

TALLINNA TEHNIKAÜLIKOOL

Majandusteaduskond

Ärikorralduse instituut

Anna Kaljusaar

**NOOREMATE JA VANEMATE ÕPPEJÕUDUDE
MOTIVATSIOON JA SEDA MÕJUTAVAD TEGURID
TALLINNA TEHNIKAÜLIKOOLI VIRUMAA KOLLEDŽI
NÄITEL**

Magistritöö

HAPM10/14, peeriala personalijuhtimine

Juhendaja: Tiiu Kamdron, PhD

Tallinn 2019

Deklareerin, et olen koostanud töö iseseisvalt ja olen viidanud kõikidele töö koostamisel kasutatud teiste autorite töödele, olulistele seisukohtadele ja andmetele, ning ei ole esitanud sama tööd varasemalt ainepunktide saamiseks. Töö pikkuseks on 9987 sõna sissejuhatusest kuni kokkuvõtte lõpuni.

Anna Kaljusaar.....

(allkiri, kuupäev)

Üliõpilase kood: 162825HAPM

Üliõpilase e-posti aadress: anna.kaljusaar@gmail.com

Juhendaja: Tiiu Kamdron, PhD:

Töö vastab kehtivatele nõuetele

.....

(allkiri, kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Liina Randmann, PhD:

Lubatud kaitsmisele

.....

(allkiri, kuupäev)

SISUKORD

LÜHIKOKKUVÕTE	4
SISSEJUHATUS	5
1. ÕPPEJÕUDUDE MOTIVATSIOONI TEOREETILINE RAAMISTIK	7
1.1. Motivatsiooni mõiste ja komponendid	7
1.2. Töömotivatsiooni kujunemine	11
1.3. Õppejõudude motivatsiooni kujundavad tegurid	13
1.3.1. Õppejõudude motivatsiooni kujundavad tegurid üldiselt	13
1.3.2. Noorte õppejõudude motivatsiooni kujundavad tegurid	17
1.4. Motivatsiooni seos värbamise ja töötajate hoidmisega organisatsioonis.....	18
2. ÕPPEJÕUDUDE MOTIVATSIOONI UURING	21
2.1. Õppejõudude motivatsiooni uuringu meetodika ja uuringu läbiviimine	21
2.2. Valim ja andmeanalüüsi meetodid.....	23
2.3. Küsitluse tulemused.....	25
2.4. Intervjuude tulemused.....	27
2.5. Arutelu ja järeldused	33
KOKKUVÕTE	37
SUMMARY	39
VIIDATUD ALLIKAD	42
LISAD	49
Lisa 1. Küsitluse ankeet	49
Lisa 2. Intervjuu küsimused.....	53
Lisa 3. Koodipuu.....	54

LÜHIKOKKUVÕTE

Magistritöö eesmärgiks on selgitada välja ja võrrelda nooremate (kuni 45-aastaste õppejõudude) ja vanemate (45-aastaste ja vanemate õppejõudude) motivatsiooni mõjutavaid tegureid. Eesmärgist tulenevalt püstitatakse järgmised uurimisküsimused.

1. Millised tegurid mõjutavad nooremate (kuni 45-aastaste õppejõudude) motivatsiooni?
2. Millised tegurid mõjutavad vanemate (üle 45-aastaste õppejõudude) motivatsiooni?
3. Millised on erinevused kuni 45-aastaste ja vanemate õppejõudude motivatsioonis?

Töös kasutati kombineeritud meetodit, mis ühendab kvantitatiivse ja kvalitatiivse lähenemise. Viiakse läbi ankeetküsitlus ühe rakenduskõrgkooli õppejõudude seas ning selle tulemuste analüüsis võrreldakse noori (kuni 45-aastased) ja vanemaid (üle 45-aastased) õppejõudusid. Samuti viidi läbi intervjuud sama kooli kuni 45-aastaste õppejõudude. Küsitluses osales 19 ja intervjuudes 12 õppejõudu.

Uuringu tulemusena selgus, et nii noorte kui vanemate õppejõudude motivatsiooni võib pidada kõrgeks ning õppejõuna tegutsetakse rohkem sisemise kui välise motivatsiooni ajendil. Uuringu tulemuste kohaselt ei esinenud olulisi erinevusi vanemate ja noorte õppejõudude motivatsioonitasemes. Seevastu motiveerivad noori ja vanemaid õppejõudusid mõnevõrra erinevad tegurid. Uuringu tulemused näitavad, et aja jooksul võivad õppejõudusid motiveerivad tegurid muutuda.

Võtmesõnad: õppejõud, motivatsioon, sisemine motivatsioon, väline motivatsioon

SISSEJUHATUS

Kõrgkoolide jaoks on oluline teada, millised tegurid kujundavad õppejõudude motivatsiooni, kuidas need võimaldab neil leida paremini võimalusi õppejõudude motivatsiooni toetamiseks. Kõrgkoolidele kui tööandjatele on oluline, et õppejõudude motivatsioonitase oleks kõrge, kuna motivatsioon suunab õppejõudude käitumist (Shanks 2011). Kõrge motivatsioonitasemega töötajad saavutavad reeglina parema töösoorituse (Vallerand *et al.* 2008) ning nad tõenäolisemalt jätkavad töötamist sama kõrgkooli juures, samal ajal kui madala motivatsioonitasemega õppejõud võivad tõenäolisemalt töölt lahkuda (Metcalf *et al.* 2005).

Kõrgkoolide jaoks on oluline uurida nii noorte kui vanemate õppejõudude motivatsiooni kujundavaid tegureid. Õppeasutustele on oluline olla atraktiivne noorte õppejõudude jaoks, kuidas selle kaudu saadakse õppejõudude järelkasvu ning noored õppejõud toovad kõrgkooli uusi ideid ja mõtteviise. Samas võib õppejõudude motivatsioon kõrgkoolis töötamise ajal muutuda (Day, Gu 2007) ning noorte ja vanemate õppejõudude puhul võivad motivatsiooni kujundavad tegurid ning nimetatud tegurite tähtsus olla erinevad (Mägi *et al.* 2013). Kui kõrgkool teab, millised tegurid kujundavad erinevas vanuses õppejõudude motivatsiooni, siis on tal tööandjana võimalik paremini leida sobivaid lahendusi, et säilitada ja suurendada õppejõudude motivatsiooni.

Magistritöö eesmärgiks on selgitada välja ja võrrelda nooremate (kuni 45-aastaste õppejõudude) ja vanemate (45-aastaste ja vanemate õppejõudude) motivatsiooni mõjutavaid tegureid.

Eesmärgist tulenevalt püstitatakse järgmised uurimisküsimused.

1. Millised tegurid mõjutavad nooremate (kuni 45-aastaste õppejõudude) motivatsiooni?
2. Millised tegurid mõjutavad vanemate (üle 45-aastaste õppejõudude) motivatsiooni?
3. Millised on erinevused kuni 45-aastaste ja vanemate õppejõudude motivatsioonis?

Töös kasutatakse kombineeritud meetodit, mis ühendab kvantitatiivse ja kvalitatiivse lähenemise. Viiakse läbi ankeetküsitlus ühe rakenduskõrgkooli õppejõudude seas ning selle tulemuste analüüsis võrreldakse noori (kuni 45-aastased) ja vanemaid (üle 45-aastased) õppejõudusid. Küsimustiku koostamisel on lähtunud Gagné *et al.* (2015, 196) mitmemõõtmelisest

motivatsiooniskaalast ja De Cooman (2007, 130) küsimustikust. Lisaks viiakse läbi intervjuud noorte (kuni 45-aastaste) õppejõududega, millega selgitatakse välja, miks nad otsustasid õppejõududena töötama hakata ning mis neid õppejõu töös motiveerib.

Töö koosneb kahest peatükist. Töö esimeses peatükis esitatakse uuringu teoreetiline raamistik. Esimene peatükk jaguneb neljaks alapeatükiks. Esimeses alapeatükis selgitatakse motivatsiooni olemust ja komponente. Teises alapeatükis käsitletakse töömotivatsiooni kujunemist. Kolmandas alapeatükis tuuakse välja õppejõudude motivatsiooni kujundavad tegurid, kusjuures neid käsitletakse esmalt üldiselt ja seejärel tuuakse välja noortele õppejõududele iseäralikud tegurid. Neljandas alapeatükis tuuakse välja motivatsiooni seos värbamise ja töötajate hoidmisega organisatsioonis.

Töö teine peatükk sisaldab õppejõudude motivatsiooni kohta tehtavat uuringut ja selle tulemuste esitust ning see jaguneb samuti neljaks alapeatükiks. Esimeses alapeatükis esitatakse uuringu metoodika. Teises alapeatükis tuuakse välja intervjuude tulemused ja kolmandas alapeatükis küsitluse tulemused. Neljandas alapeatükis tehakse järeldused uurimisküsimuste kohta ja arutletakse tulemuste tähenduse üle.

1. ÕPPEJÕUDUDE MOTIVATSIOONI TEOREETILINE RAAMISTIK

1.1. Motivatsiooni mõiste ja komponendid

Motivatsiooni kohta on teadlased esitanud mitmeid definitsioone. Väga lihtsalt on motivatsiooni määratlenud Guay *et al.* (2010, 712), kelle järgi on motivatsioon „inimese käitumise põhjused.“ Samuti on lihtsalt ja üldiselt defineerinud motivatsiooni Broussard ja Garrsion (2004, 106) väites, et motivatsioon „on omadus, mis paneb inimesi midagi tegema või mitte tegema.“ Shanks (2011, 24) järgi on motivatsioon „protsess, mis annab inimesele motiivid, mis kutsuvad tema käitumise“ Veelgi täpsemini on motivatsiooni määratlenud Schunk *et al.* (2008, 4), kelle käsitluse järgi on motivatsioon „protsess, mille käigus sooritatakse algatatakse ja kestavalt sooritatakse eesmärgimärast tegevust.“

Kuna motivatsiooni on defineeritud erinevalt, siis puudub teadlaste seas üksmeel selles, mida tuleks motivatsiooni all mõista. Dörnyei ja Ushioda (2013) väidavad, et siiski on võimalik üldistada, et teadlased mõistavad motivatsiooni all jõudu, mis määrab ära inimese käitumise suuna ja intensiivsuse. Seega sõltub motivatsioonist, miks inimese otsustavad ühel või teisel viisil käituda, kui kaua nad valitud käitumist jätkavad ja kui tugevalt nad pingutavad käitumisega taotletava eesmärgi saavutamise nimel.

Motivatsioon on seotud vajadustega, täpsemini motivatsioon tuleneb sellest, et mõned vajadused on inimese jaoks rahuldamata. Rahuldamata vajadused kutsuvad esile motivatsiooni ning inimene hakkab seega motivatsiooni mõjul vajaduste rahuldamise nimel tegutsema (Shanks 2011). Inimesel on erinevaid vajadusi nagu näiteks baasvajadused, sotsiaalsed vajadused, eneseteostuse vajadused. Kõik need vajadused võivad tekitada motivatsiooni ja suunata inimese käitumist (Ryan, Deci 2000). Motivatsiooni ja vajaduste vahelist seost kirjeldavad mitmed vajaduste teooriad (nt Maslow, Herzberg, McClelland), mis süstematiseerivad inimese vajadusi ning kirjeldavad, kuidas erinevat tüüpi vajadused, kutsuvad esile inimese käitumise (Seo *et al.* 2004).

Motivatsioon kujundab inimese käitumist. Kuna motivatsioon paneb inimese tegutsema, siis motivatsioonist sõltub, milliste ülesannete täitmise ja tegevustega inimesed tegelevad (Dowson, McInerney 2003). Motivatsiooni olemus inimese käitumist esile kutsuva jõuna peegeldub ka sõna „motivatsioon“ päritolus. See mõiste pärineb ladinakeelsest sõnast „movere“, mis tähendab liikuma. Seega võib motivatsiooni pidada inimest liikuma panevaks jõuks (Dörnyei, Ushioda 2013). Kuna motivatsioon kujundab inimese käitumist, siis selles peitub ka motivatsiooni tähtsus paljudes eluvaldkonnades, sh juhtimises. Kui on võimalik mõjutada inimese motivatsiooni, siis on selle kaudu võimalik mõjutada ka inimese käitumist (Ryan, Deci 2000).

Motivatsioon on seotud inimeste pühendumisega tegevustele. Pühendumuse all mõistetakse inimese seisundit, mille korral inimene seostab ennast tegevusega, peab seda enda jaoks oluliseks ja tunneb selle üle uhkust. Tugeva pühendumuse korral suudab inimene jätkata tegevust ka siis kui tegevus valmistab talle raskuseid (Halbesleben, Wheeler 2008). Mida tugevam on motivatsioon, seda suurema pühendumusega tegutsetakse (Dowson, McInerney 2003). Seega pühendumuse ja motivatsiooni vahelisest seosest tuleneb, et motivatsioon määrab ära inimese tegevuse järjekindluse. Kui kõrge motivatsioonitasemega kaasneb kõrge pühendumus, siis see tähendab, et kõrgelt motiveeritud inimene jätkab tegevust ka siis, kui selle juures ilmnevad takistused. Seevastu madala motivatsioonitasemega inimene loobub raskuste tekkides kergesti (Dörnyei, Ushioda 2013).

Motivatsioon on seotud enesetõhususega. Enesetõhusus on veendumus, et saadakse ülesande lahendamiseks edukalt hakkama (Bandura 1977). Kõrgem enesetõhusus suurendab motivatsiooni, sest inimene on motiveeritud rohkem pingutama siis, kui ta usub, et tema pingutus toob edu. Sellest tulenevalt kõrgema enesetõhususega tegutsevad suurema pingutusega (Walker *et al.* 2006). Enesetõhusus on seotud inimese subjektiivse hinnanguga oma oskustele ja võimetele. See tähendab, et kui inimene usub, et tal on ülesande sooritamiseks vajalik võimekus olemas, siis on ka tema veendumus, et ta saab ülesandega hakkama, kõrgem (Bandura 1977).

Lisaks on motivatsioon seotud enesemääratlemisega. Enesemääratlemine väljendab seda, kuivõrd inimene tajub, et tal on tegevuse üle kontroll. Inimese motivatsioon on kõrgem kui usutakse, et suudetakse tegevus ja selle tulemused sõltuvad inimesest endast (Bryan *et al.* 2011). Seevastu motivatsioon langeb, kui usuta, et tegevuse tulemused sõltuvad temast endast (Eisenberger *et al.* 1999). Õppejõudude töö kontekstis võib siinkohal tuua näiteks, et kui õppejõud tajub, et tema poolt õpetava aine või läbiviidud uuring on vajalik ja kasulik, siis on tema motivatsioon kõrge. Kui aga

õppejõud leiab, et ta peab õpetama teemasid, mis ei ole üliõpilaste jaoks olulised, või osalema uuringust, millest tema arvates kas ei ole, siis on tõenäoliselt õppejõu motivatsioon madal.

Kuigi motivatsiooni sageli käsitletakse ühtse konstruktina, siis kujundavad inimese motivatsiooni erinevad tegurid. Inimese käitumine võib olla ajendatud väga erinevatest motiividest ja sellega seonduvalt on võimalik eristada motivatsiooni komponente (Ryan, Deci 2000).

Üks võimalus motivatsiooni jaotamiseks erinevateks komponentideks on motivatsiooni jaotamine sisemiseks ja väliseks motivatsiooniks. Sisemise motivatsioon on seotud inimeste vaba tahte ning huvi ja uudishimuga. Sisemist motivatsiooni kutsuvad esile inimesele loomupärased vajadused millegi uue ja väljakutsete järele (Ryan, Deci 2000). Sisemise motivatsiooni ajendil sooritab inimene tegevusi nende tegvuste enda pärast ning tegutsemiseks ei ole vajalik väliseid stiimulid või teiste inimeste poolt antavad korraldused (Deci *et al.* 1999). Sisemine motivatsioon on seotud inimesed huvidega, kui mingi valdkond inimest huvitab, siis on tal tõenäoliselt ka sisemine motivatsioon selles valdkonnas tegutsemiseks (Richardson *et al.* 2014). Tugeva sisemise motivatsiooni ajendil suudab inimene tegutseda ka siis, kui välised tegurid tema tegevust ei toeta või seda takistavad (Neves de Jesus, Lens 2004). Näiteks võib sisemisest motivatsioonist ajendatuna inimene töötada madala tasu eest või tasuta, samuti võib inimene tegutseda kui kaasinimest tema tegevust ei toeta või hukkamõistavad.

Väline motivatsioon on seotud tegevuse väliste stiimulitega. Välised stiimulid võivad olla positiivsed (töötasu, kiitus, tunnustus) või negatiivsed (töötasu vähendamine, laitus, halvaksapanu). Välise motivatsiooni mõjul tegutseb inimene selle nimel, et saavutada tegevuse tulemusi, teda ei huvita mitte tegevus ise, vaid selle tagajärjed (Deci *et al.* 1999). Tüüpiline näide välise motivatsiooni ajendil tegutsemisest on töötamine tasu eest, kusjuures sellisel juhul võib inimene olla nõus tegema tööd mis talle ei meeldi või huvi ei paku. Benabou ja Tirole (2003) märgivad, et väliste stiimulite mõjul on võimalik suunata inimesi tegelema ebahuvitavate ülesannetega, kuigi pikemas perspektiivis võib olla seda keeruline saavutada. Sisemine ja väline motivatsioon on seotud erinevat tüüpi vajadustega ja kui inimese välise tasuga seotud vajadused on juba võrdlemisi hästi rahuldatud, siis välise tasu mõju motivaatorina alaneb.

Sisemise ja välimise motivatsiooni kõrval tuuakse mõnikord välja ka amotivatsioon, mida võib pidada ka motivatsiooni vastandiks või motivatsiooni puudumiseks (Legault *et al.* 2006). Amotivatsiooni all mõistetakse soovi puudumist käituda. Amotivatsiooni mõjul jäävad inimesed passiivseks, sest nendel puudub tahe tegutseda. Amotivatsiooni korral võib inimene küll tegutseda,

kuid tema tegevuses puudub eesmärgipärasus ja soov pingutada (Ryan, Deci 2000) Amotivatsiooni korral võib inimene tajuda, et ta ei oma enda käitumise üle kontrolli, nad võivad tunda end kaugenenuna oma tegevusest. Amotivatsiooni korral tajub inimene ennast saamatu ja abituna (Legault *et al.* 2006).

Motivatsiooni komponentidena on veel käsitletud enesetõhusust ja enesemääratlemist (Ryan *et al.* 2011), kuigi viimati nimetatud konstrukte saab käsitleda ka motivatsiooniga seotud, kuid mitte motivatsiooni alla kuuluvate nähtustena. Samuti on võimalik sisemise ja välimise motivatsiooni juures eristada motivatsiooni komponente kitsamalt. Näiteks välise motivatsiooni juures saab eristada, kuivõrd motiveerivad inimeste tööalased karjäärivõimalused ja kuivõrd motiveerib teda töötasu (Glynn *et al.* 2011).

Motivatsioon on ajaliselt muutuv nähtus. Inimese motivatsioon võib suurened või väheneda ehk ühel päeval võib ta olla kõrgema motivatsioonitasemega kui teisel päeval (Vallerand *et al.* 2008). Muutused motivatsioonis võivad olla seotud inimese tööalase karjääri etappidega, näiteks võidakse olla karjääri alguses rohkem motiveeritud, hiljem võib motivatsioon langeda, siis võib aga teatud aja möödumisel motivatsioon uuesti suurened (Day, Gu 2007).

Motivatsiooni muutumine on sageli pikaajaline ja järk-järguline protsess. Tavaliselt inimese motivatsioon ei muutu hüppeliselt, vaid teatud sündmused tõstavad või alandavad seda vähehaaval (Vallerand *et al.* 2008). Näiteks kõrge motivatsioonitasemega töötaja ei kaota huvi töö suhtes tavaliselt päevapealt, vaid kui tema töökeskkonnas esinevad motivatsiooni alandavad tegurid, siis toimub motivatsioonitaseme langus pikemaajalise protsessina.

Motivatsioon on kontekstuaalne nähtus, mis tähendab, et motivatsioon sõltub tegevuse kontekstist. Seetõttu ei ole sageli inimese motivatsioon ühesugune kõikide tegevuste juures (Standage *et al.* 2003). Näiteks võib inimene olla tööalaselt väga motiveeritud, kuid ta võib olla vähe motivatsiooni muutmaks oma toitumisharjumusi tervislikumaks või suurendamiseks oma kehalist aktiivsust. Fernet *et al.* (2008) märgivad, et motivatsiooni kontekstuaalsus ei pea piirduma mitte üksnes suuremate eluvaldkondadega nagu töö- ja eraelu, vaid ka tööelu siseselt võib töötaja olla väga motiveeritud täitma üht tüüp tööülesandeid, kuid samas võib ta olla vähemotiveeritud tegelema teiste tööülesannetega. Chen *et al.* (2006) toonud eraldi välja õppejõudude motivatsiooni teadustööks, mis võib olla erinev nende motivatsioonist õppetööks. Samuti on võimalik õppetööga seotud motivatsiooni juures välja tuua motivatsioon erinevat tüüpi õppetööks, näiteks on eristatud e-õppega seotud motivatsiooni (Orr *et al.* 2009).

1.2. Töömotivatsiooni kujunemine

Tulenevalt sellest, et motivatsioon on kontekstiline, saab eristada töömotivatsiooni kui tööga seotud motivatsioonist. Definitsiooni järgi on töömotivatsioon „inimese sees olevate ja teda ümbritsevate energeetiliste jõudude kogum, mis kutsuvad esile inimese tööalase käitumise ja määravad ära selle vormi, suuna, intensiivsuse ja kestuse“ (Pinder 2014, 11) Seega erineb töömotivatsioon üldisest motivatsioonist selle poolest, et töömotivatsioon mõjutab inimese tööalast käitumist.

Töömotivatsioon on organisatsioonide jaoks väga oluline, sest sellest sõltub inimese tööalane käitumine, mis omakorda mõjutab organisatsioonide poolt saavutatavaid tulemusi. Töömotivatsioon on oluline juhtimises, sest selle kaudu on võimalik mõjutada organisatsiooni tulemusi. Juhid ei saa töötajaid otseselt sundida tegutsema organisatsiooni huvides, küll nad saavad aga kujundada töötajate motivatsiooni, et töötajate tegevus aitaks kaasa organisatsiooni eesmärkide saavutamisele (Shanks 2011).

Kuna motivatsioon suunab inimese käitumist, siis on töömotivatsioon seotud inimese töösooritusega. Sealjuures on sooritus seotud erinevate tüüpi motivatsiooniga sõltuvalt sellest, kui võrd konkreetne tööülesanne inimese jaoks huvi pakub. Huvitava tööülesande juures on oluline sisemise motivatsiooni tase, mida kõrgem on sisemine motivatsioon, seda suurem pingutus ja seda parem sooritus. Ebahuvitava tööülesande juures aga sisemine motivatsioon ei pane inimest tegutsema ning selle juures on hea töösoorituse saavutamiseks vajalik välise motivatsiooni tekitamine (Vallerand *et al.* 2008).

Töömotivatsioon on seotud põhjustega, miks inimesed töötavad. Selliseid põhjuseid on mitmeid. Töö eest saadakse rahalist tasu, mis võimaldab tasuda inimestel oma kulutuste eest. Tasu saamine ei pruugi aga olla peamine, mis motiveerib inimesi töötama. Põhjus töötamiseks võib tuleneda tööga seonduvast eneseväljendusest, enesearengust sotsiaalsetes kontaktist. Töötamine võib olla inimese jaoks vahendiks aja sisustamisel (Furnham 2012). Töötamise põhjused on seotud vajaduste ja väärtusteaga ning need on inimeste jaoks erinevad. Samuti võivad töötamise põhjused olla mõjutatud kultuurikeskkonna, kuhu inimene kuulub, poolt. Mõne inimese jaoks on töö väga oluliseks eneseväljenduse vahendiks, teise inimese jaoks võib aga suure tähtsusega olla võimalus töökaaslastega suhelda, kolmanda jaoks kõige olulisem kuuluvustunne organisatsiooni (Latham, Pinder, 2005).

Töömotivatsiooni mõjutavad mitmed töökeskkonnas olevad tegurid, mis võivad olla seotud nii sisemise kui välise motivatsiooniga. Sisemist motivatsiooni kujundavad tegurid, mis on seotud tööülesannete huvitavuse ja meeldivusega (Gagne, Deci 2005). Võrreldes välise motivatsiooniga võib tööandjatel olla töötajate sisemist motivatsiooni keerulisem suurendada, kuid Thomas (2009) väitel on selleks vajalik pakkuda töötajatele tööalast valikuvabadust, võimaldada töötajal rakendada oma oskuseid, võimaldada töötajatel areneda ning anda töötaja tööle tähendus, et töötaja mõistaks oma panust. Gagne ja Deci (2005) järgi soodustab töötajate sisemist motivatsiooni neile toetava keskkonna pakkumine, milles töötajatel on võimalik olla iseseisvad ning rakendada oma oskuseid ja võimeid.

Töötajate välise motivatsiooni juures peetakse kõige olulisemaks töötasu. Tänapäeval sageli rakendatavad tulemustasustamise süsteemid tuginevad põhimõttele, et töötasu on töötaja jaoks oluliseks motivaatoriks. Sidudes ära organsatsiooni poolt oodatava töötulemuse ja töötajale makstava tasu suuruse, on võimalik panna töötajat suurema tasu saamise nimel pingutama rohkem parema töötulemuse saavutamiseks (Heneman 2002). Töötasu puhul on tegemist välist motivatsiooni tekitava teguriga ning töötasustamise kaudu ei ole üldjuhul võimalik suurendada töötaja sisemist motivatsiooni (Benabou, Tirole 2003)

Töötasu kõrval on väline motivatsioon seotud ka töötajate tunnustamise ja edutamisega, tööga kaasneva prestiižiga (Gagne, Deci 2005). Samuti võivad välist motivatsiooni tekitada töötajatele rahalise tasu kõrval pakutavad mitterahalised hüved. Lisaks loetakse välist motivatsiooni tekitavaks teguriks ka töökoha stabiilsust ja turvalisust ning töötaja huvide kaitstust töösuhte lõpetamisel (Westover, Taylor 2010).

Kuna inimeste vajadused ja väärtused on erinevad, siis mõjutab organisatsiooni töökeskkond töötajaid erineval määral. Sellega seoses räägitakse töömotivatsiooni kontekstis inimese ja organisatsiooni vahelises sobivusest. Selles juures on võimalik eristada töötaja vajaduste ja organisatsiooni poolt pakutava vahelist seost ning organisatsiooni nõudmiste ja töötaja võimete vahelist seost. Töötaja motivatsioon on kõrgem kui valitseb tasakaal nii töötaja kui tööandja poolt nõutava ja pakutava vahel (Latham, Pinder 2005). Inimese ja organisatsiooni vahelise sobivuse teooria kohaselt on töömotivatsiooni saavutamiseks vajalik, et organisatsioonid arvestaksid töötajate huvidega. Samuti mõjub töömotivatsioonile kaasa kui organisatsioonid leiavad enda jaoks sobivad töötajad ja töötajad leiavad endale sobivad töökohad (Bright 2007).

Inimeste vajaduste ja väärtuste erinevus võib tingida selle, et ühe töötaja töösooritus on seotud rohkem sisemise ja teise töötaja oma välise motivatsiooniga. Sealjuures võivad olla erinevused töömotivatsiooni kujundavates teguritest seotud kultuuriliste (Westover, Taylor 2010) või vanuseliste erinevustega. Nagu näitavad Twenge *et al.* (2010) uuringu tulemused, siis on välise tööalase motivatsiooniga seotud tegurid kõige olulisemad 30-40-aastatel töötajatel. Sellest vanemad ja ka nooremad töötajad hindavad rohkem sisemise motivatsiooniga seotud tegureid.

Töömotivatsiooni kujunemist võib mõjutada ka töötaja kohtlemise tajumine õiglaselt või ebaõiglasena. Selle juures on oluline, kuidas töötaja tajub oma töö eest pakutava tunnustust võrrelduna töötaja panuse ja pingutusega (sisemine õiglus) ja võrreldes teistele töötajatele pakutava taju ja tunnustusega (väline õiglus) (Igalens, Roussel 1999). Kui töötaja tajub, et teda ei kohelda õiglaselt, et tema pingutust ei väärtustata, siis on tema töömotivatsioon madal (Steers *et al.* 2004). Siit järeldub, et töötajate motiveerimiseks ei ole oluline üksnes töötasu ja töötulemuse omavaheline sidumine, vaid töötasustamine peab näima töötajatele õiglasena.

1.3. Õppejõudude motivatsiooni kujundavad tegurid

1.3.1. Õppejõudude motivatsiooni kujundavad tegurid üldiselt

Õppejõuna töötamise juures võib sisemine motivatsioon tuleneda nii nagu teistegi ametite juures sellest, et õppejõu töö on inimese jaoks huvitav ja põnev (Hanfstingl *et al.* 2010). Õppejõu töö sisemine motivatsioon võib olla seotud sellega, et seda tööd tajutakse enda jaoks meeldivana, et see sisaldab meeldivaid tööülesandeid (Fernet *et al.* 2008). Õppejõudude töö sisaldab endas erinevaid tööülesandeid, näiteks õppe- ja teadustöö on oma olemuse poolest erinevad ning nendega tegelemine võib õppejõududele erinevalt meeldida (Kiziltepe 2008).

Tulenevalt eelnevalt nimetatud põhjustest on õppejõudude motivatsiooni jaoks väga oluline, millisena tajuvad õppejõud oma töö sisu, kui huvitav ja meeldiv see on. Kuna olulise õppejõudude tööst moodustab töö üliõpilastega (loengute pidamine, üliõpilaste juhendamine), siis sõltub õppejõudude motivatsioon sellest, millistena tajutakse suhteid üliõpilastega (Kiziltepe 2008). Õpetamine on paljude õppejõudude jaoks rahuldust pakkuvaks tegevuseks, eriti kui tajutakse, et sellega saadakse aidata kaas üliõpilaste arengule. Samuti on õppejõudude oluline võimalus üliõpilasi juhendada (Orr *et al.* 2009). Õppetöoga seotud motivatsioon sõltub sellest, milline on õppejõudude enesetõhusus selles valdkonnas. Kui tajutakse, et saadakse õppetöoga hästi hakkama, siis see suurendab ka motivatsiooni õppetöoga tegeleda (Walker *et al.* 2006). Õppetöoga seotud

motivatsiooni kujundavad veel üliõpilased, sealjuures on oluline nende motivatsioon. Kui õppejõud peab õpetama madala motivatsiooniga üliõpilasi, kel puudub huvi õppida, siis see alandab õppejõudude motivatsiooni (Hagenauer *et al.* 2015).

Teise olulise osa õppejõudude töö sisust moodustab teadustöö. Õppejõudude jaoks on oluline, et neile jääks teadustööga tegelemiseks piisavalt aega, st ei ole liiga suurt õppetöö ja administratiivkoormust). Selle kõrval on oluline, et kõrgkool pakuks õppejõududele teadustöö tegemiseks vajalikke ressursse ning võimaldaks osaleda rahvusvahelises teadusalases koostöös (de Lourdes Machado-Taylor *et al.* 2016).

Õppejõu töö eripäraks on enesearengu ja enesetäienduse suur tähtsus. Seetõttu tugev sisemine motivatsioon teatud valdkonnas rohkem teada saada ja arendada on üheks õppejõudusid sisemiselt motiveerivaks teguriks (Hanfstingl *et al.* 2010). Seetõttu on õppejõudude motivatsiooni tagamisel oluline pakkuda neile võimalusi enesearenguks. Samas kõrgema motivatsiooniga õppejõud tegelevad ka rohkem enda arendamisega, nad arendavad ja rakendavad uusi õppemeetodeid. Seevastu madala motivatsioonitasemega õppejõud võib kalduda aastast-aastase esitama loengutes üliõpilasele ühte ja sama materjali (Schiefele, Schaffner 2015).

Nagu ka teistes ametites mõjutavad õppejõudude motivatsiooni organisatsiooniga seotud tegurid. Õppejõudude motivatsiooni mõjutab kõrgkooli ja teaduskonna juhtimine (Siddique *et al.* 2011). Õppejõud peavad tavaliselt oma töö juures oluliseks autonoomiat ja otsustusvabadust. Seetõttu organisatsiooni juhtkonna poolt nende tegevusse liiga tugev sekkumine ja nende tegevuse detailne reguleerimine tavaliselt mõjub motivatsioonile negatiivselt (Eyal, Roth 2011). Autonoomia osas võivad õppejõududel olla olulised võimalused oma tööaega valida, vabadus valida uurimistemasid ning valikuvabadus loengutes õpetatava materjali ja õppemeetodite suhtes (Rowley 1996) Õppejõududel on ka oluline vabadus otsustada oma töö mahu üle, mis aga ei ole alati võimalik. Õppejõudude jaoks võib olla probleemiks, kui neile määratav õppetöö koormus on väga kõrge, mistõttu ei jää aega teadustööks ja teisteks tööülesanneteks (Hardré *et al.* 2011). Autonoomia kõrval võivad õppejõudude jaoks olla tähtsaks võimalused osaleda kõrgkooli otsustusprotsessis ja kaasatus otsuste langetamisse. Õppejõud peavad oluliseks, et saavad osaleda haridusametuse tuleviku kujundamisel ja et nende jaoks olulisi otsuseid ei võetaks vastu ilma nende osalusega (de Lourdes Machado-Taylor *et al.* 2016)

Kuna õppejõudude jaoks on motiveerivad erialased arenguvõimalused, siis sõltub nende motivatsioon sellest, milliseid arenguvõimalusi juhtkond neile pakub (Hanfstingl *et al.* 2010).

Näiteks võib õppejõudude jaoks olla väga oluline, millised on võimalused osaleda täiendkoolitustel, konverentsidel, kui palju võimaldab töökorraldus tegeleda enesearenguga (Siddique *et al.* 2011). Rowley (1996) lisab, et õppejõud väärtustavad enesearengu seisukohast võimalusi õpetada erinevaid üliõpilaste gruppe, sealjuures mõjub motiveerivalt kui tekkivad võimalused õpetada kõrgematel õppetasetel olevaid üliõpilasi, näiteks doktoriõppes.

Õppejõudude jaoks on oluline nende tööga seonduv sotsiaalne pool. Töö käigus tekkivad kontaktid huvitavate inimestega võivad olla suureks väärtuseks. Õppejõudusid võib motiveerida võimalus töötada koos tunnustatud õppejõududega, võimalused nendega suhtlemiseks ja diskussiooniks. Seetõttu on oluline, kuivõrd kõrgkooli või teaduskond suudavad õppejõule selliseid võimalusi pakkuda (Rowley 1996). Õppejõu töö sotsiaalne aspekt ja arenguvõimalused võivad olla omavahel seotud, sest kogunud õppejõududega koos töötamine ja diskussioonides osalemine on üheks võimaluseks õppejõudude enesearengus (de Lourdes Machado-Taylor *et al.* 2016).

Õppejõu töö juures võivad olla olulisel kohal altruistlikud motiivid. Põhjus, miks õppejõuks saadaks võib seisneda soovis anda oma panus ühiskonna ja teaduse arengusse. Sellest tulenevalt on õppejõu motivatsiooni kujunemise juures oluline, kuivõrd tema töö võimaldab tema arvates ühiskonda teenida (De Cooman *et al.* 2007). Õppejõudude jaoks on oluline nende töö ühiskondlik väljund. Seega võib mõjuda motiveerivalt, kui nende töö tulemusi tutvustatakse avalikult, kui õppejõududel on võimalik rakendada oma ekspertteadmisi konsultandina, kui tal on võimalik oma töö tulemusi avaldada ja populariseerida (Rowley 1996). Altruistlikuks motiiviks võib ka õppejõudude keskendumist üliõpilaste arengule ning huvitatust üliõpilaste edust (Orr *et al.* 2009).

Töötasu on õppejõudude jaoks võrdlemisi väheoluline motivaator, kuigi selle tähtsust ei saa ignoreerida. Töötasu juures tuleb arvestada, et see ei ole mitte ainult vahendiks õppejõudude tarbimiskulude katmiseks, vaid töötasu võib peegeldada ka hinnangut õppejõu tööle ja tema töö väärtustamist. Õppejõud võivad tajuda madalat töötasu kui nende töö vähest väärustamist, mis mõjub motivatsioonile negatiivselt (Siddique *et al.* 2011). Varasemalt on õppejõudude töötasustamisel kasutatud paljudes kõrgkoolides fikseeritud palgaga skeeme, mille puhul õppejõu paremad töötulemused otseselt töötasu ei mõjuta (Rowley 1996) Tänapäeval rakendatakse aga järjest kõrgkoolides tulemustasustamisel põhinevaid süsteeme, mille tulemusena õppejõu töötasu sõltub olulisel määral tema töötulemustest. Sellised süsteemid on kasutusele võetud ka mitmetes Eesti kõrgkoolides (Türk, Roolaht 2007).

Töötasu kõrval saab õppejõudude motivatsiooni juures välja tuua edutamise. Õppjõudude edutamise juures ei pruugi alati olla nii oluline sellega kaasneb palgatõus kuivõrd muutused tööga seotud prestiižis. Samuti kaasnevad edutamisega muutused tööülesannetes ning teadustöö ja enesearengu võimalustes (Chen *et al.* 2006).

Kuna õppejõudude motivatsiooni kujundavad mitmed tegurid, siis tekkib küsimus, millised on nendest kõige olulisemad. Mõned uuringud on käsitletud korraga erinevate tegurite seost õppejõudude motivatsiooniga. Kiziltepe (2008) poolt Türgi kõrgkoolide õppejõudude seas läbiviidud uuringu tulemused näitavad, et kõige rohkem on õppejõudude motivatsioon seotud üliõpilastega. Õppejõudusid motiveerib võimalus üliõpilastega oma teadmisi jagada ja nende jaoks on oluline, et üliõpilased oleksid õppejõu poolt pakutavast huvitatud ja et nad saavutaksid häid tulemusi. Tähtsuse poolest teisel kohal on karjäärivõimalused. Karjääri juures peetakse oluliseks osalemist konverentsidel, interdistsiplinaarset koostööd, võimalusi teha oma eriala arengule kaasaaitavat uurimistööd. Nimetatud uuringud vaadeldi veel õppejõudude sotsiaalse staatuse ja ideaalide seotust motivatsiooni, kuid väga vähestel õppejõududel osutusid need kõige tähtsamateks motivatsiooni kujundavateks teguriteks.

Van den Berg *et al.* (2013) uurisid Hollandi meditsiinivaldkonna õppejõudude motivatsiooni ning ka selle uuringu tulemused näitavad, et üliõpilaste ja õppetööga seotud aspektid on motivatsiooni kujunemise juures kõige olulisemad. Nimetatud uuringust selgus, et õppejõud peavad õppetööd väga oluliseks ja et õppetöö võimalused motiveerivad õppejõudusid rohkem kui teadustööga seotud aspektid. Uuringu tulemuste kohaselt on õppejõudude jaoks oluline, et nad saaksid üliõpilastele õpetada teemasid, mida nad hästi tunnevad ja oluliseks peavad. Sellest tulenevalt on õppejõudude jaoks oluline autonoomia õppetöö sisu osas. Samuti hindavad nad võimalust õpetada väiksematele gruppidele, et tekkiks tihedam side üliõpilastega ja oleksid paremad võimalused teadmiste edasiandmiseks. Õppejõududele mõjub motiveerivalt võimalus õpetada motiveeritud üliõpilasi, samas võivad õppetöösse ükskõikselt suhtuvad üliõpilased õppejõudude motivatsiooni vähendada.

Eestis on kõrgkoolid õppejõudude motivatsiooni uuritud Poliitikauuringute Keskuse PRAXIS poolt läbiviidud uuringus. Selle uuringu tulemuste kohaselt motiveerivad Eesti õppejõudusid kõige rohkem sügav huvi õpetatava eriala vastu ja võimalus töötada intellektuaalselt stimuleerivas keskkonnas. Mõnevõrra vähem motiveerivad õppejõudusid iseseisvat tegutsemist võimaldav töö, võimalus, töötada üliõpilaste ja/või noortega ja võimalus anda noortele oma teadmisi edasi. Selle uuringu kohaselt on välise motivatsiooniga seotud tegurid õppejõudude jaoks vähemotiveerivad.

Õppejõudusid motiveerivate teguritena on viimaste hulgas tööalane tunnustamine ning töötasu. Samuti ei motiveeri Eesti õppejõudusid kuigi palju võimalus tööalaselt välismaal viibida, head karjääri- ja arenguvõimalused ning töökeskkond (Mägi *et al.* 2013).

1.3.2. Noorte õppejõudude motivatsiooni kujundavad tegurid

Noored õppejõud on tavaliselt esialgu kõrge motivatsioonitasemega. Õppejõu amet valitakse enamasti tulenevalt sügavast huvist teadusvaldkonna ja õppejõu töö suhtes, mis tähendab, et noored õppejõud tegutsevad tavaliselt tugeva sisemise motivatsiooni ajendil (Day, Gu 2007). Noorele õppejõududele on iseloomulik optimism, millest võidakse tajuda tööga seonduvad asjaolusid tegelikust parematena. See võib olla ka hilisema motivatsiooni languse põhjus. Kui esialgu nähakse akadeemilist maailma väga idealistlikult, siis hiljem hakatakse tajuma selle negatiivseid aspekte. Kui jõuab kohale teadmine, et õppejõu töö ei olegi päriselt selline, millisena on seda ette kujutatud, siis võib hakata motivatsioon langema (Neves de Jesus, Lens 2004). Eelnevalt toodud seisukohti kinnitavad Portugalis läbiviidud uuringu tulemused, mis näitavad, et kõige kõrgema motivatsioonitasemega on kuni 30-aastased õppejõud, teisel kohal on 31-39-aastased. Kõige madalam motivatsioonitase on 51-60-aastastel õppejõududel. Üldiselt siiski 31-aastaste ja vanemate õppejõudude seas ei ole väga suuri erinevusi motivatsiooni nii et saabki välja tuua, et kuni 30-aastased õppejõud on vanematega võrreldes märgatavalt kõrgema motivatsiooniga. (de Lourdes Machado-Taylor *et al.* 2016)

Noorte õppejõudude motivatsioon on seotud nende enesetõhususega. Nooremad õppejõud on väiksema kogemusega ning seetõttu võivad nad enda oskustes rohkem kahelda, mis võib mõjuda nende motivatsioonile negatiivselt (Walker *et al.* 2006). Noored õppejõud ei pruugi olla alati veendunud oma sobivuses akadeemiliselt tööle ja seetõttu on võimalike, et kui nende motivatsioon langeb, siis otsustakse valida mõni teine karjääriritee (Jain 2013).

Paljudes kõrgkoolides makstakse noortele õppejõududele tagasihoidlikku töötasu ning õppejõuna töötama asuvad inimesed on selles teadlikud, mistõttu neil ei ole kõrgeid ootusi töötasu suhtes (Rowley 1996). Kui aga õppejõud saavad vanemaks, siis hakkab nende jaoks muutuma olulisemaks väline motivatsioon. Kui õppejõuna ollakse töötatud juba mõnda aega siis hakatakse rohkem ootama oma töö tunnustamist ja väärtustamist ning edenemist karjääriredelil. Samuti võivad ajajooksul õppejõul suureneda finantskohustused, näiteks võetakse laenu, saadakse lapsi, millest tulenevalt muutub sissetuleku teenimine olulisemaks (Day, Gu 2007).

Noore õppejõudude motivatsiooni kujundavad tegurid võivad olla vanematest õppejõududest erinevad. Seda kinnistavad USAs läbiviidud uuringu, kus võrreldi teaduskonna põhikoosseisu kuuluvaid õppejõudusid ja doktorante, kes alles kujunevad õppejõududeks. Kuigi mõlema rühma jaoks oli kõige olulisemaks tööga seotud motivaatoriks oma panuse andmine ühiskonna ja teaduse arendamisse, siis doktorantide jaoks oli suurema tähtsusega eneseareng, sh õpetamisoskuste arendamine. Samuti sõltub doktorantide motivatsioon rohkem neile juhendajate, kolleegide ja teaduskonna poolt pakutavast toetusest (Andrews *et al.* 2005).

Eestis on erineva vanusega ja töökogemusega õppejõudude töömotivatsiooni kujundavaid tegureid võrreldud Poliitikauuringute Keskuse PRAXIS poolt teostatud uuringus. Selle uuringu tulemuste kohaselt on vanuselt kuni 35-aastased ning kuni 10-aastased töökogemusega õppejõud rohkem motiveeritud paindlikust töögraafikust ja enesearenguvõimalustest. Vanemaid õppejõudusid seevastu motiveerib suhteliselt rohkem sügav huvi eriala vastu. Nooremaid õppejõudusid motiveerivad veel suhteliselt rohkem soov olla ühiskondlikult aktiivne ja eneseteostuse võimalused (Mägi *et al.* 2013).

1.4. Motivatsiooni seos värbamise ja töötajate hoidmisega organisatsioonis

Motivatsioon on seotud töötajate värbamisega, kuna inimese otsused töökohale kandideerida sõltuvad motivatsioonist. Töökohale kandideerimist nii nagu igasugust teist tegevust suunab motivatsioon. Seega, kui inimene otsustab konkursil osaleda, siis on olemas põhjused, miks ta seda teeb. (Mueller, Baum 2011). Motivatsioon ametikohale kandideerida on seotud motivatsiooniga sellel ametikohal töötamiseks. Kui kandidaat tajub, et ametikoht on tema jaoks atraktiivne ja vastab tema vajadustele ja ootustele, siis on ka motivatsioon kandideerimiseks kõrgem (Pounder, Merrill 2001).

Õppejõudude värbamise juures omavad olulist tähtsust põhjused, miks inimesed otsustavad õppejõu karjääri valida, sest need on tavaliselt ka olulised põhjused, miks soovitaks ühes või teises kõrgkoolis õppejõuna töötada. Peamiselt on soov õppejõuna tööd teha seotud sisemise motivatsiooniga, huviga eriala ja akadeemilise eneseväljenduse suhtes. Selle kõrval motiveerivad õppejõuna töötama mitmed akadeemilisele tööle iseloomulikud jooned nagu autonoomia, ajaline vabadus, eneseväljenduse võimalused, meeldiv töökeskkond (Kubler, DeLuca 2006) Paljud õppejõud on kogu elu jooksul akadeemilisele karjäärile pühendunud, st nad ei tööta väljaspool akadeemilist sektorit. Sealjuures suur osa noortest õppejõududest ei kaalugi tõsiselt alternatiivseid

karjäärivõimalusi ning juba kõrghariduse omandamise ajal võetakse suund akadeemilisele karjäärile (Metcalf *et al.* 2005).

Õppejõuna töötamist soodustab sügavam huvi teadusvaldkonna suhtes (Richardson *et al.* 2014). Kui õppejõud on oma teadusvaldkonnast põhjalikult huvitatud, siis on ta motiveeritud seda uurima ja selles valdkonnas ennast täiendama (Hanfstingl, *et al.* 2010). Õppejõudude enesetäienduse vaatenurgast on oluline sisemine motivatsioon, selle ajendil suudetakse tavaliselt rohkem arenedada. Pikaajaline pühendumine enesearengule on aga oluline, et inimene teeks õppejõuna pikaajalist karjääri (Day, Gu 2007).

Töötajate organisatsioonis hoidmine on seotud töömotivatsiooniga töörahulolu kaudu. Töörahulolu ja motivatsiooni on omavahel seotud vähemalt kahel põhjusel. Esiteks, tuleneb nende kahe nähtuse vaheline seoses sellest, et mõlemad on seotud töötulemustega ja teiseks mõjutavad nii töörahulolu kui motivatsiooni samad tegurid. Kuna töömotivatsioon on seotud töötaja soorituste ja töötulemustega, siis toob paremate tulemuste saavutamine kaasa töötaja kõrgema rahulolu. (Honeycutt *et al.* 2003). Paremaid töötulemusi ja seeläbi kõrgemat töörahulolu saavutavad töötajad võivad olla jällegi rohkem motiveeritud, sest head töötulemused võivad suurendada töömotivatsiooni, kuna töötaja tajub, et tema pingutus toob kaasa soovitud tulemusi (Woods, West 2010).

Õppejõudude töörahulolu võib sõltuda paljudest teguritest, enamasti on selle juures oluline mitmete tegurite koosmõju. Töörahulolu kujundavad töösisu, töökeskkond, töötasu, tunnustamine, karjäärivõimalused. Õppejõudude töörahulolu juures on tähtsal kohal õppe- ja teadustööga seotud rahulolu (Metcalf *et al.* 2005). Võib väita, et töömotivatsiooni ja töörahulolu kujundavad tegurid on üldiselt kokkulangevad.

Vaatamata sellele, et motivatsiooni ja töörahulolu vaheline seos võib olla vastastikune ja võrdlemisi keeruline, siis on üldlevinud seaduspärasuseks, et kõrgema motivatsiooniga töötajatel on kõrgem töörahulolu. Töörahulolu on aga omakorda üheks olulisemaks põhjuseks, mis mõjutab töötajate organisatsioonist lahkumist. Seda kirjeldab Price-Mulleri mudel, mille kohaselt mõjutavad töötajate organisatsioonist lahkumist töörahulolu ja alternatiivsed võimalused. Töötajad kalduvad organisatsioonist lahkuma, kui nende töörahulolu on madal ja/või kui neile avanevad teistes organisatsioonides paremad töövõimalused. Sealjuures tekkivad madala töörahulolu korral esmalt töötajal kavatsused organisatsioonist lahkumiseks. Selliste kavatsuste

olemasolul hakkab töötaja rohkem otsima võimalusi teistes organisatsioonides töötamise kohta (Price, Mueller 1981).

Tulenevalt sellest, et õppejõud on tavaliselt tugevasti akadeemilisele karjäärile pühendunud on õppejõudude töökohavahetused tavaliselt seotud teise akadeemilise asutusse tööle asumisega. Seega kõrgkoolist lahkuda soovib õppejõud tavaliselt ei soovi endale teistsugust karjääri, vaid ta soovib leida teist organisatsiooni, kus ta saaks oma akadeemilist karjääri jätkata (Metcalf *et al.* 2005).

Metcalf *et al.* (2005) järgi on õppejõudude organisatsioonist lahkumine seotud kõige rohkem rahulolematusega töö sisu, töö keskkonna või töötasuga. Organisatsioonist lahkumist soodusavad suur töökoormus ja sellest tulenevalt ebapiisav aeg teadustöö jaoks. Eraldiseisvana saab veel välja tuua suure töökoormus administratiivsete tööülesannetega.

Töötajate organisatsioonis hoidmise juures on väga oluline sisemine motivatsioon, sest sisemise motivatsiooni olemasolu on vajalik, et inimene oleks huvitatud enda poolt valitud ametis pikema aja jooksul töötama (Neves de Jesus, Lens 2004). Seega kui kõrgkool soovib, et õppejõud töötaks nende juures, siis on vajalik, et õppejõul kõigepealt tahtmine õppejõu ametis töötada.

Gilliot *et al.* (2002). väitel on õppejõudude kõrgkoolis hoidmiseks vajalik luua ja säilitada nende jaoks sobivat ja arendavat töökeskkonda. Õppejõudude jaoks on oluline keskkond, kus neil on piisvat autonoomiat ja valikuvabadust ning milles neil on võimalik areneda. Olulised on sotsiaalsed kontaktid.

Õppejõudude motivatsioon samas organisatsioonis jätkata on seotud nende karjäärivõimalustega. Üldiselt õppejõud eeldavad, et nad aja jooksul tõusevad karjääriredelil ning õppejõudude puhul on karjääriredeli astmed selgelt ametinimetuste kaudu eristatavad (assistent, lektor, dotsent, professor) (Lindholm 2004). Tänapäeval paljud õppejõud eeldavad, et nende karjäärivõimalused oleksid paindlikumad. Osa õppejõudusid töötab ülikooli kõrvalt era- või avalikus sektoris konsultantide, spetsialistide või juhtidena ning nende jaoks on oluline, et kõrgkoolid pakuksid neile karjäärilast paindlikkust. Traditsioonilisel akadeemilisel karjääriredelil edasiliikumine ei ole selliste õppejõudude jaoks alati piisavalt motiveeriv (Gilliot *et al.* 2002).

2. ÕPPEJÕUDUDE MOTIVATSIOONI UURING

2.1. Õppejõudude motivatsiooni uuringu meetodika ja uuringu läbiviimine

Töös läbiviidavas õppejõudude motivatsiooniuringus võrreldakse noorte ja vanemate õppejõudude motivatsiooni ja seda mõjutavaid tegureid. Uuringuga otsitakse vastust kahele uurimisküsimusele:

1. Millised tegurid mõjutavad kuni 45-aastaste õppejõudude motivatsiooni?
2. Millised tegurid mõjutavad 45-aastase ja vanemate õppejõudude motivatsiooni?
3. Millised on erinevused kuni 45-aastaste ja vanemate õppejõudude motivatsioonis?

Töös kasutatakse kombineeritud meetodikat, mis ühendab kvantitatiivse ja kvalitatiivse lähenemise. Viiakse läbi ankeetküsitlus ühe rakenduskõrgkooli õppejõudude seas ning selle tulemuste analüüsis võrreldakse noori (kuni 45-aastased) ja vanemaid (üle 45-aastased) õppejõudusid. Samuti viiakse töös läbi intervjuud noorte (kuni 45-aastaste õppejõududega). Esimesele uurimisküsimusele vastuse saamiseks kasutatakse nii küsitluse kui intervjuude tulemusi. Teise ja kolmanda uurimisküsimuse vastamiseks tuginetakse küsitlustulemuste analüüsile.

Küsitluse ankeet on esitatud lisas 1. Küsimustik koosneb kolmest küsimuste ploki, millele lisanduvad küsimused õppejõu vanuse ja tööstaazi kohta. Küsimustiku esimene plokk on koostatud lähtuvalt Gagné *et al.* (2015, 196) mitmemõõtmelisest töömotivatsiooniskaalast (*Multidimensional Work Motivation Scale*). Selle eestikeelse sõnastuse juures on võetud aluseks Stahl (2018, 64) eestikeelne tõlge. Väidete sõnatust on autori poolt kohandatud arvestades, et küsitlusele vastavad õppejõud. Nimetaud skaala koosneb järgistest alaskaaladest: amotivatsioon, sisemine motivatsioon, väline regulatsioon, ülekantud regulatsioon, isiklik regulatsioon, sisemine regulatsioon. Igale väitele antakse hinnang 5-pallisel skaalal ja alaskaala hinnang saadakse vastavate alaskaalade väidete hinnagute keskväärtusena. Nende küsimustega selgitatakse välja erinevat tüüpi töömotivatsiooni tase õppejõududel ning antud ploki küsimused võimaldavad selgitada välja erinevused noorte ja vanemate õppejõudude motivatsioonis.

Teine ja kolmas küsimuste plokk on koostatud lähtudes De Cooman (2007, 130) motivatsioonitegurite küsimustikust. Väidete sisu on mõlemas plokkis sama, kuid esimeses plokkis antakse väitele hinnanguid mõeldes ajale, mil hakati õppejõuna töötama, ja kolmandas plokkis hinnatakse väiteid, mõeldes õppejõuna töötamise peale praegu. Nende väidetega hinnatakse järgmiseid motivatsioonitegurite alaskaalasid: finantsstabiilsus, inimeste aitamine, suhte loomine, autonoomia, tunnustus, karjäär ja juhtimine. Nende küsimustega on võimalik välja selgitada, millised tegurid mõjutavad noorte õppejõudude motivatsiooni. Samuti saab nende küsimuste vastuste järgi uurida, kuidas on noorte õppejõudude motivatsioon muutunud kõrgkoolis töötamise aja jooksul.

Intervjuu küsimuste koostamisel on võetud aluseks töö teoreetilises osas välja toodud tegurid noorte õppejõudude motivatsiooni kohta. Sealjuures lähtuti põhimõttes, et motivatsioon on kontekstuaalne (Standage et al., 2003), mistõttu on kõik küsimused sõnastatud õppejõu tööga seotud motivatsiooni kohta. Intervjuu küsimuste koostamisel eeldati, et õppejõudude motivatsiooni võivad mõjuda paljud tegurid nagu töö huvitavus ja meeldivus (Gagne, Deci 2005), töötasu (Furnham 2012), töökoha stabiilsus (Westover, Taylor 2010). Intervjuude küsimused on koostatud viisil, et mitte võimalikke motivatsiooni mõjutavaid tegureid intervjuueeritavale ette öelda, vaid et nad saaksid olla oma vastustes vabad ja nimetada kõikvõimalikke tegureid, mis neile enda arvates olulised on. Intervjuu küsimuste koostamisel eeldatakse, et õppejõudude motivatsioon võib v aja jooksul muutuda (Day, Gu 2007) ja seetõttu võivad põhjused õppejõuna töötamiseks karjääri alguses ja hiljem olla erinevad. Intervjuude küsimused on esitatud lisas 2. Intervjuud olid suunatud üksnes noortele (kuni 45-aastased) õppejõududele.

Uuring viidi läbi Tallinna Tehnikaülikooli Virumaa kolledžis ja selle uuringu valimisse kaasati selle kooli õppejõud. TalTech Virumaa kolledž on Tallinna Tehnikaülikooli Inseneriteaduskonna alla kuuluv regionaalne akadeemiline õppeasutus, kes panustab kõrgetasemelisse ja konkurentsivõimelisse tehnika- ja insenerialase kõrghariduse andmisesse ning arendus- ja innovatsioonitegevusse (Tallinna Tehnikaülikooli Virumaa kolledži ... 2018). Tallinna Tehnikaülikool on avalik-õiguslik ülikool, mis on asutatud aastal 1918. Virumaa kolledž tekkis 1. septembril 2000 Virumaa Kõrgkooli baasil. Aastal 2011 tekkis Virumaa kolledžis Põlevkivi Kompetentsikeskus (Põlevkivi Instituudi järglane), mis tegutses Kohtla-Järvel juba 1958 aastal. Kolledžis töötab 63 inimest. Kolledži vanus on 18 aastat ning organisatsioon seisab praegu säilitamise faasis. Kolledž baseerub kõrgetehnoloogial ja õpetamine põhineb motiveeritud ja kompetentsetel töötajatel ning koostööl ettevõtetega (Tallinna Tehnikaülikooli Virumaa kolledži

... 2018). Virumaa kolledž vastutab inseneride järelkasvu ja tehnikakultuuri edendamise eest Ida-Virumaal. Kolledži eesmärgid on omada motiveeritud, kompetentseid töötajaid ja ambitsioonikaid üliõpilasi; olla regionaalseks akadeemiliseks keskuseks, panustades eelkõige rakenduslikukõrghariduse andmisesse ning arendus- ja innovatsioonitegevusse; olla aktiivne tunnustatud koostööpartner ettevõtetele ja avalikule sektorile, sh suurendada järjekindlalt oma tegevust täiend- ja elukestva õppe eri vormide läbiviimisel; populariseerida aktiivselt tehnikateadusi (TTÜ Inseneriteaduskonna ... 2017-2021). Organisatsiooni peamine huvigrupp personalitöö seisukohast on akadeemiline personal (kõrgharitud, kompetentsed ja motiveeritud lektorid). Organisatsioon on keskmise formaliseeritusega. On olemas ametijuhendid, sisekorraeeskirjad, kuid töötajatele antakse võimalus planeerida ja teostada tööd oma nägemusel ning oma oskuste, teadmiste ja hariduse piires. Spetsialiseerituse tase on kolledžis kõrge. Kuna kolledž annab tehnikaalase kõrghariduse, mis eeldab spetsiifilisi tehnikaaineid, siis enamus lektoreid on pädevad ainult oma valdkonnas, mõned lektorid – ainult oma aines. Standardiseerituse tase on kõrge Põlevkivi Kompetentsikeskuse kütuste tehnoloogia teadus- ja katselaboris, kus on tööülesanded detailselt kirjeldatud ja tööprotsessid keemiainseneridele täpselt ette kirjutatud. Peale laborit on kolledžis standardiseerituse tase madal. Tsentraliseerituse määr on organisatsioonis kõrge, kuna otsuseid võetakse vastu Tallinna Tehnikaülikooli ja Inseneriteaduskonna tasemel (Kaljusaar 2018).

Küsimustiku täitmine toimus kirjalikult paber kandjal ankeetidele, mille uuringu autor õppejõududele jagas ja ka neilt tagasi sai. Küsitlus toimus 6. märtsil 2019.

Intervjuud viis autor läbi õppejõududega suulises vormis, intervjuud toimusid ajavahemikus 6.03.2019 - 27.03.2019. Intervjuude vastused salvestati intervjuueeritavate nõusolekul diktofoniga ja selle põhjal tegi autor hiljem transkriptsiooni salvestisest.

2.2. Valim ja andmeanalüüsi meetodid

Küsitlusele vastas kokku 19 õppejõudu, kes kõik töötavad eelnevalt nimetatud rakenduskõrgkoolis. Vastanutest kõige noorem oli 26-aastane ja kõige vanem 68-aastane. Keskmine vanus oli 44,8 aastat ja vanuse standardhälve 11,4 aastat. Tööstaaži järgi oli kõige väiksema kogemusega küsitlusele vastanu õppejõuna töötanud ühe aasta, kõige pikema staažiga õppejõud oli seda ametit pidanud 37 aastat. Keskmine tööstaaž on 16,7 aastat ja tööstaaži standardhälve 10,5 aastat.

Küsitlustulemuste analüüsis võrreldakse noori (kuni 45-aastased) ja vanemaid (üle 45-aastased) õppejõudusid. Noori õppejõudusid oli vastajate seas 12 ja vanemaid 7.

Analüüsis kasutatavate alaskaalade reliaablust hinnati Cronbachi alfaga. Gagné et al. (2015) mitmemõõtmelise motivatsiooni alaskaalade kohta saadi järgmised tulemused: amotivatsioon Cronbachi $\alpha = 0,64$, väline motivatsioon Cronbachi $\alpha = 0,72$, väline regulatsioon Cronbachi $\alpha = 0,69$, ülekantud regulatsioon Cronbachi $\alpha = 0,81$, isiklik regulatsioon Cronbachi $\alpha = 0,95$, sisemine motivatsioon Cronbachi $\alpha = 0,96$. Seega võib kõiki alaskaalade reliaablust pidada vähemalt rahuldavaks.

De Cooman (2007) motivatsiooni tegurite alaskaalade reliaabluse hindamisel saadi järgmiseid tulemusi: finantsstabiilsus (õppejõuks saamisel) Cronbachi $\alpha = 0,91$, finantsstabiilsus (praegu) Cronbachi $\alpha = 0,95$, inimeste aitamine (õppejõuks saamisel) Cronbachi $\alpha = 0,85$, inimeste aitamine (praegu) Cronbachi $\alpha = 0,79$, suhete loomine (õppejõuks saamisel) Cronbachi $\alpha = 0,91$, suhete loomine (praegu) Cronbachi $\alpha = 0,92$, autonoomia (õppejõuks saamisel) Cronbachi $\alpha = 0,83$, autonoomia (praegu) Cronbachi $\alpha = 0,90$, tunnustus (õppejõuks saamisel) Cronbachi $\alpha = 0,83$, tunnustus (praegu) Cronbachi $\alpha = 0,94$, karjääri ja juhtimine (õppejõuks saamisel) Cronbachi $\alpha = 0,80$, karjäär ja juhtimine (praegu) Cronbachi $\alpha = 0,84$. Seega võib kõikide motivatsiooni tegurite alaskaalade reliaablust pidada vähemalt heaks.

Küsitlustulemuste analüüsis leitakse motivatsiooni ja motivatsioonitegurite alaskaalade keskvärtused ja standardhälbed. Samuti leitakse motivatsioonitegurite alaskaalade muutused. Noorte ja vanemate õppejõudude vahelisi erinevusi motivatsioonis hinnatakse t-testiga, mis võimaldab välja selgitada erinevuste statistilist olulisust. Tulenevalt väiksest valimist kasutatakse olulisuse nivood 0,10.

Intervjuude tulemuste analüüsis rakendatakse kvalitatiivset sisuanalüüsi. Intervjuude vastustest moodustatakse koodid, millest sarnase tähendusega koodid paigutatakse samasse kategooriasse. Analüüsis rakendatakse avatud kodeerimist. Kodeerimise tulemusena saadud koodipuu on esitatud lisa 3.

Intervjuude tulemused esitatakse kategooriatest koosneva narratiivina. Intervjuude tulemuste juures tuuakse välja ka iseloomulikumat tsitaadid intervjuueeritavates vastustest, millele viidatakse intervjuueeritava järjekorranumbriga I1, ... I10.

2.3. Küsitluse tulemused

Küsitluse tulemuste põhjal selgub, et mitmemõõtmelise motivatsiooni alaskaaladest on kõige kõrgema keskväärtusega sisemine motivatsioon, millele järgneb isiklik regulatsioon. Need kaks alaskaalat on mõlemad ainukesena keskväärtusega üle 4,00 5-pallisel skaalal, mis viitavad nende motivatsiooni dimensioonide kõrgele tasemele. Ülekantud regulatsioon ja väline regulatsioon on ligikaudu võrdsed ning keskpärasest veidi kõrgemal tasemel. Välise motivatsiooni keskmine hinnang on 2,95, mida võib pidada keskpäraseks ja tunduvalt nõrgemaks võrreldes sisemise motivatsiooniga. Teistest alaskaaladega võrreldes on oluliselt madalam amotivatsiooni tase, mis viitab sellele, et motivatsioonipuudusega tõenäoliselt enamikel õppejõududel suurmaid probleeme pole (Tabel 1).

Tabel 1. Mitmemõõtmelise motivatsiooni alaskaalade keskväärtused ja standardhälbed

Alaskaala	Kõik õppejõud		Nooremad õppejõud		Vanemad õppejõud	
	M	SD	M	SD	M	SD
Amotivatsioon	1,49	0,87	1,55	0,82	1,38	1,01
Väline motivatsioon	2,95	0,71	3,02	0,82	2,81	0,47
Väline regulatsioon	3,20	0,93	3,35	0,97	2,96	0,87
Ülekantud regulatsioon	3,53	0,99	3,57	1,01	3,45	1,04
Isiklik regulatsioon	4,04	1,22	4,03	1,18	4,05	1,38
Sisemine motivatsioon	4,32	1,21	4,36	1,11	4,24	1,45

Noorte ja vanemate õppejõudude vahel ei ole t-testi järgi ühtegi statistiliselt olulist erinevust vanemate ja noorte õppejõudude mitmemõõtmelise motivatsiooni alaskaalade keskväärtuses. Seega need tulemused ei näita, et noortel õppejõududel oleks võrreldes vanematega kõrgem või madalam motivatsioonitase.

Küsitluse tulemused näitavad, et õppejõuna alustamise ajal oli kõige suuremaks motivatsiooniteguriks finantsstabiilsus, millele järgnevad inimeste aitamine, autonoomia ja tunnustus. Kõige nõrgemaks motivatsiooniteguriks on karjäär ja juhtimine. Küsitluse ajal ehk praegu on kõige tugevamaks motivatsiooniteguriks autonoomia, kuid sellega praktiliselt võrdsel tasemel on finantsstabiilsus, inimeste aitamine, tunnustus ja suhete loomine. Kõige väiksema tähtsusega motivatsiooniteguriks on karjääri ja juhtimine (Tabel 2).

Tabel 2. Motivatsioonitegurite alaskaalade keskväärtused ja standardhälbed

Alaskaala	Kõik õppejõud		Nooremad õppejõud		Vanemad õppejõud	
	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Õppejõuna alustamisel</i>						
Finantsstabiilsus	3,77	1,05	3,86	1,02	3,61	1,15
Inimeste aitamine	3,44	1,14	3,64	1,17	3,10	1,08
Suhete loomine	3,16	1,14	3,60	1,03	2,39	0,97
Autonoomia	3,44	1,05	3,75	0,95	2,90	1,07
Tunnustus	3,37	0,99	3,56	0,91	2,89	1,02
Karjäär ja juhtimine	2,70	1,16	3,22	0,83	1,81	1,15
<i>Praegu</i>						
Finantsstabiilsus	3,63	1,24	3,92	1,13	3,14	1,35
Inimeste aitamine	3,60	0,95	3,69	0,93	3,43	1,03
Suhete loomine	3,51	1,13	3,83	1,10	2,96	1,01
Autonoomia	3,68	1,26	4,11	1,22	2,95	1,04
Tunnustus	3,54	1,18	3,96	1,07	2,82	1,14
Karjäär ja juhtimine	2,95	1,23	3,50	0,86	2,00	1,23

Kui võrrelda noori ja vanemaid õppejõudusid siis õppejõuna alustamisel oli mõlemate jaoks kõige tugevamaks motivaatoriks finantsstabiilsus ning kõige nõrgemaks karjäär ja juhtimine. Noortel õppejõududel oli statistiliselt olulisel määral kõrgem suhete loomise ($t = 2,52$, $p = 0,022$), autonoomia ($t = 1,80$, $p = 0,090$) ning karjääri ja juhtimise ($t = 3,10$, $p = 0,09$) alaskaala keskväärtus, mis näitab, et need motivatsioonitegurid olid noorte õppjõudude jaoks, kui nad õppejõuna töötamist alustasid, tähtsamad kui vanematel õppejõududel.

Küsitluse ajal ehk praegu on noote õppejõudude jaoks kõige tähtsam autonoomia ja vanemate õppejõudude jaoks inimeste aitamine. Noortel õppejõududel oli statistiliselt olulisel määral kõrgem autonoomia ($t = 2,10$, $p = 0,051$), tunnustuse ($t = 2,24$, $p = 0,039$) ning karjääri ja juhtimise ($t = 3,13$, $p = 0,06$) alaskaala keskväärtus, mis näitab, et need motivatsioonitegurid on noorte õppejõudude jaoks praegu motivaatoritena tähtsamad.

Järgnevalt võrreldakse motivatsioonitegurite alaskaalade erinevusi praegu ja õppejõuna alustamise ajal vahel ehk nende muutuseid õppejõukarjääri jooksul (Tabel 3). T-testi tulemuste põhjal saab välja tuua, et statistiliselt olulised muutused on toimunud üksnes suhete loomise osas ($t = 2,32$, $p = 0,031$), mis aja jooksul on muutunud õppejõudude jaoks olulisemaks. Ülejäänud muutused ei ole keskväärtuse poolest statistiliselt olulisel määral nullist erinevad.

Tabel 3. Motivatsioonitegurite alaskaalade muutuste keskväärtused ja standardhälbed

Alaskaala	Kõik õppejõud		Nooremad õppejõud		Vanemad õppejõud	
	M	SD	M	SD	M	SD
Finantsstabiilsus	-0,14	0,70	0,06	0,70	-0,46	0,59
Inimeste aitamine	0,16	0,69	0,06	0,60	0,33	0,84
Suhete loomine	0,36	0,67	0,23	0,53	0,57	0,87
Autonoomia	0,25	0,82	0,36	0,69	0,05	1,03
Tunnustus	0,17	0,50	0,31	0,51	-0,07	0,40
Karjäär ja juhtimine	0,25	0,63	0,28	0,66	0,19	0,60

Kui võrrelda motivatsioonitegurite alaskaalade muutusete erinevusi noortel ja vanematel õppejõududel, siis saab statistiliselt olulised erinevused tuua välja finantsstabiilsuse ($t = 1,75$, $p = 0,096$) ja tunnustuse ($t=1,82$, $p = 0,087$) osas. Seega näitavad tulemused, et vanemate õppejõudude grupis on toimunud finantsstabiilsuse kui motivaatori tähtsuse vähenemine õppejõuna töötatud aja jooksul, kuid noortel õppejõududel pole see muutunud. Seevastu noortel õppejõududel on karjääri jooksul kasvanud tunnustuse tähtsus, kuid vanematel pole see muutunud.

2.4. Intervjuude tulemused

Intervjuudes uuriti esimesena, millal noored õppejõud langetasid valikud, et nad hakkavad õppejõuks. Selle põhjal saab vastajad jagada kolmeks. Üks osa vastajatest on sellekohase valiku langetanud **enne kõrgkooli õppima asumist**, seega enne kui nad valisid kõrgkoolis õpitava eriala. Sellistel juhtudel on õppejõuks hakkamise otsust tehtud gümnaasiumis õppides. Teine osa intervjuueeritavatest tegi valiku **kõrgkoolis õppimise ajal** ning sellistel juhtudel ei tehtud sageli seda valikut mitte esimese taseme kõrgharidust omandades vaid alles magistriõpingute jooksul. Sealjuures võis mõjutada valikut kõrgkooli pedagoogilise praktika raames õppejõu töö proovimine. „*Magistriõppes oli mul võimalik nii-öelda õppejõuna kätt proovida pedagoogilise praktika raames. Seal tekkiski mõte, et see on töö, mida ma võiksin tegema hakata.*“ (I3) Üks intervjuueeritavatest langetas selle valiku bakalaureuseõppes, kuid ka sellisel juhul õpingute lõpus. Selle kõrval saab välja tuua õppejõud, kes langetasid valiku õppejõuks hakkamiseks **pärast kõrgkooli lõpetamist**. See võis toimuda pärast vastava pakkumise esitamist kõrgkooli poolt. „*Mul kohe pärast kooli lõppu ei olnud mõtet, et nüüd lähen kõrgkooli ja hakkan seal loenguid pidama. Jõudsin vahepeal paari töökoha peal olla, aga siis ühel päeval tuli kooli poolt pakkumine ja tundus huvitav ja võtsin selle vastu. Niimoodi siis olengi nüüd siin.*“ (I5)

Põhjustena, miks hakati õppejõuna töötama nimetati õppejõu töös esinevaid väljakutseid, õpetaja töö meeldivust, õppejõu töö hea maine, enesearenguvõimalusi, sobivus õppejõuks, soovi teadmiste edasiandmiseks, teiste inimeste soovitusel, töökoha asukoht ja perekondlikud põhjused. Kõik eelnevalt nimetatud osutusi õppejõuna töötama hakkamise põhjuste kategooriateks.

Õppejõu tööd peeti **väljakutseid** pakkuvaks, sealjuures üks intervjueritav käsitles väljakutsena õppejõuks hakkamist: „*Mulle pakuti võimalust proovida ennast õppejõu rollis /.../ See oli väljakutse minu jaoks. Ma ei karda väljakutsed, see on huvitav minu jaoks neid vastu võtta.*“ (I5).

Õpetaja tööd peeti **meeldivaks** kuivõrd see tundus intervjueritavale huvitav või oma sisu poolest meeldiv. Näiteks võis tulevasele õppejõule meeldida teiste inimeste õpetamine. „*Mulle on juba vist päris noorest peast meeldinu teistele midagi õpetada või selgitada. On tore näha, et kui keegi saab sust aru ja teeb pärast midagi õigesti või hästi. Et ju siis noore õppejõuna ka hakkas meeldima, et saan tudengeid õpetada.*“ (I6) Õppejõu töö meeldiva omadusena toodi välja võimalus õpetada täiskasvanuid, mis on ühe intervjueritava arvates meeldivam kui laste õpetamine. Õppejõu töö meeldivuse juures oli ühe intervjueritava valikut mõjutanud hoopis õpetaja tööülesanded gümnaasiumis: „*Meeldis, kuidas õpetaja täitis klassipäeviku, tahtsin ise ka*“ (I1). Selle põhjal tekkis intervjueritavas juba gümnaasiumis õppides soov saada õppejõuks või õpetajaks.

Õppejõu tööd peeti **hea mainega** tööks ja seetõttu oli see üheks põhjuseks, miks õppejõuna töötama hakati. Õppejõu töö head mainet seostati täiskasvanute õpetamisega, mida peeti prestiižemaks kui koolilaste õpetamist: „*Täiskasvanutega töötamine on väärikas*“ (I10).

Õppejõu töö pakub **enesearenguvõimalusi** ja oli samuti üheks põhjuseks selle ameti valimiseks. Märgiti, et sooviti ennast arendada ja täiendada huvipakkuval erialal. Veel toodi välja, et õppejõuna töötamine võimaldab õppida midagi uut ja sellega seoses ajaga kaasas käia. „*Kogu aeg midagi muutub ja selleks, et saaksid tudengeid õpetada, on vaja ise pidevalt juurde õppida, ennast uute arengutega kursis hoida ja kui sulle meeldib sinu aine, siis võib olla väga põnev ise uusi asju avastada ja siis pärast seda kõike edasi anda.*“ (I6)

Sobivus õppejõu tööks võis selguda magistriõppes õppimise ajal, kui õppeprogrammi kuulus pedagoogiline praktika kõrgkoolis. See võimaldas õppejõu tööd proovida ja avastada, et saadakse selle tööga hästi hakkama. Õppejõu töö proovimine andis positiivseid kogemusi ja selle põhjal tehti otsus seda tegevust jätkata. Ühel juhul avastas tulevane õppejõud oma sobivuse teiste

õpetamiseks juba 9. klassis, kui ta aitas õppimises klassikaaslasi. Seda veendumust kinnitasid klassikaaslaste arvamused, et ta saab õpetamisega hästi hakkama.

Õppejõu ameti üheks põhjuseks oli **soov teadmiste edasiandmiseks**. See oli omakorda seotud sooviga enesearenguks: „*Et oma teadmisi ja kogemusi edasi anda ja ise pideval midagi juurde õppida.*“ (I7).

Õppejõuks saamise valikut soodustasid **kaaslaste soovitud**. Nendeks võisid olla klassikaaslaste soovitud gümnaasiumis, aga ka vanemate ja sugulaste nõuanded. Õppejõuks saamist soodustas, kui teised inimesed avaldasid arvamust, et intervjueritav on õppejõu tööks sobiv või et tal tuleks see hästi välja. „*Mul ema-isa on palju kordi rääkinud, et minust võiks õpetaja saada. Et see töö võiks mul hästi välja tulla. Ja kuigi ma ei ütle, et nüüd just sellepärast oleks sellise valiku teinud, aga need sõnad on koguaeg meeles püsinud alateadvuses või nii ja võib-olla mingil hetkel, kui sa valik tehtud, et mis eluga edasi minna, see midagi mõjutas.*“ (I10)

Õpetaja **töö stabiilsus** osutus samuti õppejõuks hakkamise üheks põhjuseks. Õppejõu tööd kirjeldati kui kindlat sissetulekut tagavat ametit. Samuti toodi välja, et õppejõuna töötades on risk töökoha kaotamiseks madal ning lisaks ei ole võimalust, et tööandja jätab töötasu tasumata nagu seda eraettevõtetes mõnikord juhtub. „*See kindel töö, et tean, et see toob leiva lauale. Ei pea mõtlema ja tööandjaga kauplema, et kas ma oma palga ikka kätte saan.*“ (I9) Rõhutati, et õppejõuna töötamine võimaldab töötada riigiasutuses, mis suurendab kindlustunnet.

Töökoha asukoha puhul tõi üks intervjueritavatest välja, et õppejõuna töötama asumine võimaldas tal töötada kodu lähedal.

Üks intervjueritav tõi välja veel **perekondlikud põhjused**. Õppejõuna töötamine võimaldab võrdlemisi palju vaba aega ja pikemat puhkust, mistõttu on head võimalused perekonnaga koosolemiseks. „*Kaks kuud suvel vaba on asi, mida tavalise tööga kohe kuidagi ei saa. See selline tore asi, mis on kindlasti plusspunktiks selle töö juures*“ (I8)

Kuigi enamikel intervjueritavatel olid kindlad põhjused, miks õppejõuks hakati, siis mõnedel juhtudel kirjeldati õppejõuks saamist kui juhuslikku valikut. Õppejõuna töötamine algas pärast sellekohase võimaluse pakkumist, mille puhul väideti, et esialgu ei mõeldudki pikemalt selle peale, kas tahetakse pikemalt õppejõuna töötada.

Järgmisena küsiti intervjuueeritavatel, mis neid motiveerib praegu õppejõuna töötades. Selle kohta moodustati kategoorad: huvitav töö, enesearengu võimalused, üliõpilaste saavutused, üliõpilasetega aja veetmine, rahaline tasu, stabiilsus, vaba aeg, tunnustus ja kontroll töö üle.

Õppejõuna töötades motiveerib võimalus teha **huvitavat tööd**. Õppejõu tööd peeti huvitavaks, kui see valdkond, milles õppejõud ollakse, on inimesel huvipakkuv. Õppejõu tööd teevad huvitavamaks valdkonnas toimuvad muudatused ja millegi uue avastamine ja juurdeõppimine.

Enesearenguvõimalused toodi välja ka praegu õppejõuna töötamist motiveerivana tegurina. Selle kohta lisati, et õppejõuna töötamine võimaldab pidevalt midagi uut teha. Õpetatav valdkond võib kiiresti muutuda ja see teebki selle huvitavaks, et on vaja uusi õppematerjale ette valmistada ja sellega seoses arenetakse ise.

Õppejõuna töötamine võimaldab näha **üliõpilaste saavutusi** ja aidata nendele kaasa. Need on õppejõu töö tulemused, mis valmistavad rõõmu ja mõjutavad motiveerivalt: „*Et peale mu tunde tudengid saavad teemast aru ning hiljem rakendavad neid teadmisi oma elus*“ (I1). Toodi välja, et õppejõu töö võimaldab näha üliõpilaste arengut. Õppejõuna töötades on võimalik osaleda üliõpilaste arenguprotsessis ja näha selle tulemusi. Peeti motiveerivaks kui hiljem endised üliõpilased tulevad rääkima enda poolt saavutatud edust: „*Motiveerib see, et kui ma näen, et oma teadmistega saan muuta oma õppijate tulevikku ja saan anda neile teadmisi, mis aitavad neil lõpetada kolledži ning tagavad neile parema töökoha*.“ (I8).

Õppejõudu töö võimaldab **veeta koos tudengitega aega**. Intervjuude põhjal on see õppejõu tööjuures lisaväärtuseks, mis mõjub motiveerivalt. „*Saan ka pärast tööd tudengitega koos olla ja mulle see meeldib. See teeb endal tuju heaks ja annab indu juurde, et kui saad olla koos noorte ja toredate inimestega, nendega midagi arutada või küsida, et kuidas neil läheb või üks kõik mida*.“ (I2)

Praeguse motivaatorina märgiti veel töö eest saadavat **rahalist tasu**. Üks intervjuueeritavatest pidas õppejõududele makstavat töötasu motiveerivaks. Toodi välja, et õppejõu töö võimaldab samaaegselt tegeleda huvitava ja meeldiva tegevusega ning saada selle eest tasu. „*Motiveeriv tasu huvipakkuva valdkonnaga tegelemise eest*.“ (I3)

Õppejõu töö juures peeti motiveerivaks, et on palju **vaba aega**. Selles osas on eeliseks pikk puhkus ja ka tööpäevadel võib jääda palju vaba aega.

Õppejõu töö juures peeti ka praegu motiveerivaks selle **stabiilsust**. Õppejõuna töötamine kindlustab stabiilse sissetuleku ning on ei pea muretsema selle pärast, kas homme ka tööd on.

Õppejõuna töötamist motiveerib selle eest saadav **tunnustus**. Selle juures toodi välja tunnustus nii tööandja poolt kui ka üliõpilaste poolt. „*Kui tudengid sulle tunnustust avaldavad, siis seon mulle suur au ja saan aru, et olen õigel teel.*“ (I9)

Veel märgiti motiveeriva tegurina **kontroll töö üle**. Õppejõu töö on paindlik ja võimaldab õppejõul sellega seonduvalt mitmesuguseid otsuseid vastu võtta. Kontrolliga töö üle kaasnevad võimalused kõrgkooli tööd mõjutada, õppejõu seisukohtadega arvestamine ja nende austamine kõrgkooli poolt.

Kui intervjuueeritavatelt küsiti, et mille poolest erineb ettekujutus õppejõu tööst praegu ja siis kui õppejõuna alustati, siis osade üliõpilaste arvates suuri erinevusi ei olnud. Ülejäänud vastajad tõid erinevustena välja arvamused üliõpilaste motiveeritusest ja võimekusest ning tööga seotud ajakulu. Samuti märgiti, et aja jooksul on muutunud õppe sisu ja vorm.

Märgiti, et **üliõpilaste motiveeritus** on osutunud esialgu arvatust madalamaks. Algul arvati rohkem, et üliõpilased tunnevad õpitava vastu suurt huvi ja on motiveeritud pingutama ja õppetöös osalema, hiljem on jõutud tõdemusele, et see alati nii ei ole. Oodati üliõpilastelt rohkem aktiivust, näiteks diskussioonides osalemiste puhul, suuremat omapoolset initsiatiivi õppimise juures. „*Ei kujutanud päris ette, et nii palju on neid, kes ei viitsi midagi teha. Et peab koguaeg tagant torkima ja meelde tuletama, et midagi tehtud saaks. Arvasin pigem, et üliõpilane tuleb ja ise kannab rohkem hoolt selle eest, et oma asjad korda saaks, aga paljudel ei ole seda vastutust*“ (I5)
Üllatavaks osutusid ka üliõpilaste distsipliiniprobleemid.

Ka **üliõpilaste võimekust** hinnati esialgu kõrgemaks. Arvati, et üliõpilased on tunduvalt rohkem võimelise iseseisvalt õppima ja et õppejõul on rohkem suunav ja abistav roll. Tegelikuses selgus, et õppejõud peab tõsiselt pingutama, et üliõpilased õppimisega hakkama saaksid: „*Praegu peab õppejõud nahast välja pugema ja õppeülesanded väga lihtsaks tegema, et üliõpilased oleksid üldse suutelised midagi omandama.*“ (I8).

Teise esialgse valearusaamana toodi välja õppejõu tööga seotud **ajakulu**. Kui algselt arvati, et tööaeg koosnebki peamiselt kontakttundidest üliõpilastega, siis õppejõuna töötades selguks, et väga palju aega läheb õppetöö ja õppematerjalide ettevalmistamise peale, mida esialgu arvata ei

osatud. „*Ettevalmistamine loenguteks ja praktikumideks võtab tohutult palju aega, eriti kui aine on uus ja on vaja midagi täiesti uut õpetada*“ (I5).

Muutustena toodi välja **veel õppe sisu ja vormi muutused**. Aja jooksul on muutunud õppeained ja on tulnud juurde uusi õppeaineid. Õppes on hakatud kasutama rohkem infotehnoloogiat ja sellega on muutunud õppemeetodid.

Kõige meeldivamate õppejõu töö ülesannetena nimetati loengute ja praktikumide läbiviimist, arendustööd, uute õppematerjalide ja kursuste arendamist, õppematerjalide ettevalmistamist, artiklite kirjutamist üliõpilastega suhtlemist, arvestuste vastuvõtmist. Veel märgiti, et on meeldiv luua üliõpilastele võimalusi arenguks. Samuti toodi välja, et õppetööd on meeldiv teha motiveeritud ja õppimisest huvitatud üliõpilastega.

Kõige ebameeldivamate õppejõudude tööülesannetena nimetati üliõpilaste tööde (kontrolltööd, kodutööd) parandamist ja hindamist. Samuti toodi välja, et ebameeldivad on väga ajamahukad tööd nagu e-kursuste loomine, samuti kõikvõimalikud bürokraatiaga seotud tööülesanded. Ebameeldivaks peeti veel õppetöö läbiviimist vähemotiveeritud üliõpilastega: „*Võin panustada ise kasvõi 200% aga kui üliõpilane ise ei soovi teadmisi vastu võtta, siis on väga raske.*“ (I8). Samuti väideti, et ebameeldiv on ühte ja sama infot mitmeid kordi korrata, mis tuleneb sellest, et kõik üliõpilased ei tule õigeaegselt kohale. Mitmed õppejõud ei osanud välja tuua ebameeldivaid tööülesandeid või väideti, et selliseid polegi.

Peaaegu kõik intervjueritud õppejõud olid seisukohal, et nad kavatsevad töötada õppejõuna, pensionini, elu lõpuni või nii kaua kui tervis seda võimaldab. Samuti märgiti, et soovitakse töötada kuni saadakse tööga hästi hakkama ja seda tööd väärtustatakse tööandja poolt: „*Seni kuni tunnen, et minu teadmised ja oskused on kellelgi vajalikud, kuni tööandja hindab ja väärtustab minu panust.*“. Mõned intervjueritavad märkisid, et nad ei ole mõelnud õppejõuna töötamise lõpetamise peale ja ei kavatse seda teha. Kõigest üks õppejõududest nägi enda õppejõuna töötamist ajutisena ja arvas, et ta teeb seda veel umbes viis aastat.

Kui õppejõududel küsiti, et mis peaks juhtuma, et nad otsustaksid õppejõuna töötamise lõpetada, siis toodi välja oluliselt parema tööpakkumise saamine, senise töökohta kaotus, huvide muutus, tulemuste langus, tervise halvenemine.

Märgiti, et kui saadakse **oluliselt parem tööpakkumine**, mis oleks samaaegselt huvitavam ja ka paremini tasutatud, siis selle tulemusena võidakse töökohta vahetada ja õppejõuna töötamine

lõpetada. Samuti võib tekkida olukord, kus õppejõud praeguse **töökoha kaotab** ning tuleb hakata otsima uut, siis võib olla võimalik, et mõni muu pakkumine osutub paremaks ja huvitavamaks kui õppejõuna tööle asumine mõnesse teise kõrgkooli. „*Praegu ma igapäevaselt küll ei mõtle, ega vaata töökuulutusi, et kuhu võiks tööle minna. Mul siin kindel koht ja teen oma asja. Muidugi kui seda tööd enam ühel hetkel ei ole, siis tuleks küll mõtlemise koht, et mida teha. Eks ma kindlasti vaatan siis mis võimalused on ja kui kuskil mujal sektoris on mõni parem pakkumine, siis ma ei ole kindel, kas ma lähen kuhugile mujale kooli õpetama, võib olla võtan mõne uue väljakutse vastu siis.*“ (I1) Töökoha kaotamist peeti võimalikuks kolledži sulgemisega seoses ja siis võiks järgmine töökoht olla midagi muud kui õppejõud mõnes teises kõrgkoolis.

Õppejõuna töötamise võib lõpetada õppejõu **huvide muutus**. Kui tekkib olukord, kus mõni teine tegevusvaldkond või amet hakkab rohkem huvi pakkuma kui õppejõuna töötamine või ka kui huvi õppejõuna töötamise vastu oluliselt langeb, siis võidakse õppejõu ametist loobuda. „*Võib-olla kui selles töös ei oleks enam tööõõmu ja ei tunne enam huvi selle vastu*“. (I5) Õppejõu tööst võidakse loobuda kui tekkib soov teha karjääri mõnes teise valdkonnas või kui tahetakse uusi väljakutseid ja leitakse, et õppejõu amet enam neid ei paku. Üks õppejõududest märkis, et kui tal tekib soov luua oma ettevõtte, siis ta võib õppejõu tööst loobuda.

Õppejõuna töötamist võidakse lõpetada kui **tulemused langevad**, mis tähendab, et õppejõuna töötades ei saadaks enam nii hästi hakkama kui varem. Selles kohta oleks signaaliks negatiivne tagasiside: „*Kui tuleks väga kehv tagasiside üliõpilastelt, koolitavatatel, kolleegidel, juhtkonnal, siis see paneks mõtlema, et kas ma enam sobin ja saan selle tööga hakkama ja kas ma tahan seda edasi teha*“. (I8).

Õppejõu tööst võiks sundida loobuma **tervise halvenemine**, kui selle tulemusena tekib olukord, kus ei suudeta enam õppejõuna töötada. „*Kui ikka tervis nii käest ära peaks minema, et ma enam kuidagi hakkama ei saa, siis pole parata, tuleb ära minna.*“ (I7)

2.5. Arutelu ja järeldused

Uuringu tulemused näitavad, et õppejõud tegutsevad sõltumata vanusest eelkõige sisemisest motivatsioonist ajendatuna (Tabel 4). Nii vanemate kui noorte õppejõudude seas on sisemise motivatsiooni hinnangud tunduvalt kõrgemad kui välise motivatsiooni omad. Kuivõrd amovatsiooni hinnangud on õppejõududel madalad ja samas ülejäänud motivatsiooni alaskaalade

ja eriti sisemise motivatsiooni hinnanud on kõrged, siis see peegeldab uuritud kõrgkooli õpetajate kõrget motivatsioonitaset.

Ka intervjuude tulemused viitavad sellele, et noore õppejõuna töötatakse kõige rohkem sisemise motivatsiooni mõjul. Noori õppejõudusid motiveerivad enesearengu võimalused ning huvitava ja meeldiva valdkonnaga tegelemine. Selle kõrval mõjuvad motiveerivalt üliõpilaste saavutused ehk tuntakse rõõmu sellest, kui üliõpilastel läheb hästi ja suudetakse nende arengule kaasa aidata. Õppejõudude tugevast sisemisest motivatsioonist tulenevalt võib väita, et nad suudavad tõenäoliselt motiveerida end õppejõuna töötama ka siis kui nende tööd väga kõrgelt ei tasustata ja tunnustata (Neves de Jesus & Lens, 2004).

Tabel 4. Uuringu tulemuste kokkuvõte

Uurimisküsimus	Tulemused
1. Millised tegurid mõjutavad kuni 45-aastaste õppejõudude motivatsiooni?	Eelkõige sisemise motivatsiooniga seotud tegurid Eneseareng, meeldiv töö, üliõpilased, autonoomia, finantsstabiilsus
2. Millised tegurid mõjutavad üle 45-aastaste õppejõudude motivatsiooni?	Eelkõige sisemise motivatsiooniga seotud tegurid Inimeste aitamine, suhete loomine
3. Millised on erinevused kuni 45-aastaste ja vanemate õppejõudude motivatsioonis?	Olulised erinevused motivatsioonis puuduvad Erinevused motivaatorite tähtsuses, kuni 45-aastaseid motiveerivad suhteliselt rohkem suhete loomine kolleegidega, võimalused oma töös otsuseid langetada ja ülikoolis toimuvat mõjutada ning karjääri areng.

Kõrge sisemise motivatsiooni suur tähtsus õppejõudude motivaatorina on leidnud Eesti õppejõudude kohta ka varem kinnitust, kuivõrd Mägi et al. (2013) uurimistulemuste kohaselt motiveerivad õppejõudusid sügav huvi õpetatava eriala vastu ja võimalus töötada intellektuaalselt stimuleerivas keskkonnas. Samuti näitavad Mägi et al. (2013), et Eesti õppejõudude jaoks on motiveeriv üliõpilastega ühine tegutsemine, mis leidis ka käesolevas uurinus noorte õppejõudude puhul kinnitust ning sama on näidanud ka Van den Berg et al. (2013) uuring Hollandi andmetel.

Uuringu tulemused ei näita ka seda, et töö eest saadav tunnustus ja rahaline tasu oleksid kõige väiksema tähtsusega. Selgus, et õppejõu tööd väärtustatakse kõrgelt kui stabiilset tööd ja sissetulekut andvat varianti. Seega võib väita, et rahaline pool ei ole noorte õppejõudude jaoks küll mitte kõige tähtsam, kuid see on oluline ning rahaline tasu on näiteks tähtsam kui tööga seotud karjäärivõimalused. See näitab, et töös uuritud noored õppejõud pigem tahavad töötada omal ametikohal spetsialistina ja saada selle eest korralikku tasu, kuid neid ei motiveeri mitte eriti palju perspektiiv saada kõrgkoolis struktuuriüksuse vm juhiks ja juhtida teiste õppejõudude tööd.

Uuringu tulemuste põhjal võib väita, et noorte ja vanemate õppejõudude motivatsioon on enam-vähem võrdsel tasemel, kuid samas noori ja vanemaid õppejõudusid motiveerivate tegurite tähtsus on erinev. Seega ei kinnita käesoleva töö tulemused De Lourdes Machado-Taylor et al. (2016) poolt saadud tulemusi, et noortel õppejõududel on kõrgem motivatsioonitase.

Uuringu tulemused näitavad, et nooremaid õppejõudusid motiveerivad suhteliselt rohkem suhete loomine kolleegidega, võimalused oma töös otsuseid langetada ja ülikoolis toimuvat mõjutada ning karjääri areng. Autori hinnangul väljendavad need tulemused nooremate õppejõudude suuremat optimismi muudatuste võimalikkuse kohta kõrgkoolis, mida on rõhutanud ka Neves de Jesus ja Lens (2004). Kui Day ja Gu (2007) uuring näitab, et nooremad õppejõud on rahalisest tasust vähem huvitatud, kuid selle tähtsus motivaatorina tõuseb vanemaks saades, siis käesoleva töö tulemused sellist seisukohta ei kinnita.

Uuringu tulemused näitavad, et kuigi õppejõudude motivatsiooni mõjutavates tegurites toimuvad õppejõu karjääri jooksul muutused, siis ei ole sellisid muutuseid väga palju ja need pole enamasti väga suured. Seevastu erinevad noored ja vanemad õppejõud üksteisest motivatsiooni mõjutavate tegurite poolest rohkem. See viitab põlvkondlikele erinevustele õppejõudude motivatsiooni mõjutavates teguritest. Võib väita, et õppejõudusid, kes alustasid töötamist mitukümmend aastat tagasi motiveerivad rohkem teistsugused tegurid kui õppejõudusid, kes on alustanud viimase kahe kümnendi jooksul. Siinkohal on oluline meeles pidada, et vanematest õppejõududes osa on alustanud teistsuguse riigikorra ajal samas kui noored õppejõud on kõik oma karjääri alustanud ja sealjuures ka kõrghariduse omandanud Eesti Vabariigi ajal. Erinevate keskkondades õppejõuks kujunemine võib olla põhjuseks, miks noori ja vanemaid õppejõudusid motiveerivad erinevad tegurid.

Uuringu meetodiliseks puuduseks tuleb pidada, et õppejõud andsid hinnangu enda motivatsiooni mõjutavatele teguritele õppejõuna töötamisega alustamise ajal praeguse uuringu ajal ehk palju

aastaid või aastakümneid hiljem. Seega on võimalik, et õppejõud enam täpselt ei mäleta, mis neid sel hetkel motiveeris. Paremaid tulemusi oleks võimalik saada uuringuga, milles alustavaid õppejõude uuritakse tööle asumisel ja seejärel näiteks 5, 10 või 20 aasta möödumisel. Sellist uuringut on aga paraku väga keeruline ja aeganõudev korraldada.

Teiseks uuringu meetodiliseks puuduseks on väike valim, mis raskendab seoste ülistamist. Kuigi käesolevas uuringus õnnestus tuvastada mitmete seoste statistilist olulisust, siis tõenäoliselt oleks suurema valimiga noorte ja vanemate õppejõudude erinevused paremini välja tulnud. Seetõttu tulevikus on soovitatav analoogilist uuringut läbi viia suurema valimiga.

KOKKUVÕTE

Töö eesmärgiks oli selgitada välja kuni 45-aastaste õppejõudude motivatsiooni mõjutavad tegurid ning võrrelda kuni 45-aastaste ja vanemate õppejõudude motivatsiooni. Uuring viidi läbi Tallinna Tehnikaülikooli Virumaa kolledžis ning andmekogumiseks rakendati õppejõudude seas küsitlust ja intervjuud. Küsitluses osales 19 ja intervjuudes 12 õppejõudu.

Uuringus selgus, et õppejõuna töötavad inimesed teevad otsuse selleks erinevatel aegadel, mõned gümnaasiumis või põhikooli lõpuklassis, teised kõrgkoolis õppides ja mõned hiljemgi. Kõrgkoolis õppimise ajal soodustab õppejõuks hakkamine pedagoogiline praktika, mille käigus saadakse seda tööd proovida. Paljudel alustavatel õppejõududel on juba alguses olnud võrdlemisi adekvaatne ettekujutus õppejõu töö olemusest, osade jaoks see osutunud esialgu arvatust natuke raskemaks. Alustavad õppejõud kalduvad ülehindama üliõpilaste motivatsiooni ja võimekust ning alahindama õppetöö ettevalmistamise töömahukust.

Nii noorte kui vanemate õppejõudude motivatsiooni võib pidada kõrgeks ning õppejõuna tegutsetakse rohkem sisemise kui välise motivatsiooni ajendil. Noorte õppejõudude kõrgele sisemisele motivatsioonile viitavad enesearengu ja meeldiva töö ning väljakutsete tähtsustamine nii õppejõuks saamisel kui ka hiljem õppejõuna tegutsemisel. Samuti motiveerivad noori õppejõudusid üliõpilaste areng ja saavutused. Välise motivatsiooniga seotud teguritest on olulisemad töö eest saadav tunnust ning töökoha stabiilsus, kuivõrd õppejõu tööd väärtustatakse pigem kui kindlat ja mitte niivõrd kõrgepalgalist töökohta.

Uuringu tulemused näitavad, et õppejõudude töös motiveerivad noori õppejõudusid erinevad tööülesanded, samas ebameeldivamaks peetakse rohkem kirjalikke ja individuaalseid ülesandeid nagu õppetöö ettevalmistamine, üliõpilaste kirjalike tööde hindamine ja muud paberitööd.

Uuritud õppejõud on valdavas enamuses seisukohal, et nad töötavad õppejõuna oma tööalase karjääri lõpuni. Õppejõu ametist lahkuma võiks neid panna huvide muutus või senisest oluliselt parema ja huvitavama töö leidmine, samuti töökoha kaotus või töösoorituse oluline langus.

Uuringu tulemuste kohaselt ei esinenud olulisi erinevusi vanemate ja noorte õppejõudude motivatsioonitasemes. Seevastu motiveerivad noori ja vanemaid õppejõudusid mõnevõrra erinevad tegurid. Nooremate õppejõudude jaoks on suhteliselt suuremateks motivaatoriteks suhete loomine kolleegidega, võimalused oma töös otsuseid langetada ja ülikoolis toimuvat mõjutada ning karjääri areng. Samuti peavad noored õppejõud tunnustuse saamist tähtsamaks kui vanemad õppejõud. Vanemate õppejõudude jaoks on suhteliselt tähtsam tööga seotud finantsstabiilsus.

Uuringu tulemused näitavad, et aja jooksul võivad õppejõudusid motiveerivad tegurid muutuda. Õppejõudude karjääri jooksul suureneb töökoha sotsiaalsete aspektide tähtsus. Vanematel õppejõududel on aja jooksul vähenenud töökoha finantsstabiilsuse tähtsus ning samal ajal on noorematel õppejõududel kasvanud tunnustuse tähtsus.

Töö tulemused viitavad sellele, et erinevused õppejõudusid motiveerivates tegurites võivad olla seotud õppejõudude põlvkondlike erinevustega, mis omakorda tulenevad sellest, et vanemad ja noored õppejõud omandasid kõrghariduse ja alustasid oma õppejõukarjääriga erinevates ühiskondlikes kordades.

SUMMARY

MOTIVATION AND ITS INFLUENCING FACTORS FOR YOUNGER AND OLDER TEACHING STAFF IN VIRUMAA COLLEGE OF TALLINN UNIVERSITY OF TECHNOLOGY

Anna Kaljusaar

It is important to know for universities, which factors affect teaching staff motivation as it allows them to find opportunities for supporting their motivation. For universities as employers is has great importance that motivation level of the teaching staff is high as motivation directs their actions and it is related to performance of teaching staff. In addition, it is a problem for universities that teaching staff low motivation causes them to leave their posts.

It is important for universities to study both motivation for younger and older teaching staff. Universities should be attractive to younger teaching staff as they are vital for continuity of personnel and young people bring new ideas and ways of thinking to university. In addition, the motivation of teaching staff me change over their career and factors affecting younger and older teaching staff may differ. It the university if aware of factors affecting teaching staff of different age the university as an employer may find better solution for maintaining and increasing teaching staff motivation.

The aim of the study is to find out factors affecting motivation of teaching staff aged up to 45 years and to compare motivation of teaching staff aged up to 45 years and older teaching staff. The following research questions derive from that aim:

1. Which factors affect the motivation of teaching staff aged up to 45 years?
2. Which factors affect the motivation of teaching staff aged over 45 years?
3. What are the differences in motivation of teaching staff aged up to 45 years and older teaching staff?

Combined research methodology, which features both quantitative and qualitative approach, was applied in the study. There was conducted a questionnaire survey among teaching staff of Virumaa

College of Tallinn University of Technology. In its analysis, teaching staff aged up to 45 years and older teaching staff were compared. In addition, there were conducted interviews with teaching staff aged up to 45 years. 19 respondents participated in the questionnaire survey and 12 respondents in interviews.

The results of the study indicate that members of teaching staff have made their choice for academic career at different time points. Some have chosen that profession already at high school, some at university and some after graduating from it. Teaching practices during the university studies affect the choice for academic profession. Many of the teaching staff had already in the beginning a relatively adequate picture of their job, for other it has turned to be slightly more difficult in the reality. New teaching staff tends to overestimate the motivation of students and to underestimate the workload of preparing for classes.

According to the results of the study motivation was high for both younger and older teaching staff and their intrinsic motivation is higher than extrinsic motivation. High evaluations of self-development, challenges in job and pleasantness of work experiences emphasize high level of intrinsic motivation for younger teaching staff. Additionally, young teaching staff are motivated progress made by students and students' achievements. For extrinsic motivation, young teaching staff are motivated by recognition and job security

The results of the study show that young teaching staff are motivated by a variety of job tasks, while written and individual task are regarded as more unpleasant. These tasks include preparing for lectures, grading student written assignments and other paper work.

Most of the teaching staff finds that they will remain in the academic career till retirement. Only change in interest or getting substantially better job offer from other sectors as well as loss of job or significant decrease in job performance may make then change their minds.

According to the results of the study, there were no significant differences in the motivation level between younger and older teaching staff. But there were differences in the factors affecting motivation between younger and older teaching staff. Younger teaching staff are more motivated by building relationships with colleagues, job autonomy and opportunities to change university policies as well as career development. In addition, younger teaching staff consider recognition more valuable than older teaching staff. For older teaching staff financial stability related to the job is more important.

The results of the study indicate, that factors affecting teaching staff motivation may change over time. Over the career, the importance of social aspects of job increases. For older teaching staff, the importance of financial stability has decreased over the course of their career and at the same time the importance of recognition has increased for younger teaching staff.

The results of the study empathize the possibility of generational differences in motivational factors for teaching staff. It may be related to the fact the younger and older teaching staff have acquired university education and started their careers in different societies.

Keywords: teaching staff, motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation

VIIDATUD ALLIKAD

- Andrews, E., Weaver, A., Hanley, D., Shamatha, J., & Melton, G. (2005). Scientists and public outreach: Participation, motivations, and impediments. – *Journal of Geoscience Education*, Vol. 53, No. 3, 281-293.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. – *Psychological Review*, Vol. 84, No. 2, 191-215.
- Benabou, R., & Tirole, J. (2003). Intrinsic and extrinsic motivation. – *The Review of Economic Studies*, Vol. 70, No.3, 489-520.
- Bright, L. (2007). Does person-organization fit mediate the relationship between public service motivation and the job performance of public employees?. – *Review of Public Personnel Administration*, Vol. 27, No. 4, 361-379.
- Broussard, S. C., & Garrison, M. E. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary-school-aged children. – *Family and Consumer Sciences Research Journal*, Vol. 33, No. 2, 106-120.
- Bryan, R. R., Glynn, S. M., & Kittleson, J. M. (2011). Motivation, achievement, and advanced placement intent of high school students learning science. – *Science education*, Vol. 95, No. 6, 1049-1065.
- Chen, Y., Gupta, A., & Hoshower, L. (2006). Factors that motivate business faculty to conduct research: An expectancy theory analysis. – *Journal of Education for Business*, Vol. 81, No. 4, 179-189.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. – *Oxford Review of Education*, Vol. 33, No. 4, 423-443.

- De Cooman, R., De Gieter, S., Pepermans, R., Du Bois, C., Caers, R., & Jegers, M. (2007). Graduate teacher motivation for choosing a job in education. – *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Vol. 7, No. 2, 123-136.
- De Lourdes Machado-Taylor, M., Meira Soares, V., Brites, R., Brites Ferreira, J., Farhangmehr, M., Gouveia, O. M. R., & Peterson, M. (2016). Academic job satisfaction and motivation: findings from a nationwide study in Portuguese higher education. – *Studies in Higher Education*, Vol. 41, No. 3, 541-559.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. – *Psychological Bulletin*, Vol. 125, No. 6, 627-668.
- Dowson, M., & McInerney, D. M. (2003). What do students say about their motivational goals? Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. – *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 28, No. 1, 91-113.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. Oxon: Routledge.
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.
- Eisenberger, R., Rhoades, L., & Cameron, J. (1999). Does pay for performance increase or decrease perceived self-determination and intrinsic motivation?. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 77, No. 5, 1026-1040.
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). – *Journal of Career Assessment*, Vol. 16, No.2, 256-279.
- Furnham, A. (2012). *The Psychology of Behaviour at Work: The Individual in the Organization*. Hove: Psychology Press.
- Gagne, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. – *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 26, No. 4, 331-362.
- Gagne, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Van den Broeck, A., Aspel, A. K., ... & Halvari, H. (2015). The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation

- evidence in seven languages and nine countries. – *European Journal of Work and Organizational Psychology*, Vol. 24, No. 2, pp. 178-196.
- Gilliot, D., Overlaet, B., & Verdin, P. (2002). Managing academic personnel flow at universities. – *Tertiary Education & Management*, Vol. 8, No. 4, 277-295.
- Glynn, S. M., Brickman, P., Armstrong, N., & Taasoobshirazi, G. (2011). Science motivation questionnaire II: Validation with science majors and nonscience majors. – *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 48, No. 10, 1159-1176.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. – *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 80, No. 4, 711-735.
- Halbesleben, J. R., & Wheeler, A. R. (2008). The relative roles of engagement and embeddedness in predicting job performance and intention to leave. – *Work & Stress*, Vol. 22, No. 3, 242-256.
- Hanfstingl, B., Andreitz, I., Müller, F. H., & Thomas, A. (2010). Are self-regulation and self-control mediators between psychological basic needs and intrinsic teacher motivation? – *Journal for Educational Research Online*, Vol. 2, No. 2, 55-71.
- Hardré, P. L., Beesley, A. D., Miller, R. L., & Pace, T. M. (2011). Faculty Motivation to do Research: Across Disciplines in Research-Extensive Universities. – *Journal of the Professoriate*, Vol. 5, No.1, 25-69.
- Heneman, R. (2002). *Strategic Reward Management: Design, Implementation, and Evaluation*. Greenwich: IAP.
- Honeycutt, E., Ford, J., Simintiras, A. (2003). *Sales Management: A Global Perspective*. Hove: Psychology Press.
- Igalens, J., & Roussel, P. (1999). A study of the relationships between compensation package, work motivation and job satisfaction. – *Journal of Organizational Behavior*, 20, 1003-1025.

- Jain, S. (2013). The causes of turnover intention in the employees of educational institutes: An observation. *Tactful Management Research Journal*, Vol. 1, No. 7, 1-4.
- Kaljusaar, A. (2018). *Praktikaaruanne. Erialapraktika*. Tallinn.
- Kiziltepe, Z. (2008). Motivation and demotivation of university teachers. – *Teachers and Teaching*, Vol. 14, No. 5-6, 515-530.
- Kubler, J. & DeLuca, C. (2006). *Trends in academic recruitment and retention: A Commonwealth perspective*. London: The Association of Commonwealth Universities.
- Latham, G. P., & Pinder, C. C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. – *Annual Review of Psychology*, Vol. 56, 485-516.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. – *Journal of Educational Psychology*, Vol. 98, No. 3, 567-582.
- Lindholm, J. A. (2004). Pathways to the professoriate: The role of self, others, and environment in shaping academic career aspirations. – *The Journal of Higher Education*, Vol. 75, No. 6, 603-635.
- Metcalf, H., Rolfe, H., Stevens, P., & Weale, M. (2005). *Recruitment and retention of academic staff in higher education*. National Institute of Economic and Social Research.
- Mueller, J. R., & Baum, B. (2011). *The Definitive Guide to Hiring Right*. – *Journal of Applied Business and Economics*, Vol. 12, No. 3, 140-153.
- Mägi, E., Kirss, L., Haaristo, H.-S., Nestor, M., & Batueval, V. (2013). *Eesti õppejõud 2012: Taust, ajakasutus, töemotivatsioon, õpetamine, teadustöö ja rahulolu*. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus PRAXIS.
- Neves de Jesus, S., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. – *Applied Psychology*, Vol. 54, No. 1, 119-134.
- Orr, R., Williams, M. R., & Pennington, K. (2009). Institutional efforts to support faculty in online teaching. – *Innovative Higher Education*, Vol. 34, No. 4, 257-268.

- Pinder, C. (2014). *Work Motivation in Organizational Behavior*, New York: Psychology Press.
- Pounder, D. G., & Merrill, R. J. (2001). Job desirability of the high school principalship: A job choice theory perspective. – *Educational Administration Quarterly*, Vol. 37, No. 1, 27-57.
- Price, J. L., & Mueller, C. W. (1981). A causal model of turnover for nurses. – *Academy of Management Journal*, Vol. 24, No.3, 543-565.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2005). I've decided to become a teacher': Influences on career chang – *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21, No. 5, 475-489.
- Rowley, J. (1996). Motivation and academic staff in higher education. – *Quality Assurance in Education*, Vol. 4, No. 3, 11-16.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. – *American Psychologist*, Vol. 55, No. 1, 68-78.
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. – *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 42, 159-171.
- Seo, M. G., Barrett, L. F., & Bartunek, J. M. (2004). The role of affective experience in work motivation. – *Academy of Management Review*, Vol. 29, No. 3, 423-439.
- Shunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. London : Pearson.
- Shanks, N. (2011) *Management and Motivation – Introduction to Health Care Management*
Buchbinder, S., Shanks, N. (Eds.) Burlington: Jones & Bartlett Learning, 23-35.
- Siddique, A., Aslam, H. D., Khan, M., & Fatima, U. (2011). Impact of academic leadership on faculty's motivation, and organizational effectiveness in higher education system. – *International Journal of Business and Social Science*, Vol. 2, No. 8, 730-737.

- Stahl, K. (2018). *Juhutöö tegijate töömotivatsiooni mõjutavad tegurid ja juhutöö paindlikkus*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. – *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, No.1, 97-110.
- Steers, R. M., Mowday, R. T., & Shapiro, D. L. (2004). Introduction to special topic forum: The future of work motivation theory. – *The Academy of Management Review*, Vol. 29, No. 3, 379-387.
- TTÜ Inseneriteaduskonna Virumaa kolledži arengukava 2017-2021*. Tallinna Tehnikaülikool. Kättesaadav: <https://www.ttu.ee/asutused/virumaa-kolledz/vk-kolledz/arengukava-5/arengukava-2017-2021/>, 12. mai 2019.
- Tallinna Tehnikaülikooli Virumaa kolledži missioon ja eesmärgid*. Tallinna Tehnikaülikool. Kättesaadav: <https://www.ttu.ee/asutused/virumaa-kolledz/vk-kolledz/arengukava-5/>, 12. mai 2019.
- Thomas, K. (2009). *Intrinsic Motivation at Work: What Really Drives Employee Engagement*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Twenge, J. M., Campbell, S. M., Hoffman, B. J., & Lance, C. E. (2010). Generational differences in work values: Leisure and extrinsic values increasing, social and intrinsic values decreasing. – *Journal of Management*, Vol. 36, No. 5, 1117-1142.
- Türk, K., & Roolaht, T. (2007). Appraisal and Compensation of the Academic Staff in Estonian Public and Private Universities: A Comparative Analysis. – *Trames*, Vol. 11, No.2, 206.
- Van den Berg, B. A. M., Bakker, A. B., & Ten Cate, T. J. (2013). Key factors in work engagement and job motivation of teaching faculty at a university medical centre. – *Perspectives on Medical Education*, Vol. 2, No. 5-6, 264-275.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Koestner, R. (2008). Reflections on Self-Determination Theory. – *Canadian Psychology*, Vol. 49, No. 3, 257-262.

- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. – *Learning and Individual Differences*, Vol. 16, No.1, 1-12.
- Westover, J. H., & Taylor, J. (2010). International differences in job satisfaction: The effects of public service motivation, rewards and work relations. – *International Journal of Productivity and Performance Management*, Vol. 59, No. 8, 811-828.
- Woods, S., West, M. (2010). *The Psychology of Work and Organizations*. Mason: Cengage Learning.

LISAD

Lisa 1. Küsitluse ankeet

Hea õppejõud

Paluna Teil vastata järgnevale küsimustikule õppejõuna töötamise motivatsiooni ja põhjuste kohta. Küsitlust kasutatakse uuringus, millega selgitatakse välja, kuidas erineb noorte ja vanemate õppejõudude motivatsioon ning kuidas õppejõudude motivatsioon aja jooksul muutub. Küsitlusele vastamine võtab aega kuni 20 minutit. Küsitlusele vastamine on vabatahtlik ja anonüümne. Küsitluse tulemusi kasutatakse vaid uurimistöö eesmärkidel.

Teie vanus(aastat)

Kui kaua olete õppejõuna töötanud?(aastates)

Küsimustiku esimeses osas mõelge õppejõuna töötamise peale praegusele hetkel. Järgnevalt esitatakse Teile väiteid selle kohta, kuiõrd olete õppejõuna oma töösse pühendunud ja motiveeritud. Hinnake palun 5-pallisel skaalal kuiõrd nõustute järgmiste väidetega (5- nõustun täielikult, ..., 1- ei nõustu üldse)

Väide	1	2	3	4	5
1. Ma ei pinguta õppejõuna töötades, sest tunnen, et raiskan oma aega					
2. Olen pühendunud õppejõuna töötama, et saada juhi, kolleegide või perekonna heakskiitu					
3. Ma olen pühendunud, et saada piisavat tasu					
4. Ma olen oma töösse pühendunud, et tõestada endale, et suudan seda teha					
5. Ma olen õppejõu töösse pühendunud, sest mulle isiklikult tundub, et see töö väärrib minu pingutust.					
6. Olen õppejõuna motiveeritud, sest tunnen oma tööst rõõmu					
7. Panustan oma töösse vähe, sest tunnen, et töö pole minu pingutust väärt.					
8. Ma panustan oma töösse, et teised mind rohkem väärtustaksid					
9. Kui ma panustan oma töösse rohkem, pakutakse mulle suuremat tööalast kindlustunnet.					
10. Ma olen tööle pühendunud, sest nii võin enda üle uhke olla					

Lisa 1 järg

11. Ma olen tööle pühendunud, sest see ühtib minu isiklike väärtustega					
12. Olen õppejõuna motiveeritud, sest minu töö on huvitav					
13. Ma ei tea miks ma seda tööd teen, see on minu jaoks mõttetu.					
14. Ma panustan oma töösse, et vältida teiste kriitikat					
15. Ma olen tööle pühendunud, sest muidu riskin töökoha kaotamisega					
16. Ma panustan oma töösse, sest vastasel juhul oleks mul enda ees piinlik					
17. Ma ole pühendunud, sest sellesse töösse panustamine on mulle isiklikult oluline.					
18. Ma olen õppejõuna motiveeritud, sest see töö on mulle arendav					
19. Ma töötanu pühendumusega, sest tunneksin end halvasti kui ma ei pingutaks.					

Järgnevalt mõelge selle peale kui te alustasite õppejõuna töötamist. Hinnake palun 5-pallisel skaalal kuivõrd olete nõus, et järgmistel põhjustel hakkasite õppejõuks (5 - nõustun täielikult, ..., 1 - ei nõustu üldse)

Väide	1	2	3	4	5
1. Hakkasin õppejõuks, et mul oleks töö, mis mulle igal ajal leiva lauale toob					
2., et mul oleks töö, kus saan arendada teisi inimesi					
3., et mul oleks töö, kus võiksin leida inimesi, kes mõtlevad minuga sarnaselt					
4., et saaksin asju teha nii nagu ise soovin					
5., et saada tunnustust					
6., et teha karjääri					
7., et mul oleks kindel töökoht					
8., et saaksin aidata inimesi nende probleemide korral					
9., et oleks mul oleks töökaaslased, kellel on aega vestelda					
10., et saaksin elada oma põhimõtete kohaselt					
11., et saaksin mõjutada teisi inimesi					
12., et saada ametikõrgendust					
13., et mul oleks stabiilne sissetulek					

Lisa 1 järg

14., et mul oleks töö, kus saaksin teisi inimesi teenida					
15., et saaksin olla koos endasarnaste inimestega					
16., et saaksin tööl ise otsuseid langetada					
17., et saavutada oma isiklikke eesmärke					
18., et saaksin olla tööl liidriks					
19., et kindlustada endale sissetulek					
20., et saaksin pigem töötada koos kolleegidega kui üksi					
21., et minu saavutusi hinnataks					

Järgnevalt mõelge praegu õppejõuna töötamise peale. Hinnake palun 5-pallisel skaalal kuivõrd olete nõus, et te praegu järgmistel põhjustel töötate õppejõuna (5 - nõustun täielikult, ..., 1 - ei nõustu üldse)

Väide	1	2	3	4	5
1. Töötan õppejõuna, et mul oleks töö, mis mulle igal ajal leiva lauale toob					
2., et mul oleks töö, kus saan arendada teisi inimesi					
3., et mul oleks töö, kus võiksin leida inimesi, kes mõtlevad minuga sarnaselt					
4., et saaksin asju teha nii nagu ise soovin					
5., et saada tunnustust					
6., et teha karjääri					
7., et mul oleks kindel töökoht					
8., et saaksin aidata inimesi nende probleemide korral					
9., et oleks mul oleks töökaaslased, kellel on aega vestelda					
10., et saaksin elada oma põhimõtete kohaselt					
11., et saaksin mõjutada teisi inimesi					
12., et saada ametikõrgendust					
13., et mul oleks stabiilne sissetulek					
14., et mul oleks töö, kus saaksin teisi inimesi teenida					

Lisa 1 järg

15., et saaksin olla koos endasarnaste inimestega					
16., et saaksin tööl ise otsuseid langetada					
17., et saavutada oma isiklikke eesmärke					
18., et saaksin olla tööl liidriks					
19., et kindlustada endale sissetulek					
20., et saaksin pigem töötada koos kolleegidega kui üksi					
21., et minu saavutusi hinnataks					

Lisa 2. Intervjuu küsimused

1. Millal Te langetasite valiku, et hakkate töötama õppejõuna?
2. Mis oli Teie arvates kõige olulisem põhjus, miks otsustasite hakata töötama õppejõuna?
3. Milliseid olid veel põhjused, miks hakkasite õppejõuks?
4. Mis Teid praegu kõige rohkem õppejõuna töötades motiveerib?
5. Mis veel motiveerib praegu õppejõuna töötades?
6. Kui võrdlete oma ettekujutust õppejõu tööga enne õppejõuks hakkamist ja praegu, siis kuivõrd see langeb kokku esialgse ettekujutusega sellest tööst? Kas ja mis on selles teisiti?
7. Millised õppejõudude tööülesannetest on teile kõige meeldivamad?
8. Millised õppejõudude tööülesannetest on teile kõige ebameeldivamad?
9. Kui kaua Te kavatsete õppejõuna töötada?
10. Mis peaks juhtuma, et Te otsustaksite õppejõuna töötamise lõpetada?

Lisa 3. Koodipuu

