritavatel lasta teema suunad valida, et vestlus oleks loomulikum. Eesmärk on saada vastused kõigile küsimustele. Käesoleva töö intervjuu küsimused olid üles ehitatud nii struktureerimata (nt. „Mis muudab õpetaja ja tema jutu huvitavaks?“), poolstruktureeritud (nt. „Kuidas saab õpetaja mõjutada teie soovi hästi õppida?“) kui ka struktureeritud (nt. „Sõnadega kiitmine või hinnetega tasustamine, kumba eelistate ja miks?“) (Laherand, 2008)

Kuigi küsimused olid ette valmistatud, toimus kogu intervjuu vaba vestluse vormis, kus sõna said võtta kõik soovijad. Vestluse käigus esitasin küsimusi, mis otsisid vastuseid uurimisküsimustele. Intervjuu läbiviijana, pidin mitu korda intervjueritavaid tagasi teema juurde tooma kui vestlus teemast liiga kõrvale kaldums. Samuti pidin oma eelkoostatud küsimusi mitu korda täpsustama, sest jäi mulje, et intervjueritavad ei saanud mõnikord hästi küsimusest aru.

2.3. Protseduur

Umbes üks kuu enne intervjuu läbiviimist kirjutasin kooli õppealajuhatajale kirja, küsides, kas on võimalik seal koolis kaheksanda klassiga läbi viia fookusgrupi intervjuu. Kui nõusolek oli saadud, leppisime kokku võimaliku intervjuu toimumise kuupäeva. Nädal enne intervjuud leppisime klassijuhatajaga kokku täpse kuupäeva. Intervjuu viidi läbi koolis, tühjas klassiruumis. Õunapuu (2013) kirjutab, et intervjuu võiks läbi viia õpilastele loomulikes tingimustes.

Uurimiseetikat silmas pidades lähtusin Virkuse (2010) nõuannetest:

1. Mitte kahjustada osalejate huve.
2. Osalejad peavad olema informeeritud uuringu eesmärkidest.

3. Osalus peab olema vabatahtlik.

4. Tuleb tagada andmete konfidentsiaalsus ja anonüümsus.

Kuna uuritavad olid alaealised, siis vastavalt Virkuse (2010) eetikanõuetele, oli juba lastevanematele saadetud nõusoleku lehel selgelt välja toodud, et nende laste jagatud informatsioon jääb konfidentsiaalseks ja nad säilitavad igati oma anonüümsuse. Seda nii, et mitte kuskil ei mainita nende laste ega kooli nime. Samuti olid seal lahti seletatud antud uurimistöö eesmärgid nagu soovib Virkus (2010), et lapsevanemad saaksid paremini aru, millega on tegu ning vajaduse korral ka oma lastele seda seletada. Ning nagu Virkus (2010) soovib, siis mainiti seal, et õpilased on valitud vabatahtlikkuse alusel. Seletasin intervjuu alguses intervjuueeritavatele üle uuringu eesmärgid ja kinnitasin, et saadav info jääb salastatuks. Ütlesin, et seda ei näe ega kuule keegi peale minu, ning nend jutt jääb anonüümseks.

Et saada vastuseid oma uurimisküsimustele, küsisin nelja sorti küsimusi. Esiteks nende üleüldist arvamust selle kohta, mis mõjutab nende õpimotivatsiooni negatiivselt ja positiivselt. Teiseks õpetajate kohta - kuidas mõjutab õpetaja nende õpimotivatsiooni. Kolmandaks konkreetselt selle kohta, mis mõjutab õpimotivatsiooni negatiivselt. Neljandaks - kuidas nad ise näevad oma pingutusi õppetöös, mis on nende tulemuste põhjuseks ja kas nad on üleüldiselt orienteeritud oma õppe edukuse heaks tööd tegema.

Intervjuu läbiviimisel selgus, et hoolimata küsimuste heast ja arusaadavast ettevalmistamisest võivad õpilased neid erinevalt mõista ning seeläbi ka teistmoodi tõlgendada. Seetõttu on hea kasutada intervjuumeetodit, mis annaks uurijale võimaluse oma küsimuse täpsustamiseks (Laherand, 2008). Juhtus ka see, et küsimuste järjekord muutus täielikult, sest proovisin pigem jutuga seonduvaid küsimusi küsida. Paaril korral pidin intervjuueeritavate jutu läbi lõikama, sest kuna õpilasi nii palju oli, siis tahtsid kõik oma kogemust jagada teatud asjade kohta ja teema kippus laiali valguma, samas ei olnud ka aega raisata teemavälise jutu tarbeks. Kuigi ma küsisin vahepeal täiesti erinevaid küsimuse, olid intervjuueeritavad kohe valmis rääkima.

Tunni alguses seadsime koos õpilastega toolid keset klassi ringi, et istuda. Seejärel tutvustasin intervjuueeritavatele diktofoni (mis oli ainus salvestusvahend peale minu tehtud märkmete, mida kavatsesin intervjuu ajal teha), panin selle paika ja alustasin vestlusega. Kõigepealt tutvustasin ennast intervjuueeritavatele ja rääkisin, mis põhjustel käesolev intervjuu toimub, julgustades õpilasi ka rohkelt sõna võtma. Seejärel algas 45-minuti pikkuseline intervjuu. Ainsaks instruksiooniks oli soov saada võimalikult täpseid vastuseid ning ausat arutelu, rõhutades vastuste anonüümsust. Enne intervjuud otsustasin, et kasutan sõna

"motivatsioon" võimalikult vähe, sest see võib õpilastele võõras tunduda, aga intervjuu käigus selgus, et õpilased ise tahtsid seda sõna kasutada, niisiis ei muutunud see sõna tabuks ja seda sai vabalt tarvitada.

Õhkkond oli enne intervjuud algust meeldiv. Õpilased tundusid olema avatud ja sõbralikud ning ootavat aega, et nad saaksid oma arvamust avaldada. Intervjuu jooksul ei tekkinud kordagi pikki vaikushetki.

Intervjuu vabas vormis, mina esitasin küsimusi ja täpsustusi nii nagu kõige loomulikum tundus. Kogu intervjuu vältel olin aktiivse kuulaja rollis, kasutades nii vaikset kui peegeldavat kuulamist. Intervjuu käigus püüdsin olla sõbralik ja avatud, et õpilastel oleks minuga lihtne rääkida, kartmata välja öelda oma mõtteid. Ma arvan, et kogenud intervjuerija ütleks, et rääkisin intervjuu ajal liiga palju. Püüdsin vahele segada ainult täpsustavate küsimustega ning noogutustega, sest Laherand (2008) kirjeldab kõige hullemat intervjuerija teguviisi intervjueritavatele sõnade suhu panemisega. Täpsustused kujunesid üsna pikaks, üks kuni neli lauset. Sellegipoolest jäi mulje, et õpilasi see ei hirmutanud ja said minust lõpuks aru. Intervjuu käigus kasutasin intervjueritavate nimesid (alguses ütlesid kõik oma nimed, arvasin, et see on sobiv viis tegevuse sissejuhatuseks ja suurendab intervjueritavate usaldust, kui ma ei karda nende nimesid kasutada) Selgitasin, et nende nimesid ei kajastata mitte kusagil ja nad jäävad täiesti anonüümseks, samuti ei saa nende õpetajad teada, mida nad intervjuus rääkisid. Vabama õhkkonna loomiseks küsisin veel nende vanuseid, kinnitust sellele, et nad kaheksandas klassis käivad ja kas nad omavahel on ikka enamvähem sõbrad, millele nemad vastasid naeruga. Sellest lugesin välja, et nad vähemalt aktsepteerivad teisi ja ei häbene üksteise ees kõneleda.

Uurimuse eesmärk, teada saada, mis kujundab ühe Eesti kooli kaheksanda klassi õpilaste õpimotivatsiooni nende enda sõnul, oli intervjuu lõpuks saavutatud. Intervjuu lõpus tänasin õpilasi nende abi ja koostöö eest ja selgistas veelkord, et ainult mina näen ja kuulen seda intervjuud.

Pärast intervjuu läbiviimist, transkribeerimise käigus ja hiljem uurisin pidevalt teemakohast kirjandust, et olla kindel töö valiidsuses ning, et minul oleks pidev arusaam, kuidas täpselt mingi protsess peaks teostatud olema.

2.3. Andmeanalüüs

Transkribeerimiseks ehk litereerimiseks nimetatakse salvestatud intervjuu muutmist tekstiks, sellele kirjaliku kuju andmist (Laherand, 2008). Pärast intervjuu läbiviimist

transkribeerisin vestluse salvestise täielikult. See võttis aega umbes nädala. Selle aja jooksul jõudin ennast harjutada intervjuu üldpildi loomisega ja ideedega, kuidas infot esitada. Suur osa minu uurimistöö plaanist kujunes välja uurimistöö käigus.

Transkribeerimisel kasutasin transkribeerimismärke. Näiteks punkt tähistas pikka pausi ja kolm punkti ühe õpilase mõttepausi. Emotsioonide väljendamiseks kasutasin sulgudes sõna, näiteks “naer”. Kuna transkriptsiooniga alustasin võimalikult ruttu pärast intervjuu läbiviimist, siis sain ka nii intervjuu ajal tehtud märkuste ja mälu järgi kirja panna emotsioonid ja kehakeele, mida helisalvestises näha polnud võimalik.

Õpilaste nimesid ma ei nimetanud, vaid nimetasi neid kohe Tüdruk1, Tüdruk2, Poiss3 jne. Üritasin kogu vestluse võimalikult täpselt kirja panna, õigete pauside ja emotsioonidega. Hiljem, kui olin kogu intervjuu üles kirjutanud, siis kuulasin kogu salvestise uuesti üle samal ajal oma transkriptsiooni lugedes, et veenduda teksti korrektsuses. Mõne koha täpsustamiseks kuulasin teatud kohti veel üle, et oma täpsuses kindel olla ja näpuvigu parandada.

Transkribeerimismärgid olid järgmised: (.) – pikk paus

(...) – vastaja mõttepaus/sõnaparanduse koht

alla joonitud – vastaja poolt rõhutatud koht

/.../ - tsitaadi lühendamiseks välja jäetud tekstilõik või teise intervjuueeritava lause

((tekst)) – autori selgitus/täpsustus

Sellisel juhul on käesolevas töös lugejal lihtsam aru saada intervjuueeritajate kõnemaneeerist ja võimalus ka natuke oma arvamust situatsioonist luua. Transkribeeritud tekste korduvalt läbi lugedes sain alustada teksti kodeerimist ja kategoriseerimist. Printisin intervjuu välja ja alustasin kodeerimisega. Kuna küsimused olid segamini läinud ja vastajaid oli ühes grupis mitu, oli materjali palju ja selle kategoriseerimine võttis pikalt aega. Tahtsin kasutada numbrisüsteemi (nummerdada sarnase mõttega laused ühe numbri alla), et samal ajal saaksin intervjuu natuke ka kategoriseeritud. Pärast esimese ja teise lehekülje nummerdamist sain aru, et nii ei ole sobilik teha, sest numbrite arv oleks liiga suur ja raske meeles pidada, et hiljem jätkata ning tulemusest aru saada. Otsustasin värviliselt alla tõmmata sarnased mõtted. Kõigepealt otsisin vastuseid vastavalt enda intervjuu küsimustele. Märkistasin olulised tekstilõigud, mis vastasid minu uurimisküsimustele. Siis hakkasin neid lõike lahti kodeerima. Esialgne kodeering koosnes kaheteistkümnest alagrupid, sest nii palju oli erinevaid intervjuu küsimusi. Need kaksteist alagrupid jaotasin lõpuks nelja kategooriasse vastavalt uurimistöö uurimisküsimustele: 1) missugused on peamised õpilaste õpimotivatsiooni kujundavad tegurid, 2) missugune on õpilaste arvates õpetaja roll nende õpimotivatsiooni kujundamisel, 3) mis võib põhjustada õpilaste õpimotivatsiooni langemist ja 4) kuidas hindavad õpilased oma

motiveeritust õppetöös.

Enne kui kategoriseerimisega pihta hakkasin, printisin ja lõikasin koodid välja, et neid kerge vaevaga rühmitada. Neljaks jaotamine oli keeruline töö, seda tegin mitu korda päevas, samal ajal kui kategooriate süsteemi lõin. Aeg-ajalt leidsin, et mingi kood on vaja ümber tõsta, sest mõne koodi vahel ei olnud loogilist seost. Lõpuks sai koodide koht paika ning sain alustada tulemuste analüüsiga. Reliaablus ehk usaldusväarsus viitab eelkõige eksperimentitulemuste korratavusele (Rämmer, 2014). Selleks, et ma ei unustaks andmeanalüüsis tehtud etappe, panin töö käigus lühidalt kirja, millega tegelen, et hiljem oleks hea meelde tuletada ning oskaksin järgmine kord enda teguviisi võrrelda.

Andmeanalüüs jättis alguses kõige keerulisema mulje, sest andmeid peab reliaablilt analüüsima. Alustasin analüüsimist lihtsalt teksti ümberkirjutamisega, et enda jaoks defineerida mõned keerukamad kohad. Ma sain analüüsida ainult seda, mida uuritavad olid intervjuu ajal rääkinud. Vastuseid tõlgendasin nii nagu uuritavad mulle ütlesid (nt. „hea“ tähendab, et see asi oli hea, meeldib neile), kui intervjuu käigus mingi kirjeldus segaseks jäi, siis küsisin täpsustavaid küsimusi, et kindel olla kas sain vastusest õigesti aru.

Valiidsus ehk kehtivus viitab eelkõige uuringutulemuste sisulisele täpsusele ja õigsusele (Rämmer, 2014). Valiidsuse suurendamiseks palusin grupeeritud koodid üle vaadata ka ühel teisel isikul, kontrollimaks gruppidevahelisi loogilisi seoseid.

3. Tulemused

Tulemuste paremaks kirjeldamiseks on intervjuust välja toodud sobivad tsitaadid. Need on märgitud vastavate traskriptsioonimärkidega:

(.) – pikk paus

(...) – vastaja mõttepaus/sõnaparanduse koht

alla joonitud – vastaja poolt rõhutatud koht

/.../ - tsitaadi lühendamiseks välja jäetud tekstilõik või teise intervjuueeritava lause

((tekst)) – autori selgitus/täpsustus

Õpilased rühmitasid koolis hästi toimetuleku põhjused nii: vedamine, õpetaja teeb tunni huvitavaks, enda pingutamine, tuleviku heaolu. Demotivaatoriteks saab nimetada: kehva õpetajat, igavat tundi, sõprade mõju ja viitsimatust õppida. Kõige olulisem, mis selles töös selgus oli põnevuse tekitamine, õpilastes peab tekitama huvi. Nagu selgus ka Kaik (2010) uuringus, et õppimise huvitavaks muutmiseks, peab hakkama tööle lapse tähelepanumehhanism. õppimine huvitavaks. Kui õpetaja oskab olla humoorikas ning õpilased

ei pea teda kartma, siis ka see aitab huvi tekkimisele kaasa.

Palju rõhutati õpilaste erinevust - individuaalsusest saadi hästi aru. Mõisteti, et kõik õpilased ja ka õpetajad on erinevad, erineva õpi- ja õpetamisstiiliga.

Tulemused esitan nelja teemablokina. Rühmitasin õpilaste vastused vastavalt peakategooriatele ehk töö uurimisküsimustele.

3.1. Missugused on peamised õpilaste õpimotivatsiooni kujundavad tegurid?

Selgus, et koolis käiakse ennekõike selleks, et tulevikus parem oleks. Õpilastel oli hoiak, et kui nad koolis enam-vähem hästi õpivad, siis saavad ülikooli sisse ja seega on neil olemas eesmärk. Paaril korral märkisid uuritavad, et kui on olemas eesmärk, siis nad püüavad rohkem.

“/.../ tulevik ilmselt ((on eesmärgiks))... oleks hea kellekski saada kunagi /.../ pingutama paneb see, kui eesmärk on silme ees /.../ siis kui mingi eesmärk on silme ees. Ainult siis.”

Head hinded on ka tulevikuga seotud. Kui õpetaja ainult kiidab õpilasi, siis on see küll motiveeriv aga järgmisesse kooli sisse saamiseks kasutu.

“Normaalne hinne ((on vajalik)) selleks, et edasi õppima minna /.../ kool on vaja lõpetada /.../ hinded tulevad kasuks...”

Väline tasustus esines sellega, et vanemad panustavad õppimisse. Osad intervjuueeritavad nõustusid, et vanemad tõesti tasustavad neid kui nad koolis midagi saavutavad. See motiveeris õpilasi paremini õppima. Samas mainiti, et mingil hetkel, kas siis veerandi lõpus või pärast töö sooritamist, see motivatsioon kaob, sest saadi mingi teatud tulemus kätte ja rohkem pole põhjust pingutada. Ei leitud, et ennast teistele tõestama peaks.

“Vahepeal on nii ka, et vanemad umbes ütlevad, et üks või kaks nelja või kõik viied, siis saad seda, seda, seda!”

“Et tekib tülpimus /.../ Et üks veerand on head hinded siis järgmine veerand ei viitsi enam, pole tuju /.../ no sellest ((ühest veerandist)) aitab!”

Edasi hakkasid intervjuueeritavad kasutama väljendit nagu “*toob kooli*”. Öeldi, et kooli toovad veel sõbrad, huviringid ja hea söök. Sõprade osakaal oli väga tähtis õpilaste jaoks. Nad muutusid rõõmsameelsemaks kui rääkisid sellest, et sõbrad on koolis olulised. Samas küsides, kuidas sõbrad nende õpinguid mõjutavad, siis oli vastakaid arvamusi. Sõbrad mõjutasid õpilasi nii negatiivselt kui positiivselt. Huvitav oli see, et sõprade mõju ei tunnistanud ükski poiss. Seda tegid ainult tüdrukud. Sellegipoolest kinnitasid kõik, et ei tule ette olukordi kus

grupiliider lubab järgmiseks päevaks õppimata jätta ja siis terve grupp käitub samamoodi. Nii suurte mõjutustega ei tundunud keegi intervjueeritavatest tuttav olevat.

“Kui on selline arvamusiider, siis osad lähevad kohe kaasa, et näiteks kui see arvamusiidrile ei meeldi, õpetaja või tund, siis osa grupist läheb kohe kaasa /.../ Jah. Klassides on kõvemad mehed, kui tema ütleb nii, siis kõik on nõus, või et kui tema teeb nii, siis kõik teevad samamoodi. Ja õppimisega on sama. /.../ kui keegi teine veel ei õpi, on endalgi lihtsam alla anda.../.../ kui tema ei õpi, ma kah mitte! /.../ Kui ma kuulen, et teisel viied tulevad, ma tahan ka siis! /.../ minul nagu see tekitab seda tunnet, et ma tahaks ka nii hästi õppida ((kui keegi teine)), et sellepärast nagu... pingutangi rohkem.” (Tüdrukud)

Nii Maslow (2007) vajaduste hierarhias kui Herzbergi kahe faktori teoorias (1964) tuleb välja, et tõeline motivatsioon on inimese sees, mitte ei olene teistest faktoritest.

“Ei tea, mina ei ütleks, et mingit siukest asja on ((et minnakse grupiõidriga kaasa)) /.../ igäüks on iseenda peremees.” (Poisid)

Kolmas suur mõjutaja oli huviringide olemasolu. Kuigi selle kohta ei olnud ühtegi küsimust intervjuuks ette valmistatud, hakkasid õpilased ise sellest rääkima. Kooli toob see, kui on teada, et õhtul saab oma huvialaga tegeleda. Kui õhtul on huviring, motiveerib see ka koolipäevast osa võtma. Antud käitumise põhjus tundus olevat selles, et kui huviringis osaleda ilma koolipäevast osa võtmata, oleks see õpilaste arvates ebaeetiline. Nad küll ei öelnud seda, aga nende kehakeelest, näoilmetest ja õigete sõnade otsimisest oli seda tunda. Huviringi kasulikkust nähti mitmeti. Öeldi, et kui õhtul on näiteks korvpall, siis järgmine päev on hea tunnis vabandada tegemata koduse töö eest, sest aega ei olnud, kuna pidi korvpalli mängima. Leiti veel, et huvidega tegelemine avab tuleviku jaoks rohkem uksi. Mida rohkemate huvidega tegeleda, seda rohkemate asjade vahel saab tulevikus otsuseid langetada. Jäi mulje, et õpilased arvasid, et need, kes üheski huviringis ei käinud, ei tea üldse, mis nad tulevikus teha tahaksid.

“Aga koolis saab pärast tunde huviringidega ka tegeleda /.../ jah, et see nagu ka toob kooli.”

Muude, vähem mainitud mõjutavate faktorite, all nimetati veel koolisööki. Kuna on võimalik koridori stendilt näha terve nädala menüüd, siis mõjus positiivselt see, kui järgmise päeva toit õpilastele meeldis ja negatiivselt see, kui toit ei olnud meeltemööda. Halb söök mõjub demotiveerivalt. Mitmete õpilaste jaoks on hea söök oluline, see on enam-vähem ainus energiallikas koolis ja väga meeldiv paus keset päeva. Õpilased ootavad, et nad seda nautida saaksid.

“Tasuta söök on! Jaa, et tõstad nii palju kui tahad, see on hea! /.../ Mängib see ka rolli, et kui ma õhtul koju lähen, siis vaatan, mis söök on järgmine päev ja mõtlen, et oh, hea

söök! /.../ vaatad, et homme on mingi hautatud asi /.../ ei taha seda ((hautatud asja)) jah...”

3.2. Missugune on õpilaste arvates õpetaja roll nende õpimotivatsiooni kujundamisel?

Nimetati kuut aspekti: õpetaja jutt, kiitmine, nali, õpetaja enesekehtestamine, õpetaja negatiivne käitumine, õpetamise stiil.

Intervjuu käigus oli selgelt näha, intervjuueeritavate jutu intensiivsusest ja erutusest, et positiivselt mõjutas õpilasi kõige rohkem nali. Öeldi, et *“kui on nalja oodata, siis viitsid kuulata.”* Rubio (2010) ütleb, et huumor on tähtis omadus õpetaja juures. Antud uurimuses selgus, et õpilastele meeldis, kui õpetaja andis neile võimaluse enda üle naerda ja kui õpetaja naeris nende üle. Nad ütlesid, et õpetaja jutu teeb huvitavaks see kui ta teeb nalja kaasa. Selgus, et see näitab ka õpetaja noortepärasust ja see õpilastele meeldis. Üks intervjuueeritav tõi välja, et isegi kui õpetaja tahab pahandada, siis teeb ta seda läbi nalja, seda hinnati. Võib olla tundus see nii suure kaaluga selle pärast, et enne oli juttu olnud sellest, kuidas õpetajad tunnis karjuvad ja see ei meeldinud kellelegi.

“Et kui ikka õpetaja on nagu ikka mingi närvihaige ja iga tund halvasti ütleb või karjub, siis ikka ei taha sinna ((tundi)) minna.”

Kõige tähtsam tudus õpilaste jaoks olevat see, kuidas õpetaja ainest rääkis olles ühtaegu nii humoorikas kui põnev. Täpsustuseks küsisin, mida tähendab sama keel. Vastati, et see on õpetaja väljendusoskus. Et õpetaja ei oleks vanamoodne vaid räägiks õpilastega nii nagu nemad on iga päev harjunud enda ümber kuulma – tänapäevaselt.

“No meile läheb rohkem peale nagu tänapäevased... noorema välejendamis... oskusega /.../ et ei räägi nii vanamutilikult. Ja et ei aja mõttetut löra.”

Õpetajaga peaks olema lihtne suhelda, teda ei tohiks karta, samas peab õpetaja ennast kehtestama, et püsiks austus tema vastu. Selgete piiride loomine oli ka oluline, et õpilased teaksid kui palju nalja võib teha ja mis juhtub kui piire ületatakse. Leiti, et liiga vaba õhkkond pole ka hea, sest siis pole mõtet tundi minna kui seal võib teha, mida tahes ja ei õpita. Õpilased ise tahavad, et õpetaja klassiruumis distsipliini hoiaks, kirjutab McBer (2000). Head suhtlejat iseloomustavad eelkõige omadused, mis muudavad inimese teistele meeldivaks: rõõmsameelsus, sõbralikkus, emotsionaalne küpsus, siirus ja muud omadused, mis annavad märku heast vaimsest tervisest ja kohanemisvõimest (Brophy, 2010).

“Eks seda on ka ikka vaja, et ta ((õpetaja)) vahepeal karjuks ka, teeks ikka kõvemat häält siis kui asi käest ära läheb /.../ jah, siis ta kehtestab ennast /.../ Jah, ja siis on õpilased ka korralikumad.”

Nende õpilaste näitel tuli välja, et tunni muudab pigem huvitavaks õpetaja, kui aine ise. Samas igav õpetaja võib ükskõik millise aine ebameeldivaks muuta. Õpetaja meeldivuse juures toodi ennekõike välja huumorimeel. Kui õpetaja on positiivne, teeb nalja ja on heatujuline, siis sinna tundi on hea minna, ütlesid õpilased. Tundus, et ainus põhjus, miks hea meelega üldse tundi mindi, oli see, et seal võis lõbus olla. Ei öeldud, et õpetaja peaks kogu aeg naljatama, nad rääkisid pigem sellest, et kui õpetaja vahepeal lõbusaid märkusi teeb, siis on huvitav tema juttu kuulata.

“Et jah, et teeb asjad põnevaks /.../ Siis sa viitsid ((kuulata)) et kui on huumorit oodata.”

Teine tegur, mis esile kerkis oli vaba õhkkond. Seda seletasid intervjuueeritavad nii: õpetaja naerab nende üle ja nemad saavad tema üle naerda. Öeldi, et läbi huumori nad õpivadki. Siis on põnevam kuulata ja nad panevad rohkem tähele. Toodi välja, et mida vabam on suhe õpetajaga, seda korralikumad õpilased ise on, sest nad teavad, et siis saab rohkem nalja vastutasuks. Hamada (2008) töös selgus, et põhikooli õpilased hindasid seda rohkem, kui õpetaja neid rääkima ja küsimusi küsima julgustas. Neile meeldisid tunnid, kus õpetajaga sai suhelda.

“Jah, et nagu... ((õpetajad)) teevad põnevamaks asja, teevad nalja kaasa, naeravad meie üle meie naerame tema üle...”

Toodi välja, et hea õpetaja peaks arvestama ka sellega, et kui ta õpilasega pahandab, et siis õpilane ennast väga halvasti ei tunneks, ja kui õpetaja seda läbi nalja teeb, siis see on hea. Õpilased kinnitasid, et õppeaine omandamise juures loevad väga palju aineõpetaja isikuomadused. Hea õpetaja on õpilastega arvestav, positiivne, teeb nalja, temaga saab vabalt suhelda, pakub välja variante hinde parandamiseks.

“Näiteks meie saksa keele õpetaja küsib alati meil arvamust, et kas meil on nagu palju töid sellele päeval, et kas me nagu teeme töö sellel päeval või ei tee. / ... / jah, et see on normaalne...”

Ebameeldiv käitumine õpetaja poolt oleks see kui õpetaja loeb klassi ees hinded kõva häälega ette, hirmu tekitamine, tundide üksluisus. Dorneyi (2001) ja Hamada (2008) leidsid oma töödes samuti, et kui õpetaja on liiga närviline või karjub, siis mõjub see demotiveerivalt.

“Jah, ja siis mõni õpetaja on selline näiteks, et loeb klassi ees kõvasti hinded ette ja see on nii nõme.”

“Jaa, kusjuures on küll, et järgmine tund ei saaks karjuda ((et õpetaja ei karjuks õpilase peale)), et teed ära, et jah... see on nii nõme... no karjutakse kõrva! ((karjuda saamise hirmus tehakse kodutöid)) /.../ see võtabki motivatsiooni alla.”

“Tüdimus. Iga päev on sõnade töö, kogu aeg üks ja sama, kontrolltööd, muud ei olegi.”

Juttu oli ka sellest, kuidas suhtutakse õpetaja sõnalisse kiitusesse. Esialgu oli intervjueeritavate suhtumine kiitmisesse küll positiivne kuid üsna ükskõikne. Öeldi, et kiitmisele eelistavad nad ikka hindeid, sest hinnetest on kasu. Mõne aja pärast, kui nad olid natuke mõelda jõudnud kiitmise üle, leidsid, et see motiveerib õppima ja hästi suhtuma kooliga seotud tegevusse siiski rohkem kui hinded. Kiitus annab neile enesekindlust ja innustab neid järgmine kord ka hästi hakkama saama, sest äkki järgmisel korral saab siis hinde ka. Grupis oli ka üks õpilane kellel oli kõige suhtes täiesti ükskõikne hoiak. Ainus erinevus, mida ta tunnistas oli hinde kahe ja kolme vahel. Kui küsisin, kas tema jaoks on vahe ka sellel, kas õpetaja kiidab või paneb hinde, ütles ta, et mingit erinevust ei ole.

“Kui ma saan õpetajalt kiita või mingi hea hinde või midagi siis see ei tee mulle midagi. See on sama hea kui ma saaksin kolme või viie, ei tee teist tunnet. Ja see ei motiveeri ka ega midagi”

Kiitusele leiti mitmeid põhjendusi. Leiti, et teda kiideti seetõttu, et tal lihtsalt vedas. Kiituse põhjusteks peeti ka seda kui õpetajale vastu tuldi ja tunnis kaasa töötati. Nad kinnitasid, et kiitus loob head atmosfääri. Kiitus tunnistati motiveerivaks õpetaja õpetamismeetodiks. Nende sõnul pani kiitus neid rohkem tööd tegema.

“Kui ta ((õpetaja)) ainult nagu räägib sulle, et sa olid nii tubli, järgmine kord ka, et see nagu toob hea enesetunde, et ma sain hakkama, et järgmine kord teen paremini ja saan hinde ka onju /.../ pigem see ((toob kooli)) kui õpetaja nagu innustab sind ja kiidab rohkem...”

3.3. Mis võib põhjustada õpilaste õpimotivatsiooni langemist?

Nimetati mitmeid põhjust, miks on õppimata või miks ei ole soovi õppida. Nagu enne mainitud olulistele õpetaja-, sõprade- ja koolipoolsetele demotivaatoritele lisandusid siin veel põhjused, miks on õpilane õppimata jätnud. Öeldi, et õppimata jääb viitsimatuse ja tahtmatuse pärast ning kodus on parematki teha kui õppida. Seda võib leida näiteks kommentaaridest, et ollakse väsinud, õppimiseks on vähe aega ja kodus on parematki teha.

“Miks ma pean selle õpingu taga olema, saaks õues olla kuskil hoopis?”

Kella keeramine mainiti ära. Jäi mulje, et seda oli jälle hea vabandusena kasutada. Nimetati veel seda, et ei ole soovi õppida ainet, mida ei osata ning, et teisi aineid on ka vaja õppida. Viimane kommentaar haakub sellega, millest enne juttu oli, et õpilastele meeldib, kui

õpetaja arvestab õpilastega. Õpetaja ei tohiks õpilasi kodutööga üle koormata mingiks päevaks, sest intervjuust kõlas läbi, et kui laps kodus juba väsinud on, siis läheb ta pigem magama kui hakkab õppima midagi, mis talle ei meeldi või liiga keeruline on. Vastukaaluks sellele toodi välja ka see, et samas on hea töö esimese korraga ära teha, siis ei pea järelvastamisega ennast vaevama, mitu korda sama töö jaoks õppima.

“Need parandamise tunnid /.../ et see on hea, kui sa teed ühe korraga ära, et ei pea mitut korda käima.”

Intervjuueeritavad rääkisid, et halvad hinded tulevad seetõttu, et on õppimata või hoopiski üle õpitud. Üleõppimisega nõustus terve grupp, see tundus nende jaoks väga loogiline. Õeldi ka, et isegi kui on õpitud ja asi on selge, siis tööd tegema hakates on õpitu täielikult ununenud. Segadust tekitas õpilaste seas see, kui ollakse töö tarbeks õppinud ja tundub, et asi on selge, aga siis saadakse ikka halb hinne. Ühesõnaga halva hinde saamine mõjub negatiivselt. Eriti kui õpilased ise ei saa aru, miks nii juhtus.

Leiti, et kui on mingi töö eest hinne juba kätte saadud, eeldatavalt meeldiv hinne, siis lastakse end lõdvaks. See räägib õppimise osaülesanneteks jaotamisest, millest kirjutas Krull (2001), et õpilased ei tegele õppimisega selle selgeks saamise jaoks, vaid, et hinne kätte saada, ning pärast hea hinde saamist võib järgmine hinne kehvem tulla, sest nii tekiks justkui tasakaal. Selline lõdvestumine toimub õpilaste sõnul ka iga veerandi lõpus.

“Veerandi lõpus lasevad kõik ennast lõdvaks, et ei jõua enam teha /.../ No oleneb inimesest, üks on see, kes nagu laseb ennast lõdvaks, teine on see, kes just pingutab rohkem, et saaks seda lõpu hinnet poole paremini, et see viimane veerand, et siin saan näiteks ühe nelja, et nagu oleneb inimesest väga palju.”

“Mõni on nagu siuke, et terve veerandi on lõdva ja siis mingi veerandi lõpus mõtleb, et ma tahan saada seda veerandit kolme ja niimoodi.”

Ebavõrdsus ei meeldi õpilastele, sest huviringid käivad koos vabatahtlikkuse alusel. Selgus, et õpilased ei käi ringides või trennis selleks, et midagi saavutada või kellegi silmis paremasse valgusesse saada vaid ainult selleks, et enesetunne parem oleks ja sellepärast, et neile lihtsalt meeldib selle huviga tegeleda. Stronge et al (vahendanud Rubio, 2009) ütles, et õiglus on õpilaste poolt väga kõrgelt hinnantud.

“Et kui ma käin trennis, mis on vabatahtlik, siis miks ma pean sellepärast halvemad hinded saama?” ((Viidates sellele, et teised õpetajad on rahulolematud, kuna nende tunniks on trenni tõttu õppimata jäänud.))

3.4. Kuidas hindavad õpilased oma motiveeritust õppetöös?

Sellele küsimusele otsest vastust ei tulnudki. Rääkida oli neil palju ja nad proovisid seda küsimust kommenteerida nii kuis oskasid, sellegipoolest jäi selge vastus tulemata. Tundus, et nad pole selliseid küsimusi endalt varem küsinud.

Mõnest kommentaarist jäi mulje, nagu õpilased ootaksid oma selguse hetke, kuni neile turgatab pähe, millega nad tulevikus tegeleda tahaksid. Selle ootuses nad siis tegelevad praegu mitme asjaga, et võimalusi avardada.

“Just ((praegu)) sa oled liiga noor, kus sind ei huvita veel midagi ja siis käib mingi klõps ära, et oskad nagu ühte asja ja [...] siis näiteks mingi 10. klass, siis käib uuesti see klõps ära näiteks kus on mingi uus asi juba, mille poole sa püüded, nagu mingid astmed.”

Püüdsin küsimust ümber sõnastada nii, et küsisin, mis neid üldse õppida ajendab. Küsimuse vastusest selgus, et peamine põhjus on paremate hinnete saamine. Et saaks klassi lõpetatud ja seda kõike selleks, et tulevikus oleks rohkem uksi avatud. Samuti on hea tunnistust näidata kui keegi küsib. Praegu mõtlevad õpilased küll eksamite tulemise peale ja nende sooritamine tundus neile olevat tähtis ettevõtmine, aga leiti, et ilm on sobilik vabandus, miks on raske ennast õppima sundida.

“((Praegu mõtlevad õpilased)) suve peale... et mida rohkem kevade poole seda vähem tahad õppida /.../ aina hullemaks läheb, sest õues on päike.”

4. Arutelu

Antud uurimuse eesmärk oli teada saada, mis kujundab ühe Eesti kooli kaheksanda klassi õpilaste õpimotivatsiooni nende enda sõnul.

Töö teoreetilises osas kirjeldati varasemate uuringute näidetel, milliseid tulemusi on saadud - mida on õpilased pidanud motiveerivateks ja demotiveerivateks asjaoludeks.

Töö empiirilises osas kirjeldatakse fookusgrupi intervjuus saadud tulemusi. Intervjueeriti kümnet kaheksanda klassi õpilast ühest Eesti koolist ja andmete analüüsiks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi.

Töö tulemused on sarnased varasemate uuringutega (Christophel & Gorham, 1992; Dörnyei, 2001; Gibbs, 2000; Gurney, 2007; Hamada, 2008; Lindgren, 1994; McBer, 2000; Rubio, 2009; Piht, 2004; Sakai & Kikuchi, 2009). Selgus, et õpilased hindavad nii välist kui ka sisemist motivatsiooni ergutavaid meetode õpetajate poolt. Selgus, et väline motiveeritus (hinded) on olulised selleks, et edasi õppima minna, ning sisemine motiveeritus on oluline selleks, et üldse tundides käia ja seal paremini hakkama saada. Sai selgeks, et ühe puudumisel

ei saa olla teist.

Leidus ka erinevusi eelnevate töödega. Tegu võib olla sellega, et teistes töodes olid üldiselt suuremahulised uuringud kus oli kasutatud enamasti sadade õpilaste hinnanguid. Kvantitatiivse töö puhul saab küll küsida enamate faktorite kohta aga ei ole võimalik minna nii süvitsi põhjustega kui kvalitatiivse töö puhul. Antud töös on tegu kümne õpilasega, seega sai iga öeldud sõna, näoilmet ja mõttepausi tulemustes arvestada, et neid paremini mõista.

Selgus, et õpilased tahavad õppida aga õpetaja peab oskama neid innustada ja aine huvitavaks tegema ning seda saavutatakse kõige paremini kui õpetaja ja õpilase suhe on vaba. Vaba suhte all peeti silmas ennekõike huumori kasutamise luba tunnis nii õpetaja kui õpilaste poolt. Nagu väitis Wanzer (lk. 116) „huumor soosib õpilaste soovi õppida“. Teiseks oli oluline see, et õpetaja õpilastega arvestaks, küsiks nende arvamust jägmise töö toimumisaja suhtes, kas see sobiks õpilastele. Kooskõlastamine, teistega arvestamine ja õiglus meeldib õpilastele.

Eelnevates uuringutes Christophel ja Gorham, (1995); Dörnyei (2001); Gibbs, (2000); Gurney, (2007); Hamada (2008); Lindgren, (1994), McBer, (2000); Rubio, (2009), Piht, (2004) ja Sakai & Kikuchi, (2009) on korduvalt välja tulnud, ning selgus ka antud töös, et õpetaja juures on olulisemaid asju kui teadmised ja nende edasi andmine. Kõige olulisem on see, et õpetaja looks õppimiseks sobiva atmosfääri, et õpilastel tekiks soov õppida. Sama moodi peab õpetaja oskama seda õhkkonda hoida, et ennetada demotiveeritust õpilaste hulgas. Nende õpilaste näitel selgus, et oluline ei ole mis ainet õpitakse, vaid milline õpetaja ainet annab. Hea õpetaja on edukas õpimotivatsiooni soodustaja. Varasematest uuringutest järeldub, et huumor avaldab õpimotivatsioonile olulist mõju. Seega võib järeldada, et õpetajad võiksid seda rohkem kasutada. Põhjuseks võib olla see, et nad ei oska või kardavad. Leidub õpetajad kes ei tee seda. Piisab ka lihtsatest humoorikatest žestidest (Wanzer).

Eesmärgi puudumine aine õppimisel võib olla üks põhilisi motivatsiooni takistavaid probleeme, kirjeldasid Sakai ja Kikuchi (2009). Käesolevas töös läbiviidud uuringus selgus, et õpilased mõtlevad oma tuleviku peale. Neil on tekkinud eesmärk – pääseda järgmisesse kooli edasi õppima.

Uurides teemakohast kirjandust, selgus, et tihti on varasemates uuringutes välja toodud demotiveerivate asjaoludena ka sellised välistegurid nagu keerulised või raskekaalulised õpikud, kehv klassiruum või puudulikud õppevahendid (Dörnyei, 2001). Kuna antud töös kommentaare sellega seoses ei olnud, siis võib järeldada, siis need tegurid ei olnud nende õpilaste arvates nii olulised kui õpetajaga seotud tegurid.

Ma arvan, et kuna suurem osa intervjueeritavaid mind varasemast tundsid (lõpetasin sama kooli mõned aastad tagasi), oli intervjueeritavate usaldus minu kui intervjueri vastu

natuke suurem ja õpilased tundid ennast mugavamalt kui täiesti võõraga vesteldes. Samuti oskasin natuke rohkem arvesse võtta õpilaste mitteverbaalseid suhtlemisvahendeid nagu kehakeel ja hääletoon, sest olen neid õpilasi juba aastaid tundnud, ning nende maneer on tuttav.

4.1. Töö praktiline väärtus ja kitsaskohad

Töö praktiline väärtus oli suures osas oluline minule ning usun, et ka igale töötavale ja tulevasele õpetajale, sest õpimotivatsioon on muutlik ning enda sellega kursis hoidmine täiustab iga õpetajat. Samuti intervjuueeritavatele, kes said intervjuu jooksul oma mõtteid ehk korrastada. Teades, et ma soovin samasuguseid lapsi ise õpetama hakata, annab tulemustele natuke suurema tähtsuse. Juba läbi selle intervjuu oli mul võimalik ennast harida teadmiste osas, mida suudavad anda ainult õpilased. Antud töö tegemine andis mulle kui uurijale kogemuse tutvuda kvalitatiivse töö kirjutamisega ja grüpiintervjuu läbiviimisega. Selle tööga saadud informatsioon ja kogemus on kasulikud ka minu magistritöö kavandamisel ja valmimisel.

Mina võiksin edasiste tööde puhul mõelda kvalitatiivse ja kvantitatiivse uurimuse kombineerimisele, sest selle töö raames sooritatud intervjuu ajal sain infot, mida oleks lihtsam esitada kvantitatiivselt.

Tagasi vaadates leian, et oleksin võinud küsida küsimusi ka selle kohta, kuidas mõjutavad õpilaste motiveeritust üritused, väljasõidud ja muu selline, sest paaril korral mainiti, et neile meeldib seoses huviringidega reisida. Peaaegu kõik intervjuueeritavad mainisid, et neile meeldib tegeleda huviringidega. Sellest tekkis minul küsimus – miks on õpilastel huvi käia huviringis aga mitte ainetunnis? Võiks uurida, kas on võimalik huviringide elemente tõsta ka klassiruumi, et ainetunnis osalemise huvi tõuseks. Õpilaste valmisolek minna ainetundi võiks tõusta lähemale praegusele valmisolekule minna huviringi.

Teiseks oleks edaspidi huvitav uurida lähemalt algkooli õpilaste õpimotivatsiooni. Nagu Hamada (2008) leidis oma uurimuses, et tihti saabki motivatsiooni langus alguse algkoolis. Kui uurida, mis neid õpilasi täpselt mõjutab ja kui palju, ehk saaksid õpetajad põhikoolis neid teadmisi kasutada ja seniseid teadmisi täiendada. Krull (2001) kirjutab, et mida vanemaks õpilased saavad, seda keerulisem on õpetajatel nende õpimotivatsiooni mõjutada. Nii et mida nooremaid õpilasi uurida, seda efektiivsemad tulemused. Kui uurida põhjuseid, millised on erineva kooliastme õpilaste demotivaatorid, siis saaks näha seal ehk mingit mustrit ja just see on tähtis, et edaspidi paremini hakkama saada ning ennetada

põhikooli ja gümnaasiumi õpilaste motivatsiooni langust.

Õpimotivatsiooni teemat on laialdaselt uuritud, ning mitmetes uuringutes rõhutatakse, et on oluline selle teema järjepidev uurimine, (Hamada 2008; Stronge et al, vahendanud Rubio 2009). Ka mina leian, et aasta aastalt muutuvad õpilased ja ka õpetajad, ehk on paratamatu, et õpimotivaatorid muutuvad. Seega selleks, et pidev progress efektiivne oleks, on vaja jätkuvaid uuringuid.

Tänuõnad

Soovin tänada kõiki kümme noort, keda oli suur rõõm intervjuerida ning kes said oma arvamust avaldada. Tänan ka kooli, kes mulle vastu tuli ja võimaldas oma õpilasi intervjuerida. Tänan noorte klassijuhatajat, kes aitas noored intervjuuks ette valmistada.

Soovin tänada Birgitit, kes oli mulle toeks terve töö koostamise aja ning abistas mind kategoriseerimise juures. Samuti soovin tänada Mariat ja Ahtot, kes mind motivatsiooni puudumise hetkedel õigele rajale tagasi suunasid ning aitasid minu töö keelelist kvaliteeti parandada.

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.

Allikiri:

Kuupäev:

Kasutatud kirjandus

- Allik, J., Häidkind, R., Harro, J., Viikmaa, M., Kreegipuu, K., Rauk, M., Kikas, E., Tulviste, T., Tulviste, P., Luuk, A., Realo, A., Konstabel, K., Pullmann, H., Schmidt, M., Vadi, M. & Kreegipuu, M. (2002). Motiivid ja vajadused. A. Luuk & P. Tulviste (Toim.) *Psühholoogia Gümnaasiumile* (lk 162-176). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Bachmann, T. & Maruste, R. (2003). *Psühholoogia alused*. Kirjastus Tallinn.
- Biega, S., Rickelman, R., Jones, J. P. & Mittag, W. (2013). The role of teachers' care and self-determined motivation in working with students in Germany and the United States; *International Journal of Educational Research*, 60, Retrieved from http://www.researchgate.net/profile/Sonja_Bieg/publication/248702651_The_role_of_teacher_care_and_self-determined_motivation_in_working_with_students_in_Germany_and_the_United_States/links/00463521a2902223aa000000.pdf.
- Brophy, J. (2010). *Kuidas õpilasi motiveerida*, 3. trükk. New York ja London: AS Ecoprint.
- Brophy, J. (2004). *Motivating Students to Learn*, 2nd edition. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cherry, K. *Theories of motivation*. Retrieved from <http://psychology.about.com/od/psychologytopics/tp/theories-of-motivation.htm>.
- Christophel, D. M. & Gorham, J. (1992). Students' Perceptions of Teacher Behaviors As Motivating and Demotivating Factors in College Classes. *Communication Quarterly*, 40, 3, 239-252. Retrieved from <http://professoryates.com/seu/Podcasts/Dissertation%20Research/SteveArticles11.12C/Gorham92StudentPerceptionsOfTeacherBehaviors.pdf>.
- Croft, T., Crolla, V., Mida-Briot, B. (2003). Motivation. T. Geudens (Eds.), *T-Kit on Social Inclusion*, 8, Retrieved from <http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667925/tkit8.pdf/e7eb677d-aac9-4a24-8e4e-96f11df03dcd>.
- Croft, T., Crolla, V., & Mida-Briot, B. (2003). Sotsiaalne kaasatus. *T-Kit käsiraamatud*, (lk 23) Euroopa Noored Eesti Büroo, SA Archimedes.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from http://www.academia.edu/2521189/Motivational_strategies_in_language_classroom.
- Gibbs, C. (2002). Effective teaching: exercising self-efficacy and thought control of action. *Education Line*, Retrieved from

- <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002390.htm>.
- Gurney, P. (2007). Five factors for Effective Teaching. *New-Zealand Journal of Teachers' Work*, 4-2. Retrieved from http://www.teacherswork.ac.nz/journal/volume4_issue2/gurney.pdf.
- Hamada, Y. (2008). Demotivators for Japanese Teenagers. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 12, 2. Retrived from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ921015.pdf>.
- Hirsjärvi, S., Remesi, P. & Sajavaara, P. (2010). *Uuri ja kirjuta*. Helsingi: Medicina Kirjastus.
- Jürimäe, M. & Kärner, A. (2011). *Hindamise koolikorralduslikud lahendused: õpilase käitumise (sh hoolsuse) hindamine ja kujundav hindamine*, lk 100. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/kaitumise_hindamine.pdf.
- Kaik, I. (2010). *Õpetamise meetodid koolieelses lasteasutuses*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Krull E. (2001). Õpimotivatsiooni põhikonseptsioonid. T. Õunapuu (Toim), *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat* (lk 391 – 424) Tartu: TÜ Kirjastus.
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Lindgren, H. & Suter, W. (1994). Õppimisprotsessi mudel. *Õppimist ja arengut toetav hindamine koolikeskkonnas*. Külastatud aadressil <http://hindaminekoolikeskkonnas.weebly.com/otildeppimisprotsessi-mudel.html>.
- Lust, M. (2012). MIS ON INTERVJU? *Gümnaasiumi õppematerjal*. Tallinn. Külastatud aadressil: <http://www.slideshare.net/MaiaLust/intervjuu>.
- Maslow, A. (2007). *Motivatsioon ja isiksus*. Kirjastus Tallinn
- Matsi, J. (2009). *Mis mõjutab inimese motivatsiooni? Motivatsioonist tervisekäitumiseks vaba-aja kehalise aktiivsuse näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool Külastatud aadressil http://www2.tai.ee/TAI/tekonverents/Jorgen_Matsi_ettekanne.pdf.
- McBer, H. (2000). Research into Teacher Effectiveness. A Model of Teacher Effectiveness. Retrieved from <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/>.
- Piht, S. (2004). Õpimotivatsioon kui edu võti. Uuriv üliõpilane uurivaks õpetajaks: praktilisi nõuandeid tegevõpetajale, lk 9-16. Tallinn: TPÜ Kirjastus Külastatud aadressil [publications/eorderingdownload/tr216.pdf](http://publications.eorderingdownload/tr216.pdf).
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and

- New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, Retrieved from http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf.
- Rubio, C. M. (2009). Effective Teachers - Professional and Personal Skills. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24. Retrieved from http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/ensayos24/pdf/24_4.pdf.
- Rämmer, A. (2014) Valiidsus ja reliaablus. Külastatud aadressil <https://sisu.ut.ee/samm/valiidsus-ja-reliaablus>.
- Sakai, H. & Kikuchi, K. (2009). An analysis of demotivators in the EFL classroom. *System*, 37, 1. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com.ezproxy.utlib.ee/science/article/pii/S0346251X08001280>.
- Turner, J. C. & Patric, H. (2008). How Does Motivation Develop and Why Does It Change? Reframing Motivation Research. *Educational Psychologist*, 43. 3. Retrieved from http://elizabethrodriguez.pbworks.com/f/Motivational_Article_3-1.pdf.
- Virkus, S. (2010). Infokäitumise, info hankimise ja otsingu ning infopädevuse uurimise meetodid. Külastatud aadressil <http://www.tlu.ee/~sirvir/Infootsingu%20teooria/Infokaitumise,%20info%20hankimise%20ja%20%20otsingu%20ning%20infopadevuse%20uurimise%20meetodid/uurimiseetika.html>.
- Wanzer, M (s.a.). Use of Humor in the Classroom. Canisius College. Retrieved from http://www.uab.edu/Communicationstudies/richmond_files/Richmond%20Humor%20in%20Classroom.pdf.
- Õunapuu, L. (2013). Uurimisprotsessi viies etapp: töö andmetega. E. Kärner (Toim), *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes (lk 158-175)*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/tegevused/aluspohi-ja-keskharidus>.

LISA 1. Kiri lapsevanematele

Lgp Lapsevanemad

Mina olen Kadri Liblik. Ma olen [REDACTED] vilistlane. Hetkel õpin Tartu Ülikoolis sotsiaalpedagoogikat ja inimeseõpetust ning selleks, et oma bakalaureuse õpinguid lõpetada, on mul vaja kirjutada bakalaureuse töö, mille koostamisel loodan Teie ja Teie lapse abile.

Mul on tarvis läbi viia grüpiintervjuu umbes kuue kaheksanda klassi õpilasega. Lapsed on kõik valitud vabatahtlikkuse alusel. Mul oleks vaja Teie nõusolekut, et Teie laps võib osaleda minu uuringus.

Kuidas kogu protsess välja näeb?

Minu lõputöö teema on „Õpimotivatsioon“ alapealkirjaga „Õpilaste motiveeritus õppetöös“. Ma küsin õpilaste käest küsimusi nende õpimotivatsiooni kohta. Kuidas nad ennast motiveerivad ja mis seda soodustab.

Selgitan õpilastele eelnevalt, kuidas kogu protsess välja hakkab nägema.

Lepin klassijuhatajaga kokku aja, millal on võimalik intervjuu läbi viia. Selleks sobib kõige paremini üks ainetund, intervjuu võtab aega 45 minutit. Aineõpetaja käest küsin loa, et need õpilased tohivad ühe tunni puududa. Kui kõik on eelnevalt kokku lepitud viin ma lastega läbi fookusgrupi intervjuu, mis tähendab seda, et nad on kõik koos ja intervjuu toimub ühe grupina, kus mina küsin küsimusi ja õpilased vastavad. Kogu intervjuu pean ma lindistama diktofoniga. Kinnitan, et ma ei kasuta oma töös Teie lapse nime. Küll palun aga luba kasutada Teie lapse vanust.

Ma ei tee oma küsimustega lastele liiga, ma ei hakka küsima liiga isiklike küsimusi ega õpilasi kuidagi suunama. Ma kohtlen Teie last lugupidamisega ja tagan talle tema anonüümsuse. Kuigi intervjuu on pikk ja laste käest saan ma palju erinevaid vastuseid, kommentaare ja tõenäoliselt mitmeid uusi ideid, siis oma lõputöös kasutan ma laste kommentaaridest ainult väikest osa.

Olen nõus, et minu laps osaleb intervjuus.

Lapsevanema allkiri

Suur tänu!

Kadri Liblik, E-mail: kadri-liblik@hotmail.com, Mobiil: (00 372) 53 47 57 30

LISA 2. Intervjuu küsimused

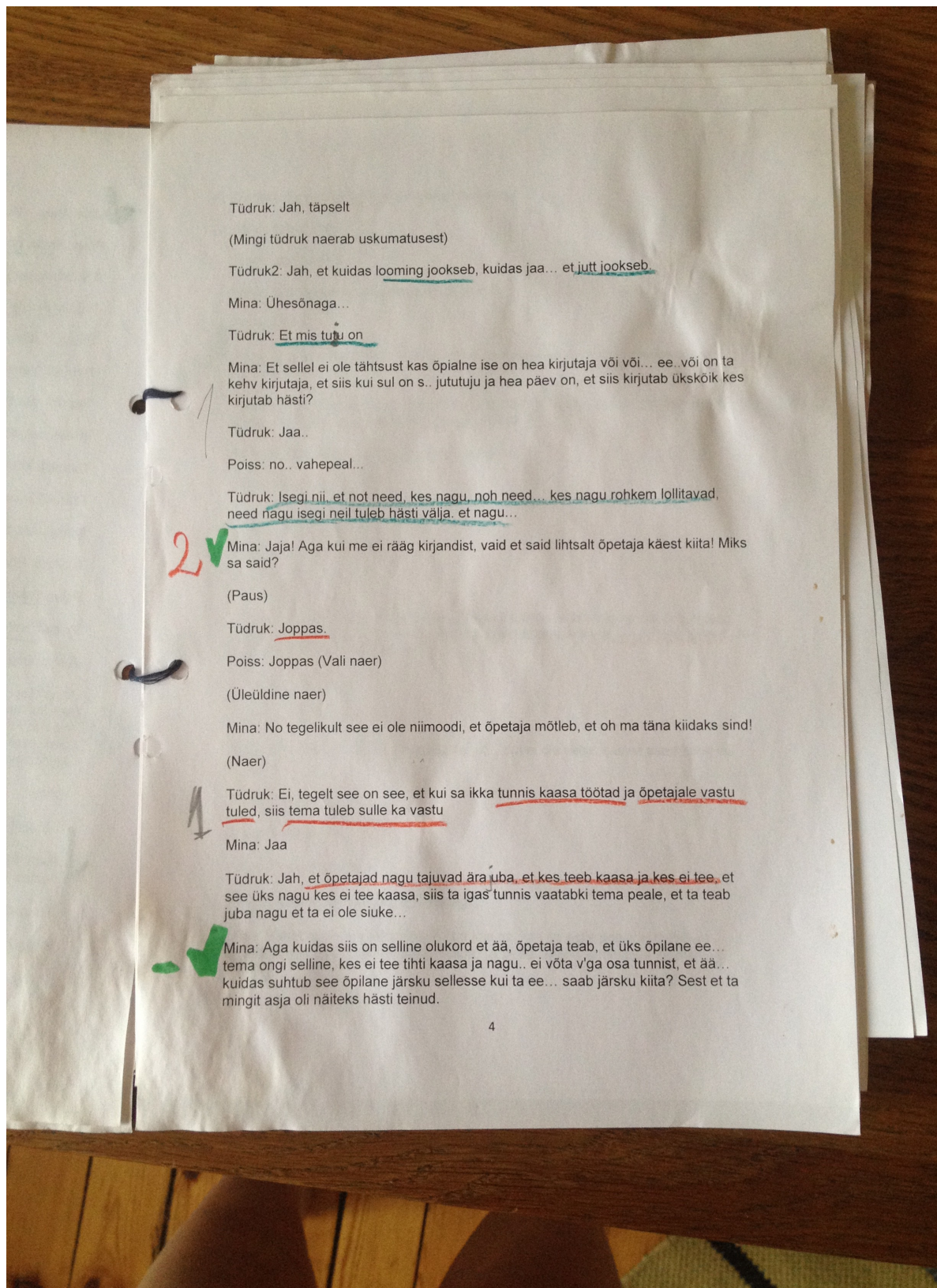
Uurimuse eesmärk:

Teadsaada, mis kujundab kaheksanda klassi õpilaste õpimotivatsiooni nende enda sõnul.

Uurimusküsimused:

1. Missugused on peamise õpilaste motivatsiooni kujundavad tegurid
 2. Missugune on õpilaste arvates õpetaja roll nende õpimotivatsiooni kujundamisel
 3. Mis võib põhjustada õpilaste õpimotivatsiooni langemist
 4. Kuidas hindavad õpilased oma motiveeritust õppetöös
-
1. Mis on teie vanus?
 2. Te käite kõik kaheksandas klassis?
 3. Kuidas te seletate seda, kui teil koolis hästi või halvasti läheb? St, kui teil näiteks halvad hinded on, siis miks?
 4. Kui teil aines hästi läheb, siis miks? Ja kui halvasti, siis miks?
 5. Mõelge palun mõnele olukorrale, kus Teil ei polnud soovi õppida. Palun selgitage, mis oli põhjuseks.
 6. Kui palju loeb see, millise õpetajaga teil tund hakkab? Mida see mõjutab, kui õpetaja on kas positiivne ja kiitev või loid ja igav või kritiseerv?
 7. Mis muudab õpetaja ja tema jutu huvitavaks?
 8. Need õpetajad, kes teile meeldivad, kas nad meeldivad teile oma aine pärast või nende enda pärast? Selgitage palun.
 9. Mis moodi mõjutavad teie sõbrad ja kaasõpilased teie õpinguid? Kas Teid huvitab õppimise juures see, mida teised arvavad? Kui keegi ütleb nt, et hea nohikõpid nii palju või et hea laisk, ei õpi üldse.
 10. Kui palju te ise oma õpingutele keskendute praegu? Kuidas te hindate oma üleüldist jõudu ja soovi õppida? Kas valmistute juba praegu lõpueksamiteks järjepideva tööga?
 11. Kirjeldage, palun, mis on teie jaoks koolis käimise eesmärk? (Eesmärk)
 12. Kuidas saab õpetaja mõjutada teie õpinguid?
 13. Sõnadega kiitmine või hinnetega tasustamine, kumba eelistate ja miks? (sisemine ja väline mot)
 14. Misugust mõju avaldab see, kui õpetaja teid hea töö, nt kirjandi, eest kiidab?
(Täpsustus: kui te olete pingutanud, et hea töö kirjutada/kui te pole väga kõvasti pingutanud)

LISA 3. Näidis minu töö kulgemisest – kodeerimine



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kadri Liblik

(sünnikuupäev: 22.08.1989)

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

„Õpimotivatsiooni mõjutavad tegurid kaheksanda klassi õpilaste näitel”,

mille juhendaja on Sirje Pihlap,

reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni; üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 20.05.2015