

Lihthtsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Mari-Liis Jaanson, (sünnikuupäev: 03.06.1991)

1. annan Tallinna Ülikoolile tasuta loa (lihthtsentsi) enda loodud teose Põhikooli õpilaste õpiarusaamad ning nende seosed tunnis kasutatavate õppemeetoditega ajalooõpetuse näitel, mille juhendaja on Katrin Poom-Valickis,

säilitamiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tallinna Ülikooli Akadeemilise Raamatukogu repositooriumis.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihthtsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tallinnas 11.05.2015

TALLINNA ÜLIKOOL
Kasvatusteaduste Instituut
Üldhariduse valdkond

Mari-Liis Jaanson

PÕHIKOOLI ÕPILASTE ÕPIARUSAAMAD NING NENDE SEOSSED TUNNIS
KASUTATAVATE ÕPPEMEETODITEGA AJALOOÕPETUSE NÄITEL

Magistritöö

Juhendaja: PhD Katrin Poom-Valickis

Tallinn 2015

Instituut Kasvatusteaduste Instituut		Valdkond Üldharidus
Töö pealkiri Põhikooli õpilaste õpiarusaamad ning nende seosed tunnis kasutatavate õppemeetoditega ajalooõpetuse näitel		
Teadusvaldkond Kasvatusteadused		
Töö liik Magistritöö	Kuu ja aasta Mai 2015	Lehekülgede arv: 52
<p>Referaat</p> <p>Tänapäeva kiiresti muutuv maailmas edukaks toimetulekuks on vaja koostöö, analüüsi, probleemi lahendamise ja iseseisva mõtlemise oskusi. Riikliku õppekava kohaselt peaksid õpilased nimetatud oskused omandama koolis. Koolist saadud õpikogemus mõjutab meie arusaamu õppimisest ning õpihoiakuid ning need omakorda valmisolekut edasiõppimiseks. Elukestva õppimise jaoks on oluline sügava õpihoiaku kujunemine, mis toimub läbi aktiivse ja mõtestatud õppimise. Seega on oluline, et õpetajad looksid klassiruumis tingimused, mis toetaksid selliste hoiakute kujunemist.</p> <p>Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, millised on põhikooli õpilaste arusaamad õppimisest ja õpihoiakud kas need vastavad nendele ootustele, mis meil täna on õpilastele seatud ning millised seosed on õpetaja poolt kasutatavate õppemeetodite ja õpilaste õpiarusaamade ja -hoiakute vahel.</p> <p>Töö teooriaosa annab ülevaate õpiarusaamade ja -hoiakute kujunemisest, nende mõjust õppimisele. Toetutakse peamiselt Burnett'i, Pillay'i & Dart'i, Trigwelli, Prosseri & Waterhouse'i ja Campbelli jt uuringutele.</p> <p>Uurimismeetodina kasutati ankeetküsitlust, milles osales kokku 168 üheksanda klassi õpilast neljast Eesti koolist – kahest Tallinna ja kahest Pärnumaa koolist.</p> <p>Andmeanalüüsi tulemusena selgus, et õpihoiakute ja kasutatavate õppemeetodite vahel on seos ning et kahjuks on meie koolides rohkem pinnapealse kui sügava õpihoiakuga õpilasi. Õpilasi, kelle arvates õppimine on aktiivne protsess oli täpselt sama palju kui neid, kes arvasid, et õppimine on passiivne protsess.</p> <p>Antud uuring sobib kasutamiseks koolides ning ka õpetajakoolitusel, näitamaks, et õpetamise ja kujuneva õpihoiaku vahel on seos. Samuti saavad õpetajad antud uurimuse ankeeti kasutada enda õpilaste õpihoiakute ja arusaamade uurimiseks, et anda tagasisidet õpilastele ning vajadusel teha muudatusi õppetöös.</p>		
Võtmesõnad: õpikäsitused, süvaõppimine, pindõppimine, õppijakeskne tund, õpetajakeskne tund, õppemeetodid, õpetamine		
Keywords: ideas of learning, deep approach to learning, surface approach to learning, student-focused approach, teacher-focused approach, learning methods, teaching		
Töö autor: Mari-Liis Jaanson	allkiri:	
Kaitsmisele lubatud: Juhendaja: Katrin Poom-Valickis	allkiri:	

Institute Institute of Educational Sciences		Field General Education
Title How primary school pupils understand learning and how it relates to the learning methods used in class (based on the example of history lessons)		
Science field Educational sciences		
Classification Master's thesis on teacher education	Month and year May 2015	Number of pages: 52
<p>Abstract</p> <p>Our rapidly developing world demands that people have skills of cooperation, analysis, problem solving and independent thinking to be successful and survive. According to the national curriculum pupils should acquire those skills in school. The learning experience gained from school affects our understanding of and attitudes to learning, which in turn prepares our mindset for continuing education. For life long learning, it is important to develop a deep approach to learning through active and reasoned learning. Thus it is vital that teachers create a supportive atmosphere in classes to achieve that.</p> <p>The objective of this Master's thesis is to find out how pupils see learning and which is their attitude towards learning. Do the learning methods used by teachers meet the expectations of pupils and what are the links between the learning methods used by teachers and pupils' expectations?</p> <p>The theoretical part of the thesis gives an overview of developing learning approaches and expectations, how they affect learning and how learning and teaching methods affect pupils' approaches towards and expectations to learning. The author mostly relies on the works of Burnett, Pillay & Dart, Trigwell, Prosser & Waterhouse and Campbell etc.</p> <p>A questionnaire was used as a research method. It was answered by 168 pupils in the 9th form in four Estonian schools (two in Tallinn and two in Pärnu County).</p> <p>Data analysis showed that there is a link between pupils' attitudes to learning and the learning methods used in class. Unfortunately it also revealed that many pupils had a surface approach to learning. The amount of pupils who saw learning as an active process was equal to those who saw it as a passive process.</p> <p>This research can be used in schools and teacher training programs to show that there is a link between teaching and how pupils see learning. Teachers can use the same questionnaire to give feedback to students and to find out if they should introduce any changes to their teaching methods.</p>		
Keywords: ideas of learning, deep approach to learning, surface approach to learning, student-focused approach, teacher-focused approach, learning methods, teaching		
Author: Mari-Liis Jaanson	Signature	
Allowed to defend Supervisor: Katrin Poom-Valickis	Signature:	

SISUKORD

SISSEJUHATUS	7
1. ÕPIARUSAAMADE KUJUNEMINE NING MÕJU ÕPPIMISELE.....	10
1.1. Õppimine ja õpiarusaamad	10
1.2. Õpiarusaamade kujunemine ja mõju õppimisele	14
2. ÕPETAMISE JA ÕPPEMEETODITE MÕJU ÕPIARUSAAMADE JA -HOIAKUTE KUJUNEMISELE	17
2.1. Õpetamise mõju	17
2.2. Arusaamad õpetamisest ning nende mõju õpiarusaamadele ja -hoiakutele.....	19
2.3. Õppimist toetav õpetamine ajalootunnis.....	22
3. UURIMISMETOODIKA.....	26
3.1. Valimi ja protseduuri kirjeldus	26
3.2. Uurimisinstrument	27
3.3. Andmeanalüüs	28
4. UURIMISTULEMUSTE ANALÜÜS	30
4.1. Põhikooli õpilaste arusaam õppimisest.....	30
4.2. Põhikooli õpilaste õpihoiakud	38
4.3. Põhikooli õpilaste suhtumine ajalooõpetusse	43
4.4. Ajalootunnis kasutatavad õppemeetodid ning nende seosed õpilaste õpiarusaamade ja –hoiakutega.....	47
KOKKUVÕTE	51
KASUTATUD KIRJANDUS	54
Lisa 1. ANKEET	59
Lisa 2. ÕPILASTE VASTUSTE JAOTUVUS KOOLI, ÕPPIMISE KVALITEETI JA SOTSIAALSEID ASPEKTE PUUDUTAVATES VÄIDETES.....	65

Lisa 3. ÕPILASTE VASTUSTE JAOTUVUS ÕPIHOIAKUT UURIVATES KÜSIMUSTES	67
Lisa 4. ÕPILASTE VASTUSTE JAOTAVUS AJALOOTUNNIS KASUTATAVATE ÕPPEMEETODITE VÄIDETES	69

SISSEJUHATUS

Õpilane, kes täna kooli lõpetab, peab olema valmis koostööd tegema, probleeme lahendama, kriitiliselt ning iseseisvalt mõtlema ja ta peab oskama õppida, sest tänapäeva ühiskonnas, mis on kiiresti muutuv ja küllaltki ebakindel, saavad hästi hakkama vaid need inimesed, kes on valmis end täiendama ning vajadusel ka midagi täiesti uut õppima. Edukad ei ole tänapäeval enam need, kel on vaid palju teadmisi, vaid need, kes oskavad neid teadmisi praktikas kasutada. Lähtudes meie viimasest põhikooli õppekavast (2011), peaksid eelpool nimetatud oskused kaasa tulema koolist. Kuna peale põhikooli on õpilasel esimest korda võimalus otsustada, mida edasi teha, siis peaks õpilasel põhihariduse omandamise järgselt olemas olema ka vajalikud oskused, et elus ja tööturul hakkama saada. Koolist saadud õpikogemus mõjutab meie õpiarusaamu ja valmisolekut edasi õppimiseks ning seega on ülimalt oluline, et kool, sealhulgas õpetajad, looks tingimused, mis võimaldaksid õpilastel kujundada sellist arusaama õppimisest, mis on vajalik elukesvaks õppeks. Bill Lucas on öelnud: *Iga kooli eesmärgiks peaks olema selliste õpilaste kujundamine, kes teavad oma õpioskustest ning on valmis elukestvaks õppeks* (Burnett, 2005, 15).

Arusaam õppimisest ehk õpikäsitus on sidus süsteem kontseptsioonidest, uskumustest ja seisukohtadest õppimise kohta. Õpikäsituse alla kuuluvad nii teadmised ja uskumused enda kui õppija kohta, õpieesmärgid, õpitegevused ja strateegiad, õppimine üldiselt ning õppeprotsessi ülesannete jaotus õppijate ja õpetaja vahel. (Vermunt & Vermetten, 2004, 362.) Lähtuvalt meie arusaamadest kujuneb õpihoiak – kas pindmine või sügav. Õpihoiak näitab õpilase suhtumist õppimisse. Pindmine arusaam õppimisest kätkeb endas faktide pähe õppimist ning vähest seoste loomise oskust, samas kui sügavat arusaama õppimisest iseloomustab terviku nägemine ning seoste loomine. Et õpilased oleksid edukad, on oluline, et neil kujuneks sügav õpihoiak, mille puhul ei oma nad vaid teadmisi, vaid oskavad neid ka vastavalt vajadusele erinevates olukordades rakendada ning mis veelgi olulisem – nad oskavad õppida.

See, milliseks kujuneb meie õpikäsitus ehk arusaam õppimisest, sõltub suuresti sellest, millised on olnud meie õpikogemused. Kuna tegevusi klassiruumis juhib õpetaja, siis on just tema see, kes läbi oma tegevuse, mõjutab õpiarusaamade kujunemist. Õppimine ei

tohiks olla passiivne protsess, vaid peaks sisaldama mitmeid tegevusi: lisaks meelde jätmisele selle seostamist õpituga, isikliku kogemuse jagamist ning konstruktiivset tagasisidet (Entwistle, 2000b, 4). Kahjuks on uuringud TALIS ja TIMSS (Loogma, Ruus, Talts & Poom-Valickis, 2009; Henno, Reiska & Ruus, 2008) näidanud, et kuigi meie õpetajad toetavad konstruktivistlikke pedagoogilisi uskumusi õpetamise ja õppimise kohta, kasutavad nad siiski traditsioonilisi õppemeetodeid ning õpilased on passiivsed. Samas eeldab Põhikooli riiklik õppekava (2011), et õpetaja loob õpilastele sellise õppekeskkonna, kus õppijates kasvab õpihimu, arenevad õpioskused, nad oskavad kriitiliselt mõelda ja teha eneserefleksiooni, suudavad end loovalt väljendada ning neil on head sotsiaalsed oskused. Põhikool peab tagama valmisoleku õpingute jätkamiseks ning elukestvaks õppeks. Seega võib öelda, et õpetaja ülesandeks on kujundada oskuslikke õppijaid (Kadajas, 2005, 19). Et kujuneks oskuslik õppija, on vaja kasutada erinevaid õppemeetodeid, sest just läbi mitmekülgsete meetodite arenevad erinevad teadmised ja oskused, sealhulgas ka õpioskused.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on välja selgitada, milline on põhikooli õpilaste arusaam õppimisest ja õpihoiakud, kas see vastab nendele ootustele, mis meil täna õpilastele seatud on ning millised seosed on õpetaja poolt kasutatavate õppemeetodite ja õpilaste õpiarusaamade ja -hoiakute vahel. Täpsemalt, leida vastus küsimusele- kuidas mõjutavad ajalootunnis kasutatavad õppemeetodid õpilaste arusaama õppimisest. Lisaks eelnevale võrreldakse maa- ja linnakoolide õpilaste arusaamu õppimisest.

Kuna mitmed uuringud (Campbell jt, 2001; Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999; Beausaert, Segers & Wiltink, 2013) on leidnud, et tunnis kasutatavad õppemeetodid avaldavad mõju õpilaste õpiarusaamadele, siis võib oletada, et õpilased, kes ei koge ajalootundides erinevaid aktiivõppe meetodeid, on pinnapealse õpihoiakuga. Võib ka eeldada, et õpihoiakute ja õpiarusaamade vahel on seos.

Töö eesmärgi saavutamiseks püstitatakse järgmised ülesanded:

- 1) Tutvuda teoreetilise kirjandusega ja koostada uurimistööle teoreetiline alus;
- 2) Töötada välja uurimismetoodika;
- 3) Küsitleda nii maa- kui linnakoolide 9. klasside õpilasi ning analüüsida saadud vastuseid;
- 4) Küsitluste tulemuste põhjal järelduste ja ettepanekute tegemine.

Uurimuse metoodilise osa loomisel on toetutud Berry & Sahlbergi 1996. aasta uuringule, mis võrdles Soome ja Inglismaa 13-16-aastaste õpilaste arusaamu õppimisest. Eestis viidi sarnane uuring läbi 1997./98. õppeaasta käigus ning selle tulemused näitasid, et üle poolte õpilastest, täpsemalt 59% vastanuist, arvas, et õppimine on põhiliselt faktide meelde jätmine, 75% õpilastest oli veendunud, et õppimine on enamikul juhtudel teadmiste ülekandmine õpetajalt õpilasele ning 11% vastanuist ei teadnud täpselt, kuidas nad õpivad (Poom-Valickis, 2004, 98-99). Olles nüüd aastas 2015, mil uuringust on möödunud 17 aastat ja riigis tehtud mitmeid õppekava muudatusi, on huvitav teada saada, kas põhikooli õpilaste arusaam õppimisest on muutunud. Ankeedi teine osa toetub Biggs-i, Kemberi & Leungi (2001) R-SPQ-2F küsimustikule, mille on tõlkinud ja oma uuringus kasutanud Valk, Marandi, Pilt, Villems & Ruul (s.a.) ning millega saab uurida, kas õpilasel on kujunenud pinnapealne või sügav arusaam õppimisest.

Magistritöö koosneb kolmest osast. Teoreetiline osa annab ülevaate õppimisest, õpikäsitlustest, nende kujunemisest, mõjust õppimisele, õpetamise ja õppemeetodite mõjust õpiarusaamade kujunemisel ning oodatavast õppimisest ja õpetamisest ajalootunnis. Teine osa kirjeldab uurimismetoodikat ning kolmas osa toob lugejateni uuringu tulemused ning analüüsi.

1. ÕPIARUSAAMADE KUJUNEMINE NING MÕJU ÕPPIMISELE

Õppimine on tänasel päeval ülimalt oluline, sest ühiskonnas toimuvad muutused üha kiiremini. Seega ei tea meist keegi, millal on vaja midagi uut õppida, et tööturul püsima jääda. On oluline, et tööturule siseneksid inimesed, kes on valmis elukestvaks õppeks ning teavad, kuidas õppida. Olulisim roll õpiarusaama kujundamisel on koolil. Peatükis tuleb vaatluse alla õpikäsitlused, nende kujunemine ning mõju õppimisele ning see, milline peaks õppimine täna meie koolis olema, et õpilased saaksid peale kooli lõpetamist edukalt elus hakkama.

1.1. Õppimine ja õpiarusaamad

Põhikooli riiklik õppekava (2011) sätestab: *õppimine on elukestev protsess, milleks vajalikud oskused ja tööharjumused kujunevad põhihariduse omandamise käigus*. Et infoühiskonnas toime tulla, vajab õpilane kõrgemal tasemel mõtlemisvõimet, mitmesuguseid metakognitiivseid oskusi ning õppimisoskusi, mis on seotud probleemide lahendamise ja iseseisvate otsuste vastuvõtmisega. Tööandjate hulgas kasvab rahulolematust hariduse kvaliteediga, mis ei vasta muutunud tööturu nõuetele. Näiteks Ameerika Ühendriikide majandus- ja tööstusliidrid peavad igal aastal kulutama miljoneid, et õpetada töölistele baasoskusi, mis peaksid neil olema omandatud juba koolis. Tööandjad ei otsi vaid lugemis- ja arvutamisoskusega inimesi, vaid neid, kes oskavad ka koostööd teha ja õppida. (Poom-Valickis, 2004, 94.)

Et tekiks oskused, mis on vajalikud tänapäeva maailmas, on De Corte (viidanud Poom-Valickis, 2004, 96) välja toonud tõhusa õppimise kuus tunnusoont:

- 1) Konstruktiivsus – õppimine ei ole teadmiste ja oskuste ülekandmine, kus õppija on passiivne vastuvõtja, vaid mõistmise, tähenduste ja oskuste kokku sobitamise aktiivne protsess.
- 2) Kumulatiivsus – õppimine baseerub alati olemasolevatele teadmistele ja kognitiivsetele struktuuridele.

- 3) Koostöölisus – õppimisel on sotsiaalne iseloom, mida rõhutatakse eriti koostöös õppimise uurimustes. Õppijate teadmiste konstrueerimise ja transformeerimise protsessi juhib sotsiaalne vastastikmõju. Õppijad ehitavad koostöises õhkkonnas rääkimise, seletamise, vaidluste ja küsimuste abil üles oma kognitiivseid struktuure ja oskusi.
- 4) Ennastjuhtivus – tõhus õppimine sisaldab õppimise kavandamist, õpirotsessi juhtimist ja selle peegeldamist õppija poolt. Ennastjuhtiv õppija on lühidalt öeldes õppija, kes oskab kavandada, juhtida ning kontrollida oma õppimisprotsessi, kes tahab ja on võimeline hindama ning peegeldama iseenda õppimisprotsessi kui tervikut.
- 5) Eesmärgistatus – efektiivset ja mõtestatud õppimist kergendab teadlikult püstitatud eesmärk, mida suudetakse üksikasjalikult kirjeldada ja mille poole kogu õppimise käigus püüeldakse. Teatavasti seab koolis eesmärgid tavaliselt õpetaja. Kui oleme nõus, et tõhus õppimine on konstruktiivne, kumulatiivne, ennastjuhtiv ja ümberkujundav tegevus, on loomulik eeldada, et tõhusa õppimise eeltingimuseks on, et õppija püstatab oma õpieesmärgid ise.
- 6) Kontekstuaalsus – õppimine on edukam, kui see on seotud igapäevase eluga, st õppimise kontekstiga – nii selle vaimsete, füüsiliste kui sotsiaalsete komponentidega.

Antud karakteristikud näitavad meile, milline võiks olla õpiedu tagav õppimine ning õpetajad saavad nendest tunnusjoontest lähtuvalt kavandada oma tunde või siis analüüsida juba toimunud tunde. Antud tunnusjoonte olemasolu klassiruumis mõjutab kindlasti ka meie õpiarusaama kujunemist.

Arusaamu õppimisest mõjutavad kindlasti ka ühiskonnas valitsevad õpikäsitused ning erinevad õpiteooriad. Õpiteooriad võimaldavad õppimise ja õpetamisega seonduvat selgitada terviklikult, põhjendatult ja süstemaatiliselt. Kõige vanem teooria on biheivorism ehk traditsiooniline lähenemine, kus õppimisena mõistetakse muutust indiviidi käitumises. Õppimise juures tähtsustatakse eelkõige õpetamist ning õppija on passiivne. (Beljajev & Vanari, 2005, 7.) Kuigi tänapäeval on õpikäsitus, mille poole püüdleme, sotsiaalkonstruktivism, siis näitavad uuringud (Leppik, 2006; Loogma, Ruus, Talts & Poom-Valickis, 2009), et traditsioonilist õpikäsitlust on meie koolides üksjagu. Sotsiaalkonstruktivistlik õpiteooria rõhutab koostööl põhinevat õppimist ning isikliku teadmise loomist läbi kogemuste vahetamise ja tähenduseseoste loomise. Õpilane on

õppeprotsessis aktiivne ning õpetamine ei ole kõige olulisem. Nüüdisaegne õpiteooria peab oluliseks ka seda, et õppimisega kaasneks õppija isiksuse areng. Ennastjuhtiv õpilane peab olema suuteline oma õppimisprotsessi planeerida, läbi viia ja hinnata ning oma õpitulemuste eest vastutama. Aktiivsed ja suhtlemiskesksed õppemeetodid aitavad ennastjuhtiva õpilase kujunemisele märkimisväärselt kaasa. (Leuhin & Kärberg, 2005, 24.)

Õpiteooriaid on veel teisigi, näiteks kognitivism, kus õppimine seisneb informatsiooni kogumis-, töötlemis-, salvestamis- ja kasutamisprotsessides. Õpetamine on selle teooria kohaselt teisejärguline; humanism – õppimine aitab inimesel realiseerida temas peituvat potentsiaali ning õpetamise ülesandeks on õpilase eneseteostamist toetada; sotsiaalse õppimise teooria, kus inimesed õpivad läbi teiste vaatlemise, nendega suhtlemise ning jäljendamise teel (Beljajev & Vanari, 2005, 8.) ning konstruktivism, mille järgi õppimine leiab aset siis, kui õpilane seob uue õpisisu vanade teadmiste ja kogemustega, oskab seoseid näha, mõista ja hinnata.

Teades peamisi õpiteooriaid ning olles kursis eduka õppimise tunnusjoontega, saame järgnevalt vaadelda ka põhilisi arusaamu õppimisest. Õpiarusaam ehk -käsitus on sidus süsteem õppimise kohta käivatest teadmistest ja uskumustest ning sellega seotud nähtustest nagu näiteks teadmised iseenda kui õppija kohta, õpieesmärkide, õpitegevuste ja strateegiatega ning õpetaja ja õpilase suhte kohta (Vermunt & Vermetten, 2004, 362).

Õpilaste õpikäsitusi on palju uuritud (Säljö, Entwistle, Biggs jt) ning on leitud, et õpilased tajuvad õppimist erinevalt. Vastavalt sellele saab arusaamu õppimisest jagada üldiselt kaheks:

- 1) pinnapealne arusaam õppimisest, mis sisaldab omandamist, hoidmist, reprodutseerimist ja teadmiste kasutamist ning õppija püüab toime tulla vaid minimaalsete nõuetega, jättes meelde fakte ja tegevusi, oskamata neid seostada.
- 2) sügav arusaam õppimisest, mis sisaldab tähenduste ja seoste loomist ning inimeste muutumist õpingute käigus. Õppija seostab uusi teadmisi vanadega, suhestub aktiivselt aine sisuga ning püüab õpitut mõtestada. (Purdie & Hattie, 2002, 17.)

Süvaõppimist iseloomustab tahe näha materjali laiemalt, otsida tähendusi ning seostada uut materjali vanaga, sest läbi nende tegevuste saab õpitud materjali täiendada ning muuta. Selline arusaam on omane esiteks konstruktivistlikule õpetamisele, mille käigus õpilased loovad oma teadmised ise, teiseks kvaliteetsetele õpitulemustele. (Burnett, Pillay & Dart, 2003, 57.) Lisaks sellele on õpilased motiveeritud õppima, sest neil on huvi õpitava aine

vastu. Õppijad suudavad õpitut üle kanda ning kasutada igapäevases elus ning nad loevad ja uurivad rohkem kui nõutud, otsides sageli ise lisamaterjali teema kohta. (Lublin, 2003, 3.) Pindmise õppimise eesmärk on taastoota materjal, mis omandati teadmiste päheõppimisel. See õpikäsitus on kujunenud õpetajakeskses tunnis, kus informatsioon on kantud õpetajalt õpilasele, õpilased on passiivsed ning õpilaselt eeldatakse madala kvaliteediga vastuseid (Burnett jt, 2003, 58.) Õpilased teevad täpselt nii palju kui nõutud, et saada kätte hinne ning sageli puudub neil huvi materjali rohkem süveneda. Õppijaid motiveerib õppima hirm läbikukkumise või halva hinde ees, mitte huvi aine vastu, nad keskenduvad faktidele ja ei näe laiemat pilti. (Lublin, 2003, 4.) Pindõppimist soodustab eelkõige biheivioristlik klassiruum.

Peale nende kahe on eristatud ka kolmandat arusaama – strateegiline- või siis saavutusele orienteeritud arusaam õppimisest, kus õpilane püüab saavutada parimat hinnet, kasutades organiseeritud õppimismeetodeid ja planeerides oma aega ning analüüsides oma õpiefektiivsust. Samuti on õpilane väga tähelepanelik õppeprotsessi suhtes. (Entwistle, 2000a, 3). Toetudes erinevatele varasematele uuringutele (Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999, Burnett jt, 2003, Beusaert, Segers & Wiltink, 2013), keskendutakse käesolevas töös eelkõige pind- ja süvaõppimisele ning strateegilised arusaamad jäetakse vaatluse alt välja.

Uurides õpilaste õpikäsitusi, eristas Säljö (viidanud Purdie & Hattie, 2002) viite erinevat lähenemist õppimisele, neist kolm esimest iseloomustavad pindmist õppimist ja kaks viimast lähenemist sügavat arusaama õppimisest. Säljö uuringust selgus, et õppimist nähakse kui a) teadmiste suurendamist, b) meeldejätmist, c) faktide, oskuste ja muu omandamist säilitamise ja/või kasutamise eesmärgil d) tähenduste üldistamist ja seostamist teiste õppeainete ning eluga ja e) asjade teisiti nägemist. Kuna käesolev töö uurib just õpilaste arusaama õppimisest, siis on erinevate õpikäsituste iseloomulikud jooned vajalikud, et hiljem õpilaste vastuseid analüüsida.

Toetudes mitmetele uuringutele võib väita, et meie õpiarusaamad on kujunenud läbi meie õpikogemuste. Kuna õpilaste õpikogemused on erinevad, siis erinevad ka nende arusaamad õppimisest ja õpihoiakust – kas pindmine või sügav. Kuid kuidas pindmine- ja sügav arusaam õppimisest kujunevad ning millist mõju avaldavad nad õppimisele, sellest juba järgnevalt.

1.2.Õpiarusaamade kujunemine ja mõju õppimisele

Õpiarusaamade kujunemist mõjutab eelkõige õpikeskkond, milles õpilane viibib ning eelnev õpikogemus. Õpetaja on selles olukorras väga olulisel kohal, sest just tema on see, kes tunnis toimuva planeerib. See, kuidas õpetaja tundi korraldab, sõltub tema väärtusorientatsioonidest, suhtumisest, inimkäsitlusest, tema taustast, arusaamadest jms. Teisalt mõjutavad õpetaja poolt koostatud küsimused ning see milliseid vastuseid õpetaja küsimustele ootab, otseselt õpilaste arusaamu õppimisest. (Poom-Valickis, 2004, 100.)

Uuringud, mis on analüüsinud traditsioonilist ja probleemõppel põhinevat õpet, on tõestanud, et õppijad, kes õpivad biheivioristlikus klassiruumis, omandavad pigem pinnapealse õppimise kui süvaarusaama (Richardson, 2005, 674). Kuna biheivioristlik ehk traditsiooniline õpetamine peab oluliseks eelkõige õpetamist, mitte õppimist, ning õpetaja tähelepanu on suuresti enda esitlusel, mis omakorda toob kaasa selle, et õpilased on passiivsed, on arusaadav, et õpilane ei väärtusta seostamist ega mõtestatud õppimist, sest ka õpetaja ei väärtusta seda. Kuna õpilaste arusaama õppimisest mõjutab eelkõige õpikogemus, siis on see väga oluline.

Näitamaks, kui palju mõjutab õpetaja tegevus õpilaste arusaamu õppimisest, viidi Austraalias Campbelli jt (2001) poolt läbi uuring umbes 500 keskkooli õpilasega. Lisaks küsitlusele, mis selgitas välja, milline õpiarusaam on õpilasel kujunenud ning kuidas õpetaja tegevus on seda mõjutanud, valiti igast keskkooli klassist neli õpilast, kellega tehti intervjuu, et saada põhjalikumaid vastuseid õpiarusaamade ja õppimise kohta. Uuringust selgus, et nendes matemaatika tundides, kus oli selgelt õpetajakeskne lähenemine õpetamisele, teiste sõnadega traditsiooniline õpetamine, kus õpetaja on aktiivne ja õpilased passiivsed, keskendus õpetaja peaaegu terve tunni vaid informatsiooni edastamisele ning mehaanilisele harjutamisele, oli kõigil kaheksal intervjueritud õpilasel kujunenud pinnapealne arusaam õppimisest. Lisaks sellele märkisid õpilased oma intervjuudes, et õpetaja selgitused ei olnud arusaadavad, tunnid olid igavad ning õpetaja ise ei olnud väga sõbralik ja abivalmis. Kõik küsitletud õpilased kirjeldasid sarnaselt ka matemaatika tunni õpitegevusi – esiteks annab õpetaja tunni teemast ülevaate ning seejärel peavad õpilased töövihikust harjutusi tegema. Õpilaste kommentaarid sellisel viisil toimunud õppimise kohta olid näiteks järgmised:

1) Ta (õpetaja) räägib 40 minutit ja siis peame meie töö ära tegema viie minutiga.

- 2) *Ta (õpetaja) ei tee seda lõbusaks. Päris igav on lihtsalt istuda ja samas mitte midagi õppida.*
- 3) *Ta seletab meile uue teema lahti, teeb tahvlile diagrammi ja seletab, kuidas ta seda tegi. Seejärel peame meie tema näite järgi tegema töövihiku harjutusi.*

Antud uuringus osalenud mõlemad matemaatika õpetajad väitsid, et nad tahaksid küll tunde mitmekesistada ning õpilasi läbi erinevate õpitegevuste aktiivsemaks muuta, kuid ei leia selleks piisavalt aega – õppekava olevat liiga mahukas ning erinevaid õppemeetodeid kasutades ei jõuaks seda täita (Campbell jt, 2001).

Campbelli jt 2001.aasta uuringust selgus ka, et oli tunde, kus õpilased omandasid süvaõppimise. Nendeks tundideks oli antud juhul saksa keel ja mõtlemisuskuste arendamine, mis oli valikaine. Mõlemad antud ainete õpetajad olid loonud äärmiselt toetava õpikeskkonna, õppimine oli tehtud lõbusaks ja huvitavaks ning õpilaste arvates olid õpetajad sõbralikud ja abivalmis. Saksa keele õpetaja ütles oma õpetamise kohta, et ta ei õpeta ainet, vaid lapsi. Uurijad ongi rõhutanud, et õpetajad peaksid tundides keskenduma rohkem õppimisele kui õpetamisele ning aktiivsus õppeprotsessis aitab kaasa heale õppimisele (Berry & Sahlberg, 1996). Õpilased omandasid saksa keele ja valikaine tundides süvaõppimise ning need õpilased, kes muidu olid pinnapealse õppimisega, tunnetasid, et nende arusaamad õppimisest on laienenud ning ei piirdu vaid teadmiste ülekandmise ning taastootmisega.

Uurijad on välja selgitanud, et arusaamad õppimisest mõjutavad õpitulemusi. Nii tänased kui ka nüüd juba eelmisesse sajandisse jäänud uuringud on järjepidevalt ning kindlalt näidanud, et süvaõppimisega õpilased on edukamad, neil on paremad õpitulemused ning nad on teadlikumad nii enda õpiprotsessist kui ka õpikeskkonnast (Trigwell jt, 1999). Veelgi enam, Campbelli jt (2001) uuringust selgus, et õpilased, kes olid omandanud sügava arusaama õppimisest, oskasid nimetada rohkem õpetamisstrateegiaid kui pinnapealse õpiarusaamaga õpilased. Samuti oskasid sügava õpihoiakuga õppijad enda õppimise toetamiseks rakendada aktiivõpet ja kõrgemat mõtlemisvõimet, samas kui pindmise õppimisega õpilased keskendusid ainult teadmiste ülekandele ja informatsiooni taastootmisele.

Samast uuringust selgus ka, et õpilased, kes on omandanud süvaõppimise, on oma õppimises aktiivsed ning kasutavad mitmeid õppimismeetodeid, samas kui pindmise

õpiarusaamaga õpilased jäid ikka kordamise ja reprodutseerimise juurde. Pinnapealse õppimisega õpilased ei saa tihti aru ka erinevate õppemeetodite kasulikkusest.

Arusaam õppimisest mõjutab ka seda, kuidas õpilased igapäevaseid akadeemilisi ülesandeid lahendavad. Näiteks viisid uurijad läbi lugemistesti, kus õpilastel paluti läbi lugeda akadeemiline artikkel, kusjuures neile öeldi, et hiljem küsitakse selle artikli kohta küsimusi. Mõned õpilased otsisid autori sõnumit, teised aga õppisid ära mõningad tähtsamad kohad, mille kohta nad arvasid, et esitatakse küsimusi. (Entwistle, 2000a, 3.) Selline erinevus ülesande lahendamisel näitab selgesti, et õpilaste arusaamad õppimisest erinevad ning see mõjutab nende õpiväljundit.

Õppijad, kes on omandanud süvaõppimise, hindavad kõrgemalt seda, mida nad on õppinud ja seostavad õpitud laiemalt kui ainult ainekeskselt. Samuti on sügava arusaamaga õpilastel palju rohkem ja toekamad põhjused aine õppimiseks kui seda on pinnapealse arusaamaga õpilastel. (Campbell jt, 2001.) Kuna süvaõppimisel teadmised seostatakse ja tänu sellele talletuvad ka paremini, suudetakse hiljem neid teadmisi meenutada ja tõhusamalt rakendada.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et kõige rohkem mõjutab meie arusaamu õppimisest just õpetaja, kuna tema on see, kes juhib tegevusi klassiruumis ning seetõttu on oluline, et õpetaja planeeriks tunde teadlikult nii, et õpilastel kujuneks sügav arusaam õppimisest, mis aitab neil infoühiskonnas toime tulla. Kuna arusaamad õppimisest kujunevad õpitegevuse käigus, siis keskendub järgmine osa õpetamise ja õppemeetodite mõjule õpiarusaamade kujunemisel.

2. ÕPETAMISE JA ÕPPEMEETODITE MÕJU ÕPIARUSAAMADE JA - HOIAKUTE KUJUNEMISELE

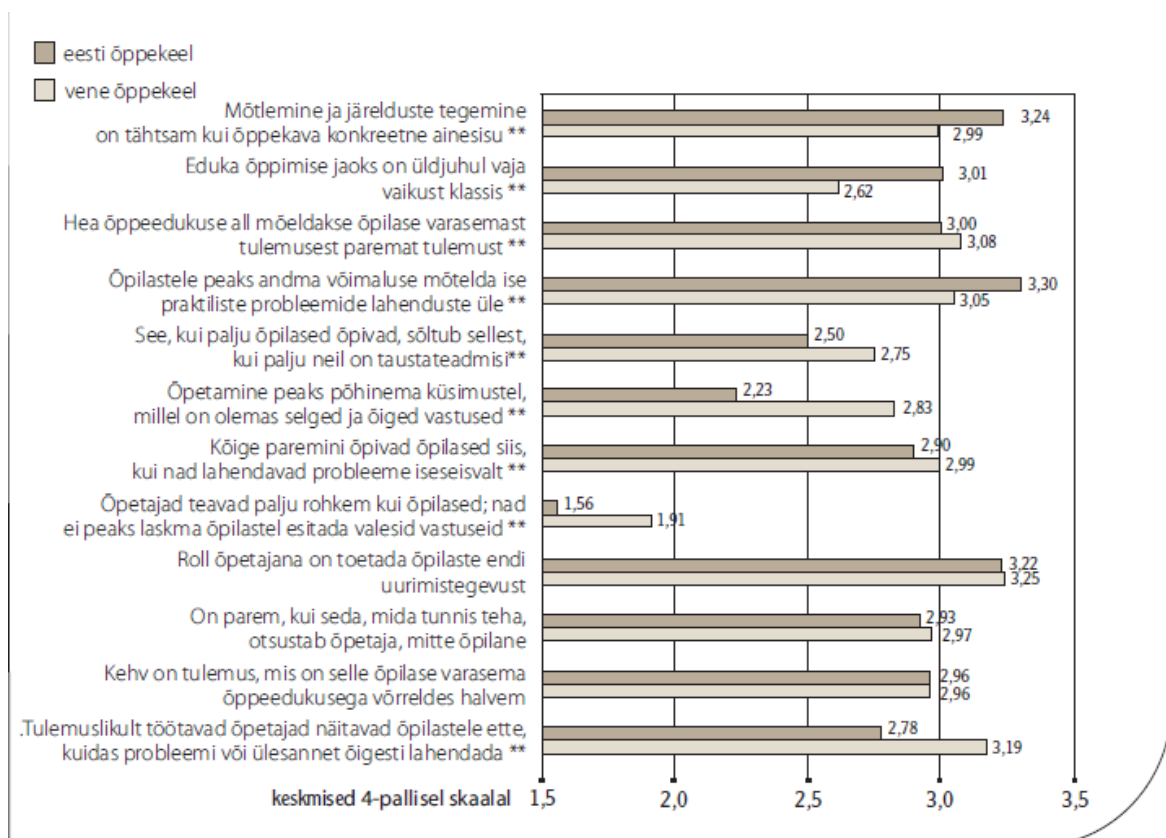
Uurijad (Campbell jt, 2001; Trigwell jt, 1999) on leidnud, et õpetajate suhtumine õpetamisse ning õpetamine üleüldiselt omavad mõju õpilaste õpiarusaamade kujunemisel. Järgnev peatükk käsitleb õpetamise ja õppemeetodite mõju õpilaste õpihoiakute ja – arusaamade kujunemisele. Kuna õpetamine toimub alati läbi mingisuguse õppemeetodi, siis vaadeldakse neid käesolevas töös koos.

2.1. Õpetamise mõju

Õpetamise juures on oluline teada, kuidas toimib inimese mälu informatsiooni vastuvõtmisel. See viis, kuidas informatsioon meieni jõuab, on otseselt seotud sellega, kas kuuldu ja nähtu jääb meelde ning seostub eelnevalt õpituga või mitte. Peep Leppik väidab oma raamatus „Õppimine on tõesti huvitav“ (2006), et ainult mõtestatud materjal võib pikemaks ajaks püsimällu jääda. Kuuldud info on esialgu lühimälu, kus ta liigub edasi püsimällu või unustatakse. Et õpetaja edastatud materjal püsimällu talletuks, peab õpetaja koos õpilastega materjali väga mitmekülgset läbi töötama – õpetaja peab kasutama erinevaid õppemeetodeid. Sellisel moel luuakse erinevaid seoseid, mis on oluline sügava õpihoiaku puhul. Püsimälu põhireegel nõuab omandatava sidumist eelnevate teadmistega. On väidetud, et õpitava üle arutlemine võib suurendada meelespidamise hulka 70%-ni ja situatsioonide lahtimängimine või teiste õpetamine isegi 90%-ni. Samas kui kuulamisel on see 5% ja lugemisel ka vaid 10%. (Leppik, 2006.) Järelikult on viimati nimetatud tegevused õpitu omandamisel ja arendamisel väheefektiivsed. Kuna kuulamise ajal on õpilane ka tavaliselt passiivne, siis on tõenäolisem, et ta omandab pinnapealse õpihoiaku.

Leppik (1997) kirjutab oma raamatus, et Eesti koolides on levinud reprodutseeriv õpetamine – õpetaja nõuab õpilastelt tagasi seda, mida ta ise õpilastele õpetas. Kuigi raamatu ilmumise ajast on möödas juba 18 aastat, pole väga suurt muutust meie koolides siiski toimunud. TIMSS (viidanud Henno, Reiska, Ruus, 2008) 2003. aasta uuring näitas, et meie loodusteaduste ja matemaatika õpetajate õpetamisstiil on aegunud ning kuigi eelnev kui ka praegune õppekava eeldas/eeldab, et loodusteaduste õpetamises on valdav

teaduslik lähenemine ja uurimuslik õpe, kasutavad Eesti õpetajad neid teiste riikide õpetajatest harvem. Ka TALIS- uuringud 2009 ja 2013 (Loogma, Ruus, Talts & Poom-Valickis, 2009; Übius, Kall, Loogma & Ümarik, 2014) näitasid, et meie riigi õpetajad küll toetavad konstruktivistlikke pedagoogilisi uskumusi nii õpetamise kui õppimise kohta, kuid kasutavad samas ka teadmiste otseülekannet. Eesti mudelist selgub, et mida rohkem õpetaja osaleb enesetäiendamises, kursustel ja töötubades, seda vähem usub ta teadmiste ülekandesse. Huvitav tendents tuli välja eesti ja vene õppekeelega kooli võrreldes, nimelt usuvad vene koolide õpetajad rohkem teadmiste ülekandmisesse, õpilaste otsesesse juhendamisse ja faktiõppe vajadusse kui seda teevad nende eesti koolide kolleegid (joonis 1). Samast uuringust selgus ka, et naisõpetajad usuvad teadmiste otseülekandesse vähem ning rakendavad rohkem õpilastele suunatud meetodeid kui seda teevad meesõpetajad.



Joonis 1 Eesti ja vene õppekeele koolide õpetajate pedagoogilised veendumused (Loogma, Ruus, Talts & Poom-Valickis, 2009)

Biheivioristlik ehk traditsiooniline õpetamine viib selleni, et õpetajad on kinni õpikus ning annavad palju kodutööd, kuid see ei paranda õpilaste tulemusi. Mida rohkem on õpilasel õppida, seda tõenäolisem on, et ajapuuduse tõttu kasutab ta materjali pähe tuupimist, mitte mõtestatud omandamist (Lublin, 2003). Lisaks eelnevale ei arenda sedasorti õpetamine

õpilast. Õpilased teevad vaid täpselt nii palju, kui palju neilt nõutakse ning õpivad ära ka ainult selle osa, mis vajalik, et hinne kätte saada. Sellisest õpetamisest ja õppimisest jääbki õpilasele mulje nagu oleks õppimine vaid teadmiste omandamine ja/või pähe õppimine. Õpetajad saavad seda muuta, kasutades küsimusi, mis panevad õpilase sügavuti mõtlema, mitte ei nõua otsest vastust, mis nõuab materjali taastootmist. Näiteks kasutada kontrolltöodes avatud küsimusi, kus õpilased saavad vastust põhjendada ning analüüsida, selle asemel, et teha valikvastustega test.

Et õpilane mõistaks õpitut, oskaks analüüsida, seostaks ja kasutaks õpitut praktikas ehk ühesõnaga suhtuks aktiivselt õpitavasse, peab õpetaja õpilast suunama. Kuna õppekavad on mahukad ja tunde tavaliselt ikka liiga vähe, siis piirduakse tihti ainult materjali edastamisega, kuid selline õppemeetod ei arenda eespool nimetatud oskusi, mis peaksid õpilasel olema, et ta saaks õppimises edukalt hakkama ning oleks hiljem tööturul konkurentsivõimeline. Millised on peamised lähenemised õpetamisele ja millist mõju avaldavad need õppimisele, sellest järgnevalt.

2.2. Arusaamad õpetamisest ning nende mõju õpiarusaamadele ja -hoiakutele

Mitmed uuringud (Trigwell jt, 1999; Burnett jt, 2003; Campbell jt, 2001) on näidanud, et arusaam õpetamisest mõjutab arusaamu õppimisest. Kuna arusaam õpetamisest mõjutab õpiarusaamu, võib ta mõjutada ka õpihoiakuid. Et teemat laiemalt avada ning uuringu tulemusi mõista, vaatame kõigepealt, millised on peamised arusaamad õpetamisest.

On kaks erinevat lähenemist õpetamisele:

- 1) Õpetajakeskne – keskendutakse faktide ja oskuste edasiandmisele, aga mitte seoste loomisele nende vahel. Õpetajad, kes omavad sellist arusaama õpetamisest, arvavad sageli, et õpilased ei pea õppeprotsessis tingimata aktiivsed olema. Õpetaja tähelepanu on suunatud pigem iseenda tegevusele ning õpetajad usuvad, et õpilasetel puuduvad teadmised või teavad nad väga vähe antud teema kohta ja seetõttu hoolivad õpetajad sellest, et õppijad saaksid korraliku konspekti. (Trigwell jt, 1999, 59.)
- 2) Õppijakeskne – õpilane on tegevuse keskmes ning õpetajale on oluline, mida õpilane teeb ja õpib ning ta hoolib vähem sellest, mida ta ise teeb. Õpetaja

julgustab ennastjuhtivale õppimisele; võtab aega, et õpilased saaksid teema üle arutleda ja vaielda; ärgitab neid väitlema; kasutab palju aega selleks, et kuulata ära õpilaste ideed ja algatamaks vestluseid klassis. (Trigwell jt, 1999.)

Õpetajakeskses tunnis on kasutusel meetodid, kus õpetaja on õppeprotsessi aktiivne osapool, õpilased tavaliselt passiivsed ning õppematerjale esitatakse suuliselt. Enim kasutatud nendest on kindlasti loeng, mis võimaldab õpetajal kergema vaevaga omada klassi ja õpetava materjali üle kontrolli ning on kergesti kohandatav ajapiirangutele. Probleem on selles, et loeng üksi ei anna õpilasele eriti midagi – see pakub väga vähe võimalusi sotsiaalsete oskuste arendamiseks; ei paku võimalusi oskuste ja hoiakute arendamiseks; ei arvesta õpilaste tähelepanu kestvusega ning, nagu ka peatüki alguses mainitud sai, on kuulamine kõige madalama meelespidamise hulgaga – kõigest 5% kuuldust jääb õpilasele meelde. (Krull, 2000, 332.) Üheks lahenduseks loengu efektiivsemaks muutmisel võivad olla küsimused, mis aitavad õpilastel ainele keskenduda ja panevad nad kaasa mõtlema. Küsimused aitavad olulise välja selgitada ning õpetajad näevad samas, kuidas õpilased teemast aru on saanud (Eggen & Kauchak, 1993, 149).

Borich (2011) on leidnud, et kuna tänapäeva klassiruumides on õppimine suunatud peamiselt faktide ja reeglite omandamisele ning kognitiivsele õppimisele pööratakse väga vähe tähelepanu, ei suuda õppijad õpetajast erinevalt/ iseseisvalt mõelda. Ka PISA uuringud (Tire, Puksand, Henno & Lepmann, 2010; Tire jt, 2013) on näidanud, et Eesti õpilased ületavad keskmist kõigil oskuste ja teadmiste tasemetel, välja arvatud tiptasemel. See omakorda on vihjeks, et ilmselt on koolides unarusse jäätud iseseisva ja loova ning argumenteerimisele ja põhjendamisele toetava rakendamine, kuid samas on elementaarne baastase olemas. Siit võibki õpilastel kujuneda pinnapealne õpihoiak, kus õpilane püüab toime tulla minimaalsete pingutustega, ei seosta eelnevaid teadmisi ning püüab rutiinselt meelde jätta fakte ja tegevusi.

Kahe seisukoha – õpetajakeskne ja õppijakeskne – peamine erinevus seisneb selles, kuidas õpilased õppimist mõistavad. Aine- ehk õpetajakeskse õpetamise puhul on rõhk teadmiste ülekandel, õppijakeskse käsitlemise eesmärk on edendada õppijate õppimist. Õppijakeskne õpetaja tunnetab õpetamiskonteksti ning valib õpilastele ja olukorrale vastavad õpetamismeetodid. Ainekeskses õpetamises kordab õpetaja tavapäraseid meetodeid ning pöörab vähe või ei pööra üldse tähelepanu õpilaste konkreetsetele vajadustele ning õpiolukorrale. Uuringud on näidanud, et õpetaja hoiak õpetamisse on seotud õpilaste

õpitulemuste kvaliteediga. Õpetamine on sõltuv õppimisest ja vastupidi. (Trigwell jt, 1999.)

Uuringud on leidnud seoseid õpetamise ja õpiarusaamade kujunemise vahel. Patrick (viidanud Trigwell jt, 1999, 59-60) uuris keskkooli ajalooõpetajaid ning jagas nad selle järgi, kuidas nad õpetamisest räägivad ja õpetavad, kolme erinevasse gruppi. Esimeses grupis olid õpetajad, kelle lähenemine õpetamisele oli õpetaja- ehk ainekeskse õpetamise moodi – antud õpetajad keskendusid tunnis vaid sisule, esitusele ja tehnikale ning ei pööranud õpilastele eriti tähelepanu. Teise grupi õpetajad nägid end õpilaste aitajana. Nad soovisid, et õpilased saaksid õpitust aru, näeksid struktuuri ja erinevaid ajaloo seisukohti. Teise grupi õpetajad said aru, et ajaloo õppimine on õpilaste jaoks raske. Kolmanda grupi moodustasid õpetajad, kes nägid, kui keeruline on õpilastel ajalooteadmisi õppida ning seetõttu keskendusid nad sellele, et esitatud materjal oleks õpilastele arusaadav ja nad oskaksid uued teadmised vanade teadmistega seostada. Õpetajad lootsid, et nii suudavad nad panna õpilasi mõtlema, muutuma, ühenduma kui ka „kasvama“. Kolmanda grupi õpetajate lähenemine oli õppijakeskne. Paar aastat hiljem tehti teiste uurijate poolt jätk sellele uuringule, kus paluti õpilastel ja õpetajatel lugeda ühte ajaloolist teksti ning neile esitati küsimusi sisu ja argumentide kohta. Leiti märkimisväärne sarnasus selle vahel, kuidas õpetajad ja nende õpilased antud lõiku nägid. Olid õpilasi, kes julgesid teksti vaidlustada, ning neid, kes võtsid seda kui lihtsalt järjekordset teadmist. (Marton & Booth, 1997, 177.)

Sarnase uuringu viisid läbi ka Martin ja Ramsden (1998), kui nad uurisid õppejõude ja üliõpilasi. Sarnasest Martoni ja Booth-i ning Patricku uuringule, leidsid nad seose õppejõudude õpetamise ja üliõpilaste õpiarusaamade vahel. Kuue erineva õppejõu hulgast leiti neli erinevat viisi, kuidas üliõpilaste õppimine kirjanduse tunnis, oli õppejõudude poolt mõjutatud. Kolmel juhul neljast leiti seos õppejõu lähenemise ning üliõpilase arusaama vahel. Ühe õppejõu loeng nägi välja järgmine – ta palus üliõpilastel lugeda ning hiljem ei soovinud ta teada, mida üliõpilased sellest arvasid, vaid küsis tekstipõhiseid küsimusi. Selle õppejõu lähenemine õpetamisele baseerus kirjandusel ja selle aine loomusel. Teine õppejõud keskendus oskustele ning palus üliõpilastel loengus kirjutada, et õppijad kirjutamise põhitõed selgeks saaksid. Antud loengutes osalenud üliõpilased vastasid, et nende õppimine keskendub oskuste arendamisele. Kolmas õpetaja aetas oma loengu raskuskeskme sellele, mida kirjanik on tahtnud öelda ning soovis, et tema õpilased

peegeldaksid seda, mida nemad ise selle kohta arvavad. Selle õppejõu õpilased kirjeldasid, kuidas nad õppisid nii mõtlema kui ka kirjutama.

Paljud uuringud kinnitavad, et õpetajad hindavad oma õpetamist üle – nad küll usuvad, et on pakkunud õpilastele piisavalt mõtestatud õppimise kogemusi, kuid tegelikult õpilased seda sageli ei taju (Löfström, 2008a). Järeldust on kinnitanud ka uuring (Löfström, 2008a), mis viidi läbi Tallinna Ülikooli õpetajahariduse üliõpilaste ja õppejõudude hulgas, kus selgus, et õppejõud võib küll planeerida ja põimida tundi mõtestatud õppimist soodustavaid elemente, kuid üliõpilased ei pruugi neist aru saada, isegi siis, kui õppejõud ise omab täiesti selget ettekujutust selle kohta, kuidas tema valitud meetod mõtestatud õppimist toetab. Seega tuleks õpetajatel ja õppejõududel teha rohkem selgitustööd õpilastele, et õppijad saaksid aru, miks just selline meetod on valitud, miks õpitav teema vajalik on, millised on õpitava seosed varasema materjaliga ning aitavad õpilastel varasemaid teadmisi süvendada. Õpetajatel on vaja tunnis selgitada, kuidas saab tunnis õpitavaid teadmisi elus kasutada, et toetada nii sügavat õpihoiakut.

Toetudes eelnevale on selge, et õpetamisel on õpilaste õpiarusaamade ja – hoiakute kujunemisel suur roll. Et õpilased tuleksid peale kooli lõpetamist toime ühiskonnas ettetulevate väljakutsetega, on oluline, et neil kujuneks oskus õppida ja sügav õpihoiak. Millised meetodid seda toetavad ja millised peaksid olema meie koolide ajalootunnid, sellest järgnevalt.

2.3. Õppimist toetav õpetamine ajalootunnis

Et õpilaste arusaam õppimisest ei kujuneks nii ühekülgses ning õppimine ei oleks vaid faktide päheõppimine, on oluline, et õppija oleks tunnis aktiivne ning suudaks õpitut mõtestada. Sel juhul on tõenäolisem, et õpilasel kujuneb sügav õpihoiak, kus ta seostab materjali varasemalt õpituga, püüab mõttest aru saada ning otsib põhimõtteid ja mudeleid. Selleks peaks õpetajatel olema õppijakeskne lähenemine õpetamisele. Õppijakesksus esindab sotsiaalkonstruktivistlikku õpikäsitust, st õppimist nähakse kumulatiivse protsessina, mida mõjutavad varasemad kogemused ja arusaamad. Õpetaja ei anna sisu edasi ning õpilased ei võta seda automaatselt vastu, vaid õpilane hoopis loob oma arusaama seoses oma varasemate teadmiste ja kogemustega ning kinnistab seejärel

teadmised millekski isiklikult asjakohaseks. Protsessi vältel töötatakse läbi dilemmasid, kuid tulemuseks on sügav mõistmine. (Löfström, 2008b, 59-60.)

Ajalugu on oluline selleks, et luua sild mineviku- ja tänapäeva ajaloosündmuste ja -nähtuste vahel (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Ajaloo õppimisel ei piisa vaid faktide teadmisest, vaid ajalugu peab vaatama laiemalt ning et seda edukalt teha, peab õpetaja seda õppetegevusega toetama, sest nagu eelnevalt käsitletud, on õpetaja roll ja tegevus ülimalt olulised. Riiklikus õppekavas on toodud eesmärgid õpilastele, milleni nad peaksid ajalooõpetuse tundides jõudma ning ka soovitatavad õppemeetodid ajalootundide jaoks. Lähemalt nendest eesmärkidest ja õppetegevustest järgnevalt.

Toetudes Põhikooli riiklikule õppekavale (2011), on ajalooõpetuse eesmärkideks seatud, et õpilane:

- tunneb huvi mineviku vastu;
- leiab, üldistab, tõlgendab, kasutab ja hindab kriitiliselt ajalooteavet;
- kasutab ajaloo põhimõisteid õiges kontekstis, eristab ajaloofakti tõlgendustest ja arvamusest, näeb ja sõnastab probleeme ning esitab neist lähtudes küsimusi ja pakub lahendusi;
- tunneb ja kasutab erinevaid õpivõtteid, tekstiliike ja teabeallikaid;
- mõistab põhjuse-tagajärje, sarnasuse-erinevuse ja järjepidevuse olemust.

Toetudes eelnevalt kirjutatule on selge, et nende eesmärkide saavutamiseks peavad tundides kasutusel olema erinevad õppemeetodid ning seda sätestab ka Põhikooli riiklik õppekava (2011). Et toetada õpilaste kujunemist aktiivseteks ja iseseisvateks õppuriteks ning loovalt ja kriitiliselt mõtlevateks inimesteks, peab õppetegevust planeerides mõtlema sellele, et tunnis kasutatav meetod võimaldab õpilasel õppida nii iseseisvalt kui ka teistega koos. Lisaks peaks õpetaja kasutama liigendatud ülesandeid, mis toetavad individualiseeritud käsitlust ja suurendavad motivatsiooni ja laiendama õpikeskkonda muuseumide, näituste, raamatukogu, arvutiklassi ja erinevate ajalooliste kohtade külastamise/kasutamise. Neid soovitusi järgides on tõenäoline, et saavutatakse eelnevalt loetletud eesmärgid ning luuakse sild mineviku ja nüüdisaja ajaloosündmuste vahel. Pidev õpetajakeskne õpetamine, kus õpilased on tavaliselt terve tunni jooksul passiivsed, ei vii kindlasti soovitud eesmärkide täitumiseni, sest tundides ei arendata selliseid oskusi, nagu kriitiline mõtlemine, oma seisukoha põhjendamine, analüüsimisoskus, seoste loomine ja informatsiooni leidmine.

Meetodeid, mis tagaks sügava õpihoiaku kujunemist ning õpilaste aktiivsuse tunnis, on väga palju. Tunnis kasutatavate meetodite valimisel tuleks esmalt lähtuda esimeses peatükis nimetatud tõhusa õppimise tunnusjoontest, valides sellised meetodid, mis neid toetavad. Konstruktiivsuse toetamiseks saab kasutada kõiki selliseid meetodeid, kus õpilane on aktiivne, näiteks rühmatööd, arutlused, väitlus, rollimäng ja kaaslane õpetamine. Ka loengus on võimalik õpilasel aktiivne olla, kui õpetaja kasutab seal näiteks küsimuste küsimist. Koostööskust saab arendada rühmatööde, projektide, õppemängude ja probleemülesannete lahendamise korral. Kooperatiivsete meetodite kasuks räägib see, et need arendavad kriitilist mõtlemist, põhjendamist, sotsiaalseid oskusi ja probleemide lahendamise oskust. Ennastjuhtivust toetavad iseseisev töö ja ka kõik eelnevalt nimetatud meetodid, kus õpilast suunatakse oma õppimist ja mõtlemist analüüsima, võimaldatakse valikuid ja otsustamist, sest õpilane peab alati, mis tahes meetodi rakendamisel, ennast jälgima, oskama aega planeerida ning oma õppimist juhtida, st õpilane peab võtma vastutuse oma õppimise eest. Ennastjuhtivuse puhul on oluline õppijat teadlikult suunata oma õppimist analüüsima. Meetodeid on väga palju ning need annavad õpetajale võimaluse valida sealt vastavalt tunni teemale, õpiväljunditele ning klassile sobivaima, et õpilane saaks olla tunnis aktiivne ning tal kujuneks sügav arusaam õppimisest.

Õpetajalt oodatakse, nii ajalootundides kui ka teistes ainetundides, selliseid kirjalikke töid, mis arvestaks õpitulemust, mida tahetakse kontrollida. Õpetaja ülesanne on jälgida, et koostatud ülesanded oleksid erineva raskusastmega ja ei kontrolliks pelgalt vaid faktiteadmisi, vaid mõistmist ning toetaksid erinevate oskuste, näiteks kriitiline mõtlemine ja allikaanalüüs, arengut. Töodes on soovitatav panna 50% rakendustasandi ülesandeid, mis arendaksid ja kinnistaksid oskusi ja oleks kasuks süvaõppimise kujunemisele; 30% taastootmistasandil ja 20% äratundmistasandil. (Oja, 2011b.) Teadmised on küll kasulikud, kuid oskus neid õiges kohas rakendada on veelgi olulisem, ainult teadmistega ei tee tänapäeval enam midagi ning tänu nutiseadmetele on kõik vajalik kiiresti leitav, kuid ka selleks on vaja teatavaid oskusi, et leitud informatsioon oleks õige ja usaldusväärne.

2011. aastal vastuvõetud õppekava ajaloo ainekava koostati põhimõttel, et õpilased saaksid iga teemat õppida sügavuti, mis soodustab sügava õpihoiaku kujunemist. Kui varasemalt püüti ainekavasse mahutada peaaegu kõik, et õpilastel tekiks ajaloo tervikpilt, siis nüüd on antud õppijatele võimalus keskenduda teatud teemadele rohkem. (Oja, 2011b.) Selline muutus ainekavas soosib omakorda mitmekülgsede õppemeetodite kasutamist, kuna õpetatava materjali hulk on väiksem ning õpetajal jääb rohkem aega õpilastele, et teha

rühmatöösid, allikaanalüüse vms, mis aitavad teemat sügavuti uurida ning mõista. *Õppes rõhutatakse õpilaste kujunemist aktiivseteks ja iseseisvateks õppijateks ning loovateks ja kriitiliselt mõtlevateks isiksusteks* (Oja, 2011a).

Et õpilastel kujuneks ajalooõpetuses süvaõppimine ja nad suudaksid näha seoseid tänapäeva ja mineviku vahel, on väga olulisel kohal õppetegevus. Tuim faktide pähetuupimine võib õpilase ajaloost väga kaugele viia ning tegelikkuses väga huvitava aine ebahuvitavaks muuta. Kuigi päheõppimist saab kasutada arukalt, et arendada kõrgemaid eesmärke, kasutatakse seda sageli ka keerulisemate õpistrateegiate asemel, seega on õpetamisel siin-kohal väga oluline roll. Kui me tahame, et meie õpilased oskaksid tulevikus teha koostööd, analüüsida, iseseisvalt ja kriitiliselt mõelda, teha valikuid, seostada õpitut ning, mis kõige olulisem, oskaksid õppida, peavad meie koolide õpetajad olema kompetentsed, kasutama erinevaid õppemeetodeid, mis soosivad sügava õpihoiaku kujunemist, sest suuresti õpetajatest sõltub see, kuidas inimene tulevikus õppimist näeb ja kuidas on valmis elukestvaks õppeks.

3. UURIMISMETOODIKA

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, milline on põhikooli õpilaste arusaam õppimisest, kas see vastab nendele ootustele, mis on täna õpilastele seatud ning millised seosed on õppemeetodite kasutamise ja õpilaste õpiarusaamade ja –hoiakute vahel. Töö püüab leida vastust küsimusele – kuidas mõjutavad ajalootunnis kasutatavad õppemeetodid õpilaste arusaama õppimisest. Järgnevates alapeatükkides antakse ülevaade uurimisinstrumentidest, valimist ja ankeetküsitluse läbiviimisest ning sellest, kuidas andmeid analüüsiti.

3.1. Valimi ja protseduuri kirjeldus

Et teada saada, millised on õpilaste arusaamad õppimisest, nende õpihoiakud ning kas need on seotud tunnis kasutatavate õppemeetoditega, viidi neljas Eesti koolis, üheksanda klasside õpilaste seas läbi ankeetküsitlus. Valitud on põhikooli lõpuklassid, kuna peale 9. klassi lõpetamist on õpilasel võimalus teha esimesed suuremad otsused – kas õppida edasi või minna tööle, ning seetõttu peaksid põhikooli lõpetajal olema kujunenud kindlad arusaamad ja hoiakud õppimisest, mis soosiksid ja toetaksid elukestvat õpet ning aitaksid õpilast igapäeva elus edukalt toimida. Valimi moodustamisel lähtuti põhimõttest, et valimisse satuksid nii maa- kui linnakoolid, et saada õpilaste õpikäsitlustest laiem pilt. Uuringus osales neli kooli, kaks Pärnumaalt ja kaks Tallinnast. Tegu oli mugavusvalimiga. Kokku vastas küsimustikule 168 õpilast, kellest 94 olid tüdrukud ja 74 poisid. Pärnumaa koolides osalesid uuringus üheksanda klasside mõlemad paralleelid, kokku 77 õpilast. Tallinna koolides sattus valikusse kolmest üheksanda klassi paralleelist kaks, kokku 91 õpilast. Küsitletud õpilaste vanus jäi vahemikku 14-16 eluaastat. Küsitluses osalemine oli vabatahtlik ja anonüümne. Andmete kogumine toimus 2014 .aasta novembris ühes Tallinna koolidest, 2015.aasta jaanuaris Pärnumaa koolides ja sama aasta veebruaris teises Tallinna koolis. Ankeedid olid paberkandjal ning õpilased vastasid ankeedile ainetunnis. Töö autor käis ise koolides küsitlusi läbi viimas, küsides enne nõusoleku kooli juhtkonnalt, ning tutvustas enne küsimustike täitmist ennast, oma tööd, eesmärke ja ankeeti. Vastajatel oli vajadusel võimalik küsida täpsustavaid küsimusi.

3.2. Uurimisinstrument

Uurimisinstrumendina kasutati ankeeti. Ankeet koosneb viiest erinevast osast (lisa 1). Küsitluse esimene osa on avatud küsimus – „Mis on õppimine?“. See küsimus võimaldab õpilasel oma sõnadega kirjeldada, mida ta õppimise all mõistab ning võimaldab saada ülevaate sellest, kuidas õpilased õppimist näevad ehk siis millised on nende õpiarusaamad.

Ankeedi teine osa toetub Berry & Sahlbergi (1996) poolt koostatud küsimustikule, mis sisaldab 15 väidet kooli, õppimise, õpetajate ja eakaaslaste kohta. Õpilastel tuleb ankeedile märkida, kas nad on väidetega nõus või mitte. Antud väited on abiks esimese osa avatud küsimuse tõlgendamiseks, kuna õpilaste jaoks võivad sõnad nagu „meeldejätmine“, „mõistmine“ jne omada teistsugust tähendust kui uurija jaoks. Seega aitavad teises osas toodud väited mõista avatud küsimuse vastuseid. Küsimustiku selles osas on kolme tüüpi väiteid:

- 1) hinnangud kooli kohta, selgitamaks välja, milline on õpilaste suhtumine kooli – näiteks küsimus nr. 1 „Mulle meeldib koolis käia“. Sedalaadi küsimused on veel 7, 11 ja 15;
- 2) väited õppimise ja selle kvaliteedi kohta, et aidata välja selgitada, milline on õpilaste arusaam õppimisest. Näiteks küsimus nr. 3 „Õppimine on põhiliselt faktide meeldejätmine“. Küsimused, mis puudutavad õppimist ja selle kvaliteeti on numbriga 3, 4, 8, 9, 10, 13 ja 14;
- 3) väited õppimise sotsiaalsete aspektide kohta, et saada ettekujutus õpilaste õppimise seotusest õpetaja ja eakaaslastega – näiteks küsimus nr. 5 „Ma õpin rohkem, kui ma saan seda teistega koos teha“. Sedasorti väited on numbritega 2, 5, 6 ja 12.

Ankeedi kolmas osa uurib pinnapealset ja sügavat õpihoiakut ning toetub Biggs-i, Kemberi & Leungi (2001) koostatud R-SPQ-2F küsimustikule, mida on Eesti üliõpilasi uurides kasutanud Valk jt. (s.a.). Sügavat ja pinnapealselt lähenemist õppimisele mõõdeti 20 väitega, mille vastused esitatakse 5-pallisel Likerti skaalal, kus „1“ tähistab täielikku mittenõustumist ja „5“ täielikku nõustumist väitega. Kuna antud magistritöös uuritakse seoseid ajalooõpetusega, siis on väited vastavalt sellele kohandatud. Väited on jagatud kaheks:

- 1) väited 1, 2, 5, 6, 9, 10, 13, 14, 17 ja 18 käivad sügava õpihoiaku kohta. Näide sügava õpihoiaku kohta väide nr.5 „Iga ajalootunnis käsitletud teema võib minu jaoks väga huvitav olla, kui ma sellesse rohkem süvenen“;
- 2) väited 3, 4, 7, 8, 11, 12, 15, 16, 19 ja 20 pinnapealse õpihoiaku kohta. Näide pinnapealse väite kohta „Ma üldjuhul õpin ajaloos ära ainult selle, mida kästakse, sest rohkem teha pole vajalik“.

Küsimustiku neljas osa puudutab ajalootunnis kasutatavaid õppemeetodeid ning on töö autori enda koostatud. Õppemeetodeid puudutavad vastused võimaldavad välja selgitada, millised näevad välja ajalootunnid, kui suur on õppemeetodite variatiivsus ning kui palju kasutatakse õpilaste aktiivsust toetavaid meetodeid. Samuti annab see võimaluse analüüsida, kuidas on seotud õpetaja poolt kasutatavad õppemeetodid õpilaste õpihoiakutega antud aines.

Ankeedi viimane osa uurib õpilaste suhtumist ajalooõpetusse ja nende aktiivsust/passiivsust antud tunnis. Viimase osa küsimus „Mida tähendab Sinu jaoks ajaloo õppimine?“ on sarnane esimese osa avatud vastusega küsimusele ning see võimaldab võrrelda üldist õpiarusaama ja arusaama konkreetset ajaloo õppimisest.

3.3. Andmeanalüüs

Kogutud andmed sisestati Microsoft Excelisse ja analüüsiti andmeanalüüsi paketi RStudio abil. Lisaks kirjeldavale statistikale kasutati korrelatsioonanalüüsi, et analüüsida seoseid ajalootunnis kasutatavate õppemeetodite ja õpiarusaamade ja –hoiakute vahel ning maa- ja linnakoolide vastuste võrdlemiseks teostati t-testid.

Avatud küsimuste puhul oli analüüsiühikuks terve vastus ning vastuste analüüsil toetuti Berry ja Sahlbergi (1996) mudelile, kus lähtuvalt õpilase poolt kasutatud mõistetest liigitati vastus ühte järgmistest gruppidest:

- 1 – vastus puudub või on ebaselge;
- 1,5 – päheõppimine, meeldejätmine, passiivne roll, peab kontrolltööks õppima, kordamine;
- 2 – teadmiste omandamine, ülekanne, õpetaja ütleb, mind õpetatakse;
- 2,5 – aktiivse ja passiivse segu;

- 3 – areng, paremaks muutumine, arusaamine, teadmiste juurde saamine, tuleviku jaoks, eluaegne õpe, positiivne suhtumine õppimisse;
- 3,5 – uute asjade avastamine, mõistuse treenimine, katsetamine;
- 4 – aktiivne protsess, seostamine, vastutus, isiklik tähendus, koostöö, selged oma mõtted.

Väärtused, mis liigitati gruppi 1; 1,5 ja 2, näitavad pinnapealset/passiivset arusaama õppimisest ning väärtused 3, 3,5 ja 4 sügavat/aktiivset õpiarusaama. Väärtus 2,5 anti vastusele, kus oli kasutusel nii aktiivsele õppimisele omased väljendid kui ka passiivsele õppimisele omased väljendid. Mida kõrgem skoor, seda aktiivsemalt näeb õpilane õppimist. Et usaldusväärsemalt tõlgendada avatud küsimuse vastuseid, oli abiks 15 väitest koosnev plokk, mis sisaldas väiteid kooli, õppimise ja selle kvaliteedi ning õppimise sotsiaalsete aspektide kohta. Vastuste analüüsimiseks kodeeriti vastused neljast kategooriast lähtuvalt nii, et „Nõustun“ võrdus 4, „Pigem nõustun“ 3, „Pigem ei nõustu“ 2 ja „Ei nõustu“ 1. Vastus „Ei oska öelda“ annab väitest hoolimata alati 0 punkti. Kõrgem skoor tähendab sügavam arusaama õppimisest. Näiteks väite 1 – „Mulle meeldib koolis käia“ vastus „Nõustun“ on 4 punkti ja „Ei nõustu“ 1 punkt. Väidete 3, 4, 6, 8, 10 ja 13 puhul kasutati pöördskaalat, mille puhul mittenõustumine tähendab kõrgeimat väärtust. Näiteks võib tuua väite 3 „Õppimine on põhiliselt faktide meeldejätmise“ vastus „Nõustun“ on 1 punkt ja „Ei nõustu“ 4 punkti. Tulemuste põhjal arvutati iga väite keskmised ning maa- ja linnakoolide keskmised. Selleks, et välja selgitada, kas õpilastel on sügav või pinnapealne õpihoiak, arvutati ankeedi kolmandas osas, mis sisaldas 20 väidet, vastatavalt Biggs'i, Kemberi & Leungi (2001) küsimustiku analüüsi juhendile välja sügava- ning pinnapealse õpihoiaku koondskoor ja määrati õpihoiak. Küsimustiku neljanda osa vastustes, mis puudutasid õppemeetodite kasutamist, koondati vastused „Nõustun“ ja „Pigem nõustun“ ning „Pigem ei nõustu“ ja „Ei nõustu“. Andmeid analüüsiti tervikuna, eraldi vaadeldi ning võrreldi maa- ja linnakoole. Valimi tulemuste esitamiseks kasutati aritmeetilist keskmist, standardhälvet ja protsente.

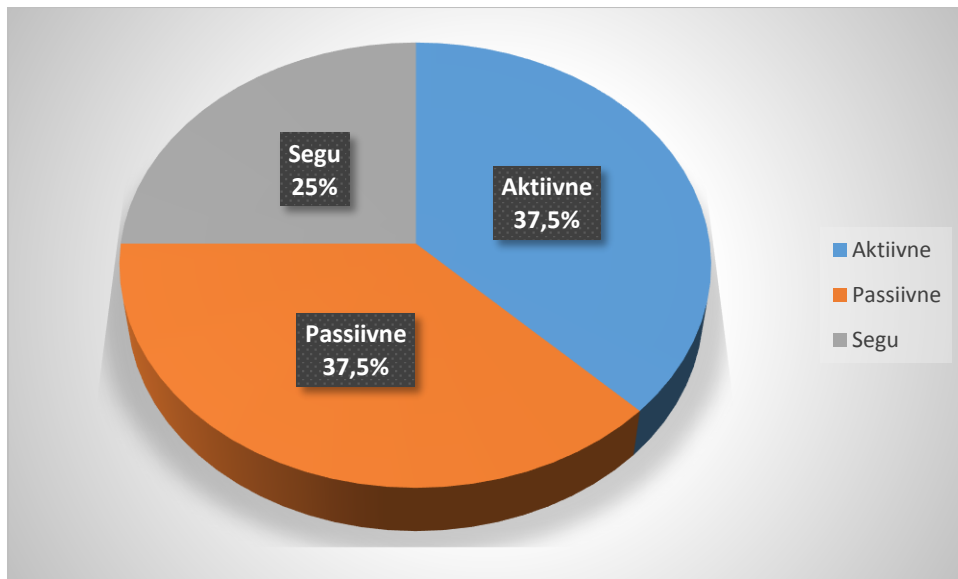
4. UURIMISTULEMUSTE ANALÜÜS

Antud uuringu tulemused esitatakse neljas alapeatükis. Kõigis alapeatükkides kirjeldatakse kogu valimi (N=168) tulemusi ning eraldi vaadeldakse maa- (N=77) ja linnakoolide (N=91) õpilaste vastuseid. Esimeses alapeatükis analüüsitakse põhikooli õpilaste arusaama õppimisest ja teises õpilaste õpihoiakuid. Kolmas alapeatükk annab ülevaate õpilaste suhtumisest ajalooõpetusse ning neljandas alapeatükis analüüsitakse ajalootundides kasutatavate õppemeetodite seoseid õpilaste õpiarusaamade ja –hoiakutega.

4.1. Põhikooli õpilaste arusaam õppimisest

Selles alapeatükis esitatakse tulemused õpilaste õpiarusaamade kohta. Õpilaste õpiarusaamade välja selgitamiseks analüüsiti avatud küsimust „Mis on õppimine?“ ning ankeedi teise osa 15 väidet, mis olid abiks avatud küsimuse tõlgendamiseks.

Ankeedi esimene osa avatud küsimus võimaldas õpilastel oma sõnadega kirjeldada, mida nad õppimise all mõistavad ning see omakorda võimaldas uurijal saada pilti õpilaste õpiarusaamadest. Õpilaste õpiarusaamade väljaselgitamiseks paluti neil vastata küsimusele „Mis on õppimine?“. Vastuseid analüüsiti vastavalt Berry & Sahlbergi (1996) mudelile ning vastustest selgus, et õpilasi, kelle jaoks õppimine oli passiivne protsess, oli kogu valimist (N=168) 63 ehk 37,5 % ning täpselt sama palju oli neid õpilasi, kes pidasid õppimist aktiivseks protsessiks – 37,5%. Õpilasi, kes kasutasid nii aktiivsele kui passiivsele õppimisele omaseid väljendeid, oli 42 (25%). Tulemused leiab all olevalt jooniselt (joonis 2).



Joonis 2 õpilaste vastused küsimusele „Mis on õppimine“ (sd = 0,69)

Õpilased, kes kirjutasid avatud küsimuse vastuseks mõisted, mis andsid aimu pigem passiivsest õppimisest (63 õpilast 168-st), väljendasid ennast järgmiste sõnadega:

„Õppimine on teadmiste omandamine“; „Selles haridussüsteemis on õppimine tuupimine“; „Ajaraiskamine“; „Mõistete ja nimede päheõppimine“.

Antud vastused, lubavad oletada, et õpilased õpivad ilma mõistmiseta, õpivad lihtsalt materjali pähe. See omakorda lubab arvata, et järelkult on võimalik koolis niimoodi hakkama saada. Õpetaja koostatud küsimused ning vastused, mida ta neile ootab, kujundavad õpilase õpiarusaama ning kui õpilane saab tuupides kontrolltöö sooritatud, annab see mõningast aimu küsimuste ülesehitusest – küsimused on koostatud nii, et need ei nõua analüüsi ega sügavamat arusaamist. Ning võib oletada, et ka tunnid on õpetajakesksed, mille tulemusel selline arusaam õppimisest tekib.

25% õpilastest väljendas õppimist nii passiivsele kui ka aktiivsele õppimisele kohaste väljenditega. Näiteks:

„See peaks olema see, kui sa omandad uusi teadmisi ja mõistad midagi, mis varem oli mõistmatu. Koolis õppimine on aga asjade sunniviisiline pähetuupimine kell 12 öösel, vähemalt enamasti.“

„Õppimine on minu arvates kas uute teadmiste omandamine või siis näiteks mingist veast õppimine, et seda viga mitte korrata.“

„Õppimine on uute teadmiste omandamine. Materjali läbitöötamine ning sellest arusaamine.“

Esimese näite puhul on väga hästi näha kontrasti selle vahel, mis peaks olema ja mis tegelikult on. Kas pähetuupimise põhjuseks on liiga suur koormus, halb ajaplaneerimise oskus või teema mõistmatuks jäämine, võib vaid oletada, aga ka selle näite puhul, peaks häirekell tööle hakkama õpetajate peas, kelle tunni jaoks materjali vaid pähe õpitakse.

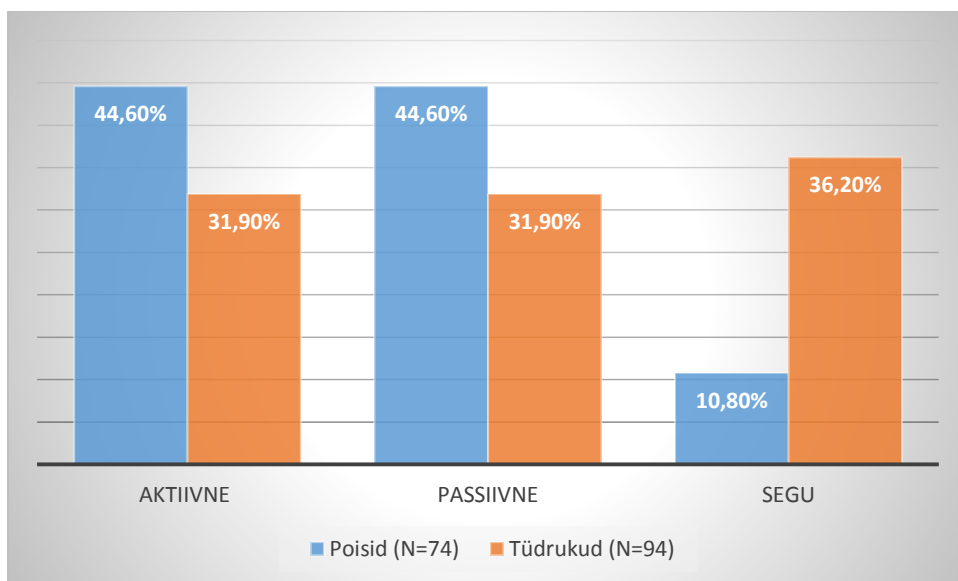
Aktiivse protsessina nägi õppimist 37,5% õpilastest ning enim oli nende vastustes kasutatud sõnu „areng“ ja „tulevik“. Õpilased, kes nägid õppimist aktiivse protsessina, väljendasid end pikalt ning selgelt väljakujunenud arusaamisega õppimisest:

„Õppimine on meie elu üks vajalikumaid tegevusi. Me peame õppima, et saada tulevikus hea haridus ning olla oma lastele eeskujuks.“

„Õppimine on teadmiste kogumine ning alus, tänu millele suudad sa loogiliselt mõelda ning tänu millele sa tead midagi maailmast, mis sind ümbritseb.“

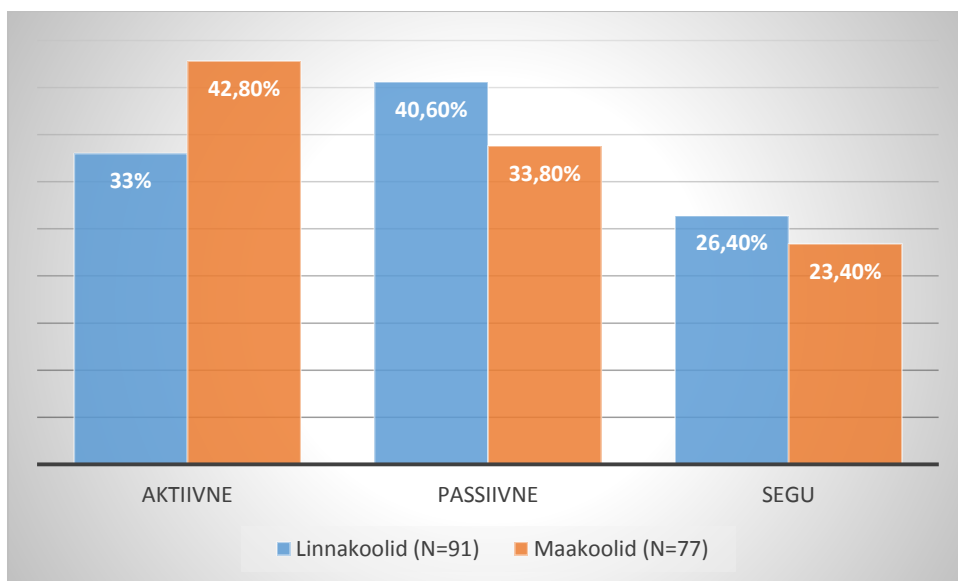
„Õppimine on pikk ja pidev protsess, mille käigus omandatakse uusi teadmisi, oskusi ning arendatakse oma võimeid.“

Analüüsides eraldi poiste ja tüdrukute vastuseid avatud küsimusele, selgus, et tüdrukute hulgas (N=94) on palju rohkem neid, kes väljendavad arusaamist õppimisest nii passiivsele kui ka aktiivsele õppimisele omaste mõistega, kui poiste hulgas (N=74), vastavalt 36,2% ja 10,8%. Samas jagunesid nii poiste kui tüdrukute vastused passiivse ja aktiivse õppimise kohta täpselt võrdselt, tüdrukutest nägi õppimist passiivse tegevusena 31,9% ja aktiivsena samuti 31,9%. Poistest pidas õppimist aktiivseks protsessiks 44,6% ja passiivseks samuti 44,6% (joonis 3). Erinevus antud gruppide vahel ei olnud statistiliselt oluline.



Joonis 3 Poiste ja tüdrukute võrdlus küsimuse „Mis on õppimine?“ põhjal.

Võrreldes maa- ja linnakoole, selgus, et linnakoolides (N=91) on õpilasi, kes peavad õppimist passiivseks protsessiks rohkem kui maakoolides (N=77), vastavalt 40,6% ja 33,7% (joonis 4). Aktiivse protsessina nägi õppimist 33% linnakoolide õpilastest ning maakoolides 42,8%. Lugeses maa- ja linnakoolide õpilaste vastuseid, võib erinevus aktiivse õppimise juures tulla sellest, et maakoolide õpilased on palju rohkem kasutanud oma vastustes seoseid tulevikuga. Maakoolide õpilased peavad õppimist oluliseks, sest see aitab neil tulevikus hästi hakkama saada. Linnakoolide õpilaste vastustes nii selget erisust ei olnud. Õpilasi, kelle vastustes oli nii aktiivse kui passiivse õppimise elemente, oli linnakoolides 26,4% ja maakoolides 23,4%. Nende gruppide vahelised erinevused ei olnud statistiliselt olulised.



Joonis 4 Maa- ja linnakoolide võrdlus küsimuse „Mis on õppimine?“ põhjal

Avatud küsimuse tõlgendamisel oli abiks 15 väitest koosnev plokk, mis sisaldas väited kooli, õppimise ja selle kvaliteedi ning õppimise sotsiaalsete aspektide kohta. Kuna sama küsimustikku on kasutatud ka varem õpilaste uurimiseks (Poom-Valickis, 2004), siis saab antud töö tulemusi võrrelda ja uurida, kas õppekava muudatused on muutnud õpilaste arusaama õppimisest. Lisainfo antud väidete kohta leiab lisa 2-st.

Analüüsid õpilaste vastuseid väidetele, mis puudutasid kooli (1, 7, 11, 15), selgus, et väitele „Mulle meeldib koolis käia“ vastas 56,5% õpilastest „Nõustun“ või „Pigem nõustun“, 29, 8% leidis, et neile pigem ei meeldi või ei meeldi üldse koolis käia. 1997/98. õppeaastal oli õpilaste protsent, kellele meeldib koolis käia märksa suurem – 86%. Kuna õppijate koormus on uuringute (viidanud Henno, Reiska & Ruus, 2008) põhjal tõusnud ning palju kurdetakse väsimuse üle, võib see mõjutada ka koolimeeldivust. Linnakoolide õpilastest meeldib koolis käia 50,5%, maakoolide õpilastest 63,6%. Väitega „Mulle meeldivad enamused minu kooli õpetajatest“ nõustus 66,7% õpilastest, linnakoolide protsent 70,3 ja maakoolidel 62,3%. Väitega „Kool annab mulle eluks vajalikud teadmised ja oskused“ nõustus 61,3% vastanuist ning selle väite korral oli maakoolide õpilaste protsent linnakoolide omast kõrgem, vastavalt 66,2% ja 57,1%. Ka see protsent on tunduvalt vähenenud – aastal 1998, kui eelmine sarnane uuring läbi viidi, oli nende õpilaste hulk 78% kogu valimist. Sellise suure languse põhjuseks võib olla see, et õpilaste suhtumine kooli on aastatega muutunud nagu on muutunud ka maailm meie ümber. Infotehnoloogia kiire arengu tulemusel on kogu maailma teadmised vaid ühe hiirekliki kaugusel ning see võib olla mõjutanud kooli ja õpetajate tähtsust. Ning viimase väite õpilaste kooli

suhtumise kohta, väitega „Mulle meeldivad minu koolikaaslased“ nõustus 81,5% õpilastest. Maakoolide õpilastest 85,7% ning linnakoolide õpilastest 78,0%. Kui eelnevate väidete puhul ei olnud erinevus maa- ja linnakoolide õpilaste vastuste puhul statistiliselt oluline, siis antud väite puhul oli erinevus on statistiliselt oluline ($p=0,02$, $t= -2,26$). 1997/98. õppeaastal oli neid õpilasi, kellele nende koolikaaslased meeldivad koguni 95%. Millest tuleneb langus ning vahe maa- ja linnakoolide vahel, võib vaid oletada. Näiteks on PISA 2006. aasta uuring (viidanud Henno, Reiska & Ruus, 2008) toonud välja, et Tallinna koolide õpilased moodustavad palju rohkem kampasid kui maakoolide õpilased. Sellest võib omakorda oletada, et maakoolide õpilased on kokkuhoidvamad ning seetõttu on ka nõustumine väitega kõrgem. Analüüsid eraldi posite ja tüdrukute vastuseid antud väidetele statistilisi erinevusi ei ilmnunud. Ülevaate antud ploki vastuste keskmistest ja standardhälvetest annab tabel 1.

Tabel 1 õpilaste vastuste keskmised (mean) ja standardhälbed (sd) väidete kohta, mis puudutasid kooli.

Väide	Valim (N=168)		Linnakoolid (N=91)		Maakoolid (N=77)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
1. Mulle meeldib koolis käia	2,37	1,26	2,29	1,34	2,47	1,14
7. Mulle meeldivad enamuse minu kooli õpetajatest	2,73	1,02	2,81	1,03	2,65	1,00
11. Kool annab mulle eluks vajalikud teadmised ja oskused	2,63	1,15	2,52	1,10	2,75	1,19
15. Mulle meeldivad minu koolikaaslased	3,10	1,11	2,92	1,20	3,30	0,95

Teise ploki moodustasid küsimused õppimise sotsiaalsete aspektide kohta ning tulemused olid järgmised. Väitega „Ma õpin paremini üksi kui õpetajat kuulates“ oli nõus/ pigem nõus 23,8% vastajatest, kus juures linnakoolide protsent oli 28,6% ja maakoolidel 18,2%. 69% õpilastest leidis, et õpib paremini õpetajat kuulates, mitte üksi. Väitega „Ma õpin rohkem, kui ma saan seda teistega koos teha“ nõustus 47,0% õpilastest ja väitega „Ma õpin paremini siis, kui õpetaja mind õpetab, mitte koos teistega“ 59,5% vastanuist. Väide „Õpetaja peaks teadma, et kas see, mida ta õpetab, on vajalik või mitte“ pani endaga nõustuma 98,2% vastanutest, kusjuures maakoolides nõustusid antud väitega kõik 77 õpilast, linnakoolides oli see protsent 96,7. Kuigi nõustumine maa- ja linnakoolide õpilaste

vahel erines, ei olnud erinevused antud ploki väidete puhul statistiliselt olulised. Tulemustest võib järeldada, et õpilased on õpetajast sõltuvad ning ennastjuhtivast õpilasest ollakse veel kaugel. Ülevaate teise ploki väidete keskmistest ja standardhälvetest leiab tabelist 2.

Tabel 2 õpilaste vastuste keskmised ja standardhälbed õppimise sotsiaalseid aspekte puudutanud väidete puhul.

Väide	Valim (N=168)		Linnakoolid (N=91)		Maakoolid (N=77)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
2. Ma õpin paremini üksi kui õpetajat kuulates	1,96	0,97	2,07	1,02	1,83	0,89
5. Ma õpin rohkem, kui saan seda teistega koos teha	2,18	1,18	2,18	1,12	2,18	1,24
6. Ma õpin paremini, kui õpetaja mind õpetab, mitte koos teistega	1,88	1,15	1,87	1,12	1,90	1,20
12. Õpetaja peab teadma, et kas see, mida ta õpetab on vajalik või mitte	1,82	0,50	1,76	0,60	1,88	0,32

Väited 3, 4, 8, 9, 10, 13 ja 14 puudutasid õppimist ja selle kvaliteeti, ning aitavad välja selgitada, milline on õpilaste arusaam õppimisest. Väitega „Õppimine on põhiliselt faktide meeldejätmise“ nõustus 37,5% õpilastest, mis on madalam kui aastal 1997/98 Poom-Valickise (2004) poolt läbi viidud uuringu tulemustes, kus koguni 59% õpilastest kaldus arvama, et õppimine on põhiliselt faktide meeldejätmise. Linnakoolides oli see protsent madalam (34,1%) kui maakoolides (41,6%). Samas nõustus väitega „Õppimine on kõige tõhusam siis, kui õpetaja ütleb, mida ma pean teadma“ 70,8% õpilastest ning ka selle väite juures oli maakoolide protsent kõrgem kui linnakoolide oma, vastavalt 79,2% ja 63,7%. Kuigi erinevus ei olnud statistiliselt oluline, võib oletada, et õpetaja roll ja staatus on maapiirkondades ilmselt pisut kõrgem kui linnas. Väitele „Ma täpselt ei teagi, kuidas ma õpin“ vastas 31% õpilastest jaatavalt, maakoolides nõustus sellega 33,8%, linnakoolides 26,4% vastanuist. „Seoste nägemine varem õpitu ja õpitava vahel on väga oluline“ nõustus 93,5% ning ka maa- ja linnakoolide protsendid olid sarnased, maakoolides nõustus 94,8 ja linnakoolides 92,3% üheksanda klassi õpilastest. Väitega „Ma õpin paremini, kui ma saan teha palju harjutusi õpitava osa kohta“ nõustus 81,5% õpilastest. Linnakoolides oli sellega nõus 78%, maakoolides 85,7% uuritutest. Väitega „Õppimine on enamikel juhtudel teadmiste ülekande õpetajalt minule“ nõustus 73,2% õpilastest. Maakoolides oli see

protsent veidi kõrgem 76,6% ja linnakoolides 70,3%. 96,4% õpilastest nõustus, et nemad ise vastutavad oma õppimise eest. Maakoolides oli nõustumine 100%-line, linnakoolides nõustus sellega 93,4%. Erinevus on väite „Mina ise vastutan oma õppimise eest“ puhul statistiliselt oluline ($p=0,01$, $t=-2,59$), teiste antud ploki väidete puhul statistilisi erinevusi ei olnud. Väidete keskmised ja standardhälbed leiab tabelist 3.

Tabel 3 õpilaste vastuste keskmised ja standardhälbed väidete kohta, mis puudutasid õppimist ja selle kvaliteeti.

Väide	Valim (N=168)		Linnakoolid (N=91)		Maakoolid (N=77)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
3. Õppimine on põhiliselt faktide meeldejätmise	2,52	1,02	2,62	0,95	2,40	1,09
4. Õppimine on kõige tõhusam siis, kui õpetaja ütleb, mis teadma pean	1,97	1,02	2,03	1,09	1,90	0,94
8. Ma täpselt ei teagi, kuidas ma õpin	2,58	1,32	2,44	1,34	2,74	1,28
9. Seoste nägemine on väga oluline	3,48	0,84	3,42	0,88	3,55	0,79
10. Ma õpin paremini, kui saan teha palju harjutusi	1,63	0,88	1,74	0,93	1,49	0,80
13. Õppimine on teadmiste ülekandmine õpetajalt minule	1,79	0,95	1,70	1,04	1,88	0,83
14. Mina ise vastutan oma õppimise eest	3,73	0,72	3,61	0,91	3,87	0,34

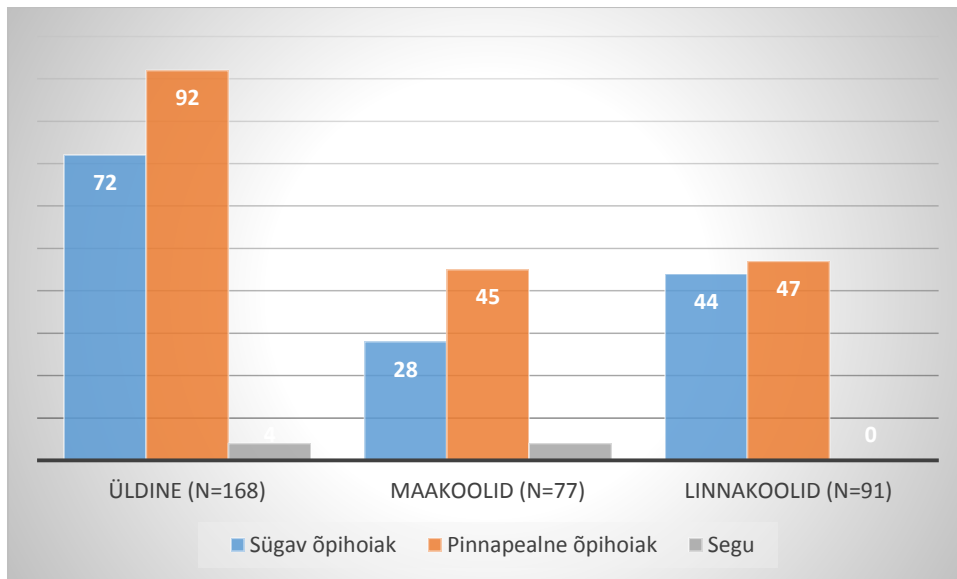
Antud osa tulemused on veidi vastuolulised – kuigi õpilased võtavad endale vastutuse õppimise eest ning peavad oluliseks seoste nägemist uute ja varem õpitud teadmiste vahel, ollakse siiski väga palju sõltuvad õpetajast. Positiivne on see, et võrreldes 17 aastat tagasi tehtud uuringuga (Poom-Valickis, 2004) on mõned aspektid paranenud: õpilased ei arva enam nii palju, et õppimine on põhiliselt faktide meeldejätmise; nad ei arva, et õppimine on kõige tõhusam siis, kui õpetaja ütleb, mida teadma peab ning nad peavad palju olulisemaks seoste nägemist. Negatiivne on antud juhul see, et põhimõtteliselt samaks on jäänud õpilaste arv, kes tunnevad, et õppimine on teadmiste ülekandmine õpetajalt õpilasele. See omakorda annab kinnitust asjaolule, et koolides kasutatavad õppemeetodid ei ole nii kaasaegsed, kui nad võiksid olla. Eesti elukestva õppe strateegiale (2014) toetudes, võib öelda, et kuigi õppekava on mitmeid kordi muudetud ning rõhutatud just õppijakesksust, ei ole muutused piisavalt rakendunud.

Kokkuvõtvalt jagunesid õpilaste arusaamad õppimisest võrdselt passiivseks ja aktiivseks. Vaadates tulemusi lähemalt, saab öelda, et õpilasi, kes saavutasid avatud küsimuses kõrgeima skoori ehk väljendasid õppimist aktiivse protsessina ning nägid oma rolli selles, oli siiski vähe (14 õpilast 168-st). Samas on positiivne, et õpilasi, kelle arvates on õppimine vaid faktide pähetuupimine, ei ole ka palju. Võttes kõrvale ankeedi teise osa, mis toetas avatud küsimust, selgus, et õpilaste suhtumine kooli on muutunud kriitilisemaks. Samas on paranenud õpilaste arusaam õppimisest nii mõneski aspektis, näiteks ei pea väga paljud õpilased faktide meeldejätmist õppimiseks, mida kinnitasid ka avatud küsimusele antud vastused. Õpilased on antud tulemuste puhul pigem õpetajast sõltuvad ning ennastjuhtivast õppijast ollakse veel kaugel.

4.2. Põhikooli õpilaste õpihoiakud

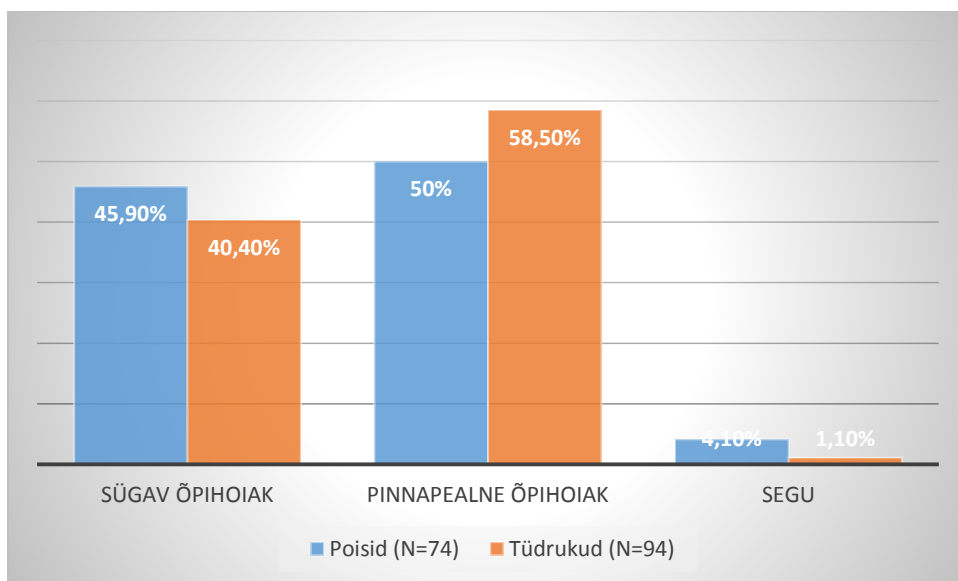
Teises alapeatükis analüüsitakse õpilaste vastuseid ankeedi kolmandale osale, mis sisaldas 20 väidet pinnapealse- ja sügava õpihoiaku kohta ajaloo õppimisel. Tänapäeva infoühiskonnas on vajalik, et õpilasel kujuneks sügav õpihoiak, sest need õpilased suudavad koostööd teha, vajaliku informatsiooni leida, probleeme lahendada ning infot analüüsida.

Kogu valimist (N=168) kategoriseerus sügava õpihoiaku alla 72 õpilast (42,8%) ja pinnapealse õpihoiaku alla 92 õpilast (54,8%) ning nelja õpilase puhul ei saanud kindlat õpihoiakut määrata, kuna skoor sügava- ja pinnapealse õpihoiaku osas oli võrdne. Linnakoolide valimist (N=91) selgus, et õpilasi, kes on pinnapealse või sügava õpihoiakuga, on enam-vähem võrdselt, pinnapealseid 47 (51,6%), sügava õpihoiakuga õpilasi oli 44 (48,4%). Maakoolides oli vahe suurem – pinnapealse õpihoiakuga õpilasi oli 45 (58,4%) ning sügava õpihoiakuga 28 (36,4%) õpilast. Maakoolides oli ka neli õpilast, kelle pindmise ja sügava õpihoiaku skoor jäi võrdseks, seega liigitati nad kategooriasse, mis hõlmas endas segu pindmisest ja sügavast õpihoiakust (joonis 5). Erinevus maa- ja linnakoolide vahel ei olnud statistiliselt oluline.



Joonis 5 õpilaste õpihoiakud.

Võrreldes poiste ja tüdrukute tulemusi antud osas, selgus, et nii poiste kui tüdrukute hulgas oli pinnapealse õpihoiakuga õpilasi rohkem kui sügava õpihoiakuga (joonis 6). Antud vastuste puhul ei olnud erinevus statistiliselt oluline. Käesoleva töö uuringus osalenud poiste ja tüdrukute erinevus seisneb selles, et kui poiste hulgas on pinnapealse ja sügava õpihoiakuga õpilasi peaaegu võrdselt, vastavalt 37 ja 34, siis tüdrukute hulgas on neid, kes on pinnapealse õpihoiakuga tunduvalt rohkem – 55 pinnapealset ja 38 sügava õpihoiakuga õpilast. Selline erinevus on väga huvitav, kuna uuringud (viidanud Henno jt, 2008) on välja selgitanud, et poiste õppeedukus on tüdrukute omast palju halvem, seda võib omakorda seostada sellega, et tüdrukud õpivadki rohkem materjali pähe, kui püüavad seda laiemalt mõista, et head hinnet saada, samas poistele ei pruugi hinded nii olulised olla.



Joonis 6 Poiste ja tüdrukute õpihoiakute võrdlus.

Et saada ülevaatlilik pilt õpilaste vastustest õpihoiakut uurivate väidete kohta, tuuakse välja väited, millega õpilased nõustusid kõige enam ehk andsid vastuse, mis tähendas, et väide käib tema kohta ning väited, millega õpilased nõustusid kõige vähem. Täpsem info antud osa väidete kohta leiab lisa 3-st.

Enim nõustuti väitega „Iga ajalootunnis käsitletud teema võib minu jaoks väga huvitav olla, kui ma sellesse rohkem süvenen“ - 67,9% vastanuist, kusjuures erinevus maa- ja linnakoolide vahel on üpriski suur – maakoolides nõustus väitega 79,2% õpilastest ning linnakoolides 58,2%. Erinevus on ka statistiliselt usaldusväärne ($p=0,001$, $t=-3,38$). Samuti oldi nõus väitega „Ajaloo õppimine võib mõnikord olla sama põnev kui mõni hea raamat või film“, millega nõustus 53% õpilastest. Väitega „Õpin ajalootunnis hoolega, sest leian, et õpitav on huvitav“ nõustus 42,8% vastanud õpilastest. Nende kolme väite puhul võib oletada, et ajalugu pakub õpilastele huvi ning seda on võimalik ajalooõpetajatel ära kasutada. Andes huvitavad tunde, saab huvi veelgi suurendada ning õpilaste arvu, kellele ajalootund meeldib, suurendada. Samas võib huvi ajaloo vastu ka kaduda, kui tunnid on ühekülgsed ja õpilaste jaoks passiivsed. 45,9% õpilastest nõustus väitega „Ma õpin nii kaua, kuni saan temast täielikult aru“, mis on küllaltki madal protsent mõeldes, et üle poole õpilastest ei õpi nii kaua kui temast aru saavad, vaid kasutavad siis ilmselt mingisugust muud strateegiat ning üks nendest on kindlasti päheõppimine, mis treenib küll mälu, kuid millel pikemas perspektiivis mõtet ei ole. 44% õpilastest oli nõus väitega „Ma üldjuhul õpin ajaloo ära ainult selle, mida kästakse, sest rohkem teha pole vajalik“. Erinevus maa- ja linnakoolide vahel on suur – maakoolides on neid õpilasi, kes õpivad ära

ainult selle, mida kästakse 54,5%, kuid linnakoolide õpilastest nõustus sellega vaid 35,2% ($p=0,04$, $t=-2,04$). Võib oletada, et põhjus võib olla selles, et maakoolides on kasutusel meetodid, mis ei nõuagi rohkema tegemist, mis omakorda ei arenda õpilast edasi ning ennastjuhtivast õpilasest ei saa ka sel puhul rääkida, sest õpilane teeb vaid seda, mida talle öeldakse. Väitega „Õpetajad ei tohi eeldada, et õpilased õpivad rohkem, kui kontrolltöös küsitakse“ nõustus 51,8% õppijatest ning väitega „Parim viis kontrolltöö ära teha on õppida pähe vastused, mida tõenäoliselt esitatakse“ 47% õpilastest, kusjuures viimase puhul on erinevus maa- ja linnakoolide vahel oluline ($p=0,008$, $t=-2,68$). Maakoolides oli õpilasi, kes leidsid, et sellisel viisil on kõige parem kontrolltööd sooritada 54,5%, linnakoolides 40,6%. Võib eeldada, et linnakoolides ei saa antud õpetajate tundides kontrolltöös hakkama vaid pähe õpitud teadmistega ning küsimused nõuavad enam kui faktiteadmisi.

Kõige enam ei nõustunud väitega „Kulutan palju vaba aega, et leida rohkem infot ajalootunnis käsitletud huvitavate teemade kohta“ - 78,6% vastanuist oli kindel, et see väide ei käi tema kohta. Sellist tulemust võib seostada ühelt poolt sellega, et õpilastel lihtsalt ei ole aega, et tegeleda ajaloo teemadega süvitsi, sest õpikoormus on suur ning seda aega, mis üle jääb, kasutatakse ilmselt millegi muu jaoks, näiteks huvitegevuseks. Teisalt võib vastustes peegelduda ka see, et ajalootundides pole suudetud õppijates äratada piisavalt huvi ajaloo teemade vastu. Samuti ei nõustunud väitega „Ma tunnen, et aeg-ajalt tekitab ajaloo õppimine sügava sisemise rahulolutunde“. 42,3% vastanute jaoks ei tekita ajaloo õppimine sügavat rahulolutunnet. Positiivne on, et järgnevate väidetega oli õpilasi, kes ei nõustunud rohkem, kui neid, kes nõustusid. 57,2% vastanud õpilastest ei nõustunud väitega „Mu eesmärk on aine läbida, tehes nii vähe tööd kui võimalik“. Väitega „Ajalootunnid ei ole eriti huvitavad, seega teen ainult seda, mis õpetaja nõuab“ ei olnud nõus 53% õpilastest. „Kordan materjali, kuni tean seda peast, isegi kui ma sellest aru ei saa“ ei nõustunud 44% õpilastest ning selle väite juures on ka oluline erinevus maa- ja linnakoolide vahel ($p=0,02$, $t=-2,33$). Nimelt on maakoolides neid õpilasi, kes kordavad materjali nii kaua kui pähe jääb, rohkem kui linnakoolides – vastavalt 40,2% ja 25,3%. Erinevus võib tulla sellest, et maakoolides saab antud koolide õpetajate tundides töö tehtud ka ilma teemast aru saamata, kasutamata analüüsi või võrdlust, mis sunniks õpilast teemast sügavamalt aru saama. Oletust kinnitab järgmine väide „Ma leian, et enamik hindelisi töid ajalooõpetuses saab tehtud nii, et ma jätan olulised asjad meelde, ilma et püüaksin neid mõista“, mille puhul oli samuti oluline erinevus maa- ja linnakoolide vahel ($p=0,001$, $t=-$

3,57). Ainult 26% maakoolide õpilastest ei nõustunud väitega. Samas oli linnakoolide õpilaste protsent 61,5%, mis lubab oletada, et uuringus osalenud maakoolides on meeldejätmise olulisemal kohal kui linnakoolides. Väitega „Ma leian, et teemasid pole mõtet õppida sügavuti, see raiskab ainult aega ja tekitab segadust“ ei nõustunud kogu valimist 45,2% õpilastest. Ka selle väite puhul on oluline erinevus maa- ja linnakoolide vahel ($p=0,001$, $t=-3,57$). Nimelt oli linnakoolides väitega mittenõustunud õpilasi 61,5%, aga maakoolides ainult 26%. Samas on õpilaste vastustest näha, et tegevused, mis nõuavad lisa-aega ning ei ole otseselt kohustuslikud, ei ole õpilaste jaoks eriti olulised. 55,4% ei nõustunud väitega „Enamik uusi teemasid ajalootunnis on minu jaoks huvitavad ja ma olen valmis pühendama lisa-aega, et saada lisainfo“. Samuti oli väitega „Enamustesse ajalootundidesse tulles on mul mõttes konkreetsed küsimused, millele soovin tunnis vastuseid saada.“ mittenõustujaid rohkem kui neid, kes nõustusid, täpsemalt 64,9%. Ka väitega „Vaatan üle enamuse lisamaterjalist, mida õpetaja on ajalootunnis soovitanud“ ei nõustunud üle poole õpilastest – 56,5%. Viimase väite puhul on oluline erinevus maa- ja linnakoolide õpilaste vahel ($p=0,008$, $t=-2,65$). Nimelt on maakoolides õpilasi, kes ei vaata lisamaterjali üle 67,5%, kuid linnakoolides vaid 47,2%.

Oli ka väiteid, kus õpilaste vastused jagunesid peaaegu võrdselt ehk nõustujaid ja mittenõustujaid oli enam-vähem võrdselt, kuid mille puhul leidis samuti maa- ja linnakoolide õpilaste vahel erinevusi. Väite „Ma ei ole rahul enne, kui olen õpitust omad järeldused teinud“ vastused jagunesid võrdselt, kuid antud väite puhul on oluline vaadata maa- ja linnakoolide erinevust. Kui linnakoolide valimist ei nõustunud väitega 28,6%, siis maakoolide valimist ei olnud väitega nõus ligi pooled – 42,8% ($p=0,03$, $t=2,16$). Samuti jagunesid vastused võrdselt väidete „Ma õpin põhjalikumalt vaid seda, mis õpetaja ajalootunnis rääkis“ ja „Pole mingit mõtet vaadata materjali, mida kontrolltöös tõenäoliselt ei küsita“.

Vaadates toodud tulemustest mõnda väidet lähemalt, teeb murelikuks asjaolu, et õpilasi, kes kordavad materjali peast, ilma et sellest aru saaks, on kogu valimist 32,2% ning uuringus osalenud maakoolides koguni 40,2%. Lisaks õpib 47% õpilastest pähe vastuseid, mida kontrolltöös võidakse esitada. Samuti õpib 44% õpilastest ära ainult selle, mis kästakse. Tulemused ei ole just rõõmustavad, sest kui me tahame, et meie õpilased oleks edukad, ei piisa sellest, et nad oskavad pähe õpitud fakte uuesti kirja panna, vaid nad peaksid teemast aru saama ning oskama seda seostada. Samas võib kriitikat teha ka antud õpilaste õpetajatele, kelle tundides ja kontrolltöödes on võimalik tööd sooritada nii, et

teemast tegelikult aru ei ole saadud ning mis järelkult on ülesehitatud teadmiste taastootmisele, sest muidu ei saaks õpilased pähe õppida vastuseid, mida küsida võidakse.

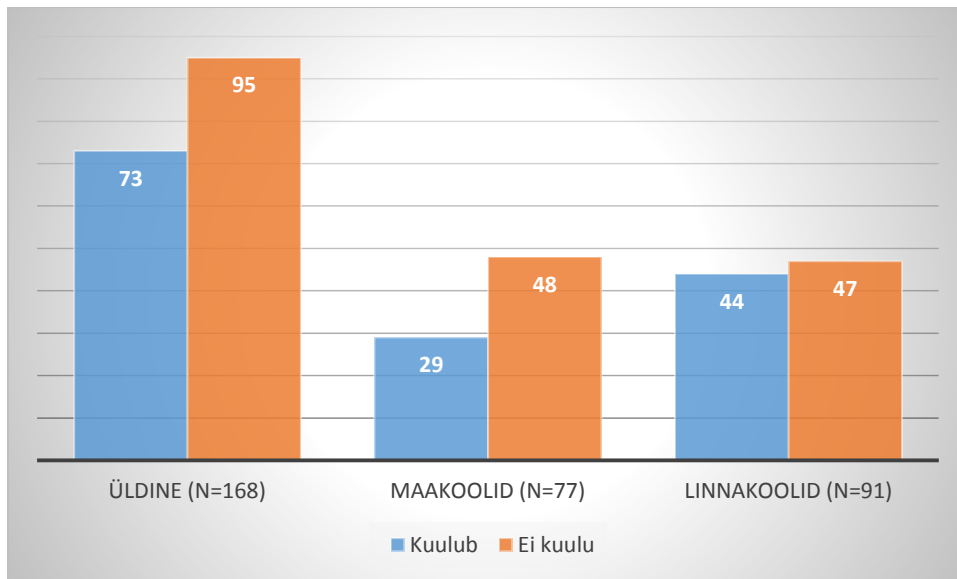
Kokkuvõtteks, antud uuringust selgus, et pinnapealse õpihoiakuga õpilasi on rohkem kui sügava õpihoiakuga, mis omakorda tähendab, et meil on vähem neid õpilasi, kes peavad oluliseks seoste nägemist, teemasse süviti minemist ning arusaamist. Uuringus osalenud linnakoolides on õpilasi, kellel on pinnapealne õpihoiak peaaegu sama palju kui neid, kellel on kujunenud sügav õpihoiak, kuid osalenud maakoolides on selgelt pinnapealse õpihoiakuga õpilasi rohkem. Võrreldes uuringus osalenud koole omavahel eristub teistest selgelt üks maakool, kus pinnapealseid õpilasi on 69,4%, ülejäänud koolides antud protsent nii kõrge ei olnud.

4.3. Põhikooli õpilaste suhtumine ajalooõpetusse

Käesolevas alapeatükis tuleb analüüsimisele õpilaste vastused nende suhtumise kohta ajalooõpetusse. Analüüsitakse seda, kas ajalugu kuulub õpilaste lemmikainete hulka, kas õpilased on ajalootunnis aktiivsed või mitte ning mida tähendab nende jaoks ajaloo õppimine.

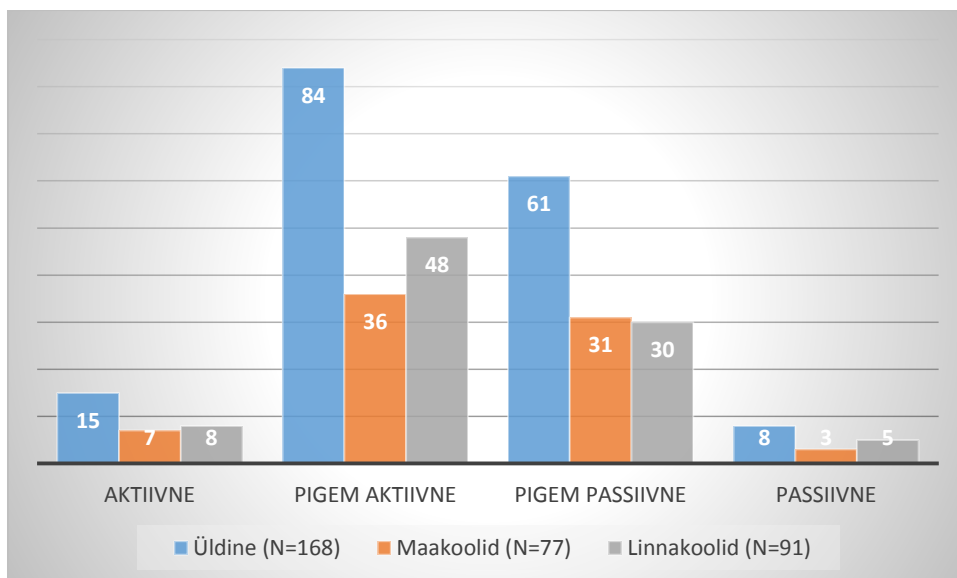
Ankeedi viimane osa uuris õpilaste suhtumist ajalooõpetusse ja nende aktiivsust/passiivsust antud aines. Et seda teada saada, paluti õpilastel vastata kolmele küsimusele, millest üks – „Mida tähendab Sinu jaoks ajaloo õppimine?“ – oli avatud küsimus ning teised kaks valikvastustega, kus ühte oma valikut pidi ka põhjendama.

Vastustest selgus, et 56,5%-le õpilastest ei kuulu ajalugu lemmikainete hulka. Maakoolides (N=77) oli õpilasi, kellele ajalugu ei meeldi rohkem kui linnakoolides (N=91), vastavalt 62,3% ja 51,6% (joonis 7). Erinevus ei olnud statistiliselt oluline. Kui tuua siia juurde õpilaste õpihoiakud, millest oli eelmises alapeatükis juttu, ning kus selgus, et maakoolides oli enam passiivset pähe õppimist ning enam ka pinnapealse õpihoiakuga õpilasi, võib oletada, et need tegurid on omavahel seotud.



Joonis 7 Vastused küsimusele „Kas ajalugu kuulub Sinu lemmikainete hulka?“

Antud plokis uuriti veel õpilaste aktiivsust ajalootunnis. Selgus, et ainult 15 õpilast 168-st (8,9%) peavad end ajalootunnis väga aktiivseks. Täpselt pooled (50%) õpilastest on tunnis pigem aktiivsed, 36,3% õpilastest on tunnis pigem passiivsed ning 4,8% õpilastest on tunnis passiivsed. Võrreldes uuringus osalenud maa- ja linnakoolide õpilaste vastuseid, selgus, suuri erinevusi ei ilmnenu (joonis 8).



Joonis 8 õpilaste hinnang õppeprotsessis osalemise aktiivsusele (sd=0,71)

Õpilastel oli palutud ka oma õppeprotsessis osalemise aktiivsust põhjendada. Põhjendused olid koolide võrdluses suhteliselt sarnased. Enim kasutati põhjendusi, mis väljendasid huvi ja sisemist motivatsiooni: „Kuulan ja mõtlen kaasa“, „Kuulan ja esitan küsimusi, kui midagi jäi arusaamatuks“, „Mind huvitab ajalugu“, „Arutlen ja uurin ise lisaks“, ning

seada leitud nende õpilaste vastuste seast, kes olid end määratlenud aktiivseks kui ka pigem aktiivseks. Aga leitud ka vastuseid, mis peegeldasid välise motivatsiooni mõju aktiivsusele, nagu „*Olen aktiivne, sest ma ei taha saada halbu hindeid*“. Üks õpilane 168-st on toonud ära ka väga hea põhjenduse, miks tasub tunnis aktiivne olla „*Vaatamata sellele, et mulle see väga ei meeldi, aitab tunnis aktiivne osalemine paremini materjali omandada*“. Vastus viitab teadlikule õppijale ning võib eeldada, et tegemist on sügava õpihoiakuga õpilasega.

Õpilased, kes pidasid end pigem passiivseks või siis täiesti passiivseks, põhjendasid oma vastuseid järgmiselt: „*Ajalootunnid on tihti väga igavad*“, „*Raske aru saada ja tähelepanu hoida*“, „*Ei paku huvi*“, „*Enamasti räägib õpetaja*“ - nendest vastustest võib järeldada, et tunnid on üksluised ja õpetaja-kesksed ning õpilased on passiivsed. Seda, et Eesti õpetajad kasutavad palju traditsioonilisi õppemeetodeid, on tõestanud nii TIMSS kui TALIS uuringud (viidanud Henno jt, 2008; Loogma jt, 2009). Põhjendus „*Ei julge oma arvamust avaldada, sest kardan, et see on vale*“ võib viidata sellele, et vigade tegemine tunnis ei ole turvaline või on õpilane oma teadmistes ja oskustes ebakindel.

Viimane küsimus, mis uuris õpilaste suhtumist ajalooõpetusse, puudutas ajaloo õppimist, täpsemalt seda, mida tähendab ajaloo õppimine õpilase jaoks. Vastused jaotati sarnaselt ankeedi esimese osa avatud küsimusele seitsmesse erinevasse kategooriasse ning siis omakorda kolme suuremasse gruppi: aktiivne, passiivne ja segu aktiivsest ja passiivsest. Tulemused olid üllatavad. Kui ankeedi esimese osa avatud küsimuse puhul, mis uuris õpilaste arusaama õppimist, oli õpilasi, kes arvasid, et õppimine on aktiivne tegevus ning neid, kes arvasid, et see on passiivne tegevus võrdselt, siis selle küsimuse puhul, mis näitab õpiarusaama ajaloos, on pilt täiesti teine. Ajaloo õppimine on kogu valimit (N=168) arvestades passiivne tegevus tervelt 56% õpilastest. Maakoolide õpilaste hulgas on see protsent suurem 66,2 ja linnakoolides väiksem 47,2 (joonis 9). Erinevus statistiliselt oluline ei olnud. Erinevus maa- ja linnakoolide õpilaste vahel on ilmselt seotud ka sellega, et maakoolides oli neid õpilasi, kellele ajalugu ei meeldi, rohkem. Seega väljendavad nad ennast ka selle küsimuse juures vastavalt. Seda saab seostada ka sellega, et maakoolides oli pinnapealseid õpilasi rohkem ning see on omakorda seotud sellega, millised õpikogemused neil on olnud. Kui õpilane on tunnis passiivne/ õpetaja laseb õpilasel tunnis passiivne olla, ei saagi kujuneda sügavat õpihoiakut. Näiteid õpilaste vastustest, kes arvasid, et ajaloo õppimine on passiivne tegevus:

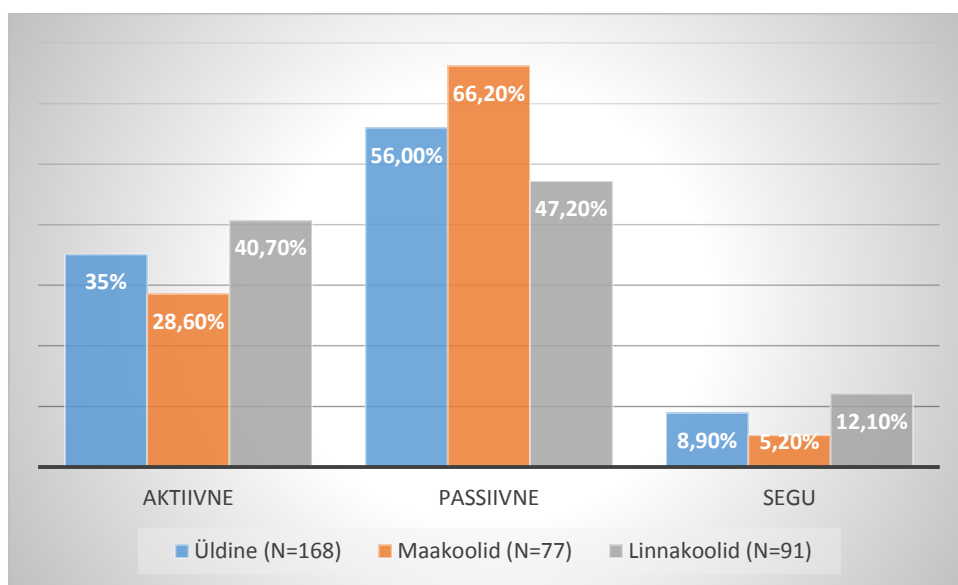
„Kahjuks aastaarvude pähetuupimine“, „Aja raiskamine“, „Hinnete saamist, sest peale KT unustan jälle kõik ära“.

35% õpilastest leidis, et ajaloo õppimine on aktiivne protsess. Uuringus osalenud linnakoolides oli õpilasi, kes sellega nõustusid – 40,7% ja maakoolides– 28,6%. Erinevus ei olnud statistiliselt oluline. Õpilased, kes tajusid ajaloo õppimist kui aktiivset protsessi, olid ka oma vastustes põhjalikumad:

„MITTE aastaarvude ja sündmuste pähetuupimine, vaid arusaamine, oskad tänapäevaga võrrelda, viid kokku teemad, tead mis oli enne ja tähtsamaid fakte.“

„See tähendab, et ma arendan oma silmaringi ning hoidun varem tehtud vigadest. Samuti saab uusi fakte teada saades meelt lahutada ning olla teiste silmis targem.“

Õpilasi, kes liigitati oma vastuste põhjal gruppi, kus oli segu aktiivsest ja passiivsest, oli ka vähem kui esimese avatud so üldise õppimist puudutava küsimuse puhul, ainult 15 õpilast (8,9%).



Joonis 9 õpilaste vastuste jaotuvus küsimuse „Mida tähendab Sinu jaoks ajaloo õppimine?“ puhul

Kokkuvõtvalt võib öelda, et õpilaste suhtumine ajalooõpetusse ei ole just kõige parem. Ajalooõpetus ei kuulu üle poolte uuringus osalenud õpilaste lemmikainete hulka. Samas on 58,9% õpilastest tunnis aktiivsed või pigem aktiivsed. Passiivseid või pigem passiivseid õpilasi on 41,1%, mis on küllaltki suur protsent ning mis vajaks kindlasti tähelepanu, sest tunnis, kus õpilased on passiivsed, kujuneb pinnapealne õpihoiak. Pinnapealsest arusaamast õppimisele annab tõestust see, et 56% uuringus osalenud õpilastest arvas, et

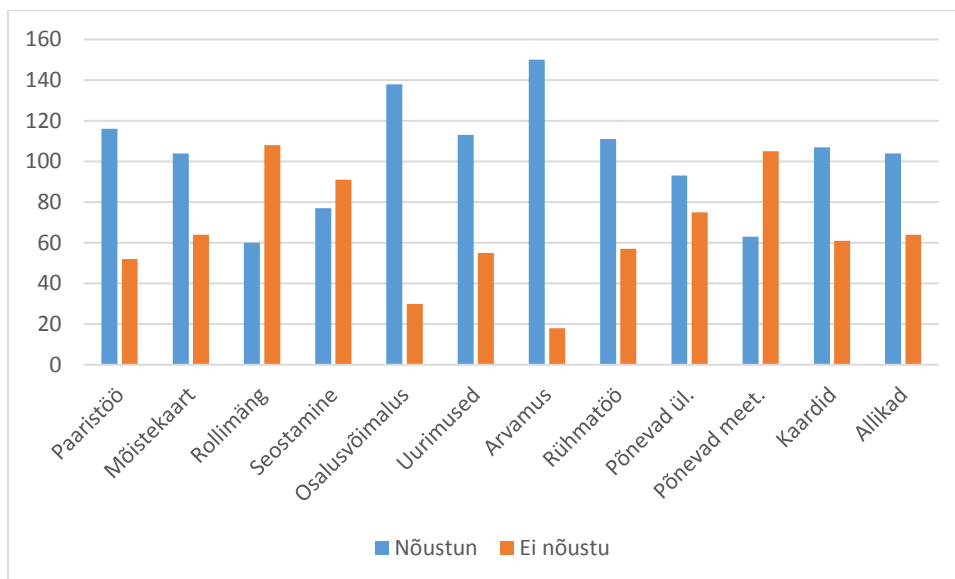
ajaloo õppimine on pigem passiivne protsess. Miks see nii on, sellest saab ehk selgust järgmises alapeatükis, kus vaatluse alla tulevad ajalootundides kasutatavad õppemeetodid.

4.4. Ajalootunnis kasutatavad õppemeetodid ning nende seosed õpilaste õpiarusaamade ja –hoiakutega

Alapeatükis esitatakse ajalooõpetuse tundides kasutatavate õppemeetodite rakendamist uurinud ankeedi osa tulemused ning uuritakse, kas õppemeetodite kasutamise ja õpiarusaamade ja –hoiakute vahel on seos. Varasemad uuringud (Trigwell jt, 1999; Beausaert jt, 2013) on tõestanud, et õpilase-kesksetes tundides omandavad õpilased sagedamini sügava õpihoiaku ja –arusaama.

Õpilaste vastusest selgub, et on õppemeetodeid, mida kasutatakse sagedamini ja on neid, mida kasutatakse vähe. Alustuseks vaatame väidet, mis puudutas tunnis osalemist, „Ajalootundides on võimalik aktiivselt osaleda tunnitegevuses“ – sellega nõustus/pigem nõustus 82,1% õpilastest. Samas ei olnud 30 õpilast (17,9%) selle väitega nõus. Ning kuigi ajalootundides on võimalik aktiivselt osaleda, siis eelmisest alapeatükist, mis uuris õpilaste suhtumist ajalooõpetusse, selgus, et 41,1% õpilastest on passiivsed/pigem passiivsed. See tekitab küsimuse, et kas see, et tunnis on võimalik aktiivselt osaleda, et tähendagi seda, et tunnist peab aktiivselt osa võtma ning on võimalus jääda passiivseks? Minnes edasi õppemeetodite kasutamisega, selgus, et paaristöö kasutamine on valitud koolides levinud – 69,0% õpilastest leidis, et ajalootundides on võimalik töötada paarides. Samuti saab õpilaste hinnangul palju kasutada rühmatööd – 66,1% vastanuist nõustus või pigem nõustus väitega, et ajalootundides on võimalik töötada rühmades. Väitega „Ajalootundides on võimalik esitada oma arvamust“ nõustus enamik õpilastest, täpsemalt 150 õppurit 168 - st (89,3%). Antud väite puhul oli statistiliselt oluline erinevus maa- ja linnakoolide õpilaste vahel ($p=0.05$, $t=1,95$). Nimelt leidis 93,5% maakoolide õpilastest, et neil on ajalootunnis võimalik arvamust avaldada, samas kui linnakoolides nõustus sellega 85,7% vastanuist. Ka uurimuste tegemine ajalootundides on õpilaste hinnangul võimalik, sellega nõustus 67,3% õppijatest. Vaadates lähemalt neid meetodeid, mida õpilaste hinnangul esineb kõige sagedamini, võib öelda, et neid on võrreldes teiste meetoditega kergem teostada, va muidugi uurimused, mille protsent on kõrge ilmselt asjaolul, et õpilastel on kohustus teha põhikooli lõpuklassides uurimistöo (Põhikooli riiklik õppekava, 2011) ning õppeaine,

milles seda teha, võib ise valida, seega on üllatuslik, et peaaegu 33% õpilastest vastas, et ajalooõpetuses ei ole võimalik uurimusi teha. Ülevaate tunnis kasutatavatest meetoditest annab joonis 10.



Joonis 10 Ajalootundides kasutatavad õppemeetodid õpilaste hinnangul (N=168).

Meetodid, mis leiavad veidi vähem kasutust, on: mõistekaartide koostamine teadmiste süstematiseerimiseks, 61,9% õpilaste hinnangul on see nende ajalootundides võimalik. Selle väite puhul oli oluline erinevus maa- ja linnakoolide õpilaste vastuste vahel ($p=0,001$, $t=-2,46$). Linnakoolide õpilastest nõustus eeltoodud väitega 69,2% ning maakoolides 53,2%. Samuti oli oluline erinevus järgneva väite puhul „Ajaloo õppimisel kasutatakse kaarte“ ($p=0,001$, $t=-3,51$). Kui kogu valimist leidis 63,7% õpilastest, et nende ajalootundides kasutatakse õppimisel kaarte, siis maa- ja linnakoolides oli vastavad protsendid 51,9% ja 73,6%. 61,9% õpilaste arvates kasutatakse ajalootundides lisaks õpikule erinevaid allikaid temade õppimiseks. See näitab, et lisamaterjalide kasutamine on küll levinud, aga siiski mitte piisavalt. Lisamaterjalid nagu kaardid, raamatud, pildid on ajaloo õppimise juures oluline komponent ning loob kindlasti lisaväärtuse tunnille ning seega võiks antud väidete puhul protsent suurem olla, eriti maakoolides, kus ajalooõpetuse meeldimine oli palju madalam kui linnakooli õpilaste hulgas.

Veelgi vähem on õpilased nõus väitega, et ajalootundides on võimalik osaleda rollimängus. Ainult 35,7% vastanuist oli sellega nõus. Kuna läbimängimine tõstab meelejäämise protsenti väga palju (Leppik, 2006), siis on kahju, et valitud koolides rollimänge harva esineb. Väitega „Ajalootundides käsitletavaid teemasid seostatakse teiste

ainetega“ nõustus 45,8% õpilastest, kusjuures antud väite standardhälve oli üks suuremaid, mis näitab, et vastuste hajuvus oli suur ($sd=1,09$). Tulemustest nähtub, et enam tähelepanu võiks ajaloo õpetamisel pöörata õpitu lõimimisele teiste ainete ja igapäevase eluga, sest õppija ise ei pruugi neid seoseid näha. Kui õpilane ei näe seoseid teiste ainetega (ka eluga), siis ei pruugigi ta aru saada, miks talle õpitut vaja on ning isegi aktiivsete tegevuste käigus ei võta ta aktiivselt osa, sest ei näe asjal mõtet. Ajalooõpetamise puhul on väga oluline selgitada, miks see kõik on oluline ning miks seda õppima peab, sest õpilane ise ei pruugi seda vajalikkust näha. Kui mõningate ainete puhul on see üpriski selge, näiteks inglise keel, sest ilma inglise keele oskuseta ei saagi tänapäeval enam inimene hästi hakkama, ei pruugi ajalooõpetuse otsest vajalikkust õpilane mõista.

Järgnevad kaks väidet on väga huvitavad. Esiteks väide „Ajalootundides on võimalik lahendada põnevaid õppeülesanded“ paneb endaga nõustuma natukese üle poolte õpilaste, täpsemalt 55,4% ning väide „Ajalootundides kasutatakse põnevaid õppemeetodeid“ vaid 37,5% õpilastest. Kui uuringus osalenud linnakoolide õpilaste hulgast arvas 44% õpilastest, et nende ajalootundides on põnevad õppemeetodid, siis maakoolide õpilastest arvas seda vaid 29,9% ($p=0,06$, $t=-1,92$). Milline õppemeetod on õpilase jaoks põnev ja milline mitte, on raske küsimus, sest õpilased on erinevad. Kuid üks asi on siiski kindel, toetudes oma praktika kogemustele, kui õpilane saab olla tunnis aktiivne ning tunnis on kasutusel peale õpiku, töövihiku ja slaidide veel midagi, siis on see tavaliselt õpilasele juba põnev. Lisaks analüüsi, kas on seos ajalooõpetuse kuulumisel lemmikainete hulka ning tunnis kasutatavate põnevate õppemeetodite vahel. Nimelt oli õpilasi, kellel ajalugu ei kuulunud lemmikainete hulka 56,5% ja väitega „Ajalootundides kasutatakse põnevaid õppemeetodeid.“ ei nõustunud 62,5% vastanuist. Korrelatsioonanalüüsi tulemuste põhjal võib öelda, et seos ajalooõpetuse meeldimise ja põnevate õppemeetodite kasutamise vahel on positiivne, kuid nõrk ($r=0.31$, $p<0.001$).

Selleks, et selgitada välja, milline on seos ajalootunnis kasutatavate õppemeetodite ja õpiarusaamade ja -hoiakute vahel, viidi läbi korrelatsioonanalüüs. Korrelatsioonanalüüsi põhjal võib öelda, et õpetaja poolt kasutatavate õppemeetodite ja õpihoiakute vahel on positiivne, kuid nõrk seos ($r=0,245$, $p=0,001$). See tähendab, et mida rohkem on kasutusel erinevad õppimist ja õppijate aktiivsust toetavad õppemeetodid, seda tõenäolisem on, et õpilastel kujuneb sügav õpihoiak. Seda on kinnitanud ka eelnevad uuringud (Trigwell jt, 1999; Beusaert jt, 1013), mille tulemustest on selgunud, et õpilastel, kes kogevad õppijakeskseid tunde, kus on kasutusel aktiivõppemeetodid, omandavad sagedamini sügava

õpihoiaku. Korrelatsioonanalüüs seost õpiarusaamade ja õppemeetodite vahel antud uuringus ei näidanud.

Kuna õpihoiakud kujunevad lähtuvalt õpiarusaamadest, siis vaadeldi ka nende kahe omavahelist seost ning selgus, et antud uuringu tulemuste põhjal on õpiarusaamade ja õpihoiakute vahel väga nõrk negatiivne seos ($r=-0,139$, $p=0,07$), antud andmete puhul tähendab see seda, et mida aktiivsem arusaam õpilasel õppimisest on, seda sügavama õpihoiakuga ta on.

Kokkuvõttes võib öelda, et meie valitud koolides on õpilaste hinnangul kõige sagedamini kasutatud paaris- ja rühmatööd, tunnis on võimalik ka arvamust avaldada, kasutatakse ka uurimuste tegemist, kuid kahjuks on vähe kasutusel meetodid, mis aitavad kaasa õpitava huvitavamaks muutmisele ning sügava õpiarusaama kujunemisele. Nendeks on näiteks rollimängud, teiste ainetega seostamine ja erinevad allikad, mida kasutada õpiku kõrvale. Korrelatsioonanalüüsi tulemusel selgus, et õpihoiakute ja õppemeetodite kasutamise vahel on seos, antud uuringus küll nõrk, kuid siiski. See tähendab, et mida rohkem kasutatakse erinevaid õppemeetodeid, seda tõenäolisem on, et õpilane omandab sügava õpihoiaku. Seos õpiarusaamade ja õppemeetodite vahel puudus.

KOKKUVÕTE

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, milline on põhikooli õpilaste arusaam õppimisest ja õpihoiakud ning milline on nende seos ajalootunnis kasutatavate õppemeetoditega. Selleks koostati teoreetiline raamistik, töötati välja uurimismetoodika ja viidi läbi uuring. Antud kokkuvõttes tuuakse lugejateni peamised uurimistulemused, antakse vastused püstitatud uurimisküsimustele, tuuakse paralleelsele varasemate uuringutega, millele toetuti ka teooria osas ning tehakse järeldusi. Lisaks eelnevale tehakse ettepanekuid käesoleva magistritöö teema edasiseks uurimiseks ning uuringu rakendamiseks.

Nii indiviidide kui ühiskonna huviks on kujundada välja elukestvaid ja iseseisvaid õppureid, kes hindavad õppimist kui arendavat tegevust ja soovivad õppida iseseisvalt, omavad meelegindlust ja respekti enese suhtes ning on võimelised ennast ise suunama. Meil on tarvis kasvatada õpilasi, kes suudavad ühiskonnas aktiivselt osaleda ja tulevad toime kiirete sotsiaalsete muutuste poolt esitatavate väljakutsetega. (Fisher, 2005.) Selliste ühiskonnaliikmete kujunemiseks on vaja, et õpilasel kujuneks sügav arusaam õppimisest, mille puhul õpilane väärtustab õppimist, seostab õpitud laiemalt ning osaleb aktiivselt õppetegevuses. Selline arusaam saab tekkida ainult sellises keskkonnas, kus eelnimetatud tegevused ka rakendust leiavad. Mitmed uurijad (Trigwell jt, 1999; Campbell jt, 2001, Beausaert jt, 2013) on leidnud, et õpetaja-keskne tund soosib pinnapealse õpiarusaama kujunemist ning õpilase-keskne sügava õpiarusaama kujunemist.

Esimene püstitatud uurimisküsimus oli, milline on põhikooli õpilaste arusaam õppimisest. Et antud küsimusele vastust saada, kasutati Berry & Sahlbergi poolt välja töötatud 15 väitest koosnevat küsimustikku ja ühte avatud küsimust. Tulemustest selgus, et 168-st õpilasest koosnevast valimist leidis 37,5%, et õppimine on passiivne tegevus. Täpselt sama palju (37,5%) oli neid õpilasi, kes arvasid, et õppimine on aktiivne tegevus ning 25% õpilasest väljendasid end nii aktiivse kui passiivse õppimise alla käivate väljenditega. Positiivne on see, et õpilased hindavad seoste nägemist, nad ei arva, et õppimine on vaid faktide meeldejätmise ning nad teavad, et nad ise vastutavad oma õppimise eest. Samas on palju näitajaid, mis annavad märku sellest, et meie õpilased ei ole ennastjuhtivad õppijad. Näiteks usub 73,2% ankeetküsimustikule vastanuist, et õppimine on teadmiste

ülekanndmine õpetajalt õpilasele ning 70,8%, et õppimine on kõige tõhusam siis kui õpetaja ütleb, mida teadma peab. Antud magistritöö võrdles ka maa- ja linnakoolide õpilaste õpiarusaamu ning kuigi maakoolides oli pinnapealseid õpilasi rohkem kui maakoolides, ei olnud erinevused statistiliselt olulised.

Teine uurimisküsimus soovis saada vastust, millised on õpilaste õpihoiakud. Selleks kasutati Biggs'i, Kemberi & Leungi poolt loodud R-SPQ-2F küsimustikku. Vastustest selgus, et 42,8% õpilastest on sügava õpihoiakuga ning 54,8% pinnapealse õpihoiakuga. Nelja õpilase puhul ei saanud kindlat õpihoiakut määratleda. Võrreldes linna- ja maakooli, selgus, et linnakoolides on sügava õpihoiakuga õpilasi 48,4%, maakoolides 36,4%. Pinnapealse õpihoiakuga õppijaid on linnakoolides 51,6% ning maakoolides 58,4%. Eraldi võrreldi veel ka tüdrukute ja poiste vastuseid ning vastustest selgus, et 50% vastanud poistest ja 58% tüdrukutest on pinnapealse õpihoiakuga. Sügav õpihoiak on kujunenud 45,6% poistest ja 40,4% tüdrukutest. Kuna õpihoiakud kujunevad lähtuvalt meie õpiarusaamadest, peaks nende vahel olema ka seos. Antud uuringutulemuste põhjal leiti, et õpiarusaamad ja õpihoiakud on omavahel väga nõrgas negatiivses seoses, mis antud andmete puhul tähendab, et mida aktiivsemalt õpilane õppimist näeb, seda tõenäolisemalt on tal sügav õpihoiak. Oletus, et õpihoiakute ja õpiarusaamade vahel on seos, sai kinnitust.

Kolmas püstitatud uurimisküsimus oli, kas ajalootunnis kasutatavate õppemeetodite ja õpiarusaamade ja -hoiakute vahel on seos. Korrelatsioonanalüüsi tulemusena selgus, et õpiarusaamade ja õppemeetodite vahel seos puudub, küll aga on omavahel positiivses seoses õppemeetodid ja õpihoiakud ($r=0,245$, $p=0,001$). Kuigi leitud ei seos ei ole väga tugev on tulemused siiski sarnased eelnevates uuringutes leitud, mis tõestab, et tunnis, kus kasutatakse aktiivõppemeetodeid ning kus õpilased ka ise aktiivsed on, kujuneb õpilastel sügav õpihoiak. Oletus, et õpilased, kes ei koge ajalootunnis erinevaid aktiivõppemeetodeid, on pinnapealse õpihoiakuga, leidis kinnitust.

Töö andis küll vastuse küsimusele, milline on põhikooli õpilaste arusaam õppimisest ning nende õpihoiakud, kuid ei leidnud seost õpiarusaamade ja tunnis kasutatavate õppemeetodite vahel ning ka leitud seos õpihoiakute ja õppemeetodite vahel oli nõrk. Põhjuseks võib olla see, et ankeedi osa, mis uuris õppemeetodite variatiivsust ei andnud pilti sellest, kui tihti nimetatud meetodeid kasutatakse. Sest kui hetkel vastas õpilane väitele „Ajaloootunnis kasutatakse rühmatööd“ nõustuvalt, ei saa me teada, kas seda kasutatakse üks kord nädalas, kord kuus või korra poole aasta jooksul. Täpseid tulemusi

annaks ilmselt vaatlus, mida kahjuks töö autoril polnud piiratud aja tõttu võimalik läbi viia. Edaspidi võiks ankeeti lisada skaala, kuhu õpilased saavad märkida, kui tihti antud meetodit nende tundides kasutatakse. Kuna valim oli väike, oleks üldistuste tegemiseks oluline ka valimit suurendada.

Antud uuringu tulemusi saavad kasutada küsitluses osalenud koolide juhid ja õpetajad, et mõelda, millised on võimalused õppimise ja õpetamise arendamiseks, et toetada tõhusamalt süvaõppimist ning kujundada ennastjuhtivaid õppijaid. Lisaks saavad antud uuringu ankeeti kasutada aineõpetajad, et uurida, milline on nende õpilaste arusaam õppimisest ja õpihoiakud ning vajadusel teha muudatusi õppetöös ning õpilased, et oma õppimist selle alusel analüüsida ja teadlikumalt seda siis ka juhtida.

KASUTATUD KIRJANDUS

Beusaert, S., Segers, M. & Wiltink, D. (2013). The Influence of Teachers' Teaching Approaches on Students' Learning Approaches: The Student Perspective. *Educational Research*. Vol. 55, No. 1, 1-15. [2015, märts 16].

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131881.2013.767022>

Beljajev, R. & Vanari, K. (2005). *Õppimine ja õppimiskuste arendamine täiskasvanuna*. [2015, märts 2].

<http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/16254/Oppimine...:jsessionid=6DD4F2384BEF8CE3807712D75792A546?sequence=1>

Berry, J. & Sahlberg, P. (1996). Investigating Pupils' Ideas of Learning. *Learning and Instruction*, 6(1). 19-36. [2015, veebruar 25].

<http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/private/quantitative/berry.pdf>

Biggs, J., Kember, D. & Leung, D.Y.P. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*. 71. [2014, oktoober 4].

http://www.johnbiggs.com.au/pdf/ex_2factor_spq.pdf

Borich, G.D. (2011). *Effective Teaching Methods: Research – Based Practice*. Boston: Pearson.

Burnett, G. (2005). *Õpime õppima*. Tartu: Studium, 15.

Burnett, P.C., Pillay, H. & Dart, B.C. (2003). *The Influences of Conceptions of Learning and Learner Self - Concept on High School Students' Approaches to Learning*. [2015, märts 9].

<http://www.sagepub.com/holt/articles/Burnett.pdf>

Campbell, J., Smith, D., Boulton- Lewis, G., Brownlee, J., Burnett, P., Carrington, S. & Purdie, N. (2001). Students' Perceptions of Teaching and Learning: the influence of

students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 7(2). 173-187. [2015, märts 5].

http://eprints.qut.edu.au/26921/1/26921_2.pdf

Eesti elukestva õppe strateegia 2020. (2014). [2015, mai 4].

<https://hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>

Eggen, P.D. & Kauchak, D.P. (1992). *Learning and Teaching: Research - Based Methods*. Boston: Allyn and Bacon.

Entwistle, N. (2000a). *Promoting Deep Learning Through Teaching and Assessment: Conceptual Frameworks and Educational Contexts*. [2015, märts 3].

<http://www.tlrp.org/acadpub/Entwistle2000.pdf>

Entwistle, N. (2000b). *Styles of Learning and Teaching*. London.

Henno, I., Reiska, P., Ruus, V-R. (2008). *Üldhariduse olukorrast hariduse tulevikukujundajatele*. [2015, märts 10].

<http://www.riigikogu.ee/rito/index.php?id=13586>

Kadajas, H-M. (2005). *Õppima õppimine ja õppima õpetamine*. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.

Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.

Leppik, P. (1997). *Õpetamine on huvitav: teaduslik- empiiriline käsitus*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Leppik, P. (2006). *Õppimine on tõesti huvitav: õpirotsessi psühholoogilisest mõtestamisest*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Leuhin, I. & Kärberg, A. Aktiivõppe meetodite kasutamine – noore õpetaja edu võti. *Haridus*, 3. 24-27. [2015 märts 2].

<http://haridus.opleht.ee/Arhiiv/032005/lugu7.pdf>

Loogma, K., Ruus, V-R., Talts, L. & Poom-Valickis, K. (2009). *Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine: OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused*. [2015, veebruar 26].

www.hm.ee/index.php?popup=download&id=9662

Lublin, J. (2003). *Deep, surface and strategic approaches to learning*. [2015, märts 10].

http://www2.warwick.ac.uk/services/ldc/development/pga/introtandl/resources/2a_deep_surfacestrategic_approaches_to_learning.pdf

Löfström, E. (2008a). Mõtestatud õppimine ja õpetajakoolitus. *Haridus*, 7-8, 25-27. [2015, veebruar 13].

http://haridus.opleht.ee/Arhiiv/7_82008/24-26.pdf

Löfström, E. (2008b). Süvaõppimise kujundamine. Rmt. Mathews, S.R., Löfström, E., Poom-Valickis, K. (Koost.). *Psühholoogia klassiruumis: reflekteerivaks õpetajaks juhtumeid analüüsisid*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus, 58-67.

Martin, E. & Ramsden, P. (1998). Approaches to teaching and creative writing. In. B. Dart & G. Boulton- Lewis (Eds.). *Teaching and Learning in Higher Education*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Lawrence Erlbaum: Mahwah.

Oja, M. (2011a). *Aktiivõppemeetodite kasutamisest ajalooõpetuses*. [2015, märts 15].

http://www.oppekava.ee/index.php/Aktiiv%C3%B5ppemeetodite_kasutamisest_ajaloo%C3%B5petuses

Oja, M. (2011b). *Ajalugu sissejuhatus*. [2015, märts 15].

http://www.oppekava.ee/index.php/Ajalugu_sissejuhatus

Poom-Valickis, K. (2004). Eesti õpilaste õpikäsitused – kas eeldus elukestvaks õppimiseks? Rmt. A. Liimets & V-R. Ruus (Koost.). *Õppimine mitmest vaatenurgast*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli kirjastus, 94- 102.

Purdie, N. & Hattie, J. (2002). Assessing Students' Conceptions of Learning. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 2. 17-32. [2015, veebruar 26].

<http://eprints.qut.edu.au/12038/1/12038.pdf>

Põhikooli riiklik õppekava. (2011). [2015, veebruar 4].

<https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001>

Richardson, J.T.E. (2005). Students' Approaches to Learning and Teachers' Approaches to Teaching in Higher Education. *Educational Psychology*, 25(6). 673-680. [2015, veebruar 23].

<http://www.science.smith.edu/~jcardell/Courses/EGR325/Readings/StudApprLrng.pdf>

Tire, G., Puksand, H., Henno, I. & Lepmann, T. (2010). *PISA 2009 – Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused funktsionaalses lugemises, matemaatikas ja loodusteadustes*. [2015, veebruar 26].

http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/PISA_2009_Eesti.pdf

Tire, G., Lepmann, T., Jukk, H., Puksand, H., Henno, I., Lindemann, K., Kitsing, M., Täht, K. & Lorenz, B. (2013). *PISA 2012 – Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused matemaatikas, funktsionaalses lugemises ja loodusteadustes*. [2015, märts 4].

http://issuu.com/innove/docs/pisa_2012_eesti_tulemused_2?e=2411359/5896292

Trigwell, K., Prosser, M., Waterhouse, F. (1999). Relations between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning. *Higher Education*, 37(1). 57-70. [2015, veebruar 26].

<http://202.116.45.198/kcyjxl/jxtj/pdf/23/3%E3%80%81relations%20between%20teachers'%20approaches%20to%20teaching%20and%20students'%20approaches%20to%20learnin g.pdf>

Valk, A., Marandi, T., Pilt, L., Villems, A. & Ruul, K. (s.a.). *Kuidas toetada sügavat õppimist ülikoolis (lõpparuanne)*. [2014, oktoober 4].

http://www.ut.ee/sites/default/files/www_ut/oppimine/sugav_oppimine.pdf

Vermunt, J.D. & Vermetten, Y.J. (2004). Patterns in Student Learning: Relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4). 359-384. [2015, märts 15].

<http://link.springer.com/article/10.1007/s10648-004-0005-y>

Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K. & Ümarik, M. (2014). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*. [2015, märts 16].

http://uuringud.ekk.edu.ee/fileadmin/user_upload/documents/TALIS/TALIS2013_Eesti_report.pdf

Lisa 1. ANKEET

Lugupeetud vastaja,

Olen Tallinna Ülikooli tudeng ning uurin oma magistritöös õpilaste arusaamu õppimisest ning nende seoseid tunnis kasutatavate õppemeetoditega. Uurimiseks vajan ma Sinu abi. Palun vasta järgnevatele küsimustele, mis puudutavad Sinu suhtumist õppimisse ning mis annavad infot Sinu ajalootundide kohta. Küsimustik on anonüümne ning võtab aega umbes 15 minutit.

1. Vasta oma sõnadega küsimusele – MIS ON ÕPPIMINE?

.....
.....
.....
.....

2. Tõmba vastusele joon alla.

1) *Mulle meeldib koolis käia.*

Nõustun Pigem nõustun Pigem ei nõustu Ei nõustu Ei oska öelda

2) *Ma õpin paremini üksi kui õpetajat kuulates.*

Nõustun Pigem nõustun Pigem ei nõustu Ei nõustu Ei oska öelda

3) *Õppimine on põhiliselt faktide meeldejätmine.*

Nõustun Pigem nõustun Pigem ei nõustu Ei nõustu Ei oska öelda

4) *Õppimine on kõige tõhusam siis, kui õpetaja ütleb, mida ma pean teadma.*

Nõustun Pigem nõustun Pigem ei nõustu Ei nõustu Ei oska öelda

5) *Ma õpin rohkem, kui ma saan seda teistega koos teha.*

Nõustun Pigem nõustun Pigem ei nõustu Ei nõustu Ei oska öelda

6) *Ma õpin paremini siis, kui õpetaja mind õpetab, mitte koos teistega.*

Nõustun Pigem nõustun Pigem ei nõustu Ei nõustu Ei oska öelda

3) Mu eesmärk on aine läbida, tehes nii vähe tööd kui võimalik.

1	2	3	4	5
Ei käi kunagi minu kohta				Käib alati minu kohta

4) Ma õpin põhjalikumalt vaid seda, mis õpetaja ajalootunnis rääkis.

1	2	3	4	5
Ei käi kunagi minu kohta				Käib alati minu kohta

5) Iga ajalootunnis käsitletud teema võib minu jaoks väga huvitav olla, kui ma sellesse rohkem süvenen.

1	2	3	4	5
Ei käi kunagi minu kohta				Käib alati minu kohta

6) Enamik uusi teemasid ajalootunnis on minu jaoks huvitavad ja ma olen valmis pühendama lisaaega selleks, et hankida nende kohta lisainfot.

1	2	3	4	5
Ei käi kunagi minu kohta				Käib alati minu kohta

7) Ajalootunnid ei ole eriti huvitavad, seega teen ainult seda, mis õpetaja nõuab.

1	2	3	4	5
Ei käi kunagi minu kohta				Käib alati minu kohta

8) Kordan materjali, kuni tean seda peast, isegi kui ma sellest aru ei saa.

1	2	3	4	5
Ei käi kunagi minu kohta				Käib alati minu kohta

9) Ajaloo õppimine võib mõnikord olla sama põnev kui mõni hea raamat või film.

1	2	3	4	5
Ei käi kunagi minu kohta				Käib alati minu kohta

10) Ma õpin nii kaua, kuni saan teemast täielikult aru.

1	2	3	4	5
Ei käi kunagi minu kohta				Käib alati minu kohta

11) Ma leian, et enamik hindelisi töid ajalooõpetuses saab tehtud nii, et ma jätan olulised asjad meelde, ilma et püüaksin neid mõista .

1	2	3	4	5
Ei käi kunagi minu kohta				Käib alati minu kohta

12) Ma üldjuhul õpin ajaloos ära ainult selle, mida kästakse, sest rohkem teha pole vajalik.

1	2	3	4	5
Ei käi kunagi minu kohta				Käib alati minu kohta

13) Õpin ajalootunnis hoolega, sest leian, et õpitav on huvitav.

1	2	3	4	5
Ei käi kunagi minu kohta				Käib alati minu kohta

14) Kulutan palju vaba aega, et leida rohkem infot ajalootunnis käsitletud huvitavate teemade kohta.

1	2	3	4	5
Ei käi kunagi minu kohta				Käib alati minu kohta

15) Ma leian, et teemasid pole mõtet õppida sügavuti, see raiskab ainult aega ja tekitab segadust.

1	2	3	4	5
Ei käi kunagi minu kohta				Käib alati minu kohta

16) Õpetajad ei tohi eeldada, et õpilased õpivad rohkem, kui kontrolltöös küsitakse.

1	2	3	4	5
Ei käi kunagi minu kohta				Käib alati minu kohta

17) Enamustesse ajalootundidesse tulles on mul mõttes konkreetsed küsimused, millele soovin tunnis vastuseid saada.

1	2	3	4	5
Ei käi kunagi minu kohta				Käib alati minu kohta

18) Vaatan üle enamuse lisamaterjalist, mida õpetaja on ajalootunnis soovitanud.

1	2	3	4	5
Ei käi kunagi minu kohta				Käib alati minu kohta

19) Pole mingit mõtet vaadata materjali, mida kontrolltöös tõenäoliselt ei küsita.

1	2	3	4	5
Ei käi kunagi minu kohta				Käib alati minu kohta

20) Parim viis kontrolltöö ära teha on õppida pähe vastused, mida tõenäoliselt esitatakse.

1	2	3	4	5
Ei käi kunagi minu kohta				Käib alati minu kohta

4. Palun hinda, kui võrd antud väited kehtivad sinu ajaloo tundide kohta.

1) Ajalootundides on võimalik töötada paarides.

Nõustun Pigem nõustun Pigem ei nõustu Ei nõustu

2) Ajalootundides on võimalik koostada mõistekaarti teadmiste süstematiseerimiseks.

Nõustun Pigem nõustun Pigem ei nõustu Ei nõustu

3) Ajalootundides on võimalik osaleda rollimängus.

Nõustun Pigem nõustun Pigem ei nõustu Ei nõustu

4) Ajalootundides käsitletavaid teemasid seostatakse teiste ainetega.

Nõustun Pigem nõustun Pigem ei nõustu Ei nõustu

5) Ajalootundides on võimalik aktiivselt osaleda tunnitegevuses.

Nõustun Pigem nõustun Pigem ei nõustu Ei nõustu

6) Ajalootundides on võimalik teha uurimusi.

Nõustun Pigem nõustun Pigem ei nõustu Ei nõustu

7) Ajalootundides on võimalik esitada oma arvamust.

Nõustun Pigem nõustun Pigem ei nõustu Ei nõustu

8) Ajalootundides on võimalik töötada rühmades.

Nõustun Pigem nõustun Pigem ei nõustu Ei nõustu

9) Ajalootundides on võimalik lahendada põnevaid õppeülesandeid.

Nõustun Pigem nõustun Pigem ei nõustu Ei nõustu

10) Ajalootundides kasutatakse põnevaid õppemeetodeid.

Nõustun Pigem nõustun Pigem ei nõustu Ei nõustu

11) Ajalooõppimisel kasutatakse õppimisel kaarte.

Nõustun Pigem nõustun Pigem ei nõustu Ei nõustu

12) *Ajalootundides kasutame lisaks õpikule erinevaid allikaid teemade õppimiseks.*

Nõustun Pigem nõustun Pigem ei nõustu Ei nõustu

5. Kas ajalugu kuulub Sinu lemmikainete hulka? Tõmba vastusele joon alla.

Jah Ei

6. Palun hinda oma õppeprotsessis osalemise aktiivsust. Tõmba vastusele joon alla.

- *Olen ajaloo tunnis väga aktiivne*
- *Olen ajaloo tunnis pigem aktiivne*
- *Olen ajaloo tunnis pigem passiivne*
- *Olen ajaloo tunnis passiivne*

Palun põhjenda oma vastust.

.....
.....
.....

7. Mida tähendab Sinu jaoks ajaloo õppimine?

.....
.....
.....
.....

8. Sugu (tee ring ümber) M N

9. Kool Klass

10. Vanusaastat

Suured tänud vastamise eest!

Küsimuste korral saad minuga ühendust mariliis.jaanson@gmail.com

Lisa 2. ÕPILASTE VASTUSTE JAOTUVUS KOOLI, ÕPPIMISE KVALITEETI JA SOTSIAALSEID ASPEKTE PUUDUTAVATES VÄIDETES

1 - nõustun; 2 - pigem nõustun; 3 - pigem ei nõustu; 4 - ei nõustu; 5 - ei oska öelda; mean-keskmine; sd- standardhälve; KV- kogu valim; MK- maakoolide valim; LK- linnakoolide valim.

VÄIDE	VALIM	1	2	3	4	5	MEAN	SD
1. Mulle meeldib koolis käia.	KV(N=168)	28	67	35	15	23	2,37	1,26
	MK(N=77)	9	40	15	4	9	2,47	1,14
	LK(N=91)	19	27	20	11	14	2,29	1,34
2. Ma õpin paremini üksi kui õpetajat kuulates.	KV(N=168)	12	28	82	34	12	1,96	0,97
	MK(N=77)	4	10	35	25	3	1,83	0,89
	LK(N=91)	8	18	47	9	9	2,07	1,02
3. Õppimine on põhiliselt faktide meeldejätmise.	KV(N=168)	15	48	72	24	9	2,52	1,02
	MK(N=77)	7	25	28	11	6	2,40	1,09
	LK(N=91)	8	23	44	13	3	2,62	0,95
4. Õppimine on kõige tõhusam siis kui õpetaja ütleb, mida ma pean teadma.	KV(N=168)	45	74	22	18	9	1,97	1,02
	MK(N=77)	22	39	6	7	3	1,90	0,94
	LK(N=91)	23	35	16	11	6	2,03	1,09
5. Ma õpin rohkem, kui ma saan seda teistega koos teha.	KV(N=168)	22	53	40	39	14	2,18	1,18
	MK(N=77)	10	28	14	16	9	2,18	1,24
	LK(N=91)	12	25	26	23	5	2,18	1,12
6. Ma õpin paremini siis, kui õpetaja mind õpetab, mitte koos teistega.	KV(N=168)	36	64	28	17	23	1,88	1,15
	MK(N=77)	15	27	15	8	12	1,90	1,20
	LK(N=91)	21	37	13	9	11	1,87	1,12
7. Mulle meeldivad enamus minu kooli õpetajatest.	KV(N=168)	38	74	36	14	6	2,73	1,02
	MK(N=77)	14	34	20	6	3	2,65	1,00
	LK(N=91)	24	40	16	8	3	2,81	1,03
8. Ma täpselt ei teagi, kuidas ma õpin	KV(N=168)	15	37	44	53	19	2,58	1,32
	MK(N=77)	7	12	24	27	7	2,74	1,28
	LK(N=91)	8	25	20	26	12	2,44	1,34
9. Seoste nägemine varem õpitu ja õpitava vahel on väga oluline.	KV(N=168)	102	55	5	1	5	3,48	0,84
	MK(N=77)	50	23	2	0	2	3,55	0,79
	LK(N=91)	52	32	3	1	3	3,42	0,88
10. Ma õpin paremini, kui ma saan teha palju harjutusi õpitava osa kohta.	KV(N=168)	80	57	17	7	7	1,63	0,88
	MK(N=77)	43	23	6	2	3	1,49	0,80
	LK(N=91)	37	34	11	5	4	1,74	0,93
11. Kool annab mulle eluks vajalikud teadmised ja oskused.	KV(N=168)	41	62	36	19	10	2,63	1,15
	MK(N=77)	24	27	15	5	6	2,75	1,19
	LK(N=91)	17	35	21	14	4	2,52	1,10

12. Õpetaja peaks teadma, et kas see, mida ta õpetab, on vajalik või mitte.	KV(N=168)	142	23	2	0	1	1,15	0,50
	MK(N=77)	68	9	0	0	0	1,12	0,32
	LK(N=91)	74	14	2	0	1	1,19	0,60
13. Õppimine on enamikel juhtudel teadmiste ülekandmine õpetajalt minule.	KV(N=168)	47	76	23	8	14	1,79	0,95
	MK(N=77)	20	39	13	2	3	1,88	0,83
	LK(N=91)	27	37	10	6	11	1,70	1,04
14. Mina ise vastutan oma õppimise eest.	KV(N=168)	136	26	2	0	4	3,73	0,72
	MK(N=77)	67	10	0	0	0	3,87	0,34
	LK(N=91)	69	16	2	0	4	3,61	0,91
15. Mulle meeldivad minu koolikaaslased.	KV(N=168)	74	63	14	7	10	3,10	1,11
	MK(N=77)	40	26	8	0	3	3,30	0,95
	LK(N=91)	34	37	6	7	7	2,92	1,20

Lisa 3. ÕPILASTE VASTUSTE JAOTUVUS ÕPIHOIAKUT UURIVATES KÜSIMUSTES

1- ei käi kunagi minu kohta; 5- käib alati minu kohta; mean– keskmine; sd- standardhälve; KV- kogu valim; MK- maakoolide valim; LK- linnakoolide valim

VÄIDE	VALIM	1	2	3	4	5	MEAN	SD
1. Ma tunnen, et aeg ajalt tekitab ajaloo õppimine sügava sisemise rahulolutunde.	KV(N=168) MK(N=77) LK(N=91)	28 10 18	43 24 19	44 19 25	38 18 20	15 6 9	2,82 2,82 2,81	1,22 1,17 1,26
2. Ma ei ole enne rahul, kui olen õpitust omad järeldused ja kokkuvõtte teinud.	KV(N=168) MK(N=77) LK(N=91)	21 11 10	38 22 16	50 23 27	39 15 24	20 6 14	2,99 2,78 3,18	1,20 1,15 1,22
3. Mu eesmärk on aine läbida, tehes nii vähe tööd kui võimalik.	KV(N=168) MK(N=77) LK(N=91)	32 16 16	64 31 33	35 18 17	22 8 14	15 4 11	2,55 2,39 2,68	1,20 1,09 1,27
4. Ma õpin põhjalikumalt vaid seda, mis õpetaja ajalootunnis rääkis.	KV(N=168) MK(N=77) LK(N=91)	12 4 8	44 20 24	52 26 26	49 22 27	11 5 6	3,02 3,05 2,99	1,05 1,01 1,09
5. Iga ajalootunnis käsitletud teema võib minu jaoks väga huvitav olla, kui ma sellesse rohkem süvenen.	KV(N=168) MK(N=77) LK(N=91)	5 1 4	17 3 14	32 12 20	62 31 31	52 30 22	3,83 4,12 3,58	1,07 0,90 1,15
6. Enamik uusi teemasid ajalootunnis on minu jaoks huvitavad ja ma olen valmis pühendama lisa-aega selleks, et hankida nende kohta lisainfot.	KV(N=168) MK(N=77) LK(N=91)	35 19 16	58 21 37	35 18 17	28 13 15	12 6 6	2,55 2,56 2,54	1,20 1,25 1,16
7. Ajalootunnid, ei ole eriti huvitavad, seega teen ainult seda mida õpetaja nõuab.	KV(N=168) MK(N=77) LK(N=91)	34 15 19	55 26 29	39 19 20	25 11 14	15 6 9	2,60 2,57 2,62	1,22 1,19 1,25
8. Kordan materjali, kuni tean seda peast, isegi kui ma sellest aru ei saa.	KV(N=168) MK(N=77) LK(N=91)	29 9 20	45 19 26	40 18 22	35 20 15	19 11 8	2,82 3,06 2,62	1,25 1,25 1,25
9. Ajaloo õppimine võib mõnikord olla sama põnev kui mõni hea raamat või film.	KV(N=168) MK(N=77) LK(N=91)	13 6 7	27 11 16	39 19 20	53 25 28	36 16 20	3,43 3,44 3,42	1,21 1,20 1,23
10. Ma õpin nii kaua, kuni saan teemast täielikult aru.	KV(N=168) MK(N=77) LK(N=91)	10 6 4	27 14 13	54 27 27	47 18 29	30 12 18	3,36 3,21 3,48	1,21 1,24 1,10
11. Ma leian, et enamik hindelisi töid ajalooõpetuses saab tehtud nii, et ma jätan olulised asjad meelde, ilma et püüaksin neid mõista.	KV(N=168) MK(N=77) LK(N=91)	25 5 20	51 15 36	44 32 12	28 13 15	20 12 8	2,80 3,16 2,51	1,23 1,11 1,25
12. Ma üldjuhul õpin ajaloo ära ainult selle, mida kästakse, sest rohkem teha pole vajalik.	KV(N=168) MK(N=77) LK(N=91)	15 6 9	39 15 25	40 15 25	48 28 20	26 14 12	3,18 3,39 3,01	1,21 1,20 1,21
13. Õpin ajalootunnis hoolega, sest leian, et õpitav on huvitav.	KV(N=168) MK(N=77) LK(N=91)	10 3 7	33 18 15	53 25 28	55 24 31	17 7 10	3,21 3,18 3,24	1,06 1,02 1,10
14. Kulutan palju vaba aega, et leida rohkem infot ajalootunnis	KV(N=168) MK(N=77)	76 37	56 26	23 9	9 4	4 1	1,86 1,78	1,00 0,94

käsitletud huvitavate teemade kohta.	LK(N=91)	39	30	14	5	3	1,93	1,05
15. Ma leian, et teemasid pole mõtet õppida sügavuti, see raiskab ainult aega ja tekitab segadust.	KV(N=168)	35	61	46	18	8	2,42	1,08
	MK(N=77)	10	32	23	11	1	2,49	0,94
	LK(N=91)	25	29	23	7	7	2,36	1,19
16. Õpetajad ei tohi eeldada, et õpilased õpivad rohkem, kui kontrolltöös küsitakse.	KV(N=168)	13	22	46	45	42	3,48	1,22
	MK(N=77)	6	9	22	22	18	3,48	1,20
	LK(N=91)	7	13	24	23	24	3,48	1,24
17. Enamustesse ajalootundidesse tundes on mul mõttes konkreetsed küsimused, millele soovin tunnis vastuseid saada.	KV(N=168)	59	50	35	18	6	2,18	1,13
	MK(N=77)	34	17	18	7	1	2,01	1,08
	LK(N=91)	25	33	17	11	5	2,32	1,16
18. Vaatan üle enamuse lisamaterjalist, mida õpetaja on ajalootunnis soovitanud.	KV(N=168)	44	51	29	35	9	2,49	1,23
	MK(N=77)	24	28	11	12	2	2,22	1,13
	LK(N=91)	20	23	18	23	7	2,71	1,28
19. Pole mingit mõtet vaadata materjali, mida kontrolltöös tõenäoliselt ei küsita.	KV(N=168)	18	44	50	28	28	3,02	1,24
	MK(N=77)	10	14	25	15	13	3,09	1,26
	LK(N=91)	8	30	25	13	15	2,97	1,22
20. Parim viis kontrolltöö ära teha on õppida pähe vastused, mida tõenäoliselt esitatakse.	KV(N=168)	23	26	40	39	40	3,28	1,35
	MK(N=77)	3	11	21	23	19	3,57	1,13
	LK(N=91)	20	15	19	16	21	3,03	1,47

Lisa 4. ÕPILASTE VASTUSTE JAOTAVUS AJALOOTUNNIS KASUTATAVATE ÕPPEMEETODITE VÄIDETES

1- nõustun; 2 – pigem nõustun; 3 – pigem ei nõustu; 4 – ei nõustu; mean– keskmine; sd- standardhälve; KV- kogu valim; MK- maakoolide valim; LK- linnakoolide valim

VÄIDE	VALIM	1	2	3	4	MEAN	SD
1. Ajalootundides on võimalik töötada paarides.	KV(N=168)	60	56	33	19	2,07	1,00
	MK(N=77)	24	31	15	7	2,06	0,94
	LK(N=91)	36	25	18	12	2,07	1,06
2. Ajalootundides on võimalik koostada mõistekaarti teadmiste süstematiseerimiseks.	KV(N=168)	43	61	44	20	2,24	0,97
	MK(N=77)	14	27	24	12	2,44	0,97
	LK(N=91)	29	34	20	8	2,08	0,95
3. Ajalootundides on võimalik osaleda rollimängus.	KV(N=168)	30	30	52	56	2,80	1,09
	MK(N=77)	11	11	26	29	2,95	1,05
	LK(N=91)	19	19	26	27	2,67	1,12
4. Ajalootundides käsitletavaid teemasid seostatakse teiste ainetega.	KV(N=168)	26	51	72	19	2,50	0,89
	MK(N=77)	11	24	35	7	2,49	0,85
	LK(N=91)	15	27	37	12	2,51	0,92
5. Ajalootundides on võimalik aktiivselt osaleda tunnitegevuses.	KV(N=168)	74	64	23	7	1,78	0,84
	MK(N=77)	32	32	11	2	1,78	0,79
	LK(N=91)	42	32	12	5	1,78	0,88
6. Ajalootundides on võimalik teha uurimusi.	KV(N=168)	57	56	38	17	2,10	0,98
	MK(N=77)	26	22	18	11	2,18	1,06
	LK(N=91)	31	34	20	6	2,01	0,91
7. Ajalootundides on võimalik esitada oma arvamust	KV(N=168)	104	46	11	7	1,53	0,80
	MK(N=77)	53	19	3	2	1,40	0,69
	LK(N=91)	51	27	8	5	1,64	0,86
8. Ajalootundides on võimalik töötada rühmades.	KV(N=168)	67	44	42	15	2,03	1,01
	MK(N=77)	35	20	14	8	1,94	1,03
	LK(N=91)	32	24	28	7	2,11	0,98
9. Ajalootundides on võimalik lahendada põnevaid õppeülesandeid.	KV(N=168)	42	51	51	24	2,35	1,02
	MK(N=77)	19	21	25	12	2,39	1,03
	LK(N=91)	23	30	26	12	2,31	1,02
10. Ajalootundides on kasutatakse põnevaid õppemeetodeid.	KV(N=168)	24	39	63	42	2,74	1,00
	MK(N=77)	6	17	33	21	2,90	0,90
	LK(N=91)	18	22	30	21	2,60	1,07
11. Ajaloo õppimisel kasutatakse õppimisel kaarte.	KV(N=168)	53	54	31	30	2,23	1,08
	MK(N=77)	12	28	21	16	2,53	0,99
	LK(N=91)	41	26	10	14	1,97	1,09
12. Ajalootundides kasutame lisaks õpikule erinevaid allikaid teemade õppimiseks.	KV(N=168)	55	49	34	30	2,24	1,11
	MK(N=77)	20	24	16	17	2,39	1,10
	LK(N=91)	35	25	18	13	2,11	1,10

