

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Sotsiaal- ja humanitaarainete õpetamine põhikoolis

Grete Evert

**ÕPILASTE HINNANGUD ÕPIHUVILE NÄDALAPÄEVADE LÕIKES
VILJANDI PÕHIKOOILILÕPETAJATE NÄITEL**

Bakalaureusetöö

Läbiv pealkiri: Õpilaste õpihuvi nädalapäevade lõikes

Juhendaja: Kristi Kõiv, PhD

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Kristi Kõiv, PhD

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees:

Pille Villems, MA

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

Kokkuvõte

Õpilaste hinnangud õpihuvile nädalapäevade lõikes Viljandi põhikoolilõpetajate näitel

Töö eesmärged on kaks: (1) kirjeldada õpilaste õpihuvi nädalapäevade lõikes seoses erinevate päeva osadega (hommik, lõuna, õhtu) ja (2) võrrelda õpilaste üldist õpihuvi, hetkeõpihuvi ja õpihuvi tagasivaatavalt nädalapäevade lõikes. Uurimuse esimeses osas ($N=135$), leiti, et õpilased peavad kõrgeima õpihuviga hommikuks reedet, kuid samuti ka esmaspäeva. Nädala lõikes peeti kõrgeima õpihuviga lõunaks reedet, aga ka neljapäeva, kolmapäeva ja esmaspäeva. Õpihuvi hinnati kõrgeimaks võrdselt kolmapäeva ja neljapäeva, aga ka reede õhtu osas. Madalaima õpihuviga hommikuks peeti esmaspäeva. Lõuna osas peeti kõige madalama õpihuviga päevaks nädala lõikes reedet, kuigi erinevus esmaspäeva, pühapäeva ja laupäevaga võrreldes ei olnud statistiliselt oluline. Õpihuvi hinnati madalaimaks nädala lõikes reede, laupäeva, esmaspäeva ja pühapäeva õhtu osas. Uurimuse teises osas ($N=186$) selgus, et (1) hinnang üldisele õpihuvile on võrreldes hinnanguga hetkeõpihuvile kõrgem neljapäeva, reede ja laupäeva osas; (2) hinnang üldisele õpihuvile on võrreldes hinnanguga õpihuvile tagasivaatavalt kõrgem laupäeva ja pühapäeva osas ja (3) hinnang hetkeõpihuvile on võrreldes hinnanguga õpihuvile tagasivaatavalt madalam reede osas.

Abstract

Students' Assessments to Interest in Learning throughout the Weekdays by the Example of Viljandi Primary School Graduates

There are two aims of this paper: (1) to describe students' interest in learning during a week taking different parts of a day (morning, afternoon, evening) into consideration, and (2) to compare students' general interest in learning, momentary interest in learning and remembered interest in learning during a week. The first part of the study ($N=135$), showed that students regard Friday morning with the highest interest in learning, Monday morning is also regarded with high interest in learning. On Friday afternoon the interest in learning was highest, although Thursday, Wednesday and Monday were also marked high. Wednesday and Thursday evening were regarded as the highest interest in learning, Friday evening also stood out. Students considered that they had the lowest interest in learning on Monday morning. Friday afternoon was considered as the lowest afternoon, but in comparison with Monday, Sunday and Saturday, the statistical difference was irrelevant. Also, interest in learning was considered lowest on Friday, Saturday, Monday and Sunday evening. In the second part of the study ($N=186$) it became evident that (1) the assessment of general interest in learning of Thursday, Friday and Saturday is higher compared to the momentary interest in learning on the same days, (2) the assessment of general interest in learning compared to the remembered interest in learning is considered higher on Saturday and Sunday and (3) on Friday the assessment of momentary interest in learning is lower compared to the remembered interest in learning.

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	3
Sissejuhatus	5
Meetod	11
Uurimuse läbiviimine	11
Uurimisinstrumendid.....	11
Valim	12
Protseduur.....	13
Andmetöötlus	13
Tulemused	15
I osa: Õpilaste õpihuvi nädalapäevade lõikes seoses erinevate päeva osadega	15
II osa: Õpilaste hinnangud üldisele õpihuvile, hetkeõpihuvile ja õpihuvile tagasivaatavalt	17
Arutelu ja järeldused	19
Tänuõnad	22
Autorluse kinnitus	23
Kirjandus	24
Lisad	27
Litsents	32

Sissejuhatus

Varasemad uurimused on näidanud, et huvi ja õppimise vahel on positiivne seos (nt Hidi, 1990; Ainley, Hidi, Berndorff, 2002; Clinton, Broek, 2012; Renninger, 2000). Abrantes, Seabra, Lages (2007) uurimus näitas, et just õpilase huvi on peamiseks mõjutajaks tajutud õppimisele – õpilase subjektiivsele hinnangule õpitu omandamise kohta. Paraku on mitmed uurimused, sh Eestis näidanud, et õpilaste õpihuvi kipub erinevatel põhjustel olema madal või sootuks mõne õppeaine vastu kaduma (nt Lepik 2011; Teppo ja Rannikmäe, 2010). Teema on aktuaalne, sest huvi õppimise vastu on oluline hariduses nii igapäevaselt kui ka pikemas perspektiivis koolist väljalangevuse, haridustee jätkamise, karjäärivaliku ja elukestva õppimise kontekstis.

Huvi on „positiivne psühholoogiline seisund, mis põhineb või ilmneb persooni ja tegevuse vahelisest interaktsioonist“ (Chen, Darst, Pangrazi, 2001, lk 384). Huvi eesmärgiks üldiselt on motiveerida õppimist ja avastamist (Silvia, 2008). Huvi jaguneb individuaalseks ja situatsiooniliseks huviks (Hidi, 1990). Individuaalne huvi üldise mõistena on võrdlemisi püsiv kalduvus olla seotud mingi tegevuse või objektiga nii, et sellega kaasnevad positiivsed emotsioonid ja selle tulemuseks on tavaliselt õpitulemuste tõus (Renninger, 2000). Situatsiooniline huvi on määratletud kindlate keskkondlike stiimulite poolt (Hidi, 1990). Situatsiooniline huvi sisaldab endas nii emotsionaalset reaktsiooni kui fokuseeritud tähelepanu (Hidi, 2006).

Huvi kontseptsioon ei ole teaduskirjanduses üheselt määratletud ning erinevad autorid on lähenenud huvi mõistele erinevalt (Renninger, Hidi, 2011). Käesolevas töös käsitletakse huvi kui emotsionaalset seisundit (Ainley, 2007; Ainley ja Ainley, 2011; Silvia, 2008), mille puhul on huvitatud õpilase sisukohalt persooni ja objekti vahelises interaktsioonis eriti oluline seotus objektiga, positiivsed tunded tegutsemiseks, tahe avastada, uurida või siduda end objektiga ja teha otsuseid, mis edendavad ja säilitavad seotust aja jooksul. Õpilane on huvi seisundis erk ja tema tähelepanu on fokuseeritud (Ainley, 2007).

Huvi koolikontekstis võib nimetada *õpihuviks*. Lee, Chao ja Chen (2011) sõnastasid Lai (2010; viidatud Lee, Chao, Chen, 2011) järgi *õpihuvi* kui õppimisega seotud personaalse eelistuse, mis tähendab nii indiviidi valikut eelistada üht tegevust teisele kui ka positiivset psühholoogilist kalduvust, mis ilmneb interaktsioonist situatsiooniga ning tekitab uusi õppimise motiive.

Õpihuvi võib olla kolme liiki: individuaalne, situatsiooniline ja teemaga seotud õpihuvi (Ainley jt, 2002), mis ei ole teineteist välistavad ning õpihuvi kui emotsionaalne seisund võib olla mõjutatud nii indiviidist, situatsioonist kui ka mõlema koosmõjust (Ainley, 2007).

Individuaalne õpihuvi. Koolikontekstis on õpilastel mitmeid huviseid, mis võivad olla nii kooskõlas kui vastuolus õppetöö ja selle eesmärkidega. Ainley jt (2002) järgi jaguneb individuaalne õpihuvi spetsiifiliseks ja üldiseks huviks. Spetsiifiline huvi tähendab, et õpilasel on huvi mingi konkreetse teema või tegevuse suhtes. Üldine individuaalne huvi õppimise vastu on „soov hankida uut informatsiooni, teada saada uutest objektidest, sündmustest ja ideedest, mis ei ole piiritletud ühe kindla teemaga“ (Ainley jt, 2002, lk 546). Kui õpilasel on individuaalne huvi mingi kindla teema vastu, kaasneb sellega kõrgem saavutuse tase ja nauding (Chen, Darst, 2002).

Situatsiooniline õpihuvi. Empiirilistest uuringutest ilmneb, et situatsioonilise õpihuvi puhul saab rääkida kolmest komponendist: (1) vallandav situatsiooniline huvi, mille sisuks on õpilase positiivne emotsionaalne reaktsioon materjali esitamise viisile klassiruumis; (2) säilitav emotsionaalne situatsiooniline huvi, mille sisuks on õpilase positiivne emotsionaalne reaktsioon materjalile endale ja (3) säilitav väärtuslikkus seoses situatsioonilise huviga, mille sisuks on õpilase hinnang materjali kasulikkusele ja vajalikkusele (Linnenbrink-Garcia jt, 2010). Rotgans ja Schmidt (2014) leidsid uurides situatsioonilist õpihuvi, et õpilased, kellel puudusid asjakohased teadmised õpiprobleemi lahendamiseks, olid rohkem õppeteemast huvitatud kui need, kellel olid eelnevad teadmised olemas. Autorid toovad välja, et situatsiooniline õpihuvi tõuseb ainult siis, kui õpilasel on teadmiste puudujääk antud probleemi osas. Niisiis võib erinev teadmiste tase klassis mõjutada õpilaste õpihuvi. Samuti leidsid nad, et situatsioonilise õpihuvi tõusmise eelduseks on teadmiste puudujäägi teadvustamine.

Teemaga seotud õpihuvi „on esile kutsutud sõna või lõigu poolt, mis tutvustab lugejale teemat“ (Ainley jt, 2002, lk 546). Uurijad ei ole leidnud ühest selgust, kas teemaga seotud huvi üldiselt on individuaalse (nt Schiefele, 1996) või situatsioonilise (nt Hidi, McLaren, 1991) huvi osa. Samas on osa uurijaid arvamisel, et teemaga seotud huvi sisaldab nii individuaalseid kui situatsioonilisi aspekte (Ainley, Hidi, Berndorff 1999, viidatud Ainley jt, 2002). Teemaga seotud huvi on positiivselt seotud teksti mõistmisega ja meeldejätmisega (Clinton, Broek, 2012).

Dişlen (2013) toob õpihuvi seisukohalt olulisena välja õpilase psüühilise heaolu – igasugune oht sellele vähendab huvi õppetunnis toimuva vastu. Oma uurimuses intervjueris ta 9. klassi õpilasi, kes muuhulgas tõid võõrkeele õppimise kontekstis välja, et nad kaotavad tõenäolisemalt tunnis huvi õppimise vastu kui (1) õpetaja annab terve tunni vältel monotoonselt informatsiooni, (2) teised õpilased räägivad palju, segades keskendumist, (3) nad ei mõista tunnis toimuvat ja neil hakkab igav ja (4) õpetaja kordab sama teemat ja ülesanded on üheülbalised. Adu-Gyamhi (2013) leidis uurides abiturientide, kelle põhiteemaks ei olnud keemia, bioloogia või füüsika, et tegurid, mis soodustavad huvi puudumist reaalinete vastu, on näiteks suurem ajakulu materjali omandamiseks ja reaalinete vähepraktiline loomus nii õppimises kui õpetamises. Samuti hindasid uuritavad õpilased reaallaineid võrreldes teiste ainetega keerulisemaks.

Õpihuvi puhul on leitud, et see on positiivselt seotud tajutud ootusega – kui võrd heaks hindab õpilane oma eeldusi ülesande sooritamiseks ning tajutud ülesande lahendamisest saadav kasu (Tanaka, Murayama, 2014).

Hidi ja Renninger (2006) arendasid huvi arengu kirjeldamiseks välja 4-faasilise mudeli, mis „kirjeldab situatsioonilise ja individuaalse huvi faase nii afektiivsest kui kognitiivsest protsessidest lähtuvalt“ ning milles vaadetakse situatsioonilist huvi kui individuaalse huvi ilmnemise alust. Esimeseks huvi faasiks on autorite järgi *vallandav situatsiooniline huvi*, mis tuleneb nii kognitiivsetest kui afektiivsetest lühiajalistest muutustest. Teiseks faasiks on *säilitav situatsiooniline huvi*, mis on „psühholoogiline huvi seisund, mis järgneb vallandavale staadiumile, hõlmab fokuseeritud tähelepanu ja püsib pikema aja jooksul ja/või taasilmub ning püsib uuesti“. Kolmandaks faasiks on *ilmnenud individuaalne huvi*, mis tähistab nii psühholoogilist huvi seisundit kui ka võrdlemisi püsiva kalduvuse algust end korduvalt kindlate teemadega siduda. Neljandaks faasiks on *väljaarenenud individuaalne huvi*, mis tähendab psühholoogilist huvi seisundit, kus juba on arenenud püsiv kalduvus end pikema aja jooksul teatud teemadega korduvalt siduda.

Arvestades nii faaside järjestust kui arengulist perspektiivi, võib iga faasi pidada vahendavaks järgmise faasi arengu ja huvi süvenemise puhul ning vaadelda iga järgnevat faasi kui eelmise tulemust. Autorid lisavad, et huvi toetamine on hariduse kontekstis eriti oluline just huvi algusfaasides. Konkreetsete lahendustena toovad Hidi ja Renninger (2006) välja, et õpetaja saab (1) aidata õpilasel hoida tähelepanu etteantud ülesande juures isegi siis, kui ülesanne on keeruline, pakkudes toetust, et õpilane kogeks vallandavat situatsioonilist huvi või andes tagasisidet, mis võimaldab säilitada tähelepanu nii, et õpilasel tekiks õpitava

kohta endal küsimused, (2) võimaldada õpilastele huvipakkuvate küsimuste esitamine ja (3) valida või arendada õppestrateegiaid, mis toetavad probleemilahendust.

Abrantes jt (2007) leidsid, et õpetaja meeldivus/muretsemine mõjutab läbi õpisaavutuste ka õpilase õpihuvi positiivselt. Meeldivus/muretsemine tähendab õpetaja emotsionaalseid omadusi, eriti tema kalduvust hoolivusele. Õpilased väärtustavad õpetaja puhul kõrgelt just emotsionaalseid omadusi, mitte ainult õpetaja objektiivset õpetamist ja ainealaseid teadmiseid.

Huvi vastandiks on igavus (Tanaka, Murayama, 2014). Igavust võib Pekrun'i, Goetz'i, Daniels'i, Stupnisky'i ja Perry' (2010) järgi üldistatult defineerida kui emotsionaalset seisundit, mis koosneb nii afektiivsetest, kognitiivsetest, psühholoogilistest, ekspressiivsetest kui motivatsioonilistest komponentidest. Igavust kui emotsiooni iseloomustab nendest komponentidest lähtuvalt ebameeldivuse ja eemaletõukavuse tunne, ajataju muutumine (st aeg „liigub“ aeglasemalt), vähenenud virgustase, igavuse väljendumine näoilmes, hääles ja kehahoiakus ning vähene motivatsioon muuta tegevust või lahkuda situatsioonist.

Daschmann, Goetz ja Stupnisky (2011) leidsid, et akadeemilise igavuse tekkimise eeldusteks võivad olla: (1) ülearu nõudvad ülesanded (nt „ülesanne on liiga raske“), (2) liiga vähe nõudvad ülesanded (nt „ülesanne on liiga kerge“), (3) monotoonsus (nt „alati tehakse klassis asju samamoodi“), (4) tähenduse puudumine (nt „klassis õpitu ei ole minu elus oluline“), (5) võimalus-tasu (nt „ma teeksin pigem midagi muud kui oleks siin tunnis“), (6) ebameeldiv õpetaja (nt „mulle ei meeldi mu matemaatikaõpetaja“, (7) vähene seotus õppetööga (nt „õpetaja ei kaasa meid õppetöösse“) ja (8) üldine igavus (nt „mul on alati koolis igav“).

Nett, Goetz ja Hall (2010) leidsid matemaatika õppimise kontekstis, et igavusega toimetulekuks kasutavad õpilased kas „ümberhindaja“ (tõstavad oma teadlikkust teema vajalikkusest ja tähtsusest ning muudavad sealjuures oma hoiakuid situatsiooni suhtes), „kritisereija“ (proovivad muuta situatsioon kriitika või muutuste pakkumisega) või „vältija“ (vältivad olukorda, leides endale mõne muu tegevuse) strateegiat. Uurimusest selgus, et „ümberhindajad“ tundsid võrreldes teiste gruppidega harvemini tunnis igavust. „Ümberhindajad“ hindasid ka võrreldes teiste gruppidega kõrgemaks oma õppimisest saadavat naudingut ja madalamaks ärevust. Huvi osas selgus, et „ümberhindajad“ pingutavad rohkem ning tunnevad rohkem huvi. Kõige madalama skoori huvi ja pingutuse osas said „vältijad“, keda võib pidada ka üldiselt tunni/õppeainega emotsionaalselt kõige vähem seotuks. Daniels, Tze ja Goetz (2015) uurisid igavusega toimetuleku strateegiate seost igavuse

põhjustega ning leidsid, et igavusega toimetulekuviisi valik võib sõltuda sellest, mida õpilased tajuvad igavuse põhjusena. Uurimusest selgus, et võrreldes „ümberhindajatega“ näevad „kritisereerijad“ ja „vältijad“ oma igavuse põhjustena rohkem ülearu nõudvaid ülesandeid, vähest seotust õppetööga ja omandatava materjali isikliku tähenduse puudumist. Õpilased kasutasid suurema tõenäosusega „ümberhindaja“ asemel „kritisereerija“ strateegiat, kui nad tajusid oma igavuse põhjustena ülearu nõudvaid ülesandeid, omandatava materjali isikliku tähenduse puudumist, ebameeldivat õpetajat, vähest seotust õppetööga ja üldist igavust. „Kritisereerijad“ ja „vältijad“ hindasid sagedamini igavuse põhjusena ebameeldivat õpetajat võrreldes „ümberhindajatega“.

Tanaka ja Murayama (2014) leidsid, et akadeemiline igavus on seotud õppeülesande keerulisusega ehk õpilase hinnanguga ülesande raskusastmele. Samuti leidsid nad, et igavus mõjub negatiivselt hilisemale õppesooritusele.

Meeleolu mõjutab õppimist (Junchen, Qiufang, Dienes, Can ja Xiaolan, 2013) ja on oluline ka õpihuvi seisukohalt. Efklides ja Petkaki (2005) leidsid, et positiivsete emotsioonide mõju õpihuvile matemaatikaprobleemi lahendamise puhul ilmnevad just probleemilahenduse faasis. Enesekohase tajutud õpihuvi kõrgemat hinnangut ennustasid matemaatikaalane võimekus ja akadeemiline (matemaatiline) mina-kontseptsioon. Efklides'i ja Petkaki (2005) järgi on püsiv positiivne meeleolu oluline õpihuvi säilitamise seisukohalt. Niisiis on nii positiivsed kui negatiivsed emotsioonid õppimisprotsessi ja õpihuvi puhul olulised.

Areni ja Burger (2008) uurisid täiskasvanute meeleolu seoseid nädalapäevadega ning leidsid, et vastanud peavad halvima meeleoluga hommikuks ja õhtuks esmaspäeva, mis vastab ka üldisele „sinise esmaspäeva“ stereotüübile. Samas leidsid Areni ja Burger (2008), et hinnangud oma hetkemeeleolule, meeleolule tagasivaatavalt ja tüüpilisele ehk tavalisele meeleolule erinevad. Näiteks esmaspäeva puhul hinnatakse hetkemeeleolu madalamaks kui tüüpilist meeleolu ning laupäeva osas ilmnesid vastupidised tulemused – tavalist meeleolu hinnatakse kõrgemaks kui hetkemeeleolu. Meeleolu muutumist nädalapäevade lõikes uuris käesoleva töö autor sama valimi peal oma seminaritöös (Evert, 2015) ning leidis, et meeleolu muutub nädala lõikes nii probleemse kui mitteprobleemse käitumisega õpilaste seas, kuigi „sinise esmaspäeva“ stereotüüp ei leidnud ühest kinnitust.

Ka õpihuvi on uuritud erinevatel aegadel, näiteks situatsioonilist õpihuvi kolme erineva õppetunni jooksul erinevatel ajahetkedel (Rotgans, Schmidt, 2014) ja hinnanguid

situatsioonilisele huvile iganädalaselt reaalinete õppimise kontekstis (Lin, Hong, Chen, 2013).

Toetudes eelnevale uuritakse käesolevas töös õpihuvi muutumist nädalapäevade lõikes, et välja selgitada kas õpihuvi on ühe nädala lõikes stabiilne, millise päeva hommiku, lõuna ja õhtu osas hindavad õpilased oma õpihuvi kõrgeimaks ja madalaimaks ning mil määral erinevad hinnangud üldisele õpihuvile, hetkeõpihuvile ja õpihuvile tagasivaatavalt nädalapäevade lõikes.

Käesoleva töö eesmärkideks on:

1. Kirjeldada õpilaste õpihuvi nädalapäevade lõikes seoses erinevate päeva osadega (hommik, lõuna, õhtu).
2. Võrrelda õpilaste üldist õpihuvi, hetkeõpihuvi ja õpihuvi tagasivaatavalt nädalapäevade lõikes.

Tööle püstitatakse kaks hüpoteesi:

H₁: Õpilaste hinnang oma õpihuvile on madalaim esmaspäeval kõiki päeva osasid arvestades ühe nädala lõikes.

H₂: Hinnangud üldisele õpihuvile, hetkeõpihuvile ja õpihuvile tagasivaatavalt erinevad nädalapäevade lõikes ühe nädala jooksul.

Töö panus seisneb selles, et võimaldab õpihuvi vaadelda uudsest vaatenurgast – päeva erinevate osade, nädalapäevade ja ühe nädala lõikes. Autorile praeguseks teadaolevalt ei ole Eestis taolist uurimust varem läbi viidud ning samuti ei ole varem õpihuvi uuritud kolmest erinevast aspektist – üldine õpihuvi, hetkeõpihuvi ja õpihuvi tagasivaatavalt. Varem on uuritud näiteks üldist õpihuvi mõjutavaid tegureid kutsekooli ja tavakooli õpilaste näitel (Järvlepp, 2014).

Meetod

Uurimuse läbiviimine

Uurimuse esimeses osas paluti õpilastel anda hinnang oma kõrgeima ja madalaima õpihuvi päevale nädalapäevade lõikes päeva osasid (hommik, lõuna, õhtu) arvestades.

Uurimuse teises osas paluti samadel õpilastel anda hinnang oma õpihuvi ühe konkreetse nädala jooksul kõigil nädalapäevadel. Nädala möödudes andsid õpilased hinnangu sama nädala õpihuvi tagasivaatavalt. Lisaks andsid õpilased iga nädalapäeva kohta hinnangu oma tüüpilisele ehk üldisele õpihuvi kõigil nädalapäevadel. Uuring viidi läbi koolis pliits-paber ankeedina, nädalavahetusel toimus uurimus Interneti vahendusel. Uurimuse alustamise päevaks ei valitud esmaspäeva ega reedet. Uuringut alustati kõigis koolides erineval päeval. Uuringusse oli võimalik lülituda ka mõnel teisel uurimuse päeval, kui õpilane oli koolist puudunud.

Uurimisinstrumendid

Õpihuvi uurimiseks erinevatel nädalapäevadel kasutati ankeeti, mis oli koostatud analoogselt Areni ja Burgeri (2008) meeleolu uurimiseks mõeldud ankeediga. Meeleolu uurimiseks mõeldud ankeeti kasutas autor sama valimi peal oma seminaritöös (Evert, 2015). Ankeetidega hinnati päeva osadele (hommik, lõuna, õhtu) antud hinnanguid õpihuvi nädalapäevade lõikes (edaspidi: hinnangud kõrgeimale ja madalaimale õpihuvi seoses päeva erinevate osadega), üldist õpihuvi nädalapäevade lõikes (edaspidi: üldine hinnang õpihuvi), praegust õpihuvi nädalapäevade lõikes (edaspidi: hetkeõpihuvi) ning hinnanguid õpihuvi tagasivaatavalt möödunud nädalal nädalapäevade lõikes (edaspidi: hinnang õpihuvi tagasivaatavalt).

Esimeses ankeedis – hinnangud kõrgeimale ja madalaimale õpihuvi seoses päeva erinevate osadega (Lisa 1), kasutati avatud küsimusi, kus õpilane pidi kirjutama sobiva nädalapäeva kõrgeima ja madalaima õpihuvi päeva kohta erinevatel päeva osadel (nt „Mõttele aja peale, kui Sa hommikul üles ärkad. Millisel hommikul nädalas on Sul kõige kõrgem huvi õppimise vastu? Kirjuta nädalapäev.“). Kokku oli selles instrumendi osas 6 küsimust (vastavalt kõrgeima ja madalaima õpihuvi hommik, lõuna ja õhtu). Andmete

sisestamisel märkis uurija tabelisse vastustes mainitud nädalapäevad ning vaatles seejärel vastavaid esinemissagedusi %-des.

Teises ankeedis, üldine hinnang õpihuvile (Lisa 2), andsid õpilased hinnangu oma tavalisele õpihuvile nädalapäevade lõikes 9-pallisel skaalal (Näide: *Palun mõtle tavalise nädala peale oma igapäevases elus (välja arvatud tegevused ja juhtumised, mis ei ole tavalised nädalas). Milline on Sinu huvi õppimise vastu tavalise nädala erinevatel päevadel? Märgi sobivaim variant ristikesega. Milline on Sinu huvi õppimise vastu tavaliselt esmaspäeval?*). Ankeedis oli 7 küsimust, üks iga päeva kohta nädalas.

Kolmandas ankeedis, hinnangud hetkeõpihuvile (Lisa 3), paluti õpilastel anda hinnang oma praegusele õpihuvile käesoleval päeval 9-pallisel skaalal (Näide: *See küsimustik on osa uurimusest, mis puudutab Sinu mõtteid ja tundeid just praegu - ESMASPÄEVAL. Milline on Su huvi õppimise vastu praegu? Märgi sobivaim variant ristikesega*).

Neljas ankeet – hinnangud õpihuvile tagasivaatavalt (Lisa 4), oli analoogne hetkeõpihuvi ankeedile, ent küsimus esitati iga päeva kohta eraldi (nt *Milline oli Sinu huvi õppimise vastu esmaspäeval? Märgi sobivaim variant ristikesega*). Kokku oli ankeedis 7 küsimust seitsme nädalapäeva kohta.

Hinnangud üldisele õpihuvile, hetkeõpihuvile ja hinnangud õpihuvile tagasivaatavalt andsid õpilased 9-pallisel Likert-tüüpi skaalal, mille ühes otsas oli hinnang „väga kõrge“ ja teises otsas hinnang „väga madal“. Tulemused kodeeriti skaalale 1-9, kus 1 vastas hinnangule „väga madal“, 5 tähistas neutraalset punkti ning 9 tähendas hinnangut „väga kõrge“. Skaala näitab õpihuvi intensiivsust.

Valim

Valimiks on kõigi Viljandi kolme põhikooli 9. klasside õpilased, kes õpivad tavakoolides.

Ankeetide õpilaste hinnangud kõrgeimale ja madalaimale õpihuvile seoses päeva erinevate osadega, hinnang üldisele õpihuvile ja hinnang õpihuvile tagasivaatavalt vastas 135 õpilast, neist 52% poisid (70 õpilast) ja 46% tüdrukud (62 õpilast), 2% (3 õpilast) jätsid oma soo ja vanuse märkimata. Vastajad olid vanuses 14-16 eluaastat, keskmine vanus $M=15,17$ ($SD=0,41$) eluaastat. Hetkeõpihuvi ankeetidele vastas erinevatel päevadel kokku 186 õpilast,

neist poisid 53% (98 õpilast) ja 47% tüdrukud (88 õpilast). Vastajad olid vanuses 14-16, keskmine vanus $M=15,17$ ($SD=0,39$).

Protseduur

Uurimuse läbiviimiseks andis pärast uurimuse sisu ja eesmärkide tutvustamist esmalt nõusoleku kooli juhtkond. Seejärel saadeti nõusolekuvorm kooli siseveebi kaudu lapsevanematele. Lapsevanematel oli võimalus küsida uurimuse kohta lisainfot ning soovi korral keelduda lapse osalemisest uurimuses. Katseisikuid informeeriti uurimuse sisust ja olemusest nii suuliselt kui ka kirjalikult. Oma nõusoleku kinnitasid õpilased allkirjaga informeeritud nõusoleku lehel. Osalejatel oli võimalus soovi korral uurimuses osalemisest loobuda. Vastajatele tagati anonüümsus.

Urija viibis koolis kõigil tööpäevadel, nädalavahetusel toimus vastamine Interneti vahendusel. Nädalavahetuse ankeetide lingid saadeti õpilastele kooli siseveebi kaudu. Kui klassi ei olnud mõnel koolipäeval võimalik kätte saada (näiteks õppereisi tõttu), saadeti neile kooli siseveebi kaudu ankeet täitmiseks Interneti vahendusel.

Külastatavad tunnid uuringu läbiviimiseks valiti tunniplaani alusel nii, et kogu klass oleks koos (ei oleks tegemist rühmatunniga). Hetkeõpihuvi ankeete täitsid õpilased tundide alguses või lõpus, orienteeruvalt kulus ankeetide täitmiseks 5 minutit. Uurimust ei alustatud esmaspäevast. Igas koolis alustati uurimusega erineval nädalapäeval (teisipäevast neljapäevani).

Andmetöötlus

Andmed sisestati programmi MS Excel.

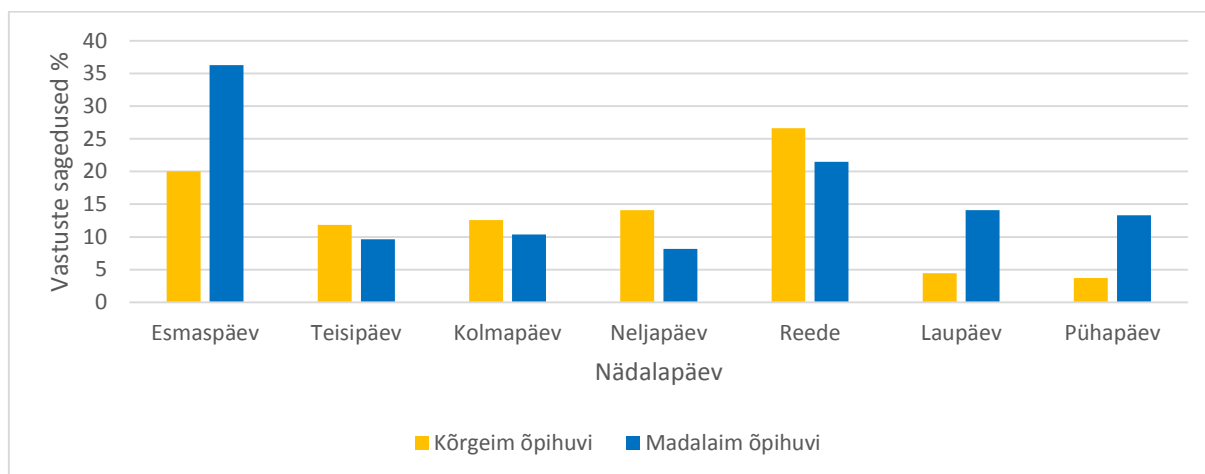
Hinnangute kõrgeimale ja madalaimale õpihuvile seoses päeva erinevate osadega andmete analüüsimiseks kasutati andmetöötlusprogrammi SPSS. Keskmiste arvutamisel leiti esmalt sagedused, mitu korda on konkreetset nädalapäeva peetud kõrgeima ja madalaima õpihuviga päevaks erinevatel päeva osadel (hommik, lõuna, õhtu). Seejärel leiti mitu protsenti kõigist vastajatest valis kõrgeima või madalaima õpihuviga päeva osaks konkreetse nädalapäeva. Statistiliselt oluliste erinevuste leidmiseks kõrgeima ja madalaima õpihuviga nädalapäeva eristamiseks teistest päevadest kasutati Hii-ruut testi.

Üldise õpihuvi, hetkeõpihuvi ja hinnangu õpihuvile tagasivaatavalt andmete analüüsiks kasutati programme MS Excel ja SPSS. Leiti üldise õpihuvi, hetkeõpihuvi ja õpihuvi tagasivaatavalt keskmised hinnangud erinevatel nädalapäevadel. Üldise õpihuvi, hetkeõpihuvi ja õpihuvi tagasivaatavalt keskmiste võrdlemiseks kasutati T-testi (sõltumatute gruppidega).

Tulemused

I osa: Õpilaste õpihuvi nädalapäevade lõikes seoses erinevate päeva osadega

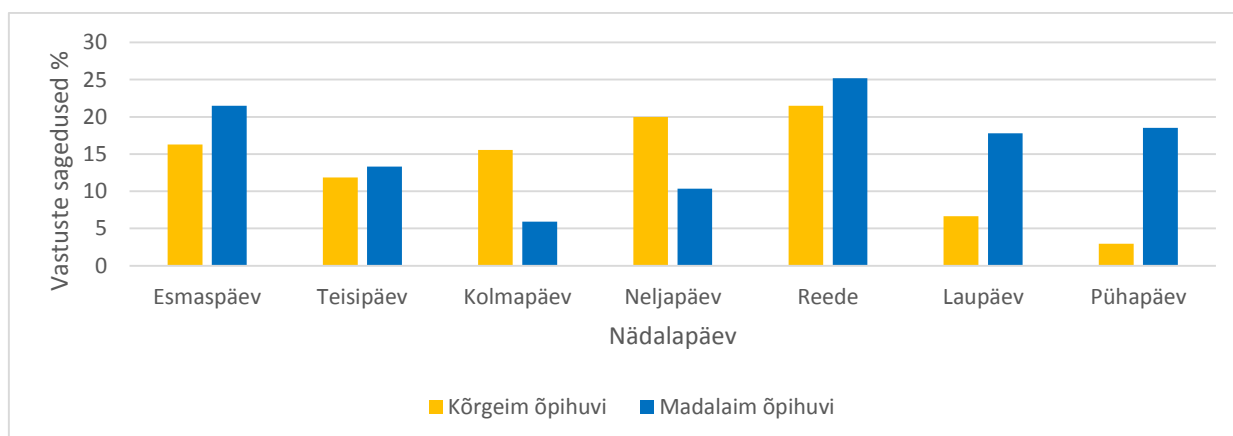
Uurimuse I osas vaadeldi õpilaste ($N=135$) hinnanguid õpihuville kõrgeima ja madalaima õpihuvi hommiku (Joonis 1), lõuna (Joonis 2) ja õhtu (Joonis 3) osas nädalapäevade lõikes.



Joonis 1. Kõrgeim ja madalaim õpihuvi hommikul (vastuste sagedused %-des).

Kõige kõrgema õpihuvi hommikuks peeti reedet, mille märkis ära 27% vastajatest. Reedele järgnes esmaspäev, mille märkis 20% vastajatest. Reedele ja esmaspäevale antud hinnangute vahe ei olnud statistiliselt oluline ($\chi^2=1,33$, $p>0,05$). Reedele ja esmaspäevale järgnes hinnangute sageduse poolest neljapäev, mille märkis 14% vastajatest. Reedele ja neljapäevale antud hinnangute vahe oli statistiliselt oluline ($\chi^2=5,85$, $p<0,025$).

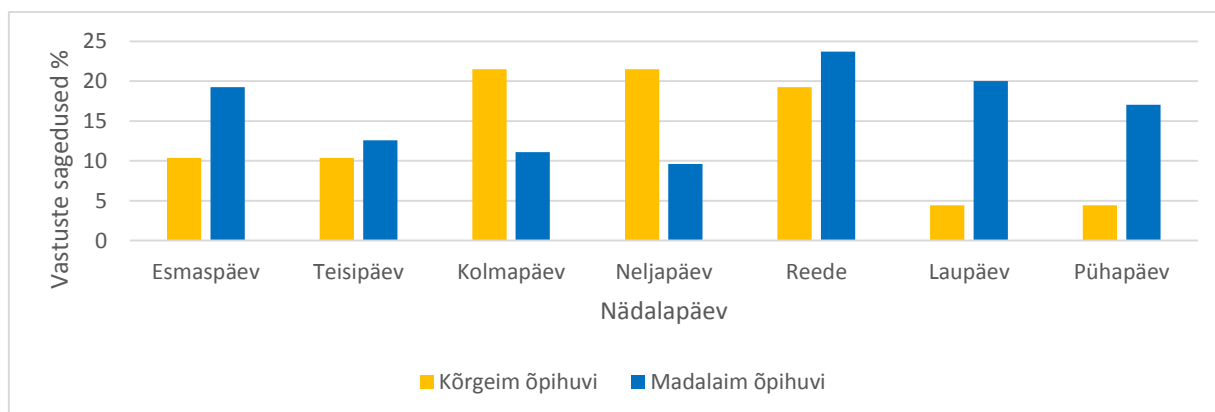
Kõige madalama õpihuvi hommikuks peeti esmaspäeva (märkis 36% vastajatest), millele järgnes reede hommik (märkis 21% vastajatest). Esmaspäeva ja reede vahe oli statistiliselt oluline ($\chi^2=6,51$, $p<0,025$).



Joonis 2. Kõrgeim ja madalaim õpihuvi lõunal (vastuste sagedused %-des).

Kõrgeima õpihuviiga lõunaks peeti reedet, mille märkis kõrgeimaks 21% vastajatest. Reedele järgnes neljapäev 20%-ga. Reedele ja neljapäevale antud hinnangute vahe ei olnud statistiliselt oluline ($\chi^2=0,02$, $p>0,05$). Reedele ja neljapäevale järgnesid esmaspäev ja kolmapäev, mille märkisid ära võrdselt 16% vastajatest. Reedele ja esmaspäevale ($\chi^2=0,87$, $p>0,05$)/kolmapäevale ($\chi^2=1,20$, $p>0,05$) antud hinnangute vahe ei olnud statistiliselt oluline. Reedele, neljapäevale, esmaspäevale ja kolmapäevale järgnes teisipäev, mille märkis ära 12% vastajatest. Reede ja teisipäeva vahe oli statistiliselt oluline ($\chi^2=4,37$, $p<0,05$).

Madalaima õpihuviiga lõunaks peeti reedet, mille märkis ära 25% vastajatest. Reedele järgnes esmaspäev 21%-ga. Reedele ja esmaspäevale antud hinnangute vahe ei olnud statistiliselt oluline ($\chi^2=0,33$, $p>0,05$). Esmaspäevale järgnes pühapäev, mille märkis ära 19% vastanutest, ja laupäev, mille märkis 18% vastanutest. Reedele ja pühapäevale antud hinnangute vahe ei olnud statistiliselt oluline ($\chi^2=1,39$, $p>0,05$), nagu ka reedele ja laupäevale antud hinnangute vahe ($\chi^2=1,79$, $p>0,05$). Reedele, esmaspäevale, pühapäevale ja laupäevale järgnes teisipäev 13%-ga. Reedele ja teisipäevale antud hinnangute vahe oli statistiliselt oluline ($\chi^2=5,36$, $p<0,025$).



Joonis 3. Kõrgeim ja madalaim õpihuvi õhtul (vastuste sagedused %-des).

Kõige kõrgema õpihuviiga õhtuks peeti kolmapäeva ja neljapäeva õhtut, mille märkis võrdselt 21% vastanutest. Kolmapäevale ja neljapäevale järgnes reede 19%-ga. Kolmapäevale/neljapäevale ja reedele antud hinnangute vahe ei olnud statistiliselt oluline ($\chi^2=0,09$, $p>0,05$). Kolmapäevale/neljapäevale ja reedele järgnes esmaspäev ja teisipäev, mille märkis võrdselt 10% vastanutest. Kolmapäevale/neljapäevale ja esmaspäevale/teisipäevale antud hinnangute vahe oli statistiliselt oluline ($\chi^2=5,42$, $p<0,025$).

Kõige madalama õpihuviiga õhtuks peeti reedet (märkis ära 24% vastanutest), millele järgnes laupäev (märkis ära 20% vastanutest). Reedele ja laupäevale antud hinnangute vahe ei

olnud statistiliselt oluline ($\chi^2=0,35$, $p>0,05$). Reedele ja laupäevale järgnes esmaspäev 19%-ga. Reedele ja esmaspäevale antud hinnangute vahe ei olnud statistiliselt oluline ($\chi^2=0,55$, $p>0,05$). Reedele, laupäevale ja esmaspäevale järgnes pühapäev, mille märkis ära 17% vastanutest. Reedele ja pühapäevale antud hinnangute vahe ei olnud statistiliselt oluline ($\chi^2=1,46$, $p>0,05$). Reedele, laupäevale, esmaspäevale ja pühapäevale järgnes teisipäev 13%-ga. Reedele ja teisipäevale antud hinnangute vahe oli statistiliselt oluline ($\chi^2=4,89$, $p<0,05$).

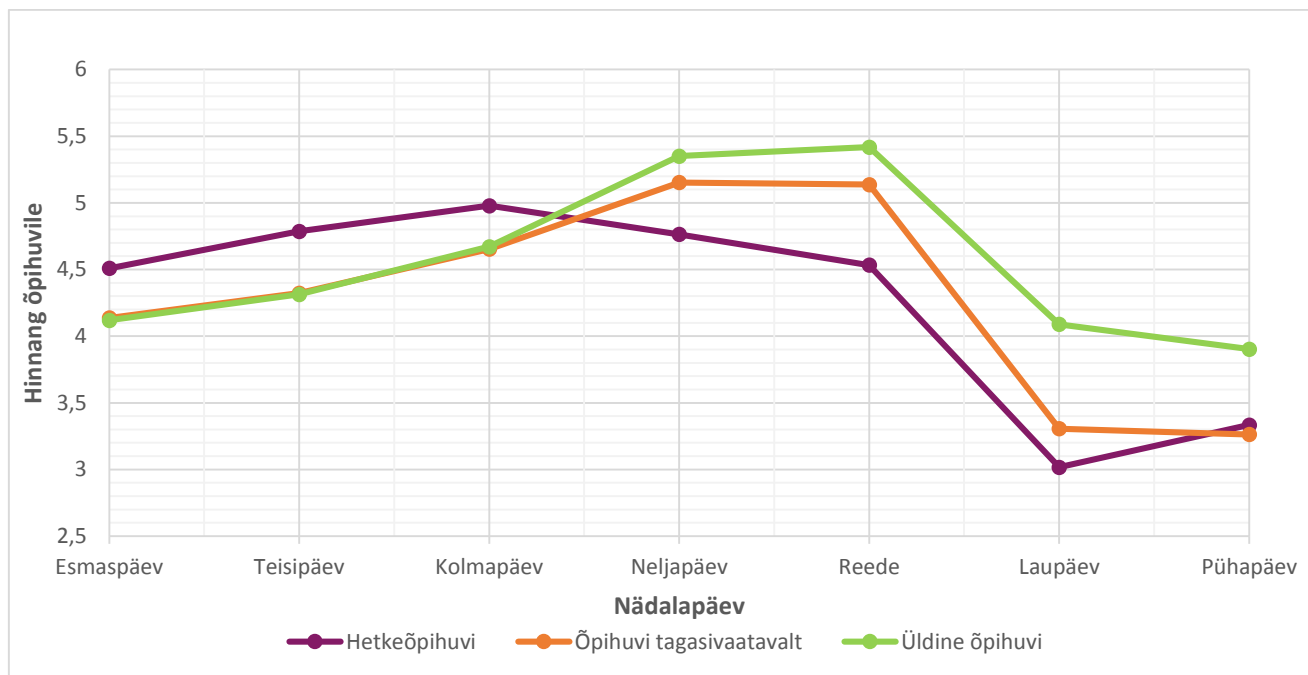
II osa: Õpilaste hinnangud üldisele õpihuvile, hetkeõpihuvile ja õpihuvile tagasivaatavalt

Uurimuse II osas vaadeldi õpilaste keskmiseid hinnanguid üldisele õpihuvile, hetkeõpihuvile ja õpihuvile tagasivaatavalt (Tabel 1) ning võrreldi neid aspekte omavahel (Joonis 4).

Tabel 1. Õpilaste keskmised hinnangud üldisele õpihuvile, hetkeõpihuvile ja õpihuvile tagasivaatavalt.

Nädalapäev	Üldine ÕH keskmine (M)	Üldine ÕH standardhälve (SD)	HetkeÕH keskmine (M)	HetkeÕH standardhälve (SD)	ÕH tagasivaatavalt keskmine (M)	ÕH tagasivaatavalt standardhälve (SD)
Esmaspäev	4,12	2,25	4,51	2,13	4,14	2,10
Teisipäev	4,31	2,04	4,79	2,08	4,32	1,93
Kolmapäev	4,67	1,97	4,98	2,04	4,65	1,96
Neljapäev	5,35	2,00	4,76	2,01	5,15	1,94
Reede	5,42	2,36	4,53	2,37	5,14	2,51
Laupäev	4,09	2,08	3,02	2,41	3,31	2,49
Pühapäev	3,90	2,56	3,33	2,39	3,26	2,13

Märkus: ÕH - õpihuvi



Joonis 4. Hetkeõpihuvi, õpihuvi tagasivaatavalt ja üldine õpihuvi nädalapäevade lõikes.

Võrreldes üldist õpihuvi ning hetkeõpihuvi selgus, et statistiliselt oluline erinevus ilmnes neljapäeva, reede ja laupäeva osas. Neljapäeval oli hinnang üldisele õpihuvile ($M=5,35$, $SD=2,00$) kõrgem kui hinnang hetkeõpihuvile ($M=4,76$, $SD=2,01$), $t(285)=2,52$, $p<0,05$. Ka reedel oli hinnang üldisele õpihuvile ($M=5,42$, $SD=2,36$) kõrgem kui hinnang hetkeõpihuvile ($M=4,53$, $SD=2,37$), $t(279)=3,15$, $p<0,005$. Samuti oli laupäeval hinnang üldisele õpihuvile ($M=4,09$, $SD=2,80$) kõrgem kui hinnang hetkeõpihuvile ($M=3,02$, $SD=2,41$), $t(131)=2,72$, $p<0,01$.

Võrreldes üldist õpihuvi ning õpihuvi tagasivaatavalt selgus, et statistiliselt oluline erinevus ilmnes laupäeva ja pühapäeva osas. Laupäeval oli hinnang üldisele õpihuvile ($M=4,09$, $SD=2,80$) kõrgem kui hinnang õpihuvile tagasivaatavalt ($M=3,31$, $SD=2,49$), $t(256)=2,37$, $p<0,05$. Pühapäeval oli hinnang üldisele õpihuvile ($M=3,90$, $SD=2,56$) samuti kõrgem kui hinnang õpihuvile tagasivaatavalt ($M=3,26$, $SD=2,13$), $t(252)=2,18$, $p<0,05$.

Võrreldes hetkeõpihuvi ja õpihuvi tagasivaatavalt selgus, et statistiliselt oluline erinevus ilmnes reede osas. Reedel oli hinnang hetkeõpihuvile ($M=4,53$, $SD=2,37$) madalam kui hinnang õpihuvile tagasivaatavalt ($M=5,14$, $SD=2,51$), $t(256)=2,03$, $p<0,05$.

Arutelu ja järeldused

H₁: Õpilaste hinnang oma õpihuvile on madalaim esmaspäeval kõiki päeva osasid arvestades ühe nädala lõikes.

Uurimistulemustest selgus, et esmaspäev oli kõiki päeva osasid arvestades madalaima õpihuviga päevade hulgas, ent ühest kinnitust antud hüpotees ei leidnud. Hommiku osas eristus esmaspäev teistest nädalapäevadest, ent samal ajal oli esmaspäeva hommik ka õpilaste hinnangul kõrgeima õpihuviga hommikute hulgas teisel kohal, eristumata statistiliselt oluliselt kõrgeima õpihuviga reede hommikust. Lõuna osas oli samuti esmaspäev ära mainitud nii kõrgeima kui madalaima õpihuviga päevade hulgas. Õhtu osas hinnati õpihuvi esmaspäeval madalaimate hulka, aga sealjuures ei eristunud esmaspäev reedest, laupäevast ja pühapäevast seoses hinnangutega madalaima õpihuviga õhtule. Sellest võib järeldada, et õpihuvi puhul ei ilmnenud sarnased trendid nagu meeleolu uurimisest nädalapäevade lõikes päeva osasid arvestades – meeleolu osas peeti esmaspäeva kõiki päeva osasid arvestades halvima meeleoluga päevaks ning reedet ja laupäeva parima meeleoluga päevadeks päeva osasid arvestades (Areni, Burger, 2008; Evert, 2015). See võib näidata, et õpihuvi muutumise puhul ei pruugi päeva osa olla määrava tähtsusega ning õpilased võivad pidada üht ja sama päeva samal ajal nii kõrgeima kui madalaima õpihuviga nädalapäevaks päeva osasid arvestades. Kindlasti oleks oluline uurida, kuivõrd õpilased peavad oma õpihuvi üldse päeva osaga seotuks, mis seda hinnangut mõjutab ja mis mõjutab õpihuvi. Võib spekuloida, et erinevused õpihuvis võivad tuleneda ka näiteks tunniplaanist – kui mingile konkreetsele päevale/päeva osale on sattunud ained, mida õpilane hindab igavaks ja sellest tulenevalt ka keeruliseks (Tanaka, Murayama, 2014) ja õpilase akadeemiline mina-kontseptsioon nende ainete osas on negatiivne (Efklides, Petkaki, 2005), võib see kaasa tuua madalama õpihuvi just neil päevadel.

H₂: Hinnangud üldisele õpihuvile, hetkeõpihuvile ja õpihuvile tagasivaatavalt erinevad nädalapäevade lõikes ühe nädala jooksul.

Üldise tendentsina võib välja tuua, et kuigi hinnangud esmaspäeva, teisipäeva ja kolmapäeva üldisele õpihuvile ja õpihuvile tagasivaatavalt suures osas kattuvad, on õpihuvi kolme aspekti osas näha siiski erinevusi. Niisiis peab hüpotees paika osaliselt. Statistiliselt olulised erinevused üldise õpihuvi ja hetkeõpihuvi vahel ilmsid neljapäeva, reede ja laupäeva osas. Kõigil neil päevadel hinnati üldist õpihuvi kõrgemaks kui hetkeõpihuvi. See on osaliselt

paralleelne uurimistulemus Areni ja Burger'i (2008) meeleolu-uuringuga, kus üldist meeleolu hinnati hetkemeeleolust kõrgemaks reedel, laupäeval ja pühapäeval. Üldise õpihuvi ja õpihuvi tagasivaatavalt hinnangute vahel ilmnis statistiliselt oluline erinevus laupäeva ja pühapäeva osas, mil üldist õpihuvi hinnati kõrgemaks kui õpihuvi tagasivaatavalt. Hetkeõpihuvi ja õpihuvi tagasivaatavalt vahel oli statistiliselt oluline erinevus reede osas, kus hetkeõpihuvi hinnati madalamaks kui õpihuvi tagasivaatavalt. Niisiis ilmnevad erinevused hinnangutes just nädala teises pooles. Kui lähtuda õpihuvi definitsioonist (Lai, 2010; viidatud Lee, Chao, Chen, 2011) võib just võimalus valida ehk eelistada üht tegevust teisele selgitada õpihuvi aspektide erinevusi nädala teises pooles, eriti nädalavahetusel, mil õpilastel on rohkem vaba aega ja suuremad valikud seoses õppimisega. Uurimistulemused aga näitavad, et üldise õpihuvi, hetkeõpihuvi ja õpihuvi tagasivaatavalt osas ilmneb erinevusi, millest võib järeldada, et nädalapäev võib olla õpihuvi uurimisel mõjutavaks teguriks. Edasiste uuringute puhul oleks oluline seda silmas pidada ning uurija võiks teadvustada, millist õpihuvi aspekti (hetkeõpihuvi, õpihuvi tagasivaatavalt, üldine õpihuvi) ta oma uurimuses silmas peab, kohandades vastavalt uurimisinstrumentid ja uurimuse disaini.

Piirangutena tuleb rõhutada, et õpihuvi uurimine võiks liikuda kvalitatiivse uurimise suunas, kus pööratakse tähelepanu sellele, kuidas õpihuvi arendada (Renninger, Hidi, 2011). Kvantitatiivne uurimus õpihuvi vallas võib jääda selles osas pinnapealseks. Samuti on käesoleva töö valim liiga väike, et teha üldistusi õpihuvi muutlikkuse kohta nädalapäevade lõikes. Lisaks varieerub vastajate hulk nädalapäevade lõikes, olles väiksem Interneti-põhiste ankeetide puhul. See võib näidata, et õpilased ei pruugi olla piisavalt motiveeritud uurimuses osalemisest. Samas võib see anda vihje ka edaspidisteks uurimusteks, et õpihuvi on võrreldes Interneti-akeetidega mõttekas uurida just koolikontekstis pliiats-paber ankeediga. Kindlasti peaks üldistuste tegemiseks pikem olema uurimisperiood. Samuti oleks oluline läbi viia kordusuurimus, et kontrollida uuringu reliaablust. Oluline on märkida, et ei ole teada, mida vastanud õpihuvi all täpselt mõistavad – näiteks nädalavahetuse madal õpihuvi võib õpilase jaoks olla formaalse õppimise kontekstis, teadvustamata mitteformaalset õppimist.

Teadmised õpihuvi muutumisest lühikese perioodi – nädala, jooksul võimaldavad anda hinnanguid õpihuvi stabiilsuse kohta, mis omakorda võib olla vajalik õpihuvi säilitamise, taastamise ja tõstmise seisukohalt. Lisaks on uurimus oluline edasiste teadusuuringute kontekstis: selgitades välja, kuivõrd muutuv on õpihuvi nädala jooksul, saame uuringuid planeerida nii, et mõõtmistulemused oleksid võimalikult täpsed, arvestaksid õpihuvi muutlikkust ja eripärasid nii hetkehinnangute, retrospektiivsete kui üldiste hinnangute puhul.

Eriti oluline oleks õpihuvi seisukohalt uurida, mida õpilased ise selle mõiste all mõtlevad ning kas ja millised õpihuvi aspektid (individuaalne, situatsiooniline, teemaga seotud; Ainley jt 2002, Ainley 2007) õpihuvi määratlemisel domineerivad õpilaste endi hinnangul.

Tänuõnad

Täna oma juhendajat Kristi Kõivu avatud suhtumise, hoolimise ja innustamise eest. Aitäh Viljandi koolidele vastutulelikkuse ja 9. klassi õpilastele uurimuses osalemise eest.

Autorluse kinnitus

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

.....

Allkiri

.....

Kuupäev

Kirjandus

- Abrantes, J., Seabra, C., & Lages, L. (2007). Pedagogical affect, student interest, and learning performance. *Journal of Business Research*, 60, 960-964.
- Adu-Gyamfi, K. (2013). Lack of Interest in School Science Among Non-Science Students at the Senior High School Level. *Problems of Education in the 21st Century*, 53, 7-21.
- Ainley, M. (2007). Being and Feeling Interested: Transient State, Mood, and Disposition. In *Emotions and Education*, edited by P. Schutz and R. Pekrun, 147–163. Burlington, MA: Academic Press.
- Ainley, M., & Ainley, J. (2011). Student Engagement with Science in Early Adolescence: The Contribution of Enjoyment to Students' Continuing Interest in Learning About Science. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 4-12.
- Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, Learning, And The Psychological Processes That Mediate Their Relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545-561.
- Areni, C. S., Burger, M. (2008). Memories of „bad“ days are more biased than memories of „good“ days: Past Saturdays vary, but past Mondays are always blue. *Journal of Applied Social Psychology*, 38, (6), 1395-1415.
- Chen, A., & Darst, P. (2002). Individual and Situational Interest: The Role of Gender and Skill. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 250-269.
- Chen, A., Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (2001). An examination of situational interest and its sources in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(3), 383-400.
- Clinton, V., & Broek, P. (2012). Interest, inferences, and learning from texts. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 650-663.
- Daniels, L., Tze, V., & Goetz, T. (2015). Examining boredom: Different causes for different coping profiles. *Learning and Individual Differences*, 37, 255-261.
- Daschmann, E. C., Goetz, T., & Stupnisky, R. H. (2011). Testing the predictors of boredom at schools: Development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 421–440.
- Dişlen, G. (2013). The reasons of lack of motivation from the students' and teachers' voices. *The Journal of Academic Social Science*, 1(1), 35-45.

- Efklides, A., & Petkaki, C. (2005). Effects of mood on students' metacognitive experiences. *Learning and Instruction, 15*(5), 415-431.
- Evert, G. (2015). *Meeleoluhinnangute erinevused nädalapäevade lõikes probleemse ja mitteprobleemse käitumisega noortel viljandi põhikoolilõpetajate näitel*. Seminaritöö. Tartu Ülikool. Kättesaadav: <http://dspace.utlib.ee/dspace/handle/10062/45239>
- Hidi, S. (1990). Interest and Its Contribution as a Mental Resource for Learning. *Review of Educational Research, 60*(4), 549-571.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review, 69-82*.
- Hidi, S., & McLaren, J. (1991). Motivational factors and writing: The role of topic interestingness. *European Journal of Psychology of Education, 6*(2), 187-197.
- Hidi, S., & Renninger, K. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist, 41*(2), 111-127.
- Junchen, S., Qiufang, F., Dienes, Z., Can, S., & Xiaolan, F. (2013). Negative Affect Reduces Performance in Implicit Sequence Learning. *Plos ONE, 8*(1), 1-15.
- Järvlepp, J. (2014). *Kutsekooli ja gümnaasiumiõpilaste õpihuvi mõjutavad tegurid õpilaste endi hinnangul ühe kutsekooli ning ühe gümnaasiumi näitel*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. Kättesaadav: <http://dspace.utlib.ee/dspace/handle/10062/41824>
- Lee, Y. J., Chao, C. H., Chen, C. Y. (2011). The Influences of Interest in Learning and Learning Hours on Learning Outcomes of Vocational College Students in Taiwan: Using a Teacher's Instructional Attitude as the Moderator. *Global Journal of Engineering Education, 13*(3), 140-153.
- Lepik, M. (2011). *Põhikooli õpilaste akadeemiliste saavutuste ja enesemotivatsiooni seosed erinevate õpimotivatsiooni mõjutavate teguritega*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Lin, H., Hong, Z., & Chen, Y. (2013). Exploring the Development of College Students' Situational Interest in Learning Science. *International Journal of Science Education, 35*(13), 2152-2173.
- Linnenbrink-Garcia, L., Durik, A. M., Conley, A. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Karabenick, S. A., & Harackiewicz, J. M. (2010). Measuring situational interest in academic domains. *Educational and Psychological Measurement, 70*, 647-671.

Nett, U., Goetz, T., & Daniels, L. (2010). What to do when feeling bored?: Students' strategies for coping with boredom. *Learning and Individual Differences, 20*(6), 626-638.

Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 531–549.

Renninger, K. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimum motivation and performance* (pp. 373–404). New York: Academic Press.

Renninger, K., & Hidi, S. (2011). Revisiting the Conceptualization, Measurement, and Generation of Interest. *Educational Psychologist, 46*(3), 168-184.

Rotgans, J., & Schmidt, H. (2014). Situational interest and learning: Thirst for knowledge. *Learning and Instruction, 32*, 37-50.

Schiefele, U. (1996). Topic Interest, Text Representation, and Quality of Experience. *Contemporary Educational Psychology, 21*(1), 3-18.

Silvia, P. (2008). Interest—The Curious Emotion. *Current Directions in Psychological Science, 17*(1), 57-60.

Tanaka, A. and Murayama, K. (2014). Within-person analyses of situational interest and boredom: Interactions between task-specific perceptions and achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 106*(4), 1122-1134.

Teppo, M. & Rannikmäe, M. (2010). *Kuidas suurendada õpilaste huvitatust loodusteaduste õppimise vastu, huvi õpingute jätkamise ning ainega seotud elukutsete vastu?* Põhikooli valdkonnaraamat. Loodusained 2010. Külastatud 17.05.2015, kättesaadav

http://www.oppekava.ee/index.php/Kuidas_suurendada_%C3%B5pilaste_huvitatust_loodusteaduste_%C3%B5ppimise_vastu_huvi_%C3%B5pingute_j%C3%A4tkamise_ning_ainega_seotud_elukutsete_vastu%3F

Lisad

Lisa 1

Armas noor! Järgnev ankeet on koostatud uurimaks Sinu arvamusi ja hinnanguid erinevatel nädalapäevadel. Ankeedivastuseid kasutakse anonüümselt uurimistöös ja Sinu isik jääb anonüümsesks. Ankeedis ei ole õigeid ega valesid vastuseid, palume Sinu isiklikke arvamusi. Täname ette ausate ja avameelsete vastuste eest.

Mõtle aja peale, kui Sa hommikul üles ärkasid.

Millisel hommikul nädalas on Sul kõige kõrgem huvi õppimise vastu?

Kirjuta nädalapäev. _____

Millisel hommikul nädalas on Sul kõige madalam huvi õppimise vastu?

Kirjuta nädalapäev. _____

Nüüd mõtle aja peale pärast õhtusööki kuni magamaminekuni.

Millisel õhtul nädalas on Sul kõige kõrgem huvi õppimise vastu?

Kirjuta nädalapäev. _____

Millisel õhtul nädalas on Sul kõige madalam huvi õppimise vastu?

Kirjuta nädalapäev. _____

Nüüd mõtle aja peale lõunast kuni õhtusöögini.

Millisel lõunal nädalas on Sul kõige kõrgem huvi õppimise vastu?

Kirjuta nädalapäev. _____

Millisel lõunal nädalas on Sul kõige madalam huvi õppimise vastu?

Kirjuta nädalapäev. _____

Täname vastamast!

Sugu: Mees Naine

Vanus: ...

Lisa 2

Palun mõtle tavalise nädala peale oma igapäevases elus (välja arvatud tegevused ja juhtumised, mis ei ole tavalised nädalas). Milline on Sinu **huvi õppimise vastu** tavalise nädala erinevatel päevadel? Märki sobivaim variant ristikesega.

Milline on tavaliselt Sinu huvi õppimise vastu esmaspäeval?

Väga kõrge  Väga madal

Milline on tavaliselt Sinu huvi õppimise vastu teisipäeval?

Väga kõrge  Väga madal

Milline on tavaliselt Sinu huvi õppimise vastu kolmapäeval?

Väga kõrge  Väga madal


Milline on tavaliselt Sinu huvi õppimise vastu neljapäeval?

Väga kõrge  Väga madal


Milline on tavaliselt Sinu huvi õppimise vastu reedel?

Väga kõrge  Väga madal

Milline on tavaliselt Sinu huvi õppimise vastu laupäeval?

Väga kõrge  Väga madal

Milline on tavaliselt Sinu huvi õppimise vastu pühapäeval?

Väga kõrge  Väga madal

Täname vastamast!

Sugu: Mees Naine

Vanus: ...

Lisa 4

See küsimustik on osa uurimusest, mis puudutab Sinu mõtteid ja tundeid **möödunud nädala jooksul**. Ankeedivastuseid kasutakse anonüümselt uurimistöös ja Sinu isik jääb anonüümseks. Ankeedis ei ole õigeid ega valesid vastuseid, palume Sinu isiklikke arvamusi. Täname ette ausate ja avameelsete vastuste eest.

- Milline oli Sinu **huvi õppimise vastu** esmaspäeval? Märki sobivaim variant ristikesega.

Väga kõrge  Väga madal

Millisele päeva osale vastas kõige enam Sinu **huvi õppimise vastu**? Tee ristike sobivasse kasti.

Hommik Lõuna Õhtu

- Milline oli Sinu **huvi õppimise vastu** teisipäeval? Märki sobivaim variant ristikesega.

Väga kõrge  Väga madal

Millisele päeva osale vastas kõige enam Sinu **huvi õppimise vastu**? Tee ristike sobivasse kasti.

Hommik Lõuna Õhtu

- Milline oli Sinu **huvi õppimise vastu** kolmapäeval? Märki sobivaim variant ristikesega.

Väga kõrge  Väga madal

Millisele päeva osale vastas kõige enam Sinu **huvi õppimise vastu**? Tee ristike sobivasse kasti.

Hommik Lõuna Õhtu

- Milline oli Sinu **huvi õppimise vastu** neljapäeval? Märki sobivaim variant ristikesega.

Väga kõrge  Väga madal

Millisele päeva osale vastas kõige enam Sinu **huvi õppimise vastu**? Tee ristike sobivasse kasti.

Hommik Lõuna Õhtu

- Milline oli Sinu **huvi õppimise vastu** reedel? Märki sobivaim variant ristikesega.

Väga kõrge  Väga madal

Millisele päeva osale vastas kõige enam Sinu **huvi õppimise vastu**? Tee ristike sobivasse kasti.

Hommik Lõuna Õhtu

- Milline oli Sinu **huvi õppimise vastu** laupäeval? Märgi sobivaim variant ristikesega.

Väga kõrge  Väga madal

Millisele päeva osale vastas kõige enam Sinu **huvi õppimise vastu**? Tee ristike sobivasse kasti.
Hommik Lõuna Õhtu

- Milline oli Sinu **huvi õppimise vastu** pühapäeval? Märgi sobivaim variant ristikesega.

Väga kõrge  Väga madal

Millisele päeva osale vastas kõige enam Sinu **huvi õppimise vastu**? Tee ristike sobivasse kasti.
Hommik Lõuna Õhtu

Täname vastamast!

Sugu: Mees Naine
Vanus: ...

Litsents

Mina Grete Evert (sünnikuupäev: 11.02.1993),

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

„Õpilaste hinnangud õpihuvile nädalapäevade lõikes Viljandi põhikoolilõpetajate näitel“,

mille juhendaja on Kristi Kõiv,

- 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, 20.05.2015