

Tartu Ülikool

Sotsiaalteaduste valdkond

Haridusteaduste instituut

Õppekava: klassiõpetaja

Monika Tasa

PÕHIKOOLI ÕPILASTE ÕPIHOIAK KODUSTE ÕPIÜLESANNETE TEGEMISEL JA  
SELLE SEOSSED AKADEEMILISE EDUKUSEGA TARTU LINNA KOOLIDE NÄITEL

magistritöö

Juhendaja: dotsent Merle Taimalu

Tartu 2017

## Sisukord

Sissejuhatus.....	3
Teoreetiline ülevaade.....	6
<i>Õpihoiakud.....</i>	6
<i>Sügava ja pindmise õpihoiaku mõiste.....</i>	6
<i>Õpihoiaku teket mõjutavad tegurid.....</i>	8
<i>Õpihoiakutega tehtud uurimused ja õpihoiakute seos akadeemilise edukusega.....</i>	9
<i>Kodused õpiülesanded.....</i>	10
<i>Koduste õpiülesannete mõiste ja eesmärgid.....</i>	10
<i>Kodusteks õpiülesannete tegemiseks kuluv aeg.....</i>	12
<i>Koduste õpiülesannete sisu ja õpetaja tagasiside.....</i>	13
<i>Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused.....</i>	14
Metoodika.....	16
<i>Valim.....</i>	16
<i>Mõõtevahendid.....</i>	16
<i>Protseduur.....</i>	17
Tulemused.....	19
Arutelu.....	21
Kokkuvõte.....	24
Summary.....	25
Tänuõnad.....	26
Autorsuse kinnitus.....	26
Kasutatud kirjandus.....	27
Lisad.....	31

## Sissejuhatus

Eestis on viimastel aastatel kerkinud üles probleem, et õpilased ja nende vanemad kaebavad rohkete koolist antavate koduste õpiülesannete ja sellele kuluva aja üle. Eesti meedias on hulgaliselt õpilaste ja vanemate poolt kirjutatud selle teemalisi arvamusaluseid ilmunud. Kõige enam kajastab selliseid arvamusi uudisteportaal Delfi. Viimati ilmunud artiklis näiteks kirjutab 7. klassi õpilane, et järgneva päevaks olevaid kontrolltöid, tunnikontrolle ja kodutöid oli niivõrd palju, et kokku õppis õpilane ühel õhtul 6 tundi (Väsinud ja stressis õpilane..., 2017). Samas sai Eesti 2015. aasta PISA uuringus väga head tulemused ning seetõttu kuulub meie põhiharidus maailma parimate riikide hulka. Eesti põhikooli umbes 15-aastane õpilane kulutab PISA andmetel õppimisele koolis nädalas keskmiselt 25 tundi ja 45 minutit ning see, kuidas eesmärgini jõuda on õpetaja enda otsustada (PISA 2015 kokkuvõttev materjal, 2016). Koolis õppimisele kuluvale ajale lisandub kodustele õpiülesannetele kuluv aeg.

Kodused õpiülesanded annavad õpilasele võimaluse õppida lisaks koolis õpitule, kuid sealjuures tuleks tähelepanu pöörata nii koduste õpiülesannete eesmärgile kui ka selle mahule (Arro, Aus, Timoštšuk, Poom-Valickis & Kukk, 2015). Tervisekaitseõuetest kooli päevakavale ja õppekorraldusele leiab Kooli päevakava ja õppekorralduse määruse paragrahvis 11, kus on väljatoodud, et 1. klassis koduseid õpiülesandeid ei anta ning samuti ei anta koduseid õpiülesandeid pühade järgseks päevaks või õppeveerandi esimeseks päevaks (Tervisekaitseõuded kooli päevakavale ja õppekorraldusele, 2015). Samas, Terviseamet on teinud aastatel 2009-2010 uuringu, kus selgus, et 1. klassis antakse siiski 51%-le õpilastest koduseid õpiülesandeid ning neist 3%-le on antud õpiülesandeid pühadejärgseks päevaks või õppeveerandi esimeseks päevaks. Koduste õpiülesannete maht õpilasele kasvab vastavalt kooliastmele (Terviseamet, 2010).

Kodused õpiülesanded võivad tekitada pingeid lapse ja vanemate vahel. Vanem soovib, et laps omandaks vajalikud teadmised ning sooritaks vajalikud kodused õpiülesanded, kuid laps vajab pärast koolipäeva vaba aega ning kodutööd seda piisavalt ei võimalda (Cooper, Robinson & Patall, 2006; Trautwein, 2009). Seevastu Epstein ja Van Voorhis (2001) leiavad, et kodused õpiülesanded on kasulikud ka perekonna tasandil vaadatuna. Kodused õpiülesanded annavad vanematele võimaluse osaleda oma laste hariduse omandamises ning loovad sideme kooli ja kodu vahel. Eesti õpilaste õppeedukus on otseselt seotud koduste õpiülesannete täitmisega, viisaka käitumisega koolis, samas on olulised ka kehaline ja vaimne

heaolu ning motivatsioon (Ruus et al., 2007).

Riigiti on suhtumine koduste õpiülesannete andmise vajadusse väga erinev (Krull, 2000). Eestis antakse õpilastele koduseid õpiülesandeid ning iga kodune õpiülesanne peaks olema antud kindla eesmärgiga, mis aitaks lapsel saavutada paremaid tulemusi või kinnistada ttttttõpitud. 2013-2015 aastatel uuriti Eesti põhikooli õpilaste kodust õpikoormust (Arro et al., 2015). Uurimuses osales I kooliastmest 2. klass ja III kooliastmest 7. klass, kus eesmärgiks oli saada võimalikult hea ülevaade koduste õpiülesannetega seotud teguritest ja õpikäitumisest kodus. Uurimusest selgus, et nii 2. kui ka 7. klassi õpilased kulutavad matemaatika ülesannetele keskmiselt 30 minutit ja lugemisele 9 minutit päevas. Nii nagu varasemates uuringuteski, leidis kinnitust, et õpilased, kellel on kesised võimed ja akadeemilised tulemused, kulutavad kodustele õpiülesannetele rohkem aega. Põhikooli õpilaste uuringust jõuti järeldusele, et koduste õpiülesannete potentsiaali ei kasutata ära. Mõtestatud, põnevad ja olulised ülesanded annaks positiivse seose kodustele õpiülesannetele kulutatud aja ja akadeemilise edukuse vahel (Arro et al., 2015).

Lisaks sellele, kui palju kulub aega, kui pingutust nõudvad või sagedased on õpilase kodused õpiülesanded (Arro et al., 2015, Trautwein, 2007), on oluline ka see, kuidas õpilane suhtub õppimisse, olgu siis tegu kooli- või kodutööga. Üheks käsitusviisiks on õpihoiakute puhul nende jagamine sügavaks ja pindmiseks õpihoiakuks (Biggs & Tang, 2008). Pindmise õpihoiakuga õpilane soovib ülesannet lahendada võimalikult väikse vaevaga ja jätab mulje, et kõik vajalikud teadmised on omandatud. Sügava õpihoiakuga õpilane keskendub õpitud arusaamisele ja seoste loomisele. Õpihoiaku kujundamisel on oluline roll ka koduste õpiülesannete mahul ning õpilase huviringidel, sest huviringid hõlmavad suure osa koolijärgsest või vabast ajast (Biggs & Tang, 2008). Õpetaja saab toetada sügava õpihoiaku kujunemist oma tegevusega: andes erineva raskusastmega ülesandeid ning sidudes õpitavat igapäevaeluga. (Baeten, Kyndt, Struyyen & Dochy, 2010; Pilli, Sammul, Post, Aasjõe, Kruusamäe, 2013).

Missugune on õpilase suhtumine kodustesse õpiülesannetesse? Eelpool kirjutatust lähtudes jõutakse töö uurimisprobleemini, missugused on õpilaste õpihoiakud koduste õpiülesannete puhul ning mil moel on need seotud akadeemilise edukusega. Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada II ja III kooliastme õpilaste õpihoiakud koduste õpiülesannete tegemisel kolmes põhiaines ja õpihoiaku seos akadeemilise edukusega Tartu linna koolide õpilaste hinnangul.

Käesolev magistritöö koosneb neljast peatükist, mis omakorda jagunevad alapeatükkideks. Esimene peatükk koosneb kahest alapeatükist ja annab teoreetilise ülevaate

õpihoiakutest ja kodutöödest. Esimese peatüki lõpus esitatakse uurimuse eesmärk ja uurimusküsimused. Esimene alapeatükk toob välja õpihoiakutega seotud mõisted, õpihoiakuid mõjutavad tegurid, seose akadeemilise edukusega ning õpihoiakutega seotud uuringud. Teine alapeatükk seletab lahti kodutööde mõiste ja eesmärgid, kodutöödele kuluva aja, kodutööde sisu ja antava tagasiside. Teises peatükis kirjeldatakse uurimuse metoodikat. Kolmandas peatükis tuuakse välja uurimuse käigus saadud tulemused. Neljandas peatükis arutletakse tulemuste üle, võttes aluseks uurimusküsimused.

## Teoreetiline ülevaade

Järgnevalt antakse ülevaade magistritöö teoreetilistest lähtekohtadest. Tuuakse välja töö põhimõisted, tutvustatakse erinevaid õpihoiakuid, neid mõjutavaid tegureid ja seoseid akadeemilise edukusega. Samuti kirjeldatakse koduste õpiülesannete vajadust, õpiülesannetele kuluvat aega ja õpetaja poolset tagasisidestamist.

### Õpihoiakud

**Sügava ja pindmise õpihoiaku mõiste.** Selleks, et õpetajad saaksid õpilasi tulemuslikult õpetada on vaja eelkõige teadmisi, kuidas õpilased õpivad. Kuna õpetajate õpetamismeetodid mõjutavad õpilaste õpihoiakuid (Baeten et al., 2010; Pilli et al., 2013), siis teadmised õpihoiakute kohta aitavad õpetajal mitmekesistada oma õpetamismeetodeid. Käesolevas peatükis defineeritakse mõiste õpihoiak ning õpihoiaku erinevad tüübid. Tuuakse välja sügava õpihoiaku olulisus ja seda mõjutavad tegurid ning õpihoiaku seos akadeemilise edukusega.

Õpihoiak on õpilase poolne hoiak, mis näitab tema suhtumist õppimisse. Õpihoiak sõltub õpilase õpetamise kontekstist ning suhestumisest õppeprotsessiga (Biggs & Tang, 2008; Marandi, 2005; Rohtjärvi, 2011). Õpihoiakuid saab jagada kolmeks: pindmine, sügav ja saavutuslik ehk strateegiline (Biggs & Tang, 2008).

Pindmine õpihoiak (*surface approach to learning*) on lähenemine õppimisele sooviga saada ülesanne lahendatud võimalikult väikese vaevaga, ka sel juhul, kui kasutama peab kriitilist mõtlemist ja seostamist eelnevalt õpituga. Pindmise õpihoiaku juures on oluline jätta mulje, et kõik vajalikud teadmised said omandatud ning reageerida sellistele ülesannetele minimaalset pingutust nõudva tegevusega, näiteks faktide päheõppimine ilma nendest sügavamalt aru saamata (Biggs & Tang, 2008; Pilli et al., 2013). Pindmise õpihoiakuga õpilasele tekitab õpiülesannete lahendamine negatiivseid tundeid ja sellise õpihoiakuga ei kaasne vaimustust õppimisest (Biggs & Tang, 2008). Uurijad (Beattie, Collins & McInnes, 1997; Biggs, 1987b; Marandi, 2005) on leidnud, et õppija, kes kasutab pindmist õppimist:

- saavutab minimaalsed eesmärgid;
- õpib pähe faktid, ilma nendest sisuliselt arusaamata;
- leiab lihtsaima viisi ülesannete lahendamiseks;
- omandab vajaminevad materjalid ilma sellesse sügavuti minemata;
- puudub motivatsioon või motivatsioon on minimaalne;
- õpib mehhaaniliselt ja tugineb oma mälule;

- puudub aeg õpitule keskendumiseks.

Pindmine õppimine on seotud välise motivatsiooniga (Aharony, 2006).

Õpilane, kellel on sügav õpihoiak (*deep approach to learning*) keskendub õpitust arusaamisele ja seoste loomisele ka eelnevalt õpitud teemadega ehk soovib õppida tervikkontseptsiooni (Beattie, Collins, & McInnes, 1997; Biggs & Tang, 2008). Sügava õpihoiakuga õpilane on kohusetundlik ja teab, et vastutab oma õppimise eest (Pilli, et al., 2013). Õpilane on pühendunud õppimisele ning tegeleb sellega ka vabatahtlikult ehk õpilasel on sisemine motivatsioon, millega kaasneb uudishimu. Uudishimu paneb õpilasi otsima lisamaterjali ja seostama seda eelnevalt õpituga (Biggs & Tang, 2008; Marandi, 2005; Pilli, et al. 2013). Sügav õpihoiak viitab sellele, et õpilane on vaimselt väga hästi arenenud ja teab, miks ta õpib. Samuti on tähtis ka positiivne õpikeskkond (Biggs & Tang, 2008; Floyd, Harrington, & Santiago, 2009). Sügava õpihoiakuga õppijat iseloomustatakse erinevate uurijate (Biggs, 1987b; Lublin, 2003; Marandi, 2005) poolt järgmiselt:

- ta on õppimisele keskendunud;
- tunneb huvi õpitava vastu;
- teab, et õpib iseendale;
- püüab õpitust aru saada ning vajadusel otsib lisamaterjali;
- seostab õpitut juba varasemate teadmistega;
- omandab materjali täielikult;
- kasutab metakognitiivseid oskuseid ehk kasutab teadlikult oma teadmisi, oskusi ja tegevuskava;
- kasutab õpitud teadmisi praktikas;
- õpib iseseisvalt ja teab, kust vajalikke materjale leida.

Biggs ja Tang (2008) on toonud välja, et lisaks pindmisele ja sügavale õpihoiakule on mõnikord otstarbekas kasutada ka mõistet saavutuslik hoiak ehk strateegiline õpihoiak. Need mõisted väljendavad, kui suure saavutusvajadusega või kui organiseeritud on õpilane. Antud hoiakut võib pidada paralleelseks nii sügava kui ka pindmise õpihoiakuga. Selline hoiak õpitava suhtes tekib sel juhul, kui õpilane soovib saada häid hindeid, mis viitab pindmisele hoiakule, kuid samas soovib ka õpitust aru saada, see viitab sügavale õpihoiakule (Valk, Marandi, Pilt, Villems, Ruul, 2006). Saavutusliku õpihoiakuga õpilane sooritab oma eksamid tavaliselt edukalt, kuid seejuures ei mõista täielikult õpitud teemat (Gordon & Debus, 2002; Marandi, 2005). Biggs & Tang (2008) ei ole saavutuslikku õpihoiakut eraldi lahti kirjutanud, kuna see põimub nii sügava kui ka pindmise õpihoiakuga.

Kokkuvõtteks võib öelda, et õpihoiak näitab õpilasepoolset hoiakut õppimisse.

Õpihoiakuid saab jagada kolmeks: pindmiseks, sügavaks ja strateegiliseks ehk saavutuslikuks õpihoiakuks. Pindmise õpihoiakuga õpilane soovib saada töö tehtud võimalikult kiiresti ja lihtsalt ning ei mõtle sellele, kas ka õpitust aru saab. Sügava õpihoiakuga õpilane soovib õpitud täielikult mõista ja vajadusel otsib lisamaterjali. Saavutuslik ehk strateegiline õpihoiak on vahepealne kombinatsioon nii sügavast kui ka pindmisest õpihoiakust. Antud töös keskendutakse kahele õpihoiakule – pindmisele ja sügavale.

**Õpihoiaku teket mõjutavad tegurid.** Õpihoiak näitab õpilase suhtumist õppimisse (Rohtjärv, 2011), kuid see ei ole püsiv ning õpihoiak võib aja jooksul muutuda (Marandi, 2005). Samas leiti Tartu Ülikoolis tehtud uuringus, et üliõpilaste õpihoiak ei muutunud – pindmise õpihoiakuga üliõpilased jäid pindmisteks ning sügava õpihoiakuga üliõpilased sügavaks. Samas viidi uuring läbi väga lühikesel ajal, eelküsitus viidi läbi 2004. aasta sügisel ja järelküsitus 2005. aasta alguses. Uuringus selgus, et õppijal saab olla erinev õpihoiak erinevates ainetes (Valk et al., 2006).

Biggs (1987a) jagab õpihoiakuid mõjutavad tegurid kaheks: sisemised faktorid ja välised faktorid. Sisemiste ehk isiklike tegurite alla kuuluvad vanemate ja isikuga seotud tegurid nagu õpilase enda isiksus ja juba olemas olevad teadmised, ootused ja õpiharjumused või õpistiil (Biggs, 1987a; Marandi, 2005). Välisteks teguriteks võivad olla ajapuudus, õpetajapoolne tagasiside või selle puudumine ja ka õpetamismeetodid (Biggs 1987a; Marandi, 2005). Õpetajast mitte lähtuvalt on mõjutavateks teguriteks ka kooli- ja klassikaaslaste suhtumine õppimisse ning õpilase õppimiseks pühendatud aeg (Baeten, et al., 2010). Õpilase õpihoiaku kujundamisel on oluline roll ka kodutööde mahul ning huviringidel, mis hõlmab suurema osa ajast pärast kooli (Biggs & Tang, 2008).

Õpihoiaku kujundamisel mängib suurt rolli õpetaja. Õpilase aktiivsuse ja vastutuse toetamine, struktureeritud ja osadeks jaotatud teadmised, igapäeva eluga seotud ülesanded, erinevate raskusastmetega ülesanded, rühmatööd, jätkuv ja kumulatiivne õppimine ning õpitu tagasipeegeldamine – need õpetajapoolsed tegevused toetavad sügavat õpihoiakut (Baeten, et al., 2010; Pilli et al., 2013). Tartu Ülikoolis tehtud uuringus selgus, et enamjaolt on üliõpilastel sügav õpihoiak (Valk et al., 2006). Biggs ja Tang (2008) toovad välja tegurid, mis õpetajal aitavad kujundada õpilases sügava õpihoiaku:

- ainet või teema struktuuri tuleb selgitada arusaadavalt;
- uut teemat tuleb õpetada nii, et õpilased hakkaksid esitama küsimusi või kirjeldaksid probleemi;



- õpetades peab lähtuma õpilaste eelteadmistest;
- peab püüdma kõrvaldada õpilaste väärarusaamad või ekslikud seisukohad;
- hindama peab pigem struktuuri mõistmist mitte üksikfaktide teadmist;
- klassis peab valitsema positiivne õpikeskkond, kus õpilased julgevad eksida, et eksimustest õppida;
- oluline on teemasse süvenemine ja sellesse sügavuti minemine.

Seega õpilase õpihoiakut kujundavad mitmed tegurid. Need saab tinglikult jagada kaheks: sisemised ja välised tegurid. Sisemisteks teguriteks on näiteks õpilase enda isiksus ja tema õpistiilid või teadmised. Välisteks teguriteks võivad olla õpetaja poolne tagasiside või õpetaja õpetamiseetodid.

### ***Varasemad uurimused õpihoiakutest ja õpihoiakute seostest akadeemilise edukusega.***

Õpihoiakute uurimiseks on loodud mitmeid erinevaid küsimustikke. Kõige levinum neist on R-SPQ-2F - *Study Process Questionnaire*, mis baseerub Likerti 5-palli skaalal (Biggs, 1987b). Esialgu oli küsimustikus 42 küsimust ning eristati kolme suunda – pindmine, sügav ja saavutuslik. Küsimustikku on aja jooksul lihtsustatud, alles on jäänud 20 küsimust, milles eristatakse pindmist ja sügavat õpihoiakut (Biggs, Kember & Leung, 2001).

Heywood (2000) kirjeldab oma raamatus, et õpihoiakute selgestegemiseks kasutati alguses teksti mõistmist. Õpilastelt küsiti teksti kohta erinevaid küsimusi, kus osa neist oli seotud teksti sisuga ja osa sellega, mil viisil loeti, kuidas sisu meelde jäeti ja missuguseid võtteid selleks kasutati. Õpihoiaku valikul on leitud seos õppija vanusega (Sadler-Smith, 1996; viidatud Heywood, 2000 j; Valk et al., 2006). Heywood viitab oma raamatus mitmele autorile (nt Fyfe, James, Sadler-Smith), kelle uuringutes on järeldatud, et nooremad õppijad on pigem pindmise õpihoiakuga ning vanemad pigem sügava õpihoiakuga (Heywood, 2000; Valk et al., 2006).

Õpilasel on võimalik kasutada erinevaid viise, kuidas õppematerjali omandada, on siis selleks sügav või pindmine õpihoiak. Teatud valikud võivad mõjutada akadeemilise edukuse saavutamist. Eeldatakse, et sügava õpihoiakuga õpilane on akadeemiliselt edukam kui pindmise õpihoiakuga õpilane. Richardson, Abraham ja Bond (2012) leidsid, et üliõpilaste sügava õpihoiaku ja akadeemilise edukuse vahel, mida mõõdeti keskmise hinde kaudu, oli nõrk seos ( $r=0,14$ ). Sæle, Dahl, Sørli ja Friborg (2016) uurisid Norra üliõpilaste õpihoiakuid, prokrastineerimist ehk ülesannete alustamise ja lõpule viimise edasi lükkamist ja akadeemilise

edukuse vahelist seost. Uurijad leidsid, et sügav õpihoiak on nõrgalt kuni mõõdukalt positiivselt seotud üliõpilase akadeemilise edukusega. Samas oli positiivne seos pindmise õpihoiaku ja prokrastineerimise vahel.

2006. aastal viidi Tartu Ülikoolis läbi uurimus (Valk et al., 2006), mille eesmärgiks oli analüüsida ülikooli õppeprotsesse erinevatel õppijatel eesmärgiga leida viis, kuidas toetada sügavat õppimist ülikooli erinevates õppevormides. Andemete kogumisel kasutati R-SPQ-2F (*Study Process Questionnaire*) küsimustikku, mis tõlgiti eesti keelde ning juurde koostati 46 väidet. Uurimusest tuli välja, et 84% vastanute õpihoiak sõltub kursusest. Eelküsitletuses ilmnnes, et naissoost üliõpilased on pigem sügava õpihoiakuga, kuid hiljem järelküsitletuses erinevusi mees- ja naisüliõpilaste õpihoiakute vahel ei ilmnunud. Samas tõid Valk jt (2006) välja, et üliõpilast on võimalik suunata sügavamale õpihoiaku suunas, kui kursus muuta struktureeritumaks ja anda rohkem tagasisidet. Tartu Ülikoolis läbiviidud uuringus ilmnnes, et teatud õpetamismeetodid toetavad sügavat õpihoiakut ja võivad aeglustada pindmise õpihoiaku süvenemist. Kollom (2013) on toonud välja, et pinnapealset õppimist soodustab kollaboratiivne õppimine ehk ühisõppimine ja sügavat õpihoiakut iseseisev õppimine. Tartu Ülikoolis läbiviidud uuringus selgus, et kõrgemad punktid said sügavas õpihoiakus füüsika-keemia ja bioloogia-geograafia teaduskonna üliõpilased. Leiti ka, et nooremad üliõpilased on pigem pindmise õpihoiakuga ja vanemad üliõpilased sügava õpihoiakuga. Andmeid analüüsides leiti positiivne seose sügava õpihoiaku ja üliõpilase akadeemilise edukuse vahel ning samuti oli negatiivne seos pindmise õpihoiaku ja akadeemilise edukuse vahel.

Seega võib öelda, et levinumaks küsimustikus on R-SPQ-2F, mis baseerub Likerti 5-palli skaalal. Õpilastel on võimalik kasutada erinevaid viise, kuidas õppematerjal omandada ja võimalikult head akadeemilised tulemused saada. Tartu Ülikoolis läbi viidud uuringus selgus, et sügava õpihoiaku ja akadeemilise edukuse vahel on olemas positiivne seos.

### **Kodused õpiülesanded**

***Koduste õpiülesannete mõiste ja eesmärgid.*** Koduste õpiülesannete ehk kodutööde all mõistetakse tavaliselt õpilastele õpetajate poolt antud õpiülesandeid, mis tuleb täita väljaspool kooli (Cooper et al., 2006; Krull, 2000). Enamik õpetajaid, kuid ka lapsevanemaid ja õpilasi on veendunud, et kodused õpiülesanded on üks väärtuslik õppemeetod (Cooper, Lindsay, Nye, & Greathouse, 1998; Xu, 2005). Koduste õpiülesannete eesmärgid: õpitu kinnistamine, õppimisoskuse arendamine, õpilünkade kõrvaldamine, uueks teemaks ettevalmistumine, õpitu uude konteksti kandmine või erinevate ainete teadmiste ja oskuste omavaheline lõimimine. (Epstein & Becker, 1982; Krull, 2000; Trautwein, 2007).

Eesti põhikooliõpilaste koduse õpikoormuse uuringus tuli välja, et koduste õpiülesannete eesmärkideks oli õpetajatel seatud:

- traditsiooniline, kus koduse õpiülesande eesmärgiks oli korrata, kinnistada, õppida kontrolltöök või valmistada ette uue teema õpetamiseks;
- konkreetse oskuse arendamine, kus eesmärgiks oli harjutada või kinnistada konkreetset võtet;
- õpioskuste arendamine, kus eesmärgiks oli arendada kohusetunnet, iseseisva õppimise oskuste omandamist ja nende oskuste kujundamist;
- motiveerimine, kus eesmärgiks oli ahhaa-efekti tekitamine, lisainfo otsimine ja juurde lugemine;
- konstruktivistlik, kus eesmärgiks oli iseseisva mõtlemise arendamine, teooria sidumine praktiliste ülesannetega, teadmiste ja oskuste rakendamine;
- individualiseeriv, kus eesmärgiks oli nõrgematele õpilastele anda võimalus koolis tehtu kodus lõpetada, anda andekatele lisaülesandeid;
- koostööoskuste arendamine, kus kasutati rühmatööd ja pikemaajalisi projekte (Arro et al., 2015).

Eesti põhikooliõpilaste koduste õpiülesannete uuringus moodustas valimi 2. ja 7. klass. 2. klassi koduste õpiülesannete eesmärkidest puudusid sellised eesmärgid nagu teooria sidumine praktiliste ülesannetega ja ahhaa-efekti tekitamine. Uuringust selgus, et koduste õpiülesannete eesmärkidesse lisandub motiveerimine pigem põhikooli lõpuklassides, kus huvi kooli vastu on juba langenud. 7. klassi koduste õpiülesannete eesmärgid oli mitmekesisemad, näiteks iseseisev õppimine, õpioskuste arendamine, huvi tekitamine. Kuid sama palju, kui oli kõiki teisi eesmärke kokku, esines traditsioonilisi eesmärke nagu õppimise kordamine ja õppimine kontrolltöök (Arro et al., 2015).

Õpilaste koduste õpiülesannete kvaliteeti mõjutab õpilase enda motivatsioon koduseid õpiülesandeid teha. Kui õpilasel puudub motivatsioon koduseid õpiülesandeid teha ja need ei ole õpilase jaoks huvitavad, siis tehakse see ära kohusetundest või heakskiidu saamise nimel. Selline koduste õpiülesannete tegemine ei toeta õppimist (Trautwein & Lüdtke, 2009). Õpilased, kes teevad koduseid õpiülesandeid suure motivatsiooni ja huviga õpitavat mõista saavutavad paremaid akadeemilisi tulemusi ja loovad seoseid ka varem õpitud materjalide vahel (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, Deci, 2004).

Tallina Ülikooli dotsent Katrin Poom-Valickis (2015) on toonud välja mitmeid soovitusi, millega võiks õpetaja arvestada, kui on vaja anda kodutööd:

- kodutööl peab olema kindel eesmärk ja seda tuleb seletada ka õpilastele;
- ülesannet valides või luues tuleb mõelda, kas ja mil moel pakub see õpilastele huvi ja missuguseid erinevaid oskusi ning teadmisi ülesanded vaja läheb;
- kodutöid võiks rohkem individualiseerida ja luua seoseid igapäevaeluga või õpilaste enda huvialadega;
- kodutöid tuleb anda sobivas mahus;
- kodutöö ei tohi olla õpilasele karistus, vaid see peaks toetama õppimist ja vastamist.

Seega on koduste õpiülesannete andmisel üheks oluliseks teguriks õpetajapoolne koduste õpiülesannete eesmärgistamine. Klassikalisteks koduste õpiülesannete eesmärkideks on: kinnistamine või kordamine, konkreetsete oskuste arendamine, õpioskuste arendamine, motiveerimine, individualiseerimine, iseseisva mõtlemise arendamine, koostööoskuse arendamine. Kodused õpiülesanded peaksid olema õpetajal hästi läbi mõeldud, et õpilane saaks sellest ülesandest võimalikult palju kasu. Hästi organiseeritud kodused õpiülesanded annavad ka õpilasele võimaluse saada kõrgemaid akadeemilisi tulemusi. Lisaks sellele, missugune peaks olema üks hea kodutöö on oluline ka kodutöödeks kuluv aeg. Õpihoiaku kujunemisel on oluline, et kodused õpiülesanded arendaksid iseseisvat mõtlemist ja õpilane peaks kasutama ka oma varasemaid teadmisi.

***Koduste õpiülesannete tegemiseks kuluv aeg.*** Nii õpilaste kui ka nende vanemate seas on levinud arvamus, et mida kauem teha koduseid õpiülesandeid seda tublim ja targem on õpilane. Tihti peale ei tähenda õpilase suur ajakulu koduste õpiülesannete tegemisele, et õpilane on kohusetundlik ja seetõttu ka akadeemiliselt edukas. Arro jt (2015) on oma uurimuses leidnud, et vähem võimekad õpilased, kellel on ka madalamad akadeemilised tulemused õpivad kodus kauem. Õpilane, kes sooritab koduseid õpiülesandeid ajaliselt kaua võib olla madala kognitiivse arenguga, madala motivatsiooniga või puudulike eelteadmistega (Trautwein & Köller, 2003).

Eestis 2013-2015. aastal tehtud uuringus selgus, et rohkem aega veedavad koduseid õpiülesandeid tehes kõrgema läbipõlemise võimalusega õpilased. Koduseid õpiülesandeid ajaliselt kauem tegevad õpilased ei usu, et nad saavad õpiülesannetega hakkama võrreldes õpilastega, kes kulutavad kodusteks õpiülesanneteks vähem aega. Samuti on madala motivatsiooniga õpilasel raske püsida ebahuvitava ülesande juures. Uurimuses selgus, et kodusteks õpiülesanneteks kulutatud aeg on osaliselt ebaefektiivne ning koduste õpiülesannete potentsiaali ei kasutata maksimaalselt ära. Koduste õpiülesannete kontekst ei

võimalda õpilastel kasutada oma täit potentsiaali omandamiseks võimalikult palju ja diferentseeritud teadmisi (Arro et al., 2015). Üheks põhjuseks võivad olla mahukad ja sisutihedad õppe- ja ainekavad, mis teevad õpilaste koolipäevad pingeliseks. Samuti võivad olla tihedad ainekavad üheks teguriks, miks koduste õpiülesannete maht on suur ning mitte nii mitmekesine kui võiks (Toomela, 2009).

Vastupidiselt ülaltoodule mitmed uuringud siiski toetavad seisukohta, et kodustele õpiülesannetele kulutatud aeg on positiivselt seotud paremate akadeemiliste tulemustega (Cooper et al., 2006; Trautwein, 2007). Cooper ja teised (2006) on leidnud oma uuringus, et on olemas positiivne seos akadeemiliste tulemuste ja kodustele õpiülesannetele kulutatud aja vahel põhikoolis ja gümnaasiumis. Samas nad ei leidnud tugevat seost algklassides. Kodune õpiülesanne arendab õpilaste kohusetunnet, tekitab uudishimu edasi õppimisel ning seda ka mitte akadeemilistes valdkondades. Cooper jt (2006) ning Trautweini (2006) seisukohta toetab ka eelnevalt õpihoiakute peatükis väljatoodu. Ehk sügava õpihoiakuga õpilane soovib saada laialdasemaid teadmisi, otsib juurde vajalikke materjale ja seob eelnevad teadmisi uutega ning pindmise õpihoiakuga õpilane soovib õpiülesanded lahendada võimalikult kiiresti ja lihtsalt (Biggs & Tang, 2008; Marandi, 2005; Pilli et al., 2013). Võib eeldada, et sügava õpihoiakuga õpilane kasutab koduste õpiülesannete lahendamiseks rohkem aega, et õpitut täielikult mõista kui pindmise õpihoiakuga õpilane.

2015. aasta PISA uuringus uuriti ka õpilaste kodutööde ajakasutust. Seal selgus, et Eesti õpilased kulutavad kodutöödele keskmisel 17,4 tundi nädalas, mis on OECD keskmisest (17,1) natuke kõrgem. Kõige rohkem õpivad väljaspool kooli õpilased Araabia ÜEs 29,7 tundi nädalas. Soomes kulutavad õpilased oma kodutöödele keskmisel 11,9 tundi nädalas. Ligi viis tundi kauem Eesti õpilastest, õpivad väljaspool kooli põhikooli õpilased Venemaal. Samuti kinnitas ka PISA uuring, et mida rohkem õpilased kulutavad aega kodutöödele loodusteadustes, seda madalam on nende keskmine tulemus (Tire et al., 2015).

***Koduste õpiülesannete sisu ja õpetaja tagasiside.*** Eestis tehtud põhikooli õpilaste õpikoormuse uuringus (Arro et al., 2015) leiti, et 49-st vastanud õpetajast enamus ehk 80% annavad koduseid õpiülesandeid. Koduste õpiülesannete andmist peavad vastanutest keskmisel oluliseks 76% ja väga oluliseks 10%. Koduseid õpiülesandeid andes peab olema õpetaja kindel, et õpilased on tunnisiselt omandanud koduste õpiülesannete tegemiseks vajalikud teadmised ja oskused. Õpetaja ülesanne on leida erinevaid tegureid, mis toetavad õpilase

õppimist ning tunda õpilase õpioskuste puudujäike (Arro et al., 2015). Ebahuvitavad ning kohusetunde või heaskiidu eesmärgil sooritatud õpiülesanded ei toeta õpilase õppimist. Samuti on vähepüsivad teadmised, mida on saavutatud välise motivatsiooni ajal (Vansteenkiste et al., 2004).

Lisaks koduste õpiülesannete eesmärgistamisele ja individualiseerimisele on oluline ka kodustele õpiülesannetele tagasiside andmine, mis mõjutab ka õpilase õpihoiaku kujunemist. Õpetajale ei tohiks olla oluline ainult koduste õpiülesannete andmine, vaid ka nende kontrollimine ja tagasisidestamine. Õppijad panustavad kodustesse õpiülesannetesse rohkem, kui õpiülesandeid kontrollitakse tunnis. Tagasisidestamise juures tõstab õpilastes motivatsiooni ka viis, kuidas koduseid õpiülesandeid kontrollitakse. Õpilase motivatsiooni vähendavad tagasisidestamise juures preemiad ja karistused ning õpilastel tekivad negatiivsed tunded koduseid õpiülesandeid tehes. Klassikaliseks koduste õpiülesannete kontrollimise viisiks on õigete ja valede vastuste ette lugemine, kuid vähesed õpetajad kasutavad õpilaste vastastikust tagasisidet. Kahjuks kodused õpiülesanded, mida antakse, ei ole õpilastele keerukad, seega ei ole põhjust ka õpilastelt küsida, mis oli neile rasket õpiülesannete lahendamisel (Arro et al., 2015).

Seega võib öelda, et koduste õpiülesannetel on oluline roll õppimise protsessis. Enamik õpetajaid peavad koduseid õpiülesandeid oluliseks. Koduseid õpiülesandeid andes peab õpetaja olema veendunud, et vajalikud oskused õpiülesandeid teha on õpilane tunnis omandatud. Kodused õpiülesanded peaks olema õpilasele motiveerivad. Lisaks koduste õpiülesannete andmisele on oluline ka tagasiside ning viis, kuidas seda tehakse, sest see mõjutab õpilase õpihoiaku kujunemist.

### **Uurimuse eesmärk ja uurimusküsimused**

Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada II ja III kooliastme õpilaste õpihoiakud koduste õpiülesannete tegemisel kolmes põhiaines ja õpihoiaku seos akadeemilise edukusega Tartu linna koolide õpilaste hinnangul. Lähtuvalt magistritöö eesmärgist on püstitatud kolm uurimisküsimust.

Töö autoril ei õnnestunud leida ühtegi uurimust, kus oleks käsitletud põhikooli õpilaste õpihoiakuid. Samas on nii Eestis kui maailmas tehtud mitmeid uuringuid üliõpilaste õpihoiakute kohta (Heywood, 2000; Pilli et al., 2013; Rohtjärvi, 2011; Valk et al., 2006). Eestis on uuritud üliõpilaste õpihoiakuid, kuid samas ei ole uuritud õpihoiakuid koduste õpiülesannete tegemisel. Sellest lähtuvalt on magistritöö esimene uurimisküsimus:

- Milline on põhikooli õpilase õpihoiak koduste õpiülesannete tegemisel kolmes

põhiaines tema enda hinnangul?

Tartu Ülikoolis läbiviidud uuringus ilmnis, et mida halvem on hinne kursusel, seda pindmisem oli üliõpilase õpihoiak (Valk et al., 2006). Samas leidsid Richardson, Abraham ja Bond (2012), et üliõpilaste sügava õpihoiaku ja akadeemilise edukuse vahel on seos. Sæle, Dahl, Sørлие ja Friborg (2016) uurisid Norra üliõpilaste õpihoiakuid ning ilmnis, sügav õpihoiak on nõrgalt kuni mõõdukalt seostus akadeemilise edukusega. Sellest tulenevalt on sõnastatud magistritöö teine uurimisküsimus:

- Missugused seosed on põhikooli õpilase koduste õpiülesannete õpihoiaku ja akadeemilise edukuse vahel põhiainetes?

Valk jt (2006) leidsid oma uuringus, et üliõpilaste vanus ja õpinguaastate arv korreleerusid nõrgalt pindmise õpihoiakuga. Lisaks on erinevates uuringutes leitud, et vanemad tudengid on sügavam õpihoiakuga kui nooremad (Byrne et al., 2002, viidatud Valk 2006 j; Zeegers, 2001, viidatud Valk, 2006 j). Sellest tulenevalt on magistritöö kolmas uurimisküsimus:

- Missugused on erinevused õpilaste koduste õpiülesannete õpihoiakute vahel II ja III kooliastmes?

## Metoodika

Uurimustöö eesmärgi saavutamiseks viidi läbi kvantitatiivne korrelatiivne uurimus.

Uurimustöös kasutati kvantitatiivset andmete kogumise meetodit, sest see võimaldab koguda suure andmestiku lühikese aja jooksul (Õunapuu, 2014).

## Valim

Uurimuse valimisse kuulusid õpilased kolmest Tartu linna koolist. Koolide valimisel kasutati mugavusvalimi põhimõtet, valides koolid, mis olid töö autorile tuttavad ja millise kooli juhtkonnaga sai kõige paremini kontakti. Valimisse kuulusid koolide kõik 5. ja 8. klassi õpilased, kelle vanematelt oli luba saadud. Töö autor oli planeerinud saada vastused umbes 300 õpilaselt.

Lõplikku valimisse jäi 158 õpilast, kellest 76 (48%) olid tüdrukud ja 82 (52%) poisid. Küsitleti kahte erinevat kooliastet: II kooliastmes vastas 5. klassist 110 (70%) õpilast ja III kooliastmes vastas 8. klassist 48 (30%) õpilast.

*Tabeli 1. Vastajate jaotus vastavalt soole ja klassile.*

	<b>5. KLASS</b>	<b>8. KLASS</b>	<b>KOKKU</b>
<b>TÜDRUK</b>	50	26	76
<b>POISS</b>	60	22	82
<b>KOKKU</b>	110	48	158

## Mõõtevahendid

Uurimisinstrumendina kasutati andmete kogumiseks ankeeti (vt Lisa 1). Autor kasutas oma töös varem üliõpilastele koostatud ankeeti (Valk et al., 2006) ning kohandas selle põhikooli õpilastele sobivaks. Ankeet algas pöördumise küsitletavate poole ning motiveerimisega, seejärel järgnes lühike ankeedi tutvustus. Ankeet, mida õpilased täitma pidid oli elektrooniline.

Ankeedis oli 65 küsimust ja see oli jaotatud neljaks osaks: eesti keele, matemaatika ja inglise keele koduste õpiülesannete kohta käivad küsimused ja taustandmed. Esimesed kolm osa ankeedist olid struktuuri ja sisu poolest sarnased. Esimene osa koosnes väidetest õpihoiakute kohta eesti keele koduste õpiülesannete tegemisel, teine osa matemaatika koduste õpiülesannete ja kolmas inglise keele koduste õpiülesannete kohta. Igas osas oli 20 väidet.



Esimesed kümme väidet oli pindmise õpihoiaku kohta ning teised kümme sügava õpihoiaku kohta. Igale väitele sai õpilane anda hinnangu Likerti viiepalli skaalal (1- see ei kehti mitte kunagi minu kohta, 5 – see kehtib alati minu kohta). Iga osa lõpus oli vaja märkida ka enda viimase trimestri kokkuvõttev hinne igas uuritud õppeaines.

Neljandas osas küsiti taustaküsimusi nagu õpilase sugu ja tema klass. Nende andmete põhjal saab teha järeldusi õpihoiaku suhtes vastavalt kooliastmele.

Ankeedi valiidsuse tõstmiseks viidi läbi pilootuuring, et leida võimalikud kitsaskohad ja täiendada veel ankeeti. Lisaks leiti iga ankeedi osa juures ka reliaablus. Cronbach'i Alfa väärtus peaks olema suurem kui 0,7 (Devellis, 2003, viidatud Luik, 2017 j). Teise osa, eesti keele koduste õpiülesannete õpihoiakute sisereliaablus oli 0,78. Kolmanda osa, matemaatika koduste õpiülesannete õpihoiakute sisereliaablus 0,78. Neljanda osa sisereliaablus oli 0,86, mis oli inglise keele koduste õpiülesannete õpihoiakute kohta.

### **Protseduur**

Vahemikus detsembrist 2016 kuni jaanuarini 2017 võeti kolme kooli juhtkondadega ühendust e-kirja teel. Koolijuhilt küsiti nõusolekut andmekogumise läbiviimiseks koolis. Töö autor pöördus direktorite ja õppealajuhatajate poole isiklikult ning kõigi kolme kooli esindajad andsid nõusoleku. 2017. aasta veebruarikuu alguses viidi ühes koolis läbi ankeedi valiidsuse suurendamiseks pilootuuring, millele vastas 17 mugavusvalimi järgi valitud 5. klassi õpilast. Pilootuuringus osalenud õpilasi põhiuuringusse juurde ei lisatud. Pärast pilootuuringu läbiviimist tehti muudatus iga osa 21. küsimuse juures, kus täpsustati mitu vastust tahetakse (vt Lisa 1).

Magistritöö põhiuurimuse jaoks hakati andmeid koguma veebruarikuu teisel poolel. Eelnevalt saadeti õpilaste vanematele nõusoleku kirjad läbi Studiumi keskkonna või e-kirja teel. Vanemad, kes ei olnud nõus, et nende laps osaleb uuringus, andsid sellest teada oma lapse klassijuhatajale. Uurimuse tarbeks saatis töö autor kahe kooli õppealajuhatajatele ankeedi lingid, et nemad saadaksid need edasi klassijuhatajatele. Ühes koolis viis töö autor isiklikult andmekogumise läbi, saates lingid õpilastele. Vastamine oli õpilastele vabatahtlik ja anonüümne. Ankeetidele vastamiseks oli aega 14 päeva. Selle perioodi möödumisel saatis töö autor meeldetuletuskirja valimis osalevate koolide kontaktisikutele.

Ankeet, mida andmete kogumiseks kasutati oli elektrooniline, seega töö autor ei pidanud eraldi andmeid sisestama. Andmete analüüsimist alustati andmete korrastamisega, kus eemaldati ebasobivad ankeetid. Vastused saadi 173-lt põhikooli õpilaselt, kuid kahjuks 15 küsimustikku oli rikutud. Rikutud ankeetidel oli erinevate ainete kokkuvõtva hinde juurde

märgitud mitu varianti, kuigi palutud oli märkida üks ning seega pidi töö autor vastanud eemaldama uurimusest. Kõigi vastanute andmed koondusid esialgu internetipõhisesse Google Drive'i Exceli tabelisse. Hiljem kasutati andmete korrastamiseks programmi MS Excel 2016. Andmete töötlemiseks kasutati andmetöötlusprogrammi SPSS Statistics 24.0. Valimi taustandmete kirjeldamiseks kasutati kirjeldavat statistikat, kus leiti valimi vastanute arvud ja protsendid. Õpihoiakute koondskoori leidmiseks arvutati mediaanid. Koondskoorid arvutati eraldi pindmise ja sügava õpihoiaku kohta. Pindmise õpihoiaku koondskoor arvutati 1.-10. küsimuse kohta ja sügava õpihoiaku koondskoor arvutati 11.-20. küsimuse kohta. Iga vastaja kohta leiti kaks koondskoori – mediaan pindmise õpihoiaku ja mediaan sügava õpihoiaku kohta. Wilcoxon'i testiga võrreldi õppijate õpihoiakut igas aines, et välja selgitada kumb õpihoiak on kõrgem, kas pindmine või sügav. Teise uurimusküsimusele vastuse leidmiseks kasutati Spearmani korrelatsioonanalüüsi, kus leiti seosed kodutööde tegemise õpihoiaku ja õpilase akadeemilise edukuse vahel. Kolmanda uurimusküsimuse vastuse leidmiseks võrreldi nooremate ja vanemate vastajate andmeid Mann-Whitney testiga.

## Tulemused

*Milline on põhikooli õpilase õpihoiak kodutööde tegemisel kolmes põhiaines tema enda hinnangul?*

Esimese uurimisküsimuse vastuse leidmiseks kasutati Wilcoxon testi. Õpilaste hinnangute põhjal arvatud kahe koondskoori võrdlemise põhjal selgus, et eesti keele koduste õpiülesannete tegemisel peavad õpilased oma õpihoiakut rohkem sügavamaks kui pindmiseks ( $p < 0,01$ ) (vt Tabel 2). Samasugused tulemused ilmsid ka kahes teises aines: nii matemaatika kui ka inglise keele koduste õpiülesannete tegemise puhul osutus õpilaste sügava õpihoiaku skoor kõrgemaks kui pindmise õpihoiaku skoor (mõlemal juhul  $p < 0,01$ ).

*Tabel 2. Kolmes põhiaines esinevate sügava ja pindmise õpihoiaku koondskoorid õpilaste hinnangu alusel.*

ÕPPEAINE	MEDIAAN		Z-STATISTIK	P
	Sügav õpihoiak	Pindmine õpihoiak		
<b>EESTI KEEL</b>	3,5	3,0	-2,902	,004
<b>MATEMAATIKA</b>	3,5	3,0	-2,749	,006
<b>INGLISE KEEL</b>	4,0	3,0	-4,954	,000

\*  $p < 0,01$

*Missugused seosed on põhikooli õpilase õpihoiaku ja akadeemilise edukuse vahel põhiainetes?*

Teise uurimisküsimuse vastuse leidmiseks kasutati Spearmani korrelatsioonanalüüsi. Ilmses statistiliselt oluline seos sügava õpihoiaku ja akadeemilise edukuse vahel kõigis kolmes uuritud aines – eesti ja inglise keeles ja matemaatikas (vt Tabel 3). Lisaks leiti negatiivne seos pindmise õpihoiaku ja eesti keele akadeemilise edukuse vahel. Matemaatikas ja inglise keeles ei leitud seost pindmise õpihoiaku ja akadeemilise edukuse vahel.

Tabel 3. Õpihoiaku seos akadeemilise edukusega kolmes põhiaines.

ÕPPEAINE	SÜGAV ÕPIHOIAK	PINDMINE ÕPIHOIAK
EESTI KEEL	,220**	-,227**
MATEMAATIKA	,281**	-,109
INGLISE KEEL	,317**	-,057

\*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

*Missugused on erinevused õpilaste õpihoiakute vahel II ja III kooliastmes?*

Kolmandale uurimisküsimusele vastuse leidmiseks võrreldi II ja III kooliastme õpilaste õpihoiakute koondskooride ja leiti olulisi erinevusi. 5. klassi õpilaste sügava õpihoiaku skoor oli eesti keeles ja matemaatikas kõrgem kui 8. klassi õpilaste sügava õpihoiaku skoor (vt Tabel 4). Olulist erinevust ei ilmnunud nooremate ja vanemate õpilaste vahel inglise keeles sügava õpihoiaku osas ega ka üheski aines pindmise õpihoiaku osas.

Tabel 4. Õpihoiakute koondskooride erinevused II ja III kooliastmes.

ÕPPEAINE	MEDIAAN				U		P	
	Pindmine		Sügav		Pindmine	Sügav	Pindmine	Sügav
	5.klass	8.klass	5.klass	8.klass				
EESTI KEEL	3,00	3,00	4,00	3,00	2518,0	1737,0	,637	,000**
MATEMAATIKA	3,00	3,00	3,00	3,00	2422,0	1791,5	,399	,001**
INGLISE KEEL	3,00	3,00	3,00	3,25	2320,5	2242,5	,220	,124

\*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

## Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada II ja III kooliastme õpilaste õpihoiakud koduste õpiülesannete tegemisel kolmes põhiaines ja õpihoiaku seos akadeemilise edukusega Tartu linna koolide õpilaste hinnangul. Järgnevalt arutletakse saadud tulemuste üle ja seostatakse neid sarnaste uurimustega. Arutelu peatükk on ülesehitatud lähtudes uurimusküsimustest. Lisaks toob töö autor välja uurimuse praktilise väärtuse ja piirangud.

### *Õpilaste õpihoiak kodutööde tegemisel*

Esimeseks uurimusküsimus oli: milline on põhikoolis õpilase õpihoiak koduste õpiülesannete tegemisel kolmes põhiaines tema enda hinnangul? Põhikooli 5. ja 8. klassi õpilased pidasid ennast kodutööde tegemisel pigem sügava õpihoiakuga õpilasteks kõigis kolmes uuritud põhiaines – nii eesti kui inglise keeles ja ka matemaatikas. Samas oli ka pindmise õpihoiaku näitaja suhteliselt kõrge ja kuigi olulised erinevused ilmsesid, võib öelda, et mõlemad õpihoiakud on esindatud koduste õpiülesannete tegemisel. Õpilaste õpihoiakuid mõjutavad sisemised ja välised tegurid (Biggs, 1987a). Koduste õpiülesannete puhul võib sisemiseks teguriks olla olemasolevate teadmiste rakendamine või õpiharjumused, kuidas õpilane kodus õpib. Võib eeldada, et õpilased on pigem sügava õpihoiakuga, sest nende enda õpiharjumused toetavad sügavat õpihoiakut. Välisteguriteks kodutööde õpihoiaku kujunemisel on õpetajapoolne tagasiside ja ka õpetamismeetodid, näiteks on kodused õpiülesanded seotud igapäeva eluga ja need on jõukohased õpilase teadmistega (Biggs, 1987a; Baeten, Kyndt, Struyven & Dochy, 2010; Marandi, 2005; Pilli et al., 2013). Samuti on tugevateks mõjutajateks klassikaaslaste suhtumine õppimisse ning õpilase enda õppimiseks pühendatud aeg (Baeten, Kyndt, Struyven & Dochy, 2010). Tulemustest võib järeldada, et terves klassis on kõrge motivatsioon hästi õppida ja ka õpitust aru saada.

### *Õpihoiaku seosed akadeemilise edukusega*

Teine uurimusküsimus oli: missugused seosed on põhikooli õpilase koduste õpiülesannete tegemise õpihoiaku ja akadeemilise edukuse vahel põhiainetes? Oluline seos leiti kõigis kolmes aines sügava õpihoiaku ja akadeemilise edukuse vahel. Seega, mida sügavam on õpihoiak koduste õpiülesannete tegemisel, seda paremad on õpitulemused. Pindmise õpihoiaku ja akadeemilise edukuse vahel kahes aines olulist seost ei leitud, kuid huvitava tulemusena leiti negatiivne seos pindmise õpihoiaku ja eesti keele akadeemilise edukuse vahel. Seega – mida pindmisem on õpihoiak koduste õpiülesannete tegemisel eesti

keeles, seda madalam on akadeemiline edukus. Sarnase tulemuse leidsid Valk jt (2006), kus leiti positiivne seos sügava õpihoiaku ja üliõpilase akadeemilise edukuse vahel ning negatiivse seose pindmise õpihoiaku ja akadeemiliste tulemuste vahel. Mida pindmisem oli üliõpilase õpihoiak, seda kehvemad olid ka tema akadeemilised tulemused. Töö autor leidis nõrga, kuid statistiliselt olulise seose sügava õpihoiaku ja akadeemilise edukuse vahel. Sarnaselt on leidnud Richardson jt (2012) ja Sæle jt (2016), et sügava õpihoiaku ja akadeemilise edukuse vahel on küll seos olemas, kuid see on nõrk.

### *Õpihoiakute erinevused II ja III kooliastmes*

Kolmas uurimusküsimus oli: missugused on erinevused õpilaste õpihoiakute vahel II ja III kooliastmes? II ja III kooliastme vahel leiti erinevusi õpihoiakute vahel kodutööde tegemisel. II kooliastmes oli 5. klassil sügav õpihoiak kõrgem eesti keeles ja matemaatikas kui seda oli III kooliastmes 8. klassis. Need tulemused on vastuolus varasemate uurimustega, kus leiti, et pigem noorematel õpilastel on pindmine õpihoiak (Heywood, 2000; Valk et al., 2006). Valk jt (2006) ja Heywood (2000) analüüsisid oma uuringus küll üliõpilasi, kuid antud magistritöös on tegu põhikooli õpilastega. Üheks teguriks, miks antud magistritöö ei kinnitanud eelnevalt saadud tulemusi üliõpilaste peal, võib olla 8. klassi õpilaste motivatsiooni puudumine koduseid õpiülesandeid lahendada. Lisaks võib erinevuste põhjusteks olla eelnevalt nimetatud sisemised ja välimised tegurid. Üheks suureks välisteguriks on kindlasti klassikaaslaste suhtumine õppimisse ja enda vaba aja kasutamine. Arro jt (2015) leidsid, põhikooli õpikoormuse uuringus, et mida rohkem samastas ennast 7. klassi õpilane läbipõlemisega seotud tunnustega, seda hajuvama tähelepanuga ta oli ja seda enam kasutas ta õppimisel vältimiskäitumist. Nad leidsid, et läbipõlemine oli negatiivselt seotud matemaatikatesti tulemustega (Arro et al., 2015). Ülle Pässe (2013) on leidnud, oma magistritöös, et pärast 5. klassi hakkab õpilaste sisemine õpimotivatsioon langema, kuid see tõuseb uuesti 9. klassis. 5. klassi õpilaste sisemine õpimotivatsioon on kõrgem, kui seda on 8. klassi õpilastel.

### *Töö praktiline väärtus.*

Magistritöö praktiliseks väärtuseks võib pidada seda, et varem pole põhikooliõpilaste õpihoiakuid Eestis autorile teadaolevalt uuritud. Samuti ei ole autorile teadaolevalt uuritud õpihoiakuid just koduste õpiülesannete tegemisel ega ka seoseid põhikooli õpilaste õpihoiakute ja akadeemilise edukuse vahel. Antud töö annab võimaluse teha järeltõlge õpilaste

koduste õpiülesannete õpihoiakute kohta ja selle seose kohta akadeemilise edukusega. Töö tulemustest võiks huvitada eelkõige õpetajad, kes annavad koduseid õpiülesandeid ning hindavad õpilaste teadmisi. Õpetajad võiksid ka oma tähelepanu pöörata sellele, et õpilaste õpihoiakud on seotud akadeemilise edukusega. Lisaks peaksid õpetajad teadlikult kujundama õpilases sügavat õpihoiakut juba varajastes klassides, sest nagu tulemustes selgus, on II kooliastme õpilased on veel sügavamalt õpihoiakuga kui III kooliastme õpilased.

#### *Soovitused edaspidisteks uuringuteks ja töö piirangud*

Antud töös tulid välja olulised tulemused kolmes aspektis – õpihoiakud koduste õpiülesannete tegemisel, õpihoiakute seosed akadeemilises edukusega ja õpihoiakute erinevus vastavalt kooliastmele. Need annavad mõtteainet järgnevateks kvalitatiivseteks või kvantitatiivseteks uurimusteks. Kindlasti soovitaks töö autor teha kvalitatiivse uurimuse, kus küsitletakse samuti erinevate kooliastmete õpilasi ja nende õpihoiakuid kodutööde tegemisel. Kvalitatiivne uurimus annaks igale õpilasele läheneda individuaalselt ja arutleda õpilaste koduste õpiülesannete õpihoiakute üle sügavamalt.

Uuesti võiks teha ka kvantitatiivse uurimuse, kus võib uurida põhikooli õpilaste õpihoiakuid üldiselt õppimisel. Kuna hetkel oli autori arvates aktuaalne teema koduste õpiülesannete maht ja nende eesmärk, siis selleks tööks valiti just koduste õpiülesannete tegemise aspekt. Järgnev uurimus võiks olla suurema valimiga, sest see annaks laialdasema põhjaga tulemused, kui hetkel antud magistris töös on. Sellise uurimuse võiks läbi viia mitmes erinevas maakonnas, kus võivad erineda ka samade kooliastmete ja klasside õpilaste õpihoiakud.

Antud magistris töö piiranguteks võib pidada seda, et uurimuse valim oli küllaltki väike, ühe linna ja vaid kolme kooli keskne. Samuti võib olla piiranguks see, et kasutati enesekohast mõõtvahendit, kus õpilane võis eeldada, mida uurimuses teada tahetakse ja andis vastuseid, mida pidas „õigemaks“.

## Kokkuvõte

Käesolevas magistritöös keskenduti koduste õpiülesannete õpihoiakute ja akadeemilise edukuse vaheliste seoste leidmistele. Uurimisprobleemiks oli: missugused on õpilaste õpihoiakud koduste õpiülesannete puhul ning mil moel on need seotud akadeemilise edukusega. Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada II ja III kooliastme õpilaste õpihoiakud koduste õpiülesannete tegemisel kolmes põhiaines ja õpihoiaku seos akadeemilise edukusega Tartu linna koolide õpilaste hinnangul.

Eesmärgi saavutamiseks püstitati kolm uurimisküsimust:

1. Milline on põhikooli õpilase õpihoiak koduste õpiülesannete tegemisel kolmes põhiaines tema enda hinnangul?
2. Missugused seosed on põhikooli õpilase õpihoiaku ja akadeemilise edukuse vahel põhiainetes?
3. Missugused on erinevused õpilaste õpihoiakute vahel II ja III kooliastmes?

Eesmärgi saavutamiseks viidi 2017. aastal läbi kvantitatiivne korrelatiivne uurimus. Uurimus viidi läbi Tartu linna kolmes põhikoolis. Lõppvalimisse kuulus 158 õpilast 5. ja 8. klassist. Andmete kogumiseks kasutati elektroonilist ankeeti.

Andmete analüüsimisel leiti, et õpilaste hinnangute põhjal on nende koduste õpiülesannete õpihoiakud kolmes põhiaines – eesti keeles, matemaatikas ja inglise keeles - pigem sügavad. Statistiliselt oluline seos ilmnes sügava õpihoiaku ja akadeemilise edukuse vahel kõigis kolmes uuritud aines. Lisaks leiti negatiivne seos pindmise õpihoiaku ja eesti keele akadeemilise edukuse vahel. 5. klassi õpilased olid eesti keeles ja matemaatikas sügavama õpihoiakuga kui 8. klassi õpilased. Olulist erinevust nooremate ja vanemate õpilaste vahel ei esinenud inglise keele õpihoiaku osas. Samuti ei ilmnenu olulist erinevust 5. ja 8. klassi õpilaste pindmise õpihoiaku osas.

*Märksõnad:* sügav õpihoiak, pindmine õpihoiak, kodused õpiülesanded, kodutöö, akadeemiline edukus



## Summary

Title: The approaches to learning of basic school students homework and the correlations to academic success in the example of schools in Tartu.

The aim of this study was to find correlations between two approaches, homework assignments and academic success. The goal of this research was to examine the learning approaches in II and III level classes in primary school. In addition, to discover the relationship between the fulfilment of home assignments and academic progress. The survey was conducted in Tartu city schools.

To obtain the aim three questions were raised:

1. What is a basic school student's approaches to learning homework in his/her own opinion?
2. What are the links between the student's approaches to learning and academic success in basic subjects?
3. What are the differences between students' approaches to learning in the second and third basic school level?

To obtain the aim a quantitative correlative study was carried out in 2017. The research was carried out in three basic schools in Tartu. The research included 158 participants from the 5th and 8th form. The data was collected by using electronic questionnaire.

The study indicated that based on the students opinion their approaches to homework assignments in three basic subjects – Estonian, mathematics, and English – are deep approaches. A statistically significant difference was found between deep approaches and academic success in all three basic subjects. In addition a negative correlation was found between surface approaches and academic success in Estonian. The students in 5th grade had deeper approaches in Estonian and mathematics than the students in 8th grade. No statistically significant differences were found between the younger and older students in approaches to learning toward English. Also no significant correlation were found between the surface approaches of students in 5th and 8th grade.

*Keywords:* approach to learning, deep approach, surface approach, homework, academic success

## **Tänuõnad**

Tahan tänada kõiki õpilasi, kes käesolevas uurimuses osalesid. Kindlasti tuleb tänada ka kõiki koolijuhte ja õpetajaid, kes edastasid ankeedid õpilastele. Suur tänu kolleegidele mõistva suhtumise ning abi eest töö valmimisel. Aitäh lähedastele kannatlikkuse ja mõistmise eest.

## **Autorsuse kinnitus**

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

## Kasutatud kirjandus

- Aharony, N. (2006). The use of deep and surface learning strategies among students learning English as a foreign language in an Internet environment. *In British Journal of Educational Psychology*, 76, 851–866
- Arro, G., Aus, K., Timoštšuk, I., Poom-Valickis, K. & Kukk, A. (2015b). *Projekt "Eesti põhikooliõpilaste koduse õpikoormuse uuring" 2013-2015. Ülevaade projektist ja tulemustest*. Külalastatud aadressil: [http://tes.innove.ee/wp-content/uploads/sites/6/2015/11/Aruanne\\_Eesti-p%C3%B5hikooli%C3%B5pilaste-kodune-%C3%B5pikoormus-2013\\_2015.pdf](http://tes.innove.ee/wp-content/uploads/sites/6/2015/11/Aruanne_Eesti-p%C3%B5hikooli%C3%B5pilaste-kodune-%C3%B5pikoormus-2013_2015.pdf)
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243-260.
- Beattie, V., Collins, B. & McInnes, B. (1997). Deep and surface learning: a simple or simplistic dichotomy? *Accounting Education*, 6:1, 1-12.
- Biggs, J. B. (1987a). Study Process Questionnaire Manual. Student Approaches to Learning and Studying. *Australian Council for Educational Research Ltd., Radford House, Frederick St., Hawthorn 3122, Australia.*
- Biggs, J. B. (1987b). Student Approaches to Learning and Studying. Research Monograph. *Australian Council for Educational Research Ltd., Radford House, Frederick St., Hawthorn 3122, Australia.*
- Biggs, J.B., Kember, D., & Leung, D.Y.P. (2001) The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*. 71, 133-149
- Biggs, J. & Tang, C. (2008). *Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B., & Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of educational psychology*, 90(1), 70.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of*

*educational research*, 76(1), 1-62.

- Epstein, J. L., & Becker, H. J. (1982). Teachers' reported practices of parent involvement: Problems and possibilities. *The elementary school journal*, 83(2), 103-113.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational psychologist*, 36(3), 181-193.
- Floyd, K. S., Harrington, S. J., & Santiago, J. (2009). The effect of engagement and perceived course value on deep and surface learning strategies. *Informing Science: the International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 12, 181-190.
- Gordon, C., Debus, R. (2002). Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a preservice teacher education context. *In British Journal of Educational Psychology*, 72, 483-511
- Heywood, J. (2000). *Assessment in higher education: Student learning, teaching, programmes and institutions (Vol. 56)*. Jessica Kingsley Publishers.
- Kollom, K. (2013) *Rühmatöö distantõppes ja selle analüüs*. Külastatud aadressil: <http://www.htk.tlu.ee/wordpress/dippler/kaire19/2013/03/10/ruhmatoo-distantoppes-ja-selle-analuus/>
- Krull, E. (2001). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Lublin, J. (2003). Deep, surface and strategic approaches to learning. *Centre for Teaching and Learning*. UCD Dublin, nd, 806-825.
- Luik, P (2017). Reliaablus ja valiidsus. Õppematerjalid aines Kvantitatiivse andmetötluse praktikum.
- Marandi, T. (2005). *Õpistrateegiad. Sügav ja pinnapealne õppimine*. Külastatud aadressil [http://kodu.ut.ee/~triiinm/oppimine\\_ekursusel.pdf](http://kodu.ut.ee/~triiinm/oppimine_ekursusel.pdf) 15.04.2017
- Pilli, E., Sammul, M., Post, P., Aasjõe, Ü., Kruusamäe, K. (2013). Eesti kõrgkoolide esmakursuslaste õpi- ja teadmuskäsitlused. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri, nr 1, 2013*, 156-191
- Pisa 2015 kokkuvõttev materjal*. Külastatud aadressil: [https://www.innove.ee/UserFiles/%C3%9Cldharidus/PISA%202015/Voldiku%20materjal/PISAvoldik\\_EST.pdf](https://www.innove.ee/UserFiles/%C3%9Cldharidus/PISA%202015/Voldiku%20materjal/PISAvoldik_EST.pdf)
- Poom-Valickis, K. (2015a, 9.okt). *Kodutöö – kas võimalus või karistus?* Külastatud aadressil: <http://opleht.ee/2015/10/kodutoo-kas-voimalus-voi-karistus/>

- Pässa, Ü. (2013) *Põhikooli õpilaste sisemine ja välineõpimotivatsioon õpilaste hinnangute põhjal ja selle seos keskmise hindega Harjumaa nelja kooli näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2), 353.
- Rohtjärv, B. (2011). *Õppimine ülikoolis – nauding või kohustus? Üliõpilaste õpihoiakute kujunemine*. Külastatud aadressil [http://andragoogika.tlu.ee/?page\\_id=339](http://andragoogika.tlu.ee/?page_id=339), 02.03.2015
- Ruus, V-R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E-S. & Veisson, A. (2007). *Õpilaste edukus, toimetulek ja heaolu koolis*. T. Kuurme (Toim), *Eesti kool 21.sajandi algul: kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek* (lk 17-55). Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Sæle, R. G., Dahl, T. I., Sørli, T., & Friberg, O. (2016). Relationships between learning approach, procrastination and academic achievement amongst first-year university students. *Higher Education*, 1-18.
- Terviseamet (2010). *Sihtuuringu „Kooli päevakava ja õppekorraldus. Ranitsa (koolikoti) raskus” kokkuvõte*. Külastatud aadressil: [http://www.terviseamet.ee/fileadmin/dok/Keskkonnatervis/haridus\\_ja\\_sotsiaal/sihtuuring\\_ranitsa\\_raskus.pdf](http://www.terviseamet.ee/fileadmin/dok/Keskkonnatervis/haridus_ja_sotsiaal/sihtuuring_ranitsa_raskus.pdf)
- Tervisekaitsenõuded kooli päevakavale ja õppekorraldusele*. (2015). Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/117072015008>
- Tire, G., Henno, I., Soobard, R., Puksand, H., Lepmann, T., Jukk, H., Lindemann, K., Kitsing, M., Täht, K. (2015) *PISA 2015 OECD Programme for International Student Assessment* Külastatud aadressil: [https://www.hm.ee/sites/default/files/pisa\\_2015\\_final\\_veebivaatamiseks\\_0.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/pisa_2015_final_veebivaatamiseks_0.pdf)
- Toomela A., (2009) *Eesti põhikooli efektiivsus LÕPPARUANNE*. Külastatud aadressil: [http://dSPACE.ut.ee/bitstream/handle/10062/40918/Uld\\_Efektiivsus.pdf](http://dSPACE.ut.ee/bitstream/handle/10062/40918/Uld_Efektiivsus.pdf)
- Trautwein, U. (2007). The homework–achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17(3), 372-388.
- Trautwein, U., & Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement—still much of a mystery. *Educational psychology review*, 15(2), 115-145.

- Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors, and school track. *Learning and Instruction, 19*(3), 243-258.
- Valk, A., Marandi, T., Pilt, L., Villems, A. & Ruul, K. (2006). *Kuidas toetada sügavat õppimist ülikoolis?* Külastatud aadressil:  
[http://www.ut.ee/sites/default/files/www\\_ut/oppimine/sugav\\_oppimine.pdf](http://www.ut.ee/sites/default/files/www_ut/oppimine/sugav_oppimine.pdf)
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K.M. & Deci, E.L. (2004). Motivating learning, performance, persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*, 246-260.
- Väsinud ja stressis õpilane: kool nagu vangla.* (2017, 25. aprill) Külastatud aadressil:  
<http://noortehaal.delfi.ee/news/koolijutud/vasinud-ja-stressis-opilane-kool-on-nagu-vangla?id=77996698>
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes.* Tartu: Tartu Ülikool.
- Xu, J. (2005). Purposes for doing homework reported by middle and high school students. *The Journal of Educational Research, 99*(1), 46-55.

## Lisad

Lisa 1.

Põhikooli õpilaste õpihoiak kodutööde tegemisel ja selle seosed akadeemilise edukusega Tartu linna koolide näitel.

Hea vastaja!

Olen Monika Tasa, õpin Tartu Ülikoolis klassiõpetaja erialal. Viin läbi uurimust, mille eesmärgiks on välja selgitada, kuidas õpilased teevad oma kodutöid kolmes põhiaines. Loodan, et küsimustikku täites on ka Sul endal huvitav mõelda sellele, kuidas kodutöid teed või neisse suhtud.

Ei ole olemas ainuõiget viisi, kuidas õppida. Kõik oleneb sellest, missugune oled Sina ja mis klassis õpid. Seetõttu palun vasta täpselt nii nagu Sa ise mõtled ja arvad, õiged ja valesid vastuseid siin ei ole! Mind huvitab just Sinu arvamus.

Kui Sa kahtled vastuste vahel, siis märgi vastus, mis on kõige sarnasem Sulle. Palun vasta igale küsimusele. Ära kuluta palju aega vastuse üle mõtlemisele, Sinu esimene valik, mis Sulle pähe tuleb on ilmselt kõige õigem.

Küsimustik on anonüümne, Sinu nime ei küsita ja Sinu vastuseid ei seostata Sinuga. Saadud tulemused avaldatakse uurimistöös vaid üldkujul. Keegi peale uurimuse läbiviija Sinu vastuseid ei näe.

Ette tänades koostöö eest!

Monika Tasa, Tartu Ülikooli klassiõpetaja eriala üliõpilane

Ankeedis on küsitud kolme põhiaine kohta – eesti keel, matemaatika, võõrkeel – kõigi kohta samad küsimused. Vastates mõtle siis just selle konkreetse aine kodutööde tegemisele.

Palun kasuta iga väite puhul vastamiseks alljärgnevat skaalat ning märgi ära Sinule kõige sobivam vastus.

2 — SEE KEHTIB HARVA MINU KOHTA.

3 — SEE KEHTIB POOLTEL KORDADEL MINU KOHTA .

4 — SEE KEHTIB TIHTI MINU KOHTA.

5 — SEE KEHTIB ALATI MINU KOHTA.

**I EESTI KEEL - alljärgnevad väited on EESTI KEELE kohta, palun mõtle siis vastates just selle aine kodutööde tegemise peale.**

1.Ma õpin kodutöodes tõsiselt ainult seda, mida kästakse.	1	2	3	4	5
2. Kordan materjali, kuni tean seda peast, isegi kui ma sellest aru ei saa.	1	2	3	4	5
3.Milleks üritada aru saada, kui piisab meeldejätmisest.	1	2	3	4	5
4. Teemasid pole mõtet õppida sügavuti, see raiskab ainult aega ja tekitab segadust	1	2	3	4	5
5.Õpetaja ei tohi eeldada, et õpilased kulutavad palju aega õppimaks seda, mida kontrolltöös ei küsita.	1	2	3	4	5
6.Pole mingit mõtet vaadata materjali, mida kontrolltöös tõenäoliselt ei küsita.	1	2	3	4	5
7.Parim tee kontrolltöös läbi saamiseks on õppida pähe vastused küsimustele, mida tõenäoliselt esitatakse.	1	2	3	4	5
8.Hea oleks, kui kontrolltöö küsimused oleks varakult teada.	1	2	3	4	5
9.Kodutöid teen ainult nii palju, et kontrolltöö positiivselt ära teha.	1	2	3	4	5
10.Neid kodutöid, mida esitama ei pea või klassis ei kontrollita, ei pruugi teha.	1	2	3	4	5
11.Iga teema võib olla minu jaoks väga huvitav, kui ma sellesse süvenen.	1	2	3	4	5
12.Enamik uusi teemasid on minu jaoks huvitavad ja ma olen valmis pühendama lisaega selleks, et hankida nende kohta lisainfot.	1	2	3	4	5
13.Õpin hoolega, kui materjal on huvitav.	1	2	3	4	5
14.Kulutan palju vaba aega, et leida rohkem infot klassis käsitletud huvitavate teemade kohta.	1	2	3	4	5



15.Enamike teemade kallale asun konkreetsete küsimustega, millele soovin vastuseid saada.	1	2	3	4	5
16.Vaatan üle kogu lisamaterjali, mida õpetaja soovitab.	1	2	3	4	5
17.Õpin, et kogeda midagi uut.	1	2	3	4	5
18.Et kodus õpitavast paremini aru saada, arutan ma õpitud teistega.	1	2	3	4	5
19.Õpin, kuna tahan maailmast aru saada.	1	2	3	4	5
20.Püüan õpitud reaalselt kasutada.	1	2	3	4	5

21. Missugune oli Sinu viimase trimestri kokkuvõttev hinne? Vali üks.

- A. 5
- B. 4
- C. 3
- D. 2

**II MATEMAATIKA - alljärgnevad väited on MATEMAATIKA kohta, palun mõtle siis vastates just selle aine kodutööde tegemise peale.**

1.Ma õpin kodutöodes tõsiselt ainult seda, mida kästakse.	1	2	3	4	5
2. Kordan materjali, kuni tean seda peast, isegi kui ma sellest aru ei saa.	1	2	3	4	5
3.Milleks üritada aru saada, kui piisab meeldejätmisest.	1	2	3	4	5
4. Teemasid pole mõtet õppida sügavuti, see raiskab ainult aega ja tekitab segadust	1	2	3	4	5
5.Õpetaja ei tohi eeldada, et õpilased kulutavad palju aega õppimaks seda, mida kontrolltöös ei küsita.	1	2	3	4	5
6.Pole mingit mõtet vaadata materjali, mida kontrolltöös tõenäoliselt ei küsita.	1	2	3	4	5
7.Parim tee kontrolltöös läbi saamiseks on õppida pähe vastused küsimustele, mida tõenäoliselt esitatakse.	1	2	3	4	5

8.Hea oleks, kui kontrolltöö küsimused oleks varakult teada.	1	2	3	4	5
9.Kodutöid teen ainult nii palju, et kontrolltöö positiivselt ära teha.	1	2	3	4	5
10.Neid kodutöid, mida esitama ei pea või klassis ei kontrollita, ei pruugi teha.	1	2	3	4	5
11.Iga teema võib olla minu jaoks väga huvitav, kui ma sellesse süvenen.	1	2	3	4	5
12.Enamik uusi teemasid on minu jaoks huvitavad ja ma olen valmis pühendama lisaaega selleks, et hankida nende kohta lisainfot.	1	2	3	4	5
13.Õpin hoolega, kui materjal on huvitav.	1	2	3	4	5
14.Kulutan palju vaba aega, et leida rohkem infot klassis käsitletud huvitavate teemade kohta.	1	2	3	4	5
15.Enamike teemade kallale asun konkreetsete küsimustega, millele soovin vastuseid saada.	1	2	3	4	5
16.Vaatan üle kogu lisamaterjali, mida õpetaja soovitab.	1	2	3	4	5
17.Õpin, et kogeda midagi uut.	1	2	3	4	5
18.Et kodus õpitavast paremini aru saada, arutan ma õpitut teistega.	1	2	3	4	5
19.Õpin, kuna tahan maailmast aru saada.	1	2	3	4	5
20.Püüan õpitut reaalselt kasutada.	1	2	3	4	5

21. Missugune oli Sinu viimase trimestri kokkuvõttev hinne? Vali üks.

- A. 5
- B. 4
- C. 3
- D. 2

**III INGLISE KEEL** - alljärgnevad väited on INGLISE KEELE kohta, palun mõtle siis vastates just selle aine kodutööde tegemise peale.

1.Ma õpin kodutöodes tõsiselt ainult seda, mida kästakse.	1	2	3	4	5
2. Kordan materjali, kuni tean seda peast, isegi kui ma sellest aru ei saa.	1	2	3	4	5
3.Milleks üritada aru saada, kui piisab meeldejätmisest.	1	2	3	4	5
4. Teemasid pole mõtet õppida sügavuti, see raiskab ainult aega ja tekitab segadust	1	2	3	4	5
5.Õpetaja ei tohi eeldada, et õpilased kulutavad palju aega õppimaks seda, mida kontrolltöös ei küsita.	1	2	3	4	5
6.Pole mingit mõtet vaadata materjali, mida kontrolltöös tõenäoliselt ei küsita.	1	2	3	4	5
7.Parim tee kontrolltöös läbi saamiseks on õppida pähe vastused küsimustele, mida tõenäoliselt esitatakse.	1	2	3	4	5
8.Hea oleks, kui kontrolltöö küsimused oleks varakult teada.	1	2	3	4	5
9.Kodutöid teen ainult nii palju, et kontrolltöö positiivselt ära teha.	1	2	3	4	5
10.Neid kodutöid, mida esitama ei pea või klassis ei kontrollita, ei pruugi teha.	1	2	3	4	5
11.Iga teema võib olla minu jaoks väga huvitav, kui ma sellesse süvenen.	1	2	3	4	5
12.Enamik uusi teemasid on minu jaoks huvitavad ja ma olen valmis pühendama lisaega selleks, et hankida nende kohta lisainfot.	1	2	3	4	5
13.Õpin hoolega, kui materjal on huvitav.	1	2	3	4	5
14.Kulutan palju vaba aega, et leida rohkem infot klassis käsitletud huvitavate teemade kohta.	1	2	3	4	5
15.Enamike teemade kallale asun konkreetsete küsimustega, millele soovin vastuseid saada.	1	2	3	4	5
16.Vaatan üle kogu lisamaterjali, mida õpetaja soovitab.	1	2	3	4	5
17.Õpin, et kogeda midagi uut.	1	2	3	4	5
18.Et kodus õpitavast paremini aru saada, arutan ma õpitud teistega.	1	2	3	4	5
19.Õpin, kuna tahan maailmast aru saada.	1	2	3	4	5
20.Püüan õpitud reaalselt kasutada.	1	2	3	4	5

21. Missugune oli Sinu viimase trimestri kokkuvõttev hinne? Vali üks.

- A. 5
- B. 4
- C. 3
- D. 2

**Taustküsimused**

Sugu:

- A. poiss
- B. tüdruk

Klass:

- A. 5. klass
- 8. klass

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Monika Tasa

(sünnikuupäev: 26.06.1992)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Põhikooli õpilaste õpihoiak koduste õpiülesannete tegemisel ja selle seosed akadeemilise edukusega Tartu linna koolide näitel“,

mille juhendaja on Merle Taimalu,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 22.05.2017