

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Simone Epro

TÄISKASVANUD ÕPPIJATE ÕPIMOTIVATSIOON JA SELLE TOETAMISEKS LÄBI
VIIDUD TEGEVUSTE MÕJU TARTU TERVISHOIU KÕRGKOOLI
HOOLDUSTÖÖTAJA ÕPPEKAVAL

Magistritöö

Juhendaja: Haridusteaduste kaasprofessor Katrin Saks

Tartu 2024

Kokkuvõte

„Täiskasvanud õppijate õpimotivatsioon ja selle toetamiseks läbi viidud tegevuste mõju Tartu Tervishoiu Kõrgkooli hooldustöötaja õppekaval“

Täiskasvanud õppijate õpimotivatsioon on ajas muutuv ning seotud erinevate teguritega, nagu väärtused, hoiakud, kogemused ja keskkonnamõjud. Selleks, et õpetajad täiskasvanud õppijate õpimotivatsiooni toetada saaks, on oluline mõista, mis neid motiveerib. Antud magistritöö eesmärgiks on välja selgitada täiskasvanud õppijate õpimotivatsioon ja erinevate õppeprotsessi arendustegevuste mõju nende õpimotivatsioonile. Töö teoreetilises osas antakse ülevaade täiskasvanud õppija mõistest, täiskasvanuharidusest ja õpimotivatsiooni teooriatest. Uuring, mis viidi läbi Tartu Tervishoiu Kõrgkooli hooldustöötaja ja tegevusjuhendaja õppekaval õppijate seas, koosnes kahest osast: eeluuring motiveerivat õppeprotsessi iseloomustavatest teguritest ning põhiuuring, et hinnata motivatsiooni toetamiseks läbiviidud õppetegevuste mõju õpimotivatsioonile. Eeluuringu andmeid analüüsiti kvalitatiivse temaatilise sisuanalüüsiga ning põhiuuringu andmete analüüsimiseks kasutati kirjeldavat statistikat ning võrdlusanalüüsi. Tulemustest selgus, et täiskasvanud õppijad eelistavad pigem kaasavamaid õppemeetodeid traditsioonilistele ning täiskasvanud õppija õpimotivatsiooni toetamisel on olulise tähtsusega õppekorralduse paindlikkus, õppejõu pädevus ning õppekeskkond. Ainekava uuendamise käigus läbi viidud tegevuste mõju täiskasvanud õppijate õpimotivatsioonile lähtudes MSLQ küsimustiku tulemustest näitas, et katsegrupil paranes õpisisu väärtustamine ning kontrollgrupil vähenes testiärevus.

Võtmesõnad: *täiskasvanud õppija, täiskasvanuharidus, õpimotivatsioon, õppemeetod*

Abstract

„Learning motivation of adult learners and the impact of the activities carried out to support it on the curriculum of care worker of Tartu Health College“

Motivation of adult learners changes over time and is related to various factors: values, attitudes, experiences and environmental influences. In order for teachers to support the motivation of adult learners, it is important to understand what motivates them. The aim of this master's thesis is to find out the motivation of an adult learner and the impact of various learning process development activities on study motivation. In the theoretical part of the work, an overview of the adult learner, adult education and study motivation theories is provided. The study was conducted among students of the care worker and activity supervisor programs of Tartu Health Care College and the study consisted of two parts: a preliminary study to map the factors and learning methods that support study motivation and a main study to assess the effect of using preferred learning methods on study motivation. Data from the preliminary survey were analyzed with qualitative thematic content analysis and descriptive statistics and comparative analyzes were used to analyze the data from the main survey. The results showed that adult learners prefer more inclusive learning methods to traditional ones and the flexibility of the learning organization, the competence of the lecturer and the learning environment are of great importance in supporting the study motivation of an adult learner. Based on the results of the MSLQ questionnaire, the impact of the activities carried out during the curriculum renewal on the learning motivation of adult learners showed that the increase in task value in the experimental group and the decrease in test anxiety in the control group.

Keywords: *adult learner, adult education, motivation, learning method*

SISUKORD

Sissejuhatus	5
Teoreetiline ülevaade	6
Täiskasvanuharidus ja täiskasvanud õppija	6
Õpimotivatsiooni teooriad ja täiskasvanud õppija õpimotivatsioon	8
Metoodika	10
Valim	11
Sekkumine	13
Andmeanalüüs	14
Tulemused	14
Õppijate arvamused motiveerivat õppeprotsessi iseloomustavatest teguritest	15
Hooldustöötaja õppekaval õppijate õpimotivatsioon kursuse alguses	18
Hooldustöötaja õppekaval õppija õpimotivatsioon peale ainekava uuendamist	18
Arutelu	20
Töö piirangud ja soovitused edaspidisteks uuringuteks	23
Kasutatud kirjandus	25
Lisa 1. Eeluuringu küsimustik tegevusjuhendajatele ja hooldustöötajatele (<i>Google Forms</i>).	
Lisa 2. MSLQ küsimustik	
Lisa 3. Katse- ja kontrollgrupi hinnangute võrdlus eeltesti põhjal (skaalal 1-7).	

Sissejuhatus

Täiskasvanud õppijate motivatsiooni uurimine on keerukas, sest motivatsioon on seotud nii isiklike kogemuste, hoiakute ja väärtuste kui ka keskkonnamõjudega. Motivatsioonitegurite mõistmine täiskasvanuhariduses on oluline, et teada, mis motiveerib täiskasvanut koolitusel või õppeprogrammis osalema ning selle mõistmine võimaldab toetada õppijate huvi õppeprotsessis osalemise vastu ning vähendada koolist väljalangemist (Koludrović & Ercegovac, 2021).

Hubackova ja Semradova (2014) sõnutsi on täiskasvanud õppijate peamiseks motivatsiooniks enda materiaalse olukorra parandamine läbi kõrgema kvalifikatsiooni omandamise ning selle juurde kuulub ka vajadus saada tunnistus, diplom või tegevusluba omandatud hariduse või läbitud koolituse kohta. Hooldustöötaja õppekavale sisseastujate ja lõpetajate statistika võrdlus (tabel 1) näitab, et õppeprotsessi jooksul õpingute katkestamine on suhteliselt suur. Selle põhjused võivad peituda õppijais endis, näiteks madal õpimotivatsioon, kuid võivad jääda ka õppijaist väljapoole, näiteks õppijatele sobimatute õpetamise meetodite kasutamine.

Tabel 1. Tartu Tervishoiu Kõrgkooli hooldustöötaja õppekavale sisseastujate ja lõpetajate arv (Haridussilm, 2023).

Õppeaasta	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22
Sisseastujate arv	35	21	26	31	23	16
Lõpetajate arv	11	16	25	14	11	13

Minu 8-aastane töökogemus Tartu Tervishoiu Kõrgkooli õppejõuna on loonud arvamuse, et hooldustöötaja õppekavale tulnud täiskasvanud õppijad on tulnud õppima pigem välise motivatsiooni ajal, et saada kvalifikatsioon hooldustöötajana töötamiseks.

Sotsiaalhoolekandeseadus sätestab, et hooldustöötajal peab olema läbitud kas kutseõppe tasemeõppe õppekava, täienduskoolituse õppekava või omandatud hooldustöötaja kutse (Sotsiaalhoolekandeseadus, 2023).

Täiskasvanud õppijate motivatsioonitegurid õppima asumiseks ning motivatsioon õppimise jooksul, ei ole püsivad, need muutuvad ja arenevad ajas ning on seotud sotsialiseerumise ning kogetud õppeprotsessiga (Hubackova & Semradova, 2014). Nii on õppejõu poolt valitud õpitegevustel, õpetamismeetoditel, õppimiseks loodud õhustikul ja õppekorraldusel üldisemas plaanis oluline roll täiskasvanud õppijate õpimotivatsiooni

säilitamisel ja toetamisel. Õppejõu poolt valitud hindamis- ja õppemeetodite puhul peetakse kõige olulisemaks kriteeriumiks autentsust ning seda, kas ja kuidas on keskendunud õpitava eriala puhul nendele pädevustele, mida on hiljem võimalik rakendada (Noorväli *et al.*, 2014). Õpimotivatsiooni toetamisel on oluline roll ka õppija ja õppejõu omavahelistel suhetel ning õppejõu käitumisel klassiruumis (Bieg *et al.*, 2011). Antud magistritöoga selgitatakse välja Tartu Tervishoiu Kõrgkoolis hooldustöötaja õppekaval õppivate täiskasvanud õppijate arvamused motiveerivat õppeprotsessi iseloomustavatest teguritest, õppijate õpimotivatsioon ning ainekava uuendamise käigus läbi viidud tegevuste mõju nende õpimotivatsioonile. See on oluline tõstmaks Tartu Tervishoiu Kõrgkoolis õppivate hooldustöötajate õpimotivatsiooni ja huvi õppimise vastu uudsete õppemeetodite rakendamise kaudu, mis on omakorda suunatud õppijate kõrgkoolist väljalangemise vähendamisele.

Teoreetiline ülevaade

Täiskasvanuharidus ja täiskasvanud õppija

Täiskasvanuharidust defineeritakse kui täiskasvanute õpetamisega seotud õppetegevust, et omandada teadmisi ja oskusi (Haridus- ja Teadusministeerium, 2023), kuid see definitsioon ei sisalda täiskasvanute puhul olulist karjäärilist ettevalmistamist või kvalifikatsiooni omandamist/tõstmist. Viimase kahekümne aasta jooksul on täiskasvanuhariduse mõiste laienenud ning mitmekesisistunud, hõlmates ka erivaldkonnad, näiteks personalitöö ja tööalane väljaõpe, kutseõpe, kogukonnapõhine täiskasvanuharidus, tervisealane haridus, keeleõpe ja sotsiaalne õppimine (Foley, 2020). Täiskasvanuharidus on omandanud suure tähtsuse, sest see toimub kõikjal meie ümber, inimesed õpivad igal pool: peredes, töökohtades ja ka läbi kogukonnategevuste, vabaaja tegevuste ning poliitika.

Täiskasvanute õpetamist ja õppimist uurib andragoogika. Andragoogika terminit kasutas esimest korda Alexander Kapp oma 1833. aastal avaldatud raamatus, kus ta pühendas eraldi peatüki täiskasvanute haridusele. Kapp'i arvates oli andragoogika peamiseks põhimõtteks iseloomu kujundamine ning eneseteadlikkus nii üldhariduses kui ka kutsehariduses (Loeng, 2018). Hariduse valdkonnas on kasutusel ka termin pedagoogika, mis tuleneb kreeka keelest ning otsetõlkes tähendab see „*last juhtima*“ (Shah & Campus, 2021). Pedagoogika ehk laste õpetamise ja andragoogika ehk täiskasvanute õpetamise vahel on rohkelt erinevusi (tabel 2), peamiselt kogemustes ning isiklikus autonoomias, kuid ka õppeprotsessis ja -keskkonnas (Ngozwana, 2020). Väljatoodud erinevused ilmestavad hariduse käsitlemise arengut ajas. Üha enam on üle toodud andragoogika põhimõtteid ka laste

õpetamisse, näiteks õpetaja rolli muutumine ja õppesisu kujundamine vastavalt õppija vajadustele.

Tabel 2. Pedagoogika ja andragoogika erinevused (Ngozwana, 2020).

Pedagoogika	Andragoogika
Kohustuslik osalemine	Vabatahtlik osalemine
Teemakeskne	Probleemikeskne
Teistest sõltuvad väheste kogemustega õppijad	Iseseisvad rikkalike kogemustega õppijad
Õpetaja kujundab õppesisu	Õppija kujundab õppesisu
Õppijate grupid vanuse või taseme järgi	Õppijate grupid huvide või vajaduste järgi
Õppimine tuleviku tarbeks	Õppimine koheseks rakendamiseks
Õppijad alluvad õpetajale	Õppijad on õpetajaga võrdsel tasemel

Mõlema, nii pedagoogika kui ka andragoogika definitsioon on ajas laienenud ning muutunud. Üha tähtsamaks on muutunud õppijad ja nende kogemused, sõltumata sellest, kas nad on lapsed või täiskasvanud ning ka õppemeetoditena eelistatakse üha enam kaasavaid ja praktilisi lähenemisi, näiteks gruppitööd, mis annavad võimaluse nii lastel kui ka täiskasvanutel põhjendada oma arvamusi ja vaatenurki, jagada kogemusi ning anda tagasisidet (Wilson *et al.*, 2018).

Täiskasvanute õppeprotsessi kavandamisel ja selle läbiviimisel tuleb lähtuda õppijast ja arvestada sellega, millised on tema vajadused, õppimisviis (Lage *et al.*, 2000), õppegrupi iseärasused, ootus õpikeskkonnale ja õpetamise eesmärgid. Eesti haridusteadlaste ja andragoogide (Märja *et al.*, 2021) kohaselt on täiskasvanute õpetamisel kindel raamistik, mis koosneb viiest põhikomponendist: kaasava õpikeskkonna loomine, õppijate kaasamine õpiprotsessi, võimaluste loomine õppija autonoomsuse toetamiseks, õppijate seniste kogemustega arvestamine ja enesearengu hoiakute toetamine.

Täiskasvanuhariduse tehnikad ja komponendid aitavad õppijal saavutada õpieesmärke ja katta tema hariduslikke vajadusi. Täiskasvanuhariduses on oluline toetada õppijat, et ta saaks väljendada oma tundeid ja hoiakuid ning läbi selle suurendada oma iseseisvust ehk autonoomsust (Giannoukos *et al.*, 2015). Täiskasvanud õppija jaoks on tähtis ka keskkond, kus ta õpib, see peab olema õppijakeskne ning turvaline, kus on võimalik vigu teha ilma hukkamõistuta ning luua ise võimalusi hoolivaks ja õppimist soosivaks keskkonnaks (Wang, 2011). See, kuidas õppijad klassis või auditooriumis istuvad, mõjutab ka nende omavahelist suhtlemist ning vaimset heaolu (Sutrop *et al.*, 2017).

Täiskasvanud õppijat ei ole Eestis ametlikult defineeritud. Ametlikku ja ühtset definitsiooni ei ole täiskasvanud õppija kohta ka Euroopas, küll aga tuuakse välja võtmesõnu, mille järgi saab täiskasvanud õppijat eristada, näiteks iseseisvus, enesemääramine, subjektiivsus ning kriitiline mõtlemine (Kil *et al.*, 2013). Täiskasvanud õppija õpib enamjaolt teiste tegevuste kõrvalt, olgu selleks töö- ja/või pereelu (Haidak, 2009). Täiskasvanud õppijatel on elu- ja töökogemused, mis kujundavad nende hoiakuid ja väärtusi, mis omakorda võivad mõjutada nende õpiprotsessi. Täiskasvanud õppijat saab pidada ennastjuhtivaks õppijaks, mis tähendab, et teda iseloomustavad algatusvõime, iseseisvus, positiivne käsitlus endast kui õppijast, vastutuse võtmine oma õppimise eest, sisemine motivatsioon ja kohanemisvõime (Jõgi, 2001). Käesolevas magistritöös käsitletakse täiskasvanud õppijana täiskasvanud inimest, kes on esmase hariduse või väljaõppe omandanud ning asunud hiljem edasi õppima, ennast täiendama või kvalifikatsiooni omandama.

Täiskasvanud asuvad õppima, et midagi muuta, olgu selleks oskused, käitumine, teadmiste tase või suhtumine asjadesse. Täiskasvanud õppijad erinevad kooliealistest lastest oma motivatsioonitaseme, varasemate kogemuste, õpioskuste ning õpiprotsessi kaasatuse tõttu (Russell, 2006). Võttes arvesse täiskasvanuhariduse komponente ning täiskasvanud õppijate eripärasid, on oluline neid kaasata õppeprotsessi, alustades kursuse ülesehitusest, eelistatud õppemeetodite valimisest ning lõpetades iseseisvate tööde kujundamise ja individuaalsete õpieesmärkide seadmisega, mille tulemusel on võimalik toetada õppijate õpimotivatsiooni.

Õpimotivatsiooni teooriad ja täiskasvanud õppija õpimotivatsioon

Motivatsioon selgitab, miks inimesed käituvad ja mõtlevad nii nagu nad seda teevad. Bioloogilisest aspektist on motivatsioon protsess, mis otsustab, kui palju energiat ja tähelepanu aju ja keha panustavad eesootavale ülesandele või mõttele (Wlodkowski & Ginsberg, 2017). Motivatsiooni mõjutavaid tegureid on palju ning need mängivad olulist rolli inimese sooritusvõimes (näiteks ärevus, pingutuse tase, uudishimu), lisaks mõjutavad need tegurid uute pädevuste omandamise lihtsust ja kiirust (O'Neil & Drillings, 2012).

Kaasaegsed motivatsiooniteooriad saab jagada nelja kategooriasse (Eccles & Wigfield, 2002): esimene keskendub uskumusele, et pädevus ja edu on olulised, näiteks enesetõhususe teooria (Bandura, 1977); teine keskendub põhjustele, miks inimesed tegelevad erinevate tegevustega, näiteks saavutused, sisemine ja välimine motivatsioon, huvid ja eesmärgid (näit. Pintrich & Garcia, 1994); kolmanda kategooria teooriad uurivad ootuste- ja

väärtuste konstruktsioone (näit. Eccles & Wigfield, 2002) ning neljas hõlmab seoseid motivatsiooni ja kognitiivsete protsesside vahel (näit. Winne, 1985). Käesolevas magistritöös lähtutakse Pintrichi eneseregulatsiooni teooriast, mis käsitleb enesereguleeritud õppimist ja motivatsiooni õppeprotsessis. Pintrichi eneseregulatsiooniteooria kuulub kaasaegsete motivatsiooniteooriate teise kategooriasse, mis hõlmab sisemist ja välimist motivatsiooni ning saavutusi. Pintrich toob eneseregulatsiooniteoorias välja kolme kategooria elemendid, mis selgitavad õpiprotsesse klassiruumis (Garcia & Pintrich, 1996).

Nendeks elementideks on:

1. motivatsiooni elemendid (eesmärgi seadmine, ootused edule ja ebaõnnestumisele, enesetõhusus, kontrollitud uskumused, ülesande väärtustamine ja emotsionaalsed reaktsioonid);
2. kognitiivsed elemendid (eneseregulatsiooni strateegiad, õpistrateegiad, metakognitsioon ja eelteadmiste aktiveerimine);
3. õppimise konteksti elemendid (klassiruumi kontekst, eesmärgid klassiruumis, õpetamise meetodid, õpetaja käitumine, suhtlemisviisid õpetaja ja õppija vahel ja tööstruktuuride tüübid).

Motivatsiooni uurimine täiskasvanuhariduses keskendub küsimusele, mis motiveerib täiskasvanud õppijat õppima ning jätkama oma haridusteed pere, töö ja muude kohustuste kõrvalt. Madala või kõrge motivatsiooni tegureid teab ainult õppija ise, kuid õppejõul on võimalik seda küsida ja analüüsida ning saadud vastuste põhjal teha kohandusi õppeprotsessis ja -meetodites, et õppija motivatsioon õppetöös osalemiseks oleks kõrgem.

Täiskasvanud õppijate edu tagamiseks on oluline mõista, mis neid motiveerib ja toetab õppimise protsessis. Motivatsioonifaktoriteks täiskasvanud õppijate puhul on enamasti soov omandada kvalifikatsioon, parandada tööga seonduvaid teadmisi ning isiklik areng (White, 2004). Ameerika Ühendriikide üliõpilaste seas viidi aastatel 2007–2009 läbi uuring (Sogurno, 2015), mille tulemusena selgitati välja kaheksa kõige motiveerivamat faktorit täiskasvanud õppijate puhul, mis osaliselt haakuvad ka Pintrichi enesereguleeritud õppimise elementidega, näiteks klassiruum kui õppimist soodustav keskkond, enesejuhtimine ning eneseregulatsiooni strateegiad. Sogurno (2015) uuring tõi motiveerivate faktoritena välja veel õppe asjakohasuse ja praktilisuse; edumeelse hindamise ja õigeaegse tagasiside; tõhusad akadeemilised nõustamisioskused ja õppekava kvaliteedi.

Käesolevas magistritöös keskendutakse nii Pintrichi (1996) eneseregulatsiooniteooria motivatsioonielementidele kui ka Sogurno (2015) poolt välja toodud täiskasvanud õppijat

motiveerivatele faktoritele näiteks kursuse sisu ja õppekava kvaliteet, õpisisu ja ülesande väärtustamine ning enesetõhusus.

Motivatsiooni uurimine täiskasvanuhariduses on oluline, et paremini toetada õppijaid ning vähendada koolist väljalangemist. Tartu Tervishoiu Kõrgkool kogub õppijatel tagasisidet õpingute katkestamise põhjuste kohta. Tagasiside õpingute katkestamise põhjustest, näiteks isiklikud põhjused, vähesed digioskused ja õppeõlgnevused, viitab muuhulgas sellele, et õppijate sisemine motivatsioon õppimiseks on madal, sest täiskasvanud õppijal on isikliku ja tööelu kõrvalt vähem aega õppimiseks. Kaasavam ja praktilisem lähenemine õpetamisele võib aidata kaasa õpimotivatsiooni suurendamisele. Sellest lähtuvalt on magistritöö eesmärk selgitada välja Tartu Tervishoiu Kõrgkoolis hooldustöötaja ja tegevusjuhendaja õppekaval õppivate täiskasvanud õppijate arvamused motiveerivat õppeprotsessi iseloomustavatest teguritest, õppijate õpimotivatsioon ning ainekava uuendamise käigus läbi viidud tegevuste mõju nende õpimotivatsioonile. Sellest tulenevalt sõnastati järgmised uurimisküsimused:

1. Mis iseloomustab täiskasvanud õppijate arvates motiveerivat õppeprotsessi tegevusjuhendaja ja hooldustöötaja õppekaval?
2. Milline on hooldustöötaja õppekaval õppivate täiskasvanud õppijate õpimotivatsioon kursuse algul?
3. Milline on õppijate ootustest lähtuva ainekava uuendamise käigus läbi viidud tegevuste mõju hooldustöötaja õppekaval õppivate täiskasvanud õppijate õpimotivatsioonile?

Metoodika

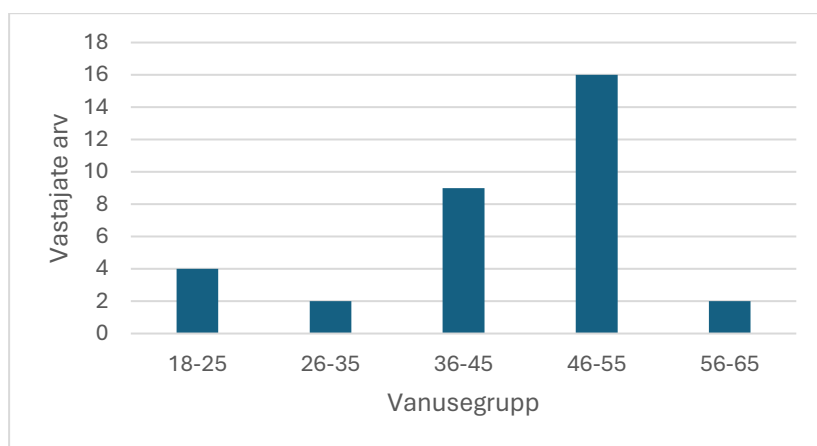
Minu magistritöö puhul on tegemist tegevusuuringuga. Valisin tegevusuuringu lähtudes enda kogemusest Tartu Tervishoiu Kõrgkooli õppejõuna ning soovist õppeprotsessi parendada. Tegevusuuringu eesmärk on analüüsida enda kogemust, õpetamise praktikaid ning toetada seeläbi õppijate õppimist (Karm & Poom-Valickis, 2019). Tegevusuuringut viivad läbi praktikud, et edendada erialast tegevust ning selle raames on võimalik praktikul omandada uusi teadmisi, et tõsta õpetamise taset ning keskenduda uuringu raames konkreetse kooli või õppeaine kontekstile (Löfström, 2011).

Valim

Magistritöös on kasutatud kahte valimit – eeluuringu ja põhiuuringu valimit. Käesoleva magistritöö valimiks on sihipärane valim, osalejad valiti välja konkreetsete kriteeriumite (kool, õppekava, kursus) alusel (Rämmer, 2014) – eeluuringus osalesid kõik hooldustöötaja kutseõppe ja tegevusjuhendaja täiendusõppe erialal õppivad õpilased ning põhiuuringus kõik hooldustöötaja kutseõppe eriala 1. õppeaasta õpilased.

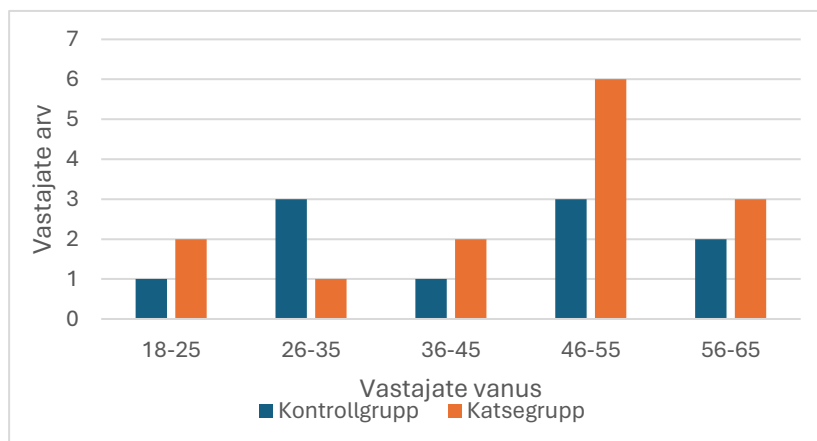
Eeluuringu valimiks on 33 Tartu Tervishoiu Kõrgkooli kutse- ja täiendusõppe õpilast, nendest 3 meest ja 30 naist. Nendest 15 õpilast õpib hooldustöötaja kutseõppe erialal esimest aastat ning 18 õpilast tegevusjuhendaja täiendusõppes (joonis 1).

Joonis 1. Eeluuringu valimi (N=33) jaotus vanusegrupiti.



Põhiuuringu (eelhindamine, sekkumine, järelhindamine) valimiks on hooldustöötaja eriala 1. õppeaasta õpilased (Tartu õppegrupp ja Võru õppegrupp). Põhiuuring viidi läbi „Sotsiaalpoliitika/ tervishoiu, rehabilitatsiooni ja sotsiaalhoolekande teenused“ kursusele registreerunud hooldustöötajate seas. Valimi suurus on 24 hooldustöötaja õppekava õpilast (joonis 2).

Joonis 2. Põhiuuringu valimi (N=24) jaotus vanusegrupiti.

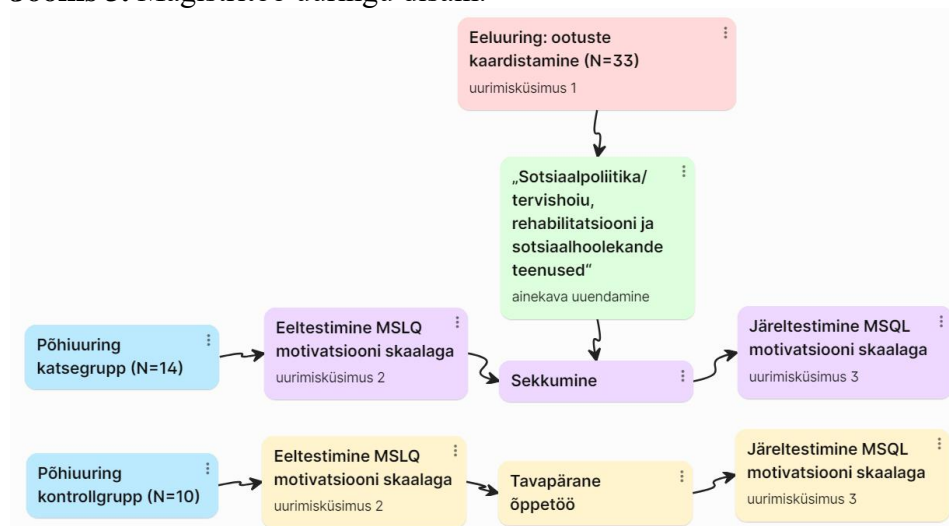


Võru õppegrupis (kontrollgrupp) on 10 õppijat vanuses 24–65 ($M=42,5$; $SD=13,65$) ning selle õppegrupiga tegin kursuse raames tavapärase õppetööd, mida olen aastaid praktiseerinud. Tartu õppegrupis (katsegrupp) on 14 õppijat vanuses 19–65 ($M=45$; $SD=14,48$) ning selle õppegrupiga katsetasin sekkumist, s.o kohandatud ainekava (tabel 3), mille sisendi sain eeluuringust ning mille eesmärk oli tõsta ja hoida õppijate õpimotivatsiooni läbi kogu kursuse.

Andmekogumine

Eelkaardistuse käigus kogusin 2022. aasta sügisel andmeid küsimustikuga, mis uuris avatud küsimuste abil vastajate arvamusi õpimotivatsiooni toetavate õpitegevuste ja -meetodite kohta (1. uurimisküsimus). Mõju-uuringu katse- ja kontrollrühmaga viisin läbi eel- ja järelhindamisega kasutades MSLQ küsimustiku motivatsiooni skaalat (Pintrich *et al.*, 1991) kahe erineva hooldustöötajate õppegrupiga. MSLQ küsimustiku motivatsiooniskaalasse kuulub 31 väidet, millega hinnatakse vastajate motivatsiooni kuues kategoorias: sisemine ja väline motivatsioon, ülesande väärtustamine, kontroll õpiuskumuste üle, enesetõhusus ja testiärevus (Pintrich *et al.*, 1991). Vastajad hindavad väiteid 7-pallisel skaalal, kus 1 tähendab „ei ole üldse tõene minu puhul“ ja 7 on „väga tõene minu puhul“. Eel- ja järelhindamise vahel oli katsegrupil 16-nädalane sekkumine spetsiaalselt välja töötatud tegevustega (2. ja 3. uurimisküsimus), kontrollgrupil tavapärane õppetöö (joonis 3).

Joonis 3. Magistritöö uuringu disain.



Sekkumine

Magistritöö uuringu raames kohandasin vastavalt eeluuringu tulemustele (vt tulemuste ptk, *õppijate arvamused motiveerivat õppeprotsessi iseloomustavatest teguritest*) „Sotsiaalpoliitika/ tervishoiu, rehabilitatsiooni ja sotsiaalhoolekande teenused“ kursuse ainekava, kooskõlastatult Tartu Tervishoiu Kõrgkooli kutseõppe osakonna juhiga. Ainekava muutmiseks sobivate õppemeetodite valiku tegin lähtudes õppijate ootustest motiveerivale õppeprotsessile ning varasematest uurimustest, mis viitavad sellele, et kaasavad õppemeetodid, sh grupitööd, arutelud, juhtumi lahendamised suurendavad õppija saavutusi, püsivust ning suhtumist õppetöösse (Wilson *et al.*, 2018) (tabel 3).

Tabel 3. Kontroll- ja katsegrupi ainekavad ja eelkaardistuse tulemused.

Kontrollgrupp	Eelkaardistuse tulemused	Katsegrupp
1. kohtumine: loeng, loengu teemaks sotsiaalpoliitika kujunemine, sotsiaalkaitsesüsteem, sotsiaalhoolekandeseadus. <i>1. ja 2. kohtumise vahel kodutöö vaesuse teguritest ja ennetamise võimalustest (3-4 inimest grupis)</i>	Ettepanekutena toodi välja õuesõpet ning vähem kodutöid ja rohkem grupitöid.	1. kohtumine: alustuseks õues sotsiomeetria harjutused, mis olid seotud sotsiaalpoliitika teemadega (ca 45 min). Jätkati klassiruumis loengu teemaga. Peale teemade läbimist tehti kohapeal vaesuse teemaline grupitöö koos teemakohase aruteluga. Kodutööd ei jäänud.
2. kohtumine: ettesalvestatud videoloeng Moodle keskkonnas ja valikvastustega test (teemaks tervishoiuteenused).	Ühe soovitud õppemeetodina toodi välja praktilisi juhtumite arutelusid ning paindlikke veebiseminare.	2. kohtumine: Zoomi seminar (teemaks tervishoiuteenused), grupitöö Zoomi ruumides, kaasuse lahendamine seotud tervishoiuteenustega.
3. kohtumine: loengu teemaks erihoolekandeteenused, rehabilitatsiooniteenused ja tunni lõpus arvestustöö tutvustamine ja gruppidesse jagamine.	Ettepanekutes toodi välja rollimänge ja juhtumite arutelusid, mis oli kõige eelistatum õppemeetod.	3. kohtumine: seminar teemal erihoolekande- ja rehabilitatsiooniteenused põimitud rollimängu ja juhtumiaruteluga.
4. kohtumine: hoolekandeesutuse külastus (puudujatele hoolekandeesutuse kodulehega tutvumine ning kokkuvõtte sellest).	Väljasõidud ja erinevate asutuste külastused olid teisel kohal eelistatud õppemeetodite nimekirjas.	4. kohtumine: hoolekandeesutuse külastus ja selle kohta refleksioon viimaseks korraks (puudujatele hoolekandeesutuse kodulehega ja põhikirjaga tutvumine ning refleksioon, mis võrdleb seda hoolekandeesutust ja enda kogemust mõne teise hoolekandeesutusega).

Kontrollgrupp	Eelkaardistuse tulemused	Katsegrupp
5. kohtumine: grupi arvestustööde esitlemine.	Viimasel kohtumisel tehakse kombinatsioon eelistatud õppemeetoditest (õuesõpe, juhtumite arutelud, grupitööd).	5. kohtumine: kohtumine väljaspool kooli, gruppidesse jagunemine ja kursusel läbitud teemade arutelu (nõ arutelu piknik koos kogemuste ja uute teadmistega).

Andmeanalüüs

Eelkaardistuse käigus kogutud andmeid analüüsisin kvalitatiivse temaatilise sisuanalüüsiga vastavalt avatud küsimuse temaatikale (õpimotivatsioon, õppima asumise põhjused, õppemeetodid jne).

Eel- ja järelhindamiseks kasutasin MSLQ küsimustiku (Pintrich *et al.*, 1991) motivatsiooni skaalat (lisa 2), kus vastajad hindasid enesekohaseid väiteid 1 – 7-punktsel Likert-tüüpi skaalal. MSLQ motivatsiooni skaalaga kogutud vastustest loodi andmete tabel programmis MS Excel, kus korrastati esmased andmed ning seejärel kasutati JASP tarkvara (JASP Team, 2024), et andmeid analüüsida. Andmete analüüsimiseks kasutasin kirjeldavat statistikat ja lähtuvalt andmete iseloomust ja suhteliselt väikesest valimist mitteparameetrilisi mediaanväärtuste võrdlemise teste - Mann-Whitney U testi ja Wilcoxon testi. Wilcoxon määrgitest võimaldab analüüsida väärtuste vahelisi erinevusi ning hinnata nende erinevuste statistilist olulisust: Z absoluutväärtuse suurus näitab vaadeldavate tulemuste erinevust ning p näitab, kas erinevus on statistiliselt oluline ($p < 0,05$) (Cohen *et al.*, 2017).

Uuringus osalenud andsid vabatahtlikult nõusoleku magistriuuringus osalemiseks ja selleks kasutati kirjalikku nõusolekuvormi. Osalejatele selgitasin uuringu eesmärgi ja läbiviimise meetodit. Uuritavate konfidentsiaalsuse tagasin sellega, et tulemused esitasin anonüümselt. Küsimustikes küsisin küll uuritava nime, õppegrupi tunnust ja vanust, kuid töös neid andmeid ei kasutatud, need olid vajalikud vaid eel- ja järeltesti andmete kokku-viimiseks ning valimi iseloomustamiseks. Andmetele juurdepääs on ainult minul kui magistritöö autoril ning andmeid säilitatakse kodeeritud kujul autori arvutis kuni magistritöö kaitsmiseni, mille järel andmed kustutatakse.

Tulemused

Magistritöö eesmärgiks oli selgitada välja Tartu Tervishoiu Kõrgkoolis hooldustöötaja ja tegevusjuhendaja õppekaval õppivate täiskasvanud õppijate arvamused motiveerivat õppeprotsessi iseloomustavatest teguritest, õppijate õpimotivatsioon ning ainekava

uuendamise käigus läbi viidud tegevuste mõju nende õpimotivatsioonile. Tulemused esitatakse töös käsitletud kolme uurimisküsimuse kaupa. Kõigepealt antakse ülevaade eeluringu tulemustest ja õppijate hinnangul motiveerivat õppeprotsessi iseloomustavatest teguritest. Tulemuste ilmestamiseks on lisatud tsitaate küsimustikuga kogutud andmetest. Seejärel esitatakse analüüsi tulemused lähtudes teisest ja kolmandast uurimisküsimusest, mis käsitlevad õppijate õpimotivatsiooni kursuse alguses ja kursuse lõpus peale ainekava uuendamist ja sekkumise läbiviimist.

Õppijate arvamused motiveerivat õppeprotsessi iseloomustavatest teguritest

Eelkaardistuse küsimustikule (lisa 1) vastasid 33 Tartu Tervishoiu Kõrgkooli kutse- ja täiendõppe õpilast (3 meest ja 30 naist). Eelkaardistuse käigus küsiti kõigepealt õppima asumise põhjuseid. Kõige levinumaks õppima asumise põhjuseks (N=13) peeti soovi ennast arendada ja täiendada ning seeläbi teha elus uusi ja paremaid valikuid või koguni teha elus kannapööre peale pikki aastaid näiteks klienditeeninduse valdkonnas töötamist. Teiseks levinumaks põhjuseks (N=11) toodi välja isiklik kokkupuude sotsiaalvaldkonnaga, näiteks erivajadusega lapse hooldamine, eakate vanemate eest hoolitsemine, sügava puudega lähedased jne. Õppima asumise üheks põhjuseks oli ka töökoha nõudmised, see toodi välja nelja inimese poolt. Lisaks toodi õppima asumise soovidenähtena välja veel järgmisi aspekte: Töötukassa karjäärinõustaja soovitus, tervislikud põhjused, soov inimesi aidata, huvitav valdkond ja eriala ning soov edasi õppima asuda kõrghariduse baasil.

Küsitluse käigus uuriti vastajatelt, mis on nende jaoks täiskasvanuna õppimise juures kõige keerulisem. Vastustest selgus, et kõige rohkem väljakutseid pakub pere-, kooli- ja tööelu ühildamine, nende vahel tasakaalu leidmine ja ajaplaneerimine. Inimesed vanuses 46 aastat ja rohkem, tõid välja, et nende jaoks on kõige raskem arvuti kasutamine, tehnilised oskused ja digiõpe. Mitmest vastusest kõlas läbi ka see, et koolil on liiga palju infosüsteeme (ÕIS, Tahvel, Moodle, Outlook, Teams, siseveeb jne), kus on vastavalt õppejõule või õppeainele materjalid, testid ja kodutööd ning raskusi valmistabki erinevates keskkondades orienteerumine ja vajaliku info leidmine. Lisaks toodi välja, et raskusi valmistab ka erinevate õppejõudude nõudmistega arvestamine ning uuesti õppima õppimine.

Kõige positiivsemana nähti õppimise juures uusi kogemusi ja teadmisi, eduelamust ja praktilisi oskusi, mida oma töös rakendada. Lisaks toodi välja, et õppimise teeb meeldivaks ka see, et tekkinud on uusi tutvusi ja et kursusekaaslased on toetavad ja neist on saanud sõbrad. Positiivsena toodi välja veel eneseületust, arengut, vaheldust, rutiinist välja tulekut ning enda turgutamist.

Sa tead, miks sa õpid ja mida sa õpid ja siis on õppimisel kohe teine mõte, sa teed seda hea tundeaga.

Küsitluse peamine eesmärk oli välja selgitada, mis tõstab õppijate õpimotivatsiooni.

Küsimustikule vastanutest kaheksa inimest rõhutas, et õpimotivatsiooni tõstavad pigem välised tegurid, mida õppejõud väga muuta ei saa, näiteks kui tekiks stabiilsus tuleviku suhtes, võimalus saada hea ja sobiv töö enda jaoks, praktika välismaal ning soov olla kvalifitseeritud spetsialist. Vastustest nähtus, et motiveerivam oleks ka see, kui oleks paindlikum tunniplaan, st rohkem koolipäevi, aga lühemad päevad ning võimalus osaleda õppetöös ka veebi vahendusel, et pereelu ei kannataks. Motiveerivate teguritena toodi veel välja stipendiumit, vähem kodutöid ja rohkem praktikat või praktikume (väljasõidud jne). Õppeprotsessis on vastajate hinnangul motiveeriv ka see, kui oleks võimalus reaalselt valikainete vahel valida, sest nagu õppijad välja toovad, siis nimekirjas on palju valikaineid, kuid tegelikkuses tunniplaaniga need ei ühti ja võimalus on valida ainult teatud aineid. Lisaks peeti oluliseks kooli- ja kursusekaaslaste toetust ning soovi teistest mitte maha jääda.

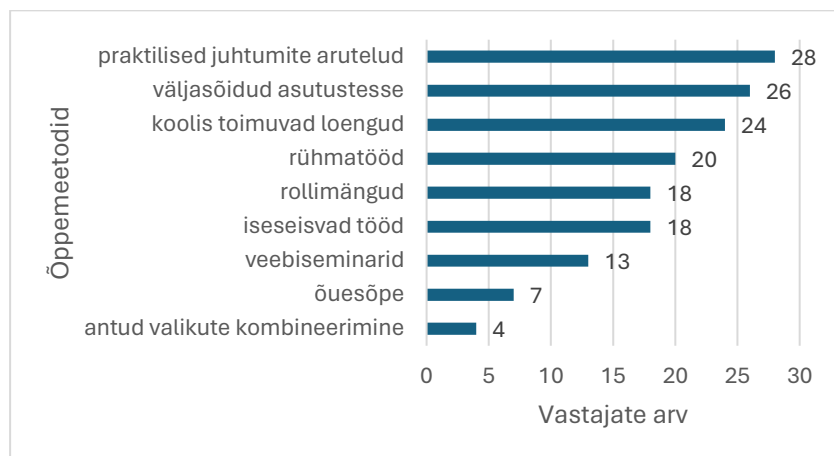
Kui puudumisi ei peetaks nii oluliseks ning oleks võimalus osaleda õppetöös ka läbi veebi, kui mingil põhjusel ei saa kooli kohale tulla. Ma olen täiskasvanud õppija ja ma ise vastutan, kuidas ma oma kooli asjad tehtud saan ja kui palju mul on võimalus koolis kontaktis kohal olla.

Vastustest nähtus, et õpimotivatsioon peab olema endal olemas, et ise areneda, tuleviku peale mõelda ning see mõjutab õppija panust õpiprotsessi.

Motivatsioon peab tulema õppijast, mitte õppejõust.

Uuriti ka täiskasvanud õppijate poolt eelistatud õppemeetodeid, mis neid õppeprotsessis motiveeriks (joonis 4).

Joonis 4. Täiskasvanute poolt eelistatud õppemeetodid.



Vastustest nähtus, et õppijad eelistaks seda, kui õppetöös kasutatakse erinevaid meetodeid. Olulisemateks peeti praktilisi juhtumite arutelusid, väljasõite, rühmatöid ning füüsiliselt koolis kohapeal toimuvaid tunde.

Küsimustiku viimase aspektina uuriti ootusi motiveerivale õppejõule. Vastajad tõid välja kõige enam, et õppejõud peaks olema praktik ja tooma oma õppeaine raames elulisi näiteid, mitte esitlema ainult teooriat. Oodatakse, et loeng oleks kaasahaarav ja kasulik, mitte slaidide pealt maha lugemine ning õppejõud peab olema oma ala spetsialist, laia silmaringiga ning eluvaatega.

Õppejõud peab olema kompetentne, oskama tuua näiteid elust, kes paneks õpilased tunnis kaasa mõtlema ja omaks head õppematerjali/konspekti õpitava kohta.

Järgnevalt toon välja iseloomuomadused, mida nimetati enim ja mis peaks uuritavate hinnangul iseloomustama motiveerivat ja toetavat õppejõudu: sõbralik, paindlik, avatud, rõõmus, positiivne, huvitav, tark ja toetav, lisaks võiks õppejõud olla ka puudumiste osas mõistev ja arusaav.

Enamus täiskasvanuid õpib töö ja pere kõrvalt ja tuleb ette olukordi, kus ei ole võimalik kooli kohale minna. Sellisel juhul oleks vaja mõistlikku suhtumist ja ei peaks näpuga järge ajama kas olin kohal ja mis põhjusel puuduti.

Vastajad tõid välja ka õppijate eaga seotud tegureid. Näiteks öeldi, et kuna ollakse ajastust, kui õppejõuga sai vahetult suhelda, siis õppijale meeldib esitada küsimusi ja kohe neile vastuseid saada ehk siis oluliseks peetakse vahetut kontakti. Samuti toodi välja, et õppejõud ei tohiks naeruvääristada õppija varasemat haridust ja õppimise aega.

Motiveeriv õppejõud on eelkõige eelarvamuste-vaba, avatud suhtumisega, entusiastlik ja kaasahaarav. Õppejõu antud loenguformaadi eeltingimuseks võiks olla mitte kuigi võistlev, vaid pigemini kokkuhoidev, kaasav, kuuluvust toetav ja huvipakkuv õpikeskkond, mis soosiks kooskõlalist ja sõbralikku tegutsemist ning julgustaks eksimist, vajadusel abi küsimist ning annaks tagasisidet ja tekitaks soovi õpitavat ainet edasi uurida. Soodsa õpikeskkonna eelduseks on üldjuhul müravaba, turvaline, rahumeelne, häirimatu ja stabiilne õhkkond.

Eeluringust lähtudes tegi töö autor ümber „Sotsiaalpoliitika/ tervishoiu, rehabilitatsiooni ja sotsiaalhoolekande teenused“ kursuse ainekava, võttis arvesse õppijate soovitusi ning ootusi nii õppeprotsessile, sh eelistatud õppemeetoditele, kui ka motiveerivale õppejõule.

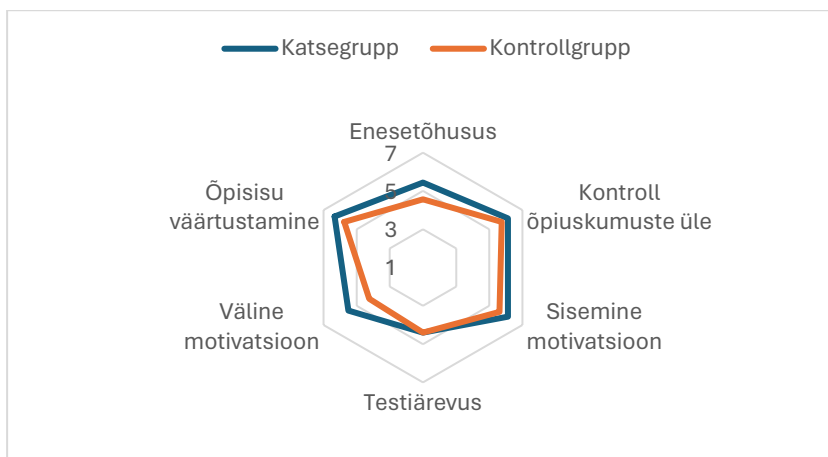
Hooldustöötaja õppekaval õppijate õpimotivatsioon kursuse alguses

Selleks, et selgitada välja õppijate õpimotivatsioon kursuse alguses, kasutasin MSLQ motivatsiooni skaalat, mis sisaldab kuut motivatsiooni faktorit: sisemine motivatsioon, väline motivatsioon, enesetõhusus, kontroll õpiuskumuste üle, õpisisu väärtustamine ja testiärevus (Pintrich *et al.*, 1991).

Kontroll- ja katsegrupi motivatsiooni erinevuste välja selgitamiseks enne sekkumist võrdlesin eeltesti tulemuste mediaanväärtusi Mann-Whitney U-testiga. Tulemustest (lisa 3) nähtub, et grupid on oma hinnangutelt sarnased ja statistiliselt olulist erinevust mitte ühegi faktori tulemustes gruppide vahel ei ole ($p > 0,05$).

Mõlema grupi eeltestimise tulemused (joonis 5) näitavad, et teistest faktoritest kõrgemal tasemel on õpisisu väärtustamine, sisemine motivatsioon ja kontroll õpiuskumuste üle, mis näitab seda, et grupid on kursuse alguses motiveeritud ning valmis õppeprotsessis osalema.

Joonis 5. Katse- ja kontrollgrupi võrdlus eeltesti tulemuste põhjal.



Hooldustöötaja õppekaval õppija õpimotivatsioon peale ainekava uuendamist

Selleks, et välja selgitada õppijate õpimotivatsiooni muutus peale ainekava uuendamist ja sekkumise läbiviimist, mõõtsin mõlema õppegrupi motivatsiooni uuesti MSLQ küsimustikuga kursuse lõpus 16 nädalat pärast eeltestimist. Tulemuste analüüsimiseks kasutasin Wilcoxon'i märgitesti. Tabelis 4 on esitatud tulemused vastavalt MSLQ motivatsiooniskaala faktoritele (Pintrich *et al.*, 1991).

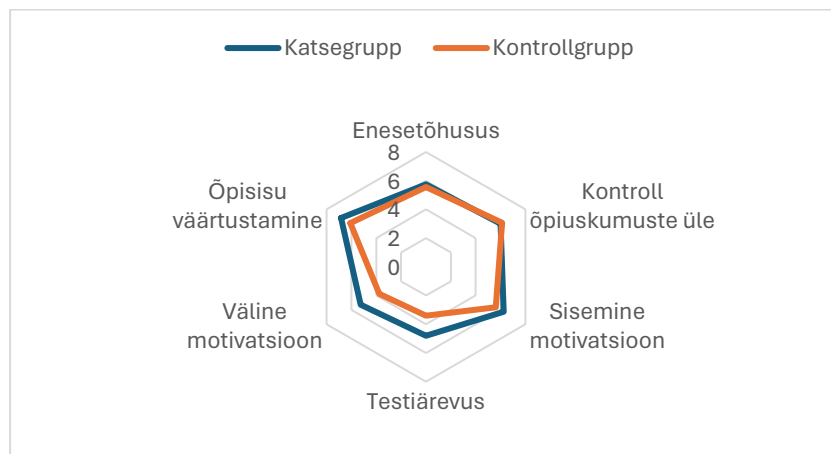
Tabel 4. Muutused katsegrupi õpimotivatsioonis peale sekkumist.

Motivatsiooniskaala	Eeltest	Järeltest	Z	p
Faktorid	Mdn	Mdn		
Sisemine motivatsioon	6,13	6,25	-0,578	0,591
Välimine motivatsioon	5,50	5,25	-0,157	0,906
Õpisisu väärtustamine	6,33	6,83	-2,014	0,048*
Kontroll õpiuskumuste üle	6,13	6,00	0,089	0,964
Enesetõhusus	5,44	5,75	-1,334	0,197
Testiärevus	4,40	4,80	-0,559	0,599

Märkus. p =*statistiliselt oluline erinevus ($p<0,05$); Mdn=mediaan; Z=Z-statistik.

Tulemused näitavad, et statistiliselt oluline erinevus ($p=0,048$) on õpisisu väärtustamises, kus andmete mediaan eel- ja järeltesti võrdluses tõusis. See näitab, et kaasavamad ja praktilisemad sekkumised panevad õppijaid rohkem õpisisu väärtustama.

Katse- ja kontrollgrupi järelhindamise tulemuste võrdlus (joonis 6) näitab, et katsegrupi tulemused on mõnevõrra kõrgemad igas mõõdetud MSLQ faktoris. Gruppide tulemused on üsna sarnased, küll aga nähtub Wilcoxon'i märgitesti tulemustest, et statistiliselt oluline erinevus ilmnes testiärevuse faktoris, kus kontrollgrupi mediaanväärtus vähenes (eeltest Mdn=4,4, järeltest Mdn=3,4, $Z=2,09$, $p=0,037$). See näitab, et õppijad tundsid ennast turvaliselt kursuse lõpus testi tehes. Mediaanväärtuste põhjal toimus oluline muutus ka enesetõhususe faktori väärtuses (eeltest Mdn=4,6, järeltest Mdn=5,6, $Z=-1,9$, $p=0,066$), tulemust ei loeta küll statistiliselt oluliseks, kuid see võib viidata sellele, et õppijate enesekindlus tõusis.

Joonis 6. Katse- ja kontrollgrupi MSLQ küsimustiku tulemuste võrdlus kursuse lõpus.

Kokkuvõtvalt saab öelda, et statistiliselt olulised erinevused ilmsid kahes motivatsiooni faktoris, katsegrupi puhul tõusis MSLQ motivatsiooni testis õpisisu väärtustamise faktor ning kontrollgrupil vähenes testiärevuse faktor.

Arutelu

Käesoleva magistr töö eesmärk oli selgitada välja Tartu Tervishoiu Kõrgkoolis hooldustöötaja ja tegevusjuhendaja õppekaval õppivate täiskasvanud õppijate arvamused motiveerivat õppeprotsessi iseloomustavatest teguritest, õppijate õpimotivatsioon ning ainekava uuendamise käigus läbiviidud tegevuste mõju nende õpimotivatsioonile. Arutelus käsitletakse nii uuringus osalenud hooldustöötajate arvamusi motiveerivast õppeprotsessist kui ka ainekava muutmisel põhineva sekkumise mõju täiskasvanud õppijate õpimotivatsioonile tuginedes MSLQ küsimustikuga mõõdetud motivatsiooni-faktorite tulemustele. Uuringu teoreetiliseks aluseks oli Pintrichi eneseregulatsiooniteooria (Garcia & Pintrich, 1996).

Esimene uurimisküsimus keskendus täiskasvanud õppijate ootustele õppijaid motiveerivale õppeprotsessile. Ootusi uuriti nii õppekorralduse, õppemeetodite, õppejõu kui ka õppima asumise põhjuste aspektidest. Õppima asumise peamise põhjusena toodi välja soovi ennast arendada ning isiklikku kokkupuudet sotsiaalvaldkonnaga. Uuringud täiskasvanud õppijate motivatsiooniteguritest kinnitavad, et õppima asumise põhjusteks on peamiselt isiklik areng, töökoha nõudmised ning kvalifikatsiooninõuetele vastavus (White, 2004). Töö alustamise hetkel arvas autor, et õppima asumise põhjusteks võivad olla välise motivatsiooni tegurid, kuid uuring näitas, et tegemist on hoopis sisemise motivatsiooniga, millel on suur mõju õppija õppeprotsessile, efektiivsele õppimisele ja hariduse omandamisele (Larson & Rusk, 2011). Samuti töid õppijad välja väliseid tegureid, mida õppejõud mõjutada ei saa, kuid millel on suur mõju hariduse omandamisele ning õppetöö edukale lõpetamisele, näiteks stabiilsus ja kindlustunne tuleviku suhtes ning hea töökoht peale hariduse omandamist. Pintrichi (1994) eneseregulatsiooniteooria toob välja, et efektiivne õppimine sõltub nii sisemistest kui välistest motiividest ning on seotud väliste hüvede ja teguritega (Pintrich & Garcia, 1994). Selleks, et toetada õppija sisemist motivatsiooni, on oluline teada ka väliseid tegureid ja võtta neid õppetöö planeerimisel arvesse (Lin *et al.*, 2003). Näiteks saab õppejõud luua õppijatele võimalusi erinevate praktikaasutustega tutvumiseks, millest tulevikus kujuneks töökoht.

Õppijatel oli võimalus väljendada oma ootusi õppeprotsessi ja motiveerivate õppemeetodite osas. Õppijad pidasid oluliseks paindlikku tunniplaani, kursusekaaslaste toetust ja hübriidõpet, et pereelu ei kannataks. Vastustest nähtus, et pigem eelistavad õppijad

kaasavaid ning arutlevaid õppemeetodeid, näiteks juhtumite arutelusid ja rühmatööd. Grupitööd jt kaasavaid õppemeetodeid eelistatakse, et õppijad saaksid jagada oma erinevaid kogemusi ja vaatenurki (Wilson *et al.*, 2018), mis on eriti oluline ja vastastikku rikastav erineva töö- ja elukogemusega inimeste puhul. Töö autori seisukohast on selline teadmine väärtuslik, sest õppejõul on õpimotivatsiooni toetamisel suur roll ning sobivate õppemeetodite valik lähtudes õppijate ootustest ja vajadustest on oluline, et toetada täiskasvanud õppijaid hariduse omandamisel.

Viimase aspektina uuriti õppijate ootusi motiveerivale õppejõule. Tulemustest selgus, et kõige olulisemad tegurid on õppejõu professionaalsus, tema praktilised kogemused ja võimekus tekitada seoseid teooria ja praktika vahel. Õppimise kontekst, sealhulgas õpetaja käitumine ja õpetaja ning õppijate vaheline suhtlemisviis on motivatsiooni toetamisel oluline (Garcia-Celay & Dios, 2004). Lisaks oodatakse õppejõult paindlikkust õppeprotsessi korraldamisel, sest tegemist on täiskasvanud õppijatega, kellel on veel elus mitmeid rolle peale õppimise ning kes peavad oskuslikult need rollid oma elus tasakaalus hoidma (Lieb & Goodlad, 2005). Esimese uurimisküsimusega sai töö autor väärtuslikku teadmist, kuidas ja milliste meetoditega toetada täiskasvanud õppija õpimotivatsiooni.

Teise uurimisküsimusega uuriti, milline on hooldustöötaja õppekaval õppivate täiskasvanud õppijate õpimotivatsioon kursuse algul. Õpimotivatsiooni välja selgitamiseks kasutas töö autor MSLQ motivatsiooni küsimustikku, mis uurib õpisisu väärtustamist, enesetõhusust, kontrolli õpiuskumuste üle, välist motivatsiooni, sisemist motivatsiooni ja testiärevust (Pintrich *et al.*, 1991). Küsimustiku täitsid nii katse- kui ka kontrollgrupi õppijad esimesel kohtumisel õppejõuga. Töö autor märkas küsimustiku täitmisel õppijate kehakeelt ja emotsioone ning need andsid alust arvata, et õppijad peavad antud teema uurimist oluliseks ja väärtustavaks asjaolu, et neid kaasatakse uuringusse. Motivatsiooni eelhindamise tulemused näitavasid, et katse- ja kontrollgrupp on oma motivatsioonilt omavahel sarnased. Kõrgeimad tulemused olid mõlema grupi puhul õpisisu väärtustamise ja sisemise motivatsiooni faktorites. Sisemine motivatsioon näitab, kuidas õppija tajub ülesande sooritamise põhjuseid, näiteks kas ülesanne on väljakutseid pakkuv, milline on tema huvi ja ülesande sooritamise professionaalsus (Pintrich *et al.*, 1991). Õpisisu väärtustamise faktor näitab õppija hinnangut sooritatavale ülesandele, kas ülesanne on tema jaoks oluline ja kasulik. Kõrge tulemus õpisisu väärtustamise kategoorias viitab sellele, et õppija on kaasatud õpiprotsessi (Pintrich *et al.*, 1991). Sisemist motivatsiooni on võimalik tõsta läbi õppija kaasamise, näiteks anda õppijale valida sobiv õppemeetod ja iseseisva töö teema ning kaasata õppijaid toetava õpikeskkonna

kujundamisse (Valerio, 2012). Nende faktorite kõrgemate tulemuste alusel on töö autoril põhjust arvata, et grupid on motiveeritud ning valmis aktiivselt õppeprotsessis osalema.

Kolmanda uurimisküsimusega hinnati õppijate ootustest lähtuva ainekava uuendamise käigus läbi viidud tegevuste mõju täiskasvanud õppija õpimotivatsioonile. Ainekava uuendamisel arvestas töö autor eeluuringus osalenud õppijate soovitude ja ootustega õppeprotsessi ja -meetodite kohandamisel. Ainekava muutmiseks sobivate õppemeetodite valiku tegi töö autor lähtudes õppijate ootustest motiveerivale õppeprotsessile ning varasematest uurimustest, mis viitavad sellele, et kaasavad õppemeetodid sh grupitööd, arutelud, juhtumi lahendamised, mida töö autor lisas ka kasutatavate õppemeetodite hulka, suurendavad õppija saavutusi, püsivust ning suhtumist õppetöösse (Wilson *et al.*, 2018). Sekkumise mõju hindamiseks mõõdeti nii katse- kui kontrollgrupiga kursuse lõpus uuesti MSLQ küsimustikuga õppijate õpimotivatsiooni.

Katsegrupi tulemused, kelle puhul rakendati uuendatud ainekava, näitasid, et kursuse lõpus suurenes õppijate enesetõhususe näitaja ning statistiliselt oluliselt ka õpisisu väärtustamise näitaja. Ka varasemad uuringud viitavad sellele, et grupitöö meetodite kasutamine õppetöös võimaldab õppijatel omavahel arutleda ja selgitada oma mõttekäike üksteisele ning seeläbi edendada kognitiivset võimekust, mis toetab omakorda enesetõhusust (Wilson *et al.*, 2018). Tulemused teistes faktorites statistiliselt olulist muutust ei näidanud, kuid kuna tulemuste mediaanväärtused langenud ei ole, siis töö autor peab seda positiivseks tulemuseks ja järeldab, et sekkumisel on olnud pigem positiivne mõju õppijate õpimotivatsioonile. Wilcoxon'i märgitesti tulemustest nähtub, et statistiliselt oluliselt paranes õpisisu väärtustamine ning see näitab, et kaasavamate õppemeetodite kasutamine toetab õppijate huvi õpitava aine vastu.

Kontrollgrupi tulemused, kelle puhul jätkati tavapärase õppetööga, näitasid olulist muutust kahes faktoris. Statistiliselt oluline muutus toimus testiärevuse mõõdikus, kus mediaanväärtus vähenes, millest saab järeldada, et õppijad tundsid ennast kursuse lõpus testi tehes turvaliselt. Enesetõhususe mediaanväärtus aga suurenes, seda seetõttu, et õppijad jälgisid teadlikult oma õppetulemusi ning tegid valikuid iseseisva töö osas lähtudes oma õppimise strateegiatest (Zimmerman & Risemberg, 1994). Enesetõhusus näitab õppija usku oma võimekusse sooritada ülesannet ning enesekindlust ülesande sooritamisel (Pintrich *et al.*, 1991). Sellest lähtuvalt järeldab töö autor, et suurenes õppijate enesekindlus õppetöö positiivse läbimise osas.

Katse- ja kontrollgrupi järelhindamise tulemuste võrdlus näitas katsegrupi kõrgemaid tulemusi igas motivatsiooni faktoris ning sellest järeldab töö autor, et ainekava uuendamisel

põhinenud sekkumisel on olnud üldjoontes positiivne mõju. Uuringud, mis hindavad kaasava õpikeskkonna mõju, toovad välja, et õppija õppimisviis ning õpetaja poolt valitud õppemeetod on omavahel seotud, näiteks kui õppija omandab teadmisi paremini loengut kuulates, siis õpetaja peaks kasutama loengu formaati, kuid kui õppija on grupitööle ja arutelule orienteeritud, siis õpetaja peaks pakkuma selleks võimalusi (Lage *et al.*, 2000). Toetudes uurimistulemustele ning varasematele uuringutele võib kolmanda uurimisküsimuse järelalusena öelda, et õppejõu poolse sekkumise ja õppemeetodite valikul on positiivne mõju täiskasvanud õppijate õpimotivatsioonile ning oluline on väärtustada ja kuulata oma õppijate ootusi õppeprotsessi kohandamisele.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli selgitada välja Tartu Tervishoiu Kõrgkoolis hooldustöötaja ja tegevusjuhendaja õppekaval õppivate täiskasvanud õppijate arvamused motiveerivad õppeprotsessi iseloomustavatest teguritest, õppijate õpimotivatsioon ning ainekava uuendamise käigus läbi viidud tegevuste mõju nende õpimotivatsioonile. Kokkuvõtteks võib öelda, et töö eesmärk sai täidetud, sest kaardistatud sai õppijate õpimotivatsioon; õppijate arvamused motiveerivad õppeprotsessist ning hinnatud sai sekkumise mõju õppijate õpimotivatsioonile. Töö autori jaoks olid uuringu tulemused üldjoontes positiivsed, kuid ootus oli, et peale uuendatud ainekavaga sekkumist on katsegrupi tulemused, mis viitaksid statistiliselt olulisele erinevusele, kõrgemad rohkem kui ühes kategoorias. Tuginedes varasematele uuringutele (näit. Bieg *et al.*, 2011) oli põhjendatud eeldus, et sekkumise tulemusel suureneb oluliselt ka õppijate sisemine motivatsioon. Mediaanväärtuse põhjal see näitaja ka suurenes, kuid see muutus ei olnud statistiliselt oluline. Küll aga toob töö autor välja, et tegur, mida ei saa mõõta küsimustiku või testiga, on õppijate kehakeel, hääletämbel ja üldine hoiak, mis oli positiivne ning väljendas õppijate motivatsiooni ja tahet kursusel osaleda. Hea näide, mis seda iseloomustab, on katsegrupi viimane kohtumine, kus õppijad aplodeerisid õppejõule, tõid kingitusi ning ei kiirustanud tunnust lahkuma ja see on miski, mida töö autor õppejõuna ei ole varasemalt kogunud.

Töö piirangud ja soovitused edaspidisteks uuringuteks

Töö piiranguna võib välja tuua, et kuna valim oli suhteliselt väike ning uuringus osalesid ainult kaks õppegruppi ja kahe eriala õpilased, siis ei saa teha üldistusi õpimotivatsiooni toetavate meetodite osas, sest iga õppegrupp ja inimesed on erinevad, kuid siit saab vähemalt indikatsiooni, millises suunas õppetegevustega liikuda, et see toetaks täiskasvanud õppija õpimotivatsiooni.

Soovitustena tooksin välja, et Tartu Tervishoiu Kõrgkool võiks sisukamalt uurida ja analüüsida õpingute katkestamise põhjuseid. See võiks olla ettepanekuks ka järgmise uurimistöö tegemisel, et välja selgitada, kuidas toetada õppijat ja milliseid meetodeid õppetöös kasutada, et väheneks õpingute katkestanute arv.

Ettepanekuna järgmise uuringu läbiviimiseks toon välja, et uurida võiks ka seda, kuidas kajastub kaasavamate ja praktilisemate õppemeetodite kasutamine õppija õppetulemustes, sest see jäi minu magistr töö fookusest välja.

Lisaväärtusena toon välja, et minu tööst võiks olla kasu kõigile õpetajatele, kes tegelevad täiskasvanud õppijatega. Leian, et minu kogemusest on võimalik õppida, sest antud uuringus tõid osalejad välja asjakohaseid ettepanekuid õppekorralduse, õppejõu hoiakute ja õppemeetodite rakendamise kohta ning nende soovitustega arvestamine toetab täiskasvanud õppijat tema õpiteekonnal.

Tänu sõnad

Täna uuringus osalemise eest Tartu Tervishoiu Kõrgkooli tegevusjuhendaja ja hooldustöötaja õppekaval õppivaid õpilasi, kes olid tuumikuks antud magistr töö valmimisel. Täna oma magistr töö juhendajat, kes on mind toetanud ja julgustanud terve haridusinnovatsiooni magistriõpingute vältel. Täna oma perekonda, kes on mind toetanud ja elukaaslast, kes on pidanud kõrvalt jälgima minu ligi 10 aastat kestnud järjepidevat õppimist ja sel ajal kandnud suuremat rolli kodustes toimetustes ja meie kahe poja kasvatamisel. Täna ka kaasõpilasi haridusinnovatsiooni erialalt ning Tartu Ülikooli õppejõude.

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.

Simone Epro

/allkirjastatud digitaalselt/

06.05.2024

Kasutatud kirjandus

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bieg, S., Backes, S., & Mittag, W. (2011). The role of intrinsic motivation for teaching, teachers' care and autonomy support in students' self-determined motivation. *Journal for educational research online*, 3(1), 122-140.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. Routledge.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- Foley, G. (Ed.). (2020). *Understanding adult education and training*. Routledge.
- García-Celay, I. M., & De, D. M. (2004). About Paul Pintrich's work: self-regulation of motivational and cognitive processes in educational settings. *Electron J Res Educ Psychol*, 2, 189-96.
- Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1996). Assessing students' motivation and learning strategies in the classroom context: The Motivated Strategies for Learning Questionnaire. In *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (pp. 319-339). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Giannoukos, G., Besas, G., Galiropoulos, C., & Hioctour, V. (2015). The Andragogy, the Social Change and the Transformative Learning Educational Approaches in Adult Education. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 46-50.
- Haidak, T. (2009). Õpitrepp. Ajakiri täiskasvanute õppimisest ja õpetamisest. <https://www.andras.ee/et/%C3%B5pitrepp-kevad-2009>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2023). *Täiskasvanuharidus*. <https://www.hm.ee/kutse-ja-taiskasvanuharidus/taiskasvanuharidus>
- Haridussilm. (2023). Haridusandmete portaal.
- Hubackova, S., & Semradova, I. (2014). Research Study on Motivation in Adult Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 396-400.
- JASP Team. (2024). JASP (Version 0.18.3)[Computer software]. <https://jasp-stats.org/>

- Jõgi, L. (2001). *Elukestev õpe – ideest strateegiani, strateegiast kontseptsioonini*. Elukestev õpe Eestis: artiklite kogumik. Tartu Ülikool.
- Karm, M., & Poom-Valickis, K. (2019). Tegevusuuring kui võimalus uurida ja arendada õpetamist. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 7(2), 1-5.
- Kil, M., Motschilnig, R., & Thöne-Geyer, B. (2013). What can adult education accomplish. *The Benefits of Adult Learning “The Approach, Measurement and Prospects. Die Space, English Version of German Original in: Der Pädagogische Blick – Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, 20, H3.
- Koludrović, M., & Ercegovac, I. R. (2021). Attitudes, Motivation, and Self-Efficacy in Adult Education in Croatia. *Sodobna Pedagogika*, 72(3), 214-229.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The journal of economic education*, 31(1), 30-43.
- Lieb, S., & Goodlad, J. (2005). Principles of adult learning.
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and individual differences*, 13(3), 251-258.
- Loeng, S. (2018). Various ways of understanding the concept of andragogy. *Cogent Education*, 5(1), 1496643.
- Lõfström, E. (2011). Tegevusuuringu käsiraamat. *Tallinn: Archimedes*.
- Märja, T., Jõgi, L., Lõhmus, M. (2021). Andragoogika. *Raamat täiskasvanute õppimisest ja õpetamisest*. Atlex OÜ.
- Ngozwana, N. (2020). The application of adult learning theory (andragogy) by adult educators and adult learners in the context of Eswatini. *Uneswa Journal of Education (UJOE)*.
- Noorväli, H., Piisang, E., Piiskop, K., Pilli, E., Põiklik, E., Rekkor, S., Toom, K. (2014). *Kutsehariduse kooliõppekavade koostamise ja arendamise käsiraamat*. Trükiettevalmistus kirjastus Studium.
- O'Neil, H. F., & Drillings, M. (2012). *Motivation: Theory and research*. Routledge.

- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1994). Self-regulated learning in college students: Knowledge, strategies, and motivation. *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie*, 113-133.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Russell, S. S. (2006). An overview of adult-learning processes. *Urologic nursing*, 26(5).
- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/valimid>
- Shah, R. K., & Campus, S. (2021). Conceptualizing and defining pedagogy. *IOSR journal of research & method in education*, 11(1), 6-29.
- Sogunro, O. A. (2015). Motivating factors for adult learners in higher education. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 22-37.
- Sotsiaalhoolekandeseadus (2023). *Riigi Teataja I*, 06.01.2023, 9.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/106012023009>
- Sutrop, M., Toming, H., & Kõnnussaar, T. (2017). *Hea kooli käsiraamat*. Tartu Ülikooli eetikakeskus.
- Valerio, K. (2012). Intrinsic motivation in the classroom. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 2(1), 30-35.
- Wang, E. E. (2011). Simulation and adult learning. *Disease-a-month*, 57(11), 664-678.
- White, S. (2004). What motivates them? Some adult learners' perceptions of and reasons for engaging in lifelong learning.
- Wilson, K. J., Brickman, P., & Brame, C. J. (2018). Group work. *CBE—Life Sciences Education*, 17(1), fe1.
- Winne, P. H. (1985). Steps toward promoting cognitive achievements. *The Elementary School Journal*, 85(5), 673-693.
- Wlodkowski, R. J., & Ginsberg, M. B. (2017). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults*. John Wiley & Sons.

Lisa 1. Eeluringu küsimustik tegevusjuhendajatele ja hooldustöötajatele (*Google Forms*).

- 1) Mis õppekaval õpite ja mitmes õppeaasta jookseb?
- 2) Miks asusite õppima antud erialale? (isiklik kokkupuude, töökoha nõudmised, enesearengu soov jne) Palun põhjenda täpsemalt oma õppima asumise põhjusi.
- 3) Teie vanus
 - a) 18-25
 - b) 26-35
 - c) 36-45
 - d) 46-55
 - e) 56-65
- 4) Palun kirjelda oma varasemat kokkupuudet sotsiaalvaldkonnaga?
- 5) Mis on täiskasvanuna õppimise juures kõige keerulisem?
- 6) Mis on täiskasvanuna õppimise juures kõige positiivsem?
- 7) Kas Te töötate?
 - a) JAH
 - b) EI
- 8) Mis ametikohal Te töötate?
- 9) Mis tõstaks Teie õpimotivatsiooni Tartu Tervishoiu Kõrgkoolis?
- 10) Milline peab olema õppejõud, et õppetöö oleks piisavalt motiveeriv, huvitav ja toetav?
- 11) Millised õppemeetodid sobituvad kõige rohkem täiskasvanud õppijate vajadustega?
(kui valid variandi MUU, siis palun too välja ettepanek mõnest huvitavast õppemeetodist)
 - a) Õuesõpe
 - b) Iseseisvad tööd
 - c) Praktilised juhtumite arutelud
 - d) Väljasõidud (erinevate asutustega tutvumised)
 - e) Rollimängud
 - f) Füüsiliselt koolis toimuvad loengud
 - g) Rühmatööd
 - h) Veebiseminarid
 - i) MUU

Lisa 2. MSLQ küsimustik (Pintrich *et al.*, 1991).

Järgnevate küsimustega uuritakse Sinu motivatsiooni sellel kursusel. **Pea meeles, et ei ole õigeid ega valesid vastuseid, lihtsalt vasta nii täpselt kui võimalik.** Küsimustele vastamiseks kasuta skaalat 1-st 7-ni. Kui arvad, et väide on Sinu kohta väga õige, siis kirjuta lahtrisse 7, kui ei ole Sinu kohta üldse õige, kirjuta number 1. Kui väide on Sinu kohta enam-vähem õige, siis leia number 1 ja 7 vahel, mis Sind kõige paremini iseloomustab.

Motivatsiooniskaala

1. Kursusel nagu see, eelistan materjali, mis esitab mulle tõelise väljakutse uute asjade õppimiseks.	
2. Kui õpin sobival viisil, siis suudan selle kursuse materjali omandada.	
3. Hindelist tööd tehes mõtlen sellest, kui kehvasti mul võrreldes teiste üliõpilastega läheb.	
4. Arvan, et saan sellel kursusel õpitut kasutada ka teistel kursustel.	
5. Usun, et saan sellel kursusel suurepärase hinde.	
6. Olen kindel, et saan aru ka kõige raskematest selle kursuse tekstidest.	
7. Sellel kursusel hea hinde saamine on minu jaoks käesoleval hetkel kõige rahuldust pakkuvam.	
8. Kui kirjutan hindelist tööd, siis mõtlen sellest, mida ma teha ei oska.	
9. See on minu oma süü, kui ma ei õpi selgeks selle kursuse materjali.	
10. Minu jaoks on tähtis selle kursuse materjal selgeks õppida.	
11. Praegu on minu jaoks kõige tähtsam üldise keskmise hinde parandamine, seega minu eesmärk sellel kursusel on saada hea hinne.	
12. Olen kindel, et õpin selle kursuse põhimõisted selgeks.	
13. Võimalusel tahan sellel kursusel teistest üliõpilastest paremaid hindeid saada.	

14. Kui kirjutan hindelist tööd, siis mõtlen läbikukkumise tagajärgedele.	
15. Olen kindel, et saan aru ka kõige keerulisemast materjalist, mida selle kursuse õppejõud esitab.	
16. Kursusel nagu see, eelistan kursuse materjali, mis tekitab minus uudishimu, isegi kui seda on raske õppida.	
17. Olen selle kursuse sisust väga huvitatud.	
18. Kui piisavalt pingutan, siis saan kursuse materjalist aru.	
19. Eksami või hindelise töö kirjutamisel olen rahutu ja häiritud.	
20. Olen kindel, et saan selle kursuse ülesannete ja testidega suurepäraselt hakkama.	
21. Eeldan, et saan sellel kursusel hästi hakkama.	
22. Mulle pakub sellel kursusel suurt rahuldust püüda mõista õpetatava sisu nii põhjalikult kui võimalik.	
23. Arvan, et selle kursuse materjal on kasulik ära õppida.	
24. Kui mul on sellel kursusel võimalus, siis valin ülesanded, millest ma midagi õpin, isegi kui need ei taga mulle head hinnet.	
25. Kui ma ei saa kursuse materjalist aru, siis seetõttu, et ma ei pingutanud piisavalt.	
26. Mulle meeldib selle kursuse sisu.	
27. Selle kursuse sisu mõistmine on minu jaoks väga tähtis.	
28. Mu süda lööb kiiremini, kui kirjutan hindelist tööd.	
29. Olen kindel, et omandan põhjalikult sellel kursusel õpetatud oskused.	
30. Tahan sellel kursusel hästi hakkama saada, sest pean tähtsaks näidata oma võimeid perekonnale, sõpradele, tööandjale või teistele.	
31. Arvestades selle kursuse raskust, õpetajat ja minu oskusi, siis arvan, et saan sellel kursusel hästi hakkama.	

Lisa 3. Katse- ja kontrollgrupi hinnangute võrdlus eeltesti põhjal (skaalal 1-7).

Motivatsiooniskaala faktorid	Katsegrupp Mdn	Kontrollgrupp Mdn	U	Z	p
Sisemine motivatsioon	6,13	5,63	48,0	-1,296	0,195
Väline motivatsioon	5,50	4,25	39,5	-1,791	0,073
Enesetõhusus	5,44	4,56	45,5	-1,437	0,151
Kontroll õpiuskumuste üle	6,13	5,75	51,0	-1,124	0,261
Õpisisu väärtustamine	6,33	5,75	40,5	-1,739	0,082
Testiärevus	4,40	4,40	68,5	-0,088	0,930

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Simone Epro,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Täiskasvanud õppijate õpimotivatsioon ja selle toetamiseks läbi viidud tegevuste mõju Tartu Tervishoiu Kõrgkooli sotsiaalvaldkonna täiend- ja kutseõppes“, mille juhendaja on Katrin Saks, 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.

Simone Epro

06.05.2024