

Tartu Ülikool
Psühholoogia instituut

Kristina Koidu

STATSIONAARSE JA MITTESTATIONAARSE ÕPPEVORMI ÜLIÕPILASTE
AKADEEMILISE ENESETÕHUSUSE VÕRDLUS TARTU ÜLIKOOLI NÄITEL

Juhendajad: Olev Must ja Karin Täht

Läbiv pealkiri: Akadeemiline enesetõhusus

Tartu 2012

Kokkuvõte

Käesoleva töö eesmärgiks oli välja selgitada, kas statsionaarse õppe ja Avatud Ülikooli õppe üliõpilaste akadeemilise enesetõhususe vahel on erinevus. Seoses elanikkonna üldise vananemisega ning töajooturu nõudmiste muutumisega, on kõrgkoolidel huvi otsida uusi sihtrühmi ning pakkuda ka vanemaealistele õppuritele paindlikke õppimisvõimalusi. Käesoleva uuringu tulemusena selgus, et statsionaarse õppe üliõpilastel oli oluliselt kõrgem enesetõhusus võrreldes Avatud Ülikooli üliõpilastega. Uuring kinnitas positiivset korrelatsiooni akadeemilise enesetõhususe ja akadeemiliste tulemuste vahel ($r=.24$, $p<.001$). Töös leidis kinnitust hüpotees, et varasema akadeemilise kogemusega üliõpilastel on kõrgemad akadeemilised tulemused ning selgus, et akadeemilised tulemused ei ole seoses õpingutega samaaegse töökoormusega.

Märksõnad: akadeemiline enesetõhusus, täiskasvanud üliõpilased, elukestev õpe

Abstract

Comparing the Academic Self-Efficacy of Students at Full-Time and Part-Time Divisions of Tartu University

The purpose of present study was to find out, if there are differences between the academic self-efficacy of students in the full-time, and in the part time divisions Open University Program. Proceeding from ageing of the population in general and changing of demands by the Labor Market the universities have taken ever increasing interest in spotting new target groups and, cater for adult students, by offering them courses that are flexible both, in format and time. As outcome of this research, the author has concluded that the students studying their majors in the full time division, possessed higher self-efficacy than that of students at the Open University Program. This research reiterated the existence of positive correlation ($r=.24$, $p<.001$) between the students' academic self-efficacy and their academic performance results. Proceeding from this research, the author can underscore the fact that students with any previous academic experience, can achieve higher academically, and the academic results are not directly proceeding from the simultaneous combination of studies and work by the students.

Keywords: academic self-efficacy, adult students, life-long learning

Sissejuhatus

Uurimisküsimus

Akadeemilist edukust mõjutavaid tegureid on paljude psühholoogide poolt uuritud juba aastakümneid ning alates A. Bandura enesetõhususe-kontseptsiooni väljatöötamisest on suur osa uuringutest keskendunud just akadeemilisele enesetõhususele kui olulisele õppimist ning akadeemilises elus hakkamasaamist mõjutavale tegurile.

Viimastel aastakümnetel on arenenud riikides täheldatud ebatraditsioonilistes õppevormides õppivate ja vanemate üliõpilaste arvu ja osatähtsuse pidevat kasvutendentsi. Vastavalt Euroopa Liidu tööjõu uuringule on aastatel 2001- 2010 ka Eestis 25-65-aastaste inimeste hulgas tasemehariduses ja koolitustel osalejate osakaal kogu selleealisest rahvastikust kahekordistunud 5,4 %-lt 10,9%-le. Euroopa Liidu 27 liikmesriigi keskmine näitaja on samal perioodil kasvanud 7,1%-lt 9,1%-le. Suurim täiskasvanud õppijate osakaal oli 2010. aastal Taanis ja Šveitsis, vastavalt 32,8% ja 30,6% ning väikseim osatähtsus Bulgaarias ja Rumeenias, vastavalt 1,2% ja 1,3% (Statistikaamet, 2011).

Suureneva nõudluse tõttu kõrghariduse järele pakuvad ülikoolid erinevaid, suurema paindlikkusega, kaugõppevõimalusi: loengud nädalavahetustel ja õhtuti, e-õpe, individuaalõpe jms. Tartu Ülikoolis on võimalus õppida tasemeõppe programmides Avatud Ülikoolis ligi 70 õppekaval. Eesti Kõrgkoolide vilistlaste uuringu kohaselt on 30 % Tartu Ülikooli lõpetajatest läbinud mittestatsionaarse õppekava (TÜ, 2011).

Põhjuse statsionaarse ja mittestatsionaarse õppevormi üliõpilaste enesetõhususe hinnangute võrdluseks annavad ühelt poolt õppekorralduslikud tingimused, teiselt poolt õppijate enda eripärad: vanus, eelnev akadeemiline kogemus, töö- ja perekohustused, iseseisva töö planeerimise oskus jt.. Võib arvata, et ka akadeemiline enesetõhusus on statsionaarse ja mittestatsionaarse õppevormi üliõpilastel erinev. Minu eesmärgiks on käesolevas töös uurida akadeemilise enesetõhususe hinnangu erinevusi eri õppevormides õppivate üliõpilaste vahel ning seoses üliõpilasi iseloomustavate individuaalsete teguritega.

Akadeemilise enesetõhususe mõiste

Enesetõhususe mõiste defineeris sotsiaal-kognitiivse teooria raames Albert Bandura 1977. aastal. Enesetõhusus on inimese hinnang oma võimetele organiseerida või sooritada teatud tegevusi, mis nõuavad kindlat tüüpi suutlikkust (Bandura, 1977). Lähtudes sotsiaal-kognitiivsest teooriast mõjutab inimese enesetõhusus tema käitumist ja ümbritsevat keskkonda ning samal ajal avaldavad käitumine ja keskkonna tingimused mõju inimese

enesetõhususele (Bandura 1986; Pajares, 1996). Enesetõhusust seostatakse mitte inimese oskustega, vaid tema hinnangutega selle kohta, mida ta oma oskustega teha suudab (Lee & Bobko, 1994). Enesetõhususe uskumused mõjutavad inimese valikuid, motivatsiooni kujunemist, tegevuse lõpptulemust, käitumist keerukates olukordades ning toimetulekut stressi ja depressiooniga (Bandura, 1994).

Enesetõhususe hinnangu kujunemisel on A. Bandura välja toonud nelja liiki allikad (Bandura, 1986). Kõige usaldusväärsemaks enesetõhususe kujundajaks on inimese enda varasemad saavutused. Samuti on enesetõhususe hinnang tihedalt seotud teadmistega teiste võimalikult sarnaste inimeste kohta ning enda nendega võrdlemisega, kuigi võrdlemisel saadud informatsioon mõjutab enesetõhusust vähem kui isiku enda varasemad saavutused (Schunk, 1991).

Kolmas oluline allikas on suuline tagasiside oma saavutustele, mille mõju hinnangule on seotud saadava kiituse või laimuse usaldusvääruse ja realistlikkusega. Neljandaks tuuakse enesetõhususe hinnangu mõjutajana välja ärevusega kaasnevad füsioloogilised reaktsioonid nagu higistamine, südame pekslemine, väsimus, valutunne või meeleolu kõikumine (Bandura, 1986, 1994; Bong & Skaalvik, 2003).

Sarnase oskuste tasemega inimesed võivad samasuguste ülesannete sooritamiseга erinevalt hakkama saada, sõltuvalt nende hinnangust oma võimetele (Bandura, 1977, 1986). Kõrgema enesetõhususega inimesed eeldavad oma tegevusele häid tulemusi, samal ajal kui need, kellel on madal enesetõhususe hinnang on häälestatud ebaõnnestumistele (Bandura & Locke, 2003).

Kõrgema enesetõhususega inimesed tajuvad võrreldes madalama enesetõhususega inimestega vähem stressi ja suhtuvad keerukatesse situatsioonidesse kui väljakutsetesse, mitte kui raskustesse (Prat-Sala & Redford, 2010). Edukogemus suurendab enesetõhusust ja ebaõnnestumine kahandab seda, kuid kui enesetõhususe hinnang on küllalt kõrge, siis äpardumine ei mõjuta seda kuigi palju (Bandura, 1986; Schunk, 1991).

Võib eristada üldist enesetõhusust, mis näitab hinnangut võimekusele erinevates valdkondades ja spetsiifilist enesetõhusust mingis konkreetses valdkonnas. Lisaks valdkonnale on enesetõhususe hinnang sõltuv ka konkreetselt tegevusest ja kontekstist (Bandura, 1977, 1986). Viimastel aastakümnetel on suurt tähelepanu leidnud inimeste enesetõhususe mõju õppimisele ehk akadeemiline enesetõhusus.

Akadeemiline enesetõhusus on inimese hinnang oma võimele õppida ning akadeemilise eluga toime tulla (Bandura, 1986). Mitmetes uuringutes on leitud, et neil üliõpilastel, kes alustavad hariduse omandamist suurema uskumusega oma võimetele, kulgeb

õppimine enamasti paremini kui madalama enesetõhususega üliõpilastel (Chemers, Hu & Garcia, 2001; Pajares, 1996). Nad püstitavad enesele kõrgemaid eesmärke, töötavad püsivamalt keerukate ülesannete kallal ja võivad saavutada paremaid akadeemilisi tulemusi kui need, kel on madalam enesetõhusus (Zimmerman, Bandura & Martinez-Ponz, 1992; Pajares & Kranzler, 1995; Schunk, 1995; Lee & Bobko, 1994; Pajares, 1996).

Kõrgema enesetõhususega õppijaid ei hirmuta väljakutsed keerukate ülesannete või uute projektide näol, kui ülesanded pakuvad võimalust soovitud arenguks. Isegi kui kõik ei suju hästi, võetakse ebaõnnestumist ajutise ja juhuslikuna, millest võib üle saada. Suurema enesetõhususega õpilased püüavad teha vajalikke pingutusi, et siiski soovitud eesmärke saavutada ning see omakorda tõstab nende usku enda võimetesse (Bandura, 1994). Kuna nad panustavad rohkem õppimisele, peaksid ka nende reaalsed oskused olema tugevamad (Bandura, 1993; Schunk, 1991; Lane & Lane, 2001). Madala enesetõhususega inimesed pigem hoiduvad hirmutavatest ja keerukatest ülesannetest. Ebaõnnestumisi seostatakse enda vähese võimekusega ning vastasseisu tunnetades loobutakse pingutamisest kergemini (Bandura, 1994).

Akadeemiline enesetõhusus sõltub olulisel määral konkreetse inimese intelligentsusest ja tema võimetest, kuid ei näita otseselt intelligentsuse ja võimekuse taset (Schunk, 1995). Kui inimesel on puudu vajalikest teadmistest ja oskustest, ei piisa heade tulemuste saavutamiseks ainult kõrgest enesetõhususe uskumusest (Schunk, 1995; Bandura & Locke, 2003).

Täiskasvanud üliõpilaste eripärad

Mittetatsionaarses õppevormis õpivad inimesed, kes mingitel põhjustel ei soovi või ei saa õppida tavapärasel päevasel õppevormis. Viimastel aastakümnetel on Euroopas ja kogu arenenud maailmas ebatraditsiooniliste üliõpilaste osakaal kogu üliõpilaste hulgas ja ka arvuliselt järjest suurenenud. Seda põhjustavad ühelt poolt struktuursed muutused ühiskonnas ja tööjõuturul, eelkõige elanikkonna üldine vananemine, heaks tööalaseks toimetulekuks vajalik parem erialase kompetentsuse tase ja reformid haridussüsteemides (Rønning, 2009). Seoses nõudluse suurenemisega kõrghariduse erinevatel tasemetel pakutakse kõrgkoolides erinevaid sobivaid ja paindlikke õppevõimalusi: loengud õhtuti või nädalavahetustel, internetipõhine õpe, individuaalõpe jms.

Kirjandusallikates kasutatakse selle üliõpilaskontingendi kohta tulenevalt õppevormist määratlust ebatraditsioonilised üliõpilased (Carney-Crompton & Tan, 2002; Bye, Pushkar & Conway, 2007; Grepperud & Rønning, 2007). Kuna nende keskmine vanus on suhteliselt

kõrgem võrreldes traditsioonilise õppevormi üliõpilastega nimetatakse neid mitmete autorite poolt ka vanemaealisteks või täiskasvanud üliõpilasteks (Lundberg, McIntire & Creasman, 2008; Richardson, 1995; Kasworm, 2003a; Goto & Martin, 2009; Cassidy, 2011 jt.).

Täiskasvanuks olemise vanuselised piirid pole haridusest rääkides täpselt defineeritud. Kuna täiskasvanute haridus on tihedalt seotud tööturu ja konkurentsivõime mõistega, siis on tavapäraseks viisiks analüüsida 25-64-aastaste inimeste osalemist hariduses. Eestis on üle 25-aastaste vanusegrupi osatähtsus üliõpilaste hulgas võrreldes 1994. aastaga kasvanud 22%-lt 38%-ni ning kõrghariduse esimesel astmel moodustasid üle 25-aastased üliõpilased 2010/11 õppeaastal kogu üliõpilaskonnast 29% (Haridus- ja teadusministeerium, 2011).

Täiskasvanud üliõpilased on heterogeenne seltskond inimestest, kes jagavad end mitmete rollide vahel: õppimine, pere ja lapsed, täisajaga töö, ühiskondlikud kohustused, hoolitsemine oma vanemate eest jne. (Carney-Crompton & Tan, 2002; Fairchild, 2003; Kasworm, 2003a). Nende akadeemiline tegevus peab olema hästi planeeritud ja kooskõlastatud teiste igapäevaste kohustustega ning õpingutega seoses kogevad nad ilmselt olulist töökoormuse suurenemist (Rønning, 2009; Sandman, 2010). Kuigi ebatraditsioonilistes õppevormides üliõpilastel võib olla rohkem stressitekitajaid ning nad jagavad end hulga kohustuste vahel, võivad nad sellest hoolimata saavutada paremaid akadeemilisi tulemusi kui tavapärased üliõpilased (Graham & Donaldson 1996; Carlan, 2001; Carney-Crompton & Tan, 2002; Justice & Dornan, 2001).

Richardson ja Woodley (2003) leidsid oma uuringus, et üliõpilaste vanuselised eripärad avaldavad mõnede õppeainete tulemustele rohkem ja mõnedele vähem mõju. Noorematel üliõpilastel on oluliselt paremad tulemused tehnoloogia ja inseneriteadustega seotud aladel, kus hea edasijõudmise eelduseks on oluline õpingute järjepidevus. Lee ja Bobko (1994) jõudsid järeldusele, et enesetõhusus on oluliseks akadeemiliste tulemuste ennustajaks sotsiaalteaduste õpingutes. Haridus- ja Teadusministeeriumi andmetel on Eestis õppevaldkondade lõikes 30-aastaste ja vanemate üliõpilaste osakaal suurim hariduse, tervise ja heaolu ning sotsiaalteaduste, äriduse ja õiguse valdkondades, moodustades 2/3 vaadeldava vanuserühma üliõpilastest. Vaid 7% 30-aastastest ja vanematest üliõpilastest õpib loodus- ja täppisteaduste või tehnika, tootmise ja ehituse õppevaldkondades (Haridus- ja Teadusministeerium, 2011).

Mitmed autorid on uurinud sotsiaalse toetuse tähtsust ebatraditsioonilistes õppevormides õppivate üliõpilaste edukuse mõjutajana ning leidnud, et oluliseks teguriks akadeemilise eluga hakkamasaamisel ja heade tulemuste saavutamisel on pere, kolleegide ja sõprade toetus ning heakskiit (Plageman & Sabina, 2010; Lundberg, McIntire & Creasman,

2008; Ramsay, Jones & Barker, 2007; Goto & Martin, 2009). Statsionaarsed üliõpilased osalevad rohkem grupitöodes, veedavad enam aega koos õppides ja omavad paremaid võrdlusvõimalusi teistega. Mittestatsionaarsetel üliõpilastel on auditoorset tööd vähem ning ka kõrvaliste kohustuste tõttu ei ole neil võimalust õpingukaaslastega nii tihedalt suhelda (Lundberg, McIntire & Creasman, 2008). Uuringud on näidanud, et rohkem koos teistega ja gruppides õppides suureneb nii täiskasvanud üliõpilaste rahulolu oma saavutustega kui ka hinnang enesetõhususele (Brewer, Klein & Mann, 2003; Kasworm, 2003a).

Ebatraditsioonilised üliõpilased asuvad edasi õppima erinevatel eesmärkidel nagu näiteks parem erialane ettevalmistus, soov alustada karjääri uuel elualal või eneseareng (Lundberg, McIntire & Creasman, 2008). Õpingute jätkamise otsus tuleneb sageli mingist kriitilisest sündmusest elus või eesmärkide ja prioriteetide ümberhindamisest (Ross, 1988). Kui tavapärased üliõpilased asuvad õppima pigem väliste motivatsioonitegurite mõjul nagu sotsiaalsed suhted või vanemate ootused, siis vanemaealiste üliõpilaste puhul on olulisem sisemine motivatsioon (Carney-Crompton & Tan, 2002; Bye, Pushkar & Conway, 2007). Kasworm (2003b) on leidnud, et vanematel üliõpilastel on huvi ja õpimotivatsioon suurem võrreldes noorte üliõpilastega. Mitmete uuringute kohaselt sõltub ebatraditsiooniliste üliõpilaste akadeemiline edukus nende enesetõhususe hinnangu, iseseisva õppimise ja aja planeerimise oskuse ning motivatsiooni koosmõjust (Richardson, 1995; Cassidy, 2011).

Avatud Ülikooli üliõpilaste hulgas on erinevas vanuses õppijaid, kellel varasem akadeemiline kogemus puudub ja kes asuvad kõrgkoolis õppima esmakordselt, ühildades õpinguid töötamise ja teiste igapäevaste kohustustega. Samas on ka neid, kes on varem ülikooli lõpetanud ning soovivad täiendada end enne järgmisele õppetasemele asumist ning üliõpilasi, kes samaaegselt tavapärase päevase õppega läbivad mõnes õppeained Avatud Ülikoolis, et saavutada suuremat paindlikkust oma tegevuste planeerimisel. Üliõpilaste võimalus seostada õpitavat teooriat oma erialaste kogemustega võib kompenseerida puudujääke, mis tulenevad varasema akadeemilise kogemuse puudumisest (Grepperud & Rønning, 2007; Rønning, 2009).

Täiskasvanud üliõpilased on õppima asudes kindlad, et nad saavad sobitada õppimist oma igapäevase eluga ning nende õppimisotsus on tõenäoliselt ärgitatud positiivsetest ootustest, et nad saavad õpingutega nõuetekohaselt hakkama (Grepperud & Rønning, 2007). Kindel õppimissoov ja lisandunud elukogemus on eeldusteks paremate tulemuste saavutamiseks (Carlan, 2001).

Uurimishüpooteesid

Eestis ei ole kuni käesoleva ajani akadeemilist enesetõhust ning selle mõju akadeemilistele tulemustele kõrghariduse tasemel kuigi palju uuritud. Lähtudes mitmetest enesetõhususega seotud uuringutest ning vanemaealiste ning ebatraditsioonilistes õppevormides õppivate üliõpilaste eripäradest on käesolevas seminaritöös püstitatud neli hüpooteesi.

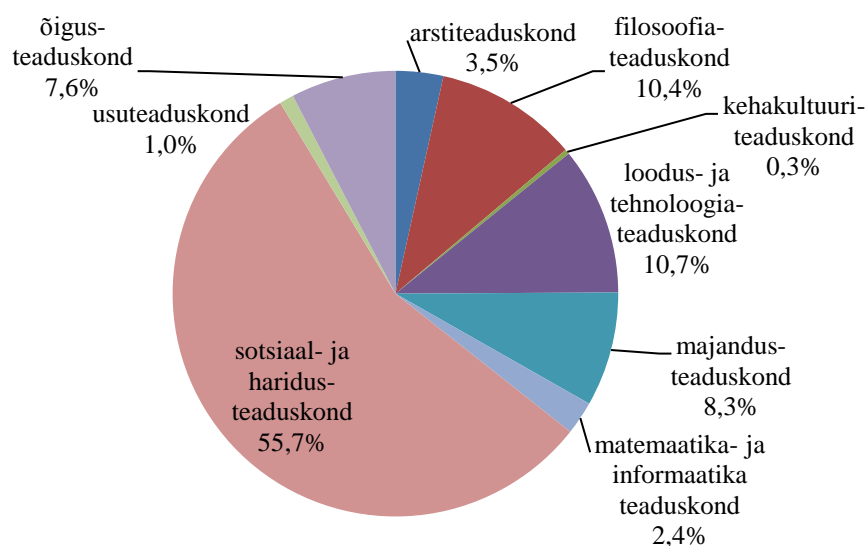
1. Avatud Ülikooli üliõpilased ja tavaõppe üliõpilased erinevad üksteisest akadeemilise enesetõhususe osas.
2. Akadeemiline enesetõhusus on akadeemiliste tulemustega positiivses seoses.
3. Neil Avatud Ülikooli üliõpilastel, kes ei osale akadeemilises tegevuses esmakordselt, on teistega võrreldes kõrgem hinnang akadeemilisele enesetõhususele ja paremad akadeemilised tulemused.
4. Avatud Ülikooli üliõpilaste õpingutega samaaegne töökoormus ei ole seoses nende akadeemiliste tulemustega.

Meetod

Valim

Käesolevas uuringu valimisse kuuluvad 363 Tartu Ülikooli üliõpilast, kellest 209 õppisid statsionaarses õppes ja 154 Avatud Ülikoolis. Vastajad olid vanuses 18-52 eluaastat, keskmiseks vanuseks $M=24,9$ ($SD=7,09$). Seejuures statsionaarse õppegrupi keskmine vanus oli $M=20,8$ ($SD=2,07$), Avatud Ülikoolis $M=30,8$ ($SD=7,61$). Vastanutest 82.7% olid naissoost.

Valimisse kuulus üliõpilasi kõigist üheksast Tartu Ülikooli teaduskonnast (joonis 1). Enim vastanuid (55,7%) oli sotsiaal- ja haridusteaduskonnast, nendest omakorda psühholoogia eriala üliõpilasi 51,6%.



Joonis 1. Valimi koosseis TÜ teaduskondade lõikes.

Uuringus osalenud Avatud Ülikooli üliõpilastest õppis 67,1% sotsiaal- ja haridusteaduskonnas, nendest 56,4% psühholoogia erialal.

Statsionaarse õppe üliõpilastest vastasid töötamisega seotud küsimustele 149. Vastanutest 23,5% ehk 35 töötas õpingutega samaaegselt, neist 8 täiskoormusega (40 tundi nädalas). Avatud Ülikooli üliõpilastest vastas töötamisega seotud küsimustele 140, vastanutest töötas õppimisega samaaegselt 75,7% ehk 106, täiskoormusega neist 77.

Statsionaarses õppevõrmis õppijatest 22,8% on ka varem kõrgkoolis õppinud, Avatud Ülikoolis õppijatest on varem kõrgkoolis õppinud 61,4%. Käesoleva uuringu käigus ei

täpsustatud, kas eelmisel kõrgkoolis õppimise korral õppekava täies mahus läbiti või millistel asjaoludel õpingud eelmisel korral katkesid.

Enesetõhususe skaala

Seminaritöö koostamisel kasutatud enesetõhususe mõõtmise küsimustiku on A. Bandura varasematele töödele toetudes eestindanud ja kohandanud R. Üpraus (Üpraus, 2009). Algselt sisaldas skaala nii üldise enesetõhususe kui ka akadeemilise enesetõhususe skaalaid. Käesolevas töös kasutatud 16-küsimuseline skaala koostamiseks on esialgselt küsimustikust eraldatud akadeemilise enesetõhususe skaala. Küsimustiku korrastamiseks viidi läbi faktoranalüüs (dots. Olev Must), mille eesmärgiks oli välja töötada kõigi küsimuste kõrge omavahelise korrelatsiooniga ühedimensionaalne skaala.

Küsimustikus esitatud väiteid hinnati 5-astmelisel nõustumisskaalal (1 = ei ole sugugi nõus, 5 = täiesti nõus) ning kõigi vastuste eest kogunenud punktide summa peaks väljendama vastaja akadeemilise enesetõhususe taset. Suurem punktide summa näitab vastaja kõrgemat hinnangut oma akadeemilisele enesetõhususele.

Andmete kogumise viis

Küsimustike täitmine toimus kursuse „Tunne iseennast: praktiline sissejuhatus individuaalsete erinevuste psühholoogiasse“ osana 2009/2010 ja 2010/2011 õppeaastal. Kursuse teoreetilises osas käsitleti olulisemaid psühholoogia valdkonda kuuluvaid individuaalseid ja kultuurilisi erinevusi, ning praktilises osas täideti psühholoogilisi teste ning osaleti eksperimentides. Kursuse käigus said üliõpilased individuaalset tagasisidet testide ja eksperimentide tulemuste kohta.

Akadeemilise enesetõhususe küsimustike täitmine toimus elektroonilisel teel. Küsimustikud olid Tartu Ülikooli psühholoogia instituudi internetipõhiste uuringute veebilehel kursusel osalejatele aine toimumise perioodil avatud. Iga üliõpilane võis enne kokkulepitud tähtaega küsimustiku täitmisse süveneda endale sobival ajal ja keskkonnas.

Kõik akadeemilise enesetõhususe küsimustiku täitnud üliõpilased vastasid ka demograafilisi näitajaid, senist akadeemilist kogemust ja praktilise töö kogemust käsitlevale üldküsimustikule.

Andmed küsimustikele vastanud üliõpilaste keskmiste akadeemiliste tulemuste kohta (06.02.2011) pärinevad TÜ õppeinfosüsteemist.

Tulemused

Analüüsiks kasutasin 363 üliõpilase (209 statsionaarne õpe, 154 mittestatsionaarne õpe Avatud Ülikoolis) akadeemilise enesetõhususe küsimustiku ning huvi ja motivatsiooni küsimustiku tulemusi.

Uuringus kasutatud akadeemilise enesetõhususe küsimustik koosnes 16 küsimusest. Kogu valimi küsimuste omavaheline korrelatsioon oli keskmiselt $r = .325$ ($p = .001$) ning Cronbach'i alfa $\alpha = .880$, mis näitab, et küsimustikul on hea sisereliaablus. Vastajate punktide summa (võimalik 16-80 punkti) oli vahemikus 32 kuni 80, keskmiseks punktisummaks kujunes 63.8 (SD = 8.75). Ordinaaltunnuse aritmeetilised keskmised kujunesid uuritava valimi puhul kõigi küsimuste osas kõrgeks (tabelina lisas 1).

Kõige suurema keskmise skooriga oli nii statsionaarse kui ka Avatud Ülikooli üliõpilaste grupi puhul 13. väide „Õppetöö kõrgkoolis on minu jaoks meeldiv kogemus“, mille puhul ka standardhälve võrreldes teiste küsimustega oli kõige väiksem (keskmine skoor 4.6, SD = .67). Suure keskmise punktisummaga järgnesid väited „Mul on olemas vajalikud teadmised ja oskused, et kõrgkoolis hakkama saada“ (keskmine skoor 4.4, SD = .70) ja „Kõrgkoolis õppimine on väga huvitav ja kõitev“ (keskmine skoor 4.4, SD = .79).

Madalaima keskmise tulemusena olid väited „Ma õpin materjali nii kaua, kuni omandan selle täielikult“ (keskmine skoor 3.4, SD = 1.06) ja „Vajadusel loobun muudest tegevustest heade hinnete nimel“ (keskmine skoor 3.4, SD = 1.14).

Hüpoteeside tulemused

Käesolevas töös püstitasin neli hüpoteesi. Esimese hüpoteesi kohaselt erinevad AÜ üliõpilased ja statsionaarse õppe üliõpilased keskmiselt üksteisest akadeemilise enesetõhususe osas. Analüüsiks kasutasin akadeemilise enesetõhususe hinnangute aritmeetilisi keskmisi tulemusi uuritavate gruppide lõikes, nende standardhälbeid ja t-testi.

Sõltumatute valimitega t-test näitas, et akadeemilise enesetõhususe osas esineb statsionaarsetel üliõpilastel ($M = 66.6$, $SD = 8.72$) ja AÜ üliõpilastel ($M = 60.0$, $SD = 7.22$) statistiline erinevus $t(df=356) = 7.879$, $p = .000$, ehk $p < 0,05$, mis kinnitab püstitatud hüpoteesi erinevustest. Statsionaarse õppe üliõpilastel on keskmiselt kõrgem akadeemilise enesetõhususe hinnang.

Üheks oluliseks põhjuseks võib siin olla statsionaarse õppe üliõpilaste varasema akadeemilise edukuse mõju, kuna õpingute alustamiseks selles õppevormis on kõrgemad lävendid. Arvestades sellega, et kõige usaldusväärsemaks enesetõhususe kujundajaks on inimese enda varasemad saavutused ning edukogemus suurendab veelgi hinnangut

enesetõhususele (Bandura, 1986), võib arvata, et üliõpilaste eelnev akadeemiline edukus avaldab akadeemilisele enesetõhususele mõju ka käsitletava valimi puhul.

Kuna võrreldavad üliõpilaste grupid erinevad üksteisest oluliselt keskmiste vanuste poolest - statsionaarses õppes oli keskmine vanus 20,8 aastat ($SD = 2.07$) ja Avatud Ülikoolis oli keskmiseks vanuseks 30,8 aastat ($SD = 7.61$), siis uurisin, kas suur erinevus akadeemilises enesetõhususes võib olla seotud üliõpilaste vanusega. Selleks kasutasin lineaarse regressiooni mudelit. Akadeemiline enesetõhusus osutus lineaarse mudeli järgi prognoositavaks vastajate vanuse kaudu $R = .246$, $F(1, 341) = 22.04$, $p < .05$.

Regressioonianalüüsi tulemusel saab välja tuua regressioonivõrrandi (tabel 1): akadeemiline enesetõhusus = $71.60 - .30 \times$ vanus. Mõlemad regressioonivõrrandi kordajad on statistiliselt olulised ($p < .001$).

Tabel 1.

Akadeemilise enesetõhususe hinnangu regressioon vanusele

	Standardiseerimata kordajad		Standardiseeritud kordaja	t	Olulisus
	B	Standardviga	β		
Konstant	71,598	1,653		43,306	,000
Vanus	-,300	,064	-,246	-4,695	,000

Teise hüpoteesi kohaselt on akadeemiline enesetõhusus akadeemiliste tulemustega positiivses seoses. Kõigi vastanute kaalutud keskmine hinne oli 3,0. Statsionaarsetel üliõpilastel oli keskmine hinne 3,1 (kõrgeim 4,9 ja madalaim 1,1) ning Avatud Ülikooli üliõpilastel 2,9 (kõrgeim 5,00 ja madalaim 1,1).

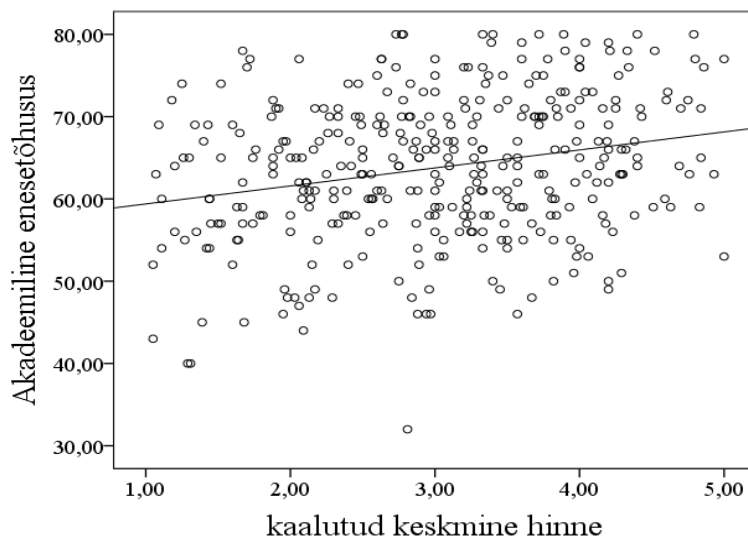
Uurisin vastajate soolisi erinevusi akadeemilistes tulemustes ning selgus, et need on väga väikesed: meeste keskmine kaalutud keskmine hinne oli 3,0 ning naiste keskmine hinne 3,1. Meeste ja naiste akadeemiliste tulemuste keskmisi analüüsisin t-testi abil: $t(df=84) = .567$, $p = .572$, $p > .05$, ning leidsin, et statistilist erinevust ei esine. See tulemus langeb kokku mitmete autorite uurimistulemustega (Naderi, Abdullah, Tengku, Sharir, & Kumar, 2009; Cassidy, 2011 jt.). Samuti ei ole statistiliselt oluline meeste ja naiste akadeemilise enesetõhususe hinnangu vaheline erinevus $t(df=82) = 1.02$, $p = .310$ ehk $p > .05$.

Käesoleva valimi puhul puudub seos akadeemiliste tulemuste ja vastajate vanuse vahel: $r = -.013$, $p = .811$. Sarnasele tulemusel on jõutud mitmetes üliõpilaste akadeemilist

edukust mõjutavaid tegureid käsitlevates uuringutes (Richardson, 1995; Rønning, 2009, Justice & Dornan, 2001). Seevastu näiteks Naderi, Abdullah, Tengku, Sharir, & Kumar (2009) on leidnud, et vanemate üliõpilaste akadeemilised tulemused on nooremate üliõpilaste akadeemilistest tulemustest oluliselt paremad.

Võrdlesin kaalutud keskmiste hinnete erinevusi ka statsionaarse õppe ja AÜ üliõpilaste gruppide vahel ning t-testi abil selgus, et $t(df=326) = 1.36$, $p = .175$, ehk $p > .05$, mis näitab, et kaalutud keskmise hinde osas erinevate õppevormide üliõpilaste gruppidel statistilist erinevust ei ole.

Kaalutud keskmise hinde seos akadeemilise enesetõhususega osutus käesoleva valimi puhul nõrgalt positiivseks: $r = .24$, $p < .001$ (Joonis 2).



Joonis 2. Akadeemilise enesetõhususe ja akadeemiliste tulemuste seos.

Positiivne seos akadeemilise enesetõhususe ja akadeemiliste tulemuste vahel kooskõlas paljude uuringute tulemustega (Schunk, 1995; Lee & Bobko, 1994; Pajares, 1996; Justice & Dornan, 2001; Rønning, 2009; Cassidy, 2011).

Kolmanda hüpoteesi kohaselt on neil AÜ üliõpilastel, kes ei osale akadeemilises tegevuses esmakordselt teistega võrreldes kõrgem hinnang akadeemilisele enesetõhususele ja paremad akadeemilised tulemused. AÜ üliõpilastest oli varem kõrgkoolis õppinud 61,4% ehk 86, nende keskmine vanus oli $M = 31.2$ aastat ($SD = 7.14$), kaalutud keskmine hinne oli $M = 3.12$ ($SD = .99$), hinnang akadeemilisele enesetõhususele $M = 60.6$ ($SD = 7.3$). Teisel grupil üliõpilastest, kes ei ole varem kõrgkoolis õppinud, oli keskmine vanus $M = 30.1$

aastat ($SD = 8.39$), kaalutud keskmine hinne $M = 2.74$ ($SD = .84$) ning akadeemilise enesetõhususe hinnang $M = 59.4$ ($SD = 7.08$).

Läbiviidud sõltumatute valimitega t-test näitas, et akadeemilise enesetõhususe osas ei esine võrreldavatel gruppidel statistilist erinevust $t(df=115) = .797$, $p = .427$, $p > .05$. Samade gruppide võrdlemisel on statistiliselt oluline akadeemiliste tulemuste erinevus $t(df=126) = 2.434$, $p = .016$, ehk $p < .05$. Seega osutus kolmas hüpotees osaliselt tõeseks: nendel Avatud Ülikooli üliõpilastel, kes ei osale akadeemilises tegevuses esmakordselt, on teistega võrreldes paremad akadeemilised tulemused.

Neljanda hüpoteesi kohaselt ei ole Avatud Ülikooli üliõpilaste õpingutega samaaegne töökoormus seoses nende akadeemiliste tulemustega. Vastanutest ($N = 140$) töötas 77 üliõpilast õpingutega samaaegselt täiskoormusega (40 tundi nädalas), 29 töötas osalise koormusega (kuni 20 tundi nädalas) ja 34 ei käinud samal ajal palgatööl. Analüüsiks jaotasin vastanud üliõpilased kahte gruppi: täiskoormusega töötajad üheks ($N = 77$, keskmise vanusega 32.9 aastat, $SD = 7.59$) ning osalise töökoormusega ja mittetöötavad teiseks grupiks ($N = 63$, keskmise vanusega 28.2 aastat, $SD = 6.92$). Akadeemilise keskmise hinde erinevusi võrdlesin nende kahe grupi keskmiste puhul $M = 2.987$, $SD = .979$ ja $M = 2.963$, $SD = .923$.

T-test kinnitas $t(df=135) = .157$, $p = .876$, et nende vahel ei ole statistilist erinevust. Seega leidis kinnitust püstitatud nullhüpotees, et töökoormus ei mõjuta akadeemilisi tulemusi. Erinevuste puudumine töötavate ja mittetöötavate üliõpilaste akadeemiliste tulemuste vahel kinnitab mitmete autorite varasemaid samasisuliste uuringute tulemusi (Graham & Donaldson, 1996; Justice & Dornan, 2001).

Kokkuvõte

Seminaritöös uurisin akadeemilise enesetõhususe erinevusi statsionaarse õppe ja Avatud Ülikooli õppe üliõpilaste vahel ning seost vanuse, eelneva akadeemilise kogemuse ja õpingutega samaaegse töökoormusega. Viimasel paarikümnel aastal on arenenud riikides järjest suurenenud ebatraditsiooniliste üliõpilaste osakaal kogu üliõpilaskonnast. Seoses elanikkonna üldise vananemisega, mis võib kaasa tuua noorte konkurentsi vähenemise statsionaarsetele õppekohtadele ning tööjõuturu nõudmiste muutumisega, on kõrgkoolidel huvi otsida uusi sihtrühmi ning pakkuda ka vanemaealistele õppuritele paindlikke õppimisvõimalusi. See tagab kõrghariduse omandamise võimalusele laiema juurdepääsu.

Käesoleva uuringu analüüsist selgus, et statsionaarse õppe üliõpilastel oli oluliselt kõrgem enesetõhusus võrreldes Avatud Ülikooli üliõpilastega. Ühe põhjustena võib siin kindlasti välja tuua eelnevate õppetasete kogemusi akadeemilise enesetõhususe mõjutajana, kuna edukaks konkureerimiseks statsionaarsesse õppesse (eriti riigieelarvelistele õppekohtadele) on vajalikud väga head eelnevad õppetulemused. Varasemad positiivsed kogemused suurendavad enesetõhusust. Toetudes Bandura (1986) teooriale enesetõhususe kujunemise allikate kohta, võib mõjutajatena olla oma roll ka mittestatsionaarse õppevormi üliõpilaste piiratud võimalusel kaastudengitega suhelda ja end nendega võrrelda, aga ka sellel, et nad saavad õppejõududelt suhteliselt vähem vahetut tagasisidet oma saavutuste kohta. Viimati nimetatud probleemid tulenevad auditoorse töö osakaalu vähesusest õppes ning ilmselt oleks võimalik omavahelist suhtlemist tihedamaks muuta ka kaasaegseid elektroonilisi suhtlemisvahendeid kasutades, mis aitaks kaasa kõrgemale akadeemilisele enesetõhususele (Hodges, 2008).

Võrreldud gruppide akadeemilise enesetõhususe mõjutajana ei saa tähelepanu alt välja jätta ka käesolevas töös leitud negatiivset suhet vanuse ja akadeemilise enesetõhususe vahel, sest statsionaarse õppe üliõpilaste ja Avatud ülikooli üliõpilaste grupi keskmiste vanuste erinevus oli kümme aastat.

Uuring kinnitas paljudes varasemates akadeemilise enesetõhususega seotud uuringutes (Schunk, 1995; Lee & Bobko, 1994; Pajares, 1996; Justice & Dornan, 2001; Fenollar, Roma'n, & Cuestas, 2007; Rønning, 2009; Cassidy, 2011) välja toodud positiivset seost akadeemilise enesetõhususe ja akadeemiliste tulemuste vahel ($r = .24, p < .001$). Seega võib ka vaadeldava valimi puhul tõdeda, et kõrgema enesetõhususega üliõpilastel kulgeb õppimine paremini.

Võrreldes üliõpilaste akadeemilisi tulemusi soolises ja vanuselises lõikes olulisi erinevusi ei leidunud. Käesolevas uuringus oli meeste osatähtsus vaid 17% valimist, mistõttu meeste ja naiste akadeemilise enesetõhususe erinevuste kohta üldisemate järelduste tegemine ei ole põhjendatud. Samas on meesüliõpilaste osakaal viimasel kümnel aastal olnud pidevalt kõige väiksem just hariduse (2010/11 õppeaastal 10%) ning tervise ja heaolu (2010/11 õppeaastal 13%) õppevaldkondades, samuti humanitaaria ja kunstide ning sotsiaalteaduste, ärianduse ja õiguse õppevaldkondades (Tõnisson, 2011). Üle poole uuringus osalenud üliõpilastest õppisid Tartu Ülikooli sotsiaal- ja haridusteaduskonnas.

Avatud Ülikooli üliõpilaste õppetulemuste võrdlemisel lähtuvalt nende eelnevast akadeemilise kogemuse olemasolust ilmnes gruppide keskmistes oluline erinevus ning leidis kinnitust hüpotees, et varasema akadeemilise kogemusega üliõpilastel on kõrgemad akadeemilised tulemused. Paremad tulemused võivad olla tingitud nende üliõpilaste suuremast võimekusest ja paremast teadmiste tasemest, kuid siinjuures võib mõju avaldada ka üliõpilaste kohanemine akadeemilise keskkonnaga õpingute kestel ning väljakujunenud iseseisva õppimise oskused. Täiskoormusega töötavate Avatud Ülikooli üliõpilaste (55%) sarnastest akadeemilistest tulemustest mittetöötavate ja väikese töökoormusega üliõpilastega võib järeldada, hoolimata suuremast hulgast kohustustest suudavad töötavad üliõpilased endale võetud ülesandeid hästi täita ning erinevaid tegevusi vajalikul moel planeerida ja organiseerida.

Kasutatud akadeemilise enesetõhususe skaala puhul olid kõigi ordinaaltunnuse keskmised skoorid võimalikust keskmisest oluliselt kõrgemad ja vastanute hulgas esines maksimaalse (aga mitte minimaalse) võimaliku punktisummaga üliõpilasi. See annab põhjuse akadeemilise enesetõhususe skaala ülevaatamiseks, et leida küsimuste lisamise, ümbersõnastamise või suurema intervallide arvuga skaala kasutamise teel paremaid võimalusi vastajate vaheliste erinevuste välja selgitamiseks. Kõrged ordinaaltunnuse keskmised skoorid võivad olla mõjutatud ka uuringu läbiviimisest kursuse „Tunne iseennast: praktiline sissejuhatus individuaalsete erinevuste psühholoogiasse“ raames, arvestades vastajate võimaliku sooviga näidata enda vastavaid hinnanguid tegelikust kõrgemana. Loomulikult ei saa kõrvale jätta ka võimalust, et üliõpilased, kes valikainena osalevad enestekohaseid hoiakuid käsitlevas õppeaines, ongi tänu kõrgendatud huvile selle temaatika vastu mõneti homogeenne grupp.

Käesolevale uuringule lisas väärtust valimi mitmekesine koosseis õpitavate erialade osas ja analüüsiks sobiv suurus. Loomulikult annaks teiste teaduskondade üliõpilaste suurem

osatahtsus valimis sotsiaal- ja haridusteaduskonna üliõpilaste kõrval paremaid võimalusi üldistusteks.

Seminaritöö koostamise käigus tutvusin paljude enesetõhusust, akadeemilist enesetõhusust ning täiskasvanud üliõpilaste eripärasid käsitlevate uuringute tulemustega ning kuna sellealast eestikeelset kirjandust ei ole kuigi palju, siis võib nende süstematiseerimist pidada oluliseks panuseks. Käesolev töö on sammuks edasi ebatraditsiooniliste üliõpilaste kui järjest suureneva grupi akadeemilist edukust mõjutavate teguritega seotud uuringutes. Kuigi seminaritöö põhjal ei saa teha konkreetseid ettepanekuid Avatud Ülikooli õppekorralduse parandamise või muutmise kohta, on siit võimalik enesekohaste hoiakute ja individuaalsete tegurite mõju uurimisega jätkata, et leida võimalusi üliõpilaste akadeemilise enesetõhususe suurendamiseks.

Kasutatud kirjandus

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191 – 215.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and actions: A social cognitive theory. *Engelwood Cliffs, N. J.:* Prentice –Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press.
- Bandura, A. & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87-99.
- Bong, M., & Skaalvik E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, Vol. 15, No. 1.
- Brewer, S., Klein, J., & Mann, K. (2003). Using small group learning strategies with adult re-entry students. *College Student Journal*, 37, 286-297.
- Bye, D., Pushkar, D., & Conway, M. (2007). Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly*, 57 No. 2, 141-158.
- Carlan, P. (2001). Adult students and community college beginnings: Examining the efficacy of performance stereotypes on a university campus. *College Student Journal*, 35, 169-182.
- Carney-Crompton, S., & Tan, J. (2002). Support systems, psychological functioning, and academic performance of nontraditional female students. *Adult Education Quarterly*, 52, 140-154.
- Cassidy, S. (2011). Exploring individual differences as determining factors in student academic achievement in higher education, *Studies in Higher Education*, 1-18.
- Chemers, M.M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 1, 55-64.

- Fairchild, E. (2003). Multiple roles of adult learners. *New Directions for Student Services*, 102, 11-16.
- Fenollar, P., Roma'n, S., & Cuestas, P. J. (2007). University students' academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 873–891
- Goto, S. T., & Martin, C. (2009). Psychology of success: Overcoming barriers to pursuing further education. *The Journal of Continuing Higher Education*, 57, 10–21.
- Graham, S., & Donaldson, J. (1996). Assessing the personal growth for adults enrolled in higher education. *Journal of Continuing Higher Education*, 44, 7-22.
- Grepperud, G., & Rønning, W.M. (2007). Barriers and strain in flexible education. In W.M. Rønning (Ed.), *The invisible student: Adults in flexible, higher education* (pp. 159–176). Trondheim: Tapir Academic Press.
- Haridus- ja Teadusministeerium (2011). Kõrghariduse valdkonna koondnäitajad. <http://www.hm.ee/index.php?048055#k6rgharidus> (14.12.2011).
- Hodges, C. B. (2008). Self-Efficacy in the Context of Online Learning Environments. A Review of the Literature and Directions for Research. *Performance Improvement Quarterly*, 20 (3 – 4), 7 -25.
- Justice, M., & Dornan, T. M. (2001). Metacognitive Differences between traditional-age and nontraditional-age college students. *Adult Education Quarterly*, 51 No. 3, 236-249.
- Kasworm, C. E. (2003a). Setting the stage: Adults in higher education. In D. Kilgore & P. J. Rice (Eds.), *Meeting the special needs of adult students. New Directions for Student Services*, 102, 3–10, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kasworm, C. E. (2003b). Adult meaning making in the undergraduate classroom. *Adult Education Quarterly*, 53(2), 81-98.
- Lane, J., & Lane, A. (2001). Self-efficacy and academic performance. *Social Behavior and Personality*, 29, 7, 687-694.
- Lee, C., & Bobko, P. (1994). Self-Efficacy beliefs: Comparison of five measures. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 364-369.
- Lundberg, C. A., McIntire, D. D., & Creasman, C. T. (2008). Sources of Social Support and Self-Efficacy for Adult Learners. *Journal of College Counseling*, 11, 58-72.

- Naderi, H., Abdullah, R., Tengku, H., Sharir, J., & Kumar, V. (2009). Intelligence and gender as predictors of academic achievement among undergraduate students. *European Journal of Social Sciences* 7, no. 2, 199–207.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F., & Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 426-443.
- Plageman, P. M., & Sabina, C. (2010). Perceived Family Influence on Undergraduate Adult Female Students. *The Journal of Continuing Higher Education*, 58, 156–166.
- Prat-Sala, M.; & Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 283-305.
- Ramsay, S., Jones, E., & Barker, M. (2007). Relationship between Adjustment and Support Types: Young and Mature-Aged Local and International First Year University Students. *Higher Education*, 54 (2), 247-265.
- Richardson, J. T. E. (1995). Mature Students in Higher Education: II. An investigation of approaches to studying and academic performance. *Studies in Higher Education*, 20(1), 5-17.
- Richardson, J.T.E., & Woodley, A. (2003). Another look at the role of age, gender and subject as predictors of academic attainment in higher education. *Studies in Higher Education* 28(4), 475–90.
- Ross, J. M. (1988). Transitions, triggers, and the return to college: No simple decision. *Journal of College Student Development*, 29, 112-118.
- Rønning, W. M. (2009) Adult, Flexible Students' Approaches to Studying in Higher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53 (5), 447-460.
- Sandman, L. R. (2010). Adults in four-year colleges and universities: Moving from the margins to the mainstream? In C. Kasworm, A. Rose, & J. Ross-Gordon (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 221–230). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 207–231.

- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and applications*. New York: Plenum.
- Statistikaamet (2011). Rahvusvaheline statistika. Sotsiaalelu. Elukestev õpe. <http://www.stat.ee/29975> (10.11.2011).
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pans, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. *American Education Research Journal*, 29, 663-676.
- Tartu Ülikool (2011). Eesti kõrgkoolide 2009 aasta vilistlaste uuring. http://www.ut.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=983454/Vilistlaste_uuringuraport.pdf (14.11.2011).
- Tõnisson, E. (2011). Kõrghariduse valdkonna statistiline ülevaade. Haridus- ja Teadusministeerium, <http://www.hm.ee/index.php?048183> , (10.12.2011).
- Üpraus, R. (2009). Akadeemiline edukus: akadeemilise enesetõhususe mõõtmine. Seminaritöö. Tartu Ülikool. Psühholoogia Instituut.

Lisa 1.

Akadeemilise enesetõhususe skaala küsimuste keskmised skoorid

	stats		AÜ		KOKKU	
	M	SD	M	SD	M	SD
1. Ma suudan ennast õppetööks motiveerida	4,2	,99	3,9	,84	4,1	,94
2. Ma oskan seada realistlikke eesmärke	4,4	,87	4,0	,72	4,3	,83
3. Mul on olemas vajalikud teadmised ja oskused, et kõrgkoolis hakkama saada	4,6	,64	4,2	,70	4,4	,69
4. Ma suudan keskenduda õppetööle ka siis, kui on muid huvitavaid tegevusi	3,7	1,12	3,4	1,02	3,6	1,09
5. Kõrgkoolis õppimine on väga huvitav ja kõitev	4,5	,79	4,3	,77	4,4	,79
6. Ma töotan kõvasti heade akadeemiliste tulemuste nimel	3,8	1,01	3,2	1,06	3,5	1,08
7. Ma tean, kuidas õppida, et häid tulemusi saada	4,2	,90	3,7	,94	4,0	,95
8. Ma oskan ootamatuid õppetööga seotud probleeme lahendada	4,3	,85	4,0	,69	4,2	,80
9. Ma õpin materjali nii kaua, kuni omandan selle täielikult	3,6	1,02	3,0	1,03	3,4	1,06
10. Ma annan endast parima kõigis ainetes	3,7	1,10	3,2	1,12	3,5	1,13
11. Ma mõistan loengus kuuldut hästi	4,4	,82	4,0	,58	4,2	,75
12. Ma mõistan õppematerjalide teksti hästi	4,5	,70	4,0	,59	4,3	,70
13. Õppetöö kõrgkoolis on minu jaoks meeldiv kogemus	4,6	,66	4,5	,65	4,6	,67
14. Ma olen võimeline saama enamikus ainetes häid tulemusi	4,4	,77	4,0	,82	4,2	,82
15. Vajadusel loobun muudest tegevustest heade hinnete nimel	3,7	1,08	3,0	1,10	3,4	1,14
16. Ma saan hakkama kõikide kõrgkooli ainetega	4,0	,97	3,7	,93	3,9	,96

Käesolevaga kinnitan, et olen korrektselt viidanud kõigile oma töös kasutatud teiste autorite poolt loodud kirjalikele töödele, lausetele, mõtetele, ideedele või andmetele.

Olen nõus oma töö avaldamisega Tartu Ülikooli digitaalarhiivis DSpace.

Kristina Koidu