

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Jane Pääsukene

**ÜLIÕPILASTE KEELEÕPPESTRATEEGIATE SEOS SÜGAVA JA
PINDMISE ÕPIHOIAKUGA TARTU ÜLIKOOLI
ÕPETAJAKOOLITUSE ÜLIÕPILASTE NÄITEL**

magistritöö

Juhendaja: Katrin Saks, MA

Läbiv pealkiri: Keeleõppestrateegiate seos õpihoiakuga

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Katrin Saks

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Margus Pedaste, PhD

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

Sisukord

Sissejuhatus	3
1 Teoreetiline ülevaade	5
1.1 Keeleõppestrateegiad	5
1.1.1 Mõisted	5
1.1.2 Keeleõppestrateegiate varasemad uuringud maailmas ja Eestis	7
1.1.3 Keeleõppestrateegiate taksonoomiad	8
1.1.4 Keeleõppestrateegiate mõõtmine	10
1.1.5 Keeleõppestrateegiate olulisus	13
1.2 Sügav ja pindmine õppimine	14
1.2.1 Mõisted	14
1.2.2 Õpihoiakuid mõjutavad tegurid	16
1.2.3 Õpihoiakute uurimine	17
1.2.4 Sügava õpihoiaku kujundamise olulisus	18
2 Metoodika	20
2.1 Valim	20
2.2 Mõõtevahendid	21
2.3 Andmekogumine ja andmeanalüüs	22
3 Tulemused	24
4 Arutelu	26
Kokkuvõte	30
Summary	32
Tänuõnad	34
Autorluse kinnitus	34
Kasutatud kirjandus	35
Lisa 1. Keeleõppestrateegiate loend Est-SILL	
Lisa 2. Sügava ja pindmise õpihoiaku ankeet	

Sissejuhatus

Üliõpilaste hulgas tehtud uurimused on esile toonud, et üliõpilaste õppimist mõjutab nende suhestumine õpitava ainega. Õpihoiakud kirjeldavad, mida üliõpilased teevad, kui nad enda arvates õpivad, ja miks nad just seda teevad (Houghton, 2004, viidatud Karm, 2013). Kui õppija mõistab, mis kasu on õppimisest, kuidas omandatud teadmised ja oskused avardavad tema võimalusi, siis on ka õpitahe suurem (Mikk et al., 2012). Õpihoiakutega arvestamine ja nende teadlik kasutamine ning suunamine võib parandada teadmiste ja oskuste omandamist ja taset (Ibid.). Eristatakse pindmist ja sügavat õpihoiakut (Marton ja Säljö, 1976; viidatud Aharony, 2006 j). Rahulolu õppimisest on suurem sügava õppimise korral: õppija on positiivselt meelestatud ja asjast huvitatud ning õppija tunneb, et tegeleb millegi olulisega (Karm, 2013).

Praktilisest seisukohast on kõige olulisemaks küsimuseks, kas ja kuidas on võimalik soodustada sügavat õpihoiakut, eeldades, et kõik õppijad on võimelised mõlema õpihoiaaku kasutamiseks. Sügav õppimine ei tule iseenesest ja sageli puuduvad õppijal selleks vajalikud oskused (Pilli et al., 2009).

Õppija õpihoiaaku kujunemise juures on õpetajal suur roll: lähenemist saab muuta läbi õpetatava sisu, meetodika ning hindamissüsteemi. Õpetaja saab toetada sügava õpihoiaaku kujunemist, näidates ise üles huvi teema ja õpetamise vastu (Howie & Bagnall, 2013), pühendades piisavalt aega kesksetele teemadele, sidudes uut materjali sellega, mis juba on õpitud ning kasutades õpetamismeetodeid, mis nõuavad mõtlemist ja seoste loomist. Samuti saab kontrollida ja aktiveerida üliõpilaste eelteadmisi, nii et uued teadmised saaksid neile kinnituda (Gibbs & Habeshaw, 1997, viidatud Pilli et al., 2009 j; Houghton, 2004, viidatud Karm, 2013 j). Et õpihoiak mängib teadmiste omandamise ning õpitu mõistmise juures suurt rolli, on oluline pöörata sellele rohkem tähelepanu.

Õpistrateegiad on tegevused ja võtted, mida inividid saavad kasutada informatsiooni paremaks mõistmiseks, meenutamiseks ja kasutamiseks (Chamot et al., 1996). Oluline aspekt õpistrateegiate juures on nende õpetatavus ning sarnaselt õppija lähenemisele õppimisel, saavad õpetajad suunata õpilasi õpistrateegiaid oskuslikumalt ja tulemuslikumalt kasutama (Oxford, 1986). Sobivate õpistrateegiate kasutamine võib olla sobiv viis sügava õppimisoskuse kujundamiseks (Aharony, 2006). Käesolev magistr töö keskendub õpistrateegiatele keeleõppe kontekstis. Varasemad uuringud on näidanud, et kui on teada, milliseid õpistrateegiaid sügava õpihoiakuga õppijad keele õppimise juures kasutavad, saab neid strateegiaid õpetades toetada ka sügava õppimise kujunemist (Magno, 2009).

Käesoleva töö eesmärgiks oli välja selgitada, milliseid keeleõppestrateegiaid kasutavad sügava ja pindmise õpihoiakuga üliõpilased. Eesmärgi saavutamiseks viidi õpetajakoolituse üliõpilaste hulgas läbi kvantitatiivne uurimus, millele püstitati eelnevalt järgmised uurimisküsimused:

- (1) Kas õppija keeleõppestrateegiad on seotud tema õpihoiakuga?
- (2) Millised erinevused on kõrge sügava õpihoiakuga ja madala sügava õpihoiakuga õppijate keeleõppestrateegiate kasutuses?
- (3) Kas bakalaureuse ja magistritasemel õppijad kasutavad erinevaid keeleõppestrateegiaid
- (4) Kas õppijate keeleõppestrateegiate kasutus erineb õppekavati?

Antud magistr töö koosneb neljast osast. Töö esimeses osas avatakse töös kasutatavad mõisted, antakse teoreetiline ülevaade empiirilise uurimuse aluseks olevatest taksonoomiatest ning vaadeldakse seniseid keeleõppestrateegiate ja õpihoiakute alaseid uurimusi. Töö teises osas käsitletakse autori poolt läbi viidud uurimuse metoodikat (sh valimi, mõõtevahendi ning töö protseduuriga seonduvat). Sellele järgnevad empiirilise uurimuse tulemusi ning arutelu hõlmavad osad. Magistr töö lõpus on eesti- ning ingliskeelne kokkuvõte, kasutatud kirjanduse loetelu ja lisad.

1 Teoreetiline ülevaade

1.1 Keeleõppestrateegiad

Keeleõppestrateegiate mõismiseks on järgnevalt on toodud keeleõppestrateegiatega seotud definitsioonid, keeleõppestrateegiate alased uurimused Eestis ja mujal ning erinevad taksonoomiad. Samuti käsitletakse keeleõppestrateegiate mõõtmiseks kasutatavaid instrumente ning seda, miks keeleõppestrateegiad on olulised.

1.1.1 Mõisted

Õpistrateegiad on tegevused ja võtted, mida õppijad kasutavad informatsiooni paremaks mõistmiseks, meenutamiseks ja rakendamiseks (Oxford, 1990). Need on õppija tegevused, mis on vajalikud aktiivseks, teadlikuks, eesmärgipäraseks ja keskendunud õppimiseks. Nad aitavad õppijal arendada suuremat vilumust, õpiautonomiat ja eneseregulatsiooni (Hsiao & Oxford, 2002). Õpistrateegiaid saab rakendada õppimise mitmetele aspektidele nagu näiteks kognitiivsed ja akadeemilised ülesanded, keeleõpe ja sotsiaalne interaktsioon (Chamot et al., 1996).

Keeleõppestrateegiad on ühed peamised faktorid, mille abil määrata, kuidas ja kui hästi õpilased õpivad ja omandavad teist keelt või võõrkeelt. **Teise keele** all mõistetakse keelt, mida õpitakse keelekeskkonnas, kus selle keele kasutamine on oluliseks suhtlusvahendiks igapäevaelus ning mille oskusest oleneb hakkamasaamine konkreetsetes riigis (Oxford, 2003a; 2003b). **Võõrkeel** on keel, mida õpitakse keskkonnas, kus keelekontakt on piiratud (nt saksa keele õppimine Eestis) ja see ei ole peamiseks suhtlemisvahendiks. Seetõttu võib teise keele ja võõrkeele õppimisel õpimotivatsioon olla väga erinev (Oxford, 2003b). Vastavalt Eesti Vabariigi kehtivale keeleseadusele (2011) on Eestis iga keel peale eesti keele ja eesti viipekeele võõrkeel.

Eestis on keeleõppestrateegia terminit kasutatud ka strateegilise tegevuskava tähenduses, näiteks eesti keelest erineva emakeelega inimeste lõimumisele suunatud dokument „Muukeelse elanikkonna keeleõppestrateegia“ (*Eesti võõrkeelte...*, 2009).

Käesolevas töös lähtutakse keeleõppestrateegia termini kasutusel selle algsest tähendusest, mille järgi tähistab keeleõppestrateegia õppija tegevust aktiivse, teadliku, eesmärgipärase ja keskendunud õppimise eesmärgil (Hsia ja Oxford, 2002).

Kuigi keeleõppestrateegiate ja sellealaste uurimustega on tegeletud aastakümneid, näitab kirjanduslik ülevaade, et kõige suuremad probleemid antud vallas on terminoloogia üleküllus, mõistete mitmetitõlgendus ja mainekate uurijate vaheline vaidlus kasutatava

terminoloogia üle. Sellest tulenevalt ei ole olemas ühtset universaalset definitsiooni keeleõppestrateegiate seletamiseks ning leidmaks kõigi uurijate seas ühiselt aktsepteeritavat kontsepti on keeruline (Fazeli, 2011a; Griffiths, 2003a, Macaro, 2006). Strateegiate mõiste sünonüümidenä on kasutatud ka termineid õppimiskäitumised (*learning behaviours*; Politzer & McGroarty, 1985, viidatud Griffiths, 2004 j; Wesche, 1977, viidatud Griffiths, 2004 j), taktikad (*tactics*; Seliger, 1984, viidatud Griffiths, 2004 j), tehnikad (*techniques*; Stern, 1983, viidatud Cohen, 1995 j) ja käik (*move*; Sarig, 1987, viidatud Cohen, 1995 j). Järgnevalt tuuakse ära erinevate autorite keeleõppestrateegiate definitsioonid.

Rubini (1975, viidatud Griffiths & Oxford, 2014 j) pakutud definitsiooni järgi on strateegiad „tehnikad või vahendid, mida õppija võib kasutada teadmiste omandamiseks“.

Rigney (1978, viidatud Fazeli, 2011a j) määratleb õpistrateegiaid kui õppijapoolseid protseduure, mis hõlbustavad informatsiooni omandamist, säilitamist, taastamist ja kasutamist. Wenden ja Rubin (1987, viidatud Jabbari & Golkar, 2014 j) täiendavad antud definitsiooni, lisades, et õpistrateegiad on õppija poolt kasutatavad operatsioonid, sammud, plaanid ja/või rutiinid, mis hõlbustavad informatsiooni hankimist, talletamist, taastamist ja kasutamist. Enam-vähem samasuguse definitsiooni võtsid kasutusele O'Malley ja tema kolleegid (1985, viidatud Fazeli 2011a j), mille kohaselt on keeleõppestrateegia „õppija poolt kasutatav operatsioon või samm, mis kergendab informatsiooni omandamist, talletamist, taastamist või suhtluses kasutamist“. Selles mõistes lisandub kommunikatsiooni aspekt.

Coheni (1998, viidatud Fazeli, 2011a j) definitsioonis on keeleõppestrateegiad kui „õppija teadlikult valitud sammud või tegevused teise keele õppimiseks või selle kasutamiseks või mõlemat“, lisades hiljem, et keeleõppestrateegiad on õppija vaimne tegevus, mis hõlmab eesmärki või kavatsust, tegevust selle eesmärgi saavutamiseks ning õpitegevust (Cohen, 2007). Cohen rõhutab aga ka, et mitte kõik õpistrateegiad ei kajasta kõiki kolme faktorit (Ibid.).

Griffiths (2003) on käsitlenud keeleõppestrateegiaid kui õppija poolt teadlikult rakendatud spetsiifilisi tegevusi keeleõppe eesmärgil. See definitsioon seab fookusesse pigem selle, mida õppija keele õppimisel ise teeb. Teisisõnu on keeleõppestrateegiad kavatsuslik käitumine ja mõtted, mida õppijad kasutavad õppimise käigus, et aidata endal paremini mõista, õppida või meeles pidada uut informatsiooni (Richards, Platt & Platt, 1992; viidatud Jabbari & Golkar 2014 j).

Oxford (1990) on välja pakkunud keeleõppestrateegia definitsiooni, mille kohaselt on keeleõppestrateegiad õppijapoolsed spetsiifilised tegevused, mille abil õppija muudab õppimise lihtsamaks, kiiremaks, nauditavamaks, enesele suunatumaks, efektiivsemaks, ning

mis võimaldavad uutes olukordades paremini kohaneda. Käesolevas töös toetutakse Oxfordi definitsioonile ja tema teoreetilisele raamistikule.

1.1.2 Keeleõppestrateegiate varasemad uuringud maailmas ja Eestis

Õpistrateegiate uurimused on aja jooksul teinud läbi suure arengu – lihtsatest õpistrateegiate loeteludest on saanud keerukamad uurimused, mis kasutavad erinevaid andmekogumismeetodeid. Uurimuste fookus on nihkunud õpetajatele õpilastele (Reiss, 1985, viidatud Magno, 2010 j). Kolm suuremat valdkonda, milles keeleõppestrateegiatega seotud uurimusi tehakse, on keeleõppestrateegiate taksonoomiad ja karakteristikud, keeleõppestrateegiate kasutamist mõjutavad tegurid ja strateegiate õpetamise mõju teise/võõrkeele omandamisele (Fazeli, 2011b).

Kõige laialdasemalt kasutatud lähenemine on koguda infot hea keeleõppija kohta, et selgitada, mis on eduka keeleõppija saavutuste taga. Klassikalised näited sellise lähenemise kohta on Rubini, Sterni ja Naimani poolt läbi viidud uurimused 1970ndatel (Griffiths, 2003b).

Vastandina hea õppija kirjeldamisele on Sinclair Bell (1995) oma kogemusele toetudes kirjeldanud edutu õppija eksimusi, tuues ebaedu põhjuseks välja samade strateegiate kasutamise teise keele õppimisel, mida oldi kasutatud esimese keele õppimisel. Sellised uurimused toovad välja selle, mida õppijad võiksid keeleõppimisel vältida (Griffiths, 2004). Viimaste aastakümnete jooksul on rohkem uuritud keeleõppestrateegiate ja keelepädevuste vahelisi seoseid (Phakiti, 2003; Purpura, 1997). Samuti on uuritud erinevate faktorite (nagu sugu, vanus, kultuuriline taust, motivatsioon) mõju keeleõppestrateegiate kasutamisele (Green & Oxford, 1995, viidatud Griffiths, 2003b j; Griffiths, 2004; Griffiths & Parr, 2000, viidatud Griffiths, 2003a j; Magno, 2010; Oxford & Nyikos, 1990). Lisaks soolisele erinevusele on Ehrman ja Oxford (1988) uurinud ka keeleõppija karjäärivalikut, kognitiivset stiili ja isiksuse aspekte. Nende uuringute tulemused näitasid, et naised kasutavad keeleõppestrateegiaid rohkem, kui mehed, eriti sotsiaalseid strateegiaid. Selgus, et elukutselised keeleõpetajad kasutavad laialdasemalt erinevaid keeleõppestrateegiaid kui välisteenistuse õpetajad (*Foreign Service Officers*). Samast uuringust tuli välja, et ekstraverdid on altimad kasutama afektiivseid ja sotsiaalseid strateegiaid kui introverdid, ühtlasi eelistavad nad visuaalseid strateegiaid kommunikatsioonistrateegiatele.

Griffiths (2003b) näitas oma uuringu tulemustes kursuse taseme seotust keeleõppestrateegiate kasutamissagedusega – edasijõudnud keeleõppijad kasutasid sagedamini ja suuremat hulka erinevaid keeleõppestrateegiaid. Sarnaselt Griffithsi uuringule

on ka Oxford viidanud keeleõppija taseme ja strateegiakasutuse seostele, väites, et edasijõudnud keeleõppijad kasutavad valdavalt kognitiivseid, metakognitiivseid, kompensatsiooni ja sotsiaalseid strateegiaid, samas kui algajad keeleõppijad kasutavad enam mälu- ja afektiivseid õpistrateegiaid (Oxford, 1990).

Ka on uuritud strateegiate õpetamise mõju nende kasutamisele (Griffiths, 2004; 2003a). Sellekohased uurimused on näidanud vastakaid tulemusi. Rees-Miller (1993, viidatud Griffiths, 2003a j) uurimusest tuli välja, et keeleõppestrateegiate õpetamise mõju nende kasutamisele on mõõdukas. O'Malley (1987, viidatud Griffiths, 2004 j) poolt teostatud uurimusest selgus, et kontrollgrupp, kellele keeleõppestrateegiaid otseselt ei õpetatud, oli sõnavara õppimisel edukam kui need grupid, kellele õpetati (1) metakognitiivseid, kognitiivseid ja sotsiaal-afektiivseid ning (2) kognitiivseid ja sotsiaal-afektiivseid strateegiaid. Chamot ja Rubin (1994, viidatud Griffiths, 2003a j), Cohen (1998, viidatud Griffiths, 2003a j), Nunan (1995, viidatud Griffiths, 2003a j) ja Wenden (1991, viidatud Griffiths, 2003a j) toovad välja strateegiate õpetamise positiivse mõju, näidates, et õppijad, kellele on keeleõppestrateegiaid õpetatud, on keele õppimisel edukamad kui need, kes vastavat juhendamist saanud ei ole. Strateegiate õpetamise juures on olulisteks aspektideks õppija teadlikkuse kasvatamine strateegiate osas, pidev harjutamine ning otsene (*explicit*) treenimine (Griffiths, 2003a).

Eestis on keeleõppestrateegiate alaseid uurimusi tehtud võrdlemisi vähe. Oma magistritöö kirjutas Ruutmets (2005) sõnavara õppimise strateegiate kasutamisest võõrkeeles inglise keele näitel. Tema uurimusest selgus, et erinevad sõnavara õppimise strateegiad ei ole Eesti I kooliastme õpilaste hulgas kuigi laialdaselt levinud. Selle põhjusena toob Ruutmets välja, et (1) õppijatel on välja kujunenud väike rühm strateegiaid, mida kasutatakse, (2) õppijad pole teadlikud erinevatest olemasolevatest keeleõppestrateegiatest, ja (3) õppijad kasutavad keeleõppestrateegiaid mitteteadlikult, oskamata nende kasutamist ise hinnata. 2014. aastal kaitses Trashkova magistritöö inglise keele kui võõrkeele arendamise võimalusest läbi loovtöö, kus ta näitas keeleõppestrateegiate kasutamist suulise keelepädevuse arendamisel võõrkeelse loovtöö tegemisel. Tartu Ülikoolis viiakse hetkel läbi doktoriuuringut üliõpilaste enesereguleeritavate õpioskuste ja keeleõppestrateegiate toetamise kohta erialases võõrkeeles (Saks & Leijen, 2015; Saks et al., 2015).

1.1.3 Keeleõppestrateegiate taksonoomiad

Keeleõppestrateegiate jaotused on erinevatel autoritel väga erinevad.

Sterni (1975, viidatud Griffiths, 2004 j) kümnest keeleõppestrateegiast koosnev loetelu iseloomustas hea keeleõppija omadusi: isiklik õppimisstiil või positiivsed õpistrateegiad, aktiivne lähenemine õpiülesandele, salliv ja vastutulelik hoiak sihtkeele suhtes, tehnilised keelekäsitlemise oskused, eksperimenteerimise ja planeerimisega seotud strateegiad, tähenduse otsimine, praktiseerimisvalmidus, suhtlusvalmidus, enda keelekasutuse jälgimine ning metakognitsioon.

1981. aastal avaldas Rubin (viidatud Griffiths, 2004 j) oma õpistrateegiate jaotuse kahes rühmas: need, mis mõjutavad õppimist otse ja need, mis mõjutavad õppimist kaudselt. Sarnast esmatasandi jaotust kasutab hiljem ka Oxford (1990), kelle raamistikust lähtuti ka käesoleva töö koostamisel. Otsesed strateegiad jagas Rubin kuueks: selgitamine/kinnitamine, jälgimine, meelde jäätmine, oletamine/induktiivne tuletamine, deduktiivne arutlemine, harjutamine, ja kaudsed strateegiad kaheks: harjutusvõimaluste loomine ning väljendusoskus (Griffiths, 2004).

O'Malley ja Chamot (1990) rühmitavad keeleõppestrateegiad kolme rühma: (1) metakognitiivsed, (2) kognitiivsed ja (3) sotsiaalsed. O'Malley kolmene jaotus hõlmab endas 26 strateegiat (Griffiths, 2004). O'Malley ja Rubini strateegiate jaotuse osas võib leida teatavaid sarnasusi: Rubini kaudne ja otsene jaotus on ligikaudselt vastavuses O'Malley metakognitiivsete ja kognitiivsete strateegiatega (Griffiths, 2004). Coheni (1998, viidatud Kalajahi et al., 2012 j) jaotuse järgi on grupe neli: kognitiivsed, metakognitiivsed, afektiivsed ja sotsiaalsed strateegiad.

Oxfordi poolt välja töötatud keeleõppestrateegiate uurimise raamistik on leidnud laialdast kasutust erinevate uurijate poolt. Tema süsteem on teiste uurijatega võrreldes laialdasem ja detailsem (Jones, 1998, viidatud Magno, 2011 j). Sarnaselt Rubinile jaotab Oxford kuus kategooriat kahte suuremasse rühma – otsesed ja kaudsed. Otsesed keeleõppestrateegiad on otseselt seotud sihtkeelega. Need jagunevad mälustrateegiateks (*memory strategies*; kuidas õpilased jätaavad meelde uut materjali), kognitiivseteks strateegiateks (*cognitive strategies*; kuidas õpilased sooritavad erinevaid õpiülesandeid) ja kompensatsioonistrateegiateks (*compensation strategies*; kuidas õpilased kompenseerivad teatud teadmiste või oskuste puudumist). Kaudsed õpistrateegiad toetavad ja käsitlevad keeleõpet ilma sihtkeele otsese kaasamiseta. Kaudsed strateegiad jagab Oxford (1990) samuti kolme rühma: metakognitiivsed strateegiad (*metacognitive strategies*; kuidas õpilased oma õppimist käsitlevad), afektiivsed strateegiad (*affective strategies*; seostuvad õpilase tunnetega) ja sotsiaalsed strateegiad (*social strategies*; seostub õppimisega interaktsiooni käigus) (Griffiths, 2004; Oxford, 1990; Oxford & Crookall, 1989).

Tulenevalt Oxfordi detailsemast teoreetilisest raamistikust võrreldes teiste uurijatega keeleõppestrateegiate vallas, on töö koostamisel aluseks võetud tema poolt välja töötatud taksonoomia.

1.1.4 Keeleõppestrateegiate mõõtmine

Keeleõppestrateegiate uurimiseks on mitmeid viise ning selleks kasutatakse erinevaid vahendeid: (1) loetelud, (2) vaatlused, (3) intervjuud, (4) märkmete tegemine ja päevikuvorm, (5) enesekohased küsimustikud ja (6) tegevusuuringud (Oxford, 1986; Oxford & Crookall, 1989).

Keeleõppestrateegiate loetelude koostamine on üks varasemaid viise strateegiate uurimises. Need põhinesid peamiselt uurijate struktureerimata ning isiklikel vaatlustel ja üldtunnustatud arusaamal. Kuigi loetelud ei olnud süstemaatiliselt valideeritud, identifitseeriti mitmed loeteludes olevad strateegiad ka hilisemates empiirilistes uuringutes. Taolised loetelud olid olulised, sest need avasid pildi sellest, kuidas õppijad õpivad teist keelt (Oxford, 1986). Üheks selliseks loeteluks võib pidada ka Sterni (1975, viidatud Oxford, 1986 j) esitatud hea keeleõppija tunnuseid. Samuti on keeleõppestrateegiate loetelu näiteks Rubini ja Thompsoni (1982, viidatud Oxford, 1986 j) esitatud 14 punkti, kuidas saada paremaks keeleõppijaks (nt ole loominguline, õpi oma vigadest ning kasuta arusaamiseks konteksti).

Rubin (1981, viidatud Oxford, 1986 j) kasutas keeleõppestrateegiate uurimiseks formaalseid tunnivaatlusi, kuid pidas neid väheproduktiivseteks. Selle põhjusena tõi ta välja asjaolu, et õpetajad keskendusid õige vastuse saamisele, mitte protsessile, kuidas vastuseid tuletati. Üheks raskendavaks aspektiks keeleõppestrateegiate vaatluste juures on asjaolu, et paljud strateegiad on sisemised ja ei ole seetõttu lihtsasti jälgitavad (nt enese julgustamine või planeerimine). Sellest tulenevalt on otsitud teisi uurimismeetodeid.

Eelnevalt nimetatud uurijapõhiste meetodite kõrval kasutatakse andmekogumiseks ka intervjuusid, mille abil on võimalik küsida õppija enda strateegiakasutuse kohta. Intervjuu kõrval kasutatakse sageli valjusti mõtlemist, mille käigus õppija väljendab õppimise käigus kõva häälega oma mõtteid – mida ja miks ta midagi teeb (Oxford & Crookall, 1989). Intervjuu miinusena võib välja tuua keeleõppija mitteteadliku strateegiakasutuse, mida ta reflekteerida ei oska (Cohen, 1995; Oxford, 1986; Ruutmets, 2005).

Õppimise käigus kirja pandud strateegiakasutus küll aeglustab õppimist, kuid on abiks õpitu sisu mõistmisel ja talletamisel (Oxford, 1986). Märkmete tegemist kasutatakse tihti strateegiakasutuse hindamise intervjuuks valmistumisel (Oxford & Crookall, 1989).

Päevikuvormis reflekteerimine annab lisaks strateegiate loetlemisele võimaluse väljendada võimalikku rahulolu konkreetse strateegia kasutamisel ning anda hinnang oma keelepädevuse arengule. Nii muutub õppija uuringu osaliseks vaatlejaks (Oxford & Crookall, 1989).

Kõige laialdasemalt on kasutusel enesekohased küsimustikud. Nende eelisteks on teiste, vähem struktureeritud uurimismeetodite kõrval statistiline reliaablus ja võrdlus- ning üldistusvõimalus (Oxford, 1986). Küsimustikud hõlmavad tüüpiliselt mingi valiku strateegiaid ning on tavaliselt struktureeritud ning oma olemuselt objektiivsed (Oxford & Crookall, 1989). Samas võivad intervjuud, märkmete tegemine ning päevikuvormis kirjutamine anda detailsemaid tulemusi (Oxford, 1986).

Rebecca Oxfordi taksonoomial põhinev keeleõppestrateegiate loetelu SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*) on üks laialdasemalt kasutatud instrumente (Saks & Leijen, 2015). SILL põhineb Oxfordi strateegiate kuue kategoriaalsel jaotusel ning hõlmab endas strateegiate loetelu (Oxford, 1990). Algselt koosnes SILL 121-st erinevaid õpistrateegiaid kirjeldavast väitest, mis Likert-tüüpi skaala alusel hindas keeleõppijate strateegiakasutuse sagedust (Ehrman & Oxford, 1988). Tänapäeval on valdavalt kasutusel 50-st väitest koosnev küsimustik, mida on tõlgitud ja kohandatud erinevate keelte jaoks.

Ehkki SILL on üks enim kasutatud instrumentidest keeleõppestrateegiate uurimisel, on see pälvinud ka tugevat kriitikat. Üheks oluliseks põhjuseks on ülalmainitud taksonoomiad, mis on erinevate uurijate arusaamise kohaselt suuresti kattuvad ja seega raskesti eristatavad (Rose, 2012).

SILL-i kasutamine erinevates kultuuriruumides seab uurijatele kõrgendatud nõudmisi (Rose, 2012). Tõlkimata originaalversiooni kasutamine inglise keelt võõrkeelena kõnelejate puhul toob kaasa vääriti mõistmise ja tõlgendamise ohu (Oxford & Burry-Stock, 1995), mistõttu on raske saada usaldusväärseid andmeid. Küsimustiku tõlkimine võib põhjustada aga uue probleemi – kahtluse alla võib sattuda kohandatud instrumendi valiidsus ja reliaablus (Fazeli, 2011a).

Tseng (2006, viidatud Rose, 2012 j) toob SILL-i ühe puudusena välja asjaolu, et see mõõdab strateegiate kasutamise sagedust, mitte aga selle kvaliteeti, põhjustades nii ebatäpsusi. Selle põhjal võiks järeldada, et õppijad, kes kasutavad palju erinevaid keeleõppestrateegiaid neid kohaselt rakendamata, on oma õppimises strateegilisemad kui need, kes kasutavad vähem strateegiaid otstarbekalt ja efektiivselt. Uurimused on aga näidanud, et kõrge sagedusega strateegiakasutus ei pruugi garanteerida õpiedu – oluline on strateegiakasutuse kvaliteet (Yamamori, Isoda, Hiromori & Oxford, 2003; viidatud Rose, 2012 j).

Sarnaselt teiste enesekohaste küsimustikega tõstatub ka siin küsimus selle usaldusväärsusest, kuna SILL ei võimalda kontrollida seda, kas vastaja tõesti kasutas strateegiaid, mida ta väidab, et kasutas. Samuti on küsitav Likert-tüüpi skaala kasutamine, sest skaala tõlgendus võib muutuda lähtuvalt kontekstist (Fazeli, 2011a).

Nagu eelnevalt mainitud, on SILL-i tõlgitud ja kohandatud erinevate keelte tarvis, uurimaks just inglise keele kui võõrkeele strateegiate kasutust erinevates kultuuriruumides. Nii on tehtud ka Eestis. Eesti õppijate jaoks tõlgitud ja adapteeritud Est-SILL (Saks & Leijen, 2015; Lisa 1) kujutab endast Oxfordi (Oxford, 1990) loodud mõõtevahendi Eesti adaptatsiooni ning see 17 strateegiaühikust koosnev küsimustik hindab Likert-tüüpi skaala alusel keeleõppijate strateegiakasutuse sagedust.

Eestikeelse SILL-i loomisel kasutati Guillemin'i viie-sammu meetodika adapteeritud versiooni (Guillemin et al., 1993), mida rakendades tõlgiti Oxfordi instrument esmalt eesti keelde. Seejärel tõlkisid kolm sõltumatut tõlkijat mõõtevahendi taas inglise keelde, kontrollimaks tõlgitud versiooni vastavust originaalile. Kolme tagasitõlget ja algallikat hinnati, analüüsiti ja võrreldi ning toimetati keelisel ja semantilisel eesti keele eksperdi ja sisueksperdi poolt (Saks & Leijen, 2015).

Tõlgitud ja adapteeritud eestikeelse SILL-i faktorstruktuuri kontrolliti 269 lõpuklassi õpilasest koosnenud valimiga. Kuna Oxfordi poolt loodud mudeli (1990) headuse näitajad ei olnud kinnitava faktoranalüüsi tulemuste põhjal aktsepteeritavad, loodi uus kuuefaktoriline mudel (Saks et al., 2015). Kolm faktorit (metakognitsiooni, kompensatsiooni ja mälustrateegiad) kattusid Oxfordi mudeliga. Uute faktoritena lisandusid aktiivse keelekasutuse (*active language use*), abi otsimise (*help seeking*) ja seostamisstrateegiad (*connecting*) (Saks et al., 2015). Aktiivse keelekasutuse strateegiad ühilduvad Coheni (2014) kommunikatiivsete strateegiatega, samas kui algselt SILL-i sotsiaalsete strateegiatega alla kuuluvad abi otsimise strateegiad kattuvad pigem O'Malley ja Chamot (1990) poolt eristatud sotsiaal-afektiivsete (*socio-affective*) strateegiatega. Est-SILL-is toodud seostamisstrateegiatel on rohkem ühist O'Malley ja Chamot kognitiivsete strateegiatega kui mälustrateegiatega, mille alajaotusest nad algselt pärinevad (Saks et al., 2015).

Üldistusvõimest tingituna kasutati käesolevas töös andmekogumisvahendina enesekohase küsimustiku SILL-i Eesti õppija jaoks kohandatud versiooni.

1.1.5 Keeleõppestrateegiate olulisus

Oma õppimise kontrollimine ning selle reflekteerimine on hea õppija tunnuseks (Chamot, 1998). Head õppijad on õppimises strateegilisemad, nad suudavad paremini mõista ülesande täitmiseks vajalikke tingimusi ja on võimalike eettulevate probleemide lahendamisel paindlikumad (Ibid).

Strateegilised õppijad on motiveeritumad õppijad (Paris, 1988, viidatud Chamot, 1998 j) ja enesekindlamad oma võimetes (Zimmerman, 1990, viidatud Chamot, 1998 j; Zimmerman & Pons, 1986, viidatud Chamot, 1998 j). Strateegilised õppijad on akadeemiliselt edukamad (Chamot, 1998).

Tagamaks edu õpiülesannetes, peavad õppijad olema teadlikud erinevatest strateegiatest, mis soosivad edu saavutamist. Metakognitsioon ehk inimese omandatud teadmisi oma kognitiivsetest protsessidest ning teadmisi, kuidas neid protsesse kontrollida, on iseseisva eduka õppija peamiseks karakteristikuks (Chamot, 1998). Kõrgemate metakognitiivsete teadmistega õppijad suudavad näha seost või sarnasust käesoleva ja eelnenud ülesande vahel ning oskavad sellest lähtuvalt kasutada eelnevalt edu toonud strateegiaid (Paris & Winograd, 1990, viidatud Chamot, 1998 j).

Kohased õpistrateegiad on otseses seoses eduka keelekasutusega. Edukad keeleõppijad kasutavad üldjuhul erinevaid keeleõppestrateegiaid ning see aitab seletada nende silmapaistvat keelekasutust (Oxford, 1986). Lisaks on tõestatud, et strateegiate kasutamine on korrelatsioonis õppija akadeemilise eduga. Kaasaegne haridusteooria on näidanud, et õpilasele suunatud (*student-mediated*) metakognitiivne protsess viib suurendatud õppimisele, mis tõhustab omakorda kognitiivset efektiivsust ja enesetõhusust (Flavell, 1992, viidatud Heo et al., 2012 j; Pressley, 2002, viidatud Heo et al., 2012 j).

Kognitiivne psühholoogia on näidanud, et õpistrateegiad aitavad õpilasel uut informatsiooni oma olemasolevatesse struktuuridesse assimileeruda (Krull, 2001). Mida enam nad keeleoskuse parendamise poole liiguvad, seda paremini töötavad keeleõppijad välja oma arusaama või mudelid teisest või võõrkeelest ja selle kultuurist (Oxford & Nyikon, 1989). Metakognitiivsed strateegiad parandavad õppimisele kulutatava aja organiseerimist, enda õppimise jälgimist (*self-monitoring*). Kognitiivsed strateegiad aitavad lahendada uusi probleeme, kasutades vanu, juba olemasolevaid teadmisi (Kalajahi et al., 2012).

Sobivate õpistrateegiate kasutamine võimaldab õppijatel võtta vastutus oma õppimise ees, suurendades õppija autonoomsust, iseseisvust ja sõltumatust. Need faktorid on olulised, sest suur osa keeleõpet toimub väljaspool formaalset klassiruumi (Oxford, 1986; Oxford & Crookall, 1988). Sotsiaal-afektiivsete strateegiate hulka kuulub näiteks palve parandada

emakeelt kõneleval inimesel keeleõppija hääldust või klassikaaslasega koostöös mõne keelega seotud probleemi lahendamine (Kalajahi et al., 2012). Kui õppijad kasutavad keeleõppestrateegiaid efektiivselt, saavad nad omaette õppida ja ise oma progressi hinnata (Fazeli, 2011 a).

Uurimused on näidanud, et erinevate keeleõppestrateegiate kasutamine teise või võõrkeele õppes on positiivses seoses õppija keelepädevusega (Abedini et al., 2011; viidatud Jabbari & Golkar, 2014 j; Oxford & Crookal, 1989, Oxford, 1990; Abu Shmais, 2004, viidatud Fazeli, 2012 j). Edukad õppijad kasutavad oluliselt rohkem metakognitiivseid, kognitiivseid ja mälustrateegiaid kui vähem edukad õppijad (Qingquan et al., 2008). Lisaks keelepädevuse arendamisele on keeleõppstrateegiad head vahendid suhtluspädevuse ja õppija autonoomsuse arendamisel (Jabbari & Golkar, 2014).

O'Malley et al. (1989, viidatud Chamot, 1998 j) uuris keeleõppestrateegiate kasutamist kuulamisoskuse arendamisel. Tulemused näitasid, et head kuulajad (1) küsisid endalt pidevalt, kas see, mida kuuldi, on loogiline, (2) seostasid uut informatsiooni eelteadmistega, meenutades relevantseid isiklike kogemusi või eelnevalt õpitut, ja (3) tegid järeldusi tundmatute sõnade või informatsiooni osas.

1.2 Sügav ja pindmine õppimine

Käesolevas peatükis defineeritakse mõiste õpihoiak ja selle tüübid, tuuakse välja õpihoiakut mõjutavad tegurid, käsitletakse õpihoiakute alaseid uurimusi ning kuidas õpihoiakuid hinnatakse. Ära on toodud sügava õpihoiaku kujundamise olulisus.

1.2.1 Mõisted

Õpihoiak väljendab õpilaste suhtumist õppimisse ning suhestumist õppeprotsessiga (Marandi, 2005). Õpihoiak võib olla kas sügav või pindmine (Biggs & Tang, 2009). Kolmanda lähenemisena on välja toodud saavutuskeskne hoiak (Biggs, 1987a).

Sügav õpihoiak (*deep approach to learning*) on lähenemine, kus õppija suhestub õpitava materjaliga ning tema eesmärgiks on sisuline arusaamine (Biggs & Tang, 2007, viidatud Howie & Bangall, 2013 j). Selle käsitluse eelduseks on õppija sisemine motiveeritus, millega kaasneb õppimisele suunatud uudishimu, mis paneb teda lisamaterjale otsima ja lugema, arutlema ning reflekteerima. Sügava õppija motivatsiooniallikas on sisemine või ka uudishimu (Marandi, 2005). Sügava õpihoiaku tunnusteks on personaalne kohusetunne ja vastutus oma õppimise eest. Selle juurde kuulub arusaam, mille järgi õppimine eeldab õpilase enda pingutust mõista ja integreerida õpitut (Pilli et al., 2013).

Üldjoontes iseloomustavad sügavat õppijat järgmised tunnused (Biggs, 1987a, 1987b; Gordon & Debus, 2002; Hall et al., 2004; Lublin, 2003; Marandi, 2005):

- isiklik pühendumine õppimisele;
- huvi õpitava aine/materjali vastu;
- õppimine iseenda jaoks;
- püüd mõista ja leida tähendus, otsides selleks lisamaterjali ja analoogiaid
- uue informatsiooni seostamine varasemate teadmistega;
- materjali erinevate aspektide ja külgede õppimine, saamaks tervikpilti;
- metakognitiivsete oskuste kasutamine;
- õpitu praktikas kasutamine;
- iseseisvus õpitegevuses;
- oskus leida vajalikud materjalid ning tegevused.

Pindmise õpihoiaku (*surface approach to learning*) puhul soovib õppija vajaliku tulemuse saavutada minimaalse pingutusega, ka siis, kui eeldatakse keerukamaid kognitiivseid tegevusi, nagu kriitilist mõtlemist ja õpitu seostamist. Õppija reageerib säärases olukorras minimaalset pingutust nõudvate tegevustega, näiteks mehaanilise päheõppimisega või kirjeldamisega (Pilli et al., 2013). Selle õpihoiaku järgi soovib õppija leida tasakaalu pingutuse ja läbikukkumise vahel (Aharony, 2006; Biggs & Tang, 2007, viidatud Howie & Bagnall, 2013 j).

Kuigi sügava ja pindmise õpihoiaku teooriakäsitlusi on erinevaid (Beattie et al., 1997; Biggs, 1987b; Biggs, 1993, viidatud Aharony, 2006 j; Biggs & Tang 2007, viidatud Howie & Bagnall, 2013 j; Gordon & Debus, 2002; Hall et al., 2004; Marandi, 2005), ollakse ühisel arusaamal selles, et õppija, kes kasutab pinnapealset õppimist:

- jätab mõistmise asemel meelde faktid;
- oluline on materjali reprodutseerimine, mitte seoste loomine või õpitule tähenduse andmine;
- kaldub valima kiireima viisi ülesande lahendamiseks;
- ei küsi materjali õppimisel põhjalikke ja täpsustavaid küsimusi;
- õpib materjali sügavuti minemata;
- suhestub materjali või ülesandega minimaalselt ning ei näita üles huvi;
- õpib mehaaniliselt korrates tuginedes mälule, mitte mõistmisele;
- muretseb mingile ülesandele kuluva aja pärast;

- kasutab oma kirjutistes palju tsitaate ja fakte, jätmaks sellest mahukamat ja sisutihedamat muljet, kui see tegelikult on, loetledes teoorias käsitletut argumentide loomise asemel või seostab teooriaid omavahel ning suure tõenäosusega ei kontrolli algallikaid, vaid usaldab autori interpretatsiooni originaalallikast.

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

Saavutusliku õpihoiaku (*achieving approach to learning*; ka strateegiline õpihoiak (*strategic*); Biggs, 1987a ; Lublin, 2003) puhul tähtsustab õppija tulemust, tema eesmärk on saada häid hindeid, mistõttu õpikäitumine on otseselt seotud hindamisviisiga (Valk et al., 2006). Õpistrateegia valib saavutuslik õppija vastavalt sellele, kuidas on võimalik saada parimaid tulemusi – ta võib õppida nii pindmiselt kui sügavuti. Ta planeerib hoolikalt aega ja materjale ning jaotab oma jõupingutusi saavutamaks maksimaalset tulemust (Lublin, 2003). Enamasti sooritab saavutuslik õppija eksamid edukalt, jõudmata seejuures tegelikult õpitava mõistmiseni (Gordon & Debus, 2002; Marandi, 2005).

Osa uurijad on saavutusliku õpihoiaku kõrvale jätnud, jaotades sellele omased tunnused sügava ja pindmise õppija karakteristikuteks (Marandi, 2005). Ka käesolevas magistritöös keskendutakse just sügavale ja pindmisele õpihoiakule.

1.2.2 Õpihoiakuid mõjutavad tegurid

Biggs (1987a) jagab õpihoiaku arenemist mõjutavad tegurid kaheks: isiklikud (sisemised) faktorid ja olukorrast tingitud (välised) tegurid. Isiklike faktorite alla paneb Biggs (1987a) vanuse, vanemate haridustaseme ning isiksusega seotud tegurid, nagu näiteks õppija isiksus, olemasolevad teadmised, võimed, õpistiil, väärtushinnangud ja ootused (Marandi, 2005). Välisteks teguriteks võivad olla õppekava, ajanappus, hindamissüsteem, õpetamismeetodid ja stress (Biggs, 1987a; Marandi, 2005), õpikeskkond ja selles loodud tingimused (Pilli et al., 2013). Mõningaid mõjureid saab õpetaja kontrollida, teisi mitte.

Õppija varasem edu ja ebaedu on samuti üheks mõjuriks, mida suure tõenäosusega uues olukorras korratakse või välditakse (Marton, Dall'Alba & Beaty, 1993, viidatud Gordon & Debus, 2002 j). Seega, õppija võib kasutada sama lähenemist õpitegevusele ülikoolis, mis tõi talle edu gümnaasiumis (Ramsden, Bowden & Martin, 1988, viidatud Gordon & Debus, 2002 j).

Pinnapealse õppimise kasuks otsutavad õppijad mitme faktori tõttu. Peamisteks nendest on: (1) saada kursuse läbimiseks vajalik madalaim hinne, (2) mitte-akadeemiliste

prioriteetide eelistamine, (3) ajapuudus suure töökoormuse tõttu, (4) kursuse nõuete või hindamise vale tõlgendamine/arusaam, (5) küüniline suhtumine haridusse, mille kohaselt on tegemist „vaid paberiga“, (6) kõrge ärevus kursuse läbimise ja õpikoormuse pärast ja (7) saamatus (Biggs & Tang, 2007, viidatud Howie & Bagnall, 2013 j).

1.2.3 Õpihoiakute uurimine

Sügava ja pindmise õpihoiaku konseptsioon pärineb Martoni ja Säljö (1984, viidatud Heywood, 2000 j) ning Svenssoni (1976, viidatud Heywood, 2000 j) töödest. Seda arendati edasi Suurbritannias (nt Ramsden, Gibbs) ja Austraalias (nt Biggs, Kirby) (Heywood, 2000). Õpihoiakute uurijad on laias laastus jagunenud nelja suurde rühma: (1) Lancaster'i grupp (tuntuim uurija Entwistle), (2) Austraalia grupp (tuntuim Biggs), (3) Rootsi grupp (tuntuim Marton) ja (4) Richmondi grupp (tuntuim Pask) (Beattie et al., 1997).

Enamus uurimusi on läbi viidud üliõpilastega (Heywood, 2000). Esimestest uuringutes kasutati õpihoiaku selgkestegemiseks teksti lugemist: mingi konkreetse teksti kohta esitati nii sisulisi kui ka selle lugemisega seotud küsimusi (kuidas teksti loeti, kuidas teksti sisu meelde jäeti jm kasutatud strateegiatega seonduv) (Heywood, 2000).

Uuringud on näidanud, et vanemad õppijatel on sagedamini kujunenud sügav õpihoiak kui noorematel õppijatel (Fyfe, 1996, viidatud Heywood, 2000 j; James, 1997, viidatud Heywood, 2000 j; Sadler-Smith 1996, viidatud Heywood, 2000 j). Samuti on õpihoiakute kujunemise puhul märgatud soolist erinevust – mehed peavad end rohkem sügavateks õppijateks kui naised (Sadler-Smith, 1996; viidatud Heywood, 2000 j).

Entwistle ja Ramsden töötasid välja küsimustiku õpihoiakute uurimiseks - *Approaches to Study Inventory* ehk ASI (Biggs, 1987b; Evans et al., 2003) – mis tuvastas neli suundumust: tähendus, reprodutseerimine, saavutus ja mitteakadeemiline. Tähenduse suund hõlmab sügavat õpihoiakust, loomuomast motivatsiooni õppida ja spetsiifilisi õpistrateegiaid (uute ideede seostamine olemasolevate teadmistega, võimaluste loomine). Reprodutseerimine seisneb pindmises õppimises, välises motivatsioonis või hirmus ebaedu ees ja õpistrateegiates nagu mehaaniline päheõppimine. Saavutuslik orientatsioon omakorda käsitleb strateegilist õpihoiakut ning mitteakadeemiline lähenemine negatiivset suhtumist õppimisse (Entwistle, 1988, viidatud Evans et al., 2003 j). Originaalversioon koosnes 64 väitest ja 16 alaskaalast. ASI-st on tehtud mitmeid lühendatud versioone, muuhulgas 38 väitest ja 14 alaskaalast koosnev RASI (*Revised Approaches to Study Inventory*) (Entwistle & Tait, 1994; viidatud Evans et al., 2003 j).

Tait ja Entwistle (1996, viidatud Heywood, 2000 j) poolt väljatöötatud Õpihoiakute ja õpioskuste loetelu (*Approaches and Study Skills Inventory for Students* ehk ASSIST) koosneb 38 väitest ning mõõdab nelja skaala alusel sügavat, pindmist, strateegilist ja apaatset õpihoiakut ja akadeemilist võimekust.

Sügava ja pindmise õppimise uurimiseks kasutatavatest küsimustikest on aga levinuim Õpiprotsessi küsimustik (*Study Process Questionnaire* ehk SPQ), mille autoriks on John Biggs (Biggs, 1987a; Biggs et al., 2001). Esialgne SPQ koosnes 42 väitest ning selles eristati kolme õpihoiakut – pindmist, sügavat ja saavutuslikku (Biggs, 1987a). Hiljem küsimustikku lihtsustati ning eristati ainult kaht - pindmist ja sügavat. Lihtsustatud küsimustik kannab nimetust *The revised two-factor Study Process Questionnaire* (R-SPQ-2F) ning koosneb 20 väitest (Biggs et al., 2001, Valk et al., 2006).

2006. aastani ei olnud Eesti õppijate pindmist ja sügavat õpihoiakut uuritud (Valk et al., 2006). Valk et al. (2006) uuris sügava õpihoiaku toetamise võimalusi ülikoolis. Uuringus tuli välja, et avatud ülikooli tudengid on pigem sügava õpihoiakuga, samuti vanemad ja kõrgemal õppeastmel õppijad. Õpihoiakute alaseid uurimusi on peale seda läbi viinud veel Rohtjärvi (2011), Jõgi et al. (2013) ja Pilli et al. (2013). Rohtjärve kvalitatiivses uurimuses osutus, et õppejõud soodustavad pindmist õpihoiakut loengute pidamisega, sügavat õpihoiakut aga õpetamise teel, mis selgitab aine või teema struktuuri arusaadavalt.

Pilli et al. (2013) leidis, et suur osa uuringus osalenud üliõpilastest on pindmise õpihoiakuga, mida tõdevad ka teised autorid (Biggs & Tang, 2008; Valk et al., 2006). Pindmist õpihoiakut Eesti üliõpilaste seas kinnitab ja Jõgi et al. (2013) uuring, mille kohaselt üliõpilased mõistavad õppimist kui omandamisprotsessi, mitte kui aktiivset teadmuse loomist (Jõgi et al., 2013; Pilli et al., 2013).

Eesti õppija uurimiseks kohandatud R-SPQ-2F koosneb 13 originaalküsimustikust tõlgitud ja 7 uuesti väitest, mis jagunevad võrdselt sügava ja pindmise õpihoiaku vahel (Valk et al., 2006; vt Lisa 2).

1.2.4 Sügava õpihoiaku kujundamise olulisus

Head õpitulemused, samuti analüütiliste oskuste areng, on oodatavad sügava õppimise abil saavutatavad tulemused (Biggs, 1993; viidatud Gordon & Debus, 2002 j).

Õppija õpihoiak pole püsiv (Hall et al., 2004; Marandi, 2005). Seda on küll võimalik muuta, kuid see on väga vaevaline, eriti täiskasvanud õppijate puhul. Täiskasvanud õppija on juba kaua aega samal moel õppinud, tal on väljakujunenud õpistrateegiad. Otse keskkoolist

ülikooli läinud õppijad kasutavad edasi pigem samasugust õpihoiakut nagu keskkoolis – enamasti pindmist (Gordon & Debus, 2002; Marandi, 2005).

Õppija õpihoiaku kujunemise juures on õpetajal suur roll: hoiakut saab muuta läbi õpetatava sisu, metoodika ning hindamissüsteemi. Sügavat õppimist toetavad õppija-kesksed õppemeetodid (aktiivõpe), vastavad hindamismeetodid ja ülesanded, mis eeldavad refleksiooni (Pilli et al., 2013). Kuid isegi selliste meetodite kasutamisel kulub õppijate õppimise sügavamaks muutmiseks mitu aastat (Marandi, 2005). Õppija suhtumist ja õpihoiakut mõjutab ka õpetaja suhtumine antavasse ainesse ning õppija võimekusse ja ebavajaliku ärevuse põhjustamine või sellest hoidumine (Howie & Bagnall, 2013). Biggs (Biggs & Tang, 2007, viidatud Howie & Bagnall, 2013 j; Hall et al., 2004) lisab siia veel olulisi faktoreid, mis toetavad sügava õpihoiaku kujunemist: (1) tervikpildi väljatoomine või struktuuri esitamine, (2) varem omandatud teadmiste kasutamine uue informatsiooni õppimisel, (3) õppijate väärarvamustele reageerimine õpetamise käigus, (4) materjali mõistmise hindamine, (5) positiivse tööõhkkonna loomine, (6) sügavama õppimise rõhutamine ja (7) praktikavõimaluste loomine.

Valk et al. (2006) toob muuhulgas uuringu tulemustes välja, et ülikoolis on tervikuna hinnatud pigem sügav kui pindmine õppimine. Õpitava mõistmine ja seoste nägemine ning loomine võiks olla eesmärgiks aga mitte ainult ülikoolis. Faktide pähe õppimine võib tuua küll ajutist edu (kontrolltööd, eksamid, viktoriinid), kuid elukestvat õpet ning analüüsivõimet silmas pidades on oluline toetada õppija sügava õpihoiaku kujunemist.

2 Metoodika

2.1 Valim

Antud uurimuses kasutati valimi moodustamiseks mugavusvalimi põhimõtet.

Mugavusvalimi moodustamisel kaasati liikmeid uurijale kergesti kättesaadavate huvialuste hulgast ning lähtuti lihtsa kättesaadavuse ja uuritavate koostöövalmiduse põhimõttest.

Valimi moodustasid Tartu Ülikooli õpetajakoolituse statsionaarse ja avatud ülikooli õppe üliõpilased erinevatelt õppekavadelt.

Ankeedi täitsid 218 üliõpilast, kellest 12 ei täitnud ankeeti lõpuni (vastatud oli vaid taustaküsimustele). 15 ankeeti oli täidetud poolikult, vastamata oli jäetud kas keeleõppestrateegiaid või sügavat ja pindmist õpihoiakut hõlmanud küsimustele. Üks vastaja oli märkimata jätnud õpitava eriala, mistõttu ei saanud kindel olla, kas tegu on õpetajakoolituse tudengiga. Seega moodustas käesoleva uurimuse lõpliku valimi 190 üliõpilast. Magistriõppe üliõpilasi oli valimis 94 (49,5%), bakalaureuse astme üliõpilasi 89 (46,8%) ning integreeritud bakalaureuse ja magistriõppe õppekaval õppinuid 7 (3,7%). Vastanute hulgas oli 173 naist ja 17 meest.

Vastajate vanus jäi vahemikku 18-57 aastat, keskmine vanus oli 26 aastat (SD=8,47).

Analüüsiks jagati õppekavad erialade järgi järgmistesse gruppidesse: (1) koolieelne pedagoogika, klassiõpetaja; (2) eripedagoogika; (3) humanitaar- ja sotsiaalsained, keeled, põhikooli mitme aine õpetajad; (4) hariduskorraldus, haridusteadus, kasvatusteadus, kutseõpetajad; (5) reaal- ja loodusained (bioloogia, keemia, füüsika ja geograafia õpetaja ning matemaatika ja informaatika õpetaja õppekavad); ja (6) sport ning kunst. Kuigi õppekavade põhjal tehtud jaotusi on teisigi ning üldjoontes on grupe olnud 5 (Hunt, 2014; Löfström et al., 2010), otsustati konkreetse töö puhul valimist tulenevalt teha selline jaotus. Õppekava valdkondade järgi jagunesid uurimuses osalenud üliõpilased vastavalt tabelile 1.

Tabel 1. Üliõpilaste jagunemine õppekava valdkonna järgi

Õppekava valdkond	N (%)
Koolieelne pedagoogika, klassiõpetaja	53 (27,9%)
Eripedagoogika	47 (24,7%)
Humanitaar- ja sotsiaalsained	29 (15,3%)
Haridus	23 (12,1%)
Reaal- ja loodusained	21 (11,1%)
Sport ja kunst	17 (8,9%)

2.2 Mõõtevahendid

Tulenevalt uurimuse eesmärgist kasutati andmete kogumiseks kaht instrumenti: Est-SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*) õppija keeleõppestrateegiate uurimiseks ning R-SPQ-2F (*The revised two-factor Study Process Questionnaire*) skaalat sügava ja pindmise õpihoiaiku uurimiseks.

Est-SILL (Saks & Leijen, 2015) kujutab endast Oxfordi (1990) mõõtevahendi põhjal eesti keeleõppijale kohandatud küsimustikku. See koosneb 17 strateegiaühikust. Küsimustik hindab Likert-tüüpi skaala alusel keeleõppijate strateegiakasutuse sagedust vahemikus 1-5, kus „1“ tähistab mitte kunagi või peaaegu mitte kunagi õige ja „5“ alati või peaaegu alati õige. Est-SILL-i moodustavad kuus faktorit: aktiivse keelekasutuse strateegiad, metakognitiivsed, sotsiaalsed, kompensatsiooni-, mälu- ja seostamisstrateegiad. Küsimustiku aluseks oleva mudeli headuse hindamise indeksid on head ($\chi^2=222,403$, $df=104$, $CMIN/DF=2,138$, $CFI=0,906$, $RMSEA=.065$) (Saks et al, 2015). Küsimustiku sisereleiaabluse hindamiseks kasutati Cronbachi alfati, mis arvutati kõigi kuue faktori kohta. Küsimustiku skaalade sisereleiaabluse näitajad on: aktiivse keelekasutuse strateegiad 0,9 (N=4), metakognitiivsed strateegiad 0,83 (N=4), sotsiaalsed strateegiad 0,75 (N=3), kompensatsioonistrateegiad 0,3 (N=2), mälustrateegiad 0,65 (N=2) ja seostamisstrateegiad 0,69 (N=2). Kompensatsioonistrateegiate madal reliaablskoeffitsient võib olla tingitud väikesest tunnuste arvust.

Tabel 2. Keeleõppestrateegiate jaotus Est-SILL-is (Oxford, 1990 ja Saks et al., 2015 põhjal)

Strateegiad	Tegevused
Aktiivse keelekasutuse strateegiad seostuvad keeleõppija enda algatatud keelekasutusega reaaleluistes olukordades	<ul style="list-style-type: none"> • Küsimuste esitamine võõrkeeles • Vestluse alustamine võõrkeeles • Võimaluste otsimine võõrkeele kasutamiseks • Püüd rääkida võõrkeelt emakeelena kõneleja ja sarnaselt
Metakognitiivsed strateegiad aitavad õppijal õppijal planeerida, korraldada ja hinnata oma õpirotsessi	<ul style="list-style-type: none"> • Õppimise korraldamine ja planeerimine • Eesmärkide püstitamine keeleoskuse parandamiseks • Eneserefleksioon
Sotsiaalsed strateegiad seostuvad õppimisega interaktsiooni käigus	<ul style="list-style-type: none"> • Õeldu kordamine või aeglasemalt rääkimine • Abi palumine võõrkeeles kõnelevalt inimeselt • Õeldu parandamine võõrkeelt kõneleva inimese poolt
Kompensatsioonistrateegiad aitavad korvata puudujääke keelekasutuses	<ul style="list-style-type: none"> • Tähenduste äraarvamine • Sõnade väljendamine kehakeelega
Mälustrateegiad: eesmärk informatsiooni sisestamine	<ul style="list-style-type: none"> • Abivahendite, näiteks sõnakaartide ja/või liigutuste kasutamine sõnade meeldejätmiseks

pikaajalisse mällu ja seda kätte saada, kui tekib vajadus	
Seostamisstrateegiad: kasutatakse varemõpitu aktiveerimiseks ja seostamiseks uue õpitava materjaliga	<ul style="list-style-type: none"> • Uue informatsiooni kasutamine • Seoste loomine

Samuti Eesti õppija jaoks kohandatud R-SPQ-2F koosneb 13 originaalküsimustikust tõlgitud ja 7 uuest väitest, mis jagunevad võrdselt sügava ja pindmise õpihoiaku vahel (Valk et al., 2006). Sarnaselt Est-SILL-ile esitatakse küsimustikus väidete vastuseid 5-pallisel Likert-tüüpi skaalal, kus „1“ väljendab täielikku mittenõustumist ja „5“ täielikku nõustumist antud väitega (Ibid.). Küsimustiku faktorstruktuur on stabiilne ning sobib kasutamiseks Eesti üliõpilastega (Ibid.). Pindmise õpihoiaku küsimuste siserelevantsuse näitaja on 0,77, sügava õpihoiaku vastav tunnus on samuti 0,77.

2.3 Andmekogumine ja andmeanalüüs

Magistritöö tarvis koguti andmeid kahel viisil. Andmekogumisinstrumentina kasutati mõlemal juhul elektroonilist ankeeti, mis sisaldas küsimusi keeleõppestrateegiate kasutamise ning sügava ja pindmise õpihoiaku kohta. Lisaks olid ankeedis küsimused vastaja taustaandmete kohta.

Esimesel juhul täideti elektrooniline ankeet õppetöö ülesandena, milles üliõpilasi kutsuti osalema õpetaja professionaalse arengu jälgimise uuringus ning panustama õpetajakoolituse arendamisse Eestis. Ankeedi täitmiseks saadeti kõigile osavõtjatele küsimustike lingid. Andmeid koguti perioodil september-detsember 2014.

Lisaks kutsuti üliõpilasi uuringus osalema e-kirja teel. Sel viisil koguti andmeid detsembris 2014.

Saadud andmed vaadati üle kriitilise pilguga, et analüüsis kasutavas andmehulgas ei oleks kattuvusi.

Eesti teadlaste eetikakoodeksist (2002) ajendatult ei tohi teadusuuringud, kus uurimisobjektiks on inimesed, olla vastuolus inimväärikusega ja põhiliste inimõigustega. Selliste uuringute puhul on oluline informeerida indiviide kavatsetava uuringu kõikidest aspektidest, saada nende vabatahtlik nõusolek uuringus osalemiseks, töödelda ja hoida saadud personaalset informatsiooni konfidentsiaalselt ning kasutada seda üksnes uurimistöö otstarbel (Ibid.). Käesoleva uuringu läbiviimisel teavitati üliõpilasi uuringu eesmärkidest ning nende

osalemine selles oli vabatahtlik. Saadud andmetele oli ligipääs vaid uuringuga seotud inimestel. Töö autor on uurimusega seotud alates andmeanalüüsi etapist.

Andmete analüüsimiseks kasutati andmetötlusprogrammi IBM SPSS Statistics versiooni 20. Vastamaks esimesele uurimisküsimusele sügava ja pindmise õpihoiaku seose kohta õppija keeleõppestrateegiatega viidi läbi korrelatsioonianalüüs. Sügava ja pindmise õpihoiaku eristamiseks võrreldi vastavate skaalade summasid. Et enamus vastajatest oli ennast määratlenud kui sügavad õppijad (N=178; 93,7%), jagati sügava õpihoiakuga vastanud mediaani alusel kahte rühma, kõrge sügava õpihoiakuga ja madala sügava õpihoiakuga õppijad. Vastamaks teisele uurimisküsimusele nende kahe rühma keeleõppestrateegiate kasutuse erinevuste kohta, rakendati sõltumatute valimite t-testi. Vastamaks kolmandale ja neljandale uurimisküsimusele keeleõppestrateegiate kasutamise erinevuste kohta õppeastmeti (bakalaureus ja magister) ja õppekavati, viidi läbi sõltumatute valimite t-testi ja ANOVA.

3 Tulemused

Käesoleva töö eesmärgiks oli välja selgitada, milliseid keeleõppestrateegiaid kasutavad sügava ja pindmise õpihoiakuga õppijad.

Esimesele uurimisküsimusele, kas õppija keeleõppestrateegiad on seotud tema õpihoiakuga, vastamiseks kasutati korrelatsioonianalüüsi seoste leidmiseks keeleõppestrateegiate ja õpihoiakute vahel. Tulemused näitavad, et keeleõppestrateegiate kasutus on seotud õpihoiakutega, kuid nende vahelised seosed on valdavalt nõrgad. Nõrk positiivne korrelatsioon ilmnes sügava õpihoiaiku ja aktiivse keelekasutuse ($r(188) = 0,146$; $p < 0,01$) ja seostamisstrateegiate vahel ($r(188) = 0,161$; $p < 0,01$). Keskmise positiivne seos oli sügava õpihoiaiku ja metakognitiivsete keeleõppestrateegiate vahel ($r(188) = 0,294$; $p = 0,01$). Nõrk positiivne seos ilmnes ka pindmise õpihoiaiku ja mälustrateegiate kasutamise vahel ($r(188) = 0,189$; $p < 0,01$). Samuti ilmnes nõrk negatiivne seos pindmise õpihoiaiku ja sotsiaalsete õpistrateegiate kasutamise vahel ($r(188) = -0,151$; $p < 0,01$).

Teisele uurimisküsimusele, millised erinevused on kõrge sügava õpihoiakuga ja madala sügava õpihoiakuga õppijate keeleõppestrateegiate kasutuses, vastamiseks jagati vastajad sügavateks ja pindmisteks õppijateks vastavalt nende õpihoiakuid käsitlevate näitajate eest saadud punktisummale. Ilmnes, et enamus õppijaid ($N = 178$; 93,7%) on ennast kategoriseerinud kui sügavad õppijad. Kuna pindmise õpihoiakuga üliõpilasi oli valimis väga väike osa (6,3%), siis uuringu järgmises osas keskenduti vaid sügava õpihoiakuga üliõpilaste õpistrateegiate uurimisele. Keeleõppestrateegiate kasutamise erinevuste võrdlemiseks jaotati sügavad õppijad mediaani alusel kahte gruppi: madala sügava õpihoiakuga ja kõrge sügava õpihoiakuga õppijad. Gruppide suurused olid vastavalt 86 (48,3%) ja 92 (51,7%). Erinevuste välja selgitamiseks kasutati sõltumatute valimite t-testi. Ainus oluline erinevus ilmnes kõrge sügava õpihoiakuga ($M = 3,61$; $SD = 0,84$) ja madala sügava õpihoiakuga ($M = 3,29$; $SD = 0,82$) õppijate metakognitiivsete õpistrateegiate kasutamises: $t(176) = 2,55$; $p = 0,012$; $d = 0,39$.

Kolmandale uurimisküsimusele, kas bakalaureuse ja magistritaseme õppijad kasutavad erinevaid keeleõppestrateegiaid, vastamiseks selgitamiseks välja, kas bakalaureuse ja magistriõppel õppivad üliõpilased kasutavad erinevaid keeleõppestrateegiaid. Selleks kasutati sõltumatute valimite t-testi. Statistiliselt oluline erinevus ilmnes aktiivse keelekasutuse strateegiate puhul: bakalaureuse õppekava ($M = 3,03$; $SD = 1,07$) ja magistri õppekava ($M = 3,39$; $SD = 0,97$) üliõpilaste vahel ($t(188) = -2,43$; $p = 0,016$; $d = 0,35$) ning kompensatsioonistrateegiate puhul: bakalaureuse ($M = 3,76$; $SD = 0,74$) ja magistrantuuri õppeastme ($M = 4,0$; $SD = 0,74$) üliõpilaste vahel ($t(188) = -2,23$; $p = 0,027$; $d = 0,32$).

Vastamaks neljandale uurimisküsimusele, kas õppijate keeleõppestrateegiate kasutus erineb õppekavati, keeleõppestrateegiate erinevuste kasutuse kohta õppekavati, kasutati analüüsifunktsiooni ANOVA. Statistiliselt oluline erinevus esines aktiivse keelekasutuse ($F(5, 184)=3,2; p=0,009$), kompensatsioonistrateegiate ($F(5, 184)=3,54; p=0,004$) ja seostamisstrateegiate ($F(5, 184)=2,85; p=0,017$) osas. Tukey *post-hoc* testi tulemused näitasid erinevusi õppekavati: aktiivse keelekasutuse strateegiate kasutuses ilmnes erinevusi humanitaar- ja sotsiaalainete ($M=3,66; SD=0,84$) ning haridusteaduse ja -korralduse ($M=2,8; SD=0,95$) õppekavade üliõpilaste vahel ($p=0,03$). Kompensatsioonistrateegiate kasutuses ilmnes erinevusi koolieelse pedagoogika ($M=3,71; SD=0,61$) ja reaalteaduste ning loodusainete õppekavade ($M=4,26; SD=0,80$) osas ($p=0,039$). Kompensatsioonistrateegiate kasutuses on erinevusi ka koolieelse pedagoogika ($M=3,71; SD=0,61$) ja humanitaarainete ($M=4,21; SD=0,58$) vahel ($p=0,038$). *Post-hoc* testi tulemused näitasid erinevusi seostamisstrateegiate kasutamisel: reaalainete ($M=2,73; SD=0,19$) ja hariduskorralduse ($M=2,49; SD=0,24$) õppekavadel õppivad üliõpilased kasutavad seostamisstrateegiaid erinevalt ($p=0,015$).

4 Arutelu

Käesoleva töö eesmärgiks oli välja selgitada, milliseid keeleõppestrateegiaid kasutavad sügava ja pindmise õpihoiakuga õppijad. Et õpihoiak pole püsiv omadus (Hall et al., 2004; Marandi, 2005) ning head õppeedukust on võimalik saavutada sügava õpihoiaku abil (Biggs, 1993; viidatud Gordon & Debus, 2002 j; Valk et al., 2006), on oluline pindmist õpihoiakut pärssida ning sügavat õpihoiakut soodustada, et suunata õppijaid eemale madalama taseme ja ebasobivate õpitegevuste juurest (Biggs & Tang, 2008). Kui on teada, milliseid õpistrateegiaid sügava õpihoiakuga õppijad õppimise juures kasutavad, saab neid strateegiaid õpetades toetada ka sügava õpihoiaku kujunemist, nagu tõi välja Magno (2009) konkreetset teemat keeleõppe kontekstis uurides.

Erinevad uuringud on näidanud, et suur osa õppijatest on pindmise õpihoiakuga (Pilli et al., 2013; Valk et al., 2006; Biggs & Tang, 2008). Pindmist õpihoiakut Eesti õppijate seas kinnitas ka Jõgi et al. (2013) uuring, mille tulemustest selgus, et üliõpilased mõistavad õppimist peamiselt kui omandamisprotsessi. Gordoni ja Debusi (2002) uuringu tulemused tõendasid, et esimese kursuse üliõpilased on pindmise õpihoiakuga, liikudes sügava õpihoiaku poole õpingute käigus. Sama järelduseni on jõudnud Valk et al. (2006). Käesoleva uurimuse tulemustest nähtus aga, et Tartu Ülikooli õpetajakoolituse tudengid kategoriseerivad end sügavaid õppijaid ning seda nii bakalaureuse õppeastmes kui magistrantuuris õppivate üliõpilaste puhul. Seeга võib järeldada, et õpetajakoolituse üliõpilased tajuvad ennast kui pühendunud ja teadlike õppijatena ning neil võib olla parem arusaam õpiprotsessi toimimisest.

Uurimuse üheks ülesandeks oli välja selgitada, kas õppija keeleõppestrateegiate kasutus on seotud tema õpihoiakuga. Tulemustest selgus õpihoiaku ja keeleõppestrateegiate kasutamise vaheline seos, kuid osutus, et seosed on valdavalt nõrgad. Tugevaim positiivne seos ilmnis sügava õpihoiaku ja metakognitiivsete keeleõppestrateegiate vahel, mis oli ootuspärane. Ka Wongi (2011) uurimus õpetajakoolituse tudengite seas näitas metakognitiivsete keeleõppestrateegiate laialdast kasutust. Sügava õpihoiaku juurde kuulub arusaam, mille järgi õppimine eeldab õppija enda pingutust mõista ja integreerida õpitut (Pilli et al., 2013). Seetõttu on metakognitiivsete strateegiate kasutamine üheks sügava õpihoiaku eelduseks. Wong (2011) lisab, et metakognitiivsete keeleõppestrateegiate ulatuslik kasutus näitab, et õpetajakoolituse üliõpilased kontrollivad, planeerivad ja hindavad oma õppimist ja õpiprotsessi.

Nõrk positiivne korrelatsioon ilmnis sügava õpihoiaku ja aktiivse keelekasutuse ja seostamisstrateegiate vahel. See tähendab, et sügava õpihoiakuga õppijad otsivad rohkem

võimalusi võõrkeeles kõnelemiseks, küsimuste esitamiseks ning suhtlussituatsioonides aktiivseks osalemiseks kui pindmise õpihoiakuga õppijad. Samuti kasutavad sügava õpihoiakuga üliõpilased lauses uusi sõnu ning mõtlevad varem õpitu ning uute asjade vahelistele seostele. Kuigi seose tugevus oli nõrk, võib siiski järeldada, et sügavad õppijad on rohkem orienteeritud õppemeetoditele ja võtetele, mis võimaldavad neil materjali sügavuti läbi töödada, seoseid luua ja mitmel viisil aktiivselt õppimises osaleda. Seda seisukohta toetavad ka Karm (2013) ja Pilli et al. (2013).

Nõrka positiivset seost pindmise õpihoiaku ja mälustrateegiate kasutamise vahel on võimalik selgitada mälustrateegiate aktiivsema kasutusega just algajate ja vähem edukate keeleõppijate hulgas (Oxford, 1990). Pindmise õpihoiakuga õppijad kasutavad uute sõnade õppimisel ja meeldejätmisel klassikalisi mälu tehnilisi võtteid. Eelnevalt väljatoodud asjaolu, et pindmise õpihoiakuga õppijad on pigem ülikooli esmakursuslaste seas (Gordon & Debus, 2002) kinnitab seda väidet. Wong (2011) aga julgustab mälustrateegiaid rohkem kasutama, öeldes, et need keeleõppestrateegiad on õpetajakoolituse tudengitele olulised, kui nad soovivad mõista õpitut uute sõnade tähendusi ja keelereegleid.

Uurimuses välja tulnud statistiliselt oluline erinevus metakognitiivsete keeleõppestrateegiate kasutamises kõrge sügava õpihoiaku ja madala sügava õpihoiakuga õppijate vahel oli ootuspärane. Sügava õpihoiaku puhul püüdlevad üliõpilased selle poole, et mõista ja mõtestada õpitavat iseenda jaoks, sügava õpihoiakuga õppija kujundab õpitavaga seoses isiklike seisukohti ja arusaamu (Biggs & Tang, 2008; Karm, 2013). Seega eeldab sügav õppimine metakognitsiooni ning metakognitiivsete strateegiate kasutamine sügava õppimise puhul on elementaarne.

Lähtudes loogikast ja varasemate uurimuste tulemustest (Zareva & Fomina, 2013; Griffiths, 2003b; Oxford, 1990) eeldati, et bakalaureuseõppe tudengid kasutavad keeleõppimisel võrreldes magistrantuuris õppivate üliõpilaste ga keeleõppestrateegiaid erinevalt. Erinevate keeleõppestrateegiate tutvustamine võimalikult varakult aitab õppijal saavutada keeleõppele seatud eesmärgid paremini ja kiiremini. Statistiliselt oluline erinevus ilmnes aktiivse keelekasutuse ja kompensatsioonistrateegiate kasutuse osas, tuues välja, et magistrantuuris õppivad tudengid kasutavad nimetatud strateegiaid rohkem. Magistriastmes õppivad tudengid on altimad alustama ise vestlust võõrkeeles, samuti julgevad nad rohkem esitada võõrkeeles küsimusi ning otsivad võimalusi võõrkeeles suhtlemiseks.

Kompensatsioonistrateegiate suurem kasutamine magistrantuuris on mõnevõrra üllatav tulemus. Need strateegiad on kindlasti olulised teatud aspektide kujunemisel rääkimise ja kuulamise juures, kuid uurimused on näidanud nende kasutuse vähenemist õppija vilumuse

suurenemisel (Zareva & Fomina, 2013; Taguchi, 2002, viidatud Zareva & Fomina, 2013 j). Magistriõppe tudengitelt eeldatakse keele tundmist, mitte sõnade äraarvamist, mida kompensatsioonistrateegiaid kasutavad õppijad teevad. Uurimust läbi viies eeldati bakalaureuse ja magistriõppe tudengite seas metakognitiivsete keeleõppestrateegiate kasutamise erinevusi, kuid neid ei ilmnenud.

Tulemused näitasid ka keeleõppestrateegiate kasutuse erinevust õppekavati. Humanitaar- ja sotsiaalinete õppekaval õppivad üliõpilased kasutavad aktiivse keelekasutuse strateegiaid üldisema haridusvaldkonna õppekava tudengitest rohkem. Seegi on ootuspärane tulemus, sest humanitaarainete alla kuuluvad keeled. Keeleõpetajaid ja nendeks õppijaid peetakse headeks keeleõppijateks ning neil on tõenäoliselt suurem keeleõppestrateegiate pagas (Zareva & Fomina, 2013). Keeleõpetajatelt eeldatakse vaba ja vilunud keelekasutust, mis lubab ladusat ja spontaanset suhtlust (Euroopa keeleõppe raamdokument ..., 2007), selleks aga peab kasutama igat võimalust võõrkeeles suhtlemiseks ning keelepädevuse arendamiseks (Zareva & Fomina, 2013).

Variatiivsust üliõpilaste keeleõppestrateegiate vahel ilmnas veelgi. Näiteks koolieelse lasteasutuse ja klassiõpetaja eriala üliõpilased kasutavad võrreldes humanitaar- ja sotsiaalinete ja reaalainete õppekavadel õppivate üliõpilastega vähem kompensatsioonistrateegiaid. Kompensatsioonistrateegiatega täidetakse lünki keeleteadmistes, lülitades ümber emakeelele, mõeldes välja uusi sõnu (Zareva & Fomina, 2013), kasutatakse vestluses sünonüüme ja žeste ununenud sõnade edasiandmiseks, samuti püütakse ära arvata võõrkeelsete sõnade tähendusi. Sellest võib järeldada, et koolieelse lasteasutuse õpetajaks õppijad on oma keelekasutuses niivõrd kindlad, et lünki teadmistes ei esine ning nende keelekasutus on vilunud suhtleja tasemel. Seostamisstrateegiaid, mis eeldavad varem õpitu ja uue informatsiooni vaheliste seoste leidmist, samuti uute võõrkeelsete sõnade kasutamist lauses, kasutavad ootustekohaselt rohkem reaal- ja loodusteaduslikke aineid õppivad üliõpilased kui haridusvaldkonna tudengid. See kinnitab üldtunnustatud teadmist täppisteadustega tegelevatest inimestest kui loogilisematest mõtlejatest ning parematest seoste loojatest.

Käesoleva töö tugevusteks on Eesti õppijatele kohandatud küsimustike Est-SILL ja R-SPQ-2F kasutamine, mis andis võimaluse võrrelda saadud tulemusi varem läbiviidud uurimustega (Pilli et al., 2013; Valk et al., 2006), ning ühtlasi pakub ainet järgnevateks uuringuteks.

Antud uurimuse kitsaskohtadeks võib pidada uurimisinstrumenidega seonduvat. Andmeid koguti kahe Eestis veel laialdasemalt kasutamata ankeediga, mistõttu on saadud

tulemusi keeruline varasemate uurimustega kõrvutada ja võrrelda. Samuti esitati kaks instrumenti ühe koguankeedina, mis tegi vastamise aeganõudvamaks.

Uurimuse tulemusi saab rakendada keeleõppe planeerimisel ja läbiviimisel. Saadud tulemused näitavad, milliseid keeleõppestrateegiaid kasutavad sügava õpihoiakuga õppijad. Nii õpihoiaku kujunemisel kui ka keeleõppestrateegiate valiku juures on õpetajal suur roll. Õpihoiakut saab muuta näiteks läbi õpetatava sisu, metoodika ning hindamissüsteemi (Howie & Bagnall, 2013), ka saavad õpetajad suunata õppijaid õpistrateegiaid paremini kasutama (Oxford, 1986). Sügava õpihoiaku toetamiseks võiks valida õppemeetodeid ja võtteid, mis soodustavad metakognitiivsete keeleõppestrateegiate kasutamist. Samuti tuleks kontrollida ja aktiveerida õppijate eelteadmisi, võimaldamaks uue informatsiooni talletumist. Oluline on teada, millised võivad olla väärarusaamad ning millised vastuolud võivad olla eelteadmiste ja õpitava vahel. Tähtis on anda õppijale piisavalt võimalusi oma väärarusaamade teadvustamiseks ning tegeleda nende muutmisega. Sügava õpihoiaku kujunemisel on abiks õhkkonna loomine, kus õppijad võivad õppimise käigus eksida ja vigu teha, ilma et see kajastuks nende lõpphindes (Houghton, 2004, viidatud Karm, 2013 j).

Õpistrateegiate rakendamine laiendab õpetaja rolli õppimise juures – ta ei ole pelgalt teamiste edastaja. Õpetaja määratleb ja paneb paika õpilase poolt kasutatavad strateegiad, hindab nende strateegiate sobivust ning õpetab, kuidas sobilikemaid strateegiaid kasutada (Oxford, 1986). Keeleõppestrateegiaid on heaks indikaatoriks mõistmaks õppija lähenemist keeleõppe käigus tekkinud ülesandele või probleemile. Keeleõppestrateegiaid annavad õpetajale väärtuslikke vihjeid nii selle kohta, kuidas nende õpilased hindavad situatsiooni, planeerivad, valivad sobivaid oskusi toimetulekuks kui ka selle kohta, kuidas õppijad mõistavad, õpivad või mäletavad keeletunnis käsitletavat uut materjali (Kalajahi et al., 2012).

Kokkuvõte

Käesolevas magistritöös keskenduti sügava õpihoiaku ja keeleõppestrateegiate kasutuse vaheliste seoste uurimisele. Töö uurimisprobleem tõstatas isiklikust huvist ning asjaolust, et võõrkeeleõppijate õpistrateegiat ja õpihoiakute alaseid uurimusi Eesti õppija kohta on tehtud alles viimastel aastatel (nt Pilli et al., 2013; Saks et al., 2015; Valk et al., 2006).

Magistritöö peamiseks eesmärgiks oli selgitada välja, milliseid keeleõppestrateegiaid kasutavad sügava õpihoiakuga õppijad. Uurimusele püstitati neli uurimisküsimust, millega taheti teada (1) kas õppija keeleõppestrateegiad on seotud tema õpihoiakuga; (2) millised erinevused on kõrge sügava õpihoiakuga ja madala sügava õpihoiakuga õppijate keeleõppestrateegiate kasutus; (3) kas bakalaureuse ja magistritasemel õppijad kasutavad erinevaid keeleõppestrateegiaid ja (4) kas õppijate keeleõppestrateegiate kasutus erineb õppekavati.

Tegemist oli kvantitatiivse uurimusega, kus osales 190 Tartu Ülikooli õpetajakoolituse tudengit erinevatelt erialadelt. Valimis oli 173 (91,1%) naist ja 17 (8,9%) meest.

Andmete kogumiseks kasutati Eesti õppija tarvis kohandatud kaht instrumenti - Est-SILL ja R-SPQ-2F – mis on välja töötatud viimase 10 aasta jooksul (R-SPQ-2F aastal 2006, Est-SILL 2013) ning mida pole varasemates uuringutes laialdaselt kasutatud.

Ilmnes asjaolu, et kuigi suur hulk uurimusi näitab pindmise õpihoiaku ülekaalu õppijate hulgas (Biggs & Tang, 2008; Jõgi et al., 2013; Pilli et al., 2013; Valk et al., 2006), hindasid Tartu Ülikooli õpetajakoolituse tudengid end valdavalt sügavateks õppijateks (N=178; 93,7%).

Uuringu ühe tulemusena selgus keeleõppestrateegiate kasutuse seos õpihoiakuga: sügava õpihoiakuga õppijad kasutavad rohkem aktiivse keelekasutuse strateegiaid, seostamisstrateegiaid ja metakognitiivseid keeleõppestrateegiaid kui pindmise õpihoiakuga õppijad. Pindmise õpihoiakuga õppijate hulgas kasutatakse rohkem mälustrateegiaid kui sügava õpihoiakuga õppijate seas. Samuti ilmnes nõrk negatiivne seos pindmise õpihoiaku ja sotsiaalsete õpistrateegiate kasutamise vahel. Teise uurimusküsimuse tulemustes ilmnes statistiliselt oluline erinevus kõrge sügava õpihoiakuga ja madala sügava õpihoiakuga õppijate metakognitiivsete õpistrateegiate kasutamises. Selgus ka, et magistriõppes õppivad üliõpilased kasutavad rohkem kompensatsiooni ja aktiivse keelekasutuse strateegiaid. Keelestrateegiate kasutuse osas õppekavati ilmnes erinevusi aktiivse keelekasutuse-, kompensatsioonistrateegiate ja seostamisstrateegiate osas.

Antud uurimus näitab, milliseid keeleõppestrateegiaid kasutavad sügava õpihoiakuga õppijad ning pakub võimalusi, mille abil sügava õpihoiaku kujunemist toetada.

Võtmesõnad: keeleõppestrateegiad, õpihoiak, sügav õpihoiak

Summary

The connection between learners' language learning strategies and deep and surface approach to learning among teacher training students in the University of Tartu

In this Master's thesis, the focus was on the connection between the use of deep approach to learning and language learning strategies. The research problem rose from personal interest and due to the fact that research on approaches to learning and language learning strategies among Estonian learners has only been done in recent years (e.g. Pilli et al., 2013; Saks et al., 2015; Valk et al., 2006).

The aim of this Master's thesis was to find out which language learning strategies the students with deep approach to learning use. Four research questions were posed to conduct this research, (1) are the learners language learning strategies' connected with their approach to learning; (2) what are the differences in language learning strategies between the students with high deep approach and low deep approach to learning; (3) does the use of language learning strategies differ between bachelor's and master's students, and (4) do the learners' language learning strategies differ depending on their curriculum.

This was a quantitative research which was conducted with 190 students from different curricula who participate in the teacher training in the University of Tartu. There were 173 (91,1%) female and 17 (8,9%) male participants.

To collect the data, two research tools, which have been adjusted for the Estonian learner, were used – Est-SILL and R-SPQ-2F – these have been developed during the past 10 years (R-SPQ-2F in 2006 and Est-SILL in 2013) and have not been widely used.

The research found that even though many researchers have found that learners have surface approach to learning (Biggs & Tang, 2008; Jõgi et al., 2013, Pilli et al., 2013; Valk et al., 2006) most of the teacher training students of the University of Tartu evaluated themselves as having deep approach to learning (N=178; 93.7%).

The research showed the correlation between language learning strategies and the approach to learning: learners with deep approach use more active language use strategies, connecting strategies and metacognitive strategies than the learners with surface approach. The learners with surface approach use more memory strategies than the students with deep approach to learning. A small negative correlation was found between surface approach and social language learning strategies. The result of the second research question showed that there was a large statistical difference between the learners with high deep approach and low

deep approach to learning in the use of metacognitive strategies. Also, the research showed that master's students use more compensation and active language use strategies. There were differences between the usage of active language, compensation and connecting strategies among the students of different curricula.

This research shows which language learning strategies learners with deep approach to learning use and offers ways for learners and their teachers to develop deep approach to learning.

Keywords: language learning strategies, approaches to learning, deep approach to learning

Tänu sõnad

Töö autor tänab Äli Leijenit suunavate kommentaaride ja konstruktiivse kriitika ning abi eest andmeanalüüsil. Lisaks tänab töö autor oma perekonda ja lähedasi kaasaelamise ja toetuse eest antud töö valmimisel. Samuti kuuluvad tänusõnad autori kolleegidele J. V. Veski nim Maarja Põhikoolist mõistva suhtumise ja abi eest ning kursusekaaslastele põhikooli mitme aine õpetaja erialalt, eriline tänu Tiina Tammearule innustavate sõnade ja positiivse suhtumise eest.

Autorluse 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.

.....
(allikiri ja kuupäev)

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
- Beattie, V., Collins, B., McInnes, B.** (1997). Deep and surface learning: a simple or simplistic dichotomy? In *Accounting Education* 6 (1), 1-12
- Biggs, J. D.** (1987a). *Study Process Questionnaire Manual. Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research
- Biggs, J. D.** (1987b). *Student Approaches to Learning and Studying. Research Monograph*. Melbourne: Australian Council for Educational Research
- Biggs, J. D., Kember, D., Leung, D. Y. P.** (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. In *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133–149
- Biggs, J. D., Tang, C.** (2008). Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis. Keskmes õppija tegevused. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Chamot, A. U.** (1992). Learning Strategy Instruction in the Foreign Language Classroom. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting San Francisco, California
- Chamot, A. U.** (1998). Teaching Learning Strategies to Language Students. *Center for Applied Linguistics* 12/98
- Chamot, A. U., Keatley, C., Barnhardt, S., El-Dinary, Nagano, K., Newman, C.** (1996). *Learning Strategies in Elementary Language Immersion Programs. Final Report. Reporting Period: FY 1993-1996*. Corporate Source: Georgetown Univ., Washington, DC
- Cohen, A. D.** (1995). *Second Language Learning and Use Strategies: Clarifying the Issues. Research Report. Revised Version*. Corporate Source: Minnesota Univ., Minneapolis. Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Cohen, A. D.** (2007). Coming to terms with language learner strategies: Surveying the experts. In D. C. Cohen & E. M. Macaro (Eds.), *Language learner strategies* (pp. 29-45). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Cohen, A. D.** (2014). *Strategies in learning and using a second language*. Routledge.
- Eesti teadlaste eetikakoodeks*. (2002). Külalstatud aadressil

http://www.akadeemia.ee/_repository/File/ALUSDOKUD/Eetikakoodeks2002.pdf

28.03.2015

Eesti võõrkeelte strateegia 2009-2015. Külastatud aadressil

https://www.hm.ee/sites/default/files/voorkeelte_strateegia.pdf 22.05.2015

- Ehrman, M., Oxford, R. L.** (1989). Effects of Sex Differences, Career Choice, and Psychological Type on Adult Language Learning Strategies. In *The Modern Language Journal*, 73 (1), 1-13
- Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine*. (2007). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium
- Evans, C. J., Kirby, J. R., Fabrigar, L. R.** (2003). Approaches to learning, need for cognition, and strategic flexibility among university students. In *British Journal of Educational Psychology*, 73, 507–528
- Fazeli, S. H.** (2011). The Exploring Nature of Definitions and Classifications of Language Learning Strategies (LLSs) in the Current Studies of Second/Foreign Language Learning. In *Language in India, Volume 11: 9 September 2011*, 121-147
- Fazeli, S. H.** (2011a). The Exploring Nature of Definitions and Classifications of Language Learning Strategies (LLSs) in the Current Studies of Second/Foreign Language Learning. In *Language in India, Volume 11: 9 September 2011*, 121-147
- Fazeli, S. H.** (2011b). The Exploring Nature of Language Learning Strategies (LLSs) and their Relationship with Various Variables with Focus on Personality Traits in the Current Studies of Second/Foreign Language Learning. In *Theory and Practice in Language Studies, Vol. 1, No. 10*, 1311-1320
- Fazeli, S. H.** (2012). The Overall Relationships between the Use of English Language Learning Strategies and Personality Traits among the Female University Level Learners of English Language as a University Major. In *Indian J. Innovations Dev.*, Vol. 1, No. 7, 523-531
- 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
- Griffiths, C.** (2003a). Language Learning Strategy Use and Proficiency: The Relationship between Patterns of Reported Language Learning Strategy (LLS) Use by Speakers of Other Languages (SOL) and Proficiency with Implications for the Teaching/Learning Situation. *Dissertation Abstracts International, Section A: The Humanities and Social Sciences (DAIA) 2003 Dec; 64 (6): 2062*. U of Auckland, 2003
- Griffiths, C.** (2003b). Patterns of language learning strategy use. *System* 31, 367–383

- Griffiths, C.** (2004). *Language Learning Strategies: Theory and Research*. Külastatud aadressil http://crie.org.nz/research-papers/c_griffiths_op1.pdf, 19.03.2015
- Griffiths, C., Oxford, R.** (2014). The twenty-first century landscape of learning strategies: Introduction to this special issue. In *System*, 43, 1-10
- Guillemin, F., Bombardier, C., Beaton, D.** (1993). Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures: Literature review and proposed guidelines. In *Journal of Clinical Epidemiology*, 46(12), 1417–1432
- Hall, M., Ramsay, A., Raven, J.** (2004). Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first-year accounting students. In *Accounting Education 13* (4), 489-505
- Heo, M., Stoffa, R. & Kush, J. C.** (2012). Factor analysis of the ESL/EFL Strategy Inventory for Language Learning: Generation 1.5 Korean immigrant college students' language learning strategies. In *Language, Culture and Curriculum*, 25:3, 231-247
- Heywood, J.** (2000). *Assessment in Higher Education. Student Learning, Teaching, Programmes and Institutions*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers
- Howie, P., Bagnall, R.** (2013). A critique of the deep and surface approaches to learning model. In *Teaching in Higher Education*, Vol. 18, No. 4, 389-400
- Hsiao, T., Oxford, R.** (2002). Comparing theories of language learning strategies: a confirmatory factor analysis. In *The Modern Language Journal*, 86(3), 368–383
- Jabbari, M. J., Golkar, N.** (2014). The Relationship between EFL Learners' Language Learning Attitudes and Language Learning Strategies. In *International Journal of Linguistics*, Vol. 6, No. 3, 161-167
- Jõgi, L., Karu, K., Krabi, K.** (2013). Experiencing learning at university: Making the best of lifelong learning? In E. Saar & R. Mõttus (Eds.), *Higher education at a crossroad: The case of Estonia* (pp. 119–136). Frankfurt am Main: Peter Lang
- Kalajahi, S. A. R., Nimehchisalem, V., Pourshahian, B.** (2012). How Do English Language Learners Apply Language Learning Strategies in Different Proficiency Levels? A Case of Turkish EFL Students. *Language in India*, Vol. 12 Issue 10
- Karm, M.** (2013). *Õppemeetodid kõrgkoolis*. Tartu: Sihtasutus Archimedes
- Keeleseadus.** (2011). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/118032011001?leiaKehtiv> 22.05.2015
- 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. Good Practice in Teaching and Learning

- Macaro, E.** (2006). Strategies for Language Learning and for Language Use: Revising the Theoretical Framework. In *The Modern Language Journal*, 90, iii, 320–337
- Magno, C.** (2009). Self-Regulation and Approaches to Learning in English Composition Writing. In *TESOL Journal*, Vol 1, 1-16
- Magno, C.** (2010). Korean Students' Language Learning Strategies and Years of Studying English as Predictors of Proficiency in English. In *TESOL Journal*, Vol. 2, 39-61
- Marandi, T.** (2005). *Õpistrateegiad. Sügav ja pinnapealne õppimine*. Külastatud aadressil http://kodu.ut.ee/~triinm/oppimine_ekursusel.pdf 08.11.2014
- Mikk, J., Kitsing, M., Must, O., Säälük, Ü., Täht, K.** (2012). *Eesti PISA 2009 kontekstis: tugevused ja probleemid. Programmi Eduko uuringutpetuse kasutamise lepingu aruanne*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/eesti_pisa_2009_kontekstis.pdf 16.05.2015
- O'Malley, J., M., Chamot, A., U.** (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L.** (1986). *Second Language Learning Strategies: Current Research and Implications for Practice*. Corporate Source: California Univ., Los Angeles. Center for Language Education and Research.
- Oxford, R. L.** (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle
- Oxford, R. L.** (2003a). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. In *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41, 271–278
- Oxford, R. L.** (2003b). *Language Learning Styles and Strategies: an Overview*. Külastatud aadressil <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf> 02.10.2014
- Oxford, R. L., Crookall, D.** (1989). Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues. In *The Modern Language Journal*, 73, iv, 404-419
- Oxford, R. L., Nyikos, M.** (1989). Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. In *The Modern Language Journal*, 73, iii, 291-300
- Oxford, R., Burry-Stock, J. A.** (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory of Language Learning (SILL). In *System* 23(2), 153–175.
- Park, G.-P.** (2011). The Validation Process of the SILL: A Confirmatory Factor Analysis. In *English Language Teaching*, Vol. 4, No. 4, 21-27

- Phakiti, A.** (2003) A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance. In *Language Testing*, 20(1), 26-56
- Pilli, E., Rutiku, S., Valk, A., Vanari, K.** (2009). *Väljundipõhine õppekava kõrghariduses. Koolitusmaterjal*. Külastatud aadressil primus.archimedes.ee/system/files/Koolitusmaterjal28.-29.01.2009.doc 16.05.2015
- 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
- Purpura, J.E.** (1997). An analysis of the relationships between test takers' cognitive and metacognitive strategy use and second language test performance. In *Language Learning*, 47(2), 289-325
- Qingquan, N., Chatupote, M., Teo, A.** (2008). A Deep Look into Learning Strategy Use by Successful and Unsuccessful Students in the Chinese EFL Learning Context. In *RELC Journal, Vol 39(3)*, 338-358
- Rohtjärv, B.** (2011). *Õppimine ülikoolis – nauding või kohustus? Üliõpilaste õpihoiakute kujunemine*. Külastatud aadressil http://andragoogika.tlu.ee/?page_id=339, 02.03.2015
- Rose, H.** (2012). Language learning strategy research: Where do we go from here? In *SiSAL Journal Vol. 3, No. 2*, 137-148
- Ruutmets, K.** (2005). *Vocabulary Learning Strategies in Studying English as a Foreign Language*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool
- Saks, K., Leijen, Ä.** (2015). Factorial Structure of SILL revisited: adaptation of SILL for Estonian EFL Learners. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat, 11*, 241-261.
- Saks, K., Leijen, Ä., Täht, K.** (2015). Developing a Model for Measuring Estonian EFL Learners' Language Learning Strategies. In *INTED 2015 Proceedings*
- Sinclair Bell, J.** (1995). The relationship between L1 and L2 literacy: Some complicating factors. In *TESOL Quarterly*, 29/4, 687-704
- Zareva, A., Fomina, A.** (2013). Strategy use of Russian pre-service TEFL university students: using a strategy inventory for program effectiveness evaluation. In *International Journal of English Studies, vol. 13 (1)*, 69-88
- Trashkova, J.** (2014). *A creative project as a supportive tool and a way to develop English speaking skills in English Foreign Language Classes*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikooli Narva Kolledž
- Valk, A., Marandi, T., Pilt, L., Villems, A., Ruul, K.** (2006). *Kuidas toetada sügavat õppimist ülikoolis? Lõpparuanne*. Külastatud aadressil

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

14.02.2015

Wong, M. S.-L. (2011). *Language Learning Strategy Use: A study of Pre-Service Teachers in Malaysia*. Online Submission. Külastatud aadressil <http://eric.ed.gov/?id=ED521415> ,
18.05.2015

Lisa 1. Keeleõppestrateegiate loend Est-SILL

Käesolev eesti õppijate jaoks kohandatud keeleõppestrateegiate loend (Est-SILL) on loodud mõõtmaks võõrkeele õppijate keeleõppe strateegiaid. Loe läbi iga väide, meenuta, kuidas Sa õpid/õppisid inglise vm. võõrkeelt, ja tee ring sobiva vastusevariandi ümber vastavalt sellele, KUI ÕIGE SEE VÄIDE SINU PUHUL ON.

1. Mitte kunagi või peaaegu mitte kunagi õige
2. Tavaliselt ei ole õige
3. Mõneti õige
4. Tavaliselt õige
5. Alati või peaaegu alati õige

Vali vastuse variant vastavalt sellele, kui hästi see väide peab Sinu puhul paika. Ära vasta selle põhjal, kuidas Sa arvad, et võiks olla või mida teised inimesed teevad. Neile väidetele **pole õigeid ega valesid vastuseid.**

		Punktid				
		1	2	3	4	5
1	Ma esitan küsimusi võõrkeeles.	1	2	3	4	5
2	Ma alustan vestlust võõrkeeles.	1	2	3	4	5
3	Ma püüan leida võimalikult palju võimalusi võõrkeele kasutamiseks.	1	2	3	4	5
4	Ma püüan rääkida nagu seda võõrkeelt emakeelena kõneleja.	1	2	3	4	5
5	Ma mõtlen oma võõrkeele õpingute edenemise peale.	1	2	3	4	5
6	Ma planeerin oma tegevust, et mul oleks piisavalt aega võõrkeelt õppida.	1	2	3	4	5
7	Ma püüan saada paremaks võõrkeele õppijaks.	1	2	3	4	5
8	Mul on selged eesmärgid oma võõrkeele oskuse parandamiseks.	1	2	3	4	5
9	Kui ma ei saa millestki võõrkeeles aru, siis ma	1	2	3	4	5

	palun inimesel rääkida aeglasemalt või palun tal seda korrata.					
10	Ma palun vajadusel võõrkeeles kõnevalt inimeselt abi.	1	2	3	4	5
11	Ma palun võõrkeeles kõneleval inimesel end parandada, kui ma teen vigu.	1	2	3	4	5
12	Mõistmaks uusi võõrkeelseid sõnu, püüan ma tähendust ära arvata.	1	2	3	4	5
13	Kui mul ei tule vestluse ajal vajalik sõna meelde, kasutan ma žeste.	1	2	3	4	5
14	Ma kasutan uute võõrkeelsete sõnade meeldejätmiseks sõnakaarte.	1	2	3	4	5
15	Ma kasutan võõrkeelsete sõnade meeldejätmiseks liigutusi.	1	2	3	4	5
16	Ma kasutan lauses uusi võõrkeelseid sõnu, et neid paremini meelde jätta.	1	2	3	4	5
17	Ma mõtlen varem õpitu ja uute asjade vahelistele seostele.	1	2	3	4	5

Kui heaks keeleõppijaks Sa ise ennast pead? Hinda end 5-palli skaalal:

(5 – väga hea, 4 – hea, 3 – rahuldav, 2 – mitterahuldav, 1 – nõrk)

Kui mäletad, pane kirja punktid, mida said inglise keele riigieksamil:

Nimi:

Sugu: N M

Vanus:

Mitu aastat oled inglise keelt õppinud?

Lisa 2. Sügava ja pindmise õpihoiaku ankeet

Järgnevalt on toodud väited suhtumise kohta õppimisse. Ei ole olemas ühte ja õiget teed õppimiseks. See sõltub Teie õppimise stiilist ja kursusest, millel te õpite. Allpool olevatele väidetele vastates valige Teie jaoks sobivaim vastus. Mil määral Te nõustute toodud väidetega?

Tulemuse teada saamiseks tuleb täita kõik vastuselahtrid!

- 1 - ei nõustu üldse
- 2 - pigem ei nõustu
- 3 - nõustun osaliselt
- 4 - pigem nõustun
- 5 - nõustun täielikult

1	Iga teema võib olla minu jaoks väga huvitav, kui ma sellesse süvenen.	1	2	3	4	5
2	Õpin hoolega, kui materjal on huvitav.	1	2	3	4	5
3	Ma õpin tõsiselt ainult seda, mida kästakse.	1	2	3	4	5
4	Kordan materjali, kuni tean seda peast, isegi kui ma sellest aru ei saa.	1	2	3	4	5
5	Enamik uusi teemasid on minu jaoks huvitavad ja ma olen valmis pühendama lisa-aega selleks, et hankida nende kohta lisainfot.	1	2	3	4	5
6	Kulutan palju vaba aega, et leida rohkem infot kursusel käsitletud huvitavate teemade kohta.	1	2	3	4	5
7	Milleks üritada aru saada, kui piisab meeldejätmisest	1	2	3	4	5
8	Teemasid pole mõtet õppida sügavuti, see raiskab ainult aega ja tekitab segadust.	1	2	3	4	5
9	Enamike teemade kallale asun konkreetsete küsimustega, millele soovin vastuseid saada.	1	2	3	4	5
10	Vaatan üle kogu lisamaterjali, mida kursusel soovitatakse.	1	2	3	4	5
11	Õppejõud ei tohi eeldada, et tudengid kulutavad palju aega õppimaks seda, mida eksamil ei küsita.	1	2	3	4	5
12	Pole mingit mõtet vaadata materjali, mida eksamil tõenäoliselt ei küsita.	1	2	3	4	5
13	Õpin, et kogeda midagi uut.	1	2	3	4	5

14	Et õpitava vast paremini aru saada, arutan ma õpitud teistega.	1	2	3	4	5
15	Parim tee eksamil läbi saamiseks on õppida pähe vastused küsimustele, mida tõenäoliselt esitatakse.	1	2	3	4	5
16	Hea oleks, kui eksamiküsimused oleks varakult teada.	1	2	3	4	5
17	Õpin, kuna tahan maailmast aru saada.	1	2	3	4	5
18	Püüan õpitud reaalset kasutada.	1	2	3	4	5
19	Kodutöid teen ainult nii palju, et eksamile pääseda.	1	2	3	4	5
20	Neid ülesandeid, mida esitama ei pea, ei pruugi lahendada.	1	2	3	4	5

Vanus: aastat

Sugu: Naine Mees

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Jane Pääsukene (sünnikuupäev: 10.11.1989)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Üliõpilaste keeleõppestrateegiate seos sügava ja pindmise õpivoiakuga Tartu Ülikooli õpetajakoolituse üliõpilaste näitel“, mille juhendaja on Katrin Saks (MA)
 - 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, 26.05.2015