

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

Janyka Vellak

ÕPETAJATELE JA EAKAASLASTELE KUI ÕPIMOTIVATSIOONI MÕJUTAJATELE III  
KOOLIASTME ÕPILASTE ANTUD HINNANGUD JA NENDE VAHELISED SEOSED

magistritöö

Juhendaja: alushariduse dotsent Merle Taimalu

Tartu 2019

Õpetajatele ja eakaaslastele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele III kooliastmes antud hinnangud ja nende vahelised seosed

Resümee

Õpilaste akadeemilise edukuse seisukohast on oluline uurida, millised klassiruumis toimivad suhted toetavad õpimotivatsiooni arengut. Õpimotivatsiooni mõjutavate tegurite sh iseenda ja õpilase eakaaslaste kui motiveerijate rolli teadvustamine aitab õpetajal toetada õpimotivatsiooni. Töö eesmärgiks oli välja selgitada kuidas põhikooli III astme õpilased hindavad õpetajaid ja eakaaslaste õpimotivatsiooni mõjutajatena ning millised on õpetajatele ja eakaaslastele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele antud hinnangute vahelised seosed. Viidi läbi kvantitatiivne uurimus. Mõõtevahendina kasutati ankeeti, mis sisaldas REMO skaalat. Valimi moodustasid 986 õpilast neljast Eesti maakonnast. Faktoranalüüsi tulemusena saadi faktormudel, milles eristus viis faktorit õpetajate ja eakaaslaste kui õpimotivatsiooni mõjutajate kohta. Leiti, et õpetaja on murdeas paljude õpilaste jaoks õpimotivatsiooni toetavaks allikaks. Õpilased, kes tajuvad õpetajaid kui positiivseid motiveerijaid, tajuvad ka eakaaslaste kui positiivseid motiveerijaid. Üksinda õppimist eelistavate õpilaste õpimotivatsioon on enamasti sõltumatu nii eakaaslaste kui õpetajate mõjust.

Märksõnad: õpimotivatsioon, sotsiaalsed suhted, murdeiga, REMO skaala

Teachers and peers as influencers of motivation to learn – correlations of adolescent students' perceptions

Abstract

Studying which social relationships in classrooms support the development of motivation to learn is an important field of study when looking at students' academic achievement. Acknowledging various influences to a student's motivation to learn, including the role they and other students have as motivators, will help teachers in motivating their class. The aim of this master's thesis was to find out how students in education stage III (age 12-16) view teachers and peers as an influence to their motivation to learn and what are the correlations between the ratings given to teachers and other students. Quantitative analysis and REMO (*Relationship and Motivation*) scale were used with a sample of 986 students from four Estonian counties. Factor analysis produced a factor model, which was able to distinguish five factors between teacher and other students as influencers of motivation to learn. The research concludes that both teachers and fellow students have significant impact on the students' motivation to learn. Many adolescent students see their teachers as a source of positive support to their motivation, which also results in more positive influence from their peers. Students who prefer studying alone tend to be unaffected by teachers and students as motivators.

Keywords: motivation to learn, social relationships, puberty, REMO scale

## SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	5
Õpimotivatsioon ja isemääramisteooria .....	6
Arengu kontekstualism ja selle seos õpimotivatsiooniga.....	8
Õpetajate ja eakaaslaste mõju õpimotivatsioonile murdeas .....	9
<i>Õpetajad õpilase õpimotivatsiooni mõjutajana</i> .....	10
<i>Eakaaslased õpilase õpimotivatsiooni mõjutajana</i> .....	10
Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused.....	13
METOODIKA.....	14
Valim.....	14
Mõõtevahendid.....	15
Protseduur.....	16
TULEMUSED.....	19
Õpetajate ja eakaaslaste kui õpimotivatsiooni mõjutajate faktormudel .....	19
Õpetajatele ja eakaaslastele kui õpilase õpimotivatsiooni mõjutajatele antud hinnangute kirjeldav statistika .....	22
Seosed õpetajate ja eakaaslaste kui õpilase õpimotivatsiooni mõjutajate faktorite vahel....	22
ARUTELU .....	23
Õpetajate ja eakaaslaste kui õpimotivatsiooni mõjutajate faktormudel .....	23
Seosed õpetajatele ja eakaaslastele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele antud hinnangute vahel .....	25
Seosed individuaalse õppimiskäitumise ja õpetajate ning eakaaslaste kui õpimotivatsiooni mõjutajate vahel .....	27
Töö piirangud ja praktiline väärtus .....	28
TÄNUSÕNAD .....	29
AUTORSUSE KINNITUS .....	29
KASUTATUD KIRJANDUS .....	30
Lisa 1. Ankeet	
Lisa 2. Õpetajate ja eakaaslaste kui õpimotivatsiooni mõjutajate faktormudel	
Lisa 3. Faktormudelis sisaldunud väidete keskmised ja standardhälbed	

## SISSEJUHATUS

Motivatsioon kui põhjus või eesmärk, mis paneb inimese teatud viisil mingis olukorras käituma (Barak, Watted, & Haick, 2016) on paljudes teadusuuringutes laialdaselt kasutatav muutuja (Waugh, 2002). Akadeemilises kontekstis võib määratleda motivatsiooni kui õpilase ajendit ja vajadust õppida ning omandada õpitavat (Raufelder, Drury, Jagenow, Hoferichter, & Bukowski, 2013). Brophy (2014, lk 14) defineerib õpimotivatsiooni kui mõistet, mis kirjeldab „kui palju tähelepanu ja vaeva on õpilased valmis eri tegevustele pühendama“. Õpimotivatsioon on üks mõjukamaid tegureid, mis määrab mitte ainult üksikisiku akadeemilised saavutused ja toimetuleku koolis, vaid ka tema üldise heaolu (Deci & Ryan, 2000). Õpilaste akadeemilise edukuse tõhusaks parandamiseks on seetõttu oluline uurida, millised klassiruumis toimivad suhted aitavad kaasa õpilase õpimotivatsiooni arengule (Lazarides & Raufelder, 2017).

Sotsiaalne motivatsioon kui inimese vajadus suhelda teiste inimestega ja olla nende poolt aktsepteeritud paneb inimese tegutsema eesmärgiga luua ja säilitada suhteid (Chevallier, Kohls, Troiani, Brodtkin, & Schultz, 2012). Õpilased veedavad märkimisväärse osa oma ajast koolis, olles seal koos eakaaslaste ja õpetajatega (Flammer & Alsaker, 2006; Raufelder, Drury, et al., 2013). Kooli kontekstis toimivad sotsiaalsed suhted omavad olulist tähtsust õpimotivatsiooni kujunemisel (Deci & Ryan, 2008; Jagenow, Raufelder, & Eid, 2015; Reeve, 2006; Wentzel, Battle, Russell, & Looney, 2010). Empiirilised uuringud on kinnitanud õpetajate ja eakaaslaste positiivse toetuse mõju õpilase õpimotivatsioonile (Bieg, Rickelman, Jones, & Mittag, 2013; Furrer, Skinner, & Pitzer, 2014; Lazarides, Buchholz, & Rubach, 2018; Wentzel et al., 2010), kuid vähem on uuritud õpetajate ja eakaaslaste mõju õpimotivatsioonile ühe uuringu raames ja vaadeldes nende mõjude omavahelisi seoseid (Bakadorova & Raufelder, 2016; Raufelder, Drury, et al., 2013; Wentzel et al., 2010).

Tuginedes arengu kontekstualismi printsiibile, mis rõhutab kooli konteksti ja selles toimivate sotsiaalsete suhete koosmõju ja interaktsiooni (Lerner, 1991) ning toetudes empiirilistele uuringutele, mis on leidnud koolis toimivate sotsiaalsete suhete mõjude omavahelisi seoseid õpilase õpimotivatsioonile (Raufelder, Bakadorova, Yalcin, Ilgun Dibek, & Yavuz, 2017; Raufelder, Drury, et al., 2013; Wentzel et al., 2010), on õpilase õpimotivatsiooni paremaks toetamiseks oluline uurida õpetajate ja eakaaslaste mõju õpilase õpimotivatsioonile ühe uuringu raames ning vaadeldes nende mõjude omavahelisi seoseid.

Eestis on varasemalt uuritud õpimotivatsiooni mõjutavaid tegureid sh õpetaja rolli õpimotivatsiooni kujunemisel (Liblik, 2015; Päike, 2010; Valdmaa, 2018). Autorile

teadaolevalt ei ole aga sama uuringu raames eakaaslaste ja õpetajate kui õpimotivatsiooni toetajate mõju õpilase õpimotivatsioonile ning nende omavahelisi seoseid Eestis uuritud. Samuti pole autorile teada, et Eestis oleks spetsialistide poolt teema uurimiseks vastav skaala välja töötatud. Raufelderi ja tema kolleegide (2013) poolt välja töötatud *Relationship and Motivation* (edaspidi REMO) skaala võimaldab uurida õpilaste arusaamasid õpetajatest ja eakaaslastest kui õpimotivatsiooni mõjutajatest. Käesoleva töö ühe tulemusena soovib autor valideerida saksa teadlaste poolt väljatöötatud REMO skaala (Raufelder, Drury, et al., 2013) Eesti kontekstis.

Õpimotivatsiooni mõjutavate tegurite sh iseenda ja õpilase eakaaslaste kui motiveerijate rolli ning võimaluste teadvustamine aitab õpetajal toetada õpilase õpimotivatsiooni. Seepärast on oluline uurida kuidas eakaaslased ja õpetajad mõjutavad õpilaste õpimotivatsiooni. Käesoleva uurimistöö eesmärk on välja selgitada kuidas põhikooli III astme õpilased hindavad õpetajaid ja eakaaslaste õpimotivatsiooni mõjutajatena ning millised on õpetajatele ja eakaaslastele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele antud hinnangute vahelised seosed.

## **Õpimotivatsioon ja isemääramisteooria**

Isemääramisteooria (*self-determination theory*) kui motivatsiooni- ja isiksusetooria, mis kirjeldab isikliku arengu mudelit sünnipäraste psühholoogiliste vajaduste rahuldamise kaudu (Deci & Ryan, 2004; Ryan & Deci, 2000) on õpimotivatsiooni uuringutes kesksel kohal (Raufelder, Regner, Drury, & Eid, 2016). Kõigil inimestel on kolm universaalset psühholoogilist põhivajadust: autonoomia, kompetentsus ja seotus. Nende vajaduste rahuldamine on oluline personaalse arengu ja psühholoogilise heaolu tagamisel ja õpimotivatsiooni kujunemisel (Deci & Ryan, 2000).

Autonoomia on inimese vajadus, mis puudutab tunnetust valikuvabadusest ja võimalusest ise määratleda oma tegevust (Deci & Ryan, 2000). Lisaks autonoomiale on Deci ja Ryan (2000) toonud inimese põhivajadusena välja ka kompetentsuse, mida määratletakse kui inimese efektiivset vastastikust suhtlust teda ümbritseva keskkonnaga. Õpilaste sisemise õpimotivatsiooni suurendamiseks on olulised toetavad suhted nii eakaaslaste kui ka õpetajatega (Lazarides & Raufelder, 2017). Seepärast peaksid Lazaridese ja Raufelderi (2017) arvates õpetajad panustama klassis heaolul ja vastastikusel abil põhineva toetava õhkkonna loomisesse. Isemääramisteooriast (Deci & Ryan, 2000) tulenevalt on õpimotivatsiooni kujunemisel lisaks autonoomia ja kompetentsusvajadusele oluline ka seotuse vajaduse

rahuldamine. Seotus on määratletud kui inimese vajadus suhelda, tunda ühtekuuluvustunnet ja saada ning pakkuda toetust (Baumeister & Leary, 1995).

Isemääramisteooria eeldab, et inimloomusele on omane kalduvus olla uudishimulik teda ümbritseva keskkonna suhtes, võtta vastu väljakutseid, huvituda õppimisest ning teostada ja arendada oma võimeid. Inimesed on valmis võtma omaks uusi teadmisi, väärtuseid ja kombeid neid ümbritsevast keskkonnast (Deci & Ryan, 2008; Niemiec & Ryan, 2009). Lisaks indiviidi võimele rahuldada oma psühholoogilisi vajadusi rõhutab isemääramisteooria, et vajadusi mõjutavad ka sotsiaalsed kontekstid (Deci & Ryan, 2000). Hariduslikus kontekstis tähendab see, et õpilased tajuvad oma koolikeskkonda nende vajaduste toetamisel erinevalt (Mouratidis, Vansteenkiste, Sideridis, & Lens, 2011). Tulenevalt eelnevast väärib kool kui sotsiaalne kontekst erilist tähelepanu, sest tuginedes isemääramisteooriale võivad suhted õpetajate ja eakaaslastega kas õpilase õpimotivatsiooni soodustada või takistada (Niemiec & Ryan, 2009).

Raufelder ja tema kolleegid (2017) leidsid, et isemääramisteooria on sobiv teoreetiline raamistik koolis toimivate sotsiaalsete suhete mõju uurimisel õpimotivatsioonile, tuues välja seotuse vajaduse rahuldamise osatähtsuse. Turvalised ja rahuldust pakkuvad suhted klassiruumis toetavad õpilase õpimotivatsiooni (Deci & Ryan, 2000). Õpilase seotuse vajadus võib olla täidetud positiivsete suhete kaudu eakaaslastega (Niemiec & Ryan, 2009), mis kajastavad sotsiaalset kuuluvust ja sotsiaalset toetust (Raufelder et al., 2016). Õpilase seotuse vajaduse rahuldamisele klassiruumis aitab kaasa õpetaja poolne õpilase austamine ja väärtustamine. Seotuse vajaduse rahuldamine toetab sotsiaalsete väärtuste ja hoiakute ning kehtivate normide ja reeglite omaks võtmist. Inimesed kalduvad omaks võtma väärtusi ja tavasid kontekstides, kus nad tunnevad kuuluvustunnet ja inimestelt, kellega nad tunnevad või tahavad tunda omavahelist seotust (Niemiec & Ryan, 2009).

Kokkuvõtteks võib öelda, et suhted eakaaslaste ja õpetajatega, mis aitavad kaasa õpilase autonoomia, kompetentsi ja seotuse vajaduse rahuldamisele, mõjutavad positiivselt õpilase õpimotivatsiooni. Koolikeskkonnas toimivate sotsiaalsete suhete hindamisel on olulisel kohal eelkõige seotuse vajaduse rahuldamine. Kui õpilasel puuduvad toetavad suhted eakaaslaste ja õpetajatega ning neilt saadav tagasiside ei toeta tema seotuse vajaduse rahuldamist, mõjub see pärssivalt õpilase õpimotivatsioonile.

## **Arengu kontekstualism ja selle seos õpimotivatsiooniga**

Uurides õpetajate ja eakaaslaste mõju õpilase õpimotivatsioonile leidsid Raufelder ja tema kolleegid (2013), et arengu kontekstualism (*developmental contextualism*) on parim teoreetiline raamistik mõistmaks murdeas (III kooliaste) õpilaste suhteid õpetajate ja eakaaslastega ning nende suhete mõju õpilase õpimotivatsioonile. Lerner (1991, 2002) tõi välja, et arengu kontekstualism keskendub pidevale vastastikmõjule areneva inimese ja tema konteksti vahel. Lerner (1991) leidis, et muutused inimeses toimuvad alati dünaamilises seoses muutustega kontekstis ja samal ajal mõjutab indiviid oma isiksuse, mõtete, tunnete ja käitumisega konteksti, milles ta viibib ning selles osalevaid inimesi. Seega indiviidi arengut ei saa uurida sõltumatult inimestest kellega ta suhtleb ja kontekstidest milles ta viibib.

Õpilase rollis veedavad noorukid koolis märkimisväärse osa oma ajast (Flammer & Alsaker, 2006; Raufelder, Drury, et al., 2013). Seetõttu pole üllatav, et klassiruum toimib mitte ainult haridusliku tegevusväljana, vaid ka olulise sotsiaalse õppimise kontekstina (Harter, 1996). Hamre ja Pianta (2006) leidsid, et lähtudes arengu kontekstualismi printsiibist on õpimotivatsioon osa dünaamilisest protsessist, mis hõlmab koostoimes õpilaste arengut ja nende koolikonteksti (suhted eakaaslastega, suhted õpetajatega). On teada, et üksikisikud on motiveeritud ja tulevad hästi toime sotsiaalses keskkonnas, mis vastab nende sotsiaalsetele vajadustele. Kui sotsiaalne keskkond ei vasta indiviidi vajadustele täheldatakse motivatsiooni ja saavutuste vähenemist (Hamre & Pianta, 2006). Sotsiaalse keskkonna ja õpilase vajaduste vahelise sobivuse puudumine on omane murdeale (Eestis III kooliaste). Selles arenguetapis püüdlevad õpilased suurema autonoomsuse poole nii oma elus kui ka õppetöös (Goossens, 2013). Õpilaste valikud, mis puudutavad õpimotivatsiooni, kaasatust ja saavutusi koolis (ja elus) ning valikuvõimalused, sõltuvad osaliselt kontekstist, milles nad neid valikuid teevad (Ryan, 2000). Seega õpimotivatsiooni kontekstis võivad suhted õpetajate ja eakaaslastega olla murdeas kriitilise tähtsusega (Jagenow et al., 2015).

Lähtudes eelnevast võib öelda, et murdealiste arengut ei saa uurida sõltumatult neid ümbritsevatest inimestest ja nende vahelistest suhetest. Samuti on oluline kontekst, milles need suhted toimivad. Murdealiste peamised kontekstid hõlmavad kooli, perekonda ja eakaaslasi. Seega võib eeldada, et koolikontekstis toimivatel suhetel on oluline roll õpilase õpimotivatsiooni kujunemisel.



## **Õpetajate ja eakaaslaste mõju õpimotivatsioonile murde eas**

Murdeiga ehk varajane noorukiiga (*early adolescent*) on arenguperiood, mille käigus saavutatakse suguküpsus ja mis jääb lapsea ja täiskasvanuea vahele (Curtis, 2015). Murdeea vanuseliste piiride kohta võib kirjandusest leida erinevaid käsitlusi. Goossens (2013) toob murdeea vanuseliste piiridena välja 10.-15. eluaasta. Samas Steinberg (1989) leidis, et varajane noorukiiga ehk murdeiga hõlmab 11.-14. eluaastat. Käesolevas magistritöös loetakse murdeeks vanust 12.-16. eluaastani (Brooks-Gunn, 1988), Eesti kontekstis õpivad nimetatud vanuses õpilased III kooliastmes.

Uuringud on näidanud, et enamiku õpilaste jaoks on õpimotivatsioon seotud suhetega õpetajate ja eakaaslastega (Bieg et al., 2013; Furrer et al., 2014; Jagenow et al., 2015; Lazarides et al., 2018; Raufelder, Drury, et al., 2013). Raufelder ja tema kolleegid (2013) keskendusid oma uurimuses õpetajate ja eakaaslastega sotsiaalsete suhete ning õpimotivatsiooni vaheliste seoste leidmisele murde eas. Nad tõid esile, et murdeiga on kahel põhjusel huvitav periood uurimaks suhete rolli õpimotivatsioonile (Raufelder, Drury, et al., 2013). Esiteks, varasemad uuringud viitavad üldisele õpimotivatsiooni vähenemisele sellel arenguperioodil (Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005; Peetsma, Hascher, van der Veen, & Roede, 2005; Wijnsman, Warrens, Saab, van Driel, & Westenberg, 2016). Oluline õpimotivatsiooni vähenemine toimub 12.-15. eluaastal (Gillet, Vallerand, & Lafrenière, 2012; Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001). Teiseks, sotsiaalsed suhted väljaspool perekonda omandavad uue ja olulisema tähenduse (Cook, Deng, & Morgano, 2007) muutudes keerukamaks ning hõlmates suurema osa õpilase ajast (Brown & Larson, 2009). Vanuses 12 kuni 18 eluaastat muutuvad suhted eakaaslastega olulisemaks kui suhted täiskasvanutega (Kenny, Dooley, & Fitzgerald, 2013). Inimeste vaheliste suhete ja sotsiaalse kohandumise osas peegeldavad need muutused kasvavat psühholoogilist ja emotsionaalset sõltumatust täiskasvanutest ning suurenevat sõltuvust suhetest eakaaslastega, mis on oluline positiivse enesehinnangu loomiseks ja säilitamiseks (Hussain et al., 2013).

Õpetaja-õpilase ja õpilase-õpilase suhe on murde eas oluline kolmel tasandil: (a) isiklik areng, (b) õpimotivatsioon ja (c) õpitulemused (Raufelder, Drury, et al., 2013). Laiendamaks arusaamist eespool nimetatud tasandite vastastikustest sõltuvustest ja võttes arvesse individuaalseid erinevusi õpimotivatsiooni suundumustes (Mouratidis et al., 2011) ja isiklikus arengus, töötasid Raufelder ja tema kolleegid (2013) välja REMO skaala, mis võimaldab hinnata õpetajate ja eakaaslaste rolli õpilase õpimotivatsiooni kujunemisel. REMO skaala ülesehitus avatakse täpsemalt metoodika peatükis mõõtevahendi kirjelduse all.

### ***Õpetajad õpilase õpimotivatsiooni mõjutajana***

Õpetaja poolne emotsionaalne toetus, kaasamine, abi võimaldamine ja turvalised suhted on õpilase õpimotivatsiooni oluline positiivne ennustaja (Cooper, 2014; Wentzel et al., 2010). Õpetajate emotsionaalne toetus hõlmab õpetajate tõelist muret oma õpilaste toimetuleku osas, nende eest hoolitsemist, õpilaste austamist, soovi mõista nende tundeid ja seisukohti ning õpetaja usaldusväarsust (Furrer et al., 2014; Pianta & Hamre, 2009). Kui õpetaja on õpilasele rasketel aegadel usaldusväärseks emotsionaalse ja praktilise toetuse allikaks, siis tunneb õpilane seotust ja turvatunnet, mis omakorda toetab õpimotivatsiooni. Samuti kui õpetaja kohtleb õpilast austusega, kuulab ja väärtustab tema arvamust, on õpilane valmis rohkem õppetööle pühenduma (Furrer et al., 2014).

Lazaridese ja tema kolleegide (2018) poolt läbiviidud uuring näitas, et mida suurem on õpetaja enesetõhusus klassi juhtimisel, seda rohkem on õpilased orienteeritud õppimisele. Õpetajad, kes on aine õpetamisel entusiastlikud pakuvad õpilastele suuremat toetust, mis omakorda avaldab positiivset mõju õpilaste õpimotivatsioonile. Õpetajad kes on huvitatud oma ainest suudavad ka õpilastes huvi tekitada (Schiefele, 2017; Schiefele & Schaffner, 2015).

Kinnitust on leidnud õpetaja ja õpilase vahelise suhte kvaliteedi langus alates 12. eluaastast (Bokhorst, Sumter, & Westenberg, 2010). Põhikoolis tajuvad õpilased õpetajaid kaugemate ja vähem toetavatena kui algkoolis (Harter, 1996). Seega julgustades õpilast tegelema huvipakkuvate ülesannetega ning pakkudes samaaegselt toetust ja konstruktiivset tagasisidet, panustab õpetaja õpilase õpimotivatsiooni suurenemisesse (Furrer et al., 2014).

### ***Eakaaslased õpilase õpimotivatsiooni mõjutajana***

Eakaaslastel on noorukieas õpilase õpimotivatsiooni kujunemisel oluline roll (Jagenow et al., 2015; Kindermann, 2016). Paljud lapsed naudivad koolis käimist ja koolis viibimine on nende jaoks vastuvõetav seetõttu, et nende eakaaslased ja sõbrad on seal (Kindermann, 2016). Kool pakub ainulaadset võimalust kohtuda eakaaslastega ja leida sõpru. Koolis olevad eakaaslased on potentsiaalsed kaaslased ja sõbrad ning suudavad täita areneva murdealise olulisi sotsiaalseid vajadusi (Molloy, Gest, & Rulison, 2011; Rubin, Bukowski, & Parker, 2007). Eakaaslased pakuvad õpilasele kaasatust, meelelahutust, kuuluvustunnet, toetust, abi ja emotsionaalset tuge (Hamm & Zhang, 2009).

Suhted koolis on õpilase õpikeskkonna lahutamatu osa (Hamm & Zhang, 2009). Uuringute tulemused on näidanud, et õpilased, kellel on ärevad suhted eakaaslastega kalduvad hiljem silma paistma nõrkade õpitulemustega ja sagedasema koolist puudumisega. Veelgi

enam, pikaajaline sotsiaalne tõrjutus avaldab negatiivset mõju akadeemilistele saavutustele, õpilase enesehinnangule ja psühhosotsiaalsele kohanemisele (Buhs, Ladd, & Herald, 2006). Kui õpilased kogevad oma eakaaslaste poolt tõrjutust, siis piirab see nende osalemist klassiruumis toimuvates tegevustes (Véronneau, Vitaro, Brendgen, Dishion, & Tremblay, 2010). Pikaajaline sotsiaalne tõrjutus ohustab õpilase emotsionaalset heaolu (Bukowski, Laursen, & Hoza, 2010). Seevastu, kui lapsed on kaaslaste poolt aktsepteeritud ja tunnevad nende toetust, soodustab see õpimotivatsiooni ja akadeemilist edukust (Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012).

Kooli kontekstis võib õpilase õpimotivatsiooni suuresti mõjutada tema eakaaslaste õpimotivatsioon, õppimiskäitumine või sotsiaalne toetus (Raufelder, Jagenow, Drury, & Hoferichter, 2013). Eriti murdeas kasvab eakaaslaste roll, kuna õpilased veedavad rohkem aega sõprade kui perega ja toetuvad rohkem oma eakaaslaste arvamustele ja hoiakutele (Makara & Madjar, 2015). Murdealiste käitumine ja hoiakud on märkimisväärselt sarnased oma sõprade käitumisele ja hoiakutele. Sarnasused murdealiste ja nende sõprade vahel on tingitud noorte kalduvusest siduda end eakaaslastega, kellel on nendega sarnane käitumine ja mõtlemine, samuti suundumus, et murdealiste ja nende sõprade käitumine ja hoiakud muutuvad aja jooksul sarnasemaks (Brechwald & Prinstein, 2011). Murdeea jooksul eakaaslaste mõju kasv üksteise õpimotivatsioonile on mõistetav, sest nad rahuldavad vastastikku oma vajadusi lähedaste suhete, emotsionaalse või käitumusliku toetuse järele ning mõjutavad ka üksteise suhtumist kooli (Jagenow et al., 2015).

## **Individaalsed erinevused õpimotivatsiooni kujunemisel**

Mitmed uuringud kinnitavad, et kooliaastate jooksul õpilase õpimotivatsioon muutub, olles mõjutatud isiklikest ja keskkondlikest muutustest (Gottfried et al., 2001; Jagenow et al., 2015; Pässe, 2013; Wijsman et al., 2016). Need tulemused on vastuolus teiste õpimotivatsiooni uuringutega, mis on leidnud, et osad õpilased omavad pidevat motivatsiooni õppida, sõltumata õpetajatest, kes neid õpetavad ja neid ümbritsevatest eakaaslastest (Raufelder, Jagenow, et al., 2013).

Raufelderi poolt (2007, viidatud Raufelder, Jagenow, et al., 2013 j) läbi viidud uuringust selgus, et mõnede õpilaste jaoks olid nende õpimotivatsiooni seisukohast olulised positiivsed tunded õpetaja suhtes, teiste õpilaste õpimotivatsioon sellest ei sõltunud. Pigem hindasid nad õpetaja kutseoskusi, näiteks mõistetavat ja loogilist õpetamisstiili teema selgitamisel. Raufelderi ja tema kolleegide (2013) poolt läbi viidud uuringu tulemused

näitasid, et osade õpilaste jaoks ei avaldanud õpetaja nende õpimotivatsioonile olulist mõju, s.t nad ei tuginenud õpetajale kui õpimotivatsiooni allikale. Seevastu leidis üks osa õpilastest, et eakaaslased on õpimotivatsiooni jaoks hädavajalikud, kuna suhted nendega toetavad õpimotivatsiooni kujunemist. Kokkuvõttes näitavad need erinevad tulemused individuaalsete õpimotivatsiooni erinevuste olemasolu olenemata eakaaslaste ja õpetajate rollist õpimotivatsiooni mõjutajana (Raufelder, Drury, et al., 2013).

Õpimotivatsiooni individuaalsete erinevuste seost eakaaslaste ja õpetajate mõjuga õpimotivatsioonile uurisid edasi Raufelder, Jagenow, Drury ja Hoferichter (2013). Nende töö eesmärgiks oli analüüsida eakaaslaste ja õpetajate mõju õpilaste õpimotivatsioonile ja selgitada välja, kas see mõju on kõigile õpilastele sarnane või esineb erinevusi. Selle uuringu käigus tuvastati neli erinevat motivatsioonitüüpi: õpetajast sõltuv, eakaaslastest sõltuv, õpetajatest ja eakaaslastest sõltuv ning õpetajatest ja eakaaslastest sõltumatu. Tulemused näitasid, et õpetajast sõltuva, eakaaslastest sõltuva ning õpetajatest ja eakaaslastest sõltuva motivatsioonitüübiga õpilased kogevad sotsiaalseid suhteid olulise motivatsiooniallikana. Seevastu õpetajatest ja eakaaslastest sõltumatu tüübiga õpilaste osas ei avalda sotsiaalsed suhted koolis õpimotivatsioonile mingit mõju.

Sotsiaalse motivatsiooni individuaalsed erinevused on seotud individuaalse õppimiskäitumisega, millest tulenevalt on igal õpilasel individuaalsed eelistused, mis mõjutavad õppimist, probleemide lahendamist, õpitu omandamist, tegutsemist rühmades ja suhtlemist teistega. Üheks individuaalset õppimiskäitumist iseloomustavaks komponendiks on eelistus õppida üksi või koos teistega (Powell, Bordoloi, & Ryan, 2007). Raufelder ja tema kolleegide poolt (2013) läbi viidud uuringust selgus, et üksinda õppimist eelistavate õpilaste õpimotivatsioon ja õppimiskäitumine on sõltumatud nii eakaaslaste kui õpetajate mõjust.

Eelnevast lähtuvalt on uuringud kinnitanud õpetajate ja eakaaslaste positiivset, aga ka negatiivset mõju õpilase õpimotivatsioonile. Seega võib öelda, et sotsiaalsetel suhetel on oluline roll õpilase õpimotivatsiooni kujunemisele. Ühe uuringu raames on õpetajate ja eakaaslaste kui õpimotivatsiooni mõjutajate rolli ja nende mõjude vahelisi seoseid käsitletud väga vähestes uuringutes. Õpilaste akadeemilise edukuse toetamiseks on oluline uurida millised koolikontekstis toimivad sotsiaalsed suhted mõjutavad õpilase õpimotivatsiooni ja millised on nende mõjude vahelised seosed.

## Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada kuidas põhikooli III kooliastme õpilased hindavad õpetajaid ja eakaaslaste õpimotivatsiooni mõjutajatena ning millised on õpetajatele ja eakaaslastele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele antud hinnangute vahelised seosed. Lähtudes magistritöö eesmärgist sõnastati uurimisküsimused.

Töö autorile teadaolevalt ei ole eakaaslaste ja õpetajate kui õpimotivatsiooni toetajate mõju ning omavahelisi seoseid Eestis uuritud. Samuti puudub autorile teadaolevalt Eestis antud teema uurimiseks spetsialistide poolt väljatöötatud skaala. Raufelder ja tema kolleegid (2013) töötasid välja ja kasutasid REMO skaalat, et uurida 7. ja 8. klassi õpilaste arusaamasid õpetajatest ja eakaaslastest kui õpimotivatsiooni mõjutajatest. Nende poolt läbi viidud uuringus saadi faktoranalüüsi tulemusena õpetajate kui motiveerijate osas kaks faktorit (*Õpetajad kui positiivsed motiveerijad; Õpetajad kui negatiivsed motiveerijad*) ja õpilaste kui motiveerijate osas kolm faktorit (*Eakaaslaste kui positiivsed motiveerijad; Eakaaslaste kui negatiivsed motiveerijad; Individuaalne õppimiskäitumine*) (Raufelder, Drury, et al., 2013). Autorile teadaolevalt Eestis REMO skaalat varasemalt kasutatud ei ole. Eelnevast tulenevalt sõnastatakse esimene uurimisküsimus.

1. Milline faktorstruktuur tekib õpetajate ja eakaaslaste kui õpimotivatsiooni mõjutajate skaala puhul?

Arengu kontekstualismi printsiip (Lerner, 1998) ja empiiriliste uuringute tulemused (Wentzel, 1998; Wentzel et al., 2010) näitavad vajadust mõõta ühes uuringus õpetajate ja eakaaslaste mõju õpilase õpimotivatsioonile. Raufelder ja tema kolleegid (2013) leidsid, et eakaaslaste kui positiivsete motiveerijate ja eakaaslaste kui negatiivsete motiveerijate vahel puudub statistiliselt oluline seos ( $p > 0,05$ ). Õpetajate kui positiivsete motiveerijate ja õpetajate kui negatiivsete motiveerijate hinnangute vahel leiti statistiliselt oluline, kuid nõrk positiivne seos ( $r = 0,26$ ;  $p < 0,01$ ). Eakaaslaste kui positiivseid motiveerijaid kõrgelt hinnanud õpilased hindasid kõrgelt ka õpetajaid kui positiivseid motiveerijaid ( $r = 0,41$ ;  $p < 0,01$ ), samuti õpilased, kes hindasid kõrgete skooridega eakaaslaste kui negatiivseid motiveerijaid, andsid kõrged hinnangud ka õpetajatele kui negatiivsetele motiveerijatele ( $r = 0,37$ ;  $p < 0,01$ ). Magistritöö autorile teadaolevalt Eestis õpetajate kui motiveerijate ja eakaaslaste kui motiveerijate vahelisi seoseid varasemalt uuritud ei ole. Sellest lähtudes sõnastatakse teine uurimisküsimus.

2. Millised seosed on eakaaslastele kui motiveerijatele ja õpetajatele kui motiveerijatele antud hinnangute vahel?

Mitmed uuringud on tõestanud õpilase õpimotivatsiooni muutust ajas ning toonud nende muutuste põhjusena välja muutused isiksuses ja teda ümbritsevas keskkonnas (Gottfried et al., 2001; Jagenow et al., 2015; Pässä, 2013; Wijsman et al., 2016). Samas osade õpilaste õpimotivatsioon ei sõltu õpetajatest või eakaaslastest (Deci & Ryan, 2000; Raufelder, Jagenow, et al., 2013). Raufelder ja tema kolleegid (2013) uurides REMO skaala abil õpilaste hinnanguid õpetajatele ja eakaaslastele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele leidsid, et õpilaste, kes eelistavad õppida üksinda, õpimotivatsioon on üldjuhul sõltumatu nii õpetajate kui eakaaslaste mõjust. Töö autorile teadaolevalt ei ole Eestis varasemalt uuritud individuaalse õppimiskäitumise ja õpetajatele ning eakaaslastele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele antud hinnangute vahelisi seoseid. Tuginedes eelnevale sõnastatakse kolmas uurimisküsimus.

3. Millised seosed on individuaalse õppimiskäitumise ja õpetajatele ning eakaaslastele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele antud hinnangute vahel?

## METOODIKA

Lähtuvalt töö eesmärgist ja uurimisküsimustest valiti uuringu läbiviimiseks kvantitatiivne uurimisviis, mis võimaldab statistilist andmeanalüüsi ja erinevate tegurite vaheliste seoste leidmist (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Käesoleva uurimuse puhul on tegemist korrelatsioonilise uurimisstrateegiaga. Magistratöö autor osales uurimisrühma töös kuhu kuulusid lisaks autorile veel kolm Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi magistranti: Tiina Tomps, Carmen Kartau ja Meeli Pipar.

## Valim

Uurimuses kasutati mugavusvalimit, mis võimaldab piiratud aja- ja inimressursside tingimustes saada võimalikult palju sobivaid vastajaid (Patton, 2002). Valim moodustati üldhariduskooli õpilastest kahest Võru, kuuest Tartu, ühest Tallinna ja kümnest Lääne-Virumaa koolist. Koolide valikul lähtuti isiklike kontaktide olemasolust antud koolides ning valimi moodustamisel osalenud magistrantide elukohtade lähedusest valikusse jäänud koolidele. Lähtuvalt töö eesmärgist oli valimi moodustamisel kriteeriumiks, et küsitluses osalevad õpilased pidid õppima III kooliastmes.

Ankeedi täitis 1059 õpilast, andmeanalüüsi jaoks jäi lõplikuks valimiks 986 õpilast. 73 ankeeti jäeti andmeanalüüsist kõrvale, kuna olid täidetud puudulikult. Kooli asukoha järgi jaotus valim järgnevalt: 353 (36%) õpilast Tartu linna, 346 (35%) Lääne-Virumaa, 262 (27%) Võru linna ja 25 (2%) Tallinna koolidest. Valimisse kuulus 507 tüdrukut (51,4%) ja 479

poissi (48,6%). Õpilaste keskmine vanus oli 14,1 aastat (standardhälve = 0,91; min = 12 aastat, max = 17 aastat). Ülevaate valimisse kuulunud õpilaste vanuselisest ja klasside jaotusest annab Tabel 1.

**Tabel 1** Valimisse kuulunud õpilaste jaotus soo, vanuse ja klassi alusel

<b>Sugu</b>	<b>Sagedus</b>	<b>(%)</b>
N	507	51,4
M	479	48,6
<b>Vanus aastates</b>	<b>Sagedus</b>	<b>(%)</b>
12	4	0,4
13	292	29,6
14	306	31
15	340	34,5
16	43	4,4
17	1	0,1
<b>Klass</b>		
7	345	35
8	317	32,1
9	324	32,9

## Mõõtevahendid

Andmete kogumiseks kasutati ankeeti, mis sisaldas REMO skaalat, mis mõõdab õpilaste enda hinnanguid õpetajatele ja eakaaslastele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele (Raufelder, Drury, et al., 2013). Ankeedi eeliseks pidas autor asjaolu, et selle abil on võimalik haarata uurimusse rohkem inimesi ja säästa aega ning ressursse. Lisaks nimetatud eelistele, on võimalik ajakava ja kulutusi ette planeerida ning saadud andmeid kiiresti arvutis analüüsida (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2005).

REMO skaala on koostatud saksa teadlaste Diana Raufelderi, Kate Drury, Danilo Jagenow, Frances Hoferichter ja William Bukowski poolt. Raufelderi ja tema kolleegide poolt välja töötatud REMO skaala võimaldab hinnata õpilase ettekujutusi õpetajatest ja eakaaslastest kui õpimotivatsiooni mõjutajatest. Skaala koostamisel toetuti varasematele uuringutele, mis kinnitasid, et üksikisikud õpivad ja on motiveeritud erineval moel. Sellest lähtuvalt lisati skaalasse õpilaste hinnangud enda individuaalsele õppimiskäitumisele (Raufelder, Jagenow, et al., 2013). Nimetatud skaalat on katsetatud ja valideeritud Türgis ja Saksamaal ning leitud olevat sobiva uurimaks õpetajate ja eakaaslaste rolli õpimotivatsiooni kujunemisel (Raufelder et al., 2017). Luba REMO skaala kohandamiseks Eesti konteksti ja

selle kasutamiseks magistritöös saadi skaala ühelt autorilt Diana Raufelderilt (isiklik suhtlus, 29.01.2018).

Töös kasutatud ankeet koosnes kahest osast. Esimene osa sisaldas 37 väidet jaotatuna viide plokki. Esimese ploki moodustasid väited eakaaslaste kui positiivsete motiveerijate kohta ja teise ploki väited eakaaslaste kui negatiivsete motiveerijate kohta. Kolmandas plokkis olid ära toodud väited õpilase individuaalse õppimiskäitumise kohta. Neljandas plokkis tuli hinnata väiteid õpetajate kui positiivsete motiveerijate kohta ning viiendas plokkis õpetajate kui negatiivsete motiveerijate kohta. Väiteid hinnati 4-palli skaalal (*1- ei ole üldse nõus* kuni *4- olen täiesti nõus*). Ankeedi teises osas küsiti ankeedile vastajate taustaandmeid (vanus, sugu, klass ja õpilaste arv klassis).

REMO skaalat autorile teadaolevalt Eestis varem kasutatud ei ole. Skaala tõlgiti eesti keelde dotsent Merle Taimalu poolt 2018. aasta veebruaris. Tõlke protsessis kasutati inglise filoloogi eksperthinnanguid. Käesoleva magistritöö autori poolt viidi märtsis 2018. aastal läbi pilootuuring, et suurendada ankeedi valiidsust. Pilootuuringu käigus saadud tulemuste põhjal tehti muudatusi ankeedi sõnastuses. Teise väidete ploki „Eakaaslased kui negatiivsed motiveerijad“ 3. väite sõnastus pilootuurimuses oli „*Mu sõbrad ärgitavad mind võimalikult vähe aega koolitöödele kulutama*“. Põhiuurimuse jaoks asendati väites sõna „ärgitavad“ sõnaga „julgestavad“. Neljanda väidete ploki „Õpetajad kui positiivsed motiveerijad“ 5. väite sõnastus pilootuurimuses oli „*Õpetaja entusiasm aines motiveerib mind rohkem õppima*“. Põhiuurimuse ankeedis lisati nimetatud väites sõna „entusiasm“ järele selgituseks „tugev vaimustus“. Viienda ploki 10. väide oli pilootuurimuses sõnastuses „*Kui õpetaja ei ole huvitatud, siis ei ole ka mina huvitatud*“. Põhiuurimuse ankeedis sõnastati nimetatud väide järgmiselt „*Kui õpetaja ei ole ainek huvitatud, siis ei ole ka mina huvitatud*“. Uurimuses kasutatud ankeet on esitatud töö lisas 1.

Raufelder ja tema kolleegid (2013) viisid oma uuringus läbi faktoranalüüsi, mille tulemusel saadi 5 faktorit. Saadud faktorite reliaablused (*Cronbachi alfa*) jäid vahemikku 0,73-0,82. Käesoleva magistritöö andmete põhjal saadud reliaablused esitatakse Tulemuste peatükis.

## **Protseduur**

2018. aasta märtsikuus viidi töö autori poolt läbi pilootuuring ankeedi valiidsuse tõstmiseks. Pilootuuringus osales 17 õpilast ühe põhikooli 8. klassist. Lisaks ankeedi väidete hindamisele paluti õpilastel hinnata esitatud väidete sõnastust ja arusaadavust. Hinnangu andmisel kasutati



skaalat: 1 - ei saa aru, mida on tahetud teada saada, 2 - arvan, et enamvähem saan aru, kuid on vaja mitu korda lugeda ja mõelda, 3 - arvan, et väide on selgelt sõnastatud ja on arusaadav, mida teada tahetakse. Lisaks intervjueriti kahte 7. klassi õpilast, kellel paluti samuti hinnata ankeedis toodud väidete mõistetavust. Pilootuuringu käigus mõõdeti ka ankeedi täitmiseks kuluvat aega, keskmiseks tulemuseks saadi 20 minutit. Intervjuude eesmärgiks oli saada teada, kas eelnevalt ankeedi täitnud õpilaste poolt raskesti mõistetud väited on ka intervjueritavate jaoks ebaselged. Samuti sooviti saada intervjueritud õpilastelt ettepanekuid raskesti mõistetavate väidete sõnastamiseks. Pilootuuringu käigus kogutud tagasiside põhjal tehti ankeedis eelnevas alapeatükis kirjeldatud muudatused.

Uurimuse andmed koguti nelja Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi magistrandi poolt, kes kõik kasutasid oma töös sama andmekogumisinstrumenti ja saadud valimit. Andmekogumisprotseduur oli üliõpilastel üldjoontes sarnane: andmeid koguti ühes või mitmes maakonnas; küsitluse läbi viimiseks küsiti suuliselt või e-kirja teel koolijuhtide nõusolekut; lapsevanematelt nõusoleku saamiseks saadeti neile e-kooli vahendusel kiri, milles paluti kooli teavitada mittenõustumisest; küsitlus viidi läbi magistrandi või klassijuhataja (aineõpetaja) poolt. Paber kandjal ankeetid viidi magistrantide poolt isiklikult koolidesse. Ankeetide kogumiseks ja andmete konfidentsiaalsuse saavutamiseks viidi koolidesse ümbrikud. Pärast ankeetide täitmist pandi need õpilaste poolt ümbrikutesse ja ümbrikud suleti. Magistrid käisid isiklikult ümbrikutel järel. Järgnevalt kirjeldab töö autor enda poolt läbi viidud andmekogumisprotseduuri.

Novembris 2018 pöördus töö autor kahe Võru linna munitsipaalkooli direktori poole suulise palvega saada luba antud koolides õpilaste küsitluse läbiviimiseks. Peale direktoritelt loa saamist saadeti e-kooli vahendusel mõlema kooli 7.-9.klassi õpilaste lapsevanematele teavitus küsitluse läbiviimise kohta. Lapsevanematele anti võimalus esitada töö autorile täiendavaid küsimusi ja keelduda lapse osalemisest küsitluses. Koolidele ja töö autorile ei laekunud ühtegi küsimust ega keeldumist uurimuses osalemise kohta. Lähtudes õpilaste arvust antud koolide III kooliastmes, viis töö autor ühte kooli 200 ja teise 100 paber kandjal ankeeti. Anketeerimist teostas ühes koolis inimeseõpetuse õpetaja ning teises magistratöö autor ise. Ankeedi täitmine toimus tundide ajal. Ankeedile said vastata mõlema kooli III kooliastme õpilased, kes anketeerimise päeval koolis olid ja kes nõustusid ankeeti täitma. Tagamaks töö eetilisust, oli ankeetidele vastamine anonüümne ning vabatahtlik, mida rõhutati ankeedi sissejuhatuses ja küsitluse läbiviija poolt küsitluse alguses. Ankeedi täitmine võttis aega keskmiselt 20 minutit. Konfidentsiaalsuse tagamiseks sulgesid õpilased täidetud ankeetid ümbrikutesse. Magistratöö autor käis isiklikult ümbrikutel järel. Tagasi sai käesoleva

magistritöö autor 268 ankeeti, millest andmeanalüüsiks sobis 262, kuna 6 ankeeti olid täidetud puudulikult. Teiste magistrantide poolt koguti kokku 791 ankeeti, milledest andmeanalüüsiks sobis 724 ankeeti, 67 ankeeti oli täidetud puudulikult ning seetõttu andmeanalüüsiks sobimatud.

Andmekogumisele järgnes andmete sisestamine ja analüüsimine, uurimistulemuste ja järelduste sõnastamine. Andmeid kogunud neli magistranti sisestasid enda kogutud ankeetidest saadud andmed Microsoft Exceli tabelisse. Kogutud andmete töötlemiseks kasutati andmetöötlusprogramme Microsoft Excel ja statistikapaketti IBM SPSS Statistics 25. Lähtudes asjaolust, et REMO skaalat varasemalt Eestis õpetajate ja eakaaslaste mõju uurimiseks õpilase õpimotivatsioonile kasutatud ei ole ja esimesele uurimisküsimusele vastuse saamiseks, viis käesoleva magistritöö autor läbi uuriva faktoranalüüsi (*Exploratory Factor Analysis*). Faktormudelite leidmiseks teostati faktoranalüüs peakomponentide meetodi (*Principal Component Analysis*) abil. Tunnuste vaheliste seoste hindamiseks kasutati Kaiser-Meyer-Olkini ja Bartlett's testi. Kuna toetudes varasematele uuringutele REMO skaalaga (Raufelder et al., 2017; Raufelder, Drury, et al., 2013) oli tõenäoline, et tekivad faktorid on omavahel korrelatsioonis, siis kasutati kaldpöörämist (*Direct Oblimin*). Faktorid *Individuaalne õppimiskäitumine* leidunud kahe väite (*Tööks õppimine on mitmekesi lihtsam kui üksi* ja *Ma õpin kõige paremini siis, kui töötan koos oma sõpradega*) skaalad pöörati ümber, et ankeedis selle ploki väidetele antud hinnangud oleksid kõik ühesuunalise skaalaga. Faktoranalüüsiga leitud faktorite jaoks arvutati faktorite koondkeskmised faktorisse kuuluvate väidete hinnangute keskmiste põhjal. Tulemuste illustreerimiseks ja paremaks tõlgendamiseks arvutati faktorite keskmiste standardhälbed, miinimumid ja maksimumid. Faktorite reliaabluse iseloomustamiseks arvutati *Cronbachi alfa* iga faktori kohta. Teisele ja kolmandale uurimisküsimusele vastuse saamiseks ja faktorite vaheliste seoste leidmiseks teostati Pearsoni korrelatsioonanalüüs. Korrelatsioonanalüüsi kasutamine andmeanalüüsis võimaldab leida seoseid erinevate tegurite vahel (Cohen et al., 2007). Seose tugevuse üle otsustamisel lähtuti järgmistest piiridest: nõrgaks loetakse seost tegurite vahel kui korrelatsiooni koefitsient on 0,1-0,3, keskmise seosega on tegemist kui korrelatsiooni koefitsiendi väärtus on 0,4-0,6 ja alates 0,7 on tegemist tugeva seosega (Dancey & Reidy, 2011).

Valimi kirjeldamiseks (sugu, vanus ja klass) kasutati kirjeldavat statistikat. Arvutati sagedused soo, vanuse ja klassi jaotuses ning vanuse jaotuses aritmeetiline keskmine, standardhälbed, miinimum ja maksimum.

## TULEMUSED

Käesolevas peatükis kirjeldatakse uurimistulemusi: esitatakse saadud faktormudel, faktorite pingeread koondkeskmiste alusel ja olulisemad kirjeldava statistika näitajad. Töö autor on peatüki struktureerimisel lähtunud esitatud uurimisküsimuste järjekorrast.

### **Õpetajate ja eakaaslaste kui õpimotivatsiooni mõjutajate faktormudel**

Kasutades KMO ja Bartletti teste leiti, et tunnuste vahel on piisavalt seoseid faktoranalüüsi tegemiseks (KMO 0,883;  $p < 0,05$ ). Kaiser-Mayer-Olkin testi korral on tegemist suurepärase tulemusega kui testi väärtus jääb vahemikku 0,8 - 0,9 (Field, 2009). REMO skaala struktuuri leidmiseks tehti uuriv faktoranalüüs. Skaala faktoranalüüs sisaldas 986 õpilase hinnanguid 37 väitele õpetajate ja eakaaslaste kui õpimotivatsiooni mõjutajate kohta. Faktorlaadungi alampiiriks võeti 0,35 ja kommunaliteedi piiriks 0,3 (Field, 2005). Esialgu faktorite arvu ei piiratud ning faktoranalüüsi tulemusel tekkis kuuefaktoriline struktuur. Kuna kolm väidet laadusid korraga kahte faktorisse ja tuginedes REMO skaala autorite (Raufelder, Drury, et al., 2013) poolt saadud faktorstruktuurile, piirati faktorite arvu ning leiti sobivam olevat viiefaktoriline struktuur. Faktormudeli kirjeldusvõime tõstmiseks eemaldati kolm väidet, millel oli madal ühisosa teiste tunnustega (kommunaliteet  $< 0,30$ ). Välja jäeti väited: *Mulle meeldib koolis pingutada, sest siis mu sõbrad ütlevad, et ma olen tark; Mu sõbrad pööravad mulle rohkem tähelepanu, kui ma koolis vähem pingutan ja Ma ei tee kodutöid kunagi koos sõpradega, vaid alati omaette*. Lõplikku faktoranalüüsi jäeti 34 väidet, saadud viiefaktoriline mudel oli selge ja loogiline. Kõigil väidetest oli ühisosa teiste tunnustega piisavalt suur (kommunaliteet  $> 0,3$ ) ning algtoonuse ja faktori vaheline seos piisavalt tugev (faktorlaadung  $> 0,4$ ). Faktormudeli kirjeldusvõime oli 49,26% kogu variatsioonist. Faktoritesse kuuluvate väidete kommunaliteetid, faktorlaadungid ning faktorite omaväärtused ja kirjeldusvõime on toodud lisas 2. Saadud faktoritele nimetuste andmisel lähtuti varasemates uuringutes (Raufelder et al., 2017; Raufelder, Drury, et al., 2013) kasutatud nimetustest ja REMO skaala (Raufelder, Drury, et al., 2013) plokkide pealkirjadest ning faktorisse kuuluvate väidete sisust.

Saadud faktormudeli esimene faktor nimetati „*Eakaaslased kui positiivsed motiveerijad*“. Faktorisse kuulus kaheksa väidet (vt Tabel 2). Faktori reliaablus (*Cronbachi alfa*) oli 0,85 ja kirjeldusvõime 16,59% kogu variatsioonist. Faktorisse kuulusid väited, mis kirjeldasid õpilase õpimotivatsiooni toetavaid suhteid eakaaslastega. Olulisel kohal on antud faktoris väited, mis kirjeldavad eakaaslaste positiivset eeskuju ja nende huvi õppimise vastu ning valmisolekut pingutada paremate tulemuste nimel.

**Tabel 2.** Faktorisse „Eakaaslased kui positiivsed motiveerijad“ kuulunud väited ja faktorlaadungid

Väite nr	Faktorlaadungi väärtus	Väide
1.8	0,788	Oma sõprade tõttu püüan ma koolis rohkem pingutada
1.5	0,729	Ma pingutan koolis, kui mu sõbrad mind motiveerivad
1.3	0,721	Kui mu sõbrad õpivad, olen ka mina motiveeritud rohkem õppima
1.6	0,686	Ma püüan koolis oma sõpradega samapalju õppida
1.2	0,653	Koolis on lihtsam hästi hakkama saada, kui sõbrad mind motiveerivad
1.4	0,639	Kui mu sõbrad tahavad, et neil koolis paremini läheks, tahan ka mina, et mul paremini läheks
1.9	0,627	Ma õpin eksamiks rohkem, kui mu sõbrad ütlevad mulle, et ka nemad töötavad kõvasti
1.7	0,610	Mu sõbrad ja mina motiveerime üksteist koolis pingutama

Teine faktor nimetati „Õpetajad kui negatiivsed motiveerijad“ ja sellesse kuulus kümme väidet (vt Tabel 3). Faktori reliaablus (*Cronbachi alfa*) oli 0,86 ning kirjeldusvõime 15,04% kogu variatsioonist. Faktorisse kuulusid väited, mis kirjeldasid suhteid õpetajatega, mis õpilase hinnangul ei toeta õpimotivatsiooni. Nimetatud väited olid seotud omavahelise meeldivuse puudumisega, õpetaja ükskõikse suhtumisega õpilasse, positiivsete hinnete mitte panemisega õpetaja poolt ja õpetaja enda mitte huvitumine oma aimest.

**Tabel 3.** Faktorisse „Õpetajad kui negatiivsed motiveerijad“ kuulunud väited ja faktorlaadungid

Väite nr	Faktorlaadungi väärtus	Väide
5.3	0,728	Kui mulle õpetaja ei meeldi, siis ma tüdinen sellest aimest
5.1	0,713	Kui õpetaja mulle ei meeldi, siis ma ei ole sellest aimest huvitatud
5.8	0,693	Kui mulle tundub, et ma õpetajale ei meeldi, on mul raskusi aimest huvi tundmisega
5.2	0,659	Kui mulle tundub, et õpetaja minusse ei usu, siis ma ei pinguta, et hästi hakkama saada
5.6	0,658	Kui õpetaja ei üritagi mind aidata, annan ma enamasti alla
5.7	0,651	See, kui palju ma õpin sõltub sellest, kas mulle õpetaja meeldib või ei meeldi
5.5	0,624	Kui õpetaja mulle aines kunagi head hinnet ei pane, siis mind enam ei huvita, kuidas mul seal aines läheb
5.4	0,616	Kui õpetaja ei märka, et ma pingutan, siis lõpetan ma pingutamise
5.10	0,614	Kui õpetaja ei ole aimest huvitatud, siis ei ole ka mina huvitatud
5.9	0,605	Kui õpetaja mind tüütab, ei õpi ma üldse mitte midagi

Kolmas faktor nimetati „Eakaaslased kui negatiivsed motiveerijad“ ja sellesse kuulus viis väidet (vt Tabel 4). Faktori reliaablus (*Cronbachi alfa*) oli 0,75 ja kirjeldusvõime 7,55 % kogu variatsioonist. Saadud faktoris kuulusid väited, mis kirjeldavad õpilase hinnangul suhteid eakaaslastega, mis pärsivad õpilase õpimotivatsiooni ehk huvi ja valmisolekut pingutada paremate tulemuste nimel õppetöös. Vastupidiselt faktoris „Eakaaslased kui positiivsed motiveerijad“ toodud väidetele kirjeldasid antud faktori väited eakaaslaste negatiivse eeskuju järgimist seoses õppetöoga: huvi puudumine, mitte pingutamine, kooli igavaks pidamine.

**Tabel 4.** Faktorisse „Eakaaslased kui negatiivsed motiveerijad“ kuulunud väited ja faktorlaadungid

Väite nr	Faktorlaadungi väärtus	Väide
2.4	0,752	Vahel ei pinguta ma koolis, sest mu sõbrad ütlevad, et koolis pingutamine ei ole lahe
2.5	0,743	Kui mu sõbrad ütleksid, et head hinded pole olulised, siis ma pingutaksin vähem
2.3	0,695	Mu sõbrad julgustavad mind võimalikult vähe aega koolitöödele kulutama
2.2	0,694	Kui mu sõbrad ei oleks koolist huvitatud, siis ka mina ei pingutaks
2.6	0,594	Kui mu sõbrad leiavad kooli igava olevat, siis ka mina kaldun kooli tüütuks pidama

Neljas faktor nimetati „*Individaalne õppimiskäitumine*“ ning see koosnes viiest väitest (vt Tabel 5). Faktori reliaablus (*Cronbachi alfa*) oli 0,68 ja kirjeldusvõime 6,21 % kogu variatsioonist. Faktorisse kuulunud väited kirjeldasid õpilaste eelistusi seoses õppimiskäitumisega. Väidete sisu puudutas hinnanguid õppimisele üksinda või koos sõpradega, õpilase arvamust, kas üksinda on lihtsam õppida kui mitmekesi ning millisel juhul saadakse paremaid tulemusi.

**Tabel 5** Faktorisse „Individaalne õppimiskäitumine“ kuulunud väited ja faktorlaadungid

Väite nr	Faktorlaadungi väärtus	Väide
3.2	0,690	Tööks õppimine on mitmekesi lihtsam kui üks
3.1	0,688	Ma õpin omaette paremini, kui koos teistega
3.6	0,650	Ma õpin kõige paremini siis, kui töötan koos oma sõpradega
3.3	0,617	Kui tulemas on eksam, meeldib mulle üksikult rohkem õppida
3.5	0,617	Koolis on lihtsam edukas olla, kui töötada pigem omaette, mitte teistega koos

Viies faktor nimetati „*Õpetajad kui positiivsed motiveerijad*“ ja selle faktori alla koondus kuus väidet (vt Tabel 6). Faktori reliaablus (*Cronbachi alfa*) oli 0,81 ja kirjeldusvõime 3,87 % kogu variatsioonist. Faktorisse laadunud väited kirjeldasid õpilaste hinnanguid õpimotivatsiooni toetavatele suhetele õpetajaga. Väidetest lähtuvalt toetab õpetaja poolne abi, tähelepanu, märkamine ja usk õpilasse tema õpimotivatsiooni. Õpetaja entusiasm oma aines tekitab ka õpilases huvi aine vastu.

**Tabel 6** Faktorisse „Õpetajad kui positiivsed motiveerijad“ kuulunud väited ja faktorlaadungid

Väite nr	Faktorlaadungi väärtus	Väide
4.2	0,785	Kui õpetaja võtab aega, et mulle midagi selgitada, siis pingutan ma järgmisel korral rohkem
4.1	0,760	Kui õpetaja mind aitab, üritan ma selles aines hästi hakkama saada
4.3	0,743	Kui õpetaja märkab, et ma olen püüdnud anda oma parima, siis püüan ma seda teha ka tulevikus
4.4	0,652	Ma pingutan aines rohkem, kui mulle tundub, et õpetaja usub minusse
4.5	0,585	Õpetaja entusiasm (tugev vaimustus) aines motiveerib mind rohkem õppima
4.6	0,505	Kui ma õpetajale meeldin, pingutan ma selles aines rohkem

## Õpetajatele ja eakaaslastele kui õpilase õpimotivatsiooni mõjutajatele antud hinnangute kirjeldav statistika

Järgnevalt esitatakse õpetajatele ja eakaaslastele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele antud hinnangute osas leitud kirjeldav statistika faktorite kaupa (vt Tabel 7). Kõige kõrgema keskmise hinnangu sai faktor *Õpetajad kui positiivsed motiveerijad* ( $M=2,93$ ). Kolmele faktorile antud hinnangud jäid 4-punktilises skaalas üle 2,5 punkti ehk üle skaala keskmise. Madalaima keskmise hinnangu sai faktor *Eakaaslased kui negatiivsed motiveerijad* ( $M=1,46$ ), mis oli ka ainus faktor hinnanguga alla skaala keskmise.

**Tabel 7** Õpetajatele ja eakaaslastele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele antud hinnangute faktorikeskmised, standardhälbed, miinimumid ja maksimumid

Faktorid	M	SD	Min	Max
Õpetajad kui positiivsed motiveerijad	2,93	0,56	1	4
Individuaalne õppimiskäitumine	2,64	0,56	1	4
Eakaaslased kui positiivsed motiveerijad	2,53	0,59	1	4
Õpetajad kui negatiivsed motiveerijad	2,13	0,59	1	4
Eakaaslased kui negatiivsed motiveerijad	1,46	0,48	1	4

Märkused: M - keskmine; SD - standardhälve; Min - miinimum; Max - maksimum

Faktori *Individuaalne õppimiskäitumine* kahe väite ümberpööramise tulemusel saadi, et mida kõrgem hinnang antud faktorile anti, seda enam eelistas vastaja õppida üksinda. Arvestades kogutud andmete suurt hulka on lisas 3 esitatud üksikväidete kaupa õpilaste antud hinnangute aritmeetilised keskmised ja standardhälbed, et oleks võimalik ka väidete lõikes saada ülevaade, millistele neist anti kõige kõrgemad ja millistele kõige madalamad hinnangud.

## Seosed õpetajate ja eakaaslaste kui õpilase õpimotivatsiooni mõjutajate faktorite vahel

Tabelis 8 on esitatud korrelatsioonid õpetajatele ja eakaaslastele kui õpilase õpimotivatsiooni mõjutajatele antud hinnangute koondkeskmiste vahel. Analüüsist selgus, et enamik faktoreid oli omavahel korrelatsioonis. Korrelatsioonikordajate tugevus vaadeldud faktorite vahel oli valdavalt nõrk ( $r < 0,3$ ) või keskmine ( $0,3 > r < 0,7$ ).

**Tabel 8** Korrelatsioonid (Pearson'i korrelatsioonikordaja) õpetajate ja eakaaslaste kui õpilase õpimotivatsiooni mõjutajate hinnangute koondkeskmiste vahel

Faktor	1	2	3	4	5
1. Eakaaslased kui positiivsed motiveerijad	1	-0,005	0,109**	-0,121**	0,533**
2. Õpetajad kui negatiivsed motiveerijad	-0,005	1	0,311**	-0,109**	-0,001
3. Eakaaslased kui negatiivsed motiveerijad	0,109**	0,311**	1	-0,108**	-0,091**
4. Individuaalne õppimiskäitumine	-0,121**	-0,109**	-0,108**	1	0,111**
5. Õpetajad kui positiivsed motiveerijad	0,533**	-0,001	-0,091**	0,111**	1

\*\* korrelatsioon on statistiliselt oluline olulisuseniivool  $p < 0,01$

Faktorite *Eakaaslased kui positiivsed motiveerijad* ja *Õpetajad kui positiivsed motiveerijad* vahel oli tegemist positiivse korrelatsiooniga, mis oli ka saadud seostest kõige tugevam seos ( $r = 0,533$ ). Kõige nõrgem, negatiivne oli seos faktorite *Eakaaslased kui negatiivsed motiveerijad* ja *Õpetajad kui positiivsed motiveerijad* vahel ( $r = -0,091$ ). Statistiliselt oluline seos puudus faktorite *Eakaaslased kui positiivsed motiveerijad* ja *Õpetajad kui negatiivsed motiveerijad* vahel ning faktorite *Õpetajad kui positiivsed motiveerijad* ja *Õpetajad kui negatiivsed motiveerijad* vahel. Ülejäänud faktorite vahelised seosed olid statistiliselt olulised ( $p < 0,01$ ).

## ARUTELU

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas põhikooli III astme õpilased hindavad õpetajaid ja eakaaslaste õpimotivatsiooni mõjutajatena ning millised on õpetajatele ja eakaaslastele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele antud hinnangute vahelised seosed.

Käesolevas peatükis arutleb töö autor saadud tulemuste üle ning võrdleb neid varasemate uuringute tulemustega. Peatüki ülesehituses lähtuti esitatud uurimisküsimustest. Peatüki lõpus tuuakse välja töö praktiline väärtus ja võimalikud piirangud.

### Õpetajate ja eakaaslaste kui õpimotivatsiooni mõjutajate faktormudel

Esimesele uurimisküsimusele, milline faktorstruktuur tekib õpetajate ja eakaaslaste kui õpimotivatsiooni mõjutajate skaala puhul, vastuse saamiseks teostati faktoranalüüs.

Faktoranalüüsiga saadi mudel, milles eristus viis faktorit õpetajate ja eakaaslaste kui õpimotivatsiooni mõjutajate kohta. Saadud mudel sarnanes üldjoontes Raufelderi ja tema kolleegide (2013) uuringus saadud mudeliga. Nead teostasid küll faktoranalüüsi eraldi eakaaslaste skaalale ja õpetajate skaalale kui õpimotivatsiooni mõjutajatele, kus ilmnas vastavalt kolm ja kaks faktorit, mis olid samasisulised nagu antud töös leitud faktorid.

Eakaaslaste kui õpimotivatsiooni mõjutajate väidetega koos võeti analüüsi ka individuaalset õppimiskäitumist puudutavad väited, kuna need hõlmasid õppetöös toimuvat koostööd eakaaslastega (Raufelder, Drury, et al., 2013). Käesoleva töö autor proovis samuti eelnevalt faktoranalüüsi eraldi eakaaslaste ja õpetajate skaaladele, kuid kuna tulemused (faktorite arv ja faktormodeli kirjeldusvõime) ei erinenud mõlema alaskaala väidetele koos tehtud faktoranalüüsist, siis otsustas töö autor viimase variandi kasuks. Saadud faktorite arv ühtis ka Raufelderi jt (2017) uurimuse tulemusega, kus võrreldi Saksa ja Türgi õpilaste hinnanguid õpetajatele ja eakaaslastele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele. Kuna tekkinud faktoritesse koondunud väidete sisu ühtis samuti originaaliga, nimetati faktorid lähtudes originaalskaala faktorite nimetustest.

Võrreldes väidete paigutumist faktoritesse varasemate uuringute (Raufelder et al., 2017; Raufelder, Drury, et al., 2013) tulemustega, selgus, et faktorid *Õpetajad kui positiivsed motiveerijad* ja *Õpetajad kui negatiivsed motiveerijad* olid täiesti identsed. Faktorites *Eakaaslased kui positiivsed motiveerijad*, *Eakaaslased kui negatiivsed motiveerijad* ja *Individaalne õppimiskäitumine* oli käesolevas töös igas faktoris üks väide vähem. Erinevuse põhjuseks oli käesoleva töö autori poolt faktormodeli kirjeldusvõime tõstmise eesmärgil kolme väite eemaldamine, millel oli madal ühisosa teiste tunnustega.

Eristunud viiest faktorist kolmele antud hinnangud jäid 4-punktilises skaalas üle skaala keskmise või keskmisele väga lähedale, millest võib järeldada, et õpilaste hinnangul on suhtel õpetajate ja eakaaslastega oluline roll (positiivne või negatiivne) nende õpimotivatsiooni kujunemisel. Varasemad uuringud on kinnitanud väidet, et enamiku õpilaste jaoks on õpimotivatsioon seotud suhetega õpetajate ja eakaaslastega (Bieg et al., 2013; Furrer et al., 2014; Jagenow et al., 2015; Lazarides et al., 2018; Raufelder, Drury, et al., 2013). Õpilased veedavad suure osa oma päevast koolis, suheldes seal õpetajate ja eakaaslastega. Koolikontekstis toimivate suhete iseloom mõjutab olulisel määral õpilaste õpimotivatsiooni. Toetavad ja turvalisust pakkuvad suhted suurendavad õpilase huvi õppetöö vastu ja valmisolekut pingutama paremate tulemuste nimel. Toetuse puudumine, tõrjutus, aga ka eakaaslaste ja õpetajate negatiivne eeskujud mõjub õpilase õpimotivatsioonile pärssivalt.

Faktorite pingereas esimesel kohal oli faktor *Õpetajad kui positiivsed motiveerijad*. Ka Raufelderi ja tema kolleegide (2013) uurimuses hindasid õpilased kõige kõrgemalt õpetajaid kui positiivseid motiveerijaid. Varasemad uuringud õpetaja rollist õpimotivatsiooni kujunemisel on kinnitanud, et positiivsed suhted õpetajaga mõjuvad õpimotivatsioonile toetavalt (Cooper, 2014; Liblik, 2015; Päike, 2010; Valdmaa, 2018; Wentzel et al., 2010). Kui õpetaja leiab õpilase jaoks aega, et teda aidata ja juhendada, siis on ka õpilane valmis



pingutama paremate tulemuste nimel. Õpetaja poolne eesmärgistatud tagasiside õpilasele ja õpetaja enda entusiasmi aines motiveerivad õpilast selles aines rohkem pingutama (Schiefele, 2017; Schiefele & Schaffner, 2015). Seega saaksid õpetajad, luues ja hoides positiivseid suhteid õpilastega, toetada õpilase õpimotivatsiooni kujunemist ja püsimist.

Madalaima keskmise hinnangu sai faktor *Eakaaslased kui negatiivsed motiveerijad*. Madalast hinnangust eakaaslastele kui negatiivsetele motiveerijatele võib järeldada, et murdeas tajutakse eakaaslasi pigem positiivsete motiveerijatena. Murdeas veedavad õpilased rohkem aega sõpradega ning eakaaslaste arvamus ja hoiakud on nende jaoks sellel eluperioodil olulised (Makara & Madjar, 2015). On teada, et õpilased kalduvad omaks võtma väärtusi ja tavasid inimestelt, kellega nad tunnevad või tahavad tunda omavahelist seotust (Niemi & Ryan, 2009). Samastades ennast eakaaslastega võidakse vältida neile negatiivsete hinnangute andmist (Raufelder, Drury, et al., 2013). Raufelderi ja tema kolleegide poolt läbiviidud uuringutes (2013, 2017) andsid samuti õpilased kõrgeima hinnangu õpetajatele kui positiivsetele motiveerijatele ja madalaima eakaaslastele kui negatiivsetele motiveerijatele.

Kõik faktorid said nii maksimum kui miinimum hinnanguid, mis töö autori arvates võib viidata individuaalsete erinevuste olemasolule suhete mõjus õpimotivatsioonile. Samuti on varasemad uuringud kinnitanud õpetajate ja eakaaslaste positiivset, aga ka negatiivset mõju õpilase õpimotivatsioonile (Buhs et al., 2006; Furrer et al., 2014; Juvonen et al., 2012; Raufelder, Drury, et al., 2013).

## **Seosed õpetajatele ja eakaaslastele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele antud hinnangute vahel**

Lähtudes varasemate uuringute tulemustest (Wentzel, 1998; Wentzel et al., 2010), mis näitasid vajadust mõõta ühes uuringus õpetajate ja eakaaslaste mõju õpilase õpimotivatsioonile sõnastas töö autor teise uurimisküsimuse. Küsimusega sooviti selgitada, millised seosed on eakaaslastele ja õpetajatele kui motiveerijatele antud hinnangute vahel.

Leiti olulised positiivsed seosed faktorite *Õpetajad kui positiivsed motiveerijad* ja *Eakaaslased kui positiivsed motiveerijad ning Õpetajad kui negatiivsed motiveerijad* ja *Eakaaslased kui negatiivsed motiveerijad* vahel. Sellest lähtuvalt võib öelda, et õpilased kes hindasid kõrgelt õpetajaid kui positiivseid motiveerijaid, hindasid kõrgelt ka eakaaslasi kui positiivseid motiveerijaid. Samuti õpilased, kes tajusid õpetajaid kui negatiivseid motiveerijaid tajusid ka eakaaslasi kui negatiivseid motiveerijaid. Tuginedes isemääramisteooriale saab öelda, et inimesed on valmis võtma omaks uusi teadmisi,

väärtuseid ja kombeid neid ümbritsevast keskkonnast (Deci & Ryan, 2008; Niemiec & Ryan, 2009). Õpetaja poolt loodud seotusvajadust rahuldavad toetavad ja turvalised suhted klassis toetavad õpilase õpimotivatsiooni. Nimetatud põhivajaduse mitte tunnetamine koolikontekstis võib aga õpimotivatsiooni pärssida. Lähtudes Lerner (1998) arengu kontekstualismi printsiibist toimub konteksti, selles viibivate inimeste ja nende vaheliste suhete pidev vastastikmõju. Sellest lähtuvalt võivad õpetaja poolt juhitud suhted klassis mõjutada eakaaslaste tajumist positiivsete või negatiivsete motiveerijatena sõltuvalt sellest, kuidas tajutakse õpetajat kui motiveerijat.

Seos faktorite *Õpetajad kui negatiivsed motiveerijad* ja *Eakaaslased kui positiivsed motiveerijad* vahel puudus, seega õpetajate tajumine õpimotivatsiooni mitte toetavana ei too alati kaasa eakaaslaste tajumist positiivse motiveerijana. Samas aga ilmnes oluline negatiivne seos faktorite *Õpetajad kui positiivsed motiveerijad* ja *Eakaaslased kui negatiivsed motiveerijad* vahel, millest võib eeldada, et mida rohkem tajutakse õpetajat kui positiivset motiveerijat, seda vähem tajutakse eakaaslasi kui negatiivseid motiveerijaid. Autori arvates võivad need tulemused viidata erinevate motivatsioonitüüpide olemasolule. Raufelder ja tema kolleegid (2013) leidsid, et on õpilasi, kelle õpimotivatsioon sõltub suhetest nii õpetaja kui ka eakaaslastega, samuti neid kelle õpimotivatsiooni mõjutavad ainult õpetajad või ainult eakaaslased ning viimase grupi moodustavad õpilased kelle õpimotivatsioon on sõltumatu nii õpetajatest kui eakaaslastest.

Võrreldes saadud tulemusi varasemate uuringutega (Raufelder et al., 2017; Raufelder, Drury, et al., 2013) võib välja tuua huvitava erinevuse faktorite *Õpetajad kui negatiivsed motiveerijad* ja *Eakaaslased kui positiivsed motiveerijad* vahelistes seostes. Sarnaselt käesolevale uurimusele puudus ka Türgi õpilaste seas läbi viidud uuringus seos eelnimetatud faktorite vahel. Samas Saksamaal tehtud uuringus leiti statistiliselt oluline nõrk positiivne seos, mis tähendab, et uuringus osalenud õpilaste hinnangul õpetajate tajumine negatiivsete motiveerijatena suurendab eakaaslaste tajumist positiivse motiveerijana. See erinevus võib olla tingitud asjaolust, et PISA (*Programme for International Student Assessment*) testi tulemuste põhjal hindavad saksa õpilased oma õpetajaid OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) riikide keskmisega võrreldes palju vähem toetavate ja mõistvatena kui Eesti ja Türgi õpilased (OECD, 2017). Teiste faktorite vaheliste seoste osas erinevusi ei esinenud.

## **Seosed individuaalse õppimiskäitumise ja õpetajate ning eakaaslaste kui õpimotivatsiooni mõjutajate vahel**

Kolmanda uurimisküsimusega soovis töö autor selgitada, millised seosed on individuaalse õppimiskäitumise ja õpetajatele ning eakaaslastele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele antud hinnangute vahel.

Faktori *Individuaalne õppimiskäitumine* ja faktorite *Õpetajate kui negatiivsete motiveerijate*, *Eakaaslaste kui positiivsete motiveerijate* ja *Eakaaslaste kui negatiivsete motiveerijate* vahel ilmnas statistiliselt oluline, kuid väga nõrk negatiivne seos. Seega mida rohkem eelistavad õpilased õppida omaette, seda vähem tajuvad nad eakaaslaste positiivsete või negatiivsete motiveerijate ja õpetajaid negatiivsete motiveerijate. Faktori *Individuaalne õppimiskäitumine* ja faktori *Õpetajad kui positiivsed motiveerijad* vahel eristus samuti statistiliselt oluline, kuid väga nõrk positiivne seos. Sellest võib järeldada, et osad üksinda õppimist eelistavad õpilased peavad siiski oluliseks õpetaja rolli positiivse motiveerijana. See on oluline teadmine õpetaja jaoks, et märgata selliseid õpilasi ning pakkuda neile toetust ja abi. Samuti rõhutab see positiivsete suhete olulisust õpetajaga õpimotivatsiooni mõjutavates sotsiaalsetes suhetes koolikeskkonnas.

Saadud tulemused viitavad sellele, et üksinda õppimist eelistavate õpilaste õpimotivatsioon on enamasti sõltumatu nii eakaaslaste kui õpetajate mõjust. Mitmed uuringud on tõestanud, et osade õpilaste õpimotivatsioon ei sõltu õpetajatest või eakaaslastest (Deci & Ryan, 2000; Raufelder, Jagenow, et al., 2013). Raufelder ja tema kolleegid (2013) uurides REMO skaala abil õpilaste hinnanguid õpetajatele ja eakaaslastele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele leidsid samuti, et õpilaste, kes eelistavad õppida üksinda, õpimotivatsioon on üldjuhul sõltumatu nii õpetajate kui eakaaslaste mõjust. Seega võib eeldada, et üksinda õppimist eelistavate õpilaste õpimotivatsiooni koolis toimivad sotsiaalsed suhted ei mõjuta.

Kokkuvõtteks võib välja tuua, et sotsiaalsed suhted ja nende omavahelised seosed mõjutavad uuringus osalenud õpilaste hinnangul nende õpimotivatsiooni vastavalt suhete iseloomule, kas seda toetades või pärssides. Saadud tulemustest võib järeldada, et õpetaja on ka murdeas paljude õpilaste jaoks õpimotivatsiooni toetavaks allikaks. Seega on õpilaste õpimotivatsiooni toetamiseks oluline, et õpetaja panustaks õpilastega toetavate ja turvaliste suhete loomisesse ja oleks ise oma aimest huvitatud. Eakaaslaste motiveeritus õppetöök motiveerib ka õpilast pingutama paremate tulemuste nimel, seega on õpetajal oluline ülesanne luua klassis toetav, koostöine ning kõiki kaasav keskkond, et toetada õpilaste õpimotivatsiooni. Õpetaja jaoks on oluline teada, millise õpilase õpimotivatsiooni mõjutavad

suhted õpetajaga, kellele on olulised suhted eakaaslastega või keda mõjutavad üheaegselt nii suhted eakaaslaste kui ka õpetajatega. Samuti on oluline teada, et osade õpilaste jaoks ei oma sotsiaalsed suhted koolis õpimotivatsiooni mõjutajana mingit tähtsust. Kui õpetaja pöörab teadlikult rohkem tähelepanu sellele, kuidas suhted klassis mõjutavad õpilase õpimotivatsiooni, saab ta saadud teadmisi ära kasutada õpilaste õpimotivatsiooni toetamisel.

## **Töö piirangud ja praktiline väärtus**

Töö piiranguna peab välja tooma töö tulemuste madala üldistusvõime. Valim oli piisavalt suur, kuid kuna tegemist oli mugavusvalimiga, siis valimi esindatus erinevates Eesti piirkondades oli ebaproportsionaalne ja mitte-esinduslik. Esindusliku valimi saamiseks oleks tulnud kasutada mugavusvalimi asemel juhuvalimit, mis oleks andnud võimalusi teha üldistusi uuritud piirkondade osas.

Kitsaskohaks võib pidada ka asjaolu, et töös uuriti õpilaste hinnanguid õpetajatele ja eakaaslastele kui motiveerijatele, mis aga võivad olla mõjutatud teatud sündmustest või tunnetest, mida õpilased ankeedi täitmise hetkel tundsid. Objektiivsuse tagamiseks võiks samas uuringus koguda andmeid ka õpilaste akadeemiliste saavutuste kohta ning vaadelda nende seost õpetajatele ja eakaaslastele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele antud hinnangutega.

Töö piiranguna võib välja tuua ka asjaolu, et ankeedis kasutatud skaalas oli väidete plokkide pealkirjadena ära toodud Raufelderi ja tema kolleegide (2013) poolt saadud faktorite nimetused: *Õpetajad kui positiivsed motiveerijad*, *Õpetajad kui negatiivsed motiveerijad*, *Eakaaslased kui positiivsed motiveerijad*, *Eakaaslased kui negatiivsed motiveerijad* ja *Individuaalne õppimiskäitumine*. Sõnade „positiivne“ ja „negatiivne“ kasutamine pealkirjades võis mõjutada õpilaste hinnanguid. Uutele antud teema uurijatele pakub autor välja võimaluse REMO skaala väiteid eelnevalt plokkidesse mitte jagada ning esitada juhuslikus järjekorras ja võrrelda saadud tulemusi käesoleva uuringu tulemustega.

Edaspidiseks soovitusena pakub autor veel võimalust antud töö käigus kasutatud andmestiku baasil määratleda valimisse kuulunud õpilaste õpimotivatsioonitüübid: õpetajast sõltuv, eakaaslastest sõltuv, õpetajatest ja eakaaslastest sõltuv ning õpetajatest ja eakaaslastest sõltumatu (Raufelder, Jagenow, et al., 2013), kasutades klasteranalüüsi. Võrrelda võiks ka erineva motivatsioonitüübiga õpilaste akadeemilist edukust. Samuti tasuks vaadelda milliseid aspekte õpilased õpetajate ja eakaaslaste kui motivatsiooni mõjutajate juures kõige olulisemaks peavad.

Käesolevas magistritöös selgus, et õpilased tajuvad nii õpetajaid kui eakaaslasi oluliste õpimotivatsiooni mõjutajatena. Samas üksinda õppimist eelistavate õpilaste õpimotivatsioon ei sõltu üldiselt õpetajate ja eakaaslaste mõjust. Saadud tulemused on oluline teadmine õpetajale klassis õppimiseks sobiva kliima loomisel.

REMO skaalat ega ühtegi teist spetsialistide poolt väljatöötatud vastavat skaalat õpetajate ja eakaaslaste mõju hindamiseks õpimotivatsioonile magistritöö autorile teadaolevalt Eestis varasemalt kasutatud ei ole. Sellest tulenevalt võib töö praktiliseks väärtuseks lugeda seda, et REMO skaala tõlgiti ja kohandati Eesti konteksti jaoks ning skaalat katsetati ja leiti sobiv faktormudel. Nimetatud skaalat saab kasutada koolikontekstis ülevaate saamiseks õpilaste motivatsioonitüüpidest. Klassi lõikes erinevate motivatsioonitüüpide teadvustamine aitab õpetajal leida sobivaid meetodeid õpimotivatsiooni toetamiseks.

## **TÄNUSÕNAD**

Minu suurim tänu kuulub töö juhendajale, Merle Taimalule, kelle toetavad ja asjakohased nõuanded ja soovitused aitasid olulisel määral kaasa käesoleva töö valmimisele. Olen tänulik kaasüliõpilastele – Tiina Tomps, Carmen Kartau ja Meeli Pipar – kes osalesid andmekogumises ja olid tööprotsessis motiveerivaks toeks. Tänan kõiki õpilasi, kes osalesid küsitluses. Aitäh perekonnale ja kolleegidele toetuse ja mõistva suhtumise eest töö valmimise ajal. Samuti soovin tänada Liina Leppa, kes hoolitses selle eest, et usk endasse ei kaoks.

## **AUTORSUSE KINNITUS**

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

Janyka Vellak

16.05.2019

## KASUTATUD KIRJANDUS

- Bakadorova, O., & Raufelder, D. (2016). Do socio-motivational relationships predict achievement motivation in adolescents with high and low school self-concepts? *The Journal of Educational Research, 109*(3), 219-231.
- Barak, M., Watted, A., & Haick, H. (2016). Motivation to learn in massive open online courses: Examining aspects of language and social engagement. *Computers & Education, 94*, 49-60.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497-529.
- Bieg, S., Rickelman, R. J., Jones, J. P., & Mittag, W. (2013). The role of teachers' care and self-determined motivation in working with students in Germany and the United States. *International Journal of Educational Research, 60*, 27-37.
- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., & Westenberg, P. M. (2010). Social Support from Parents, Friends, Classmates, and Teachers in Children and Adolescents Aged 9 to 18 Years: Who Is Perceived as Most Supportive? *Social Development, 19*(2), 417-426.
- Brechwald, W. A., & Prinstein, M. J. (2011). Beyond Homophily: A Decade of Advances in Understanding Peer Influence Processes. *Journal Of Research On Adolescence: The Official Journal Of The Society For Research On Adolescence, 21*(1), 166-179.
- Brooks-Gunn, J. (1988). Antecedents and consequences of variations in girls' maturational timing. *Journal of Adolescent Health Care, 9*(5), 365-373.
- Brophy, J. E. (2010). *Motivating students to learn* (3rd ed). New York: Routledge.
- Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer Relationships in Adolescence. R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*. (pp 74-103). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer Exclusion and Victimization: Processes That Mediate the Relation Between Peer Group Rejection and Children's Classroom Engagement and Achievement? *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 1-13.
- Bukowski, W. M., Laursen, B., & Hoza, B. (2010). The snowball effect: Friendship moderates escalations in depressed affect among avoidant and excluded children. *Development and Psychopathology, 22*(4), 749-757.

- Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodtkin, E. S., & Schultz, R. T. (2012). The social motivation theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, *16*(4), 231-239.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed). London ; New York: Routledge.
- Cook, T. D., Deng, Y., & Morgano, E. (2007). Friendship Influences during Early Adolescence: The Special Role of Friends' Grade Point Average. *Journal of Research on Adolescence*, *17*(2), 325-356.
- Cooper, K. S. (2014). Eliciting Engagement in the High School Classroom: A Mixed-Methods Examination of Teaching Practices. *American Educational Research Journal*, *51*(2), 363-402.
- Curtis, A. (2015). Defining adolescence. *Journal of Adolescent and Family Health*, *7*(2), 1-39.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2011). *Statistics without maths for psychology* (5th ed). Harlow [etc.]: Prentice Hall/Pearson.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of Self-determination Research*. Rochester (N.Y.): University Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, *49*(1), 14-23.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: and sex, drugs and rock „n“ roll* (3rd ed). Los Angeles: SAGE Publications.
- Flammer, A., & Alsaker, F. D. (2006). Adolescent in school. In S. Jackson & L. Goossens (Eds.), *Handbook of Adolescent Development* (pp 223-245). New York: Psychology Press.
- Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). The Influence of Teacher and Peer Relationships on Students' Classroom Engagement and Everyday Motivational Resilience. *National Society for the Study of Education*, *113*(1), 101-123.
- 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.
- Goossens, L. (2006) Theories of adolescence. In S. Jackson & L. Goossens (Eds.), *Handbook of Adolescent Development* (pp 11-29). New York: Psychology Press.
- Handbook of Adolescent Development. London: Taylor & Francis Group.

- 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.
- Hamm, J. V., & Zhang, L. (2009). School Contexts and the Development of Adolescents' Peer Relations. In J. L. Meece & J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of Research on Schools, Schooling and Human Development* (pp 518-554). New York : Routledge.
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp 11-42). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Hussain, S., Riasat, A., Zaman, A., Ghaffar, A., Aamir, S. M., & Minaz, M. (2013). The Impact Of Peer Groups On The Academic Achievements Of Secondary School Students. *Journal of American Science, 9*(11s), 13-16.
- Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend. (2012). The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. In S. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.). *Handbook of research on student engagement*. (pp 387-402). New York: Springer.
- Kenny, R., Dooley, B., & Fitzgerald, A. (2013). Interpersonal relationships and emotional distress in adolescence. *Journal of Adolescence, 36*(2), 351-360.
- Kindermann, T. A. (2016). *Peer Group Influences on Students' Academic Motivation*.  
Külastatud aadressil:  
<https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/978131576992>
- Lazarides, R., Buchholz, J., & Rubach, C. (2018). Teacher enthusiasm and self-efficacy, student-perceived mastery goal orientation, and student motivation in mathematics classrooms. *Teaching and Teacher Education, 69*, 1-10.
- Lazarides, R., & Raufelder, D. (2017). Longitudinal Effects of Student-Perceived Classroom Support on Motivation – A Latent Change Model. *Frontiers in Psychology, 417*(8), 1-11.
- 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.



- Lerner, R. M. (1991). Changing organism-context relations as the basic process of development: A developmental contextual perspective. *Developmental Psychology*, 27(1), 27-32.
- Lerner, R. M. (1998). Theories of Human Development. R. M. Lerner & W. Damon (Toim), *Handbook of child psychology* (lk 1-24). Külastatud aadressil: <http://sites.nd.edu/edu60455/files/2012/06/Lerner-1998-Theories-Human-Development.pdf>
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development* (3rd ed). Mahwah (N.J.); London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Liblik, K. (2015). *Õpimotivatsiooni mõjutavad tegurid kaheksanda klassi õpilaste näitel* Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Makara, K. A., & Madjar, N. (2015). The role of goal structures and peer climate in trajectories of social achievement goals during high school. *Developmental Psychology*, 51(4), 473-488.
- Molloy, L. E., Gest, S. D., & Rulison, K. L. (2011). Peer Influences on Academic Motivation: Exploring Multiple Methods of Assessing Youths' Most "Influential" Peer Relationships. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 13-40.
- Mouratidis, A. a., Vansteenkiste, M., Sideridis, G., & Lens, W. (2011). Vitality and Interest-Enjoyment as a Function of Class-to-Class Variation in Need-Supportive Teaching and Pupils' Autonomous Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 353-366.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *School Field*, 7(2), 133-144.
- OECD. (2017). *Students' Well-Being (Volume III)*. Külastatud aadressil <http://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed). Thousand Oaks [etc.]: Sage.
- Peetsma, T., Hascher, T., van der Veen, I., & Roede, E. (2005). Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education*, 20(3), 209-225.

- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119.
- Powell, A., Bordoloi, B., & Ryan, S. D. (2007). Data Flow Diagramming Skills Acquisition: Impact of Cooperative versus Individual Learning. *Journal of Information Systems Education*, 18(1), 103-112.
- Päike, M. (2010). *Õpimotivatsiooni mõjutavad tegurid loodusõpetuse tundides II kooliastmes*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Pässa, Ü. (2013). *Põhikooli õpilaste sisemine ja väline õpimotivatsioon õpilaste hinnangute põhjal ja selle seos keskmise hindega Harjumaa nelja kooli näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Raufelder, D., Bakadorova, O., Yalcin, S., Ilgun Dibek, M., & Yavuz, H. C. (2017). Motivational relations with peers and teachers among German and Turkish adolescents: A cross-cultural perspective. *Learning and Individual Differences*, 55, 13-20.
- Raufelder, D., Drury, K., Jagenow, D., Hoferichter, F., & Bukowski, W. (2013). Development and validation of the Relationship and Motivation (REMO) scale to assess students' perceptions of peers and teachers as motivators in adolescence. *Learning and Individual Differences*, 24, 182-189.
- Raufelder, D., Jagenow, D., Drury, K., & Hoferichter, F. (2013). Social relationships and motivation in secondary school: Four different motivation types. *Learning and Individual Differences*, 24, 89-95.
- Raufelder, D., Regner, N., Drury, K., & Eid, M. (2016). Does self-determination predict the school engagement of four different motivation types in adolescence? *Educational Psychology*, 36(7), 1242-1263.
- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2007). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. (pp 1-180). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Ryan, A. M. (2000). Peer Groups as a Context for the Socialization of Adolescents' Motivation, Engagement, and Achievement in School. *Educational Psychology*, 35(2), 101-111.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Schiefele, U. (2017). Classroom management and mastery-oriented instruction as mediators of the effects of teacher motivation on student motivation. *Teaching and Teacher Education*, 64, 115-126.
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 159-171.
- Steinberg, L. (1989). *Adolescence* (2nd edition). New York ; St. Louis ; San Francisco: McGraw-Hill.
- Valdmaa, P. (2018). *Koolirahulolu ja õpimotivatsiooni soodustavad tegurid ja nende vahelised seosed Põlva valla põhikoolide õpilaste hinnangul*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Véronneau, M.-H., Vitaro, F., Brendgen, M., Dishion, T. J., & Tremblay, R. E. (2010). Transactional Analysis of the Reciprocal Links Between Peer Experiences and Academic Achievement From Middle Childhood to Early Adolescence. *Developmental Psychology*, 46(4), 773-790.
- Waugh, R. F. (2002). Creating a scale to measure motivation to achieve academically: Linking attitudes and behaviours using Rasch measurement. *Educational Psychology*, 72(1), 65-86.
- Wentzel, K. R. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202.
- Wijsman, L. A., Warrens, M. J., Saab, N., van Driel, J. H., & Westenberg, P. M. (2016). Declining trends in student performance in lower secondary education. *European Journal of Psychology of Education*, 31(4), 595-612.

## Lisa 1. Ankeet

### Hea õpilane!

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

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

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

### Ette tänades

Carmen Kartau, Meeli Pipa, Tiina Tomps, JanykaVellak.

Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi üliõpilased

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

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

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

### Taustaküsimused

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

Sugu:        a. naine        b. mees

Vanus: .....

Klass: .....

Sinu klassis õpib ..... (mitu?) õpilast

**Suur tänu!**

## Lisa 2. Õpetajate ja eakaaslaste kui õpimotivatsiooni mõjutajate faktormudel

Faktor	Faktorlaadungid	Kommunaliteetid	Omaväärtus (E)	Kirjeldusvõime (%)
<b>1. Eakaaslased kui positiivsed motiveerijad</b>			5,46	16,59
Oma sõprade tõttu püüan ma koolis rohkem pingutada	0,788	0,581		
Ma pingutan koolis, kui mu sõbrad mind motiveerivad	0,729	0,547		
Kui mu sõbrad õpivad, olen ka mina motiveeritud rohkem õppima	0,721	0,534		
Ma püüan koolis oma sõpradega samapalju õppida	0,686	0,483		
Koolis on lihtsam hästi hakkama saada, kui sõbrad mind motiveerivad	0,653	0,494		
Kui mu sõbrad tahavad, et neil koolis paremini läheks, tahan ka mina, et mul paremini läheks	0,639	0,456		
Ma õpin eksamiks rohkem, kui mu sõbrad ütlevad mulle, et ka nemad töötavad kõvasti	0,627	0,426		
Mu sõbrad ja mina motiveerime üksteist koolis pingutama	0,610	0,463		
<b>2. Õpetajad kui negatiivsed motiveerijad</b>			5,113	15,04
Kui mulle õpetaja ei meeldi, siis ma tüdinen sellest aimest	0,728	0,509		
Kui õpetaja mulle ei meeldi, siis ma ei ole sellest aimest huvitatud	0,713	0,502		
Kui mulle tundub, et ma õpetajale ei meeldi, on mul raskusi aimest huvi tundmisega	0,693	0,477		
Kui õpetaja ei üritagi mind aidata, annan ma enamasti alla	0,658	0,450		
See, kui palju ma õpin sõltub sellest, kas mulle õpetaja meeldib või ei meeldi	0,651	0,465		
Kui õpetaja mulle aines kunagi head hinnet ei pane, siis mind enam ei huvita, kuidas mul seal aines läheb	0,624	0,464		
Kui õpetaja ei märka, et ma pingutan, siis lõpetan ma pingutamise	0,616	0,448		
Kui õpetaja ei ole aimest huvitatud, siis ei ole ka mina huvitatud	0,614	0,373		
Kui õpetaja mind tüütab, ei õpi ma üldse mitte midagi	0,605	0,443		
<b>3. Eakaaslased kui negatiivsed motiveerijad</b>			2,568	7,55
Vahel ei pinguta ma koolis, sest mu sõbrad ütlevad, et koolis pingutamine ei ole lahe	0,752	0,561		
Kui mu sõbrad ütleksid, et head hinded pole olulised, siis ma pingutaksin vähem	0,743	0,553		
Mu sõbrad julgustavad mind võimalikult vähe aega koolitöödele kulutama	0,695	0,474		
Kui mu sõbrad ei oleks koolist huvitatud, siis ka mina ei pingutaks	0,694	0,543		
Kui mu sõbrad leiavad kooli igava olevat, siis ka mina kaldun kooli tüütuks pidama	0,594	0,436		
<b>4. Individuaalne õppimiskäitumine</b>			2,113	6,21
Tööks õppimine on mitmekesi lihtsam kui ükski	0,690	0,514		
Ma õpin omaette paremini, kui koos teistega	0,688	0,496		
Ma õpin kõige paremini siis, kui töötan koos oma sõpradega	0,650	0,499		
Kui tulemas on eksam, meeldib mulle ükski rohkem õppida	0,617	0,457		
Koolis on lihtsam edukas olla, kui töötada pigem omaette, mitte teistega koos	0,617	0,442		
<b>5. Õpetajad kui positiivsed motiveerijad</b>			1,314	3,87
Kui õpetaja võtab aega, et mulle midagi selgitada, siis pingutan ma järgmisel korral rohkem	0,785	0,605		
Kui õpetaja mind aitab, üritan ma selles aines hästi hakkama saada	0,760	0,571		
Kui õpetaja märkab, et ma olen püüdnud anda oma parima, siis püüan ma seda teha ka tulevikus	0,743	0,571		
Ma pingutan aines rohkem, kui mulle tundub, et õpetaja usub minusse	0,652	0,557		
Õpetaja entusiasm (tugev vaimustus) aines motiveerib mind rohkem õppima	0,585	0,501		
Kui ma õpetajale meeldin, pingutan ma selles aines rohkem	0,505	0,395		

### Lisa 3. Faktormudelil sisaldunud väidete keskmised ja standardhälbed

Väide	M	SD
Kui õpetaja võtab aega, et mulle midagi selgitada, siis pingutan ma järgmisel korral rohkem	3,19	0,711
Kui õpetaja märkab, et ma olen püüdnud anda oma parima, siis püüan ma seda teha ka tulevikus	3,16	0,715
Kui õpetaja mind aitab, üritan ma selles aines hästi hakkama saada	3,06	0,712
Kui tulemas on eksam, meeldib mulle üks rohkem õppida	2,97	0,869
Ma pingutan aines rohkem, kui mulle tundub, et õpetaja usub minusse	2,92	0,848
Koolis on lihtsam hästi hakkama saada, kui sõbrad mind motiveerivad	2,87	0,831
Õpetaja entusiasm (tugev vaimustus) aines motiveerib mind rohkem õppima	2,78	0,842
Kui mu sõbrad tahavad, et neil koolis paremini läheks, tahan ka mina, et mul paremini läheks	2,66	0,849
Kui mu sõbrad õpivad, olen ka mina motiveeritud rohkem õppima	2,65	0,847
Ma õpin kõige paremini siis, kui töötan koos oma sõpradega	2,59	0,812
Ma pingutan koolis, kui mu sõbrad mind motiveerivad	2,58	0,842
Ma püüan koolis oma sõpradega samapalju õppida	2,54	0,848
Koolis on lihtsam edukas olla, kui töötada pigem omaette, mitte teistega koos	2,45	0,799
Kui ma õpetajale meeldin, pingutan ma selles aines rohkem	2,45	0,917
Mu sõbrad ja mina motiveerime üksteist koolis pingutama	2,43	0,887
Kui mulle õpetaja ei meeldi, siis ma tüdinen sellest aimest	2,4	0,958
Ma õpin eksamiks rohkem, kui mu sõbrad ütlevad mulle, et ka nemad töötavad kõvasti	2,36	0,898
Tööks õppimine on mitmekesi lihtsam kui üks	2,36	0,891
Ma õpin omaette paremini, kui koos teistega	2,34	0,874
Kui õpetaja mulle ei meeldi, siis ma ei ole sellest aimest huvitatud	2,33	0,931
Kui mulle tundub, et ma õpetajale ei meeldi, on mul raskusi aimest huvi tundmisega	2,28	0,897
Kui õpetaja ei ole aimest huvitatud, siis ei ole ka mina huvitatud	2,19	0,95
Oma sõprade tõttu püüan ma koolis rohkem pingutada	2,19	0,821
Kui õpetaja ei üritagi mind aidata, annan ma enamasti alla	2,14	0,874
Kui õpetaja mulle aines kunagi head hinnet ei pane, siis mind enam ei huvita, kuidas mul seal aines läheb	2,08	0,914
Kui õpetaja mind tüütab, ei õpi ma üldse mitte midagi	1,96	0,869
Kui õpetaja ei märka, et ma pingutan, siis lõpetan ma pingutamise	1,94	0,809
See, kui palju ma õpin sõltub sellest, kas mulle õpetaja meeldib või ei meeldi	1,86	0,829
Kui mu sõbrad leiavad kooli igava olevat, siis ka mina kaldun kooli tüütuks pidama	1,6	0,773
Mu sõbrad julgustavad mind võimalikult vähe aega koolitöödele kulutama	1,54	0,743
Kui mu sõbrad ei oleks koolist huvitatud, siis ka mina ei pingutaks	1,46	0,657
Kui mu sõbrad ütleksid, et head hinded pole olulised, siis ma pingutaksin vähem	1,36	0,58
Vahel ei pinguta ma koolis, sest mu sõbrad ütlevad, et koolis pingutamine ei ole lahe	1,32	0,567

Märkused: M - keskmine; SD - standardhälve



## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Janyka Vellak,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose Õpetajatele ja eakaaslastele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele III kooliastme õpilaste antud hinnangud ja nende vahelised seosed, mille juhendaja on Merle Taimalu, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Janyka Vellak

16.05.2019