

Tartu Ülikool
Loodus- ja täppisteaduste valdkond
Ökoloogia ja maateaduste instituut
Loodusharidusliku hariduse keskus

Kristi Teder

**Õpimotivatsiooni võrdlus 8. ja 11. klassi õpilaste näitel kontakt- ja
distantõppe tingimustes**

Magistritöö (15 EAP)

Gümnaasiumi loodusteaduste õpetaja

Juhendaja: teadur Moonika Teppo, MSc

Tartu

2022

LÜHIKOKKUVÕTE

Töö pealkiri on: „**Õpimotivatsiooni võrdlus 8. ja 11. klassi õpilaste näitel kontakt- ja distantsõppe tingimustes**“.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli analüüsida ühe kooli õpilaste motivatsiooni võrdlevalt kontaktõppe ja distantsõppe tingimustes, kuna neil õpilastel oli kaks pikemat kogemust distantsõppega (esimene 2019/2020 kevadel ja teine 2020/2021 kevadel) seoses riiklikult kehtestatud epidemioloogilise olukorraga. Andmeid koguti 70 8. ja 11. klassi õpilaselt elektroonilise küsimustiku abil, kus nad pidid võrdlevalt hindama kontaktõppe ja distantsõppe tingimustes oma õpimotivatsiooni loodusainete õppimisel. Küsimustiku täitsid õpilased Google Forms keskkonnas ja vastamine oli nende jaoks vabatahtlik. Õpilased andsid hinnangud väidetele 5-pallilisel Likerti skaalal (kindlasti pole tõsi - 1, pigem pole tõsi - 2, ei oska öelda - 3, pigem on tõsi - 4, kindlasti on tõsi - 5). Tulemustest selgus, et nii 8. ja 11. klassi õpilaste hinnangutel domineerib nii kontaktõppes kui ka distantsõppes väline motivatsioon.

Märksõnad: õpimotivatsioon, sisemine motivatsioon, väline motivatsioon, distantsõppe

CERCS kood: S272, „Õpetajakoolitus“

ABSTRACT

„Comparison of learning motivation on the example of 8th and 11th grade students in contact and distance learning“.

The aim of this master's thesis was to analyze students' motivation in contact and distance learning; these students have two longer experiences with distance learning, the first in the spring of 2019/2020 and the second in the spring of 2020/2021. Answers from seventy 8th and 11th grade students were collected through online questionnaire, where they gave comparative assessment on contact and distance learning. The questionnaire was completed by students in the Google Forms environment and was optional for them. The answers were on a 5-point Likert scale, where the student chose between five choices for each question (certainly not true - 1, rather not true - 2, can't say - 3, rather true - 4, certainly true - 5). The results revealed that both 8th and 11th grade students considered dominant external motivation in both contact and distance learning situations.

Key words: motivation to learn, intrinsic motivation, extrinsic motivation, distance learning

CERCS code: S272 „Teacher education“.

Sisukord

SISSEJUHATUS.....	4
1. KIRJANDUSE ÜLEVAADE	6
1.1. Sisemine motivatsioon.....	7
1.2. Väline motivatsioon.....	8
1.3. Motivatsiooni mõjutavad faktorid	9
1.4. Distantõppe	10
1.5. Varasemad uuringud.....	11
2. METOODIKA.....	14
2.1. Uuringu disain	14
2.2. Valim	15
2.3. Uurimisinstrument	15
2.4. Uurimuse kvaliteet.....	16
3. TULEMUSED.....	17
4. ARUTELU JA JÄRELDUSED	23
KOKKUVÕTE.....	25
ENGLISH SUMMARY	30
LISAD	32
Kasutatud küsimustik	32
Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks.....	34

SISSEJUHATUS

Muutused õpetamise viisides, osapoolte omavahelistes suhetes ning koolikultuuris laiemalt on tähtsad, et jõuaksime õpikäsituse muutumise kaudu õpetajakesksest õppijakeskseks ning traditsioonilisest konstruktivistlikus (HTM, TLÜ, TÜ, 2017). „Tark ja tegus Eesti 2035“ on Haridus- ja Teadusministeeriumi visioonidokument, mille eesmärgiks on õppekavade muutumise kaudu: 1) ennastjuhtivate, 2) ennast motiveerivate, 3) elukestvas õppes osalevate õppijate kujundamine ja seda 1) digitehnoloogial ja 2) individuaalsusega arvestavas õppeprotsessis (Tark ja tegus..., 2019). Uurimustöö teemaks valisin õpilaste motivatsiooni võrdlevalt kontaktõppes ja distantsõppe ajal. Sellises mahus ja kestusega distantsilt õppetöö kahel õppeaastal (2019/2020 ja 2020/2021) oli uus kõigi osapoolte jaoks nii õpilastele, õpetajatele kui laste kodudele. Osaline distantsõppe toimus ka käesoleval 2021/2022 õppeaastal, kuid ei olnud enam pikka perioodi hõlmav. Motivatsioon üks võtmekomponent õppeprotsessi juures. Krull (2018) järgi on samuti (õpi)motivatsioon üks keerulisemaid ja vastuolulisemaid pedagoogilisi probleeme. Levesque (2010) on leidnud, et kui õpilased loovad head suhted oma õpetajate ja teiste töötajatega, paraneb nende produktiivsus ja huvi tase klassiruumis. Noorukite motivatsiooni edendamiseks näib olevat paljutõotav juba lühiajaline sekkumine, näiteks pädevus kogemuse edendamisel on kasu klassikogukonna sotsiaalsest lõimumisest. (Schweder & Raufelder, 2021). Peamised motivatsioonitüüpe on kaks: sisemine ja väline motivatsioon ning nende uurimisel on palju teada saadud isemääramisteooria (ka enesemääratlemise teooria) kaudu, millel on tugev mõju haridusele, kuna teooria rõhutab inimeste loomupärast motivatsiooni õppida (Ryan & Deci, 2020). Kui inimene tunneb end toetatuna ja kaasatuna, püsivad tõenäoliselt positiivsed motivatsiooni vormid, näiteks sisemine motivatsioon. Õpilased peavad tundma end pädevatena, tegeledes erinevate akadeemiliste ja mitteakadeemiliste tegevustega. (Levesque jt, 2010). Väliselt motiveeritud eesmärk on näiteks hinne, koolikraad või muu hüve (Schweder & Raufelder, 2021). Kui traditsioonilises klassiruumis saab õpetaja õpilasi hõlpsalt tajuda või neid jälgida, siis distantsõpet iseloomustab see, et tunnis osalevate õpilaste väljendusest ja käitumisest tulenev tagasiside puudub (Abate, Cascone, Nappi, Narducci, Passero, 2021). COVID-19 tingitud pandeemia 2020. aasta alguses sundis tavapärase elukorraldust muutma ja tegema muutus muuhulgas hariduses. Avalikus on omajagu räägitud võimalikest õpilünkadest ja sellest, et nende võimalik mõju avaldub aastate jooksul. Distantsilt õppimine enne pandeemiat oli iseloomulik pigem hariduse kõrgematel

astmetel, kus kontaktset õppimist on vähe ja suur rõhk iseseisval õppimisel. Viimasest tuleneb probleemi uurimise vajalikus, varem pole olnud hariduse madalamatel astmetel vajadust õppida distantsilt seega on tegu aktuaalse probleemiga. Motivatsiooni läbi erinevate tahkude on uuritud palju, kuid uuringuid motivatsiooni osas võrdlevalt distantsõppes ja kontaktõppes ei õnnestunud autoril leida vastava vanuseastme osas, on küll töid hariduse kõrgemate astmete osas.

Eelmainitust lähtuvalt sai töö eesmärgiks õpimotivatsiooni võrdlemine ühe kooli 8. ja 11. klassi õpilaste endi hinnangute põhjal kontakt- ja distantsõppes.

Magistritööle seati järgmised eesmärgid:

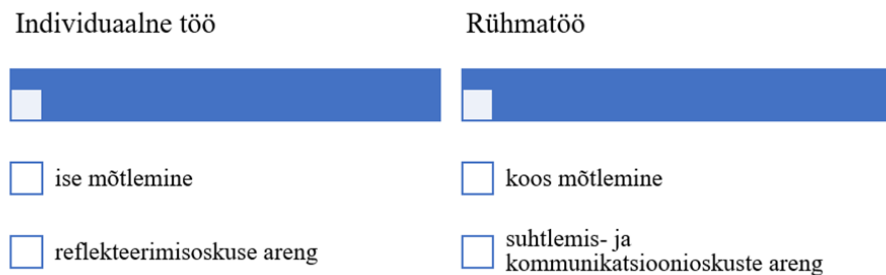
- 1) Selgitada välja, milline motivatsiooni tüüp on valdav 8. klassi õpilaste seas kontaktõppes ja distantsõppes.
- 2) Selgitada välja, milline motivatsiooni tüüp on valdav 11. klassi õpilaste seas kontaktõppes ja distantsõppes.
- 3) Võrrelda motivatsiooni tüübi erinevust 8. ja 11. klassi õpilaste hulgas.

Eesmärkidele vastavalt püstitati järgmised uurimisküsimused:

- 1) Milline on 8. klassi õpilaste hulgas valdav motivatsiooni tüüp kontaktõppes ja distantsõppes?
- 2) Milline on 11. klassi õpilaste hulgas valdav motivatsiooni tüüp kontaktõppes ja distantsõppes?
- 3) Kui palju erineb motivatsioon 8. ja 11. klassi õpilaste vahel?

1. KIRJANDUSE ÜLEVAADE

Õpilaste hulgas on kaks erinevat käitumisvormi, mis näitavad erinevaid eelistusi ja seega erinevaid õpistiile, esiteks need, kes eelistavad töötada individuaalselt, mõelda ise ja arendada oma refleksioonivõimeid, ning teised, kes eelistavad kollektiivset tööd rühmatöö kaudu, edendades suhtlemist ja omavahelisi suhteid (Costa, Souza, Valentim & Castro, 2020). Seda näitab ilmekalt ka joonis 1.



Joonis 1. Eelistuste kaudu oskuste arendamine

Kõverjalg (1996) järgi on esmaseks õpitegevuse allikaks vajadused ehk tarbed, mis ajendavad seda rahuldavale tegevusele, vajadused saab jagada järgnevalt: füsioloogilised, turvalisus, sotsiaalsed, maine- ehk reputatsiooni, autonoomia ja eneseteostusvajadused – tegutsemine (ka õppimine) algab vajaduste tekkimisest. Maslow (2007) vajaduste hierarhia dünaamika kohaselt hakkavad rahuldatud füsioloogiliste vajaduste korral domineerima teised ja kõrgemad vajadused, sest kui need rahuldatakse, siis tekivad jälle uued ning kõrgemad vajadused, see näitab, et vajadused on suhtelise mõjuvõimsuse hierarhias. Õppimist suunab tugevalt motivatsioon (kauakestev huvi/ind, inimese enda seatud eesmärk/plaan), tähelepanu on vajalik õppesisu teadvustamiseks ja mälu seostamiseks seda varasema teabega – toimub meeldejäätmine, kui tähelepanu puudub, siis ei jää see meile meelde (Huotilainen, 2019).

Peamised motivatsioonitüüpe on kaks: sisemine ja väline motivatsioon ning nende uurimisel on palju teada saadud isemääramis teooria (ka enesemääratlemise teooria) kaudu, millel on tugev mõju haridusele, kuna teooria rõhutab inimeste loomupärast motivatsiooni õppida (Ryan & Deci, 2020). Sarnaselt isemääramis teooriale tugineb ka *person-object-theory of interest (POI)* inimese-objekti-huviteooria eeldusele kolme põhivajaduse (autonoomia, kompetentsusvajadus, seotusvajadus) rahuldamisest, sest emotsionaalsed kogemused mängivad tähtsat rolli (Krapp, 2005). Kõige autonoomsem motivatsiooni vorm on sisemine motivatsioon, autonoomia ei tähenda iseseisvust vaid valikut ja taht - sisemise motivatsiooni arendamise

aluseks ongi autonoomia vajadus (Levesque, Copeland, Pattie & Deci, 2010). Väliselt motiveeritud eesmärk on näiteks hinne, koolikraad või muu hüve (Schweder & Raufelder, 2021). Õpetajate ja vanemate pakutavad hüved võivad aja jooksul kaotada oma jõu, kuna noorukid võivad üha enam väärtustada eakaaslaste rühma ja üha vähe väärtustada autoriteete (Lepper, Corpus & Iyengar, 2005).

1.1. Sisemine motivatsioon

Motiveeritud õpitegevusele on iseloomulik, et teatakse, milleks õpitakse – eesmärk, mis on realselt saavutatav (Kõverjalg, 1996). Huotilainen (2019) ajus on olemas sünnipärane õpimotivatsioon, toimub premeerimissüsteem, tasustamine hea tuju ja enesetundega olukorras, kus oleme õppimise nimel pingutanud ja õppinud midagi uut, see tagab, et järgmise õpikogemuse nimel vaeva näha ning tööd teha – sisemine motivatsioon ja õpiedust saadav heameel. Sotsiaalne keskkond mõjutab positiivselt autonoomset motivatsiooni, kui suudab rahuldada vajaduse situatsiooniga hästi hakkama saada, tundes end oma käitumise teadliku algatajana ja lisandub seotuse tunne teistega (Brophy, 2014). *Internet-based learning medium* internetipõhise õppekeskkonna (ILM) kasutamisel peaksid õpetajad muutma õppeprotsessi lõbusamaks ja huvi tekitama läbi mängude, viktoriinide ja muu loomingu lähenemise, lisaks kasutama täielikult ära võimalusi piltide, helide ja tekstide loomiseks kooskõlastatult, et hõlbustada õpilaste arusaamist ja meeldejätmist, kasutades veebisuhtluse ruume tagatakse seotuse tunne teistega, mis parandab tõenäoliselt motivatsiooni õppekeskkonda kasutada. Edukas ILM peaks sisaldama kasulikkuse ja lõbu komponente. (Lee, Cheung & Chen, 2005).

Brophy (2014) õpilastel oli suurem õpimotivatsioon klassides, mida iseloomustavad neli tegurit (need peavad korraga olemas olema ja koos toimima):

- õppimisvõimalused (näited: põhiideede selge välja toomine esitlustes, aruteludes ja ülesannetes; täiendasid õpikutekste oluliselt, selle asemel et lasta õpikul “tundi juhtida”)
- nõudlikkus (näited: õpilastele küsimuste esitamine ja reageerimine vastustele, õpilastel palutakse oma vastuseid selgitada ja põhjendada, lisaküsimuste esitamine õpilase suunamisel)
- toetus (näited: õhutamise koostööle, nõudes, et kõik õpilased panustaksid rühmatöösse; töötasid koos õpilastega probleemilahenduse kallal, kui õpilased sattusid raskustesse (selle asemel et vastus lihtsalt ette öelda))

- hindamine (näited: õpilaste ebaõnnestumise korral luba ülesandeid ümber teha ja tunnikontrolle uuesti sooritada, vigade abil aitasid õpetajad õpilastel nende mõttekäiku kontrollida)

Kiitust ja preemiaid tuleks anda tingimuslikult käitumise eest, mis on õpilase jaoks raske või vähe huvitav, tunnustades samal ajal õpilaste pingutusi ja autonoomset valikut (Bear, Slaughter, Mantz & Farley-Ripple, 2017). Inimesed, kellel on kõrge *dialectical thinking style* (DT) dialektiline mõtlemisstiil on küll mõjutatud pakutavatest preemiatest, kuid neil on võime kohanduda vastavalt olukorrale ja säilitada oma sisemine motivatsioon ehk nad ei oota uuesti olles sarnases olukorras tasu, need inimesed tajuvad olukordi autonoomiat toetavana ja informatiivsena ja seega omab väline vähem kahjustavat mõju. See uurimus andis esimesed tõendid selle kohta, et inimeste dialektiline mõtlemisstiil vähendab välise motivatsiooni mõju sisemisele motivatsioonile. Sellel on oluline mõju rakendusvaldkondadele nagu haridus, töö ja kergejõustikuvõistlused - valitsevad käegakatsutavad hüved ja tugev konkurents. Tõenäoliselt kaitseb dialektiline mõtlemine inimesi väliste stiimulite potentsiaalselt õõnestava mõju eest, andes neile usu, et sisemine ja väline motivatsioon võivad eksisteerida koos. (Li, Sheldon & Liu, 2015). Kui inimene tunneb end toetatuna ja kaasatuna, püsivad tõenäoliselt positiivsed motivatsiooni vormid, näiteks sisemine motivatsioon. Õpilased peavad tundma end pädevatena, tegeledes erinevate akadeemiliste ja mitteakadeemiliste tegevustega. (Levesque jt, 2010). Kui traditsioonilises klassiruumis saab õpetaja õpilasi hõlpsalt tajuda või neid jälgida, siis distantsõpet iseloomustab see, et tunnis osalevate õpilaste väljendusest ja käitumisest tulenev tagasiside puudub.

1.2. Väline motivatsioon

Isemääramis teooria uuringute üks praegusi suundi on probleemid, mis seotud uute haridustehnoloogiatega, kuna eesmärk on õpilaste tähelepanu köitmine ja kaasamine õppe ülesannetesse (Ryan & Deci, 2020). Väliselt motiveeritud eesmärk on näiteks hinne, koolikraad või muu hüve (Schweder & Raufelder, 2021).

Ryan & Deci (2020) tuginedes isemääramis teooriale on määratletud neli peamist välise motivatsiooni alamliiki:

- Väline reguleerimine, nimetatakse tavaliselt väliseks motivatsiooniks (välised hüved või karistused, nõusolek/järeleandvus, reaktsioonivõme)

- Väärtushinnangute ülevõtmine (ego/eneseteadvuse kaasamine, enda ja teiste heakskiidule keskendumine).
- Identifitseerimine (isiklik tähtsus, tegevuse teadlik väärtustamine, oma eesmärkide püstitamine)
- Integratsioon (kokkulangevus, enda tundmaõppimine)

Tasustamise puhul on mõistlikum seda teha harjumuspäraste, konkreetsete sihipäraste ülesannete puhul, kus rõhk on näiteks stabiilsel sooritusel või väljundil (Brophy, 2014). Tasuga olukorras võivad inimesed, kellel on vähe dialektilist mõtlemisstiili, uskuda, et kuna nad teevad preemia eest praegust ülesannet, siis peaks see nii olema ka tulevikus. Need on inimesed, kellele on iseloomulik kalduvus olukordi kontrollida. (Li jt, 2015).

Et olla psühholoogiliselt terve, peavad inimesed igapäevaselt tegelema tegevusega, mis aitavad kaasa nende kolme vajaduse rahuldamisele. Kui inimene tunneb end kontrollituna ja survestatuna, vallanduvad tõenäoliselt negatiivsed motivatsiooni vormid, näiteks väline regulatsioon. (Levesque jt, 2010).

Ryan & Deci (2020) motivatsiooni ja heaolu kahjustavaks peetakse järgmise kolme põhivajaduse rikkumist:

- Autonoomia – initsiatiivitunne ja vastutus oma tegevuses (seda toetavad huvipakkuvad ja väärtuslikud kogemused). Õõnestavad kogemused, mis tulenevad premeerivast või karistavast kontrollimisest
- Kompetentsusvajadus – meisterlikkuse tunne, hakkama saamise ja arenemise tunne (väljakutsed peavad olema optimaalsed ja lisanduma positiivne tagasiside)
- Seotusvajadus – lugupidamine ja hoolivus. Ühtekuuluvustunnet ja sidet teistega kogeb inimene esmalt sugulussuhete kaudu

1.3. Motivatsiooni mõjutavad faktorid

Ryan & Deci (2020) hindamisskeemid on laialdasel kasutamisel kogu maailma koolides, kuid on märkimisväärselt vähe tõendeid selle kohta, et need suurendavad motivatsiooni või õppimist, samas negatiivsed mõjud on tõendatud. Uuringu tulemused näitavad, et isemääramis teooria toetab nii tüdrukuid kui ka poisse, kes vajavad autonoomia ja kompetentsuse pädevuse rahuldamist, mis on kasulik nende sisemise ja tuvastatud motivatsiooni jaoks. Lisaks leiti, et noorukite motivatsiooni edendamiseks näib olevat paljutõotav juba lühiajaline sekkumine,

näiteks pädevus kogemuse edendamisel on kasu klassikogukonna sotsiaalsel lõimumisel. (Schweder & Raufelder, 2021). Inimesel on suur vajadus sotsiaalsete kontaktide järele ja nende vajaduste rahuldamine on heaolu ning füüsilise ja vaimse tervise vajalik eeltingimus (Krapp, 2005). Kui õpilased loovad head suhted oma õpetajate ja teiste töötajatega, paraneb nende produktiivsus ja huvi tase klassiruumis (Levesque, 2010). Kui õpetajate autonoomiat häirib keskkonnast tulenev surve, olgu see siis kas „ülevalt“ (administratiivsed töötajad, lisaks eeskirjad) või „altpoolt“ (õpilased ja lapsevanemad), siis kipuvad nad õpilastega rohkem kontrollima ja vähem positiivselt tegelema. Kui õpetajad muudavad oma õpilasi iseseisvamaks, siis võib koolikultuur muutuda aktsepteerivamaks ja sallivamaks, seega keskendudes õpetajate ja õpilaste vajaduste rahuldamisele, saavad koolid parandada kõigi kooli kogukonna liikmete suhteid, tuleneb see esiteks sellest, et autonoomiatoetus on kultuuripädevuse keskseks elemendiks ja teiseks see tähendab suutlikkust tõhusalt töötada erineva tausta ja väärtussüsteemiga inimestega, kelle võrdlusraamistik mõjutab nende motivatsiooni ja hinnanguid. (Ryan & Deci, 2020).

Harter (1981) väline motivatsiooni komponent koosneb kolmest alamskaalast:

- Väljakutseid pakkuvate koolitööde eelistamine VERSUS ülesannete eelistamine, mida saab edukalt täita vähese vaevaga
- Millisel määral on käitumine ajendatud uudishimust või huvist VERSUS soov õpetajale meeldida või häid hindeid saada
- Akadeemilise materjali iseseisev omandamine VERSUS suuresti juhendab õpetaja

Tasub mõelda, miks väline motivatsioon koosneb kolmest tegurist, kuid sisemine motivatsioon ainult ühest. Sisene motivatsioon hõlmab üldiselt soovi osaleda oma loomupärast huvide nimel. Väliste motivatsiooniga kaasneb üldiselt soov osaleda erinevatel põhjustel. Erinevuse põhjus võib seisneda ka selles, et sisemise motivatsiooni olemust on liialt lihtsustatud. (Lepper, Corpus & Iyengar, 2005).

1.4. Distantõppe

Lee jt (2005) tänu interneti kasutuselevõtule ja suurele levikule on uus põlvkond integreerinud selle oma igapäevaellu, olles potentsiaalselt suurepärase vahend õppimiseks ja õpetamiseks, kuid õpilased ja õpetajad ei aktsepteeri seda õppetöök. 12. märtsil 2020 teatas Maailma Terviseorganisatsioon (WHO), et SARS-CoV-2 viiruse põhjustatud koroonaviiruse (COVID-19) puhang on jõudnud ülemaailmse pandeemia tasemele. 18. märtsil 2020, teatas UNESCO,

et hinnanguliselt 107 riiki on pandeemia tõttu kõik koolid sulgenud. Koolide sulgemise strateegia on riigiti erinev ja otsuse võib teha riiklikul, piirkondlikul või kohalikul tasandil ja koolide sulgemise otsus põhineb üldjuhul teaduslikel andmetel. (Abuhammad, 2020). Haridusasutused reageerisid kujunenud olukorrale impulsiivselt võttes kasutusele veebipõhised võimalused rakendades kaugõpet (Qazi, Qazi, Naseer, Zeeshan, Qazi, Abayomi-Alli, Ahmad, Darwich, Talpur, Hardaker, Naseem, Yang & Haruna, 2021). COVID-19st tulenevad haridus piirangud näitasid, et paljud õpetajad ei ole valmis alternatiivseid meetodeid nagu näiteks virtuaalsed simulatsioonid ja muid uuenduslikke ja loomingulisi võimalusi õppetegevusse integreerima (Bradley, Johnson, Dreifuerst, 2020). Kui traditsioonilises klassiruumis saab õpetaja õpilasi hõlpsalt tajuda või neid jälgida, siis kaugõpet iseloomustab see, et tunnis osalevate õpilaste väljendusest ja käitumisest tulenev tagasiside puudub. Õpetajate ühine arvamus kaugõppe kohta on tagasiside puudumine tunni kulgemise, õpetaja esitluse stiili ja korraldusliku aspekti kohta. Sellest tulenevalt annab katsetatud didaktiline analüsaator õpetajale huvitavaid näpunäiteid, tehti seda kaugõppe kui tõhusa alternatiivi edendamiseks traditsioonilise klassiruumis juhendamise asemel. Analüsaatori töö põhineb salvestatava videovoo analüüsil, kus tarkvaramoodul analüüsib õpilaste tähelepanu (näo väljendusi jälgitakse läbi silmapilgutuste ja haigutamise). Õpetaja saab tagasisidet, mille abil saab õpilased rohkem kaasata. (Abate, Cascone, Nappi, Narducci, Passero, 2021).

1.5. Varasemad uuringud

Lee jt (2005) internetipõhise õppekeskkonna (ILM) potentsiaalne kasu õpilastele: 1) juurdepääs materjalidele ja nende allalaadimine igal ajal ja igal pool 2) õppimise aspektide jagamine oma klassikaaslaste ja juhendajatega erinevates keskkondades 3) juurdepääs suurele hulgale materjalile - kohese tagasiside saamine 4) iseseisval ja interaktiivsel õppimisel tunnevad õpilased rohkem õppimises väljakutset ja mängulisust 5) sotsiaalsete suhete kaudu sidususe loomiseks veebipõhised suhtluskanalid (näiteks jututoad).

Lemos & Veríssimo (2014) õpilaste sisemise ja välise motivatsiooni ning nende vaheliste seoste uurimine on kriitilise tähtsusega, et saada teavet selle kohta, millised motivatsioonitüübid soodustavad optimaalset õppimist ja saavutust, nende tulemused toetasid, et sisemine ja väline motivatsioon võivad eksisteerida koos ega ole vastuolulised ehk väline motivatsioon ei pruugi tingimata õõnestada sisemist motivatsiooni.

Blended synchronous learning environment (BSLE) segatud sünkroonõppe keskkond, lühenenud *blended synchronous learning* (BSL) segatud sünkroonõppe, käsitleb pedagoogiliste, sotsiaalsete ja tehniliste elementide kombinatsioonina. Põhi- ja keskhariduse asutustes on läbi viidud vähe uuringuid empiiriliste uurimismeetodiga, mistõttu uuriti BSLE, motivatsiooni ja kognitiivse kaasamise vahelisi seoseid keskkoolis. Uuringu tulemused näitasid, et õpilaste motivatsiooni ja nende kognitiivsele kaasatusele on määrav roll õpetaja/juhendaja poolse kaasamisel, sügav kaasamine annab positiivset mõju õpitulemustele, madal kaasamine annab negatiivset mõju õpitulemustele. (Shi, Tong & Long, 2021).

Distance Education (DE) kaugõppest, mis on seotud *Virtual Learning Environments* (VLE) virtuaalsete õpikeskkondade kasutamisega õpilase ja õpetaja vaheliste suhtlusvahenditena, on saanud suur uurimise nišš, mis on levinud kogu maailmas (Costa jt., 2020). Tulenevalt COVID-19ga kaasnenud kaugõppest, milles kasutati nutitehnoloogiaid, näitasid meeleoluanalüüsi tulemused, et üle 70% vastustest väljendasid positiivseid emotsioone, oli ka neutraalseid vastuseid ja vastuseid, mis liigitati negatiivseks, põhjusteks oli seal halb Interneti-ühendus ja selle kättesaadavus ja lisaks tehnoloogiliste vahendite kättesaadavus. Kaugõppe kasutuselevõtt on kujunenud toeks nii õpetajatele kui ka õpilastele ja aidanud vältida võimalust õppeaasta kordamiseks. Uuring näitas, et kaugõppe kasutuselevõtt on olukorrateadlikkuse ja valmisoleku tulemus. (Qazi jt., 2021). Igal inimesel kujuneb välja erinev õppimisviis, mistõttu on nii tähtis, et õpetaja tunneks oma õpilasi ja iseennast, mis võimaldab tal mitmekesistada oma õpetamisviise (Costa jt., 2020). Ka enastjuhtiva õppija kujundamine peab olema iga õpetaja eesmärk. Enastjuhtiva õppe protsessis tegutsevad õpilased iseseisvalt ja koguvad pädevustunnet, õpilane otsustab kas töötada üksi või koos teiste õpilastega ja ta saab oma klassikaaslastelt ja õpetajalt tagasisidet, mis suurendab seotusvajadust (Schweder & Raufelder, 2021). Motivatsiooni puhul on neid, kes peavad vastutavaks ennast (sisemine kontroll) ja neid, kes peavad vastutavaks kedagi teist (väline kontroll) (Harter, 1981).

Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035 üheks aluspõhimõtteks ja väärtuseks on õppija võimestamine. Selles protsessis õppija vastutab oma õppimise eest ja kujundab teadlikult oma õpiteed; omandades teadmised, oskused ja hoiakud, mis aitavad eesmärke ellu viia ja elus toime tulla. Haridusasutuse töötajad loovad võrdseid võimalusi edendava õppekeskkonna ja organisatsioonikultuuri, mis on turvalisele koostööle orienteeritud, arengut ja tervist toetav. Arengukava sihtide hulgas aastaks 2035 on näiteks järgmised punktid: õpe on õppijast lähtuv, õpivõimalused on valikurohked, nüüdisaegne õpikäsitlus on rakendatud kõigil haridustasemetel; õpe on õppijaid, õpetajaid ja õppejõude võimestav, õppekavad toetavad

õppijast lähtumist; õpetajad, õppejõud ja koolitajad on teadlikud uute tehnoloogiate arengusuundadest, võimalustest, ohtudest ja kasutusviisidest; nutikas õppevara ja -metoodika aitavad õppida ja õpetada kõitvalt ja tulemuslikult; sisulise tagasiside andmine ja saamine vahetult. (Haridusvaldkonna ..., 2021).

Heo jt (2022) enesetõhusa õppimise 8 aspekti

- Usun, et saan selles klassis suurepärase hinde
- Olen kindel, et saan aru kõige raskemast materjalist, mis on sellel kursusel lugemiseks antud
- Olen kindel, et saan aru sellel kursusel õpetatavatest põhimõistetest
- Olen kindel, et saan aru kõige keerulisemast materjalist, mille juhendaja sellel kursusel esitas
- Olen kindel, et saan selle kursuse ülesannete ja testidega suurepäraselt hakkama
- Eeldan, et saan selles klassis hästi hakkama
- Olen kindel, et suudan selles tunnis õpetatavaid oskusi omandada
- Arvestades selle kursuse raskust, õpetajat ja minu oskusi, arvan, et saan selles klassis hästi hakkama

2. METOODIKA

Käesoleva magistritöö eesmärk on küsimustiku kaudu uurida ühe kooli 8. ja 11. klassi õpilaste näitel motivatsiooni võrdlevalt kontaktõppes ja distantsõppes.

Algses küsimustikus oli vastajatelt küsitud ka sugu, kuid see jäeti edasisest andmeanalüüsist välja. Kahes klassis oli umbes 20% naisi rohkem vastajate hulgas, ühes veidi üle 11% ja ühes klassis oli ka meeste ülekaal vastajate hulgas umbes 14%. Kahe paralleelklassi andmed on järgnevalt tõstetud kokku, et lähtuvalt uurimisküsimustest võrrelda kahe erineva klassi õpilaste õpimotivatsiooni kontaktõppe ja distantsõppe tingimustes.

Järgnevalt antakse ülevaade uuringu disainist, valimist, kasutatud uurimisinstrumentid, uurimuse kvaliteedist.

2.1. Uuringu disain

Uurimistöö on lineaarse kulgemisega (joonis 2). Kõigepealt valiti välja pakutud teemadest sobivaim. Teema oli: „Õpilaste huvi ja motivatsioon loodusteaduste õppimise vastu valitud kooliastmes”, teema täpsustamisel lisandus juurde distantsõppe aspekt. Viimaks kujunes välja motivatsiooni uurimine kontaktõppes ja distantsõppes võrdlevalt. Lõplikuks teemaks sai: „Õpimotivatsiooni võrdlus 8. ja 11. klassi õpilaste näitel kontakt- ja distantsõppe tingimustes“.



Joonis 2. Uurimistöö põhietapid

Olles igapäevaselt tegemas õpetajana tööd selgus kui palju tahke motivatsiooni teemal on, sama palju või enamgi veel on neid distantsõppel. Teoreetilise tausta tundmise kaudu suureneb ka tööriistade hulk, mida proovida klassis õpilaste motiveerimiseks. Tehtavad uuringud ja tulemused annavad aimu sellest kuhupoole haridus suunduma hakkab ja ka see on põnev, sest teatavasti võtab see aega, et kõik uus saaks osaks igapäevaelus. Teoreetiline taust võimaldab eesmärgile sobivad uurimisküsimused püstitada. Sellele järgneb juba valimi moodustamine ja küsitluse koostamine ja läbiviimine 2022.a kevadel. Küsimustiku läbiviimise osas teavitati õppealajuhatajat ja õppetooli juhti, vastamine oli õpilastele vabatahtlik ja vastused anonüümsed, nende isikuandmeid ei kogutud ja tulemused leiavad käsitlemist antud magistritöö raames. Peale andmete kogumist toimus nende analüüsimine, millele järgnes tulemuste vormistamine ja järelduste tegemine vastavalt püstitatud uurimisküsimustele.

2.2. Valim

Uurimistöös kasutati mugavusvalimit, mis koosnes ühe Tallinna kooli 8. ja 11. klassi õpilastest (vt. tabel 1). Töö autor on nendes klassides aineõpetaja. Nimetatud klassides õppis kokku 114 õpilast, kellest küsimustiku täitis 70, mis tähendab, et kokku vastas vabatahtlikkuse alusel 61,4% õpilastest.

Tabel 1. Küsimustikule vastanud õpilaste jaotus klasside lõikes ja vastajate % klassi õpilaste arvust

Klass	8.a	8.d	11.a	11.b
Õpilasi klassis	24	26	34	30
Vastajate arv	14	18	23	15
Vastajate % klassi õpilaste arvust	58,3%	69,2%	67,6%	50%

2.3. Uurimisinstrument

Uurimisinstrumentina kasutati elektroonilist Likert skaala tüüpi küsimustikku, mille kaudu mõõdeti õpilaste nõustumise astet õpimotivatsiooniga seotud väidete suhtes.

Selles töös kasutas autor küsimustikku, mis on Lepper jt (2005) poolt modifitseeritud, originaal pärineb (Harter, 1981) poolt. Eestikeelsena on seda küsimustikku oma töös kasutanud (Pässa, 2013). Välja jäeti küsimus: „ma osalen projektides, et õppida seda, mis mind huvitab“ kuna distantsõppe sundis projekte edasi lükkama, mõnel juhul juba eelnevalt kokkulepitud projekte ka mitu korda edasi lükkama. Projektid oma sisult on ka sellised, et neid ei proovitud veebi üle viia vaid pigem oodati võimalust, millal neid saab päriselt teha.

Küsimustik koosnes 32 küsimusest (vt lisa), mida küsiti nii kontaktõppe kui distantsõppe kontekstis. Vastused olid 5-pallilisel Likerti skaalal, kus õpilane valis iga küsimuse puhul viie valiku vahel (kindlasti pole tõsi, pigem pole tõsi, ei oska öelda, pigem on tõsi, kindlasti on tõsi). Hiljem anti vastustele andmetöötluse jaoks arvulised väärtused (kindlasti pole tõsi - 1, pigem pole tõsi - 2, ei oska öelda - 3, pigem on tõsi - 4, kindlasti on tõsi - 5). 1932. aastal Likerti poolt väljatöötatud skaalat peetakse üheks kõige usaldusväärsemaks hoiakute mõõtmise meetodiks, see on kategoriaalne ja mittevõrdleva skaala tüüp (Osula, 2008). Küsimustiku täitsid õpilased Google Forms keskkonnas ja vastamine oli nende jaoks vabatahtlik.

2.4. Uurimuse kvaliteet

Valiidsus (*validity*) ehk tõepärasus, näitab seda kas meie test/küsimustik mõõdab seda, mida ta väidetavasti peaks mõõtma ja mitte midagi muud (Laanpere, 2009). Küsimustik ja töö uurimisküsimus(ed) peavad olema omavahel seotud. Valiidsus viitab eelkõige uuringutulemuste sisulisele täpsusele ja õigsusele, lisaks peetakse selle all silmas andmete kogumiseks loodud konstrukti määratlemise õigsust ja kehtivust (Rämmer, 2014).

Reliaablus (*reliable*) ehk usaldusvärsus, näitab seda kui võrd täpselt (mõõtmisvigadeta) test/küsimustik mõõdab (Laanpere, 2009). Reliaablus viitab eelkõige eksperimentitulemuste korratavusele. Seda võimaldab kindlaks teha järeldav statistika ja see näitab kui suure tõenäosusega on tulemus korratav. (Rämmer, 2014).

Antud instrumendi valiidsus on tagatud sellega, et tegemist on juba varem välja töötatud küsimustikuga, mida on töö autor kohaldanud tulenevalt oma uurimisküsimustest, mistõttu puudus vajadus küsimustiku eeltestimiseks ja muutmiseks.

Loodusteaduslikust seisukohast on iga uurimise/katse puhul tähtis see, kui palju on kordusi ja üldistusi saab teha alles siis, kui katsete arv on piisavalt suur ja saadud lähedased andmed. Kuna töö autor kasutas juba kasutusel olnud küsimustiku, mida kohaldas vastavalt temaatikale, siis korratav on see kindlasti ka edaspidi (vt lisa).

3. TULEMUSED

Küsimustikust saadud tulemused kajastuvad üksikasjalikult tabelites 2 ja 3. Iga küsimuse puhul on võimalik hinnata, kas see mõõdab sisemist (S) või välimist (V) motivatsiooni. Tulemused on esitatud väidete järjekorras, nii nagu need olid esitatud küsimustikus.

Tabelist 2 selgub, et 8. klassi õpilaste hinnangud motivatsioonile nii kontaktõppe kui ka distantõppe tingimustes on üldiselt positiivsed võttes arvesse väidete keskmist väärtust (>3). Kõige kõrgemalt hindasid õpilased väiteid: „Kontaktõppes/distantõppes meeldib mulle lihtne töö, milles ma olen kindel, et ma seda oskan“ (keskmine väärtus kontaktõppes/distantõppes vastavalt 4,25 ja 4,13) ja „Kontaktõppes/distantõppes mulle meeldivad õppeained, milles on kerge vastuseid leida“ (keskmised väärtused vastavalt 4,22 ja 4,16). Kõige madalamad hinnangud andsid õpilased väidetele, mis sisaldasid rasket tööd või pingutust: „Kontaktõppes/distantõppes mulle meeldib raske õpiülesanne, sest see on minu jaoks väljakutse“ (keskmised väärtused vastavalt 2,28 ja 2,06) ning sooviga mitte tähelepanu pälvida: „Kontaktõppes/distantõppes ma esitan tunnis küsimusi, sest ma tahan, et õpetaja märkaks mind“ (keskmised väärtused vastavalt 2,22 ja 1,94).

Tabel 2. 8. klassi õpilaste tulemused

Väited	Kontaktõpe Keskmine (SD)	Distantõpe Keskmine (SD)
Kontaktõppes/distantõppes mulle meeldib raske õpiülesanne, sest see on minu jaoks väljakutse (S)	2,28 (1,08)	2,06 (1,11)
Kontaktõppes/distantõppes mulle meeldib teha oma koolitöid iseseisvalt ilma kõrvalise abita (S)	3,19 (1,15)	3,00 (1,41)
Kontaktõppes/distantõppes mulle ei meeldi lahendada raskeid õpiülesandeid (V)	3,59 (1,16)	3,94 (1,08)
Kontaktõppes/distantõppes mulle meeldivad need õppeained, mis sunnivad mind rohkem mõtlema ja lahendusi otsima (S)	2,44 (1,11)	2,31 (1,12)
Kontaktõppes/distantõppes kui ma kohe ei saagi mõnest asjast aru, siis mulle ikkagi meeldib iseseisvalt jõuda õige lahenduseni (S)	3,06 (1,13)	2,94 (1,16)
Kontaktõppes/distantõppes mulle meeldib raske õppetöö, sest ma leian, et see on huvitav (S)	2,28 (1,22)	2,03 (1,12)
Kontaktõppes/distantõppes ma teen oma koolitööd, sest õpetaja nõuab seda (V)	3,94 (1,01)	3,78 (1,01)
Kontaktõppes/distantõppes mulle meeldib, kui õpetaja ütleb, mida järgmiseks tuleb teha (V)	3,78 (1,24)	3,66 (1,15)
Kontaktõppes/distantõppes koolitööd tehes saan uusi, mulle vajalikke teadmisi (S)	3,75 (1,05)	3,44 (1,01)
Kontaktõppes/distantõppes ma töötan õpiülesannetega, sest mulle tõepoolest meeldib õppida (S)	2,56 (0,98)	2,59 (0,95)

Väited	Kontaktõpe Keskmine (SD)	Distantõpe Keskmine (SD)
Kontaktõppes/distantõppes mulle meeldib jätkata ülesannetega, mida on lihtne teha (V)	4,13 (0,79)	4,00 (0,95)
Kontaktõppes/distantõppes mulle meeldib ennast proovile pannes nuputada, kuidas iseseisvalt sooritada koolis antud ülesandeid (S)	2,88 (1,16)	2,78 (1,18)
Kontaktõppes/distantõppes mulle meeldib õpetaja, kes abistab mind õppetöös (V)	3,91 (1,00)	3,63 (1,16)
Kontaktõppes/distantõppes kui ma teen vea, siis ma püüan ise leida õige vastuse (S)	3,53 (0,88)	3,50 (0,84)
Kontaktõppes/distantõppes mulle ei meeldi keerulised ülesanded, sest need nõuavad minult tugevat pingutust (V)	3,44 (1,16)	3,69 (1,03)
Kontaktõppes/distantõppes mulle meeldib küsida õpetajalt, kuidas ma pean õpiülesannet tegema (V)	3,25 (0,98)	2,78 (0,94)
Kontaktõppes/distantõppes mulle meeldib, kui iga järgnev õpiülesanne on eelmisest natuke raskem (S)	2,59 (1,01)	2,56 (0,98)
Kontaktõppes/distantõppes mulle meeldib õppida ainult seda, mida ma pean õppima (V)	3,41 (1,13)	3,44 (1,16)
Kontaktõppes/distantõppes kui ma jään probleemi lahendamisel hätta, püüan selle siiski lahendada iseseisvalt (S)	3,28 (1,08)	3,19 (1,06)
Kontaktõppes/distantõppes mulle meeldib lihtne töö, milles ma olen kindel, et ma seda oskan (V)	4,25 (0,84)	4,13 (0,87)
Kontaktõppes/distantõppes kui ma teen vea, meeldib mulle küsida õpetajalt, kuidas saada õige vastus (V)	3,09 (1,09)	2,81 (1,00)
Kontaktõppes/distantõppes mulle meeldivad õppeained, milles on kerge vastuseid leida (V)	4,22 (0,91)	4,16 (0,92)
Kontaktõppes/distantõppes ma õpin õppeainet seepärast, et õpetaja soovib, et ma seda teeksin (V)	3,53 (0,92)	3,44 (0,91)
Kontaktõppes/distantõppes ma esitan tunnis küsimusi, sest ma tahan teada saada midagi uut (S)	2,88 (1,10)	2,56 (0,95)
Kontaktõppes/distantõppes ma töötan probleemidega, sest minult oodatakse seda (V)	3,41 (0,76)	3,31 (0,78)
Kontaktõppes/distantõppes ma esitan tunnis küsimusi, sest ma tahan, et õpetaja märkaks mind (V)	2,22 (1,04)	1,94 (0,91)
Kontaktõppes/distantõppes kui ma ei saa kohe ülesandest aru, siis tahan, et õpetaja aitaks mind (V)	3,13 (1,01)	2,84 (1,05)
Kontaktõppes/distantõppes mulle meeldivad keerulised probleemid, sest ma naudin nende lahendamisega kaasnevaid pingutusi (S)	2,38 (1,13)	2,25 (1,11)
Kontaktõppes/distantõppes ma töötan probleemidaga, et õppida nende lahendamist (S)	3,28 (0,89)	3,16 (1,02)
Kontaktõppes/distantõppes ma loen lisamaterjali mind huvitava aine kohta (S)	2,34 (1,04)	2,59 (1,10)
Kontaktõppes/distantõppes kui ma satun probleemiga raskustesse, küsin ma õpetajalt abi (V)	3,16 (1,08)	2,81 (1,06)

Väited	Kontaktõpe Keskmine (SD)	Distantõpe Keskmine (SD)
Kontaktõppes/distantõppes ma õpin koolis/kodus nii hästi kui ma suudan (S)	3,88 (0,98)	3,66 (1,07)

Märkused: V tähistab välist motivatsiooni, S tähistab sisemist motivatsiooni. SD – standardhälve.

Tabelist 3 selgub, et 11. klassi õpilaste hinnangud motivatsioonile nii kontaktõppe kui ka distantõppe tingimustes on üldiselt sarnased 8. klassile, selle erinevusega, et kokkuvõtvalt oli 11. klass kontaktõppes piiri peal, kaldudes siiski napilt välise motivatsiooni poole.

Tabel 3. 11. klassi õpilaste tulemused

Väited	Kontaktõpe Keskmine (SD)	Distantõpe Keskmine (SD)
Kontaktõppes/distantõppes mulle meeldib raske õpiülesanne, sest see on minu jaoks väljakutse (S)	2,55 (0,95)	2,03 (0,82)
Kontaktõppes/distantõppes mulle meeldib teha oma koolitöid iseseisvalt ilma kõrvalise abita (S)	2,95 (1,14)	3,16 (1,20)
Kontaktõppes/distantõppes mulle ei meeldi lahendada raskeid õpiülesandeid (V)	3,18 (1,11)	3,84 (1,13)
Kontaktõppes/distantõppes mulle meeldivad need õppeained, mis sunnivad mind rohkem mõtlema ja lahendusi otsima (S)	3,05 (1,16)	2,82 (1,20)
Kontaktõppes/distantõppes kui ma kohe ei saagi mõnest asjast aru, siis mulle ikkagi meeldib iseseisvalt jõuda õige lahenduseni (S)	3,47 (1,10)	3,32 (1,09)
Kontaktõppes/distantõppes mulle meeldib raske õppetöö, sest ma leian, et see on huvitav (S)	2,42 (1,03)	2,10 (0,92)
Kontaktõppes/distantõppes ma teen oma koolitööd, sest õpetaja nõuab seda (V)	3,63 (0,94)	3,47 (1,01)
Kontaktõppes/distantõppes mulle meeldib, kui õpetaja ütleb, mida järgmiseks tuleb teha (V)	3,87 (0,74)	3,89 (0,83)
Kontaktõppes/distantõppes koolitööd tehes saan uusi, mulle vajalikke teadmisi (S)	3,97 (1,10)	3,63 (1,00)
Kontaktõppes/distantõppes ma töotan õpiülesannetega, sest mulle tõepoolest meeldib õppida (S)	3,08 (1,24)	3,11 (1,09)
Kontaktõppes/distantõppes mulle meeldib jätkata ülesannetega, mida on lihtne teha (V)	4,13 (0,91)	4,05 (0,96)
Kontaktõppes/distantõppes mulle meeldib ennast proovile pannes nuputada, kuidas iseseisvalt sooritada koolis antud ülesandeid (S)	3,18 (1,20)	2,97 (1,10)
Kontaktõppes/distantõppes mulle meeldib õpetaja, kes abistab mind õppetöös (V)	4,18 (0,87)	4,00 (1,09)
Kontaktõppes/distantõppes kui ma teen vea, siis ma püüan ise leida õige vastuse (S)	3,74 (0,95)	3,68 (0,96)

Väited	Kontaktõpe Keskmine (SD)	Distantõpe Keskmine (SD)
Kontaktõppes/distantõppes mulle ei meeldi keerulised ülesanded, sest need nõuavad minult tugevat pingutust (V)	3,26 (0,98)	3,68 (1,01)
Kontaktõppes/distantõppes mulle meeldib küsida õpetajalt, kuidas ma pean õpiülesannet tegema (V)	3,05 (1,25)	2,47 (1,16)
Kontaktõppes/distantõppes mulle meeldib, kui iga järgnev õpiülesanne on eelmisest natuke raskem (S)	3,00 (1,09)	2,63 (1,05)
Kontaktõppes/distantõppes mulle meeldib õppida ainult seda, mida ma pean õppima (V)	3,08 (1,08)	3,47 (0,89)
Kontaktõppes/distantõppes kui ma jään probleemi lahendamisel hätta, püüan selle siiski lahendada iseseisvalt (S)	3,42 (1,15)	3,00 (1,27)
Kontaktõppes/distantõppes mulle meeldib lihtne töö, milles ma olen kindel, et ma seda oskan (V)	4,26 (0,79)	4,37 (0,82)
Kontaktõppes/distantõppes kui ma teen vea, meeldib mulle küsida õpetajalt, kuidas saada õige vastus (V)	2,82 (1,23)	2,42 (1,20)
Kontaktõppes/distantõppes mulle meeldivad õppeained, milles on kerge vastuseid leida (V)	4,32 (0,74)	4,18 (0,90)
Kontaktõppes/distantõppes ma õpin õppeainet seepärast, et õpetaja soovib, et ma seda teeksin (V)	3,26 (1,22)	3,24 (1,22)
Kontaktõppes/distantõppes ma esitan tunnis küsimusi, sest ma tahan teada saada midagi uut (S)	2,81 (1,37)	2,24 (1,24)
Kontaktõppes/distantõppes ma töötan probleemidega, sest minult oodatakse seda (V)	3,79 (0,70)	3,61 (0,79)
Kontaktõppes/distantõppes ma esitan tunnis küsimusi, sest ma tahan, et õpetaja märkaks mind (V)	1,95 (1,04)	1,76 (0,88)
Kontaktõppes/distantõppes kui ma ei saa kohe ülesandest aru, siis tahan, et õpetaja aitaks mind (V)	2,87 (1,21)	2,58 (1,15)
Kontaktõppes/distantõppes mulle meeldivad keerulised probleemid, sest ma naudin nende lahendamisega kaasnevaid pingutusi (S)	2,76 (1,08)	2,47 (0,95)
Kontaktõppes/distantõppes ma töötan probleemidaga, et õppida nende lahendamist (S)	3,79 (0,93)	3,42 (1,00)
Kontaktõppes/distantõppes ma loen lisamaterjali mind huvitava aine kohta (S)	2,89 (1,25)	2,89 (1,20)
Kontaktõppes/distantõppes kui ma satun probleemiga raskustesse, küsin ma õpetajalt abi (V)	3,00 (1,23)	2,71 (1,18)
Kontaktõppes/distantõppes ma õpin koolis/kodus nii hästi kui ma suudan (S)	3,89 (1,13)	3,50 (1,27)

Märkused: V tähistab välist motivatsiooni, S tähistab sisemist motivatsiooni. SD – standardhälve.

Edasine tulemuste osa on kahe klassi üldistus lähtudes tabelites 2 ja 3 esitatud andmetele.

Küsimus: „Kontaktõppes/distsantsõppes mulle meeldib raske õppetöö, sest ma leian, et see on huvitav“ mõõdab sisemist motivatsiooni, kuid küsimuse keskmised väärtused on jäänud tagasihoidlikuks, olles 2,0-2,4. Küsimus: „Kontaktõppes/distsantsõppes mulle ei meeldi lahendada raskeid õpiülesandeid“ mõõdab vastupidiselt välist motivatsiooni ja selle väärtused on juba kõrgemad, keskmised on vahemikus 3,1-3,9. See näide toob välja selle, et küsimustik on toimiv ja mõõdab seda, mida peab.

Madalamad on kahe klassi lõikes keskmised küsimusele: „Kontaktõppes/distsantsõppes ma esitan tunnis küsimusi, sest ma tahan, et õpetaja märkaks mind“ olles 1,7-2,2, mis mõõdab välist motivatsiooni, ja madal hinnang viitab sellele, et õpilaste ajendid küsimiseks on teised kui tähelepanu saamine.

Küsimus: „Kontaktõppes/distsantsõppes ma teen oma koolitööd, sest õpetaja nõuab seda“, mõõdab välist motivatsiooni, väärtus 3,5-4,0. Küsimus: „Kontaktõppes/distsantsõppes koolitööd tehes saan uusi, mulle vajalikke teadmisi“ mõõdab sisemist motivatsiooni, väärtus 3,4-4,0. Vastandlike küsimuste paar, üsna sarnaste suuruste vahemikus.

Küsimus: „Kontaktõppes/distsantsõppes mulle meeldib, kui õpetaja ütleb, mida järgmiseks tuleb teha“, mõõdab välist motivatsiooni, väärtus 3,7-3,9. Küsimus: „Kontaktõppes/distsantsõppes mulle meeldib õpetaja, kes abistab mind õppetöös“, mõõdab välist motivatsiooni, väärtus 3,6-4,2. Sõltuvalt tõlgendamisest ja kontekstist võib mõõda ka sisemist motivatsiooni. Üldjuhul viitab iga väline tegur ka välisele motivatsioonile.

Küsimus: „Kontaktõppes/distsantsõppes mulle meeldib lihtne töö, milles ma olen kindel, et ma seda oskan“, mõõdab välist motivatsiooni, väärtused 4,1-4,3. Küsimus: „Kontaktõppes/distsantsõppes mulle meeldib jätkata ülesannetega, mida on lihtne teha“, mõõdab samuti välist motivatsiooni, väärtus 4,0-4,1. Küsimus: „Kontaktõppes/distsantsõppes mulle meeldivad õppeained, milles on kerge vastuseid leida“ mõõdab samuti välist motivatsiooni väärtused 4,2-4,3. Sisemise motivatsiooniga käib üldjuhul kaasa pingutus ja sellest tulenev heaolutunne.

Küsimus: „Kontaktõppes/distsantsõppes kui ma teen vea, siis ma püüan ise leida õige vastuse“ mõõdab sisemist motivatsiooni, väärtused 3,5-3,7, seotud isikliku pingutusega.

Küsimus: „Kontaktõppes/distantsõppes kui ma teen vea, meeldib mulle küsida õpetajalt, kuidas saada õige vastus“, mõõdab välist motivatsiooni, väärtus 2,4-3,0. Samas sõltuvalt kontekstist võib olla tegu ka sisemise motivatsiooniga.

Küsimus: „Kontaktõppes/distantsõppes ma õpin koolis/kodus nii hästi kui ma suudan“, mõõdab sisemist motivatsiooni, keskmised vahemikus 3,5-3,8. Samas sõltuvalt kontekstist võib see olla ka väline motivatsioon.

4. ARUTELU JA JÄRELDUSED

Motivatsioon mängib olulist rolli õppimisel ja edu saavutamisel (Ryan & Deci, 2020). Eriti aktuaalseks muutus õpimotivatsioon COVID-19 perioodil, kuna õpilased olid sunnitud distantsõppele ning neil puudus reaalne kontakt kaasõpilaste ning õpetajatega. Sellest tulenevalt sooviti käesoleva tööga välja selgitada, milline on valdav õpimotivatsiooni tüüp 8. ja 11. klasside õpilaste hinnagul võrreldes kontaktõppe ja distantsõppe tingimusi.

Tulemustest selgus, et 8. ja 11. klassi õpilaste hulgas on valdav motivatsiooni tüüp kontaktõppes ja distantsõppes sarnane mõlemas klassis ja õppevormis. Tuli välja, et see on väline motivatsioon. Kuigi motivatsiooni tüüp oli sarnane siis 11. klassi oli väline ja sisemine motivatsioon kontaktõppes siiski tulemuste alusel üsna võrdne, ent napilt jäi peale väline motivatsioon.

Levesque, Copeland, Pattie & Deci (2010) sisemise motivatsiooni arendamise aluseks on autonoomia vajadus – see ei tähenda iseseisvust vaid valikut ja tahet. Levesque jt (2010) kohaselt loovad head suhted õpetajate ja teiste töötajatega juurde nii produktiivsust kui huvi taseme tõusu klassis. Eelnev mõte sobib hästi kokku Brophy (2014), sest tema ütles, et sotsiaalne keskkond mõjutab positiivselt autonoomset motivatsiooni. Näiteks antud töös mõõdab sisemist motivatsiooni väited: „kui ma teen vea, siis ma püüan ise leida õige vastuse“ (keskmise väärtusega 3,5-3,7) ja „ma õpin koolis/kodus nii hästi kui ma suudan“ (keskmise väärtus 3,5-3,8). Huotilainen (2019) õppimist suunab tugevalt motivatsioon – kauakestev huvi või inimese enda seatud eesmärk, meeldejätmiseks on oluline ka tähelepanu loomaks mälus seoseid varasema teabega.

Tulemustest ilmnas, et vastandlike küsimuste väärtuste vahed on suured. Näiteks mulle meeldib raske õppetöö, sest ma leian, et see on huvitav sai väärtuseks 2,0-2,4. Tunduvalt suurema skoori 3,1-3,9 sai mulle ei meeldi lahendada raskeid õpiülesandeid. Küsimus teen oma koolitööd, sest õpetaja nõuab seda sai väärtuseks 3,5-4,0. Samas kui vastandlik küsimus koolitööd tehes saan uusi, mulle vajalikke teadmisi sai väärtuseks 3,4-4,0. See näitab taaskord nagu ka Krull (2018) välja tõi, et (õpi)motivatsioon on üks keerulisemaid ja vastuolulisemaid pedagoogilisi probleeme. Schweder & Raufelder (2021) tõid välja, et noorukite motivatsiooni edendamiseks on paljutõotav juba lühiajaline sekkumine näiteks pädevus kogemuse edendamisest on kasu klassi sotsiaalsel lõimimisel. Levesque jt (2010) pädevuste arendamine peaks toimuma nii läbi akadeemilise kui mitteakadeemilise tegevuse. Kõrge dialektiline mõtlemisstiiliga inimeste puhul ei pruugi tasu toimida välise motivatsioonina ja nad ei oota seda järgmisel korral sarnases

olukorras, see lubab uskuda, et sisemine ja väline motivatsioon võivad eksisteerida koos (Li, Sheldon & Liu, 2015). HTM, TLÜ, TÜ (2017) järgi on oluline jõuda õpetajakesksest õppijakeskseks lisaks traditsioonilisest konstruktivistlikuks.

Haridusvaldkonna ... (2021) õpetajad, õppejõud ja koolitajad peavad olema teadlikud uute tehnoloogiate arengusuundadest, võimalustest, ohtudest ja kasutusviisidest, seda selleks, et õppimine oleks nüüdisaegne, õpivõimalused valikurohked, õppevara ja- meetoodika sellised, mis aitavad õppida ja õpetada kõitvalt ja tulemuslikult. Lemos & Veríssimo (2014) leidsid, et õpilaste sisemise ja välise motivatsiooni ning nende vaheliste seoste uurimine on kriitilise tähtsusega, et saada teavet selle kohta, millised motivatsioonitüübid soodustavad optimaalset õppimist ja saavutust.

Antud magistr töö tulemustest saab järeldada, et:

1. 8. klassi õpilaste hinnangul on kontaktõppes ja distantsõppes valdav väline motivatsioon;
2. 11. klassi õpilaste hinnangud sisemise ja välise motivatsioonile kontaktõppes olid üsna võrdväärsed, napilt jäi peale väline motivatsioon. Distantsõppes oli samuti domineeriv väline motivatsioon, kuid juba kõrgemalt kui kontaktõppe puhul.
3. Ootuspäraselt domineerib 8. klassi õpilaste hulgas väline motivatsioon, kuid domineeriv on see ka 11. klassi õpilaste seas.

KOKKUVÕTE

COVID-19st tingitud kriis on midagi, mis pikas plaanis toob meile lahendusi ja võimalusi milleni jõudmine oleks muidu võtnud kauem aega. Millised on need võitud ja kaotused tegelikult seda näitab üksnes aja möödumine. Haridus- ja Teadusministeeriumil on visioonidokument, „Tark ja tegus Eesti 2035“ mille eesmärgiks on muuhulgas ennastjuhtivad ja ennast motiveerivad õppijad, usun, et see kriis aitas sellele eesmärgile lähemale meid, sest digitehnoloogiad olid distantsõppel möödapääsmatud. Lemos & Veríssimo (2014) õpilaste sisemise ja välise motivatsiooni ning nende vaheliste seoste uurimine on kriitilise tähtsusega, et saada teavet selle kohta, millised motivatsioonitüübid soodustavad optimaalset õppimist ja saavutust. Lähtudes Harter (1981) tulemustest, kus motivatsiooni puhul on neid, kes peavad vastutavaks ennast (sisemine kontroll) ja neid, kes peavad vastutavaks kedagi teist (väline kontroll).

Töö põhineb küsimustikul, mille täitsid õpilased Google Forms keskkonnas ja vastamine oli nende jaoks vabatahtlik. Vastused olid 5-pallilisel Likerti skaalal, kus õpilane valis iga küsimuse puhul viie valiku vahel (kindlasti pole tõsi, pigem pole tõsi, ei oska öelda, pigem on tõsi, kindlasti on tõsi). Hiljem anti vastustele andmetötluse jaoks arvulised väärtused (kindlasti pole tõsi - 1, pigem pole tõsi - 2, ei oska öelda - 3, pigem on tõsi - 4, kindlasti on tõsi - 5). Uurimistöös kasutati mugavusvalimit, mis koosnes ühe Tallinna kooli 8. ja 11. klassi õpilastest. Nendes klassides õpib kokku 114 õpilast, kellest küsimustiku täitis 70. Küsimustik koosnes 32 küsimusest (vt lisa) mida küsiti nii kontaktõppe kui distantsõppe kontekstis.

Positiivne on see, et üsna kõrged keskmised väärtused said mitmed küsimused, mis seotud sisemise motivatsiooniga, näiteks, et kui ma teen vea, siis ma püüan ise leida õige vastuse“ keskmine vahemikus 3,5-3,7 või samuti küsimus, ma õpin koolis/kodus nii hästi kui ma suudan, väärtus 3,5-3,8. sisemise motivatsiooni arendamise aluseks on autonoomia vajadus – see ei tähenda iseseisvust vaid valikut ja tahet.

Üllatuslikult kõrgeid keskmiseid vastused, said küsimused mis seotud lihtsusega ja mõõdavad välist motivatsiooni. Lihtne töö ja oskan – väärtusega 4,1-4,4, jätkamine ülesannetega, mida on lihtne teha – väärtusega 4,0-4,1 või meeldivad õppeained, milles on kerge vastuseid leida – väärtustega 4,2-4,3. Välise motivatsiooni põhjused on näiteks huvi puudus, õppimine vanema või õpetaja jaoks, madal kaasamine jne.

Küsimus teen oma koolitööd, sest õpetaja nõuab seda sai väärtuseks 3,5-4,0. Samas kui vastandlik küsimus koolitööd tehes saan uusi, mulle vajalikke teadmisi sai väärtuseks 3,4-4,0.

Kõrge dialektiline mõtlemisstiiliga inimeste puhul ei pruugi tasu toimida välise motivatsioonina ja nad ei oota seda järgmisel korral sarnases olukorras, see lubab uskuda, et sisemine ja väline motivatsioon võivad eksisteerida koos (Li, Sheldon & Liu, 2015).

Teoreetilise tausta tundmise kaudu suureneb ka tööriistade hulk, mida proovida klassis õpilaste motiveerimiseks. Nii on võimalus aidata kaasa ennastjuhtivate, ennast motiveerivate, elukestvas õppes osalevate õppijate kujunemisele ja seda digitehnoloogial ja individuaalsusega arvestavas õppeprotsessis. Viimane on ühtlasi Haridus- ja Teadusministeeriumi visioonidokumendi „Tark ja tegus Eesti 2035“ eesmärgiks.

KASUTATUD KIRJANDUS

Abate, A. F., Cascone, L., Nappi, M., Narducci, F. ja Passero, I. (2021). Attention monitoring for synchronous distance learning. *Future Generation Computer Systems*. Volume 125, December 2021, Pages 774-784. <https://doi.org/10.1016/j.future.2021.07.026>

Abuhammad, S. (2020). Barriers to distance learning during the COVID-19 outbreak: A qualitative review from parents' perspective. *Heliyon*. Volume 6, Issue 11, November 2020, e05482. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05482>

Bear, G. G., Slaughter, J. C., Mantz, L. S. ja Farley-Ripple, E. (2017). Rewards, praise, and punitive consequences: Relations with intrinsic and extrinsic motivation. *Teaching and Teacher Education*. Volume 65, July 2017, Pages 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.001>

Bradley, C. S., Johnson, B. K., Dreifuerst, K. T. (2020). Debriefing: A Place for Enthusiastic Teaching and Learning at a Distance. *Clinical Simulation in Nursing*. Volume 49, December 2020, Pages 16-18. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2020.04.001>

Brophy, J. (2014). *KUIDAS ÕPILASI MOTIVEERIDA. Käsiraamat õpetajatele. SA Archimedes.*

Costa, R. D., Souza, G. F., Valentim, R. A. M. ja Castro, T. B. (2020). The theory of learning styles applied to distance learning. *Cognitive Systems Research*. Volume 64, December 2020, Pages 134-145. <https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2020.08.004>

Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035. (2020). Haridus- ja teadusministeerium. https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusvaldkonna_arengukava_2021-2035_10.07.2020.pdf (12.08.2021)

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, Vol 17(3), May, 1981. pp. 300-312. <http://dx.doi.org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1037/0012-1649.17.3.300>

Heo, H., Bonk, C.J. ja Doo, M. Y. (2022). Influences of depression, self-efficacy, and resource management on learning engagement in blended learning during COVID-19. *The Internet and Higher Education*. Volume 54, June 2022, Page: 100856. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2022.100856>

HTM, TLÜ, TÜ (2017). Õpikäsitusest ja selle muutumisest. Elukestva õppe strateegia 2020 1. eesmärgi selgituseks.

https://www.hm.ee/sites/default/files/har_min_broshyyr_12lk_est_veebi.pdf

Huotilainen, M. (2019). *Kuidas aju õpib*. Tallinn: Koolibri.

Kõverjalg, A. (1996). *Õppimise psühholoogia ja metoodika*. Tallinn: Eesti Riigikaitse Akadeemiline kirjastus.

Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*. Volume 15, Issue 5, October 2005, Pages 381-395.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.007>

Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Laanepere, M. (2009). Uurimistöo alused. Uurimistöo meetodid.

<https://www.slideshare.net/martlaa/uurimismeetodid-1>

Lee, M. K. O., Cheung, C. M. K. ja Chen, Z. (2005). Acceptance of Internet-based learning medium: the role of extrinsic and intrinsic motivation. *Information & Management*. Volume 42, Issue 8, December 2005, Pages 1095-1104. <https://doi.org/10.1016/j.im.2003.10.007>

Lepper, M., 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. DOI:[10.1037/0022-0663.97.2.184](https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184)

Lemos, M. S. ja Veríssimo, L. (2014). The Relationships between Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Achievement, Along Elementary School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Volume 112, 7 February 2014, Pages 930-938.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1251>

Levesque, C., Copeland, K. J., Pattie, M. D., Deci, E. L. (2010). Intrinsic and Extrinsic Motivation. *International Encyclopedia of Education (Third Edition)*. 2010, Pages 618-623.

<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00612-6>

Li, Y., Sheldon, K. M. ja Liu, R. (2015). Dialectical thinking moderates the effect of extrinsic motivation on intrinsic motivation. *Learning and Individual Differences*. Volume 39, April 2015, Pages 89-95. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.03.019>

Maslow, A. H. (2007). *Motivatsioon ja isiksus*. Tallinn: Mantra Kirjastus.

Osula, K. (2008). Andmeanalüüs. Küsimuste tüübid.

<https://www.tlu.ee/~kairio/failid/kysimused.pdf>

Pässa, Ü. (2013). *Põhikooli õpilaste sisemine ja väline õpimotivatsioon õpilaste hinnangute põhjal ja selle seos keskmise hindegaga harjumaa nelja kooli näitel.* Magistritöö. Tartu Ülikool.

<https://dspace.ut.ee/handle/10062/31740>

Tark ja tegus Eesti 2035. (2019). Haridus- ja teadusministeerium.

https://www.hm.ee/sites/default/files/tark_ja_tegus_eesti2035_kokkuvottev_visioonidokumendi.pdf (27.05.2022)

Qazi, A., Qazi, J., Naseer, K., Zeeshan, M., Qazi, S., Abayomi-Alli, O., Ahmad, I. S., Darwich, M., Talpur, B. A., Hardaker G., Naseem, U., Yang, S. ja Haruna, K. (2021).

Adaption of distance learning to continue the academic year amid COVID-19 lockdown. *Children and Youth Services Review.* Volume 126, July 2021, 106038.

<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2021.106038>

Rämmer, A. (2014). Valiidsus ja reliaablus. Rämmer, A., Rootalu, K., Kalmus, V., Masso, A. Ja Vihalemm, T. (toim), Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas.

<https://samm.ut.ee/valiidsus-ja-reliaablus>

Ryan, R. M. ja Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology.* Volume 61, April 2020.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Schweder, S. ja Raufelder, D. (2021). Needs satisfaction and motivation among adolescent boys and girls during self-directed learning intervention. *Journal of Adolescence.* Volume 88, April 2021, Pages 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.01.007>

Shi, Y., Tong, M. ja Long, T. (2021). Investigating relationships among blended synchronous learning environments, students' motivation, and cognitive engagement: A mixed methods study. *Computers & Education.* Volume 168, July 2021, 104193.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104193>

ENGLISH SUMMARY

The crisis caused by COVID-19 is something that, in the long run, brings us solutions and opportunities that would otherwise have taken longer to reach. Only the passage of time will show what these victories and defeats actually are. The Ministry of Education and Research has a vision document, "Smart and active Estonia 2035", the goal of which is, among other things, self-directed and self-motivated learners, I believe that this crisis helped us get closer to this goal, because digital technologies were unavoidable in distance learning. Lemos & Veríssimo (2014) study students' intrinsic and extrinsic motivation and the relationship between them is critical to gain insight into what types of motivation promote optimal learning and achievement. Based on Harter's (1981) results, where motivation includes those who hold themselves accountable (internal locus of control) and those who hold someone else accountable (external locus of control).

The work is based on a questionnaire filled out by students in the Google Forms environment, and answering was voluntary for them. The answers were on a 5-point Likert scale, where the student chose between five options for each question (definitely not true, rather not true, can't say, rather true, definitely true). Later, numerical values were given to the answers for data processing (definitely not true - 1, rather not true - 2, can't say - 3, rather true - 4, definitely true - 5). The research used a convenience sample consisting of 8th and 11th grade students of a school in Tallinn. A total of 114 students study in these classes, of whom 70 completed the questionnaire. The questionnaire consisted of 32 questions (see appendix) that were asked in the context of both contact and distance learning.

On the positive side, quite high average values were obtained by several questions related to internal motivation, for example, that if I make a mistake, I try to find the right answer myself" average in the range of 3.5-3.7 or also the question, I study at school /at home as best I can, value 3.5-3.8. the basis for the development of internal motivation is the need for autonomy - this does not mean independence, but choice and will.

Questions related to simplicity and measuring external motivation received surprisingly high average answers. Easy work and I can do it - with a value of 4.1-4.4, continuing with tasks that are easy to do - with a value of 4.0-4.1 or pleasant subjects in which it is easy to find answers - with values of 4.2-4.3. Reasons for extrinsic motivation include lack of interest, learning for a parent or teacher, low engagement, etc.

The question I do my schoolwork because the teacher requires it got a value of 3.5-4.0. While the opposite question, I get new, necessary knowledge while doing schoolwork, got a value of 3.4-4.0. For people with a high dialectical thinking style, reward may not act as extrinsic motivation and they do not expect it the next time in a similar situation, this allows us to believe that intrinsic and extrinsic motivation can coexist (Li, Sheldon & Liu, 2015).

Knowing the theoretical background also increases the number of tools to try in class to motivate students. This is an opportunity to contribute to the development of self-directed, self-motivated learners who participate in lifelong learning, and in a learning process that takes into account digital technology and individuality. The latter is also the goal of the vision document of the Ministry of Education and Research "Smart and active Estonia 2035".

LISAD

Kasutatud küsimustik

1. Kontaktõppes mulle meeldib raske õpiülesanne, sest see on minu jaoks väljakutse
 2. Distantõppes mulle meeldib raske õpiülesanne, sest see on minu jaoks väljakutse
 3. Kontaktõppes mulle meeldib teha oma koolitöid iseseisvalt ilma kõrvalise abita
 4. Distantõppes mulle meeldib teha oma koolitöid iseseisvalt ilma kõrvalise abita
 5. Kontaktõppes mulle ei meeldi lahendada raskeid õpiülesandeid
 6. Distantõppes mulle ei meeldi lahendada raskeid õpiülesandeid
 7. Kontaktõppes mulle meeldivad need õppeained, mis sunnivad mind rohkem mõtlema ja lahendusi otsima
 8. Distantõppes mulle meeldivad need õppeained, mis sunnivad mind rohkem mõtlema ja lahendusi otsima
 9. Kontaktõppes kui ma kohe ei saagi mõnest asjast aru, siis mulle ikkagi meeldib iseseisvalt jõuda õige lahenduseni
 10. Distantõppes kui ma kohe ei saagi mõnest asjast aru, siis mulle ikkagi meeldib iseseisvalt jõuda õige lahenduseni
 11. Kontaktõppes mulle meeldib raske õppetöö, sest ma leian, et see on huvitav
 12. Distantõppes mulle meeldib raske õppetöö, sest ma leian, et see on huvitav
 13. Kontaktõppes ma teen oma koolitööd, sest õpetaja nõuab seda
 14. Distantõppes ma teen oma koolitööd, sest õpetaja nõuab seda
 15. Kontaktõppes mulle meeldib, kui õpetaja ütleb, mida järgmiseks tuleb teha
 16. Distantõppes mulle meeldib, kui õpetaja ütleb, mida järgmiseks tuleb teha
 17. Kontaktõppes koolitööd tehes saan uusi, mulle vajalikke teadmisi
 18. Distantõppes koolitööd tehes saan uusi, mulle vajalikke teadmisi
 19. Kontaktõppes ma töötan õpiülesannetega, sest mulle tõepoolest meeldib õppida
 20. Distantõppes ma töötan õpiülesannetega, sest mulle tõepoolest meeldib õppida
 21. Kontaktõppes mulle meeldib jätkata ülesannetega, mida on lihtne teha
 22. Distantõppes mulle meeldib jätkata ülesannetega, mida on lihtne teha
 23. Kontaktõppes mulle meeldib ennast proovile pannes nuputada, kuidas iseseisvalt sooritada koolis antud ülesandeid
 24. Distantõppes mulle meeldib ennast proovile pannes nuputada, kuidas iseseisvalt sooritada koolis antud ülesandeid
 25. Kontaktõppes mulle meeldib õpetaja, kes abistab mind õppetöös
 26. Distantõppes mulle meeldib õpetaja, kes abistab mind õppetöös
 27. Kontaktõppes kui ma teen vea, siis ma püüan ise leida õige vastuse
 28. Distantõppes kui ma teen vea, siis ma püüan ise leida õige vastuse
 29. Kontaktõppes mulle ei meeldi keerulised ülesanded, sest need nõuavad minult tugevat pingutust
 30. Distantõppes mulle ei meeldi keerulised ülesanded, sest need nõuavad minult tugevat pingutust
 31. Kontaktõppes mulle meeldib küsida õpetajalt, kuidas ma pean õpiülesannet tegema?
 32. Distantõppes mulle meeldib küsida õpetajalt, kuidas ma pean õpiülesannet tegema?
 33. Kontaktõppes mulle meeldib, kui iga järgnev õpiülesanne on eelmisest natuke raskem
 34. Distantõppes mulle meeldib, kui iga järgnev õpiülesanne on eelmisest natuke raskem
-

35. Kontaktõppes mulle meeldib õppida ainult seda, mida ma pean õppima
36. Distantõppes mulle meeldib õppida ainult seda, mida ma pean õppima
37. Kontaktõppes kui ma jään probleemi lahendamisel hätta, püüan selle siiski lahendada iseseisvalt
38. Distantõppes kui ma jään probleemi lahendamisel hätta, püüan selle siiski lahendada iseseisvalt
39. Kontaktõppes mulle meeldib lihtne töö, milles ma olen kindel, et ma seda oskan
40. Distantõppes mulle meeldib lihtne töö, milles ma olen kindel, et ma seda oskan
41. Kontaktõppes kui ma teen vea, meeldib mulle küsida õpetajalt, kuidas saada õige vastus
42. Distantõppes kui ma teen vea, meeldib mulle küsida õpetajalt, kuidas saada õige vastus
43. Kontaktõppes mulle meeldivad õppeained, milles on kerge vastuseid leida
44. Distantõppes mulle meeldivad õppeained, milles on kerge vastuseid leida
45. Kontaktõppes ma õpin õppeainet seepärast, et õpetaja soovib, et ma seda teeksin
46. Distantõppes ma õpin õppeainet seepärast, et õpetaja soovib, et ma seda teeksin
47. Kontaktõppes ma esitan tunnis küsimusi, sest ma tahan teada saada midagi uut
48. Distantõppes ma esitan tunnis küsimusi, sest ma tahan teada saada midagi uut
49. Kontaktõppes ma töötan probleemidega, sest minult oodatakse seda
50. Distantõppes ma töötan probleemidega, sest minult oodatakse seda
51. Kontaktõppes ma esitan tunnis küsimusi, sest ma tahan, et õpetaja märkaks mind
52. Distantõppes ma esitan tunnis küsimusi, sest ma tahan, et õpetaja märkaks mind
53. Kontaktõppes kui ma ei saa kohe ülesandest aru, siis tahan, et õpetaja aitaks mind
54. Distantõppes kui ma ei saa kohe ülesandest aru, siis tahan, et õpetaja aitaks mind
55. Kontaktõppes mulle meeldivad keerulised probleemid, sest ma naudin nende lahendamiseiga kaasnevaid pingutusi
56. Distantõppes mulle meeldivad keerulised probleemid, sest ma naudin nende lahendamiseiga kaasnevaid pingutusi
57. Kontaktõppes ma töötan probleemidaga, et õppida nende lahendamist
58. Distantõppes ma töötan probleemidaga, et õppida nende lahendamist
59. Kontaktõppes ma loen lisamaterjali mind huvitava aine kohta
60. Distantõppes ma loen lisamaterjali mind huvitava aine kohta
61. Kontaktõppes kui ma satun probleemiga raskustesse, küsin ma õpetajalt abi
62. Distantõppes kui ma satun probleemiga raskustesse, küsin ma õpetajalt abi
63. Kontaktõppes ma õpin koolis nii hästi kui ma suudan
64. Distantõppes ma õpin kodus nii hästi kui ma suudan

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, **Kristi Teder**,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose **Õpimotivatsiooni võrdlus 8. ja 11. klassi õpilaste näitel kontakt- ja distantsõppe tingimustes**,

mille juhendaja on **Moonika Teppo**,

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 4.0, 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.

Kristi Teder
01.07.2022