

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Hariduskorralduse õppekava

Ülle Päss

**PÕHIKOOLI ÕPILASTE SISEMINE JA VÄLINE ÕPIMOTIVATSIOON
ÕPILASTE HINNANGUTE PÕHJAL JA SELLE SEOS KESKMISE
HINDEGA HARJUMAA NELJA KOOLI NÄITEL.**

Magistritöö

Läbiv pealkiri: Õpilase õpimotivatsioon

Juhendaja: Merle Taimalu, Ph D

KAITSMISELE LUBATUD
Juhendaja: Merle Taimalu, Ph D

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees:

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2013

Sisukord

Sisukord.....	2
Sissejuhatus	4
1. Uurimuse teoreetilised lähtekohad	6
1.1 Motivatsiooni ja õpimotivatsiooni mõiste	6
1.2 Motivatsiooniteooriad.....	8
1.2.1 Sisemine motivatsioon.	11
1.2.2 Väline motivatsioon.	12
1.3 Õpimotivatsioon	14
1.3.1 Sisemise õpimotivatsiooni seos õpilase soo ja vanusega.....	18
1.3.2 Välise õpimotivatsiooni seos õpilase soo ja vanusega.....	19
1.4 Akadeemilise tulemuse seos õpimotivatsiooniga	20
1.5 Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid.....	21
2. Metoodika.....	23
2.1 Valim.....	23
2.2 Mõõtevahendid	24
2.3 Protseduur	26
3. Tulemused	27
3.1 Motivatsiooniskaala faktorstruktuur.....	27
3.2 Õpilaste õpimotivatsiooni iseloomustavate faktorite kirjeldav statistika	33
3.3 Poiste ja tüdrukute sisemine ja väline õpimotivatsioon ning seos keskmise hindega. ...	34
3.4 Sisemise ja välise õpimotivatsiooni võrdlus klassiti.	38
4. Arutelu	40
4.1 Õpimotivatsiooni faktorstruktuur	40
4.2 Õpilaste keskmise hinde seos sisemise ja välise õpimotivatsiooniga.....	41
4.3 Tüdrukute ja poiste sisemise õpimotivatsiooni seos keskmise hindega	42

4.4 Sisemise ja välise õpimotivatsiooni näitajate dünaamika õpilaste vanuse kasvades.....	43
4.5 Töö praktiline väärtus ja järeldused.....	44
4.6 Antud töö piirangud	46
Autorsuse kinnitus.....	47
Kokkuvõte	48
Summary	50
Kasutatud kirjandus.....	52
Lisad	59

Sissejuhatus

Õppimine on tõhusam siis, kui õppija on motiveeritud õppima. Gagne (1992) on märkinud, et õpilane lahendab edukalt talle ka raskena tunduvad ülesanded, kui ta on selleks motiveeritud. Huvi õpitava vastu on pidanud üheks olulisemaks õppimise lähtekohaks ka Leppik (2006), kes on täheldanud, et inimesel võivad olla suurepärased sünnipärased eeldused, aga kui tal puudub huvi õpitava vastu, siis ei tule tal õppetööst midagi välja. Samuti on ta välja toonud, et kui inimene on millestki isiklikult huvitatud, siis omandab ta selle kergemalt ja edukamalt.

Järjest enam on kõneldud õppijast kui õppeprotsessis aktiivsest osalejast. Aktiivne osaleja saab olla inimene, kes teab, miks ja milleks ta õpib, püstitab ise endale eesmärgid ja püüab neid eesmärke realiseerida. Mida väiksem on laps, seda enam vajab ta abi eesmärkide püstitamisel. Õpetaja abi olulisust on rõhutatud ka Põhikooli riiklikus õppekavas (2011), kus õpetaja olulisimaks ülesandeks on märgitud õpilase õpimotivatsiooni ja eneseusu toetamine. Seega, selleks, et õppija oleks õppeprotsessis aktiivne on olulise tähtsusega huvi äratamine ja säilitamine õpitava suhtes.

Õpimotivatsioon on oluline tegur õppeprotsessis. Eelnevalt läbiviidud uurimustes Broussard ja Garrison (2004) poolt on leidnud kinnitust sisemise õpimotivatsiooni seos akadeemiliste tulemustega. Lepper jt. (2005) leidsid, et õpilaste hinded on positiivses seoses sisemise õpimotivatsiooniga ja negatiivses seoses välise õpimotivatsiooniga. Harter (1981); Gottfried jt (2001); Lepper jt (2005) uurimustes on leidnud kinnitust sisemise motivatsiooni langus põhikooli aastatel. Soolist erinevust õpimotivatsiooni ja akadeemiliste tulemuste vahel on täheldanud näit. Boggiano, Katz, Main (1991); Guay, Chanal, Ratelle, Marsh, Larose & Boivin (2010); Lepper jt. (2005).

Kuna autorile teada olevalt ei ole Eestis läbi viidud suuremat õpilaste sisemist ja välist õpimotivatsiooni käsitlevat uuringut, siis eelpool nimetatust lähtudes tekkis soov uurida põhikooli õpilaste õpimotivatsiooni.

Eelpooltoodust lähtuvalt on käesoleva töö oluliseks uurimisprobleemiks, milline on Eesti põhikooli õpilaste sisemine ja väline õpimotivatsioon nende endi hinnangute põhjal, selle dünaamika klasside lõikes ja seos akadeemiliste tulemustega

Magistritöö eesmärgiks on anda ülevaade õpimotivatsioonist, kontrollida Lepperi (2005) skaala faktorstruktuuri kehtivust Eesti kontekstis, hinnata põhikooli õpilaste sisemist - ja välist õpimotivatsiooni ning leida seoseid õpilaste õpimotivatsiooni, taustaandmete (klass, sugu) ja keskmise hinde vahel.

Antud magistritöö teoreetiline osa annab ülevaate motivatsiooni olemusest, lähtudes sotsiaal - kognitiivsest motivatsiooniteooriast ning selle hilisemast Ryani ja Deci (2000) poolt edasiarendatud enesemääratlemise teooriast, peatudes pikemalt motivatsiooni ühel alaliigil - õpimotivatsioonil. Empiirilise osaga kontrollitakse teooria põhjal püstitatud hüpoteeside kehtivust antud valimi korral.

Käesolev magistritöö on jaotatud neljaks osaks. Esimeses osas antakse ülevaade motivatsiooni kujunemisest, tuginedes teemakohasele kirjandusele ja varasematele samasisulistele uuringutele, selgitatakse motivatsiooni ja õpimotivatsiooni mõisted ning käsitletakse eraldi sisemist ja välist õpimotivatsiooni. Esimese osa lõpus tuuakse välja käesoleva uurimuse eesmärk ning püstitatakse uurimuseks hüpoteesid.

Töö teises osas kirjeldatakse valimi moodustamise põhimõtet, selgitatakse uurimuse läbiviimise meetodikat, kirjeldatakse mõõtevahendit, tutvustatakse ankeedi koostamise põhimõtet ning selgitatakse, milliste kvantitatiivsete andmetöötluse meetoditega toimub tulemuste analüüsimine.

Töö kolmandas osas esitatakse uurimuse tulemused.

Töö neljandas osas arutletakse uurimustulemuste üle, analüüsitakse püstitatud hüpoteeside kehtivust, võrreldakse antud uuringu tulemusi teiste uurijate poolt eelnevalt läbi viidud uuringute tulemustega, tuuakse välja käesoleva töö praktiline väärtus, esitatud töö piirangud ning antakse soovitusi järgnevateks samasisulisteks uuringuteks.

1.Uurimuse teoreetilised lähtekohad

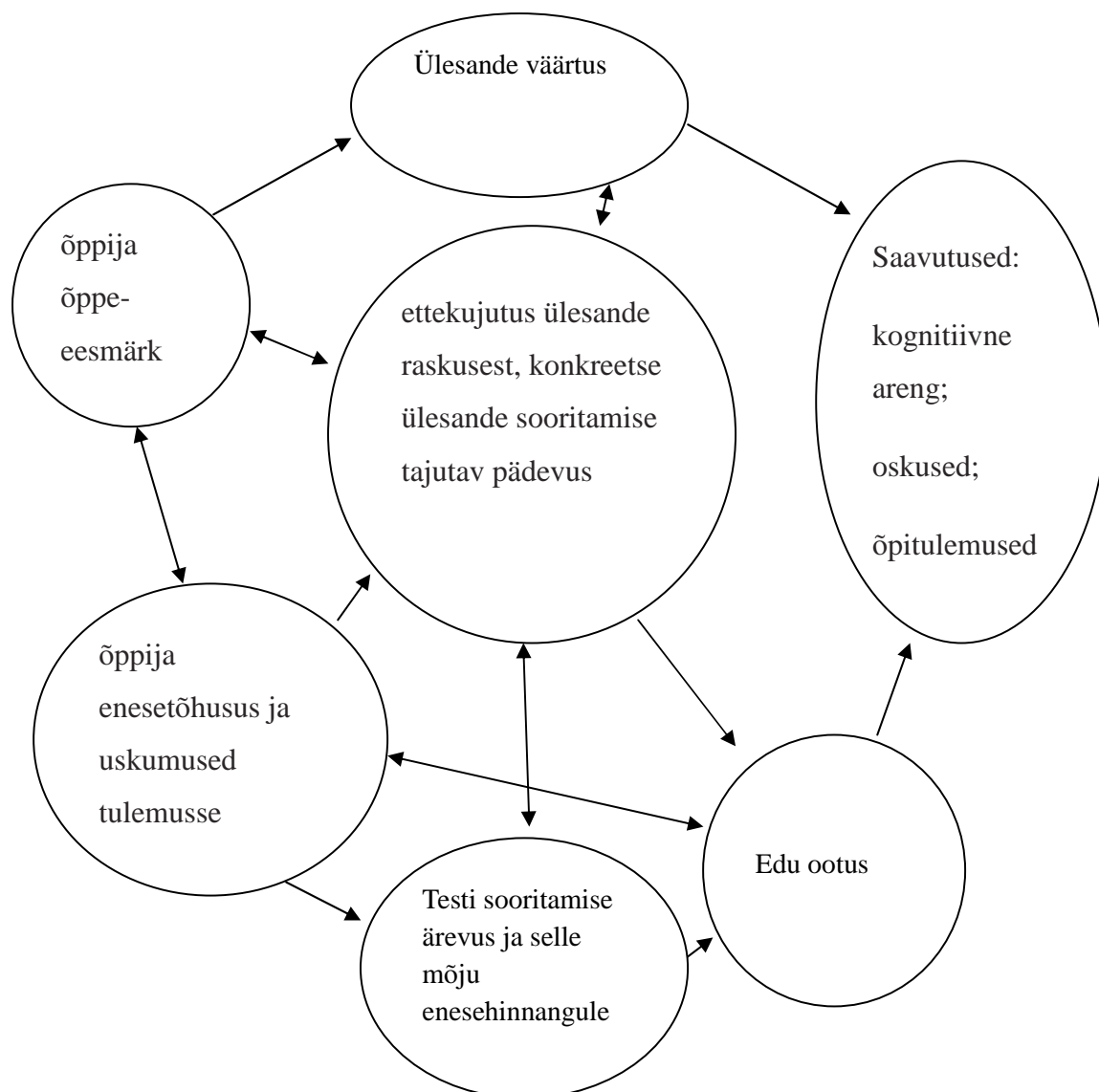
Käesoleva töö teoreetilises osas antakse ülevaade erinevatest motivatsiooniteooriatest ja motivatsiooni ajaloolisest kujunemisest. Eraldi vaadeldakse õpimotivatsiooni, sh sisemist ja välist õpimotivatsiooni ning selle seost akadeemilise tulemusega lähtudes õpilase soost ning vanusest.

1.1 Motivatsiooni ja õpimotivatsiooni mõiste

Motivatsiooni defineeritakse üldiselt tegutsemissoovina, mis ajendab inimest mingil kindlal suundumusel ja viisil toimima (Pintrich, 2000; Ryan & Deci, 2000). Sõna “motivatsioon“ on tulnud ladinakeelsest sõnast *movere*, mille üks tähendusi on “liikuma panema“ (Tulviste & Luuk, 2002).

Läbi ajaloo on motivatsiooni püütud mitmeti selgitada - alates 20 sajandi alguses valitsenud ühefaktorilisest käsitlest (kas välised stiimulid või inimese freudistlikud sisemised seksuaalsed tungid) kuni tänapäevaste motivatsiooni mitmefaktoriliste käsitlesteni. Tänapäeval püütakse arvesse võtta nii kognitiivseid kui ka emotsionaalseid tegureid, lisaks on saanud selgeks, et motivatsiooni ei saa selgitada, kui ei võeta arvesse nii isiksuslikke kui ka sotsiaalseid faktorid (Krull, 2000). Samale järeldusele on eelnevalt jõudnud Petri (1997), kes leidis, et kuna motivatsiooni saab mitmeti määratleda, siis on oht motivatsiooni üle määratleda, mis tekib sellest, et algtegurid tulenevad nii bioloogilistest, käitumuslikest kui ka kognitiivsetest teguritest.

Kaasajal baseerub motivatsiooni selgitamine Pintrichi **motivatsiooni ootuste mudelil**, mis ühendab ja kategoriseerib kaasaegse motivatsiooniteooria keskseid elemente. Pintrichi mudel sisaldab erinevaid uskumusi ja ootusi, nagu näiteks õppija tajutav pädevus, testi sooritamise ärevus, ettekujutus ülesande raskusest, uskumus enesetõhususest ja edu ootusest (vt joonis 1). Tuuakse esile, et õppija, kel on kõrgem enesehinnang ja kõrgemad ootused edule, on nõus rohkem panustama oma ülesandesse ja ta tegeleb püsivamalt raske ülesandega, võrreldes õpilasega, kellel on madal edu ootus (Pintrich, 2000).



Joonis1. Motivatsiooni komponendid (Pintrich, 1988 , viidatud Ruohitie, Nokelainen (2000) lk 161) järgi

Kuna motiveeritus õppida saab realiseeruda läbi tegevuse (õppimise), siis võib **õpimotivatsiooni** pidada motivatsiooni üheks erijuhuks. Nii tõlgendavad Good & Prophy õpimotivatsiooni õpilase kalduvusena pidada akadeemilist tegevust tähendusrikkaks ja väärtuslikuks ettevõtmiseks, mille vahendusel on võimalik saavutada soovitud eesmäärke (Good & Prophy, 1997, viidatud Krull 2000 j.). Õpimotivatsiooni saab käsitleda kui eesmärgile suunatud käitumist, mis näitab õppija valmisolekut pingutada oma eesmärkide

saavutamiseks. Õpimotivatsioon mõjutab inimese õppimistahet ning selle tulemuslikkust (Schunk, 1996).

Kui motivatsioon on defineeritud tegutsemissoovina, mis ajendab inimest mingil kindlal suundumusel ja viisil toimima, siis õpimotivatsioon kujutab endast sihipärast õpitegevust käitavaid ja suunavaid psühholoogilisi tegureid (Kõverjalg, 1996).

Soov saavutada või olla kompetentne on seotud inimese enda nägemusega sellest, mida ta suudab oma tegevusega korda saata (Gagne & Driscoll, 1992).

1.2 Motivatsiooniteooriad

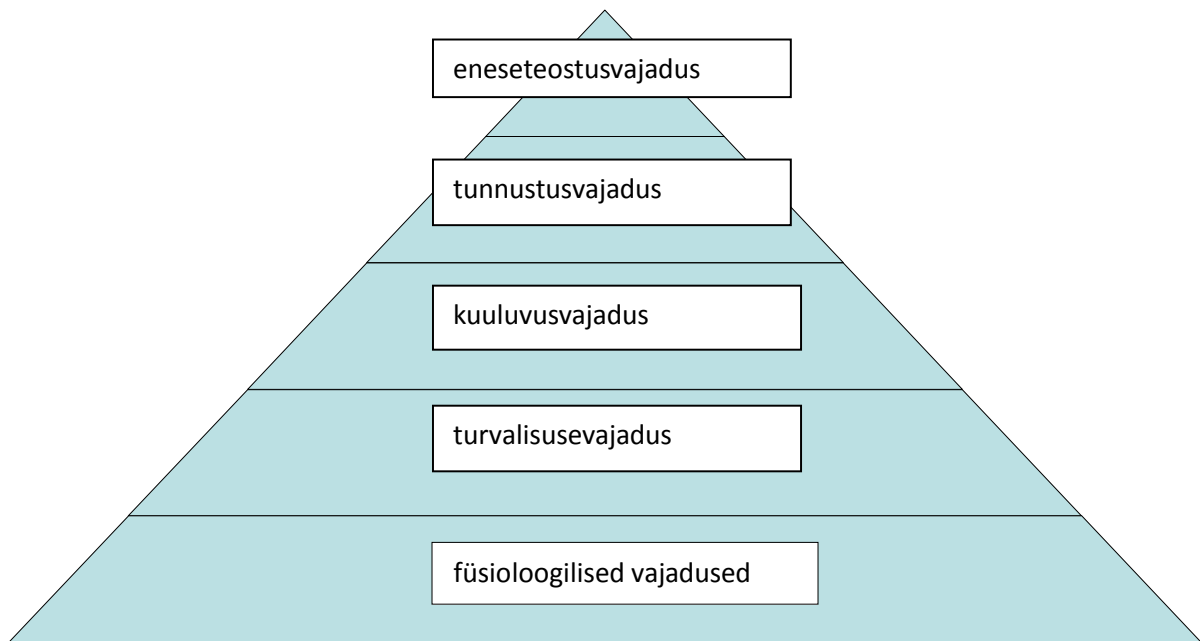
Motivatsiooniteooriad jagunevad isiksusest lähtuvate teooriate alusel järgmiselt (Kidron, 2005):

1. Psühhoanalüütiline teooria (Sigmund Freud), mille kohaselt isiksuse areng on mõjutatud alateadlikest mõjutustest, mis kujunevad välja lapseas.
2. Biheivioristlik teooria (John Watson jt), kus põhilised käitumist esilekutsuvad ajendid ei ole kaasasündinud, vaid on läbi õppimise omandatud.
3. Humanistlik teooria (Abraham Maslow), mis füsioloogiliste ja sotsiaalsete vajaduste kõrval rõhutab inimesele omaseid kõrgemaid vajadusi (näiteks headus) ning toob esile inimese vajaduse realiseerida oma potentsiaal.
4. Sotsiaal- kognitiivne teooria (Albert Bandura), mille kohaselt isiksuse jaoks on määrav sotsiaalne õppimine (mudeldamine) ja sotsiaalne keskkond, milles isik viibib.

Arvestades, et motivatsiooni saab käsitleda kui isiksuse eesmärgile suunatud tegevust, on oluline võtta arvesse inimese endast lähtuvat tegutsemisvajadust. Kuna tulemusteni on võimalik jõuda vaid tegutsedes, lõi Abraham Maslow (2007) oma uurimuste põhjal eneseteostuse käsitluse, mille kohaselt soovib iga inimene maksimaalselt kasutada oma võimeid, oskusi ja potentsiaali. Eneseteostuse vajaduse rahuldanud inimene on Maslow kohaselt realistlik, ennast ja teisi aktsepteeriv, huumorit armastav ja spontaanne, kuid samal ajal ka enda ja teiste inimeste piiranguid teadev ja aktsepteeriv.

Inimese motiveeritud käitumiseks on Maslow humanistliku vajaduse teooria järgi viieastmeline püramiid: madalamatel astmetel asetsevate vajaduste rahuldamine eelneb püramiidi kõrgemal asetsevate vajaduste aktualiseerimisele. Inimene soovib esmalt rahuldada

oma füsioloogilisi vajadusi, järgnevalt turvalisuse vajadusi ning alles seejärel hakkab tähelepanu pöörama sotsiaalsetele vajadustele. A.Maslow inimvajaduste teooria kohaselt koosneb vajaduste hierarhia viiest astmest: füsioloogilised vajadused (*physiological*); turvalisuse ja kaitstuse vajadus (*safety*); kuuluvuse ja sotsiaalsed vajadused (*social*); lugupidamise vajadus ehk tunnustusvajadus (*esteem*) ning eneseteostuse vajadused (*self-actualisation*) (vt joonis 2).



Joonis 2. Maslow inimvajaduste hierarhia (King, 2009 lk 5)

Sotsiaal- kognitiivse teooria (Bandura, 1977) kohaselt sõltub inimese tegutsemise tulemus dünaamilisest vastasmõjust inimese, tema käitumise ja keskkonna vahel. Selle vastastikuse mõjutuste teooria (*reciprocal determinism*) põhjal luuakse kolmetised vastastikmõjutused, mis tulenevad

- a) inimese isiklikest omadustest (mõtted ja uskumused);
- b) inimese käitumisest;
- c) keskkonna mõjudest.

Sotsiaal- kognitiivset teooriat saab pidada sillaks käitumuslike ja kognitiivsete lähenemiste vahel, mistõttu on teooriat paigutatud nii neobiheiviorismi kui ka kognitiivse lähenemise hulka, kuna enesemääratlemise teooria on erinev kõigist teistest teooriatest, mis

tüüpiliselt on seotud kas kaasasündinud või õpitud psühholoogiliste vajadustega (Bandura, 1982).

Sotsiaal-kognitiivse teooria kohaselt on isiksuse kujunemisel olulised nii sotsiaalne õppimine (ehk mudeldamine) kui ka sotsiaalsed kasvutingimused. Mudelõppe puhul õpitakse eeskujusid jälgides ja hiljem nende käitumist jäljendades. Suur osa sotsiaalsest käitumisest omandatakse just teiste inimeste käitumise jäljendamise teel. Isiksus kujuneb suhtlemises ja teistega koos tegutsedes ning üksteist vastastikku mõjutades (Bandura, 1982). Sellistes olukordades toimuva õppimise ajal kujunevad inimesel ootused ümbritseva keskkonna ja teiste inimeste suhtes ning inimese tegutsemise resultaat sõltub isiksusest, käitumisest ja keskkonnast, mis kõik mõjutavad vastastikku üksteist (Bandura, 1977, 1982, 2001). Ryan ja Brown (2005) on oma uurimuses leidnud, et sotsiaal-kognitiivsel teorial on tugev seos haridusliku praktikaga.

Arvukad uuringud on käsitlenud motivatsiooni seoses enesetõhususega (*self-efficacy*). Põhjalikult on motivatsiooni ja enesetõhususe omavahelist seost käsitlenud oma uurimustes Bandura (1977, 1982, 2001). Bandura leidis, et kõrgemast enesetõhususest tulenevad mõjud soodustavad õppimist ja paremaid akadeemilisi tulemusi (Bandura, 1977, 1982). Pajares (1996) kohaselt on kõrgema enesetõhususega inimene motiveeritum, ta on võimelisem tegevusteks, mis on temale väljakutseteks, ta on rohkem valmis pingutama edu saavutamise nimel ja on püsivam raskemate ülesannete täitmisel.

Enesetõhususe puhul on oluline roll indiviidi eelneval kogemusel, sest selle kaudu kujuneb inimesel tulemuste ootus, mis hakkab tema käitumist suunama nii, et inimene oskab ette arvata, millised on tema käitumise tagajärjed, võimalused eduks (Bandura, 1977). Hoolimata enesetõhususe seosest õppimisega, märkis Bandura (1977), et inimese õppimine toimub suuresti siiski lähtuvalt teiste inimeste eeskujust ja teiste poolt tema käitumisele antud hinnangutest.

Sotsiaal - kognitiivse teooria üheks produktiivsemaks edasiarendajaks, mis käsitleb motivatsiooni (sh õpimotivatsiooni) on enesemääratlemise teooria (*self-determination theory*) (Ryan & Deci, 2000). Enesemääratlemise teooria postuleerib kolm põhilist vajadust, mida inimesed püüavad rahuldada: kompetentsus (vajadus tunda end võimelisena teostamaks mingit kindlat ülesannet); sõltumatus (tunda ennast ühenduses sotsiaalse keskkonnaga ja olla aktsepteeritav suurema sotsiaalse võrgustikuga, et saada kontrolli keskkonna üle) ja autonoomia (vajadus tunda ennast tegevustes otsustajana) (Ryan & Deci, 2000).

Antud töös on õpimotivatsiooni puudutavate arutluste käsitlemisel võetud aluseks enesemääratlemise teooria Deci ja Ryani järgi.

1.2.1 Sisemine motivatsioon.

Enesemääratlemise teoorias eristavad Ryan & Deci (2000) kahte põhimõtteliselt erinevat tüüpi motivatsiooni: sisemist ja välist motivatsiooni.

Sisemine motivatsioon lähtub inimesest enesest. Sisemine motivatsioon on seotud tegevusega seetõttu, et see on loomupäraselt huvipakkuv, nauditav ja sisemist rahuldust pakkuv (Ryan & Deci, 2000). Sisemine motivatsioon seondub üldise psühholoogilise heaoluga ja funktsioneerimisega, seevastu väline motivatsioon rõhutab väliseid eesmärke, millele tegevus on suunatud väliste väärtuste ja hüvede saavutamiseks (Ryan & Deci, 2000; Kasser & Ryan, 1996).

Inimese sõltumatuse vajaduse rahuldamine on oluline soodustav faktor sisemise motivatsiooni arengule, kuid siiski ei ole see nii fundamentaalne kui on autonoomia ja kompetentsi vajadus (Ryan & Deci, 2000). Sõltumatuse tunnetamise tähtsust on rõhutanud ka Pink (2011), kes väidab, et iseseisvuse tunnetamisel on tugev mõju inimese saavutusvõimele ja suhtumisele, mis omakorda suurendab tema psühholoogilist heaolu, soodustab suuremat produktiivsust ja vastupidavust koolis ning paremate hinnete saamist.

Enesemääratlemise teooria kohaselt on inimese kolm vajadust (kompetentsus, sõltumatus ja autonoomia) oma olemuselt psühholoogilised, kuid nad on pigem kaasasündinud kui õpitud (Ryan & Deci, 2000). Kui need vajadused on rahuldatud, ollakse motiveeritud, produktiivsed ja õnnelikud (Pink, 2011).

Sisemist motivatsiooni mõjutavaks teguriks ülesannete sooritamisel on uskumus oma intellektuaalsetesse võimettesse, mis avaldub (so uskumus jääb kindlaks) eriti pärast ülesannete ebaõnnestunud täitmist (Eccles & Wigfield, 1998). Usk võimettesse kindlate eesmärkide saavutamisel varieerub sõltumata oma reaalistest võimetest. Inimestel, kellel on suurem enesetõhusus, on eeldus saavutada oma eesmärke, olenemata võimete tasemest (Bandura, 1977; Jones, 1977, viidatud Gagne & Driscoll, 1992 j.). Enesetõhusus hõlmab õpilase otsuseid oma võimete kohta, selleks et täita spetsiifilisi eesmärke ja tegevusi (Bandura, 1982; Schunk, 1991).

Vastavalt enesemääratlemise teooriale (Ryan & Deci, 2000) on positiivne tagasiside üheks võimaluseks suurendada kompetentsuse tunnet ja seeläbi tõsta tegutsemiseks vajalikku sisemist motivatsiooni. Samas liigne tasustamine tegevuse lõpetamisel, aga ka tasu ootus kahjustab sisemist motivatsiooni, mis tuleneb sellest, et tasu vähendab indiviidi iseseisvustunnet (Deci, Kostner & Ryan, 1999). Kõik tegevused, mis toovad kaasa kontrolli käitumise üle, tõkestavad inimese vajadust autonoomiale (Deci & Ryan 1985; Ryan & Deci 2000; Henderlong & Lepper, 2002) ning tegevuse seostatus materiaalsete hüvedega vähendab inimese sisemist motivatsiooni (Deci, Kostner & Ryan, 1999).

1.2.2 Väline motivatsioon.

Väline motivatsioon viitab soovile teha mingit tegevust sagedamini tingituna väljaspoolt tulenevatest põhjustest kui sisemisest huvist (Deci & Ryan, 2002).

Enesemääratlemise teooria (Ryan & Deci, 2000) kohaselt tulenevad välise motivatsiooni tegurid indiviidist väljastpoolt ning on seotud väliste hüvedega, nagu näiteks raha, positsioon, hinne, kiitus, aga ka hirm, mida indiviidi käitumise korral hindavad teised inimesed või sotsiaalne keskkond laiemalt. Välisest motivatsioonist inspireeritud tegevust võib indiviid teostada vastumeelse hoiakuga, ent ta aktsepteerib seatud tegevuse vajalikkust ja väärtust. Peab siiski arvestama, et tasu pakkudes annab motiveerija motiveeritavale märku, et ülesanne on ebameeldiv, sest kui see oleks meeldiv, ei peaks motiveerija püüdma motiveeritavat tasuga ahvatleda (Pink, 2011). Samas on Pink (2011) märkinud tasustamise ohtlikkust, sest see võib halvata sisemist motivatsiooni, pärssida sooritust, hävitada loomingulisust, soodustada petmist, kiirustamist, ebaetilist käitumist, lühiajalist mõtlemist ja tekitada ka sõltuvust.

Kuna väliste motivaatorite puhul võib kahjustuda sisemine motivatsioon, siis on see viinud paljud autorid tõdemuseni, et sisemine ja väline motivatsioon on loomupäraselt antagonistlikud või negatiivselt interaktiivsed, mis toob enesega kaasa selle, et inimesed ei ole enam autonoomsed, kui nad on väliselt motiveeritud (Ryan & Deci, 2009).

Enesemääratlemise teooria (Ryan & Deci, 2009) kirjeldab nelja tüüpi välist motivatsiooni, millest sõltub autonoomse regulatsiooni tase (vt joonis 3):

1. Kõige väiksem on autonoomne välimine regulatsioon (kui midagi tehakse materiaalse tasu pärast või karistuse kartusest).
2. Väärtusi ülevõttev regulatsioon on osaliselt omaks võetud käitumine (selline käitumine, mis on reguleeritud murest, häbist või süütundest). Väärtusi ülevõtva regulatsiooni puhul on inimene sellise käitumise osaliselt omaks võtnud, kuid ei tunneta seda siiski endale omasena.
3. Samastamise regulatsiooni puhul on hakatud mingit tegevust teadlikult väärtustama, Inimene on valmis mingit tegevust tegema, kuna ta teadvustab oma teo ja sellest tuleneva tagajärje vahelist seost.
4. Identifitseeritud regulatsioon on suhteliselt autonoomne, sest inimesed tunnevad oma vaba tahet ja enesekindlust, tegutsevad vastavalt neile omasele käitumisele või väärtustele. Identifitseeritud regulatsiooni puhul inimene identifitseerib end välise eesmärgiga, teeb midagi seetõttu, et see sobib kokku tema kujutlusega iseendast.

Kogemuse kvaliteet ja tulemus võivad olla väga erinevad sõltuvalt sisemise või välise motivatsiooni rakendumisest. Sisemise motivatsiooni ajal tegutsedes on õpingutel ja toimingutel kõrge kvaliteet ja loovus. Välist motivatsiooni on seevastu iseloomustatud võrreldes sisemise motivatsiooniga kui vähem motiveerivat. Amotivatsiooni puhul on täielik autonoomiapuudus, samas sisemine motivatsioon on muutumatult autonoomne ja neli tüüpi välist motivatsiooni on järgnevuses sisemise motivatsiooni ja amotivatsiooni vahel. Liikumine joonisel 3 vasakult paremale ükskõik millisel real näitab relatiivse autonoomia või enesemääratluse (*self determination*) suurenemist (Ryan & Deci, 2009).

Amotivatsioon	Väline regulatsioon				Sisemine motivatsioon
Mitte reguleeritus	Väline regulatsioon	Väärtusi ülevõttev regulatsioon	Samastamise regulatsioon	Integreeritud regulatsioon	Sisemine reguleeritus
Motivatsiooni puudus	Kontrollitud motivatsioon	Autonoomne motivatsioon			
Madalam suhteline autonoomia ↔ Kõrgem suhteline autonoomia					

Joonis 3. Väline ja sisemine motivatsioon ning suhteline autonoomia (Wentzel & Wigfield, 2009, lk 177)

Kokkuvõtteks võib öelda, et antud töös käsitletud uuringud toovad esile sisemise motivatsiooni olulisuse ja eelised välimise motivatsiooni ees.

1.3 Õpimotivatsioon

Õpilaste õpimotivatsiooni mõjutavad paljud erinevad tegurid: huvi aine vastu, ettekujutus aine olulisusest, saavutusvajadus, enesehinnang jne. Piht (2004) on märkinud, et õpimotivatsioonis saab eristada kahte kategooriat: sisemine ja väline õpimotivatsioon. Sisemise motivatsiooni korral on liikumapanevaks jõuks õppija enda aktiivsus, õpitakse enda jaoks ja ollakse orienteeritud ülesandele. Sisemine õpimotivatsioon toetub tunnustusele, vastutusele, enesearengule (Raus, 2011). Välimise motivatsiooni korral õpitakse väliste stiimulite tõttu, motivatsioon tuleb väljastpoolt ja orientatsioon on sotsiaalsele sõltuvusele (Piht, 2004a).

Kuigi välimise õpimotivatsiooni stiimulid võivad mõjutada sisemist õpimotivatsiooni ja need kaks motivatsiooni tüüpi võivad õpilastel eksisteerida üheaegselt sama ülesande täitmisel, kinnitavad uuringud, et nad on vähemalt mõõdukalt korreleerunud (vt tabel 1). (Lepper jt, 2005).

Tabel 1. Sisemise ja välise motivatsiooni vaheline seos

		Sisemine motivatsioon	
		madal	kõrge
Väline motivatsioon	madal	Õpilane ei huvitu ülesandest ja ka välised stiimulid ei paranda motivatsiooni	Õpilane on väga huvitatud ülesandest ega hooli välistest motivaatoritest
	kõrge	Õpilane on valmis täitma ülesannet, kui talle pakutakse selle eest tasu	Õpilane on tõeliselt huvitatud ülesandest, aga ta on huvitatud ka välisest tasustusest

Allikas: Anderman, E.M; Anderman, L.H (2010) Classroom motivation (lk.31) järgi

Kui õpilane on seesmiselt huvitatud ülesandest, siis kõik, mida ta selle ajendil teeb, kinnistub ja püsib paremini meeles. Krull (2000) on täheldanud, et välise motivatsiooni kasutamine võib viia lõpuks ka sisemise motivatsioonini, kuna õpilastes tekib harjumus teatud tegevusi sooritada ja lõpuks võib see tekitada temas rahuldust.

Et kõik õpilased oleksid motiveeritud õppima, tuleb arvestada igapäevaste erinevuste, huvide, sooliste ja vanuseliste iseärasustega (Griffin jt, 2012; Kreitzberg, 1986).

Kreitzberg (1986) on välja toonud kooli kolm olulisimat ülesannet, mis aitavad õpimotivatsiooni kujundada:

1. Tagada õpilaste optimaalne aktivatsiooni tase, mis soodustab õppimist ja omandamist.
2. Saavutada õpilaste teatud suunaline aktiivsus, mis vastab õpetamise eesmärkidele.
3. Rakendada mõõdukalt stimuleerivaid tingimusi, nagu kiitmine, laitmine, jt.

Erinevates kooliastmetes tuleb õpimotivatsiooni kujundada erinevalt. Esimestel aastatel tuleb äratada õpilastes huvi ja tahtmine, vanematele õpilastele pakkuda pidevalt uut ja huvitavat materjali, et hoida nii nende õpimotivatsiooni aktiivsena. Õppimise motiveerimine sisaldab tingimuste loomist, et tekitada ja hoida õpilastes huvi ja tähelepanu, enesekindluse sisendamist oma oskuste ja võimete suhtes ning rahulduse tagamist ülesannete sooritamisel ja

heade tulemuste saavutamisel (Piht, 2004b; Raus, 2011). Õppimine on sotsiaalne protsess, kus üheskoos omandatakse teadmisi, oskusi, hoiakuid ja arusaamu läbi interaktiivse teabe jagamise protsessi, läbirääkimiste ja sisemiste muutuste (Gunawardena, Lowe & Anderson, 1997).

Õpimotivatsioon sõltub suurel määral õpikeskkonnast. Õpimotivatsiooni, mis toetab sisemistest vajadustest ja arengu eesmärkidest lähtuvat õppimist, on võimalik igal õppijal endal soodustada, kujundades vastavad õpitingimused. Motivatsiooni toetamine on seotud tähelepanu, asjakohasuse, enesekindluse ja rahulolu saavutamisega. Motivatsiooni võtmeküsimus on tähelepanu hoidmine. Motivatsioon õppida toetub isiklikule kasule või vajadusele (Eccles, Midgley & Adler, 1984).

Hindamise kaudu mõjutatakse ja suunatakse õppija üldisi arusaamu ja hinnanguid hariduse, õppimise ja õpetamise suhtes. Hindamine on konkreetse õpitulemuse ja õppija arengu hindamine. Laiemas tähenduses märgib hindamine aga ka eesmärkide, õppeprotsessi, õppimise ja õpetamise hindamist (Kadajas, 1996, 2005). Õpilastele on omane vältida halbadest hinnetest tulenevat häbi ja ebameeldivusi (Kreitzberg, 1986).

Positiivse tagasiside pidev kasutamine on kõige vahetumaks õpilaste enesetõhususe tõstmise viisiks. Oluline on, et õpilase tähelepanu ei suunataks liialt hindele, sest sellel võib olla motivatsioonile kahjulik mõju. Selle asemel tuleks pöörata tähelepanu nõutavatele teadmistele ja oskustele (Gagne & Driscoll, 1992). Väline tasu on sageli paratamatu lapse lülitamisel tegevusse, mida ta muul viisil ei tee. Tuleb aga kasutada minimaalset tasu, vastasel juhul tekib lapsel mulje, et tegevus iseenesest pole midagi väärt (Kreitzberg, 1986).

Asjakohane tagasiside on oluline, kuna see aitab õpilasel paremini mõista õppimise protsessi ning võimaldab seeläbi oma võimetest lähtuvalt püstitada reaalseid õpieesmärke, mis viivad edu saavutamiseni (Hartley-Brewer, 2005). Siiski tuleb arvestada, et lihtsalt tagasisidest ainuüksi ei piisa, vaid tagasiside peab olema ka siiras ja asjakohane (Henderlong & Lepper, 2002) ning ei tohi vähendada isiku sõltumatuse tunnet (Ryan & Deci, 2000). Uuringud rõhutavad, et õpilase sisemist motivatsiooni vähendab nii õpetaja poolt antav negatiivne tagasiside kui ka teised välised mõjutegurid, nagu karistuse kartus, tähtajad, sunnitud ülesanded (Dweck & Allison, 2009).

Leppik (2006) on täheldanud, et õpimotivatsiooni mõjutab inimese momendi emotsionaalne seisund ja see omakorda mõjutab omandamise tulemuslikkust. Emotsionaalne

tasakaal on eelduseks, et õpitav omandatakse ja salvestatakse püsimalus. Motivatsiooni seisukohalt soovib Leppik (2006) silmas pidada järgmisi asjaolusid:

1. Õpilase motiveerimiseks on väga tähtis paindlik hindamissüsteem, sest arukas õpetaja võib individualiseeritud hindamisega oluliselt tõsta õpilase huvi antud aine vastu.
2. Teoreetilise õpetuse osas on esmatähtis see, et kõik õppijad uuest materjalist aru saaksid ja seda mõistaksid. Õpihuvi langeb kohe, kui materjal jääb õppijale arusaamatuks.
3. Arvestada tuleb erinevust lähtuvalt temperamenditüübist, kuna ekstravertidele on väga tähtis töö juures saadav tunnustus ja teiste hulgast esiletõstmine. Mõnele õpilasele võib see olla põhiline motiiv õppimiseks.

Õpimotivatsiooni oluliseks mõjutajaks on edu. Õppimine kui tegevus vajab õppijalt aktiivset hoiakut ja protsessis osalemist (Leppik, 2006). Õpimotivatsioon on erinev õppeainete lõikes, tulenevalt õpilase enda poolt kujundatud suhtumisest teatud õppeainesse, mis mõjutab ka akadeemilist edukust (Kiamanesh, 2004). Seega võib ütelda, et lihtne on õppida seda, mis pakub momendil huvi ja milles tuntakse ennast edukana.

Parimatele õpitulemustele viivaks motiiviks peetakse saavutusmotiivi. Saavutusmotiivi vaadeldakse soovina valida ja hästi sooritada tegevusi, kus on rakendatavad teatud edukuse standardid (Kreitzberg, 1986).

Lister (2012) on toonud esile, et motivatsiooni kadumise põhiliseks põhjuseks koolis on hirm. Kreitzberg (1986) on täheldanud, et tugev negatiivne reaktsioon õpetaja poolt võib panna õpilase veel enam eksima ning tugev negatiivne tagasiside tekitab õpilastel negatiivseid hoiakuid õppimise ja õpetamise suhtes. Varane ülemäärane ebaedu tajumine viib püüdlused täiesti alla ja õppimine muutub vastumeelseks (Pajares & Urdan, 2006).

Kokkuvõttes võib öelda, et õpimotivatsioon on oluline tegur õppeprotsessis nii õpilase, kui õpetaja seisukohast ning õpilase õpitulemuste saavutamisel ja seda ei ole võimalik alahinnata.

1.3.1 Sisemise õpimotivatsiooni seos õpilase soo ja vanusega.

Läbiviidud uuringutes on leidnud kinnitust seos õpilaste soo, õpimotivatsiooni, uskumuste ja käitumise vahel, mis järgib soolisest käitumisest tulenevaid stereotüüpe (Meece, Glinke & Burg, 2006).

On leitud, et soolised erinevused enesetõhususes ja sisemises motivatsioonis on seotud vanuse ja kooliastmega ning erinevused tulevad esile just kõige enam põhikooliaastatel (Wigfield, Eccles & Pintrich, 1996).

Poisid ja tüdrukud alustavad õppimist koolis erinevate huvidega ning ka erinevate vaadetega oma võimetele. Poistel on kõrgem huvi matemaatika ning tüdrukutel keeltega seotud ainete vastu, mis on seotud nende võimetega (Eccles jt, 1993; Parsons, Adler & Meece, 1984). Tüdrukud omandavad keerulisi verbaalseid oskusi isegi aasta varem kui poisid. Sageli loevad eelkooliealised tüdrukud kiiremini, valdavad suuremat sõnavara ja räägivad grammatiliselt paremini kui samaealised poisid. Poistel on parem ruumitaju, sealhulgas võimed mõõtmise, mehaanika, geograafia ja orienteerumise vallas. Poistel on loogilis-matemaatiline võimekus enam arenenud kui tüdrukutel (Gurian & Ballew, 2004). Soost tulenevaid erinevusi ülesannete lahendamisel sõnalisel valdkonnas on tulnud esile Parsons, Adler & Meece'i, (1984) uuringus. Guay jt (2010) on leidnud, et tüdrukud on rohkem sisemiselt motiveeritud lugema ja kirjutama võrreldes poistega, kes on rohkem sisemiselt motiveeritud lahendama matemaatilisi ülesandeid.

Kui poisid omistavad oma edukuse sisemistele põhjustele (oma võimekusele), siis tüdrukud omistavad oma ebaedu samadele põhjustele, st võimekuse puudumisele (Bar-Tal, 1978). Tüdrukud seostavad oma edu matemaatikas pigem pingutuste ja suure tööga, poisid seevastu oma võimekusega antud valdkonnas (Meece, Parsons, Kaczala & Goff, 1982). Eccles jt. näitasid, et soolised stereotüübid võivad mõjutada motivatsiooniprotsessi juba inimese varases eas (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan, & Mac Iver, 1993). Soolisest erinevusest tulenevalt võivad tüdrukud poistest olla altimad õpitud abitusele, seda eriti matemaatikas ja teistes sootüübilistes valdkondades (Dweck, 1986). Hartley-Brewer (2005) on märkinud, et kiitmine mõjub rohkem tüdrukutele ja edaspidi võivad nad seetõttu vajada pidevat kiitmist. Lisaks on leitud, et tüdrukud on võistluslike õpitingimuste suhtes negatiivsemalt meelestatud kui poisid (Wigfield & Eccles, 1994).

Enesekohased hinnangud sisemise õpimotivatsiooni osas on õpilastel algselt vähe diferentseeritud, kuid vanuseastmeliselt muutuvad enesehinnangud läbi kogemuse enam diferentseeritumaks (Deci & Ryan, 1985). Seda kinnitasid ka Wigfield jt (1997), kes leidsid, et laste huvi lugemise ja matemaatika vastu lapse vanuse kasvades korreleerub positiivselt pädevuse suurenedes õppeainetes.

Lepper jt (2005) leidsid pideva langeva lineaarse seose sisemise motivatsiooni ning akadeemiliste tulemuste vahel keskastme 3.-8. klassis. Samas Gottfried jt (2001) ning Gillet jt (2012) leidsid, et sisemise motivatsiooni langus peatub või koguni pöördub tõusule 16-17 aastaselt.

Kokkuvõtlikult võib öelda, et senistes uuringutes (Harter 1981, Gottfried jt 2001, Lepper jt 2005) on leidnud kinnitust sisemise motivatsiooni langus kooli keskastmes.

1.3.2 Välise õpimotivatsiooni seos õpilase soo ja vanusega.

Õpilased, kellel on kinnistunud sisemine autonoomne motivatsiooni tüüp, on püsivamad ja tunnetuslikult ülesandest haaratud, kogevad positiivsemaid emotsioone ja saavad paremaid tulemusi, samas kui need, kes on motiveeritud välise kontrolltüübi ajendil, on vähem püsivad, hajameelsemad ja kogevad negatiivsemaid emotsioone ning saavad madalamaid tulemusi (Guay, Chanal & Ratelle, 2008). Välise tasustusstiimulite tõttu muutub õpilane laisaks ning ilma välise tasustusega ei leia enam vajadust õppe-eesmärkide saavutamise nimel pingutada. (Deci, Koestner & Ryan, 1999).

Soopõhised uuringud kinnitavad, et poisid on tüdrukutest agressiivsemad ja võistluslikumad, mis kinnitab veel kord, et poisid on võrreldes tüdrukutega orienteeritud rohkem ülesande tulemusele kui protsessile endale (Frome & Eccles, 1998). Tüdrukute käitumise stereotüüp on hellitavam, nad ei soovi kellegi tundeid kahjustada, teisi võistluses edestada, olles nii vähem kohandunud eesmärgi saavutamisele kui poisid (Frome & Eccles, 1998).

Võrreldes poistega on tüdrukute puhul leitud, et nad on rohkem väliselt motiveeritud ja nad on rohkem mõjutatavamad välistest mõjuteguritest õpitulemustele (sh ka akadeemilistele tulemustele) ja püsivusele (Boggiano, Main & Katz, 1991) ning soost tulenevalt on tüdrukud rohkem motiveeritumad koolile kui poisid (Vallerand, Fortier & Guay, 1997).

Corpuse jt (2009) poolt läbiviidud uuring näitas välise motivatsiooni pidevat lineaarset langust kolmandast viienda klassini, kuid edasistel keskmise kooliastme aastatel välise motivatsiooni näitajate langus ei olnud enam nii seaduspärane. Corpus jt (2009) leidsid oma uurimuses, et välise motivatsiooni langus toimus ka õppeaasta kestel. Lepper jt (2005) leidis oma uurimuses, et võrreldes sisemise motivatsiooniga ei olnud välise motivatsiooni langus selles vanuses nii oluline ja ei erinenud õpilase soost lähtuvalt.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et uurimustes on leidnud kinnitust nii sisemise, kui välise motivatsiooni langus kooli keskastmes, kuid välise motivatsiooni langus oli võrreldes sisemise motivatsiooni langusega väiksem.

1.4 Akadeemilise tulemuse seos õpimotivatsiooniga

Akadeemiline edukus on õpitegevuse väljund. Õpilastel, kes usuvad oma võimetesse sooritada ülesanne adekvaatselt, on rohkem enesekindlust, et teha järgmised ülesanded kõrgemal tasemel ja paremini ning nad on võimelised suunama oma akadeemilist arengut ja rakendama akadeemilist käitumist, et parandada oma õpitulemusi (Schunk, 1991).

Õpimotivatsiooni ja akadeemiliste tulemuste vahelise märkimisväärse ja tugeva seose on leidnud mitmed uurijad (Pajares, 1996; Pajares & Urdan, 2006). Schunk (2005) on leidnud, et õpimotivatsioon on aluseks akadeemilise edukuse tõusule, Pintrich (2003), et õpimotivatsioon on eluliselt tähtis akadeemilisele arengule ja püsivusele õppimises ning Diaz (2003), et hästi õppimisele motiveeritud õpilane panustab rohkem oma eesmärgi saavutamiseks.

Oluline tegur ja eeldus õppe-eesmärkide ja akadeemiliste tulemuste ning tõhusa õppimise saavutamisel on sisemine motivatsioon (Krapp & Ryan, 2002). Sisemise motivatsiooniga õpilased arendavad oma oskusi, mis omakorda suurendab nende võimekust akadeemiliste tulemuste saavutamiseks (Wigfield, Guthrie, Tonks & Perencevich, 2004). Samuti on Broussard ja Garrison (2004) leidnud, et sisemine motivatsioon on positiivses seoses akadeemilise tulemusega ning nii sisemist kui välist motivatsiooni iseloomustavad tegurid on olulised, et ennustada akadeemiliste tulemuste paranemist. Õpimotivatsioon võib olla õppeainete lõikes erinev ja tuleneb õpilase enda poolt kujundatud suhtumisest teatud õppeainesse, mõjutades tema akadeemilisi tulemusi selles aines (Kiamanesh, 2004).

Uuringud laste, teismeliste ja täiskasvanutega on näidanud, et uskumus, mis on seotud kompetentsusega, võimaldab ennast tunda võimelisena teostamaks mingit kindlat ülesannet ning on olulises seoses akadeemilise edukusega, kuid akadeemilisi tulemusi mõjutab ka jätkuv ebaõnnestumine ning eduelamuste puudumine (Wigfield & Eccles, 1994). Tüdrukute puhul on paremaks toimetuleku põhjuseks võrreldes poistega erinevad saavutuseesmärgid (Meece, Glinke & Burg, 2006), mida ei saa aga üldistada erinevatele ainetele, kuna saavutuseesmärgid võivad olla ainespetsiifilised (Bong, 2001).

Õpimotivatsioon suunab õpilase edukust läbi kooliaastate (Wigfield & Eccles, 2002). Suundumus edukusele väljendub selliste näitajatega, nagu suurem võistluslikkus, parem tase õpitulemustes, väiksem vajadus õpetaja tähelepanu järele (Schunk & Meece, 2006).

Tuginedes eespool toodud õpimotivatsiooni kujunemise teoreetilistele seisukohtadele ja läbiviidud selleteemalistele uuringutele, püstitati järgnevas osas olevad hüpoteesid.

1.5 Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid

Antud uurimuse eesmärk on välja selgitada, milline on põhikooli õpilaste sisemine ja väline õpimotivatsioon õpilaste hinnangute põhjal, selle seosed õpilase soo ja klassiga (kus ta õpib) ning millised on sisemise ja välise õpimotivatsiooni seosed õpilaste keskmise hindegaga Harjumaa ühe kihelkonna neljas koolis.

Töö autor püstitas käesoleva uurimuse jaoks hüpoteesid, toetudes antud töö teoreetilisele osale ja eelnevalt läbiviidud uuringutele.

Lepper jt (2005) õpimotivatsiooni faktoranalüüsi tulemusel ilmnis kuus esmataseme faktorit, mis jaotusid kahte teise taseme faktorisse, mida ta nimetas sisemise motivatsiooni faktoriks ja välise motivatsiooni faktoriks. Kontrollimaks, kas selline jaotus eksisteerib ka meil, püstitati antud uuringu esimene hüpotees.

1. Faktoranalüüsi tulemusel ilmneb faktorstruktuur, kus sisemise õpimotivatsiooni puhul moodustub kolm faktorit ning välise õpimotivatsiooni puhul kolm faktorit.

Broussard ja Garrison (2004) leidsid oma uuringutes kinnitust sisemise õpimotivatsiooni seosele akadeemiliste tulemustega. Lepper jt. (2005) leidsid, et õpilaste

hinded on positiivses seoses sisemise õpimotivatsiooniga ja negatiivses seoses välise õpimotivatsiooniga. Lähtudes eelpool nimetatud uuringu tulemustest, püstitati antud uuringu teine hüpotees.

2. Õpilaste põhiainete keskmine hinne on positiivses seoses nende sisemise õpimotivatsiooniga ja negatiivses seoses välise õpimotivatsiooniga.

Soolist erinevust õpimotivatsiooni ja akadeemiliste tulemuste vahel on uurinud näiteks Boggiano, Katz, Main (1991); Guay, Chanal, Ratelle, Marsh, Larose & Boivin (2010); Lepper jt. (2005). Kontrollimaks, kas õpilase soost tingitud erinevused õpimotivatsiooni ja akadeemiliste tulemustete vahel ilmnevad ka meil, püstitas töö autor järgnevad hüpoteesid:

3. Poiste põhiainete keskmine hinne on positiivses seoses sisemise õpimotivatsiooni faktoritest uudishimu ja huviga.

4. Sisemisel õpimotivatsioonil on positiivne seos tüdrukute puhul keelte (eesti keel, inglise keel) keskmise hindega ja poiste puhul matemaatika keskmise hindega.

Broussard ja Garrison (2004); Lepper jt (2005) märkisid, et vanuse kasvades õpilase sisemine õpimotivatsioon väheneb. Kontrollimaks selle väite paikapidavust ka Eestis, püstitati antud töös hüpotees õpimotivatsiooni seotusest õpilase vanusega.

5. Vanemate klasside õpilastel on madalam sisemine õpimotivatsioon kui nooremate klasside õpilastel.

2. Metoodika

2.1 Valim

Käesoleva uuringu valimiks on Harjumaa ühe kihelkonna nelja kooli õpilased. Nendest koolidest üks on gümnaasium ja kolm kooli on põhikoolid. Valimis on kõik antud kihelkonna gümnaasiumid ja põhikoolid, välja on jäetud kaks lasteaed-alkkooli. Uuringus osalenud gümnaasiumi õpilaste arv on rohkem kui 500 ja põhikoolide õpilaste arv on 50-110. Autor pöördus nende koolide juhtkondade poole palvega lubada viia nendes koolides läbi uurimust ning kõikidest koolidest saadi positiivne vastus.

Koolidest valiti valimisse kõik 5.-9.klasside õpilased, kokku 385 õpilast. Täidetud ankeete laekus 347, vastanute protsent oli 90,0% (ankeedi täitmise päeval puudunud õpilased ankeeti hiljem ei täitnud). 347 õpilast,kellest 49,9% oli poisse ja 50,1% oli tüdrukuid. Osalejate keskmine vanus oli 13,97 aastat (SD 1,47). Tabelis 2 on toodud valimi kirjeldus klassiti ning sooti ning tabelis 3 vastanute jagunemine vanuse põhjal.

Tabel 2. Uurimuses osalenud õpilaste jagunemine klassiti ja sooti.

	5.klass	6.klass	7.klass	8.klass	9.klass	kokku
poisse	31	35	29	42	36	173
tüdrukuid	30	37	30	34	43	174
kokku	61	72	59	76	79	347

Tabel 3. Uurimuses osalenud õpilaste jagunemine vanuse põhjal

klass	*N	*M	*SD	*Min	*Max
5	61	11,87	0,34	11	12
6	72	12,83	0,38	12	13
7	59	13,88	0,33	13	14
8	76	14,83	0,38	14	15
9	79	15,87	0,37	15	17

*N-õpilaste arv; *M-keskmine; *SD-standardhälve*; Min-miinum; *Max-maksimum

2.2 Mõõtevahendid

Selles töös kasutas autor Harter`'s (1981) poolt koostatud ja Leperi jt (2005) poolt modifitseeritud õpilaste sisemise ja välise õpimotivatsiooni mõõtmise skaalat.

Harter`'s (1981) eesmärgiks oli hinnata kolme suuremat mõõdet sisemisel ja välisel õpimotivatsioonil:

1. Eelistus väljakutsele (soov lahendada keerulisi versus lihtsaid ülesandeid).
2. Uudishimu (keskendumine isiklikule uudishimule, huvile versus keskendumine meeldivale õpetajale, heale hindele).
3. Sõltumatu meisterlikkus (soov sõltumatult töötada versus sõltuvus õpetajast, tema juhendamisest, suunamisest).

Harters`'i mõõteskaala põhines sisemist ja välist õpimotivatsiooni mõõtvate väidete vastandamisel. Harter esitas väited kahepoolsetena, kus vastaja pidi vastuse valikul eelistama kas lähtumist sisemisest õpimotivatsioonist või välisest õpimotivatsioonist. Näiteks väite korral „mõned õpilased teavad, et nad on teinud vea, ilma et õpetaja neile seda ütleks, aga teistel lastel on vaja, et õpetaja ütleks neile, et nad on teinud vea“, tuli vastajal hinnata, kumb lause pool on tema jaoks tõene ja teha vastav märged vastavapoolsesse kastikesse.

Harters`'(1981) poolt läbiviidud uurimuse ankeedi reliaablused (Cronbachi alpha) olid järgnevad: väljakutse versus lihtne töö (0,78-0,84); sõltumatu meisterlikkus versus sõltuvus õpetajast (0,68-0,82); uudishimu versus soov meeldida õpetajale, saada häid

hindeid (0,54-0,82); iseseisev otsustamine versus sõltumine õpetaja otsustest (0,72-0,81); sisemised hindamiskriteeriumid (õpilane teab, et ta teeb oma tööd hästi ilma hinnet saamata) versus välised hindamiskriteeriumid (õpilane vajab hinnet, et teada, kas tal läheb hästi või mitte).

Harter's poolt koostatud skaalat modifitseerisid Lepper jt (2005), muutes seda nii, et välistada sisemise ja välise motivatsiooni vastandamine, võimaldada sõltumatu hinnang nii sisemisele kui ka välisele motivatsioonile, kaotada eeldus, et need kaks on tingimata polaarsed vastandid. Lepperi jt (2005) ankeedis esitatavat 33 väidet hindas vastaja 5-punktilisel Likerti skaalal, kus 1-kindlasti pole tõsi; 2-pigem pole tõsi, 3-ei oska öelda, 4-pigem on tõsi, 5-kindlasti on tõsi. Lepperi jt (2005) jätsid oma instrumendist välja ka hinnet puudutavad väited. Antud ankeeti kasutasid nad oma uuringus *Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates* (Lepper jt, 2005).

Lepperi jt (2005) uuringu tulemusel tekkis 6 esimese taseme faktorit (väljakutse, uudishimu, sõltumatu meisterlikkus, kerge töö, soov meeldida õpetajale ja sõltuvus õpetajast), mis jaotusid kaheks teise taseme (sisemise ja välise motivatsiooni) faktoriks. Lepper jt (2005) poolt läbiviidud uurimuse ankeedi sisemise motivatsiooni I taseme faktorite reliaablused (Cronbachi alpha) olid järgnevad: väljakutse (*challenge*) 0,67, uudishimu (*curiosity*) 0,55 ja sõltumatu meisterlikkus (*independent mastery*) 0,52. Ankeedi välise motivatsiooni I taseme faktorite reliaablused olid: kerge töö (*easy work*) 0,45, soov meeldida õpetajale (*pleasing teacher*) 0,36 ja sõltuvus õpetajast (*dependence on teacher*) 0,33. Kuigi Lepperi jt poolt läbiviidud uuringus leitud faktorite reliaablused olid madalad, tekkis käesoleva töö autoril huvi kontrollida instrumendi sobivust Eesti kooli kontekstis. Samuti arvas töö autor sarnaselt Lepperi jt (2005), et sisemine ja väline motivatsioon ei pea olema tingimata polaarsed vastandid.

Antud uurimuse ankeet (vt lisa 1) koosneb 33-st väitest. Iga väidet hindas vastaja 5-punktilisel Likerti skaalal, kus 1-kindlasti pole tõsi; 2-pigem pole tõsi, 3-ei oska öelda, 4-pigem on tõsi, 5-kindlasti on tõsi. Küsimustiku täitmisel tuli õpilasel mõelda üldiselt kogu oma õppimisele ja õppimisse suhtumisele, mitte konkreetselt mingile üksikule ainele. Õpilaste akadeemilisi tulemusi hinnati 2012/2013 õppeaasta kolme veerandi keskmiste hinnete alusel kolmes põhiaines (eesti keel, matemaatika, A-võõrkeel). Kõigis uuringus osalenud koolides

oli A-võõrkeeleks inglise keel. Antud töö uurimuslikus osas mõistetakse õpilaste akadeemiliste tulemuste all edaspidi kolme põhiaine kolme õppeveerandi keskmist hinnet.

Käesoleva töö jaoks tõlkis ankeedi inglise keelest eesti keelde töö autor, konsulteeris inglise filoloogiga ja keeleliselt aitas sõnastust korrigeerida eesti filoloog.

2.3 Protseduur

Antud magistr töö empiirilise osa jaoks viidi 2012.a aprillis läbi pilootuuring, milles osales 34 õpilast. Pilootuuring andis kinnitust, et ankeet sobib põhiuuringu läbiviimiseks ning ankeedis muudatusi ei tehtud. Ankeet oli anonüümne ja ankeedi tulemusi ei seostatud vastaja isikuga. Käesoleva uuringu jaoks koguti andmeid 2012.a mais. Töö autor kohtus eelnevalt koolide juhtkonnaga ning instrueeris juhtkonda töö läbiviimisest ning õpilaste vanemate teavitamisest. Kõikide küsitluses osalenud õpilaste vanemaid teavitati küsitluse läbiviimisest e-kooli kaudu ning vanematel oli võimalus esitada töö autorile küsimusi või keelduda lapse osalemisest uurimuses. Vanematelt ei tulnud ühtegi küsimust ega keeldu. Õpilased täitsid ankeedi koolitunni ajal. Uuringus osalesid kõik küsitluse päeval koolis olnud 5.-9.klassi õpilased. Õpilasi informeeriti eelnevalt uuringu läbiviimisest ning neil paluti kooli kaasa võtta oma klassitunnistus. Vastanud õpilased märkisid ise klassitunnistuse põhjal ankeedile oma eesti keele, matemaatika ja A-võõrkeele kolme veerandi hinded. Kui tunnistus oli koju ununenud, võis õpilane küsida abi klassijuhatajalt, kes võimaldas tal oma hindeid e-koolist kontrollida. Kuna õpilaste küsitlus viidi läbi mais ja soov oli viia küsitlus läbi võimalikult üheaegselt, siis kahes koolis viis küsitluse läbi töö autor ja kahes koolis vastava kooli juhtkond. Koolide juhtkonda oli instrueeritud küsitluse läbiviimise korrast, samuti oli probleemide tekkimisel võimalus kontakteeruda töö autoriga. Autorile teadaolevalt ei tekkinud ka teistes koolides õpilaste anketeerimisel probleeme.

Käesoleva uurimuse andmeid töödeldi statistikapaketiga SPSS 20. Andmete paremaks tõlgendamiseks kasutati kirjeldavat statistikat (aritmeetiline keskmine, standardhälve, protsent). Selgitavad joonised tehti andmetöötlusprogrammiga Excel.

Esimese hüpoteesi kontrollimiseks viidi läbi faktoranalüüs peakomponentide meetodi abil ning kasutati andmete paremaks tõlgendamiseks varimax pööramise meetodit (Varimax

with Kaiser Normalization). Teise, kolmanda ja neljanda seosehüpoteesi kontrollimiseks kasutati Spearmani korrelatsioonanalüüsi. Viienda, võrdlushüpoteesi, kontrollimiseks kasutati ANOVA- testi.

3. Tulemused

3.1 Motivatsiooniskaala faktorstruktuur

Õpilaste õpimotivatsiooni faktorstruktuuri leidmiseks teostati faktoranalüüs peakomponentide meetodi abil Varimaxi pööramisega. Faktoranalüüs hõlmas 347 õpilase vastuseid õpimotivatsiooni 33-le väitele. Alguses võeti faktoranalüüsi kõik 33 väidet, faktorite arvu ei piiratud. Faktorite arvu määramisel kasutati Kaiseri kriteeriumit „omaväärtus suurem kui üks“. Esialgse faktoranalüüsi tulemusena saadi 8 faktorit. Seejärel eemaldati kuus väidet, millel oli madal ühisosa teiste tunnustega (kommunaliteet $< 0,3$) ning algtoonuse ja faktori vahel nõrk seos (faktorlaadung $< 0,4$). Lõplikku analüüsi jäeti 27 väidet ning tekkis seitsmefaktoriline mudel. Selleks, et faktorisse tekkiv faktorlaadung oleks positiivne, pöörati negatiivselt sõnastatud väited (näit. „mulle ei meeldi lahendada raskeid õpiülesandeid“ ja „mulle ei meeldi keerulised õpiülesanded, sest need nõuavad minult tugevat pingutust“) enne faktoranalüüsi teostamist ümber. Skaala pöörati nii, et $5=1$; $4=2$; $3=3$; $2=4$ ja $1=5$. Loodi uued tunnused pööratud skaalaga, mida kasutati ka edaspidises andmeanalüüsis.

Saadud faktorstruktuuris on faktorlaadungid piisavalt kõrged ($> 0,4$) ning struktuur ise loogiline ja sisult arusaadav. Faktorstruktuuri kogu skaala reliaablus on 0,72 ja kirjeldusvõime on 58,5%. Faktoranalüüsi tulemused on esitatud lisa 2.

Kuna faktorid tulid sarnased Leperi jt (2005) uuringus moodustunud faktoritega, siis kasutati faktorite nimetamisel Leperi jt poolt kasutusele võetud faktorite nimetusi.

Esimene õpimotivatsiooni faktor nimetati „Väljakutse“. Faktorisse kuulub 7 väidet (vt tabel 4) ning selle faktori reliaablus on 0,86 ja kirjeldusvõime on 13,96% kogu variatsioonist (vt lisa 2)

Tabel 4. Õpimotivatsiooni iseloomustav faktor „Väljakutse“.

Väite nr.	Faktorlaadungi väärtus	Väite sisu
1.väide	0,740	Mulle meeldib raske õpiülesanne, sest see on mulle väljakutse
6.väide	0,697	Mulle meeldib raske õppetöö, sest ma leian, et see on huvitav
3.väide	0,698	*Mulle ei meeldi lahendada raskeid õpiülesandeid
16.väide	0,612	*Mulle ei meeldi keerulised ülesanded, sest need nõuavad minult tugevat pingutust
4.väide	0,589	Mulle meeldivad need õppeained, mis sunnivad mind rohkem mõtlema
13.väide	0,561	Mulle meeldib ennast proovile pannes nuputada, kuidas iseseisvalt sooritada koolis antud ülesandeid
29.väide	0,534	Mulle meeldivad keerulised probleemid, sest ma naudin nendega kaasnevaid pingutusi

*väited pöörati enne faktoranalüüsi teostamist ümber

Teine õpimotivatsiooni faktor nimetati „Sõltumatu meisterlikkus“. Faktorisse kuulub 4 väidet (vt tabel 5), reliaablus on 0,64 ja kirjeldusvõime on 10,26% kogu variatsioonist (vt lisa 2).

Tabel 5. Õpimotivatsiooni iseloomustav faktor „Sõltumatu meisterlikkus“.

Väite nr.	Faktorlaadungi väärtus	Väite sisu
15.väide	0,689	Kui ma teen vea, siis ma püüan ise leida õige vastuse
20.väide	0,677	Kui ma jään probleemi lahendamisel hätta, püüan selle siiski lahendada iseseisvalt
5.väide	0,630	Kui ma kohe ei saagi mõnest asjast aru, siis mulle ikkagi meeldib iseseisvalt jõuda õige lahenduseeni
2.väide	0,502	Mulle meeldib teha oma koolitöid iseseisvalt ilma kõrvalise abita

Kolmas õpimotivatsiooni faktor nimetati „Uudishimu ja huvi“. Faktorisse kuulub 4 väidet (vt tabel 6), faktori reliaablus on 0,61 ja kirjeldusvõime on 8,71% kogu variatsioonist (vt lisa 2).

Tabel 6. Õpimotivatsiooni iseloomustav faktor „Uudishimu ja huvi“.

Väite nr.	Faktorlaadungi väärtus	Väite sisu
31.väide	0,717	Ma loen lisamaterjali mind huvitava aine kohta
30.väide	0,692	Ma töotan probleemidega, et õppida nende lahendamist
8.väide	0,557	Ma osalen projektides, et õppida seda, mis mind huvitab
18.väide	0,460	Mulle meeldib, kui iga järgnev õpiülesanne on eelmisest natuke raskem

Neljas õpimotivatsiooni faktor nimetati „Soov õppida“. Sellesse faktorisse kuulub kolm väidet (vt tabel 7), reliaablus on 0,56 ja faktori kirjeldusvõime on 6,85% kogu variatsioonist (vt lisa 2).

Tabel 7. Õpimotivatsiooni iseloomustav faktor „Soov õppida“

Väite nr.	Faktorlaadungi väärtus	Väite sisu
33.väide	0,693	Ma õpin koolis nii hästi kui ma suudan
10.väide	0,664	Koolitööd tehes saan uusi, mulle vajalikke teadmisi
11.väide	0,521	Ma töotan õpiülesannetega, sest mulle tõepoolest meeldib õppida

Viies õpimotivatsiooni faktor nimetati „Õpilase sõltuvus õpetajast“. Faktorisse kuulub 6 väidet (vt tabel 8). Faktori reliaablus (Cronbachi alpha) on 0,72 ja kirjeldusvõime on 6,55% kogu variatsioonist (vt lisa 2).

Tabel 8. Õpimotivatsiooni iseloomustav faktor „Õpilaste sõltuvus õpetajast“.

Väite nr	Faktorlaadungi väärtus	Väite sisu
22.väide	0,744	Kui ma teen vea, meeldib mulle küsida õpetajalt, kuidas saada õige vastus
17.väide	0,687	Mulle meeldib küsida õpetajalt, kuidas ma pean õpiülesannet tegema
32.väide	0,626	Kui ma satun probleemidega raskustesse, küsin ma õpetajalt abi
28.väide	0,634	Kui ma ei saa kohe ülesandest aru, siis tahan, et õpetaja aitaks mind
14.väide	0,622	Mulle meeldib õpetaja, kes abistab mind õppetöös

Kuues õpimotivatsiooni faktor on „Soov õpetajale meeldida“. Faktorisse kuulub kaks väidet (vt tabel 9) ning selle reliaablus on 0,53 ja kirjeldusvõime on 6,39% kogu variatsioonist (vt lisa 2).

Tabel 9. Õpimotivatsiooni iseloomustav faktor „Soov õpetajale meeldida“

Väite nr.	Faktorlaadungi väärtus	Väite sisu
24.väide	0,811	Ma õpin õppeainet seepärast, et õpetaja soovib, et ma seda teeksin
7.väide	0,786	Ma teen oma koolitööd, sest õpetaja nõuab seda

Seitsmes faktor nimetati „Lihtne töö“. Faktorisse kuulub 2 väidet (vt tabel 10) ning selle reliaablus on 0,70 ja kirjeldusvõime on 5,83% kogu variatsioonist (vt lisa 2).

Tabel 10. Õpimotivatsiooni iseloomustav faktor „Lihtne töö“

Väite nr	Faktorlaadungi väärtus	Väite sisu
21.väide	0,828	Mulle meeldib lihtne töö, milles ma olen kindel, et ma seda oskan
23.väide	0,773	Mulle meeldivad õppeained, milles on kerge vastuseid leida

Järgnevalt on välja toodud korrelatsioonid õpimotivatsiooni kõigi faktorite vahel (vt tabel 11).

Tabel 11. Korrelatsioonid õpilaste motivatsiooni faktorite vahel.

	1	2	3	4	5	6	7
1.väljakutse		0,528**	0,482**	0,408**	-0,161**	-0,383**	-0,340**
2.sõltumatu meisterlikkus			0,345**	0,336**	-0,176**	-0,144**	-0,130**
3.uudishimu				0,385**	0,103	-0,261**	-0,092
4. soov õppida					0,066	-0,303**	-0,010
5. sõltuvus õpetajast						0,092	0,195**
6. soov meeldida õpetajale							0,267**
7. lihtne töö							

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

Kuna nelja esimese faktori vahel leiti statistiliselt olulisi seoseid (vt tabel 11), võib rääkida õpilaste õpimotivatsiooni kahetasemelisest struktuurist. Vaadeldes korrelatsioone õpilaste õpimotivatsiooni faktorite 1.-4 vahel, saab ütelda, et kõikide faktorite vahel on positiivsed ja statistiliselt olulised seosed. Neljast I taseme faktorist („väljakutse“, „sõltumatu meisterlikkus“, „uudishimu ja huvi“ ning „soov õppida“) koosnevat II taseme õpimotivatsiooni faktorit nimetatakse edaspidi sisemise õpimotivatsiooni faktoriks (vt joon.4) ja selle II taseme faktori koondreliaablus (Cronbachi alpha) on 0,86, mida võib lugeda heaks.

Ka kolme ülejäänud faktori (5.-7.) vahel leiti statistiliselt olulised seosed (vt tabel 11), seega saab ka siinkohal rääkida õpilaste õpimotivatsiooni kahetasemelisest struktuurist. Kolmest viimasest faktorist („sõltuvus õpetajast“, „soov meeldida õpetajale“, „lihtne töö“) koosnevad II taseme motivatsiooni faktorit nimetatakse välise õpimotivatsiooni faktoriks (vt joonis 4) ning selle II taseme faktori reliaablus (Cronbachi alpha) on 0,70, mida võib lugeda heaks. Vaadeldes korrelatsioone õpilaste välise õpimotivatsiooni I taseme faktorite vahel (vt tabel 8) võib öelda, et peaaegu kõikide faktorite vahel olid omavahel positiivsed ja statistiliselt olulised seosed. Ainsad, mille vahel statistiliselt olulist seost ei olnud oli faktor „sõltuvus õpetajast“ ja faktor „soov meeldida õpetajale“.

Vaadeldes korrelatsiooni sisemist ja välist õpimotivatsiooni iseloomustavate I taseme faktorite vahel (vt tabel 11) saab märkida, et peaaegu kõik sisemist õpimotivatsiooni iseloomustavad faktorid olid statistiliselt olulises negatiivses korrelatsioonis välist õpimotivatsiooni iseloomustavate faktoritega. Ka sisemise ja välise õpimotivatsiooni II taseme faktorite vahel ilmnis statistiliselt oluline negatiivne seos ($\rho = -0,307$; $p < 0,01$).



Joonis 4. Õpimotivatsiooni kahetasemeline struktuur käesolevas uurimuses

3.2 Õpilaste õpimotivatsiooni iseloomustavate faktorite kirjeldav statistika

Tabelis 12 esitatakse õpimotivatsiooni I taseme faktorite kirjeldav statistika. Leitud on õpimotivatsiooni faktorite keskmised ja standardhälbed

Tabel 12. Õpilaste õpimotivatsiooni faktorite keskmised, standardhälbed

Faktorid	M*	SD*
Lihntne töö	4,16	0,84
Soov õppida	3,69	0,70
Sõltumatu meisterlikkus	3,49	0,72
Uudishimu,huvi	3,19	0,78
Sõltuvus õpetajast	3,40	0,71
Väljakutse	2,85	0,77
Soov õpetajale meeldida	2,79	1,16

*M-keskmine; *SD-standardhälve

Kõrgemad hinnangud on faktoril „kerge töö“ (M=4,16), „soov õppida“ (M=3,69) ja „sõltumatu meisterlikkus“ (M=3,49). Madalamalt on hinnatud faktorit „soov õpetajale meeldida“ (M=2,79).

Leidmaks, kas erinevused keskmiste põhjal järjestatud motivatsiooni faktorite vahel on ka statistiliselt olulised, võrreldi faktoreid paarisvalimi t-testiga (vt tabel 13).

Tabel 13. Erinevuste olulisus õpimotivatsiooni faktorite järjestuses.

		*M (SD)	*t	*p
1.paar	Lihtne töö	4,16(0,84)	7,80	0,00
	Soov õppida	3,69(0,70)		
2.paar	Soov õppida	3,69(0,70)	4,49	0,00
	Sõltumatu meisterlikkus	3,49(0,73)		
3.paar	Sõltumatu meisterlikkus	3,49(0,73))	1,52	0,13
	Sõltuvus õpetajast	3,40(0,71)		
4.paar	Sõltuvus õpetajast	3,40(0,71)	3,90	0,00
	Uudishimu ja huvi	3,19 (0,79)		
5.paar	Uudishimu ja huvi	3,19(0,79)	7,94	0,00
	Väljakutse	2,85(0,77)		
6.paar	Väljakutse	2,85(0,77)	0,69	0,49
	Soov õpetajale meeldida	2,79(1,16)		

*M-keskmine; *SD-standardhälve;*t-statistiku väärtus;*p-erinevuse olulisus

Leiti, et kõige kõrgemini on hinnatud „lihtne töö“ ($p < 0,05$), teisel kohal on „soov õppida“ ($p < 0,05$) ja kolmandal „sõltumatu meisterlikkus“ ($p < 0,05$). (vt tabel 10), kõige madalamalt aga hinnati „soov meeldida õpetajale“ ja „väljakutse“.

3.3 Poiste ja tüdrukute sisemine ja väline õpimotivatsioon ning seos keskmise hindega.

Et hinnata õpilaste motivatsiooni I taseme faktorite vahelisi erinevusi lähtuvalt õpilase soost, viidi läbi sõltumatute valimite t-test. Tulemused on toodud tabelis 14.

Tabel 14. Motivatsiooni I taseme faktorite erinevused poiste ja tüdrukute vahel

	Tüdrukud	Poisid	t*	P*
	M* (SD*)	M* (SD*)		
Väljakutse	2,93 (0,77)	2,77 (0,77)	-1,95	0,05
Sõltumatu meisterlikkus	3,51 (0,72)	3,46 (0,74)	-0,60	0,54
Uudishimu	3,29 (0,79)	3,08 (0,77)	-2,54	0,01
Soov õppida	3,86 (0,63)	3,51 (0,74)	-4,79	0,00
Sõltuvus õpetajast	3,40 (0,67)	3,39 (0,76)	-0,18	0,86
Soov õpetajale meeldida	3,56 (1,11)	3,01 (1,16)	3,70	0,00
Lihne töö	4,20 (0,84)	4,12 (0,84)	-0,85	0,40

*M-keskmine; *SD-standardhälve; *t-statistiku väärtus; *p-erinevuse olulisus

T-testi tulemuse põhjal selgus, et statistiliselt oluline erinevus õpilase soost lähtudes esineb nelja I taseme õpimotivatsiooni faktori: „soov õppida“ ($p < 0,01$), „soov meeldida õpetajale“ ($p < 0,01$) ning „uudishimu“ ($p < 0,05$) ja „väljakutse“ ($p = 0,05$) korral. Kõigi eelnimetatud faktorite puhul olid tüdrukute hinnangud poiste hinnangutest kõrgemad.

Õpilaste sisemise ja välise motivatsiooni II taseme faktorite võrdlusest (vt tabel 15) on näha, et statistiliselt oluliselt kõrgem hinnang on tüdrukutel sisemise motivatsiooni korral. Poistel on tüdrukutest kõrgem hinnang välisele motivatsioonile, kuid see näitaja ei ole statistiliselt oluline.

Tabel 15. Poiste ja tüdrukute sisemise ja välise motivatsiooni näitajad

	Poisid	Tüdrukud	t*	p*
	M* (SD*)	M* (SD*)		
Sisemine motivatsioon	3,12 (0,58)	3,29 (0,57)	1,22	0,00
Väline motivatsioon	3,47 (0,62)	3,39 (0,53)	1,22	0,22

*M-keskmine; *SD-standardhälve; *t-statistiku väärtus; *p-erinevuse olulisus

Tüdrukute ja poiste sisemise õpimotivatsiooni seost vaadeldud õppeainete keskmiste hinnetega näitab tabel 16.

Tabel 16. Poiste ja tüdrukute sisemise motivatsiooni seos eesti keele, inglise keele ja matemaatika keskmise hindega

Sisemine motivatsioon	Eesti keel	Inglise keel	Matemaatika
poisid	0,306**	0,246**	0,264**
tüdrukud	0,393**	0,214**	0,436**

**Korrelatsioon on oluline olulisusnivool $p < 0,01$

Statistiliselt olulised positiivsed seosed on nii poistel kui ka tüdrukutel sisemise motivatsiooni ja kõigi vaadeldud õppeainete keskmiste hinnete vahel.

Andmeanalüüsi põhjal leiti ka, et õpilaste sisemise motivatsiooni ja kolme põhiaine keskmise hinde vahel on statistiliselt oluline positiivne seos ($\rho = 0,372$; $p < 0,01$), samas kui välise motivatsiooni ja keskmise hinde vahel ilmnes statistiliselt oluline negatiivne seos ($\rho = -0,307$; $p < 0,01$).

Tabelid 17 ja 18 näitavad tüdrukute ja poiste keskmise hinde seost õpimotivatsiooni I taseme faktoritega.

Tabel 17. Tüdrukute ja poiste keskmise hinde seos sisemise õpimotivatsiooni I taseme faktoritega

	Väljakutse	Sõltumatu meisterlikkus	Uudishimu	Soov õppida
poisid Keskmine hinne	0,321**	0,154*	0,216**	0,221*
Tüdrukud keskmine hinne	0,363**	0,276**	0,142	0,313**

**Korrelatsioon on oluline olulisusnivool $p < 0,01$; *Korrelatsioon on oluline olulisusnivool $p < 0,05$.

Positiivne statistiliselt oluline seos esineb poistel keskmise hinde ja sisemise motivatsiooni faktorite „väljakutse“, „sõltumatu meisterlikkus“, „huvi ja uudishimu“ ja „soov õppida“ vahel. Tüdrukutel esineb statistiliselt oluline seos keskmise hinde ning „väljakutse“, „sõltumatu meisterlikkus“ ja „soov õppida“ vahel. Erinevalt poistest puudub tüdrukutel statistiliselt oluline seos keskmise hinde ja „huvi ja uudishimu“ vahel.

Tabel 18. Tüdrukute ja poiste keskmise hinde seos välise õpimotivatsiooni I taseme faktoritega

		Sõltuvus õpetajast	Soov õpetajale meeldida	Lihtne töö
poisid	Keskmine	-0,244**	-0,382**	-0,126
	hinne			
Tüdrukud	Keskmine	-0,184*	-0,218**	-0,176*
	hinne			

**Korrelatsioon on oluline olulisusnivool $p < 0,01$; *Korrelatsioon on oluline olulisusnivool $p < 0,05$.

Õpilaste keskmise hinde ja välise õpimotivatsiooni I taseme faktorite vahel ilmneseid negatiivsed statistiliselt olulised seosed, välja arvatud poistel faktori „lihtne töö“ korral.

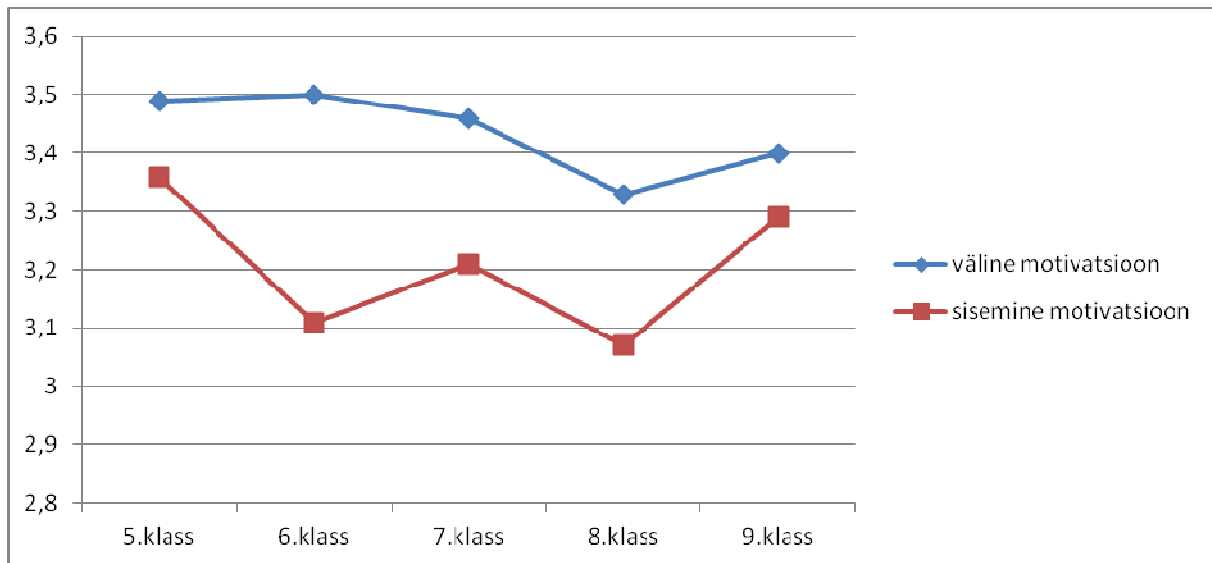
3.4 Sisemise ja välise õpimotivatsiooni võrdlus klassiti.

Tabel 19. Sisemise ja välise motivatsiooni keskmiste võrdlus klassiti

	klass	*M	*SD	*Min	*Max
Väline motivatsioon	5	3,49	0,69	2,33	5,00
	6	3,50	0,60	2,44	4,89
	7	3,46	0,59	1,78	4,78
	8	3,33	0,59	1,67	4,78
	9	3,40	0,55	2,11	4,72
Sisemine motivatsioon	5	3,36	0,60	1,83	4,72
	6	3,11	0,49	1,78	4,11
	7	3,21	0,59	2,17	4,67
	8	3,07	0,60	1,67	4,67
	9	3,29	0,59	2,11	4,72

*M-keskmine; *SD-standardhälve; *Min-miinum; *Max-maksimum

Et selgitada, kas erinevused sisemise motivatsiooni näitajatel, võrrelduna klassiti, on statistiliselt olulised, tehti faktorite keskmiste võrdlus ANOVA testi abil. Kasutades Tukey Post Hoc testi leiti, et statistiliselt oluline erinevus on sisemise õpimotivatsiooni korral vaid 5. ja 8. klassi õpilaste vahel. Testi tulemuste põhjal leiti, et 5.klassi õpilastel on sisemine õpimotivatsioon statistiliselt oluliselt kõrgem kui 8.klassi õpilastel ($p < 0,05$). Ülejäänud klasside vahel sisemise õpimotivatsiooni keskmiste vahel statistiliselt olulist erinevust ei täheldatud. Samuti ei ilmnenud vaadeldud klasside lõikes statistiliselt olulist erinevust välise õpimotivatsiooni korral. Sisemise ja välise õpimotivatsiooni dünaamika vanuseastme suurenedes on toodud joonisel 5.



Joonis 5. 5.-9.klassi õpilaste sisemise ja välise motivatsioon aritmeetilised keskmised

4. Arutelu

Paljud uurijad (näit. Broussard, (2002); Griffin jt (2012) Lepper jt (2005)) on näidanud õpimotivatsiooni tähtsust ja selle mõju akadeemilisele tulemusele. Käesolevas magistritöös antakse ülevaade motivatsiooni olemusest, selle ühest erijuhust - õpimotivatsioonist. Toetudes sisemise ja välise motivatsiooni teooriale, analüüsitakse ühe Eesti kihelkonna nelja kooli 5.- 9. klasside õpilaste seas läbiviidud õpimotivatsiooni käsitleva uurimuse tulemusi. Järgmistes alajaotustes analüüsitakse püstitatud hüpoteeside kehtivust, arutletakse tulemuste üle ning võrreldakse uuringu tulemusi teiste uurijate poolt läbi viidud uuringute tulemustega. Peatüki lõpus tuuakse välja töö praktiline väärtus ja piirangud.

4.1 *Õpimotivatsiooni faktorstruktuur*

Käesolevas uurimistöös püstitatud esimene hüpotees, et faktoranalüüsi tulemusel ilmneb faktorstruktuur, kus sisemise motivatsiooni puhul moodustub kolm faktorit ning välise motivatsiooni puhul samuti kolm faktorit, ei leidnud kinnitust. Antud uuringu tulemusel tekkis 27-st väitest seitsmefaktoriline mudel. Tuginedes õpimotivatsiooni skaala väidete sisule anti faktoritele nimetused. Kuus faktorit nimetati samade nimetustega, mis Lepper jt (2005), kuid antud uuringus tekkis veel seitsmes faktor, mida töö autor nimetas „soov õppida“. Sellesse uude faktorisse paigutusid väited: ma õpin koolis nii hästi, kui ma suudan, mis oli Lepper jt (2005) uurimuses faktoris „väljakutse“ ning väited: koolitööd tehes saan uusi, mulle vajalikke teadmisi ja ma töötan õpiülesannetega, sest mulle tõepoolest meeldib õppida, mis olid Lepper jt (2005) faktoris „uudishimu“. Võrreldes tulemusi Lepper jt (2005) poolt koostatud õpimotivatsiooni mudeliga, selgub, et faktor „õpilase sõltuvus õpetajast“ ning „sõltumatu meisterlikkus“ langevad väidete paigutumise poolest faktoritesse täiesti kokku. Faktor „soov õpetajale meeldida“ olid Lepper jt (2005) uuringu põhjal 4 väidet. Antud uuringus jäi sellesse faktorisse vaid kaks väidet, sest kahel väitel: ma töötan probleemidega, sest minult oodatakse seda, ja ma esitan tunnis küsimusi, sest ma tahan, et õpetaja märkaks mind, jäeti välja, kuna neil oli madal ühisosa teiste tunnustega ning algunnuse ja faktori vahel nõrk seos. 17 esmataseme faktorist moodustus omakorda kaks II

taseme faktorit, mida nimetati sisemise ja välise õpimotivatsiooni faktoriks. Sisemise ja välise motivatsiooni faktorid olid omavahel statistiliselt oluliselt mõõdukas negatiivses korrelatsioonis. Mõõdukas negatiivne korrelatsioon sisemise ja välise motivatsiooni faktorite vahel ilmnas ka Lepperi jt (2005) uuringus.

4.2 Õpilaste keskmise hinde seos sisemise ja välise õpimotivatsiooniga

Õpilased on koolis edukamad, kui nad otsivad väljakutseid, on uudishimulikud ja on huvitatud oma koolitööst. Õpitav materjal peab olema õppija jaoks tähtis. Kui õpitaval materjalil on õppija jaoks väärtust, on põhjust oodata edu (Biggs & Tang, 2007). Krull (2000) on märkinud, et õpimotivatsiooni tekkimiseks peaksid ülesanded olema õpilasele väljakutseks.

Käesolevas töös püstitatud teine hüpotees, et õpilaste põhianete keskmine hinne on positiivses seoses õpilase sisemise õpimotivatsiooniga ja negatiivses seoses välise õpimotivatsiooniga leidis kinnitust. Õpilaste sisemise õpimotivatsiooni ja keskmise hinde vahel ilmnas statistiliselt oluline positiivne seos ning välise õpimotivatsiooni ja keskmise hinde vahel ilmnas statistiliselt oluline negatiivne seos. Samale järeldusele on jõudnud oma uuringutes ka Broussard (2002); Griffin jt (2012) ja Lepper jt (2005), kes leidsid, et akadeemilised tulemused ja sisemine motivatsioon on omavahel positiivses seoses ja akadeemiliste tulemuste ning välise motivatsiooni vaheline seos on negatiivne. Seega õpilastel, kes on sisemiselt motiveeritumad, on kõrgemad akadeemilised tulemused kui õpilastel, kes õpivad väliste stiimulite mõjul. Pajares (1996) on märkinud, et läbi isiklike eesmärkide tähtsustamise on õpilasel võimalik suurendada oma sisemist motivatsiooni. Eeltoodust lähtudes arvab käesoleva töö autor, et heade tulemuste saavutamiseks ei piisa vaid õpetaja kohesest abist ja õpilase suunamisest õppetöös. Õpilase jaoks on oluline küll õpetaja abi ja toetus, kuid olulisem roll õpetajal on aidata õpilastel püstitada neile isiklikult olulisi eesmäärke ja näidata, kuidas koolitöö aitab neil neid saavutada.

4.3 Tüdrukute ja poiste sisemise õpimotivatsiooni seos keskmise hindegaga

Töös püstitatud kolmas hüpotees, et sisemisel motivatsioonil on positiivne seos tüdrukute puhul keelte (eesti keel, inglise keel) keskmise hindegaga ja poiste puhul matemaatika keskmise hindegaga, leidis kinnitust. Lisaks leiti veel ka statistiliselt olulised positiivsed seosed poistel ka keeltega ja tüdrukutel matemaatikaga. Seega võib öelda, et antud uurimuse puhul leiti, et samad statistiliselt olulised seosed sisemise õpimotivatsiooni ja vaadeldud õppeainete keskmiste hinnete vahel kehtivad mõlemast soost õpilastel ja soolisi erinevusi sisemise motivatsiooni ja hinnete seostest nimetatud ainetega antud uuringus ei esinenud. Varasemad uuringud on täheldanud, et poisid ja tüdrukud alustavad oma õpinguid erinevate huvide ja vaadetega oma võimetele. Poistel on kõrgem uudishimu ja huvi matemaatika ning tüdrukutel keeltega seotud ainetega vastu (Eccles jt, 1993; Jacobs, 2002). Guay jt (2010), on leidnud, et tüdrukud on rohkem sisemiselt motiveeritud lingvistikas (sh lugemises ja kirjutamises), samas poisid on rohkem sisemiselt motiveeritud matemaatikaga seotud ülesannetes. Samuti on õpilase soost lähtuvaid sisemise motivatsiooni erinevusi matemaatikas ja emakeeles täheldanud ka Broussard & Garrison (2004).

Mitmed uuringud on tõestanud huvi tähtsust õppimisel. Sisemine motivatsioon tuleneb inimesest enesest ja on seotud tegevusega seetõttu, et see on loomupäraselt huvipakkuv (Ryan & Deci, 2000). Kui õpilases on aktiveeritud sisemine tahe ja huvi, siis kõik, mida ta selle ajendil teeb, kinnistub ja püsib paremini meeles (Kreitzberg, 1986). Lihtne on õppida seda, mis pakub huvi ja milles tuntakse ennast edukana (Lister, 2012).

Antud töös püstitatud hüpotees, et poiste kolme põhiaine keskmine hinne on positiivses seoses sisemise motivatsiooni I taseme faktoriga „Uudishimu ja huvi“, leidis kinnitust, sest ilmnes statistiliselt oluline nõrk positiivne seos poiste põhiainetes keskmise hinde ja I taseme faktori „uudishimu ja huvi“ vahel. Samale järeldusele on jõudnud ka Boggiano, Katz, & Main (1991) ning Lepper jt (2005), kes leidsid, et poistel eksisteerib positiivne seos keskmise hinde ja uudishimu vahel. Antud hüpoteesi kinnituse põhjal võib oletada, et kui õpetaja suudab tekitada poistes uudishimu ning huvi oma aine vastu, paraneksid ka poiste hinded. Seega peaks huvi tekitamine ja hoidmine olema võtmekohaks poiste õppeedukuse parandamiseks koolis.

4.4 Sisemise ja välise õpimotivatsiooni näitajate dünaamika õpilaste vanuse kasvades

Käesolevas töös püstitati viies hüpotees, et vanemate klasside õpilastel on madalam sisemine motivatsioon kui nooremate klasside õpilastel. Uurimuse tulemustest järeldus, et kõige kõrgem on sisemine motivatsioon 5. klassi õpilastel ja kõige madalam 8. klassi õpilastel. Nende puhul oli erinevus ka statistiliselt oluline, ülejäänud klasside õpilaste korral sisemise õpimotivatsiooni keskmiste vahel statistiliselt olulist erinevust ei täheldatud (nt 5. ja 9. kl, 5. ja 7. kl jne). Seega hüpotees, et vanemate klasside õpilastel on madalam sisemine motivatsioon kui nooremate klasside õpilastel, leidis kinnitust vaid osaliselt. Lepper jt (2005), uurisid õpilasi 3.- 8.klassini ja jõudis tulemuseni, et kõige kõrgem on sisemine motivatsioon kolmanda klassi õpilastel ning kõige madalam 8. klassi õpilastel.

Üheks põhjuseks, miks nooremates klassides on õpilaste sisemine motivatsioon kõrgem, võib olla õpitava uudsus, huvitavus ja jõukohasus. Õppeprogrammi keerulisemaks muutumisel kujuneb paljudele õpilastele õppimine raskeks. Üheks põhjuseks võib olla ka saabuv murdeiga. Lähtudes ealistest psühholoogilistest iseärasustest on murdeas õpilane vastuvõtlik kaaslaste mõjutusele (Smith, 2012) ning tulemused sõltuvad ka nende kaaslaste valikust, kellega rohkem lävitakse (Kindermann, 2007). Paremate akadeemiliste tulemustega õpilased valivad sõpradeks paremate tulemustega kaaslased, kes jällegi mõjutavad tulemusi paremuse suunas (Kindermann, 2007). Pajares & Urdan (2006) on juhtinud tähelepanu õpetaja olulisusele õppija töö tagasisidestamisele õppeprotsessis. Ta on täheldanud, kui õpilasel tekivad õppimisel raskused ning ta saab õpetaja käest pidevalt negatiivset tagasisidet, avaldab see mõju õpilase õpimotivatsioonile ja selle tulemusel on õpilasel sisemine õpimotivatsioon kerge kaduma. Õpilane, kes on saanud pidevat negatiivset tagasisidet, kaotab huvi õppimise vastu, ta ei suuda enam võtta vastu väljakutseid, tema sõltumatu meisterlikkus väheneb ning sõltuvus õpetajast ja tema abist suureneb. Kuna põhikoolis muutub õppematerjal raskemaks ning õpilastel tekivad kergemini õpiraskused, lisanduvad ka murdeest tingitud käitumisprobleemid, siis on töö autori arvates sisemise õpimotivatsiooni langus selles kooliastmes üsna tõsiseks probleemiks, millele tuleks tähelepanu pöörata ja sellega tuleks kindlasti tegeleda.

Sisemise õpimotivatsiooni ja akadeemilise tulemuse üllatusliku tõusu üheks oletatavaks põhjuseks 7.klassis (mida ei esinenud Lepperi jt (2005) uurimuses võib olla antud uurimuses ühes uuritud gümnaasiumis alates 7.klassist rakendatav tasemeõppe süsteem, mille põhjal paralleelklassid jaotatakse keelte, loodusainete ja reaalainete alusel tasemerühmadesse nii, et üks õpilane võib olla reaalainetes nõrgema tasemega rühmas, kuid näiteks keeltes tugevamas rühmas. Sellise jaotuse otstarbekust põhjendatakse õpilasele pakutava õppematerjali jõukohasusega. Koolijuhi sõnul on leitud (süsteem toimib umbes 20 aastat), et selline õpilaste jaotamine tasemerühmadesse aitab antud koolis kaasa õpilaste õpimotivatsioonile, hinnete paranemisele, põhjuseeta puudumiste vähenemisele ja tunnidistsipliini paranemisele. Kuna antud gümnaasiumist oli kõige enam vastanuid, siis mõjutasid selle gümnaasiumi 5.-9. klassi õpilaste vastused oluliselt uuringu tulemusi. Miks 8. klassis sisemine õpimotivatsioon taas langeb, olles vaadeldavas kooliastmes kõige madalam, jääb siinkohal selgusetuks. 9. klassi sisemise õpimotivatsiooni hüppelist tõusu võib aga oletatavalt põhjendada põhikooli lõpetamisega ja hinnete olulisuse kasvuga ning edasiste õppimisvalikute tegemisega.

Käesoleva uuringu tulemuste põhjal võib ütelda, et õpilaste väline õpimotivatsioon vaadeldavates kooliastmetes statistiliselt oluliselt ei muutu. Corpuse jt (2009) poolt läbiviidud uuring näitas välise motivatsiooni pidevat lineaarset langust kolmandast viienda klassini, kuid edasistel keskmise kooliastme aastatel välise motivatsiooni näitajate langus ei olnud enam nii seaduspärane. Ka Lepper (2005) leidis oma uurimuses, et võrreldes sisemise motivatsiooniga ei olnud välise motivatsiooni langus selles vanuses nii oluline ja ei erinenud õpilase soost lähtuvalt.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et uurimuses on leidnud kinnitust nii sisemise, kui välise motivatsiooni muutus kooli keskastmes, kuid välise motivatsiooni muutus oli võrreldes sisemise motivatsiooni muutusega väiksem ja ei olnud statistiliselt oluline.

4.5 Töö praktiline väärtus ja järeldused

Vaadeldavas uuringus seostus sisemise õpimotivatsiooniga neli faktorit ja välise õpimotivatsiooniga kolm faktorit. Vaadeldes õpilastepoolseid hinnanguid faktoritele ilmnes, et kõige kõrgemini oli hinnatud välise õpimotivatsiooni faktor „lihtne töö“. Siinkohal teeb töö

autor ettepaneku mõelda õpetajatel ja koolijuhtidel, millised oleksid koolipoolsed võimalused õpilase välise õpimotivatsiooni mõju vähendamiseks. Töö autor näeb ühe võimalusena õpetajatepoolset abi õpilase töö tagasisidestamisel positiivses võtmes. Sama on täheldanud ka oma uuringu tulemusena Pajares ja Urdan (2006), kes on märkinud õpilaste kaasamise olulisust töö arutellu ja otsustamise protsessi. Selline kaasamine mõjub õpilastele pingeid alandavana, sest on väga tähtis, et õpilane õppides ei kardaks eksida. Töö autori arvates sobiks selleks hästi Põhikooli riikliku õppekava (2011) poolt välja pakutud kujundav hindamine. Samuti võiksid õpetajad vähendada kohese abi andmist õpilastel esmaste raskuste ilmnemisel õppetöös ning pigem julgustama oma õpilasi iseseisvalt mõtlema, andma õpilastele võimaluse eksida ja eksimuste kaudu iseseisvalt jõuda õige tulemuseni.

Julgemalt peaksid õpetajad püüdma tekitada õpilastes huvi ja uudishimu. Selleks pakub töö autor välja rühmatöid, õuesõppe tunde, projektitöid. Samuti pakuvad laialdasi võimalusi õppetunni mitmekesistamiseks tänapäevased infotehnoloogilised rakendused.

Käesolevas töös kinnitust leidnud sisemise õpimotivatsiooni ja akadeemiliste tulemuste vahelise positiivse seose ning välise õpimotivatsiooni ja akadeemiliste tulemuste vahelise negatiivse seose ilmnemine annab õpetajale lähtekoha mõtlemiseks, kuidas motiveerida oma õpilasi nii, et nende õppimine oleks tulemuslikum. Välise õpimotivatsiooni ja akadeemiliste tulemuste vahelise negatiivse seose ilmnemine aitab õpetajal teadvustada välise tasustuse (hinde, auhinna, kiituse, laituse) mõju õppeprotsessis ning annab võimaluse muuta oma tagasisidestamise viisi.

Olulise teadmise antud piirkonna haridustöötajate jaoks andis selle piirkonna õpilaste õpimotivatsiooni kaardistamine, kuna valimis oli hõlmatud kõik selle piirkonna põhikoolide ja gümnaasiumi 5.-9.klasside õpilased. Tundes oma õpilasi ja teades, kas nende koolis õppivad õpilased on rohkem sisemiselt või väliselt motiveeritud ja millised motivaatorid (I taseme faktorid) on olulisemad, saavad õpetajad kohandada oma õpetamise meetodeid, et luua tingimused oma kooli õpilaste igakülgsaks arenguks.

Töö autor annab valimisse kuulunud koolidele oma uuringu tulemustest ülevaate, samuti saavad konkreetselt oma kooli tulemuste kohta tagasiside need koolid, kus koolijuht seda soovis.

Praktiliseks väärtuseks võib pidada ka Lepperi jt (2005) poolt modifitseeritud Harter's skaala katsetamist Eestis õpilaste õpimotivatsiooni mõõtmiseks.

4.6 Antud töö piirangud

Käesolevas töös ei uuritud hinde kui ühe välise õpimotivatsiooni teguri mõju õpilasele. Ankeedist jäi see välja seetõttu, et antud uurimuse aluseks võetud Lepper jt (2005) poolt modifitseeritud skaalal ei olnud ühtegi väidet hinnete kohta. Töö autor leiab, et kui edaspidi uurida õpilaste sisemist ja välist õpimotivatsiooni, võiks lisada väite välise tasustuse kohta, et määratleda hinde olulisus õpimotivatsiooni seisukohalt.

Faktormudeli kirjeldusvõime oli 58,5%, mis on veidi madalam kui 60% (mille korral võiks mudelit lugeda heaks). Antud tulemus peegeldab seda, et alg tunnuste ühisosa, mida saab ühiste faktoritega kirjeldada, oleks pidanud olema natuke kõrgem kui tekkinud mudeli korral. Samuti on mõnel I taseme faktoril madal reliaablus (Cronbachi $\alpha < 0,7$), mis viitab nendes faktorites sisalduvate väidete madalale seotusele. Põhjuseks võib olla mõne tõlkes kaduma läinud väite mõte, erinevused Eesti ja USA koolisüsteemi õpimeetodite vahel vms. Samuti võib väike väidete arv faktoris tingida madalat reliaablust. Faktoranalüüsi tulemusena moodustunud II taseme faktorite (sisemine õpimotivatsioon ja väline õpimotivatsioon) reliaablused olid piisavalt kõrged (vastavalt 0,86 ja 0,70), mis lubab tekkinud II taseme õpimotivatsiooni faktormudelit lugeda heaks. Edaspidi Lepperi (2005) skaalat kasutades võiks kaaluda mõne väite paremat kohandamist vastavalt eesti koolisüsteemile (näit leida paremad sõnastused väidetele: ma osalen projektides, et õppida seda, mis mind huvitab; ma töötan probleemidega, sest minult oodatakse seda; ma töötan probleemidega, et õppida nende lahendamist jms.). Kuna eesti koolisüsteemis ei ole põhikooli õppetöös suuri projekte ega rakendata laialdaselt probleemõpet, võib juhtuda, et õpilane ei saa õigesti aru hinnatavast väitest. Samuti võiks kaaluda välise tasustuse (hinde) kohta väite lisamist küsimustikku. Antud töö tulemusi võis mõjutada õpilaste küsitluse läbiviimine õppeaasta lõpus. Et minimeerida võimalikke väliseid tegureid (väsimus, stress vms), soovitab töö autor viia küsitluse läbi õppeaasta keskel

Autorsuse kinnitus

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

Ülle Päss

20.05.2013

Kokkuvõte

Antud töö eesmärgiks oli välja selgitada, milline on põhikooli õpilaste sisemine ja väline õpimotivatsioon õpilaste hinnangute põhjal, selle seosed õpilase soo ja klassiga (kus ta õpib) ning millised on sisemise ja välise õpimotivatsiooni seosed õpilaste keskmise hindega. Uuringus osalesid ühe Harjumaa kihelkonna kolme eesti õppekeelega põhikooli ja ühe gümnaasiumi 5.-9. klasside õpilased. Valimi suurus oli 347 õpilast, sh poisse 173 ja tüdrukuid 174. Õpilaste seas viidi läbi ankeet, milles nad hindasid oma õpimotivatsiooni. Töös kasutati Harter's (1981) poolt koostatud ja Mark R. Lepperi jt (2005) poolt modifitseeritud õpilaste sisemise ja välise õpimotivatsiooni mõõtmise skaalat.

Faktoranalüüsi tulemusel tekkis 27-st väitest seitsmefaktoriline struktuur, millest kuus faktorit olid samad, mis Lepperil jt (2005), kuid antud uuringus tekkis veel seitsmes faktor, mille töö autor nimetas: „soov õppida“. 17 väidet moodustasid neli esmataseme faktorit: „väljakutse“, „sõltumatu meisterlikkus“, „uudishimu ja huvi“ ning „soov õppida“. Nende faktorite vahel leiti statistiliselt olulised seosed, mis viitas õpilaste õpimotivatsiooni kahetasemelisele struktuurile: neli esimese taseme faktorit andsid kokku teise taseme õpimotivatsiooni faktori, mida nimetati sisemise õpimotivatsiooni faktoriks. 9 väidet moodustasid kolm faktorit: „sõltuvus õpetajast“, „soov meeldida õpetajale“ ja „lihtne töö“. Kuna nende faktorite vahel leiti samuti statistiliselt olulised seosed, sai ka siin rääkida õpilaste õpimotivatsiooni kahetasemelisest struktuurist, kus kolm esimese taseme faktorit andsid kokku teise taseme motivatsiooni faktori, mis nimetati välise õpimotivatsiooni faktoriks. Sisemise ja välise õpimotivatsiooni faktorid olid omavahel statistiliselt oluliselt mõõdukas negatiivses korrelatsioonis.

Uurimuse tulemustest selgus, et õpilaste sisemise õpimotivatsiooni ja põhiainete keskmise hinde vahel on statistiliselt oluline positiivne seos ning välise õpimotivatsiooni ja keskmise hinde vahel statistiliselt oluline negatiivne seos. Samuti ilmnes statistiliselt oluline positiivne seos sisemise motivatsiooni ja kolme põhiaine (eesti keel, inglise keel ja matemaatika) keskmise hinde vahel nii poistel kui ka tüdrukutel. Erinevalt tüdrukutest leiti, et poiste on positiivses seoses sisemise õpimotivatsiooni faktoritest „uudishimu ja huviga“. Vaadeldes sisemise ja välise õpimotivatsiooni dünaamikat klasside lõikes järeldus uurimuse tulemustest, et kõige kõrgem on sisemine motivatsioon 5. klassi õpilastel ja kõige madalam 8.

klassi õpilastel. Nende puhul oli erinevus ka statistiliselt oluline, ülejäänud klasside õpilaste korral sisemise õpimotivatsiooni keskmiste vahel statistiliselt olulist erinevust ei täheldatud (nt 5. ja 9. kl, 5. ja 7. kl jne). Samuti ei leidunud statistiliselt olulisi erinevusi klasside lõikes ka välise õpimotivatsiooni korral.

Töö praktilise tähtsusega võib esile tuua antud piirkonna haridustöötajate jaoks olulise teabe saamine selle piirkonna õpilaste õpimotivatsiooni kohta, kuna valimis oli hõlmatud kõik selle piirkonna põhikooliastme 5.-9.klasside õpilased. Uurimistulemustest ilmnenud sisemise õpimotivatsiooni ja keskmise hinde vaheline positiivne seos ja välise õpimotivatsiooni ja keskmise hinde vaheline negatiivne seos annab kinnitust sisemise õpimotivatsiooni olulisusest õppeprotsessis. Samuti võib lugeda praktiliseks väärtuseks Lepper (2005) motivatsioonistruktuuri katsetamist eesti õpilaste õpimotivatsiooni mõõtmiseks.

Summary

The theme of this master's thesis is "Primary school students' intrinsic and extrinsic motivation to learn based on the students' self-evaluations, as related to academic grade point average result in the four schools in Harju country ". This work was aimed at determining the nature of the primary school students' intrinsic and extrinsic motivation based on estimates of the relationship between student gender and class (where s/he attends), and what the intrinsic and extrinsic links between academic performance and the student's motivation to learn are. The study group was comprised of 347 students, 173 boys and 174 girls. A questionnaire was conducted among the students in which they rated their own motivations to learn. The study used a scale compiled by Harter (1981) and modified by Mark R. Leppert, et al, (2005) to measure students' intrinsic and extrinsic motivation.

Factor analysis resulted in the 27 statements of the seven factor model, six factors were the same as those used by Lepper, et al, (2005) but in this study, there was a seventh factor, which the author called the "desire to learn". Seventeen statements related to four of the primary factors: "challenge", "independent mastery", "curiosity and interest" and "desire to learn". Statistically significant correlations were found between the factors which referred to the students' learning motivation two-level structure: the four first-level factors together made up a second level of the motivation factor, called the intrinsic motivation factor. Nine statements formed three factors: "dependence on the teacher", "pleasing the teacher" and "easy work". As statistically significant relationships were found between these factors, we can talk about a two-level structure of students' learning motivation where three first-level factors combined to form a second-level motivation factor called an extrinsic motivation factor. The intrinsic and extrinsic motivation factors were moderately correlated to each other in a negative manner.

From the results of the survey it became clear that students' intrinsic motivation to learn was statistically proportional to their average scores while extrinsic motivation was inversely proportional to average scores.

Similarly, the survey results showed that girls had a positive relationship between intrinsic motivation and their average scores in languages (Estonian, English). Boys had a positive relationship between their intrinsic motivation and their average scores in

mathematics. Additionally, a statistically significant relationship was found for boys' language scores and for the girls' mathematics scores.

A positive relationship was found between boys' scores and the “curiosity and interest” intrinsic motivation factor.

The results of the research showed that the fifth form students had the highest intrinsic motivation and the eighth form students had the lowest. When comparing these two groups, the difference was also statically significant. The average differences of intrinsic motivation for the remaining forms couldn't be observed statistically, for example, between the fifth and ninth forms or between the fifth and seventh forms.

The work is of practical importance for education workers in this region to share information about students' motivation to learn, because the selection covered all of the region's fifth- to ninth-form students. Another practical lesson of this work is that Lepper's (2005) motivational model was tested on Estonian students to measure their learning motivation.

Kasutatud kirjandus

- Anderman, E. M & Anderman, L. H. (2010). Classroom motivation. *Upper Saddle River, New Jersey Columbus, Ohio. Pearson Education.*
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development*, 72(1), 187-206.
- Bar-Tal, D. (1978). Attributional analysis of achievement-related behavior. *Review of Educational Research*, 259-271.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). Outcomes-Based Teaching and Learning (OBTL): What is it, why is it, how do we make it work.
- Boggiano, A. K., Main, D. S., Katz, P (1991). Mastery motivation in boys and girls: the role of intrinsic versus extrinsic motivation. *Sex Roles*, 25(9/10), 511-520.
- Bong, M. (2001). Between-and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of educational psycholog.* 93(1), 23-34.
- Broussard, S. C. (2002). The relationship between classroom motivation and academic achievement in first and third graders (Doctoral dissertation, Faculty of the Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in The School of Human Ecology by Sheri Coates Broussard BCJ, Louisiana State University).
- Broussard, S. C., Garrison, M. E. B. (2004). The Relationship Between Classroom Motivation and Academic Achievement in First and Third Graders. *Family and Consumer Sciences Research Journal*; 33;106-119.

- Corpus, J. H., McClintic-Gilbert, M. S., & Hayenga, A. O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34(2), 154-166.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological bulletin*, 125(6), 627-668.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. *Handbook of Self-Determination Research*. NY: University of Rochester Press.
- Diaz, A. L. (2003). Personal, family, and academic factors affecting low achievement in secondary school. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 43-66.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040.
- Dweck, C. S., & Allison, M. (2009). Self-Theories and Motivation. Wenzel, K.R., A.Wigfield,A (2009). *Handbook of motivation at school*, 123. Educational Psychology Handbook Series. Series Editor: Patricia A. Alexander. University of Maryland.
- Eccles, J. S., Midgley, C., & Adler, T. (1984). Grade-related changes in the school environment: Effects on achievement motivation. *The development of achievement motivation*, 3, 283-331.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American psychologist*, 48 (2), 90-102.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1998). *Adolescent Development. Adolescence Encyclopedia of psychology*. Washington, D.C American Psychological Association, 1, 1-18. In A.E.Kadzin (ED).

- Frome, P. M., & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of personality and social psychology*, 74(2), 435-452.
- Gagné, R. M., & Driscoll, M. P. (1992). *Õppimise olemus ja õpetamine*. Tartu: Tartu Ülikool
- Gillet, N., Vallerand, R. J., & Lafrenière, M. A. K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education*, 15(1), 77-95.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3-13.
- Griffin, R., MacKewn, A., Moser, E., & VanVuren, K. W. (2012). Do Learning And Study Skills Affect Academic Performance?- An Empirical Investigation. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 5(2), 109-116.
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne; Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 233-240.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711-735.
- Gunawardena, C. N., Lowe, C. A., & Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of educational computing research*, 17(4), 397-431.
- Gurian, M. & Ballew, A. C. (2004). *Poisid ja tüdrukud õpivad erinevalt*. El Paradiso.
- Harter, S. (1981). A New Self- Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.
- Hartley-Brewer, E. (2005). *Talking to tweens: Getting it right before it gets rocky with your 8- to 12-year-old*. Da Capo Press.

- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological bulletin*, 128 (5), 774-795.
- Jacobs, V. A. (2002). Reading, writing, and understanding. *Educational Leadership*, 60(3), 58-62.
- Kadajas, H.-M. (1996). *Hindamine:probleeme ja lahendusi*. AS Pakett
- Kadajas, H.-M.(2005). *Õppima õppimine ja õpetamine*. TLÜ kirjastus
- Kasser, Tim, and Richard M. Ryan (1996) "Further Examining the American dream:diffearntion correaletes intrinsic and extrinsic motivation" 22 (3), 280-287
- Kiamanesh, A. R. (2004, May). Factors Affecting Iranian Students' Achievement in Mathematics. *In Proceedings of the IRC-2004 TIMSS*(1),157-169.
- Kidron, A. (2005). *Isikus*. Tallinn: Mondo.
- Kindermann, T. A. (2007). Effects of naturally existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Development*, 78(4), 1186-1203.
- King, P. W. (2009). *Climbing Maslow's Pyramid*. Matador.
- Krapp, A., & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 54-82.
- Kreitzberg(1986). *Soodsa õpimotivatsiooni kujundamisest*. Ühing Teadus.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Köverjalg, A.(1996).*Õppimise psühholoogia ja metoodika*. Tallinn:Eesti Riigikaitse Akadeemia kirjastus.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196.
- Leppik,P.(2006). *Õppimine on tõesti huvitav*. TÜ kirjastus.
- Lister, T. (2012). *Lihne ja praktiline koolipsühholoogia*. AS Atlex.

- Luuk, A., & Tulviste, P. (2002). Motiivid ja vajadused. J. Allik, M. Rauk (Toim), Pühholoogia gümnaasiumile (lk 162-176). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Maslow, A. H. (2007). Motivatsioon ja isiksus. Tallinn: Mantra Kirjastus.
- Meece, J. L., Parsons, J. E., Kaczala, C. M., & Goff, S. B. (1982). Sex differences in math achievement: Toward a model of academic choice. *Psychological Bulletin*, 91(2), 324-348.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44(5), 351-373.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F., & Urdan, T. C. (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Information Age Pub Incorporated.
- Parsons, J. E., Adler, T., & Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of personality and social psychology*, 46(1), 26-43.
- Petri, H (1997). Four Motivational Components of Behavior. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 8(20-21)1-23.
- Piht, S. (2004). Kellele ja miks on vaja õpimotivatsiooni? *Haridus*, 4, 18-20.
- Piht, S. (2004). *Õpimotivatsioon kui edu võti. Uuriv üliõpilane uurivaks õpetajaks: praktilisi nõuandeid tegevõpetajale*. Koost. Eisenschmidt, E. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli Kirjastus.
- Pink, D. H., (2011). *Liikumapanev Jõud*. Äripäeva raamat.
- Pintrich, P. R. (2000) An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology* 25, 92–104.
- Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. *Handbook of psychology*, 103-122.
- Põhikooli riiklik õppekava (RT I, 14.01.2011, 1)
- Raus, R. (2011). Õppija sisemise motivatsiooni toetamine. *Õpetajate Leht*, 27.mai, 2011.

- Ruohotie, P. & Nokelainen, P. (2000). Modern Modeling of Student Motivation and Self-Regulated Learning. Pintrich, P. R. & Nokelainen, P. (2000). *Conative constructs and self-regulated learning*. Finland. Saarijärven Offset Oy, 160-161.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.
- Ryan, R. M., and Kirk W. Brown. (2005) "Legislating Competence." *Handbook of Competence and Motivation (2005)*: pp354. The Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009) Promoting Self-Determined School Engagement Self-Theories and Motivation. Wentzel, K.R., A. Wigfield, A. (2009). *Handbook of motivation at school, page 123*. Educational Psychology Handbook Series Editor: Patricia A. Alexander. University of Maryland.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.
- Schunk, D. H. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15(2), 173-177.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 71-96.
- Smith, N. J. (2012). Predicting Early Adolescents' Adjustment: Interaction between Friends' Behaviors and Friends' Demographic Characteristics (Doctoral dissertation, Auburn University).
- Tulviste, P. & Luuk, A., (2002). Motiivid ja vajadused. J. Allik, M. Rauk (Toim), *Psühholoogia gümnaasiumile* (lk 162-176). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (5), 1161-1176.
- Wentzel, K., & A. Wigfield, A. (Eds.). (2009). *Handbook of motivation at school*. Routledge

- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem change across elementary and middle school. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 107-138.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Pintrich, P. R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. *Handbook of educational psychology*, 148-185.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology; Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. *Development of achievement motivation*, 91-120.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299-310.

Lisad

Hea vastaja!

Olen Tartu Ülikooli hariduskorralduse õppekava magistrant ja viin läbi uurimust 2. ja 3. kooliastme õpilaste õpimotivatsiooni kohta. Selle ankeedi täitmine annab ka Sulle hea võimaluse mõelda Sind õppima motiveerivatele asjadele. Ankeedi täitmiseks kulub Sul umbes 10 minutit. Sinu vastuseid kasutatakse uurimistöös vaid üldistatud kujul, üksikvastaja vastuseid eraldi ei analüüsita ega seostata Sinu isikuga.

Kool.....

Klass.....

Vanus.....

Kuupäev.....

Sugu (mees või naine).....

Sinu õppeveerandite hinded nimetatud ainetes 2011/2012. õppeaastal

	1.veerand	2.veerand	3.veerand
Eesti keel			
Matemaatika			
A-võõrkeel			

Ankeeti täites loe väited rahulikult läbi ning märgi ristiga iga väite korral üks Sulle kõige sobivam vastus. Vastamisel mõtle üldiselt kogu oma õppimisele ja õppimise suhtumisele, mitte konkreetselt mingile üksikule ainele. Siin ei ole õigeid ja valesid vastuseid, mind huvitab vaid Sinu arvamus.

Õpilase õpimotivatsioon

	Kindlasti pole tõsi	Pigem pole tõsi	Ei oska öelda	Pigem on tõsi	Kindlasti on tõsi
1. Mulle meeldib raske õpiülesanne, sest see on minu jaoks väljakutse					
2. mulle meeldib teha oma koolitöid iseseisvalt ilma kõrvalise abita					
3. mulle ei meeldi lahendada raskeid õpiülesandeid					
4. mulle meeldivad need õppeained, mis sunnivad mind rohkem mõtlema ja lahendusi otsima					
5. kui ma kohe ei saagi mõnest asjast aru, siis mulle ikkagi meeldib iseseisvalt jõuda õige lahenduseni					
6. mulle meeldib raske õppetöö, sest ma leian, et see on huvitav					
7. ma teen oma koolitööd, sest õpetaja nõuab seda					
8. ma osalen projektides, et õppida seda, mis mind huvitab					
9. mulle meeldib, kui õpetaja ütleb, mida järgmiseks tuleb teha					
10. koolitööd tehes saan uusi, mulle vajalikke teadmisi					
11. ma töötan õpiülesannetega, sest mulle tööpoolest meeldib õppida					
12. mulle meeldib jätkata ülesannetega, mida on lihtne teha					
13. mulle meeldib ennast proovile pannes nuputada, kuidas iseseisvalt sooritada koolis antud ülesandeid					
14. mulle meeldib õpetaja, kes abistab mind õppetöös					
15. kui ma teen vea, siis ma püüan ise leida õige vastuse					
16. mulle ei meeldi keerulised ülesanded, sest need nõuavad minult tugevat pingutust					
17. mulle meeldib küsida õpetajalt, kuidas ma pean õpiülesannet tegema?					
18. mulle meeldib, kui iga järgnev õpiülesanne on eelmisest natuke raskem					
19. mulle meeldib õppida ainult seda, mida ma					

pean õppima					
20. kui ma jään probleemi lahendamisel hätta, püüan selle siiski lahendada iseseisvalt					
21. mulle meeldib lihtne töö, milles ma olen kindel, et ma seda oskan					
22. kui ma teen vea, meeldib mulle küsida õpetajalt, kuidas saada õige vastus					
23. mulle meeldivad õppeained, milles on kerge vastuseid leida					
24. ma õpin õppeainet seepärast, et õpetaja soovib, et ma seda teeksin					
25. ma esitan tunnis küsimusi, sest ma tahan teada saada midagi uut					
26. ma töötan probleemidega, sest minult oodatakse seda					
27. ma esitan tunnis küsimusi, sest ma tahan, et õpetaja märkaks mind					
28. kui ma ei saa kohe ülesandest aru, siis tahan, et õpetaja aitaks mind					
29. mulle meeldivad keerulised probleemid, sest ma naudin nende lahendamisega kaasnevaid pingutusi					
30. ma töötan probleemidaga, et õppida nende lahendamist					
31. ma loen lisamaterjali mind huvitava aine kohta					
32. kui ma satun probleemiga raskustesse, küsin ma õpetajalt abi					
33. ma õpin koolis nii hästi kui ma suudan					

Täna vastamast!

Ülle Päss

ylle@kose.edu.ee

Lisa 2

27 motivatsiooni väite pööratud faktorlaadungid ja kommunaliteetid (N=347)

Faktor	faktorlaadungid	kommunaliteetid	Omaväärtus (E)	Kirjeldusvõime (%)	Kumulatiivne kirjeldusvõime (%)
Faktor 1“Väljakutse“			3,77	13,96	13,96
Mulle meeldib raske õpiülesanne, sest see on minu jaoks väljakutse	0,740	0,639			
Mulle meeldib raske õppetöö, sest ma leian, et see on huvitav	0,697	0,572			
Mulle ei meeldi lahendada raskeid õpiülesandeid	0,696	0,533			
Mulle ei meeldi rasked õpiülesanded, sest need nõuavad minult tugevat pingutust	0,608	0,531			
Mulle meeldivad need õppeained, mis sunnivad mind rohkem mõtlema ja lahendusi otsima	0,589	0,589			
Mulle meeldib ennast proovile pannes nuputada, kuidas iseseisvalt sooritada koolis antud ülesandeid	0,561	0,493			
Mulle meeldivad keerulised probleemid, sest ma naudin nende lahendamisega kaasneva pingutusi	0,534	0,554			
Faktor 2 „Sõltumatu meisterlikkus“			2,499	9,257	23,219
Kui ma teen vea, siis ma püüan ise leida õige vastuse	0,689	0,600			
Kui ma jään probleemi lahendamisel hätta, püüan ma selle siiski lahendada iseseisvalt	0,677	0,555			
Kui ma kohe ei saagi mõnest asjast aru, siis mulle ikkagi meeldib iseseisvalt jõuda õige lahenduseni	0,630	0,563			
Mulle meeldib teha koolitöid iseseisvalt ilma kõrvalise abita	0,502	0,375			
Faktor 3 „Uudishimu ja huvi“			2,081	7,707	30,926
Ma loen lisamaterjali mind huvitava aine kohta	0,717	0,607			
Ma töötan probleemidega, et õppida nende lahendamist	0,692	0,582			

Ma osalen projektides, et õppida seda, mis mind huvitab	0,557	0,427			
Mulle meeldib, kui iga järgnev õpiülesanne on eelmisest natuke raskem	0,460	0,498			
Faktor 4 „Soov õppida“			1,959	6,550	44,731
Ma õpin koolis nii hästi kui ma suudan	0,693	0,606			
Koolitööd tehes saan uusi, mulle vajalikke teadmisi	0,664	0,532			
Ma töötan õpiülesannetega, sest mulle tõesti meeldib õppida	0,521	0,599			
Faktor 5 „Sõltuvus õpetajast“			1,769	6,550	44,731
Kui ma teen vea, meeldib mulle küsida õpetajalt, kuidas saada õige vastus	0,774	0,615			
Mulle meeldib küsida õpetajalt, kuidas ma pean õpiülesannet tegema	0,687	0,593			
Kui ma ei saa kohe ülesandest aru, siis tahan, et õpetaja aitaks mind	0,634	0,482			
Kui ma satun probleemiga raskustesse, küsin ma õpetajalt abi	0,626	0,501			
Mulle meeldib õpetaja, kes abistab mind õppetöös	0,622	0,516			
Faktor 6 „Soov õpetajale meeldida“			1,724	6,386	51,116
Ma õpin õppeainet seepärast, et õpetaja soovib, et ma seda teeksin	0,811	0,734			
Ma teen oma koolitööd, sest õpetaja nõuab seda	0,786	0,724			
Faktor 7 „Lihtne töö“			1,573	5,827	59,944
Mulle meeldib lihtne töö, milles ma olen kindel, et ma oskan seda	0,829	0,747			
Mulle meeldivad õppeained, milles on kerge vastuseid leida	0,773	0,700			