
[Home](#) / Õpihoiakute kujunemine

Õpihoiakute kujunemine

ÕPPIMINE ÜLIKOOLIS – NAUDING VÕI KOHUSTUS? ÜLIÕPILASTE ÕPIHOIAKUTE KUJUNEMINE

BIRGIT ROHTJÄRV

Õpihoiak on hoiak, mis näitab üliõpilase suhtumist õppimisse ning erinevad teadlased on jaganud üliõpilased suhtumise järgi kahte kategooriasse: sügava ja pindmise õpihoiakuga üliõpilased. Artikli probleem on sõnastatud uurimisküsimusena: millised on üliõpilastes kujunenud õpihoiakud? Artikli eesmärk on ülevaade Eesti üliõpilastes kujunenud õpihoiakutest. Uuringu käigus intervjueeriti kolme teise kursuse bakalaureuse astme üliõpilast kolmest erinevast ülikoolist ning erialalt. Uuringu tulemusena selgus, et üliõpilaste õpihoiakuid ei saa kindlalt piiritleda, kuna sügavale ja pindmisele õpihoiakule iseloomulikke jooni ilmneb vastavalt sellele, millises situatsioonis on üliõpilane. Uuringu tulemusena selgus, et õpihoiakuid analüüsidest ilmnes uus kategooria ehk kombineeritud õpihoiak, kuna õppimine on väga suhteline. Käesolev artikkel on mõeldud eelkõige õppejõududele, et aidata kujundada üliõpilastes sügavat õpihoiakut, aga ka üliõpilastele, täiskasvanute koolitajatele ning keskkooli õpetajatele.

Võtmesõnad: õpihoiakud, sügav õpihoiak, pindmine õpihoiak, ülikoolis õppimine

Sissejuhatus

Tänapäeva ühiskonnas on õppimine kujunenud vältimatuks elamise tingimuseks ning ühiskonnas on väärtustatud need täiskasvanud, kes on valmis ja võimelised õppima (Illeris, 2007). Ka ülikoolid on mõistnud täiskasvanud õppija tähtsust ja ülikooliõppesse pääsemise tingimuste lihtsustamine on suurendanud täiskasvanud õppijate arvu ülikoolis (Knowles, Holton, Swason, 1998). 2010-2011 omandas Eestis kõrgharidust rohkem kui 69 000 üliõpilast (Reinhold, 2011). Täiskasvanud õppijate suurenenud osakaal ülikoolis on tekitanud vajaduse pöörata tähelepanu üliõpilaste õpihoiakutele,

kuna õpihoiak näitab suhtumist õppimisse ning õppides ja õpetades nii, et üliõpilases kujuneb sügav õpihoiak, loob üliõpilase jaoks tähenduslikuma õpikogemuse.

Eelnevast tuleneb antud uurimuse probleem, mis on sõnastatud küsimusena: Millised on üliõpilaste kujunenud õpihoiakud? Töö eesmärk on ülevaade üliõpilastes kujunenud õpihoiakutest.

Õpihoiakuid analüüsib autor lähtuvalt Anna Parpala läbiviidud uuringutest (2009, 2010, 2011), kus õpihoiakud on jaotatud kaheks: pindmine ja sügav õpihoiak. Anna Parpala on Helsingi Ülikooli õppjõud ning läbi viinud kolm suuremat uuringut, milles analüüsib üliõpilaste õpihoiakuid ning nende mõjutajaid.

Artikkel on mõeldud eelkõige õppjõududele, et õppejõud oskaksid suunata oma õpetamist nii, et üliõpilastes tekiks sügav õpihoiak, kuna sügava õpihoiakuga üliõpilased õpivad naudingut ning suure sisemise motivatsiooniga ning samuti teavad sügava õpihoiakuga üliõpilased, miks ja mida nad õpivad. Samuti annab artikkel ülevaate sellest, kuidas näevad üliõpilased õppejõudu kui sügava õpihoiaiku kujundajat.

Artikkel on suunatud ka üliõpilastele, sest õppjõud üksi ei saa tekitada sügavat õpihoiakut, selleks on vaja ka üliõpilase panust. Artikkel aitab üliõpilastel teadvustada endale iseloomulikku õpihoiakut. Lisaks on artikkel suunatud kõigile täiskasvanute koolitajatele ning ka keskkooli õpetajatele, kes puutuvad iga päev kokku õppimise, õpetamise ning õpilastega.

Õpihoiakud

Sotsioloogias mõistetakse sõna hoiak kui indiviidi kalduvust reageerida millelegi või kellelegi teatud moel (Allardt & Littunen, 1975, viidanud Leino, 2007). Seega on õpihoiak hoiak, mis näitab üliõpilase suhtumist õppimisse.

Õpihoiakute uurimist alustasid Marton ja Säljö 1976-ndal aastal, ning nende tööd on edasi uurinud mitmed teised teadlased – Ramsden, Biggs ning Entwistle (Atherton, 2011). Üliõpilasi võib õpihoiakute järgi jaotada kaheks: pindmise õpihoiakuga üliõpilased ning sügava õpihoiakuga üliõpilased (Parpala, Lindblom-Ylänne, Rytkönen, 2011).

Sügav õpihoiak

Sügava õpihoiakuga üliõpilased püüavad keskenduda olulistele tähendustele, peamistele ideedele, teemadele ja põhimõtetele, õppides nii üksikdetalle kui ka üldist pilti (Biggs & Tang, 2008).

Üliõpilasi iseloomustab positiivsus, hea tuju, ning see, et nad on asjast huvitatud, tundes, et nad tegelevad millegi olulisega; nad tajuvad väljakutset ning õppimist kui naudingut (Biggs & Tang, 2008; Ramsden, Beswick, Bowden, 1989). See tähendab, et sügav õpihoiak on iseloomulik neile üliõpilastele, kes tunnetavad vajadust osaleda ülesannetes põhjalikult ja tähendusrikkalt. Sügav õpihoiak loob üliõpilaste õppimisele tähenduse.

Sügavat õpihoiakut kujundavad üliõpilastes mitmed erinevad tegurid ning seda nii üliõpilase kui ka õppjõu poolelt. Üliõpilase poolelt kujundavad sügavat õpihoiakut soov osaleda ülesannetes põhjalikult ja tähendusrikkalt, samuti ka piisavad taustateadmised ning võime töötada keskendunult teooria ja konseptuaalsel tasandil, mis eeldab korrastatud teadmiste baasi (Biggs & Tang, 2008). Ka üliõpilase sisuline valmisolek ja võime töötada tervikkonseptsiooniga aitab luua sügavat õpihoiakut (samas).

Selleks, et üliõpilasel oleks ülikoolis õppides iseloomulik sügav õpihoiak, peab sügavale õpihoiakule iseloomulike tegureid ilmnema juba keskkooliõpingutes, sest taustateadmised saadakse tihti just sealt. Sügava õpihoiakuga üliõpilane ei panusta õppimisele ainult ülikoolis olles, vaid huvitub õppimisest ka väljaspool ülikooli konteksti. Selleks, et üliõpilane keskenduks õppides erinevatel tasanditel ning omaks sisulist valmisolekut õppimiseks, on ilmne see, et sügava õpihoiakuga üliõpilane on vaimses mõttes väga arenenud ning teab, miks ta õpib.

Õppejõu poolelt kujundavad sügavat õpihoiakut järgmised tegurid: õpetamine, mis selgitab aine või teema struktuuri arusaadavalt, ning mis lisaks teabe edastamisele kutsub üliõpilastes esile aktiivse reaktsiooni, näiteks paneb neid küsimusi esitama või probleemi kirjeldama. (Biggs & Tang, 2008). Sellise õpetamise puhul loovad üliõpilased õpitule tähenduse ning mõtestavad õpitut.

Lisaks kujundab sügavat õpihoiakut hindamisel struktuuri mõistmine, mitte üksikfaktide tundmise nõudmine, ning õpetamine ja hindamine, mis loovad positiivse töö- ja õppeõhkkonna (Biggs & Tang, 2008). See tähendab, et õppjõud väärtustab üliõpilase arengut ning toetab sügava õpihoiaiku kujunemist läbi selle, et üliõpilaselt nõutakse tervikpildi nägemist. Oluliseks faktoriks on õppejõu poolelt ka kogu oma tegevuses selliste õpetamis- ja hindamismeetodite kasutamine, mis toetavad otseselt ainekursuse eesmärkide ja väljundite saavutamist (Biggs & Tang, 2008).

Võrreldes üliõpilase ning õppejõu poolt tulenevaid faktoreid on näha, et oluline sügava õpihoiaiku puhul on terviku mõistmine ning taustateadmiste olemasolu. Sellest võib järeldada, et sügavast õpihoiakust rääkides peaksime välja tooma ka seosete loomise oskuse. Sügava õpihoiakuga üliõpilane teab, miks ja mida ta õpib ning õppejõud toetab sügavat õpihoiakut, kasutades üliõpilasele sobivaid õpetamis- ning hindamismeetodeid.

Üliõpilase ning õppejõu poolt tulenevad tegurid on omavahel seoses. Kui üliõpilase poolt on tegurid sügavaks õpihoiakuks ning õppejõu poolelt pindmiseks õpihoiakuks, siis on ilmne, et sügav õpihoiak võib küll kujuneda, kuid selle püsijäämine ei ole tõenäoline. Samuti ei piisa ka sellest, et õppejõud loob omalt poolt keskkonna, mis toetab sügavat õpihoiakut, kuid üliõpilane on pindmise õpihoiakuga. Sügava õpihoiaku puhul on oluline, et nii üliõpilane kui ka õppejõud omaksid tegureid, mis aitavad kujundada ja hoida sügavat õpihoiakut.

Pindmine õpihoiak

Pindmise õpihoiakuga üliõpilane lähtub soovist teha ülesanne ära võimalikult väikse vaevaga, jättes mulje, et ainekursuse nõudmised on täidetud. Pindmise õpihoiakuga üliõpilased ei vaimustu õppimisest ega tunne selle üle heameelt (Biggs & Tang, 2008; Ramsden jt, 1989).

Ülikoolis toimuvast õppimisest võib pindmise hoiaku näitena tuua valikulist pähetuupimist, väidete loetlemist. Ka päheõppimine on pindmine õppimine, kuid vaid siis, kui seda tehakse ilma õpitu tegeliku mõistmiseta, vaid püütakse jätta mulje, et õpitut on mõistetud (Biggs & Tang, 2008). Pindmise õppimise korral koondavad üliõpilased tähelepanu õppimise "tundemärkidele" ehk teatud sõnadele, faktidele, tervikuga seostamata teemadele.

Nii nagu sügavat õpihoiakut kujundavad üliõpilase ja õppejõu poolelt erinevad tegurid, nii on erinevaid tegureid ka pindmise õpihoiaku kujundamise kohta.

Üliõpilase poolelt kujundavad pindmist õpihoiakut järgmised tegurid: soov lihtsalt läbi saada, mida põhjustab arusaam, et ülikooliharidus on pääs parema palga poole, samuti võib põhjuseks olla ka valitud ainekursus, mis ei haaku üliõpilase õpetava erialaga (Biggs & Tang, 2008). Samuti on pindmist õpihoiakut kujundavateks teguriteks nõuete vääritimõistmine, näiteks arvab üliõpilane, et piisab vaid faktide meeldejätmisest, lisaks üliõpilase kõrge ärevustase ning küüniline suhtumine haridusse (samas). Pindmise õpihoiakuga üliõpilased õpivad tihti vaid fakte ning seetõttu ei ole õppimisest kasu laiemas perspektiivis, kuna üliõpilased ei suuda üksikuid fakte seostada ning samuti ununevad faktid kiiresti.

Üliõpilase pindmist õpihoiakut kujundavad õppejõu poolelt samuti erinevad tegurid, näiteks õpetamine loetelude abil, mis ei selgita lähemalt ega täpsemalt teema või materjali sisemist struktuuri, samuti ka hindamine üksikfaktide alusel, kui kasutatakse lühi- ja valikvastusteste ning liiga lühikese aja andmine ülesannetega tegelemiseks (Biggs & Tang, 2008). Pindmist õpihoiakut soodustab see, kui õppejõud ei seosta enda õpetatud materjali ning ei nõua seda ka üliõpilastelt.

Üliõpilaseid õpivad testideks õppides vaid fakte ning erinevaid ained ei osata omavahel seostada, mistõttu ei ole õppimine tulemuslik.

Nagu sügava õpihoiaku, nii tuleb ka pindmise õpihoiaku puhul õppejõu ning üliõpilase õpihoiakuid kujundavaid tegureid vaadata üheskoos, sest õpetamine mõjutab suuremat osa üliõpilaste poolseid tegureid. Kahjuks on kergem tekitada tingimusi pindmiseks õpihoiakuks kui toetada sügavat lähenemist (Trigwell & Posser 1991).

Meetod ja valim

Uurimuse empiirilisi andmeid koguti lähtuvalt kvalitatiivsest uurimisviisist. Kvalitatiivne uurimisviis hõlmab endas piiratud arvu juhtumeid, mida uuritakse tervikuna ja sügavuti, kvalitatiivse uurimisviisi kasutamisel on esiplaanil andmete sisuline tõlgendamine (Kidron, 2008).

Andmekogumismeetodina kasutati uurimuses poolstruktureeritud intervjuud. Poolstruktureeritud intervjuul on küsimused ning teemad ette kirjutatud, kuid nende järjekord ei ole ettemääratud ning küsimusi võib intervjuu käigus lisanduda (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2005). Poolstruktureeritud intervjuud võib nimetada ka avatud intervjuuks ehk intervjueri küsib intervjueritava käest tema mõtete, arvamuste, tunnete ja arusaamade kohta siis, kui need vestluse käigus loomulikult esile tulevad (Cousin, 2009; Hirsjärvi jt, 2005). Poolstruktureeritud intervjuu oli sobilik just seetõttu, et aitas intervjueritaval suunata vestlust, et saada piisavalt andmeid analüüsimeks üliõpilaste õpihoiakuid.

Valimisse kuulusid kolm teise kursuse bakalaureuse astme üliõpilast, kes kuulusid vanusevahemikku 20-21 aastat ning kes kõik õpivad erinevates ülikoolidest erinevaid erialasid. Kaks üliõpilast on naissoost ning üks meessoost üliõpilane. Teise kursuse üliõpilased on valitud seetõttu, et nende õppimisstiil ja viisid on välja kujunenud. Üliõpilaste anonüümsuse tagamiseks on nad tähistatud tähtedega A, B ja C.

Intervjuudest tulenevate andmete analüüsiks kasutatakse kvalitatiivset sisuanalüüsi ning andmed kodeeriti vastavalt teooriast tulnud kategooriatele.

Tulemused

Üliõpilase poolelt tulenevad tegurid õpihoiakute kujunemisel

Järgnevalt on avatud empiirilise osa tulemused vastavalt kategooriale, mis annab ülevaate teguritest, mis üliõpilase poolelt kujundavad õpihoiakut. Tulemused on esitatud vastavalt kolmele alamkategooriale: nägemus õppimisest, õppimine, tulemustega rahulolu.

On oluline uurida, millised on need tegurid, mis üliõpilaste poolelt kujundavad kas sügavat või pindmist õpihoiakut, sest õpihoiak näitab suhtumist õppimisse.

Nägemus õppimisest

Kõik kolm üliõpilast näevad õppimist kui uute teadmiste omandamist, samuti on õppimine nende jaoks kui nauding ja väljakutse. Õppimist näevad üliõpilased ka kui uute kogemuste omandamist (A), eneseületust (B) ning silmaringi avardamist (C).

Mina näen õppimist pigem kui väljakutset ja naudingut. Ma ei mõtle õppimisest enam kui kohustusest, kui ma selle tee olen kord juba valinud, küll aga kui vastutusest. Minu jaoks on õppimine pigem väljakutse ja nauding – ülikoolis õppides ei õpi ma enam kellelegi teisele kui iseendale. (C)

Õpimotivatsiooni allikatena nimetas üks üliõpilane (A) nii sisemist motivatsiooni, mis väljendub uutes teadmistes kui välimist motivatsiooni, mis väljendub tulemustes. Üks üliõpilane (C) tõi aga välja, et toetub vaid välimistele motivatsiooni allikatele kuna teda valitseb hetkel motivatsioonikriis. Kolmas üliõpilane (B) on motiveeritud sisemistest huvidest ning teda motiveerivad uued teadmised ning avastamisrõõm.

Mõlemad??? Sisemine, sest need teadmised, mida ma saan, neid on mul edaspidises elus vaja. Samas aga ka välimine motivatsioon, kui hinded on head, on stipendiumi saamise võimalus suurem. (A)

Analüüsides nägemust õppimisest ning õpimotivatsiooni analüüsides võib väita, et üliõpilastel on kujunenud sügav õpihoiak, sest õppimist nähakse kui väljakutset ja naudingut ning samuti nähakse õppimist kui võimalust silmaringi avardamiseks. Õpimotivatsiooni puhul võib välja tuua aga üliõpilase C, kes ilmutab pindmist õpihoiakut, kuna toetub välisele motivatsioonile, samas teadvustab ta, et see on vaid ajutine nähtus.

Õppimine

Ülesannete lahendamine sõltub sellest, mis ainega on tegu ning sellest, kui huvipakkuv aine on. Erialastesse ainetesse panustatakse palju, samas kui üldaineid tehakse „lihtsalt tegemise pärast“. Ülesandeid lahendades proovitakse näha nii tervikpilti kui ka fakte, sest eriala mõistmiseks on mõlemad olulised ja vajalikud.

Oleneb aimest, eriala ained püüan ära teha korralikult ja selleläbi teadmisi kinnistada. Mõned üldained teen lihtsalt ära, et tehtud saaksid, ei panusta palju. (A)

Eksamite puhul eelistab üks üliõpilane (A) kirjalike eksameid, mis koosneksid küsimustest ning valikvastustest. Kaks üliõpilast (B, C) teeksid aga meelsamini neid eksameid, kus saaksid väljendada enda arengut ning näidata, kuidas nad omandatud materjali mõistavad. Üks üliõpilane kolmest (C) sooviks eksameid lahendada ka läbi praktiliste ülesannete.

Kõige rohkem hindan sellist eksami viisi, mis arvestab, kas ja kuidas olen omandanud materjali ning kas saan sellest aru. Olenevalt aimest sobivad praktilised ülesanded. (C)

Kaks vastajat kolmest (B, C) töid välja, et õpivad eksamite jaoks terve kursuse vältel, lugedes materjale üle pärast loengut, samas kui üks neist (B) nentis ka fakti, et kui aine teda ei kõneta, siis toimub õppimine vaid nädal enne eksamit. Kolmas vastaja (A) õpib eksamiteks tavaliselt nädal enne eksami toimumist.

See täiesti oleneb eksamist. Kui ma tean, et see on nii-öelda minu erialaga seotud, siis ma loen tihti materjale üle pärast loenguid. Aga kui ma tean, et tegemist on üldainega, mis mind eriti ei kõneta, siis nädal enne ja toimub siis selline süsteemne pähetuupimine. (B)

Õppimise puhul ilmneb sügav õpihoiak vaid sel juhul, kui üliõpilasi kõnetavad antud ülesanded ning aine, mida õpitakse. Samas paistab sügav õpihoiak välja sellest, kuidas üliõpilased eksameid eelistavad teha ehk üliõpilased soovivad näidata eksamil oma arengut. Ka eksamiteks õppides ilmnevad nii pindmisele (nädal enne eksamit õppimine) kui ka sügavale õpihoiakule (õppimine kursuse vältel) iseloomulikud jooned.

Tulemustega rahulolu

Kaks vastajat kolmest (A, C) on enda õppetulemustega Rahul, samas kui üks vastaja (B) arwab, et alati võiks paremad tulemused olla, kuid tähtis on areng ning läbi hinnete enda suhtumise näitamine õppimisse.

Alati võiks paremini aga ma leian, et mina võrdlen ennast ülikoolis esimese aastaga, kus ma esimesel aastal ei saanud midagi aru, minu jaoks oli oluline see, et ma teel püsiksin ülikoolis, siis nüüd on minu jaoks oluline, see, et tulemustega näidata oma suhtumist.(B)

Tulemustega rahulolu analüüsides võib väita, et kõik üliõpilased omavad sügavat õpihoiakut, kuna panustavad õppimisse maksimaalselt ning saavutavad seeläbi soovitud tulemusi ning väärtustavad hinnetes rohkem oma arengut.

Õppejõu poolelt tulenevad tegurid õpihoiakute kujunemisel

Järgnevalt on esitatud empiirilise osa tulemused vastavalt kategooriale, mis avab õppejõu poolelt tulenevad tegurid õpihoiakute kujunemisel. Tulemused on esitatud vastavalt kolmele alakategooriale: loengute toimumine, õpetamine ja üliõpilase toetamine.

Uurides üliõpilaste kujunenud õpihoiakuid, on oluline vaadata ka neid tegureid, mida kujundab õppejõud, sest õppejõul on väga suur roll üliõpilaste õpihoiakute kujundamisel, muutmisel ning säilitamisel.

Loengute toimumine

Kõik kolm üliõpilast (A, B, C) tõid välja, et õppimine toimub loengute näol, kus korraga õpib palju üliõpilasi. Kaks üliõpilast (A, C) tõid välja ka selle, et tavaliselt järgnevad suurtele loengutele rühmatööd või iseseisvad ülesanded. Üks üliõpilane (C) vastas ka, et palju õppimist toimub grupis ning rühmatööde näol. Samas tõid kaks üliõpilast (A, C) välja selle, et nad ei oskakski muud õppimist ette kujutada või soovida, kuna on harjunud praeguste loengutega. Samad üliõpilased (A, C) võrdlevad enda praegust õppimist keskkoolis õppimisega, samas kui üks üliõpilane (B) näeb ülikoolis õppimist kui uudse mudeli järgi õppimist.

Peamiselt toimuvad meie loengud suures auditooriumis kus rahvast on korraga palju, samas, ega ma ei oska ette kujutada mingit muud õppimisviisi, olen praegusega harjunud. Peamiselt õpime nagu keskkoolis, õpetaja on klassiees ning meie kuulame teda aga jah, rahvast on oluliselt rohkem.
(A)

Loengute toimumist analüüsides võib väita, et loengute toimumisega soodustavad õppejõud pindmist õpihoiakut, kuna loengud on suurtes auditooriumites, näha on ka see, et pindmine õpihoiak on kujunenud juba keskkoolis, sest üliõpilased võrdlevad ülikoolis õppimist keskkooli

õppimisega. Samas peavad üliõpilased lahendama ka rühmatöid, mis aitavad kujundada sügavat õpihoiakut.

Õpetamine

Õpetamise juures peab üliõpilane (A) oluliseks seda, et õppejõud annaks ainet arusaadavalt, samas kui teine üliõpilane (B) näeb olulisena dialoogirohkust ning eesmärgi teadvustamist. Kolmas üliõpilane (C) peab õppejõu õpetamise puhul vajalikuks seda, et õppejõud suudaks üliõpilased teemasse haarata ning et õppeprotsessis säiliks nii võrdsus kui austus.

Õpetamise juures on kõige olulisem see, kuidas õppejõud suudab õpetatavat materjali üliõpilasteni viia/tuua. Õppejõud peab suutma haarata üliõpilased teemasse ning kohtlema üliõpilast kui võrdset, kuid siiski nii, et üliõpilasel jääks austus loengupidaja vastu. Mul oli ühes aines õppejõud, kes laskus üliõpilasteni sellel tasemel, et istus loengus lauapeal, seletas kõike väga elavalt, kuid üliõpilastel säilis selle kõige juures õppjõu vastu väga suur respekt ning ei ole olnud ägedamat õppejõudu!! (C)

Õpetamise juures ilmneb selgelt, et õppejõud õpetavad, soodustades sügavat õpihoiakut. Üliõpilased tõid välja, et õppejõud peab olema arusaadav, pakkuma dialoogi võimalust ning haarama üliõpilasi õpitud teemasse.

Üliõpilase toetamine

Üks üliõpilane kolmest (A) leidis, et õppejõud toetavad tema õppimist, näiteks vastates küsimustele, kui üliõpilane neid ka peale loengut küsib, samuti seletab õppejõud materjali põhjalikult, kui sellest aru ei saada. Kaks üliõpilast (B, C) tõid välja aga selle, et õppejõu toetamine oleneb õppejõust ning antavast aimest. Üks üliõpilane (C) peab oluliseimaks toetamiseks õppejõu poolt antavat tagasisidet.

On õppejõudusid, kes annavad tagasisidet peale eksamit ning neidki, kes teevad seda regulaarselt loengute järgselt. Samuti on õppejõudusid, kes tagasisidega ennast ei vaeva – sageli jääb õppejõu hindamine arusaamatuks. Tagasiside annab palju juurde, ühte ämbriisse ei ole mõtet 7 korda astuda. (C)

Üliõpilaste toetamise puhul ilmneb nii pindmisele kui ka sügavale õpihoiakule iseloomulike jooni. Kui üks üliõpilane tõi välja, et tunneb õppejõudude toetus igas aines (sügav õpihoiak), siis kaks üliõpilast tõdesid, et õppejõult tulenev toetus oleneb nii õppejõust kui ka antavast aimest.

Arutelu

Antud uurimuse teoreetiliste allikate põhjal võib väita, et üliõpilased omavad kas sügavat õpihoiakut või pindmist õpihoiakut, kuid uurimuse tulemusena selgus, et kolme intervjuueeritud üliõpilast võib iseloomustada kui kombineeritud õpihoiakuga üliõpilasi, kellele on iseloomulikud nii pindmisele õpihoiakule kui ka sügavale õpihoiakule omased jooned. Siiski ei osanud ükski kolmest intervjuueeritavast enda jaoks õpihoiakut teadvustada.

Sügavat õpihoiakut kujundavad üliõpilastes mitmed erinevad faktorid, ning seda nii üliõpilase kui ka õppjõu poolelt (Biggs & Tang, 2008). Ka empiirilises osas väljendus see, et üliõpilased peavad oluliseks nii enda poolseid õpihoiakut kujundavaid faktoreid kui ka õppejõu poolelt tulenevaid faktoreid.

Sügava õpihoiakuga üliõpilased püüavad keskenduda olulistele tähendustele, peamistele ideedele, teemadele ja põhimõtetele, õppides nii üksikdetalle kui ka üldist pilti. Üliõpilasi iseloomustab positiivsus, hea tuju ning see, et nad on asjast huvitatud, tundes, et nad tegelevad millegi olulisega; nad tajuvad väljakutset ning õppimist kui naudingut (Biggs & Tang, 2008; Ramsden jt, 1989). Üliõpilased (A, B, C) näevad õppimist kui uute teadmiste omandamist, samuti uute kogemuste omandamist (A), eneseületamist (B) ning silmaringi avardamist (C). Kõik kolm intervjuueeritavat iseloomustavad õppimist kui naudingut ja väljakutset. Seega võib väita, et vähemalt õppimise nägemuse poolest omavad kõik kolm üliõpilast sügavat õpihoiakut.

Üliõpilase poolelt kujundab sügavat õpihoiakut soov osaleda ülesannetes põhjalikult ja tähendusrikkalt (Biggs & Tang, 2008). Empiirilises osas selgus aga, et üliõpilaste (A, B, C) soov ülesannetes osaleda ning nendesse panustada sõltub nii õpitavast aimest kui ka ülesandest. Kui aine on huvipakkuv ning erialane, siis neisse panustavad üliõpilased palju, samas kui „mittevajalike“ ülesandeid tehakse pealiskaudselt.

Pindmise õpihoiakuga üliõpilane lähtub soovist teha ülesanne või eksam ära võimalikult väikse vaevaga, jättes mulje, et ainekursuse nõudmised on täidetud, tavaliselt toimub õppimine pähetuupimisena (Biggs & Tang, 2008; Ramsden jt, 1989). Seega võib empiirilisele osale toetudes väita, et üks intervjuueeritav kolmest (A) omab eksamite puhul pindmist õpihoiakut, kuna eelistab kirjalike eksameid, millel on vastusevariandid antud ning tavaliselt õpib üliõpilane (A) nädal enne eksamit fakte pähetuupides. Samas kui teised kaks üliõpilast (B, C) õpivad eksamiks terve kursuse vältel, lugedes materjali peale loenguid kodus üle.

Võttes aluseks loengute pidamise, võib öelda, et õppejõud soodustavad pindmist õpihoiakut, kuna empiirilises osas tõid kaks üliõpilast (A,C) välja, et õppimine toimub suurtes auditooriumites, kus õppejõud on eemal ning ei lähene üliõpilastele personaalselt. Õppejõududel on suur roll õpihoiakute kujundamisel, muutmisel või säilitamisel (Biggs & Tang, 2008). Ka empiirilises osas ilmnes, et need üliõpilased (A, C), kelle õpetamine on toimunud suurtes auditooriumites, on nii harjunud pindmise õpihoiakuga, et ei oska muud õpetamisviisi tahta.

Õppejõu poolelt kujundavad sügavat õpihoiakut õpetamine, mis selgitab aine või teema struktuuri arusaadavalt. Oluliseks faktoriks on õppejõu poolelt ka kogu oma tegevuses selliste õpetamis- ja hindamismeetodite kasutamine, mis toetavad otseselt ainekursuse eesmärkide ja väljundite saavutamist (Biggs & Tang, 2008). Empiirilises osas tõi üks üliõpilane (A) samuti välja, et peab oluliseks seda, et õppejõud seletaks ainet arusaadavalt, samuti pidas teine üliõpilane (B) oluliseks seda, et ainekursuse eesmärgid oleksid selgelt kirjeldatud ning teadvustatud.

Õppejõupoolt tulenevat toetust ei osanud kaks üliõpilast (B, C) üheselt hinnata, viidates sellele, et kõik oleneb õppejõust ja sellest, mis loengut ta annab. Samas kui üks üliõpilane (A) tõi välja, et tunneb õppejõu poolt tulevat toetust, näiteks on õppejõud nõus seletama teemat ka peale loengut, kui see on üliõpilase jaoks vajalik.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et õpihoiakute väljendumine on väga suhteline ning oleneb mitmetest erinevatest teguritest, näiteks ülesannetest ja õppejõududest. Kolme intervjuueeritud üliõpilast (A, B, C) võib kirjeldada kui kombineeritud õpihoiakuga üliõpilast, kes ilmutavad nii sügavale kui ka pindmisele õpihoiakutele iseloomulike jooni, kuid kes ei tee seda teadvustatult.

Kokkuvõte

Õpihoiak on hoiak, mis näitab üliõpilase suhtumist õppimisse. Õpihoiakute uurimist alustasid Marton ja Säljö 1976-ndal aastal, ning nende tööd on edasi uurinud mitmed teised teadlased – Ramsden, Biggs ning Entwistle (Atherton, 2011). Siiani on üliõpilasi õpihoiakute järgi jaotatud kaheks: pindmise õpihoiakuga üliõpilased ja sügava õpihoiakuga üliõpilased.

Antud uurimuses selgus aga, et õpihoiakuid ei saa kindlalt piiritleda, kuna õpihoiakute ilmumine on väga suhteline. See oleneb näiteks õppimise nägemusest, ülesannetes osalemisest ning eksamiteks õppimisest ja sooritamisest. Lisaks olenevad õpihoiakud sellest, milline on loengu vorm ning kuidas õppejõud õpetab ning üliõpilast toetab. Samas võib välja tuua selle, et rääkides eriala ainetest, omasid üliõpilased sügavat õpihoiakut.

Kui varasemates uuringutes on liigitatud üliõpilased õpihoiakute järgi kaheks- pindmise ja sügava õpihoiakuga üliõpilased, siis antud uurimuses võib üliõpilasi kirjeldada kui kombineeritud õpihoiakuga üliõpilased, kes ilmutavad õpihoiakutele iseloomulike jooni vastavalt situatsioonile ning samuti ilmnes andmeid analüüsides, et üliõpilased ei teadvusta endale iseloomulikku õpihoiakut.

Edasisteks uurimusteks teeb artikkli autor ettepaneku uurida, kuidas saaksid õppejõud suunata üliõpilasi kujundamaks sügavat õpihoiakut ning kuidas mõjutavad keskkoolis tekkinud õpihoiakud ülikooli õpinguid.

Allikad

Atherton, J., S. (2011). *Learning and Teaching; Deep and Surface Learning*. [2011, November 15].

<http://www.learningandteaching.info/learning/deepsurf.htm>

Biggs, J., Tang, C. (2008). *Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Cousin, G. (2009). *Researching Learning in Higher Education: An Introduction to Contemporary Methods and Approaches*. New York: Routledge.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Rmt. Tallinn: Medicina.

Illeris, K. (2007). *How we learn. Learning in different learning spaces*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Illeris, K. (2007). *How We Learn: Learning and Non-learning in School and Beyond*. Routledge.

Kidron, A. (2008). *Uurija käsiraamat*. Rmt. Tallinn: Erko trükk.

Knowles, M. S., Holton III, E. F., Swanson, R. A. (1998). *The Adult Learner*. Butterworth-Heinemann.

Leino, M. (2007). *Eesti ja Soome üliõpilaste väärtushoiakutest*. Haridus 11, 46-52.

Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Rytkönen, H. (2011). *Students' conceptions of god teaching in three different disciplines*. Assessment & Evaluation in Higher Education. Vol.36, No.5, p549-563.

Parpala, A., Ruohoniemi, M., Lindblom-Ylänne, S., Katajavuori, N. (2010). *Relationships Between Students' Approaches to Learning, Perceptions of the Teaching-Learning Environment, and Study Success: A Case Study of Third-Year Veterinary Students*. Journal of Veterinary Medical Education, 37(3).

Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T., Hirsto, L. (2009). *Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines*. British Journal of Educational Psychology.

Ramsden, P., Beswick, D., Bowden, J. (1989). *Effects of Learning Skills Intervention of First year Students Learning*. Human Learning 5: 151-64.

Reinhold, M. (2011). *Täiskasvanuhariduse valdkonna statistika põhinäitajad*. Haridus ja Teadusministeerium.

Trigwell, K., Posser, M. (1991). *Changing the approaches to teaching: a relational perspective*. Studies in Higher Education. 22: 251-66.

ARTIKLID 2011

ARTIKLID 2012

ARTIKLID 2013

ARTIKLID 2014

ARTIKLID 2015

ARTIKLID 2016

ARTIKLID 2017

ARTIKLID 2018

ARTIKLID 2019

ARTIKLID 2020

ARTIKLID 2021

ARTIKLID 2022

ARTIKLID 2023

Otsi

Privaatsusreeglid

© 2025 Tallinna Ülikool | Haridusteaduste instituut | Andragoogika | CC BY-NC-ND 4.0