

ÕPPIMINE JA ÕPPIMISOSKUSTE ARENDAMINE TÄISKASVANUNA

RIINA BELJAJEV
KÄTLIN VANARI

© Autoriõigused Riina Beljajev, Kätlin Vanari ja Sisekaitseakadeemia, 2005

Sisekaitseakadeemia
Kase 61 12012 Tallinn
mai 2006

SISUKORD

SISSEJUHATUS	4
1. ÕPPIMISE OLEMUS JA ÕPPIMINE TÄISKASVANUNA	5
1.1. Õppimise olemus	5
1.2. Õppimiskäsitlused läbi ajaloo	6
1.3. Tänapäevane arusaam õppimisest – elukestev õpe	9
1.4. Õppimine täiskasvanuna.....	11
1.5. Õppimise korraldus	13
2. ÕPPIMA ÕPPIMINE	17
2.1. Õppimisoskused	18
2.2. Ennastjuhtiv õppija.....	20
3. ÕPISTIILID	23
3.1. Tajutüübist lähtuvad õpistiilid.....	23
3.2. Aju poolkerade funktsioonidest lähtuvad õpistiilid.....	24
3.3. Õppimise etappidest lähtuvad õpistiilid	24
3.4. Intelligentsitüübist lähtuvad õpistiilid.....	25
3.5. Õppimisstiil ja õpetamisstiil.....	26
4. ÕPPIMIST SOODUSTAV KESKKOND	26
4.1. Füüsiline õpikeskkond.....	27
4.2. Psühholoogiline õpikeskkond	27
4.3. Sotsiaalne õpikeskkond	28
4.4. Intellektuaalne õpikeskkond.....	29
4.5. Administratiivne õpikeskkond	31
5. ÕPPIMISE PSÜHHOLOOGILISED ALUSED	31
5.1. Õpimotivatsioon	31
5.2. Tähelepanu kui õppimise eeldus	33
5.3. Mälu ja mäluprotsessid õppimisel.....	34
5.4. Hoiakud õppimise suhtes.....	36
6. ÕPPIMISE TULEMUSTE TAGASISIDESTAMINE JA HINDAMINE	36
6.1. Tagasiside.....	37
6.2. Hindamine	37
7. TULEMUSLIKKU ÕPPIMIST TOETAVAD STRATEEGIAD JA VÕTTED ...	39
7.1. Õpivajaduse määratlemine	40
7.2. Õppimise eesmärgistamine.....	41
7.3. Õppimise planeerimine ja organiseerimine.....	42
7.4. Efektne õppimine loengutes	44
7.5. Õppimine koos teistega	44
7.6. Õppimisallikate leidmine ja kasutamine	46
7.7. Kirjalike tööde koostamine ja vormistamine.....	47
7.8. Kriitiline mõtlemine	49
7.9. Meeldejätmise	51
7.10. Õpitulemuste esitamine	52
KOKKUVÕTE	54
VIIDATUD ALLIKAD	55

SISSEJUHATUS

Käesolev õppematerjal on kirjutatud kõrgkoolis õppivale või õppima asuvale inimesele ja mõeldud kasutamiseks õppimisoskusi arendavate kursuste raames.

Õppematerjali eesmärk on aidata õppijal kõrgkoolis kohaneda ja õpingute ajal esitatavate nõudmistega paremini toime tulla. Õppematerjali koostamisel on lähtunud põhimõttest, et efektiivse õppimisoskuse saavutamisele aitab kaasa iseenda kui õppija tundma õppimine. Arusaam endast õppijana on inimese jaoks tihti teadvustamata ning see võib õppimisel takistuseks kujuneda (Gamache 2002; Cottrell 2001; Biggs 2003 jt). Seetõttu kajastab käesolev materjal lisaks konkreetsetele õpioskusi arendavatele nõuannetele ka laiemaid õppimisega seotud teemasid, millega tutvumine aitab oma õpikäsitlust mõista ja teadvustada.

Kursused, mille eesmärk on arendada üliõpilase õppimise ja enesetäiendamise oskusi, on mitme Eesti kõrgkooli õppekavadesse ilmunud viimase viie aasta jooksul. Vajaduse nende järele on tinginud eelkõige elukestva õppe idee levik ning rakendumine. Enam ei õpita vaid üldhariduskoolis ning õppimine ei lõpe ka kõrghariduse omandamisega. Selleks, et elus ning töös ettetulevaid probleeme ja situatsioone oskuslikumalt lahendada, on vajalik pidev enesetäiendamine. Heade tulemuste saavutamiseks on aga vaja tunda ratsionaalsemaid õppimisviise ja osata oma õppimisoskust arendada.

Uuringud täiskasvanud õppijate hulgas näitavad, et kui muutub õppimise keskkond, on vaja muuta ka seniseid õpiharjumusi (Hakkarainen, Lonka 2005). Selline õpikeskkonna muutus toimub ka üliõpilastega, kes on omandanud keskhariduse ning astunud kõrgkooli või asunud õppima töötamise kõrvalt.

Oskuslikke õppijate kujundamine on üheks üldhariduskooli kohuseks (Kadajas 1997; Põhikooli ... 2002). Samas näitavad uuringute tulemused (Kadajas 1997, Poom-Valickis 2004), et üldhariduskoolid ei tule selle ülesandega edukalt toime. Eesti õpilaste õpikäsitlused ei vasta kaasaja nõudmistele, mis eeldavad kõrgemal tasemel mõtlemisvõimet, mitmesuguseid metakognitiivseid oskusi, õppimisoskusi, mis on seotud probleemide lahendamise ja iseseisva otsuste vastuvõtmisega. Ka üliõpilaste hulgas tehtud uuringud näitavad, et isegi kõige edukamad üliõpilased ei oska alati õppimisoskusi tulemuslikult kasutada (Cornford 2002). Seetõttu tuleb ka kõrgkoolis õppimisoskusi edasi arendada.

Mida pikem aeg on üliõpilasel keskhariduse omandamisest mööda läinud, seda vähem on tõenäoliselt nende kooliajal õppimisoskuste kujundamisele tähelepanu pööratud. Samas on selliste üliõpilaste hulk, kes ei tule kõrgkooli otse gümnaasiumist, aasta-aastalt suurenenud. Nii on nende puhul probleemiks samuti vähesed õppimisoskused, mis teeb õppimise alustamise ning teostamise raskeks (Valk 2004:32). Eelnevale tuginedes on õigustatud õppejõudude kriitika selle kohta, et üliõpilastel puuduvad vajalikud oskused õppimiseks kõrghariduses (Gamache 2002).

Üliõpilaste õpioskuste arendamine on aktuaalne ka riigi ja tööandjate seisukohast vaadates, kuna teadmispõhise ühiskonnaga peavad kaasnema inimeste paranenud oskused toime tulla suure hulga informatsiooniga ning õppida (Cottrell 2001). Edukad õppijad on head kohanejad ning see tagab parema toimetuleku toimivate muudatustega. Ka kõrghariduse ühe ülesandena on kõrgkoolid määratlenud õppijate elukestvate õppimisele suunamise (Kahm 2003).

Seda eesmärki õppimisoskusi arendavate õppeainete kaudu täita püütaksegi ning samal põhjusel on kirjutatud ka see õppematerjal. Autoritena soovime kõigile selle kasutajatele omalt poolt edu nii igapäevasel õppimisel kui ka oma õppimisoskuste arendamisel.

Kätlin Vanari
Riina Beljajev

1. ÕPPIMISE OLEMUS JA ÕPPIMINE TÄISKASVANUNA

Õppematerjali esimese peatüki eesmärk on kujundada arusaam õppimise protsessist, selle erinevatest mõistmisviisidest ning eripärast täiskasvanueas. Esimese peatükis otsitakse vastuseid järgmistele küsimustele:

- Mis on õppimine?
- Kuidas on õppimist läbi ajaloo mõistetud?
- Milline on tänapäevane arusaam õppimisest?
- Mida tähendab õppimine täiskasvanuna?
- Millistel põhimõtetel on õppimine kõrghariduses korraldatud?

Peatüki läbitöötamise tulemusel on lugeja mõistnud õppimise olemust, selle käsitlusi läbi ajaloo ning tänapäeval ning täiskasvanud õppijat ja õppimise korraldamise põhimõtteid.

1.1. Õppimise olemus

Käesolevas õppematerjalis käsitletakse **õppimist kui protsessi, kus indiviidi kogemuse mõjul kujunevad muutused õppija senistes teadmistes, käitumises, hoiakutes, väärtustes jms.** Õppimise peamiseks eesmärgiks on kohanemine ümbritseva maailmaga.

Õppimisprotsess kulgeb alati kindla loogika alusel, kus võib eristada kolme üksteisele järgnevat faasi (Lugemine ... 2000):

1. **evokatsioon**, kus toimub õppe eesmärgistamine, eelteadmiste väljaselgitamine, õpimotivatsiooni loomine;
2. **tähenduste mõistmine**, kus toimub uue materjaliga tutvumine, seoste loomine varem õpituduga;
3. **refleksioon**, kus toimub õpitu hinnangu andmine, õpitu kasutamine erinevates situatsioonides, üldistamine.

Kirjeldatud faasidele tuginevad õppejõud kõrgkooli ainekursuste õpetamisel kui ka õppijad iseseisvalt mingit teemat õppides.

Lähtuvalt õppija eesmärgist ja oodatavast tulemusest valib ta sobiva lähenemise õppimisele - **süvalähenemine** või **pindmine lähenemine** (Moon 2002; Biggs 2003).

Tulemuslikud on need õppijad, kes eelistavad **süvalähenemist**, mille puhul on eesmärgiks mõistmine. Sel juhul seostatakse teadmised ja kogemused, otsitakse olemasolevate põhimõtete aluseid, tõestusi järeldustele, kontrollitakse argumente kriitiliselt ja ollakse õppides aktiivsed. Süvaõppimisele integreeruvad uued teadmised olemasolevate kognitiivsete struktuuridega. Süvaõppimine jõuab alati refleksiooni faasini.

Pindmise lähenemise puhul on eesmärgiks tulla toime olemasolevate nõudmistega. Õppijad keskenduvad eelkõige õppimise märkidele ja ilmingutele ilma, et tegelikult toimuks õppimist. Õpitakse fragmentaarselt ja reflekteerimata, fakte mäletatakse nende sisu teadvustamata, uute ideede mõistmist peetakse raskeks. Sellise lähenemisega õppijatel ilmnevad probleemid ning õpitulemused ei vasta ootustele.

Õppimine on oma olemuselt keerukas ja mitmetahuline protsess, mida võib mõista erinevatest vaatenurkadest lähtuvalt. Õppimise võimalikud tähendused on:

- õppimine kui millegi saavutamine,
- õppimine kui areng ja liikumine millegi suunas,
- õppimine kui haridust tõendava dokumendi omandamine,

- õppimine kui mõtlemisprotsess,
- õppimine kui suhtlemine.

Seda loetelu võiks jätkata veelgi.

1.2. Õppimiskäsitlused läbi ajaloo

Õppimise olemust on püütud selgitada antiikajast peale, kuid iga ajastu koos oma väärtuste ja vajadustega on kaasa toonud erinevad arusaamad õppimisest.

Esimesed selgitused õppimisele kujunesid antiikajal, mil pöörati esmakordselt inimkonna ajaloos teadlikult tähelepanu inimesele kui isiksusele ja temaga toimuvale. Antiikfilosoofid Platon (427-347 eKr) ja Aristoteles (384-322 eKr) leidsid, et kõik inimese mõtted, ideed, arusaamad ja üldistused on kaasa sündinud. Õppimise eesmärk on nende ideede või ideede algete ilmutamine ja esilekergitamine. Järjepideva ning visa õppematerjalidega tutvumise teel ergutatakse õppija meeli niivõrd, et ta tunneb ühel hetkel ära uue, kuid tegelikult juba olemasoleva idee (kaasasündinud ideede kontseptsioon). Leiti, et paremini kui üksikute faktide, ideede ja praktiliste teadmiste õpetamine kutsuvad mõtete ja ideede äratundmist esile teatud üldisema suunitlusega õppeained. Õpetamise põhilise sisu moodustasid tol ajal distsipliinid, mida tuntakse ka seitsme vaba kunstina (lad k *septem artes liberales*): retoorika ehk kõnekunst, dialektika ehk vaidluskunst, grammatika, muusika, geomeetria, aritmeetika, astronoomia. Õppimise juures oli kõige tähtsam õppija arutlusvõime arendamine, et ta suudaks enese sees olevaid ideid ära tunda. Praktiliste õppeainete õpetamist ei peetud niivõrd oluliseks.

Üldiste distsipliinide õpetamise otstarbekust tunnustati peaaegu 2000 aastat – ka keskajal olid kiriku- ja kloostrikoolides õppe sisuks Kreeka-Rooma haridussüsteemist üle võetud seitse vaba kunsti. Samas iseloomustas keskaegset õpetamist dogmaatilisus. Õppimisel keskenduti peamiselt “õigete” tõdede päheõppimisele, et nii järgida pühakute vooruslikku elu. Teoloogid olid veendunud, et teadmised tulevad jumalast ning inimene saab neid tunda ainult jumaliku valgustumise tagajärjel.

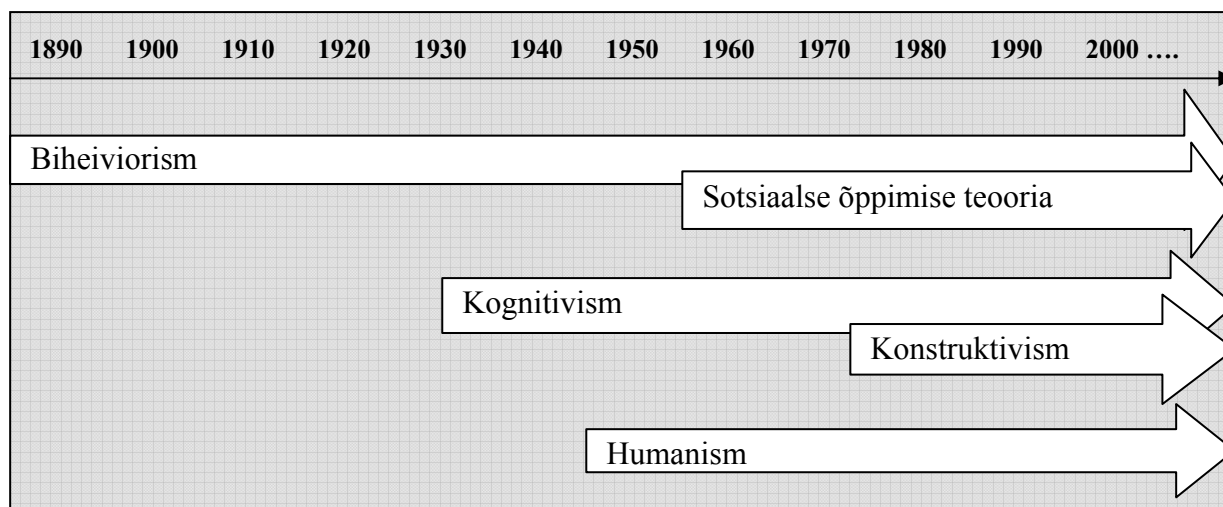
Religiooni tähtsuse vähenemisel muutusid ka arusaamad teadmistest ja õppimisest. 17. sajandil tekkis inglise filosoofi John Locke'i (1632-1704) seisukohtade põhjal empirism. Empirismi põhiidee õppimise osas oli, et inimese teadvuses pole midagi peale väliskeskkonna peegelduste ehk kõik inimese teadmised pärinevad tema enda kogemusest. Kogemuste saamise nimel peeti esmatahtsaks õppija meelte treenimist ning tundlikkuse arendamist.

Valgustusaja mõtlejad Voltaire (1694-1778), J. J. Rousseau (1712-1754) jt leidsid, et õppimine võimaldab ümbritsevat paremini mõista ning selle tulemusel ka ühiskonnas edukamalt toime tulla. Avastati, et teadmised on kasulikud kõikidele inimestele, vaatamata nende seisusele või tegevusalale. Õppimist ei peetud enam väljavalitute võimaluseks, vaid üheks inimese põhiõiguseks. Valgustajate tegevuse tulemusel hakati pöörama tähelepanu kirjaoskuse taseme tõstmisele ning rajama rahvakoole.

19. sajandi lõpust hakkas arenev tööstuslik tootmine vajama järjest enam eriharidusega spetsialiste ning üldise suunitlusega ainete õpetamine ei andnud piisavat ettevalmistust. Veelgi kasvasid nõudmised töötaja kvalifikatsioonile seoses elektrienergia laialdasema kasutuselevõtuga 20. sajandi algul ja tootmise mehhaniseerimise ja automatiseerimisega, ning sajandi keskel toimunud infotehnoloogia kiire arenguga (Krull 2000).

Alates kaasaegsete sotsiaalteaduste kujunemisest 19. sajandi viimastel aastakümnetel on õppimist püütud selgitada teaduslike meetodite abil. Nii on kujunenud õpiteooriad. Teooria on sidusate väidete kogum indiviidi ja teda ümbritseva keskkonna kohta, aidates selgitada, mõista, taastada põhjus-tagajärg seoseid (Weiss, Wodak 2002). Õpiteooriad võimaldavad õppimise ja õpetamisega seonduvat selgitada terviklikult, põhjendatult ja süstemaatiliselt.

Tänapäeval on õppimise selgitamisel selgelt eristunud viis olulisemat teoreetilist suundumust, mis võimaldavad selgitada ja mõista õppimise erinevaid tahke (Joonis 1; Tabel 1). (Merriam & Caffarella 1999). Ühtegi neist teooriatest ei saa pidada ainuõigeaks, igal teorial on õppimise mõtestamisel oma tähtsus ja tähendus.



Joonis 1. Õpiteooriate kujunemine

□ BIHEIVIORISM

Biheiviorism on esimene teaduslik käsitlus õppimisest ning on alates 20. sajandi algusest igapäevast õpetamistegevust kõige enam mõjutanud. Biheivioristid mõistavad õppimisenä muutust indiviidi käitumises. See, mida ja kuidas õppimise ajal mõeldakse, ei ole oluline. Õppimine saab alguse väliskeskkonna stiimulist, mis paneb indiviidi oma käitumist muutma. Katse-eksituse meetodil selgub stiimulile õige reaktsioon. Stiimul-reaktsiooni suhe kinnistub, kui õppija saab kinnistavat tagasisidet.

Biheivioristid tähtsustavad õppimise juures eelkõige õpetamist, mille eesmärgiks on tekitada inimese käitumises soovitud muutus. Õpetaja peamiseks ülesandeks on anda õppijatele stiimuleid ning seejärel kinnitust nende reaktsioonidele. Õppija on passiivne väliste mõjutuste reageerija. (Krull 2000; Merriam & Caffarella 1999).

□ KOGNITIVISM

Kognitivism kujunes 1930-ndatel vastukaaluna biheivioristide seisukohtadele. Tegemist on mõjukuselt teise suure õpiteooriaga. Kognitivistid lähtuvad arusaamast, et õppimine saab alguse indiviidi sisemisest aktiivsusest, mis väljendub huvina ümbritseva maailma vastu. Õppimine seisneb informatsiooni kogumise-, töötlemise-, salvestamise- ja kasutamise protsessides. Kognitivismi esindajad uurisid palju erinevate tunnetusprotsesside nagu mälu, motivatsioon, tähelepanu, taju toimimist õppimise käigus.

Õpetamine on kognitivistlikus õpiteoorias teisejärgulise tähtsusega, kuna õpetaja tegevus piirdub abistamisega õppimisel ning õppijates iseseisva õppimise oskuste arendamisega (Krull 2000; Merriam & Caffarella 1999; Gagne & Driscoll 2000).

□ SOTSIAALSE ÕPPIMISE TEOORIA

Sotsiaalse õppimise teooria kasvas välja biheivioristlikest lähtepunktidest 1960-ndatel aastatel. Sotsiaalse õppimise teoreetikud uurisid sotsio-kultuurilise keskkonna mõju indiviidi õppimisele ja

käitumisele. Sotsiaalse õppimise teooria järgi õpivad inimesed suure osa käitumisviisidest teiste vaatlemise, nendega suhtlemise ning jäljendamise teel, mille kaudu omandatakse hoiakud, väärtused, uskumused. Need on inimeste käitumise aluseks.

Õpetajal on sotsiaalse õppimise teooria kohaselt õppimisel oluline roll, kuna autoriteedi ja eeskujuga luuakse õppija jaoks uusi käitumismudeleid, mida jäljendades omandada. Nii on õpetaja võtmefiguur, kes aitab indiviidil saada osaks ühiskonnast. Sotsialiseerimisprotsessi toetamine on õpetamise peamine eesmärk (Krull 2000; Merriam & Caffarella 1999; Bandura 1963).

□ HUMANISM

Humanism tekkis välja 1960-ndatele aastatele omasest uskumusest indiviidi heasse ja ennasteostavasse olemusse. Õppimist käsitlevad humanistid tegevusena, mis aitab inimesel realiseerida temas peituv potentsiaal. Eneseteostus on inimese üks tähtsamaid vajadusi, mis ajendab õppimist. Igal inimesel on soov ja tahe õppida, kuid see on mõjutatud rahuldamata füsioloogilistest, sotsiaalsetest, afektiivsetest jms vajadustest.

Humanistid peavad hariduse ja õpetamise ülesandeks õppijat eneseteostamisel toetada. Õpetaja on tagaplaanil ning võrdne ükskõik millise teise inimesega õppija kõrval. Senist õpetamise ületähtsustamist on humanistid teravalt kritiseerinud (Krull 2000; Merriam & Caffarella 1999; Rogers 1969).

□ KONSTRUKTIVISM

Konstruktivism on kõige lühema ajalooga õpiteooria, kuid vaatamata sellele on olnud nimetatud teooria mõju kaasaja õppimiskäsitlusele üks suuremaid. Õppimise tulemuslikkuse seisukohast peetakse antud käsitlust kõige efektiivsemaks.

Konstruktivistid näevad õppimist individuaalse protsessina, mille käik ja tulemused on alati erinevad. Igal inimesel on varasemad arusaamad, millest lähtuvalt ta uut informatsiooni mõtestab. Õppimine on protsess, mille käigus inimene annab informatsioonile ja kogemusele uue või parandatud tähendus, paigutades selle oma senisesse maailmapilti. Nii on inimese konstrueeritud teadmised alati uued ja ainulaadsed moodustades talle ainuomase maailmapildi.

Õpetamine on konstruktivismist lähtuvalt tegevus, mis väljendub dialoogis ümbritsevat mõtestavate õppijatega. Õpetaja on võrdväärne kõikide teiste õppimisallikatega, mis pakuvad erinevaid võimalusi tähenduse andmiseks (Merriam & Caffarella 1999; Mezirow 1990).

Erinevate õppimise käsitluste ja -teooriate tundmine annab pidepunktid teadvustamiseks iseenda õppimiskäsitlust. See, kuidas õppija mõistab õppimist, mõjutab õppimise tulemusi, sh omandatavaid teadmisi ja oskusi, kujunevaid hoiakuid ja väärtusi, kogetud emotsioone jms.

Tabel 1. Ülevaade õppimise teoreetilistest selgitustest

Õpiteooria	Biheivorism	Kognitivism	Sotsiaalse õppimise teooria	Humanism	Konstruktivism
Õppeprotsess	Käitumise muutumine	Sisemised vaimsed protsessid	Vaatlus ja suhtlemine teistega	Eneseteostus	Kogemusele tähenduse loomine
Õppimise ajend	Stiimul väliskesk-konnast	Sisemine kognitiivne struktureerimine	Suhtlemine, teise inimese teod, keskkond	Afektiivsed ja kognitiivsed vajadused	Reaalsuse sisemine loomine
Hariduse eesmärk	Tekitada soovitud suunas muutus käitumises	Arendada oskusi ja võimekust paremini õppida	Uute rollide ja käitumiste modelleerimine	Saavutada autonoomsus ja eneseaktualisatsioon	Uue teadmise loomine
Õpetamine	Keskkonna kujundamine ja stiimulite tekitamine	Õpitegevuse sisu struktureerimine	Uute rollide ja mudelite selgitamine	Kogu isiksuse arengu toetamine	Tähenduse loomise toetamine ja kaasa rääkimine
Esindajad	J. B. Watson (1878-1957), E. L. Thorndike (1874-1949), B. F. Skinner (1904-1990)	K. Lewin (1890-1947), R. M. Gagne (s 1916), J. Piaget (1896-1980), J. S. Bruner (s 1915)	A. Bandura (s 1925), J. B. Rotter (s 1916)	A. Maslow (1908-1970), C. Rogers (1902-1987)	J. Dewey (1859-1952), L. Võgotski (1917–1952), E. von Glasersfeld (s 1917)

1.3. Tänapäevane arusaam õppimisest – elukestev õpe

Õppimisele on viimastel aastakümnetel varasemast oluliselt suuremat tähelepanu hakatud pöörama. Taoline kõrgendatud tähelepanu tuleneb üleilmastumisest. See on kaasa toonud muutused, mis esitavad indiviidile ja ühiskonnale uusi nõudmisi. Muutustega seoses on aktuaalne indiviidide ja organisatsioonide vajadus pidevalt õppida ja areneda. Tänapäeval on tavaline, et mistahes eluetapil inimene õpib. Iseloomulik on elukestev õppimine.

Elukestev õpe on sotsiaalne keskkond, kus kõigil on võimalus osaleda erinevates õppimise faasides ja vormides. Euroopa Komisjoni Elukestva Õppe Memorandumi (2000) põhjal käsitletakse elukestva õppe all kõiki elu jooksul ette võetud õppetegevusi, eesmärgiga parandada oma teadmisi, oskusi ja kompetentsi vastavuses iseenda, kodanikkonna, ühiskonna ja/või tööturu vajadustega, ning seda nii ametlikult kui mitteametlikult. Võimaluste loomine elukestvaks õppeks on eesmärgiks nii riiklikul kui ka ülemaailmsel tasandil.

Elukestva õppega toimetulek eeldab õppijatelt teistsuguseid hoiakuid ja väärtusi õppimise suhtes. Elukestva õppe põhimõtetele vastavat suhtumist õppimisse iseloomustavad järgmised tunnused (DeCorte 1996, viidanud Poom-Valickis 2004):

- a) õppimise **konstruktiivsus** – õppimist mõistetakse tähenduste ja oskuste konstrueerimise aktiivse protsessina;
- b) õppimise **kumulatiivsus** – mõistetakse, et õppimine toetub olemasolevatele teadmistele ja kognitiivsetele struktuuridele;

- c) õppimise **kooperatiivsus** – mõistetakse, et õppimisel on sotsiaalne iseloom ja seda juhib suhtlemine;
- d) õppija **enesejuhitavus** – mõistetakse, et õppimine sisaldab õppimise kavandamist, õpiprotsessi juhtimist ja selle reflekteerimist õppija poolt;
- e) õppimise **eesmärgistatus** – mõistetakse, et õppimist kergendab teadlikult püstitatud eesmärk;
- f) õppimise **kontekstuaalsus** – mõistetakse, et õppimine on edukam, kui see on seotud ümbritseva kontekstiga ehk igapäevaeluga.

Kirjeldatud põhimõtetest lähtumine on vajalik, kuna elukestev õpe on kaasa toonud olulised muutused arusaamas õppimisest. **Õppimise olemust** tänasel päeval aitavad mõista P. Jarvise (2002) poolt välja toodud tunnused:

❖ **Õppimine ei ole enam vaid osa saamine kooli teadmiste monopolist;**

Kui varem peeti kooli teadmiste templiks, kus õpetajad omasid teadmiste monopoli, siis kaasajal on kooli ülesandeks olla teadmiste interpreteerija, seostaja. Kaasaegses komplekses teadmisteühiskonnas on erinevaid koolkondi ja mõtlejad, kes interpreteerivad üht fenomeni, niivõrd palju, et õppimisel ei saa tugineda ainult ühele tõlgendusele ning oluline on omada ülevaadet võimalikult paljudest erinevatest lähenemistest ning suuta neid kasutada erinevates olukordades.

❖ **Õppimine ei tähenda muutumatu tõe omandamist;**

Kui varem õpetati koolides tõe, mis oli kehtinud aastasadu, siis kaasajal on tõesid palju ning need muutuvad väga kiiresti. Õppimisel saadakse teada erinevaid tõesid, sest ühe ja ainsa tõe asemel on nüüd palju ja erinevates oludes kehtivaid tõesid. Ühe tõe selgeks õpetamise asemel on olulisem oskus hinnata erinevaid vaatenurki ja nende üle arutleda.

❖ **Õppimine ei toimu enam ainult klassiruumis;**

Kui varem peeti ainsaks õppimise kohaks kooli, siis kaasajal väidetakse, et õpitakse kõikjal, kus on õppijad. Õppimine ei ole seotud üksnes klassiruumiga, seda saab ning peab tegema ka töökohal ja vabal ajal ning kodanikuliikumiste, pereelu, sõprade, reisimise jm kaudu.

❖ **Õppejõud ei ole alati kõige targem;**

Õppejõud ei pruugi olla igas küsimuses või teema puhul alati kõige targem inimene, mõned õppijad võivad iseseisva õppimise käigus märksa kaugemale jõudnud olla. Õppejõu ülesandeks on luua õppijate poolt erinevatest allikatest omandatud teadmistest uut teadmist.

❖ **Õppimisel ei ole esmane teooriate omandamine.**

Kui varem nähti õppimisena eelkõige faktide ja teooriate omandamist, siis nüüd omandatakse õppimise käigus nii teadmised, oskused kui ka väärtushinnangud, hoiakud jms.

Eelpool kirjeldatud muutustele tuginedes võib õppimisest arusaamisel välja tuua kaks erinevat lähenemist (Märja jt 2003):

1) **TEADMISTE ÜLEKANDMINE**

Õpetajakeskne tegevus, kus rõhuasetus on informatsiooni

- meeldejätmisel
- kinnistamisel
- taasesitamisel

2) **TEADMISTE KONSTRUEERIMINE**

Õppijakeskne tegevus, kus rõhuasetus on informatsiooni

- mõistmiseltöötlemisel
- transformeerimisel

Viimastel aastakümnetel on oluliselt muutunud ka **õpetaja ja õppija rollide** käsitus õppimise juures. Kui varem oli õpetaja kui autoriteet, teadmiste ja oskuste vahendaja ning edasiandja, siis tänapäeval on tema peamine ülesanne suunata õppijat efektiivsele õppetegevusele ja seda otstarbekalt organiseerida. Õppija ülesandeks on olla aktiivne enesearengu subjekt, kes näitab oma õppetegevuses üles initsiatiivi ja võtab vastutuse selle tulemuslikkuse eest.

1.4. Õppimine täiskasvanuna

Lapsena ja täiskasvanuna õpitakse erinevatel viisidel. Selle uurimisele, millised eripärad ilmnevad õppimise juures täiskasvanuna, keskendub kasvatusedustes teadusharu nimega **andragoogika** (võrdle mõistega “pedagoogika”, mis tegeleb laste õppimise ja õpetamise seaduspärasuste uurimisega).

Millal võib inimene ennast lugeda täiskasvanuks? Täiskasvanulikkus tähendab eelkõige küpsust, kuid ka küpsusel on erinevad aspektid (Märja jt 2003, Jarvis 1998; Mezirow 1991 jt).

- **Bioloogiline küpsus**

Bioloogiliselt peetakse küpseks inimest, kes saavutanud suguküpsuse. Tänapäeval jõutakse bioloogilise küpsuseni üha varem.

- **Juriidiline küpsus**

Seadusandluses peetakse täiskasvanuks inimest alates 18. eluaastast. Täiskasvanuikka jõudes saab inimene juurde mitmeid kodanikuõigusi (nt valimisõigus, abiellumisõigus ilma vanemate nõusolekuta jne).

- **Psühholoogiline küpsus**

Psühholoogiliselt küpseks peetakse inimest, kes peab end ise täiskasvanuks ja kellel on kujunenud täiskasvanu minapilt ehk arusaam endast kui isiksusest. Täiskasvanul on kõrgem eneseteadvus, mille tõttu ta tunneb iseend ja oma võimeid, väärtustab ennast, suudab end kõrvalt jälgida ja analüüsida ning tegutseb oma eesmärkide saavutamise suunas.

- **Sotsiaalne küpsus**

Sotsiaalselt küpseks peetakse inimest, kes toimib kui täiskasvanu. See tähendab täiskasvanu elurollide (elukaaslane/abikaasa, kodanik, töötaja, ema/isa) täitmist. Täiskasvanu rollide täitmine eeldab otsustus- ja vastutusvõimet, adekvaatset rollitaju ja suutlikkust täita nendele seatud ootusi.

Eelneva põhjal järeldub, et täiskasvanuks olemist ei määra mitte niivõrd inimese vanus, kui tema valmisolek täita erinevaid sotsiaalseid rolle (Märja jt. 2003).

Traditsiooniliselt on kõrgkoolis õppijateks noored täiskasvanud vanuses 18-25, kes on värskelt lõpetanud gümnaasiumi ning alustanud iseseisvat elu. **Noori täiskasvanuid iseloomustavad õppijatena järgmised tunnused** (Arnett 1996):

- † **Suhteline sõltumatus sotsiaalsetest rollidest ja normatiivsetest ootustest**

Iseseisvat elu alustades ei ole neil veel siduvaid kohustusi, mistõttu on nad vabad katsetama ja järgi proovima erinevaid tegevusi.

- † **Ebastabiilsus elukorralduses ja -eesmärkides**

Noored ei ole oma valikutes kindlad ning tahavad kogeda võimalikult palju erinevat. Sellest tulenevalt ei pruugi õppimine olla alati nende elus esmatähtsal kohal.

- † **Kujunev enesekäsitus**

Ühelt poolt peetakse end täiskasvanuks, kellel on vabadus ja õigus olla selline, nagu tahetakse. Teiselt poolt käituvad noored sageli pigem murdeelistena, kes ei vastuta täielikult oma tegude ja

mõtete eest. Seega pole nad alati valmis vastutama ja iseseisvalt otsustama õppimisega seotud küsimustes.

‡ **Muutuv maailmapilt**

Kõrgkooli tullakse enamasti veel lapsepõlvest pärineva idealistliku maailmapildiga, mida õpingute ajal mõjutavad oluliselt uued tuttavad ja autoriteedid oma seisukohtadega.

Seoses hariduses toimunud muutustega on oluliselt muutunud ka üliõpilaste vanuseline struktuur nii Eestis (Valk 2005) kui ka välismaal (Biggs 2003; Kasworm 2003; Merrill 2001; Arnett 1996). Järjest enam on üliõpilaste hulgas **üle 25-aastaseid õppijaid**, kes õppijatena noortest täiskasvanutest erinevad. **Neid iseloomustavad järgmised tunnused** (Kasworm 2003; Merrill 2001):

‡ **Kriitilisem suhtumine uutesse teadmistesse**

Õppejõududel kuuldusse ja raamatutest loetusse suhtutakse kriitilisemalt, kuna uut informatsiooni kõrvutatakse ning hinnatakse oma varasemate teadmiste ja kogemuste valguses, mis sageli pärinevad praktiseerimisest õpitavas valdkonnas.

‡ **Harjumuslik lähenemine õpilase rollile**

Üliõpilasena alustades peetakse vähemalt esialgu vajalikuks käituda nii nagu kunagi keskkooli päevil nõuti. Nad suhtuvad aukartusega õppejõududesse ning kõrgkooli, täidavad kohusetundlikult antud ülesandeid, kuid väldivad isiklike arvamuste avaldamist ja aktiivse rolli võtmist.

‡ **Muud kohustuste olemasolu lisaks õppetööle**

Õppijatena on nende jaoks suureks väljakutseks ühendada üliõpilase roll muude kohustustega oma elus. Lisaks ollakse veel lapsevanemad, abikaasad, töötajad jne. Kõigi nende rollide täitmine nõuab aega ja pühendumist. Tasakaalu leidmine on sageli pingete ja konfliktide rohke.

‡ **Kõrgendatud ootuste seadmine kõrgharidusest tulenevale kasule**

Kõrgkooli sisse astudes on paljudel suured lootused, et kõrgharidust omandades saadakse edukamaks nii oma töös kui ka isiklikus elus. Kui soovitud muutused ei ilmne, tekib sageli frustratsioon ja tahtmine käega lüüa, mis võib saada õpingute katkestamise põhjuseks.

Nii nähtub, et üliõpilased moodustavad õppijatena väga eriilmelise ning heterogeense grupi. Andragoogika rajaja Malcolm Knowles (Knowles jt 1998) on **täiskasvanud õppijaid iseloomustavad tunnused** kokkuvõtvalt välja toonud järgnevalt:

1. Täiskasvanud õppijad tunnetavad vastutust oma elu ja õppimise juhtimisel.
2. Täiskasvanud õppijad õpivad eelkõige üksteise kogemustest.
3. Täiskasvanud on tunnetanud vajadust õppida ning on seetõttu valmis õppima.
4. Täiskasvanud on oma õppimisel orienteeritud konkreetsete probleemide lahendamisele.
5. Täiskasvanud on õppimiseks sisemiselt motiveeritud.

Eelnevast ilmneb, et täiskasvanud õppijad ei moodusta ühesuguste tunnustega grupi. Erinevused tulenevad lisaks individuaalsetest eripäradest ka inimese eluperioodist. Inimene läbib oma eluajal kindlad etapid, mil keskendutakse teatud eesmärkide saavutamisele. Inimese suhe õppimisega ja sellele seatud eesmärgid on sõltuvuses eluperioodist, milles inimene hetkel viibib. Täiskasvanud inimese eluperioode ja nende seost õppimisega on kirjeldatud alljärgnevalt (Havinghurst 1961, viidanud Rogers 1996):

- **18-30-aastasena** ollakse keskendunud põhiliselt omaenda elule ning mina-pildi kujundamisele. Ühiskondlikud probleemid jäävad tahaplaanile. Esmatähtsad on isikliku arenguga seotud teemad. See on eksperimenteerimise ja katsetuste tegemise aeg nii toises

kui isiklikus elus. Õppimise ja hariduse omandamise peamine põhjus selles vanuses on instrumentaalne – hariduse olemasolu on eelduseks tööalasele edasiliikumisele ja edule.

- **30-40-aastasena** on inimesel palju tegutsemisenergiat. See on stabiilsuse ja enesekindluse periood. Kõige tähtsam sellel etapil on töö, millele järgneb laste kasvatamine. Õppimise eesmärgid seonduvad rohkem tööalase enesetäiendamise kui muude huvidega.
- **40-50-aastasena** on inimese elus periood, kus tehakse jõupingutusi oma positsiooni ja saavutuste suurendamiseks ning kinnistamiseks. See on inimese elutsükli n.ö tippaeg. Kõige olulisemal kohal on ühiskondlikud tegevused. Osavõtt haridusest võib väheneda.
- **50-60-aastasena** püütakse oma tööalast positsiooni säilitada ja hakatakse tasapisi seda rolli vähendada, keskendudes taas iseendale ja oma lähedastele. Ka õppimise puhul on instrumentaalsus tahaplaanile jäämas ning esiplaanile tulevad pigem isiklikud huvid. Tegutsemisaktiivsus väheneb, keskendutakse lühemaajalistele eesmärkidele ja saavutustele.

Inimese üldine õppimisvõime on kõige parem 30-40 eluaasta vahel (Merriam ja Caffarella 1999). Selleks ajaks on tekkinud parim tasakaal vaimse ja füüsilise võimekuse ja omandatud elukogemuse vahel, mille pinnalt õppida.

Inimese **mälu on oma bioloogilise võimekuse tipul 25. ja 30. eluaasta vahel**. Hiljem algab mälu üldvõimekuse langus, kuid see toimub diferentseeritult. Vananedes halveneb eriti uue mehaanilise materjali meespidamine. Professionaalne mälu ja abstraheerimisvõime võivad vanuse kasvades isegi paraneda või säilitada oma taseme vägagi pikka aega. Vahetu mälu halvenemist kompenseeritakse materjali oskuslikuma organiseerimisega ja kogemusel põhineva üldistuse ja järeldusvõimega. Vanemana põhjustab õppimisel raskusi hoopiski see, et juba kujunenud seoseid ja stereotüüpe on üha raskem ümber kujundada ja nende asemele uusi luua (Bachmann; Maruste 2001).

Inimese mõtlemisvõimes ja intelligentsuses, mis õppimisele kõige enam mõju avaldab, eristatakse kahte komponenti:

- 1) **voolav komponent**, mis väljendub mõtlemise kiiruses ja probleemilahenduse kerguses;
- 2) **kristalliseerunud komponent**, mis toetub talletatud spetsiifilistele teadmistele ja kogemustele.

Intelligentsuse voolav komponent areneb 30.eluaastani, seejärel hakkab aegamisi nõrgenema, kristalliseerunud komponent on arenemisvõimeline kuni väga kõrge eani, kui orgaanilised haigused vahele ei sega (Catell, viidanud Bachmann; Maruste 2001).

1.5. Õppimise korraldus

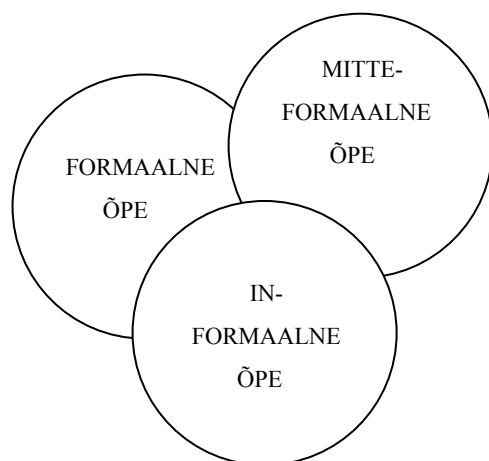
Õppimine võib olla nii tahtlik kui ka tahtmatu. Tahtliku õppimisega on tegemist siis, kui õppiija püüab teadlikult uut informatsiooni või tegevusoskusi omandada. Tahtmatu ehk kaasneva õppimise korral on tegemist õppijale endale teadvustamata protsessiga. Seejuures on oluline teada, et valdava osa teadmisi ja oskusi omandavad inimesed just tahtmatu õppimise käigus (Krull 2000). Tahtliku ja tahtmatu õppimisega arvestatakse ka õppimise korraldamisel kõrgkoolis.

Õppimine on keerukas nähtus, mis on seotud inimese elu iga etapiga ning võib toimuda väga erinevates tingimustes. Eristatakse kolme erinevat tüüpi õpet (Joonis 2) (Merriam & Caffarella 1999; Euroopa ... 2000):

- 1) **formaalne õpe** leiab aset organisatsioonides, kus õppimine on seotud peamiseks eesmärgiks ja põhitegevuseks. Seda viiakse läbi spetsiaalsetes koolitus- ja haridusasutustes ja sellega kaasneb diplomite ja kvalifikatsiooni omistamine. Nt ülikoolid, koolitusfirmad jms.
- 2) **mitteformaalse õppe** puhul ei ole õppimine inimese selle hetke põhitegevuseks ja on paindlikum ning vähem struktureeritud. See toimub paralleelselt traditsioonilise haridus- ja

koolitussüsteemi poolt pakutavaga. Mitteformaalset õppimist on võimalik läbi viia töökohas, samuti ühiskondlike organisatsioonide ja huvigruppide vahendusel (nagu näiteks noorte organisatsioonid, ametiühingud ja poliitilised parteid). Seda tüüpi õppimistegevust võib pakkuda ka organisatsioonide ja teenuste kaudu, mis on loodud formaalsete haridussüsteemide juurde (näiteks kunsti-, muusika- ja spordiklassid, samuti eraõpetaja või juhendaja teenuste kasutamine eksamiteks ettevalmistamiseks). Nt ametiühingud, ettevõtted, mittetulundusühendused jms.

3) **informaalseks õppe** puhul õpivad inimesed igapäevase tegevuse käigus, kuulumata selleks mõeldud organisatsioonidesse ja gruppidesse. Õppijad on selles protsessis ise oma õppimise “peremehed”. Erinevalt formaalsest ja mitteformaalsest õppest ei pruugi informaalne õpe olla ette kavatsatud tegevus, mistõttu sellega tegelevad inimesed ei pruugi alati iseenda jaoks teadvustada, et seda tüüpi õppimine täiendab nende teadmisi ja arendab oskusi. Nt õppimine perekonna, sõprade, reisimise jms kaudu.



Joonis 2. Õppimise liigid

Õppimise korraldust vaadeldes tulebki eristada selle eri tasandeid: riigi ja ühiskonna tasandit (hariduse korraldus) ja õppeasutuse tasandit (õppetöö korraldus).

1.5.1. Hariduse korraldus

Haridusena mõistetakse üldjuhul formaalses õppes toimuvat õppimist. **Haridus** on õppeprogrammidega ettenähtud teadmiste, oskuste, vilumuste, väärtuste ja käitumisnormide süsteem, mida ühiskond tunnustab ning mille omandatust ta kontrollib (Eesti 1992). **Haridussüsteem** koosneb erinevatest sektoritest:

1) **TASEMEHARIDUS** on riiklike õppekavadega fikseeritud ja riigi poolt organisatsiooniliselt ning materiaalselt tagatud haridus kõikides vanuseastmetes, nii üld- kui ka erialases koolituses (nt üldhariduskoolid, ülikoolid)

Rahvusvahelise ühtse hariduse liigituse (*International Standard Classification of Education — ISCED*) alusel eristatakse tasemehariduses järgmisi astmeid (Rahvusvaheline 2000):

- Aste 0 — eelharidus
- Aste 1 — esimese taseme haridus või põhihariduse alumine aste
- Aste 2 — teise taseme hariduse alumine või põhihariduse ülemine aste
- Aste 3 — teise taseme haridus (ülemine aste)
- Aste 4 — teise taseme järgne, kolmanda taseme eelne haridus
- Aste 5 — kolmanda taseme hariduse alumine aste
- Aste 6 — kolmanda taseme hariduse ülemine aste

Eesti Vabariigi Haridusseaduse § 2 lg 5 järgi (Eesti 1992) on haridusel on järgmised tasemed:

- 1) alusharidus (vaste ISCED-i järgi puudub);
- 2) põhiharidus ehk hariduse I tase (vasteks ISCED-is on astmed 1-2);
- 3) keskhariidus ehk hariduse II tase (vasteks ISCED-is on astmed 3-4);
- 4) kõrgharidus ehk hariduse III tase (vasteks ISCED-is on astmed 5-6).

Ehkki kõrgkooli tullakse reeglina sooviga omandada kindel eriala, on kõrgharidusel rida teisigi eesmärke. Kõrgkoolis õppides peaks lisaks erialase kompetentsuse saavutamisele tõusma ka õppija meetoodiline, sotsiaalne ja refleksiivne kompetentsus (Erault 1994):

- **Erialane kompetentsus** tagab vajalike teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamist, eeldades laiu, struktureeritud kutsealaseid teadmisi.
- **Meetoodiline kompetentsus** kujundab oskuse infot töödelda, oma tööd planeerida ja kontrollida.
- **Sotsiaalne kompetentsus** tagab inimese suhtlemisvalmiduse ja oskuse, sotsiaalse kohanemis- ja koostöövõime.
- **Refleksiivne kompetentsus** tagab inimese valmisoleku toime tulla uute kogemustega, nende mõtestamise oskuse.

Ka kõrghariduse taseme õppekavad on reeglina välja töötatud nii, et selle kaudu oleks võimalik arendada kõiki nimetatud kompetentsusi. Seepärast on õppekavades alati ka selliseid aineid, mis pole otseselt seotud erialase kompetentsuse saavutamiselega.

2) TÖÖALANE HARIDUS omandatakse organiseeritud õppetegevuse kaudu ja on mõeldud kindlatele huvigruppidele ning toimub vastava ala asjatundjate poolt koostatud ja/või tellija soovidest lähtuvate kindlate õppekavade alusel, enamasti seotud tööalase koolitusega, esma- ja täiendõppega (nt täiendõppekeskused). Tööalane haridus omakord võib olla:

- ✓ **erialane** ehk erialaharidus, mis on teadmiste, oskuste, vilumuste, väärtushinnangute ja käitumisnormide süsteem, mille omandamine annab võimaluse asjatundlikult töötada vastaval erialal;
- ✓ **kutsealane** ehk kutseharidus, mis on teadmiste, oskuste, vilumuste, väärtushinnangute ja käitumisnormide süsteem, mille omandamine annab võimaluse olla tunnustatud kutsekaaslaste poolt ja töötada vastaval kutsealal;
- ✓ **ametialane** ehk ametiharidus, mis on teadmiste, oskuste, vilumuste väärtushinnangute ja käitumisnormide süsteem, mille omandamine annab võimaluse töötada vastaval ametikohal, teha otsustusi, organiseerida nende täitmist, juhtida, valitseda, hallata, sidustada ja kanda vastutust tulemuste ja võimalike tagajärgede eest.

3) VABA HARIDUS põhineb isiklikul huvil ja oma koostatud programmidel ning omandatakse olenevalt vajadustest ja võimalustest erinevates õppevormides (nt rahvaülikoolid). Vabahariduse eesmärgiks on elus toimetuleku ning sotsiaalsete oskuste tõhustamine, personaalsete võimete arendamine ning kodanikukoolitus.

Järgnevalt on võrdlusena esitatud hariduse sektorite peamised tunnused ning neist tulenevad erinevused (Jääger 2003; Märja jt 2003) (Tabel 2).

Tabel 2. Hariduse sektorite võrdlus

Tunnus	Tasemeharidus	Tööalane haridus	Vabaharidus
Eesmärk	Teatud standardile vastava üld- või erialase kompetentsuse omandamine	Tööalase kompetentsuste arendamine või omandamine	Isiksusliku kompetentsuse arendamine

Õppekava	Riiklikult kinnitatud õppekavad	Koolitusasutuse ja tööandjate koostöös koostatud õppekavad	Koolitusasutuse ja õppijate koostöös koostatud õppekavad
Õpetajad	Riiklikele nõuetele vastavad õpetajad	Professionaalselt tunnustatud õpetajad	Selles valdkonnas pädevad õpetajad
Tunnistus	Teatud taset kinnitav tunnistus ja/või kraad	Läbimist tõendav dokument	Tavaliselt tunnistust ei väljastata
Finantseerijad	Riik, õppijad	Tööandjad	Õppijad, kohalikud omavalitsused

1.5.2. Õppetöö korraldus

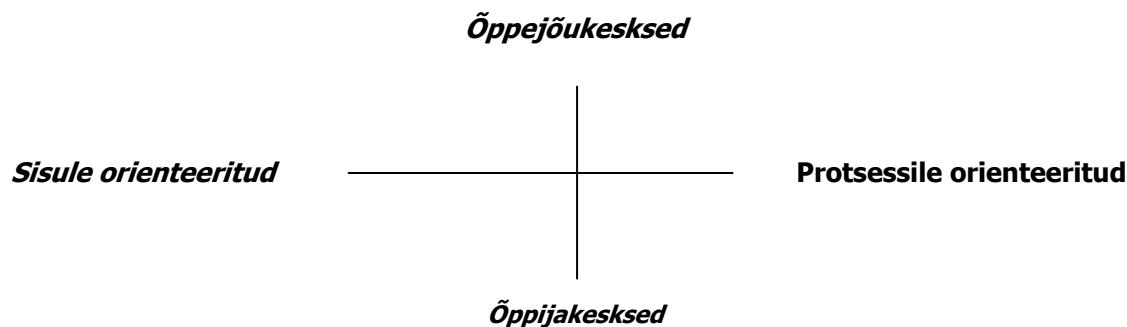
Õppetöö korraldamiseks kõrgkoolis on kehtestatud mitmed reeglid, lisaks on välja kujunenud teatud tavad, mida järgitakse.

Õppetöö on korraldatud erinevaste vormides. Võimalikud **õppetöö vormid** on järgmised (Kõrgharidusstandard 2002):

- 1) **auditoorne töö**, mis on õppe eesmärgi saavutamine loengu, seminari, kollokviumi või muus õppeasutuse määratud vormis;
- 2) **praktiline töö**, mis on õppe eesmärgi saavutamine õpitud teadmiste ja oskuste töös rakendamise kaudu. Praktiline töö toimub õppekeskkonnas praktikumi, harjutustunni, laboratoorse töö või muus õppeasutuse määratud vormis. Praktika on töökeskkonnas juhendaja juhendamisel toimuv praktiline töö;
- 3) **iseseisev töö** on üliõpilase iseseisev tegevus õppe eesmärgi saavutamiseks.

Õppe mahtu määratakse kõrghariduses **ainepunktidega**. Ainepunkt on õppekorralduslik abivahend, mis seab piirid sellele, millises mahus õpitavate teemadega tegeletakse. Tegemist on arvestusliku ühikuga, milles arvutatakse õppemahtu. Üks ainepunkt vastab 40 tunnile ehk ühele õppenädalale üliõpilase poolt õpeks kulutatud tööle. Ühe õppeaasta maht on 40 ainepunkti (Ülikooliseadus 1995). Ainepunkt hõlmab nii õppejõu poolt juhendatavat auditoorset ja praktilist tööd kui ka üliõpilase iseseisvat tööd (Kõrgharidusstandard 2002). Auditoorset õppetööd võib olla kuni 50% õppeaine kogumahust, ülejäänud moodustab üliõpilase praktiline või iseseisev töö. Iseseisva töö osakaal on võrreldes varasemaga suurenenud. Nendes õpperühmades, mis on suunatud töö kõrvalt õppivatele üliõpilastele, on iseseisva töö osakaal isegi $\frac{3}{4}$ õppe mahust. Seega on järjest tähtsam üliõpilase iseseisva õppimise oskus.

Ükskõik, kas õpitakse auditooriumis koos teistega või iseseisvalt, võib üht ja sama asja õppida väga erinevate meetoditega. **Õppemeetod** on õppejõu ja õppija ühistegevuse viis õppimisel. Selle valik sõltub õppimisele seatud eesmärgist. Õppemeetodid võivad olla kas õppija- või õppejõukesksed, orienteeritud õppimise sisule või protsessile (Joonis 3) (Rogers 1996):



Joonis 3. Õppemeetodite jaotus

Kuna tänapäeval rõhutatakse õppija vastutust oma õpitulemuste kujunemisel, peetakse tulemuslikumaks **õppijakeskseid õppemeetodeid**, kuna need eeldavad õppija aktiivset osavõttu õppeprotsessist. Sellised õppetöö meetodid on näiteks rühmatöö, diskussioon, projektöpe jne.

Uurimistulemused (Glasser 1988, viidanud Biggs 2003) näitavad, et õppimise tulemused on seotud õppimise viisiga. Inimesed õpivad:

- 10% sellest, mida nad loevad;
- 20% sellest, mida nad kuulevad;
- 30% sellest, mida nad näevad;
- 50% sellest, mida nad näevad ja kuulevad;
- 70% sellest, mille üle nad koos teistega arutlevad;
- 80% sellest, mida nad kasutavad praktilises tegevuses;
- 90% selles, mida õpetavad kellelegi teisele.

Need arvud illustreerivad väidet, et mida rohkem õppijat ennast tegevusse haarata ja tema enda aktiivsust suurendada, seda tulemuslikumalt ta õpib.

Erinevate asjade õppimiseks kasutatakse erinevaid õppetöö vorme ja meetodeid. Tavaliselt saab ka üht ja sama asja õppida mitmel eri viisil. Õppija jaoks on oluline endale kindlaks teha, millises vormis õppides ja milliseid meetodeid kasutades on tema tulemused kõige paremad.

2. ÕPPIMA ÕPPIMINE

Käesoleva peatüki eesmärk on anda ülevaade õppima õppimise eeldustest, võimalustest ning viisidest. Käsitlemist leiavad õppimisoskuse liigid ning ennastjuhtiva õppija tunnused, tegevused ning areng. Teises peatükis otsitakse vastuseid järgmistele küsimustele:

- Mis on õppimisoskus?
- Millised on õppimisoskuse liigid?
- Millised on õppija ja õppejõu võimalused õpioskuste arendamiseks?
- Miks ei ole õppima õpetamisel ja õppima õppimisel alati positiivset tulemust?
- Kes ja milline on ennastjuhtiv õppija?
- Kuidas kujunetakse ennastjuhtivaks õppijaks?
- Millised on erinevad õppija ja õppejõu tüübid lähtuvalt nende õppimisoskusest?

Peatüki lugemise tulemusel tekib lugejal arusaam, milles seisneb oskus õppida ning enesejuhtimine õppimise käigus.

Oskust õppida peetakse nendest oskustest, mis tagavad indiviidi eduka toimetuleku 21. sajandil, üheks olulisemaks. Üldhariduskooli (algkoolist gümnaasiumini lõpuni) õppekava (Põhikooli ... 2002) üheks aluseks on arusaam, et õppimisoskus on tähtsaim elukestev oskus. Oskus õppida on tähtis formaalses õppes osaledes, kuid veelgi suurem on selle oskuse olulisus mitteformaalses ja informaalises õppes, kus individid peavad suutma iseseisvalt toime tulla erinevate probleemolukordadega (Euroopa ... 2000).

Võrreldes varasema ajaga õppimisele kulutatav aeg pikeneb ning inimeste haridustase tõuseb. Paremate tulemuste saavutamist õppimises seletatakse teadlaste poolt nii õppimisvõimaluste paranemisega kui ka paremate õppimisoskusega (paremad meetodid, juhendamine jms).

Õppimisoskus võimaldab inimesel oma õppimistegevust teadlikult ja sihikäeselt juhtida. Juhuslik ning kaootiline õppimine on ressursse raiskav – kulutakse rohkem aega, kasutatakse enam, kuid

paraku tulemusteta erinevaid õppevahendeid, tegutsetakse ilma soovitud eesmäärke saavutamata jne. Enesejuhtimine õppimisel võimaldab inimesel paremini juhtida kogu oma elu.

Protsessi, mille käigus areneb indiviidi oskus õppida, nimetatakse **õppima õppimiseks**. Õppima õppimine tähendab oma õppimise tugevate ja nõrkade külgede teadvustamist, tugevuste kasutamist oma eesmärkide saavutamisel ning nõrkuste arendamist (Kadajas 1997, Lindberg 2000, Jams & Leclerq 1997 jt). Õppima õppimine tähendab õppida oma õpingutesse teadlikult suhtuma.

2.1. Õppimisoskused

Õppimisoskus on oskus planeerida, teostada ja hinnata oma õppimistegevusi. Õppimisoskuse juures on eristatavad järgmised dimensioonid (Joonis 4):

- **õpistiil**, mis on indiviidile omane ja harjumuslik viis õppimiseks, õpitulemuste kasutamiseks ning õppimisse suhtumiseks (Brookfield 1995, Tomusk 1993; Liimets 1999).

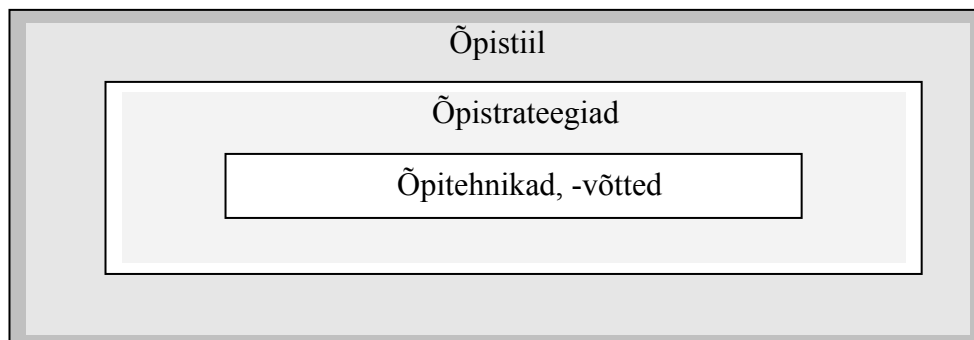
Õppima õppimine tähendab oma õpistiili teadvustamist, mille käigus õppija saab teadlikuks, milliseid õppimise viise on ta seni harjumuslikult kasutanud ning millised viisid on tema jaoks õppimisel kõige sobilikumad ning tulemuslikumad.

- **õpistrateegiad**, mis on kaugemate eesmärkide saavutamiseks mõeldud, teadvustatud ja paindlikud õpitegevused (Kadajas 1997). Õpistrateegiad on need tegevused, mida õppijad sooritavad, et terviklikult saavutada ühte õpieesmärki. Kui õppija eesmärgiks on näiteks osata autoga sõita, siis tema õpistrateegia hõlmab autokoolis loengute kuulamist, õppesõituseid, liiklusülesannete iseseisvat lahendamist, tuttavate autojuhtidega vestlusi jms.

Õppima õppimine tähendab erinevate õpistrateegiade kasutamiskindluse suurenemist. Õppija julgeb ning oskab varieerida erinevaid tegevusi oma eesmärkide saavutamisel.

- **õpitehnikad ja –võtted**, mis on õppimistegevuste väiksemaid osad (Krull 2000; Brockett & Hiemstra 1991). Õpitehnikatest ja –võtetest koosnevad kõik õppija tegevused õppimisel. Näiteks koosneb konspekteerimine kui õppimistegevus järgmistest õpitehnikatest ja –võtetest: erinevate värvide kasutamine, allajoonimine, taandridade kasutamine, nummerdamine jne.

Õppima õppimine tähendab, et õppija omandab vilumuse erinevate õpivõtete ja –tehnikate kasutamisel. Oskusliku õppijana ei pea tähelepanu pöörama sellele, kuidas ta õppimisel ühte või teist tegevust teeb. Näiteks on vilumuseks märkmete tegemisel see, kui õppija joonib loengu kõige olulisema sõnumi alla ilma, et ta kahtleks kas, mida ja kuidas loengust esile tõsta.



Joonis 4. Õpioskuste dimensioonid

Õppimisoskuse dimensioonide põhjal võib järeldada, et õppima õppimise käigus suureneb õppija teadlikkus oma õpistiilist, kasvab erinevate õpistrateegiatega kasutamise kindlus ja tulemuslikkus ning tekib vilumus õpитеchnikate ja -võtete rakendamisel.

Õppimisoskus on kompleksne oskus, mida saab kujundada kolmel tasemel (Hattie, Biggs, Purdie 1996, viidanud Krull 2000):

1. **afektiivne tase** - oskused, mis hõlmavad õppimiseks vajalike emotsionaalsete seisundite kujundamist, kontrollimist ja hoidmist. Näiteks õpimotivatsiooni hoidmine, positiivse enesekontseptsiooni loomine, toimetulek ebaõnnestumistega jms.

Afektiivse õpioskuse arendamine on oluline selleks, et õppimine oleks õppija jaoks meelepärane ja soovitud tegevus. Kui õppijal on vähesed afektiivsed õpioskused, ei tunne ta õppimise vastu huvi, see tundub talle raske ja ebameeldiva pingutusena.

2. **kognitiivne tase** – oskused, mida on vaja konkreetsete ülesannete lahendamiseks. Näiteks märkmete tegemise, mnemotehnikate kasutamise, loengu kuulamise jms oskus.

Kognitiivsete õpioskuste arendamine on oluline selleks, et õppija saavutaks kergemini oma eesmärgi õppimisel. Vähesed kognitiivsed õpioskused väljenduvad kõige sagedamini nõrkades õpitulemustes, mille põhjuseks on raskused lugemisel, mõistmisel, oma mõtete väljendamisel, olulise eristamisel, meelde jätmisel jt õpitegevustes.

3. **metakognitiivne tase** – oskused, mis hõlmavad õppimiseks tehtavate pingutuste planeerimist, teostamist ja jälgimist ning tingimuslikku teadmist ehk seda, millal, kus, miks ja kuidas kasutada konkreetseid õpитеchnikaid ja -võtteid. Näiteks õppimise eesmärgistamine, õige õpimeetodi valik, enesehindamine jms.

Metakognitiivsete õpioskuste arendamine on oluline selleks, et õppija oskus õppida pidevalt areneks, täiustuks. Need oskused võimaldavad muuta õppija tegevust, kui esialgselt valitud meetodid ja võtted osutuvad ebasobivateks. Kui õppijal on vähesed metakognitiivsed õpioskused, siis ei oska ta korrigeerida oma õppimistegevusi, valida kõige efektiivsemaid õppimistegevusi jne.

Nimetatud õpioskuste tasemed moodustavad seotud terviku. See tähendab, et edukas õppija peab valdama neid kõiki.

Millised on **õppija võimalused õpioskuste arendamiseks**? Õppija saab oma õppimisoskust arendada, kui ta õpib tundma ning katsetab erinevaid õpistrateegiaid, -tehnikaid ja -võtteid. See eeldab õppimise käigus iseenda käitumisele ja mõtlemisele teadliku tähelepanu pööramist. Läbi enesevaatluse ja eneseanalüüsi selgub, millised on senini olnud harjumuslikud viisid õppida, millised strateegiad vajavad arendamist, millised õpioskused on nõrgemad. Teisalt tuleb teadlikult vaadelda ja analüüsida ka teisi õppijaid enda kõrval. Kaaslasid jälgides avastab õppija uusi ja efektiivsemaid õpитеchnikaid, -tehnikaid ja -võtteid.

Millised on **õppejõu võimalused õpioskuste arendamiseks**? Õppejõud saab arendada õppijate oskust õppida, kui ta õpetamise käigus tutvustab ja kasutab erinevaid õpитеchnikaid. Nii saavad õppijad näha ja teada uusi ja tulemuslikumaid võimalusi õppimiseks. Samuti on tähtis, et õppejõud võimaldaks õppijatel oma õppimist kõrvalt vaadata, analüüsida ja hinnata. Seda soodustavad erinevate eesmärkidega õpiülesanded ning valikuvõimalused nende vahel.

Vaatamata õppejõudude ja õppijate pingutustele ei pruugi õppima õppimisel olla alati positiivseid tulemusi. Sellel võivad olla lähtuvalt õppijast järgmised põhjused (Gamache 2002):

- 1) **Välised põhjused.** Õpioskusi õpetatakse üldiselt ja ilma praktilisi kasutamisevõimalusi näitamata, mida õppijad ei oska seostada oma seniste õppimistegevustega.
- 2) **Sisemised põhjused.** Õppima õppimist segab õppijate ebaadekvaatne õpikäsitlus. Õppijate uskumused ja arusaamad saavad takistuseks õppimisoskuste arengule, kuna iseenast alahinnatakse, õppimist mõistetakse piiratult, positiivseid õpikogemusi eiratakse jne.

Eelneva põhjal ilmneb, et õppimisoskuse arendamisel on olulisel kohal nii õppijat ümbritsev keskkond, mis kas toetab või takistab õppima õppimist, kui ka õppija ise oma arusaamade, hoiakute, uskumuste ja väärtustega.

2.2. Ennastjuhtiv õppija

Oskuslikku õppijat, kes suudab ise oma õppimist planeerida, valida sobivad õppimistegevused ja neid ellu viia ning oma õppimise tulemusi hinnata, nimetatakse ennastjuhtivaks õppijaks. **Ennastjuhtiva õppija kontseptsioon** (Knowles 1990, Brookfield 1995, Brockett & Hiemstra 1991, Märja, Lõhmus, Jõgi 2003 jt) peegeldab kaasaegse õpikäsitluse arusaama ideaalsest õppijast.

Ennastjuhtivat õppijat iseloomustab teatud isikuomaduste esinemine. Need omadused on järgmised:

† iseseisvus;

Õppija iseseisvus väljendub valmisolekus ise otsustada ja vastavalt sellele tegutseda. Iseseisev õppija ei vaja teiste inimeste abi ja suunamist. Iseseisvus ei ole võimalik olemata eneseteadlik ja aktiivne.

† initsiatiiv;

Initsiatiiv seisneb algatusvõimes oma õpieesmärkide saavutamisel. Sellised õppijad ei karda küsida, oma huvi välja näidata, proovida probleeme lahendada jne. See eeldab julgust ja suutlikkust olla aktiivne.

† positiivne mina-käsitlus;

Indiviidi arusaam iseendast on positiivne, kui ta näeb maailma meeldiva kohana, kus on võimalused oma eesmärkide saavutamiseks. Õppijana ta usub, et saavutab püstitatud eesmärgid, ega kahtle enda võimekuses olla edukas. Nad on optimistlikud, enesekindlad ja konstruktiivsed.

† sisemine motivatsioon;

Õppija sisemine motivatsioon on ajendatud võimalusest rakendada oma võimeid, olla tunnustatud, saavutada oma eesmärgid. Sisemiselt motiveeritud õppijad tunnevad õppimisest naudingut. Nende tegutsemise peamiseks ajendiks ei ole välised stiimulid (vanemate kiitus, sõprade tunnustus, hea hinne, kõrgem tasu).

† kohanemisvõime;

Kohanemisvõimelistel õppijal on valmisolek toime tulla tundmatute olukordadega, hinnata oma seniseid arusaamu ümber ning muuta neid. Nad ei leiavad kergelt kokkupuutepunkte uute inimeste ja olukordadega. Kohanemisvõimega kaasnevad head sotsiaalsed oskused.

† vastutustunne;

Õppija vastutus ilmneb, kui ta on valmis vastamisi seisma oma otsuste tagajärgedega. See ei tähenda, et inimene kontrolliks täielikult oma elus ettetulevaid sündmusi, pigem tähendab see inimese kontrolli oma reageeringute üle keskkonnast tulevatele muutustele. Vastutus eeldab sisemist kontrolli ja endale seatud rollide ja kohustuste sisemist omaksvõttu.

Ennastjuhtiva õppija tunnuste põhjal nähtub, et nad juhivad oma õppimise protsessi ja sisu.

Õppimise protsessi juhtimine eeldab teatud tegevusi, mida ennastjuhtivad õppijad sooritavad (Brockett & Hiemstra 1991):

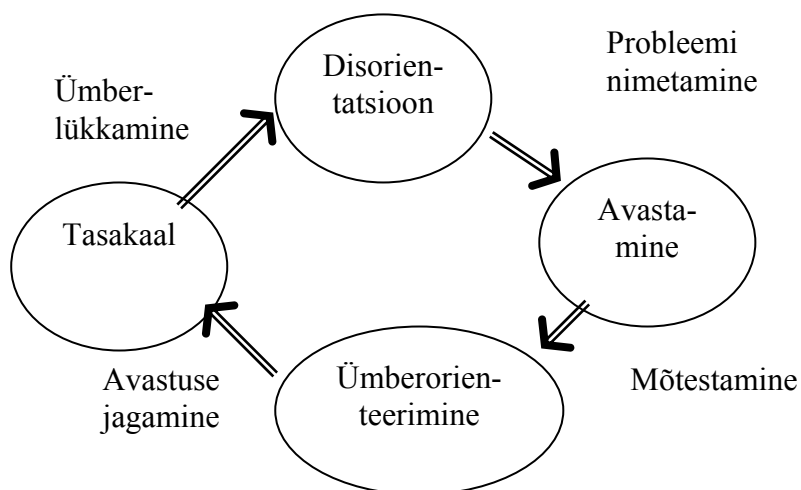
1. õppija **defineerib oma õpivajadused**, mis peegeldavad puudusi olemasolevates teadmistes, oskustes, hoiakutes ja mis saab aluseks eesmärgi seadmisel. Õppija vastab enda jaoks küsimusele “Mida on mul vaja õppida?”;
2. õppija **seab endale eesmärgid** ehk sõnastab teadmised, oskused, hoiakud, mida ta on otsustanud õppida;
3. õppija **valib eesmärgi saavutamiseks sobivad õpistrateegiad ja vahendid**. Õppija mõtleb enda jaoks selgeks “Mida ma teen, et soovitud õpieesmärke saavutada?”;
4. õppija **määrab endale tähtaja**, millal tal peab olema õpieesmärk saavutatud;
5. õppija **sõnastab õpieesmärgi saavutamist tõendavad tulemused**. Need peavad kinnitama, et vajalikud teadmised, oskused, hoiakud on omandatud;
6. **õppija määratleb kriteeriumid**, millest lähtuvalt saab tema õpitulemust hinnata.

Ennastjuhtiv õppija on võimeline iseseisvalt oma õppimise protsessi kavandama, teostama ja hindama.

Õppimise sisu juhtimine tähendab **kriitilist eneseteadlikkust** oma õppimisega seotud valikutes (Mezirow 1985). Kriitiline eneseteadvustamine aitab inimesel avastada oma maailmapildis olevad väärarusaamad ehk moonutused.

Kriitiline eneseteadlikkus on saavutatav, kui õppija suhtub kriitiliselt olemasolevatesse teadmistesse ja üldkehtivatesse tõdedesse; kui tal on harjumus iseennast ja oma tegevust analüüsida ning mõtestada; kui ta oskab kasutada erinevaid õpistrateegiaid, -tehnikaid ja -võtteid oma õppimise planeerimiseks, teostamiseks ja hindamiseks.

Ennastjuhtivaks õppijaks ei sünnita, selleks arenetakse (Märja, Lõhmus, Jõgi 2003). Enesejuhitavuse puhul ei ole tegemist lõpp-punktiga, sest enesejuhitavusel ja inimese arengul ei ole piire. Kõikidel õppijatel on võimalus ennastjuhtivaks õppijaks areneda. Selles arenguprotsessis võib eristada järgmisi etappe ja üleminekupunkte (Taylor 1986) (Joonis 5):



Joonis 5. Etapid ja üleminekupunktid ennastjuhtivaks õppijaks kujunemisel

Esmalt kogeb õppija suurt erinevust ootuste ja tegelikkuse vahel, mis puudutavad ennastjuhtivat õppimist. Seda etappi nimetatakse **ümberlukkamiseks**, kuna õppija senised seisukohad õppimise osas lükatakse ümber. Eelnevast etapist aitab edasi hetk, mil õppija kogeb intensiivselt segadust, ebakindlust, ärevust. Tegemist on **disorientatsiooniga**. Õppija areneb edasi, kui ta suudab nimetada, mis tekitab tema jaoks enesejuhitud õppimisel probleeme. Tegemist on **probleemi**

identifitseerimise etapiga. Seejärel saab üleminekupunktiks nn **avastamine**, kus hakatakse koostöiselt ja avatult lahendusi otsime ja avastama. Järgmises etapis tunnetavad õppijad vajadust omaette asjade üle järele mõelda ning kogetut mõtestada. See on **mõtestamise** etapp. Kaaslastega koostööst loobumine ning iseseisev tegutsemine võib tekitada hirmu. Mõtestamise tulemusel orienteerub õppija oma senises tegevuses ümber. **Ümberorienteerumine** tähendab uute kogemuste ja õppimisele uue lähenemise sünteesimist, mis seisneb iseenda kui õppimise juhtija teadvustamises. Eelnevat tahetakse jagada teistega ning läbitakse **avastuste jagamise** etapp. Viimaks saavutatakse **tasakaal** ning tullaakse enesejuhitud õppimisega toime (Taylor 1986).

Õppijad, kes arenevad enesejuhitud õppijateks, läbivad eelnevalt kirjeldatud etappe erineva tempoga. Mõne etapi läbimine võib mööduda täiesti märkamatu, samas kui mõnes etapis viibitakse pikalt. Iga õppija areng ennastjuhtivaks õppijaks on erinev.

Kui ennastjuhtiv õppimine leiab aset organiseeritud õppegrupis, mõjutavad seda üsna palju õppejõud ja teised õpetamisse kaasatud inimesed. Õpetav osapool võib olla õppija ennastjuhtivaks kujunemisel nii toetajaks kui takistajaks. G. Grow (1991) on välja toonud 4 erinevat õppija ja õppejõu tüüpi lähtuvalt sellest, millisel määral on tegemist enesejuhitavuse toetamisega. (Joonis 6).

Õ p p i j a	Enesejuhitud				
	Kaasatud				
	Huvitatud				
	Sõltuv				
		Autoriteet	Motivaator	Toetaja	Konsultant
				Õppejõud	

Joonis 6. Õppejõu ja õppija stiilid

Sõltuvate õppijate enesejuhitavus on madal ja nendele ei sobi enesejuhitud õppimine. Nad vajavad õppejõudu kui **autoriteeti**, kes annab selgeid ja konkreetseid juhiseid, mida, kuidas ja millal õppida. **Huvitatud õppijad** on kõrgelt motiveeritud ja täidavad ülesandeid huviga, nad on avatud kommunikatsioonile ja iseseisvale tööle, kuid neil puuduvad sageli vajalikud oskused õppimiseks, mis võib nende enesekindlust ja motivatsiooni vähendada. Seega on õppejõud taolise õppija puhul eelkõige **motivaator**, kes läbi õpioskuste arendamise loob õppijas sisemist motivatsiooni. **Kaasatud õppijad** on teatud mõttes enesejuhitud, sest nad suudavad iseseisvalt ilma välise kontrollita õpitegevusi teostada, olles samaaegselt kriitilised ja refleksiivsed. Õppejõud on nende jaoks **toetaja**, kes on osaline õpikogemuses, ja õppijad suhtuvad temasse kui võrdväärsele. **Enesejuhitud õppijad** juhivad oma õppimist täielikult ise. Õppejõud ja organiseeritud õppimisvõimalused on tema jaoks vahendid eesmärgi saavutamiseks. Õppejõu roll on olla eelkõige **konsultant**, kes osutab aeg-ajalt spetsiifilistes küsimustes abi (Grow 1991).

Õppija ja õppejõu koostöö on kõige edukam, kui mõlemad lähtuvad omavahel sobivatest stiilidest (joonisel kõige tumedamad tsoonid). Koostöö on häiritud ning konfliktne, kui üks neist eeldab teiselt märksa suuremat enesejuhitavust (joonisel kõige heledamad tsoonid).

3. ÕPISTIILID

Selle peatüki eesmärgiks on selgitada õpistiili mõistet ning erinevaid õpistiilide jaotusi. Kolmandas peatükis on vastused järgmistele küsimustele:

- Mis on õpistiil?
- Millised on erinevad õpistiilid lähtuvalt tajutüübist?
- Millised on erinevad õpistiilid lähtuvalt aju poolkerade funktsioonidest?
- Millised on erinevad õpistiilid lähtuvalt õppimise etappidest?
- Millised on erinevad õpistiilid lähtuvalt intelligentsitüübist?

Peatüki lugemise tulemusel on lugejal võimalus ennast analüüsides ära tunda enda õpistiilid erinevate jaotuste alusel.

Kõik inimesed on ainulaadsed ja kordumatud. Igaüks tegutseb, suhtleb, mõtleb ja ka õpib talle omasel viisil. Inimese viis õppida iseloomustab tema õpistiili. **Õpistiili** puhul on tegemist indiviidi stabiilse ja püsiva omadusega, mis iseloomustab tema eelistusi info vastuvõtmisel, töötlemisel, mõtestamisel jms (Tomusk 1991).

Iga inimese õpistiil on ainulaadne ning sõltub tema individuaalsest eripärast. Nii ongi õpistiilide jaotuse aluseks erinevates mudelites võetud erinevaid tunnuseid, näiteks taju-, isiksuse- või intelligentsitüüp jms. Sellest lähtuvalt on välja töötatud mitmeid erinevaid õpistiilide jaotusi.

3.1. Tajutüübist lähtuvad õpistiilid

Iga inimene tajub maailma ja võtab vastu informatsiooni erineval viisil. Välis- ja sisekeskkonnast tuleva info vastuvõtmine oleneb taju tüübist ja selle määravad ära viis meelt: nägemine, kuulamine, kompimine, haistmine ja maitsmine. Meelte kaudu võtab inimene informatsiooni vastu, talletab ning taasesitab seda. Kuna iga inimese tunnetusprotsesside ülesehitus on erinev, teevad inimesed seda erinevalt. Inimesed kalduvad eelistama üht tajumise viisi teisele ja seetõttu ka õpivad erinevalt. Eelistused selles osas kujunevad välja hiljemalt 12. eluaastaks. Tajutüübi alusel eristatakse alljärgnevat õpistiili (Cotrell 2001: 215-216):

- **Visuaalne õppija** - selle õpistiili esindajad õpivad kõige paremini, kui informatsioon on esitatud visuaalselt. Nad eelistavad õppimisel raamatuid, loengukonspekte ning õppematerjale interneti lehekülgedel või veebipõhistes õpikeskkondades.
- **Kinesteetiline õppija** - selle õpistiiliga õppijad õpivad kõige paremini füüsilise ning käelise (tegutsemine, kirjutamine) tegevuse abil. Veebipõhises keskkonnas õppides sobib neile kõige paremini õpe interaktiivse multimeedia abil, mis lubab kasutajal aktiivselt info saamisel osaleda, erinevatele meediaelementidele reageerida ning neid juhtida.
- **Auditiivne õppija** - tegemist on kuulmismäluga õppuritega, kes eelistavad õppematerjale kuulata. Neile sobib õppimine loengute kuulamise jms kaudu.

Mõnede allikate kohaselt omandab inimene kuni 90% välisinfost nägemismeele abil (83% infot võetakse vastu nägemisega, 12% kuulmisorganitega ja 5% teiste retseptorite abil (Hapala 1983, viidanud Leppik 1992). Ümbritsev keskkond on suuremas osas orienteeritud nägemisele. Ka moodsaid infotehnoloogilisi vahendeid kasutav ühiskond asetab rõhu peamiselt visualiseerimisele.

Samas on efektiivsemaks õppimiseks vaja õppematerjali tajuda võimalikult kõigi meeltega. Mõnel inimesel jääb eriti meelde kõik see, mida ta on kuulnud, teisel aga, mida ta on näinud. Kuid alati

jääb veel paremini meelde see, mida on nii kuulnud, nähtud, käega katsutud, nuusutatud kui ka maitstud. Sellepärast tuleb püüda tajuda võimalikult paljusid meeli kaasates (Koemets 1979).

Üldiselt võib öelda, et kõigil inimestel on üks domineeriv meel, kuid välis- ja sisekeskkonnast teabe saamiseks rakendatakse kõiki meeli ning üks neist osutub olulisimaks. Inimese jaoks on tähtis teada oma juhtivat tajutüüpi, sest sellega kaasneb tavaliselt ka vastav mälutüüp. Info vastuvõtmisel, omandamisel ja meeldejätmisel saab õppija valida õppimistehnikaid ning vastavalt oma taju- ja mälutüübile neid rakendada. Selleks, et tulemuslikult õppida, ei kasutata ainult ühte tajukanalit, vaja on rakendada neid kõiki selliselt, et üks täiendab teist (Märja, Lõhmus, Jõgi 2003).

3.2. Aju poolkerade funktsioonidest lähtuvad õpistiilid

Info vastuvõtmist ja õppimist mõjutab see, kuidas töötab inimese aju. Inimese aju koosneb viiest osast: piklik aju, tagaaju, keskaju, vaheaaju, otsaju. Mõtete ja mõtlemisega on seotud neist viimane. Otsaju koosneb kahest suuraju poolkerast, millel on erinevad funktsioonid (Sperry & Ornstein, viidanud Giles 1994):

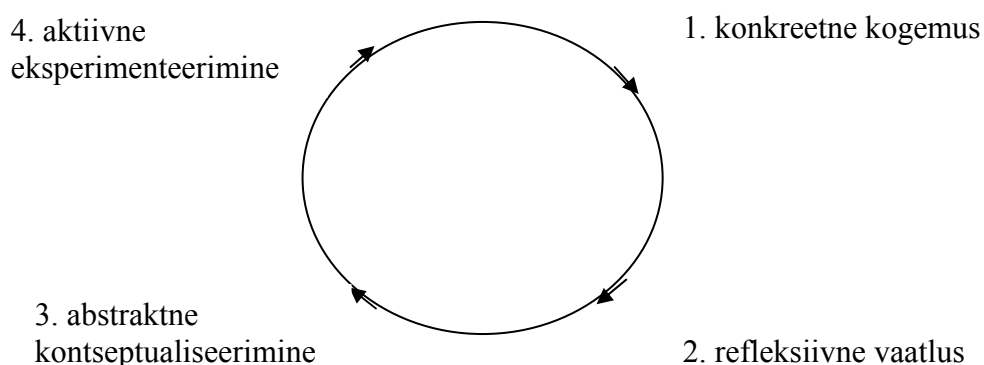
Vasaku ajupoolkera valdkonda kuuluvad keeled, arvutamine ja organiseerimine. See on loogiline, ratsionaalne, analüüsiv, objektiivne, täpne, korrapärane ja metoodiline aju pool.

Parem ajupoolkera juhib emotsioone ja loovust. See on juhuslik, intuiitiivne, sünteesiv ja subjektiivne aju pool.

Inimesed erinevad selle poolest, kumb ajupoolkera neil mõtlemisel domineerib. Lähtuvalt sellest, kumb see on, eelistab õppija õppimisel teatud tegevusi ja ülesandeid. Edukaks õppimiseks on oluline, et aktiivsed oleksid mõlemad ajupoolkerad. Et see oleks võimalik, on vaja materjali lisaks loogilisele ja struktureeritud esitamisele (töötab vasak poolkera) ka erinevate näidetega illustreerida (töötab parem poolkera). Näiteks on soovitatav analüütilise tekstiga töötamisel mõelda juurde näiteid tegelikust elust, mis loetut illustreeriks ja paremini meelde jätta aitaksid.

3.3. Õppimise etappidest lähtuvad õpistiilid

Õppijatüüpide jaotus tugineb kogemusliku õppimise tsüklile (Kolb 1984), mis koosneb neljast etapist (Joonis 7). Igat õppijat iseloomustab teatud etapi eelistamine selles tsüklis (Mumford & Honey 1982, viidanud Liimets 1999):



Joonis 7. Kogemusliku õppimise tsükel

- **Konkreetne kogeja ehk tegutseja;**

Õppimise esimeses faasis toimub uue kogemuse saamine. Seda eelistavad inimesed rõhutavad tundeid, momendireaalsuse unikaalsust ja keerukust. Konkreetsele kogemisele orienteeritud on edukad inimsuhetes, intuiitiivsel otsustamisel ja muutlikes oludes. Tegutsejad hindavad avatud

ellusuhtumist, väldivad üldistavaid teooriaid. Nad on ekstravertsed, peamine tõe allikas on nende jaoks isiklik kogemus ja tegutsemine.

- **Refleksiivne vaatleja ehk mõtiskleja;**

Õppimise teiseks etapiks on refleksiivne vaatlemine, kus jälgitakse uut olukorda ja mõtestatakse kogutut. Sellele etapile orienteeritud inimesed keskenduvad ideede ja olukordade vaatlemisele ja mõistmisele, praktika ja tegevus on väheolulised. Nad hindavad erapooletust ja argumenteerituid hinnanguid. Mõtisklejad on introvertsed ja emotsionaalsed. Nad armastavad jälgida konkreetseid olukordi ja inimesi, langetavad otsuse mitmeid vaatenurki analüüsides.

- **Abstraktne kontseptualiseerija ehk teoreetik;**

Järgmisena toimub õppimisel abstraktne kontseptualiseerimine, mis tähendab keskendumist loogikale, mõistetele ja teooriatele. Seda tegevust eelistavatele inimestele meeldib õppimist süstemaatiliselt planeerida. Täpsus, jäikus ja distsipliin on nende märksõnadeks. Teoreetikutele on iseloomulik abstraktne probleemikäsitlus. Nad on introvertsed, ebasotsiaalsed ja refleksiivsed.

- **Aktiivne eksperimenteerija ehk pragmaatik;**

Õppimisprotsessi viimane faas on aktiivseks eksperimenteerimiseks. Inimese juures tähendab see kaaslaste ja olukordade aktiivset mõjutamist, praktilisust ja pragmaatilisust. Need inimesed naudivad tegutsemist ja tulemusi. Pragmaatikud ei toetu vaatlusele, vaid hüpoteetilisele mõtlemisele. Nad on ekstravertsed, kuid vähe emotsionaalsed ja sotsiaalsed.

Enamiku inimeste puhul stiilid segunevad, kuid tegevuses eelistatakse siiski üht või kaht stiili (Honey & Mumford 1982, viidanud Law 1994).

3.4. Intelligentsitüübist lähtuvad õpistiilid

Inimesed on edukad erinevates valdkondades ja nad tulevad tekkivate probleemidega toime erinevalt, sest inimintellekt koosneb eraldiseisvatest võimetest ehk intelligentsitüüpidest. Howard Gardner, multiintelligentsuse teooria rajaja, on välja toonud 8 erinevat intelligentsuse tüüpi (Gardner 1983). Intelligentsi tüübist lähtuvalt inimesed ka õpivad erinevalt (Sarv 1999):

- **loogilis-matemaatiline intelligentsus** – need inimesed armastavad numbrimaailma. Nad tulevad lihtsalt toime keeruliste diagrammide, graafikute, teoreemide ja arvutustega.
- **lingvistiline intelligentsus** – need inimesed on keeletaiplikud. Nad tulevad hästi toime kuulamise, kirjutamise, lugemise, kõnelemisega. Nad naudivad jutustusi, luuletusi, legende jms.
- **ruumilis-visuaalne intelligentsus** – need inimesed on kujundite loojad. Nad on edukad kõige keerukamate kujundite ettekujutamisel, võõrastes kohtades orienteerimisel, kirjeldatava visualiseerimisel jne.
- **kehalis-kinesteetiline intelligentsus** – need inimesed õpivad eelkõige tegutsedes. Nad on osavad peen- ja jämemotoorikas. Neile on iseloomulik hea koordinatsioon, tasakaal, liigutustaju.
- **muusikaline-rütmiline intelligentsus** – need inimesed on head rütmi- ja helitajuga. Nad naudivad helidega eksperimenteerimist ja improviseerimist. Nad reageerivad tundlikult muusika meeleoludele ning suudavad muusika käiku ette aimata.
- **sotsiaalne ehk interpersonaalne intelligentsus** – need inimesed on head suhtlejad. Nad oskavad saavutada kontakti võõraste inimestega ning avada nende mõtteid ja ideid. Nad on suure empaatiavõimega.
- **intrapersonaalne intelligentsus** – need inimesed tunnevad väga hästi iseennast. Nad teavad, mida ja kuidas nad on võimelised saavutama.
- **naturaalne intelligentsus** – need inimesed on tavalisest tundlikumad ümbritseva maailma esemete ja nähtuste suhtes.

Loetletud intelligentsitüübid moodustavad iga inimese puhul unikaalse kombinatsiooni. Üldhariduskoolis pööratakse kõige enam tähelepanu tavaliselt loogilis-matemaatilise ja lingvistilise intelligentsuse arendamisele, teist tüüpi võimete arendamine võib jääda tahaplaanile.

3.5. Õppimisstiil ja õpetamisstiil

Nagu igal õppijal on oma õpistiil, nii eelistavad ka õppejõud õpetamisel teatud kindlat stiili. **Õppijal on õpistiil**, milles tal on kergem ja lihtsam õppida. **Õppejõul on õpistiil**, millest ta lähtub õpetamisel (Pilli 2005:75). Kui õppija ja õppejõud on sarnaste stiilidega, laabub õppimine hästi, kui on erinevad stiilid, tekivad probleemid. Kui õppejõudude hulgas on palju auditiiivse tajutüübiga inimesi, siis võib see olla üks põhjus, miks õpetamisel eelistatakse kasutada loengu meetodit.

4. ÕPPIMIST SOODUSTAV KESKKOND

Antud peatüki eesmärgiks on selgitada õpikeskkonna võimalikku soodustavat ning takistavat mõju õppimisele. Käsitlemist leiavad erinevad õpikeskkonna liigid. Neljandas peatükis saadakse vastused järgmistele küsimustele:

- Miks on õpikeskkonna arvestamine õppimisel oluline?
- Kuidas mõjutab õppimist füüsiline, psühholoogiline, sotsiaalne, intellektuaalne ning administratiivne keskkond?

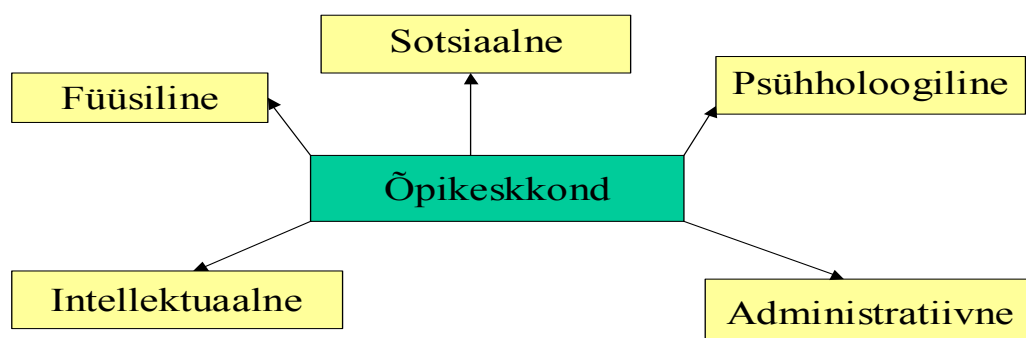
Käesoleva peatüki läbitöötamise tulemusel on lugeja võimeline analüüsima ning vajadusel muutma oma õpikeskkonda nii, et see toetaks õppimist.

Sotsiaalteadustes on jõutud järeldusele, et inimese käitumist mõjutab oluliselt keskkond, kus ta tegutseb. Nii mõjutab keskkond, kus õppimine aset leiab, ka õppimist (Märja, Lõhmus, Jõgi 2003).

Õpikeskkond on kõik see, mis õppijat ümbritseb õppimise ajal. Kõige üldisemalt on õpikeskkond selline ruum, kus on piisavalt võimalusi õppimiseks, tegutsemiseks ja suhtlemiseks (Märja, Lõhmus, Jõgi 2003). Õpikeskkonnaks on nii auditooriumid, raamatukogud, võimlad kui ka õppija kodu, töökoht ning muud paigad, kus ta õpib. Õpikeskkond võib olla nii reaalne kui ka virtuaalne.

Õppimise toetamine ongi võimalik eelkõige läbi soodsa keskkonna loomise. Õppimist soodustav keskkond on meeldiv, turvaline ning toetab õppijate eesmärkide saavutamist.

Lähtuvalt teguritest, mis õpikeskkonda mõjutavad, on olemas 5 õpikeskkonna liiki: füüsiline, sotsiaalne, psühholoogiline, intellektuaalne, administratiivne (Joonis 8) (Hammond, Collins 1997).



Joonis 8. Õpikeskkonna liigid Hammondi ja Collinsi (1997) järgi

4.1. Füüsiline õpikeskkond

Füüsilise õpikeskkonna moodustavad õppimisel sellised füüsilised tingimused nagu õpperuumi kujundus, sisustus, valgustus, õhutus, akustika, temperatuur, istekohtade paigutus jms. Kaudselt avaldab õppimisele mõju ka ümbritsev keskkond laiemalt. On oluline, et füüsilise keskkonna tegurid ei tõmbaks õppija tähelepanu endale. Selleks peab füüsiline õpikeskkond (õpperuum) vastama järgmistele tingimustele:

- ei tohi olla liiga palav ega külm;
- on olemas vajalikud abivahendid ja mööbel (õppematerjalid, toolid, laud, tahvel jms.);
- on piisavalt õhutatud ja valgustatud;
- ei tohiks liigselt kajada ning on hea akustikaga;
- peaks olema kujundatud neutraalsetes toonides.

Sarnaseid tingimusi võib välja tuua kümneid, kuid peamine on, et õppija saaks täielikult õppimisele keskenduda ega peaks tegelema füüsiliste tingimuste muutmise ja parandamisega. Nimetatud tingimused kehtivad nii klassiruumis õppides kui ka mujal.

Iseseisva õppimise juures on tähtis, et õppijal oleks võimalus süveneda. Enamike õppijate jaoks tähendab see ruumilist eraldatust, oma kohta töötamiseks (laud, tool, diivan jms), kõigi vajalike materjalide ja vahendite käepärasust.

Auditooriumis, kus viibivad korraga õppejõud ja kümned õppijad, mõjutab õppimist näiteks istekohtade paigutus. Istekohtade paigutusega on võimalik mõjutada seda, mil viisil õppimist toetatakse. Näiteks soodustab traditsiooniline klassile sarnane istekohtade paigutus tähelepanu koondumist õppejõule ja loengu jälgimist ning U-tähe kujuline istekohtade paigutus toetab õppijate omavahelist koostööd ja kõigi osalejate võrdset kaasamist aruteludesse.

4.2. Psühholoogiline õpikeskkond

Psühholoogilise õpikeskkonna moodustavad psühholoogilised tegurid, mis õppimist mõjutavad. Nendeks on õppija varasemad õpikogemused, positiivsed ja negatiivsed emotsioonid, motivatsioon, tähelepanu ja taju.

Paljudel täiskasvanud õppijatel meenuvad seoses õppimisega esmalt negatiivsed mälestused üldhariduse omandamisest ning nad võtavad alateadlikult rumala õpilase rolli (Knowles jt 1998). Vähendamaks varasemate õpikogemuste negatiivset mõju õppimisele, on oluline, et õppija teadvustaks, millised on tema kogemused seoses õppimisega ja kuidas need võivad õppimist takistada.

Õppimine on alati tugevalt mõjutatud õppija emotsionaalsest seisundist. Võib öelda, et positiivsed emotsioonid suurendavad enesekindlust, optimismi ja initsiatiivi õppimisel, negatiivsed aga takistavad. Samuti mõjutavad õppimist indiviidi elus asetleidvad meeldivad või ebameeldivad sündmused (Krull 2000). Uuringud on näidanud, et kui inimesed tegelevad õppimisega emotsionaalselt positiivses kontekstis, siis produtseerib nende aju teatavaid kemikaale, mis tekitavad rahulolu tunde ning see seletab, miks positiivse õppimiskogemuse korral tahetakse õppimisega ka edaspidi tegeleda. (Giles 1994).

Õppimine on võimalik piisava motivatsiooni, tähelepanu kontsentratsiooni ja adekvaatse taju olemasolul (Märja, Lõhmus, Jõgi 2003). Motivatsiooni, tähelepanu ja taju ning neid mõjutavatest faktoritest on lähemalt juttu peatükis 5.

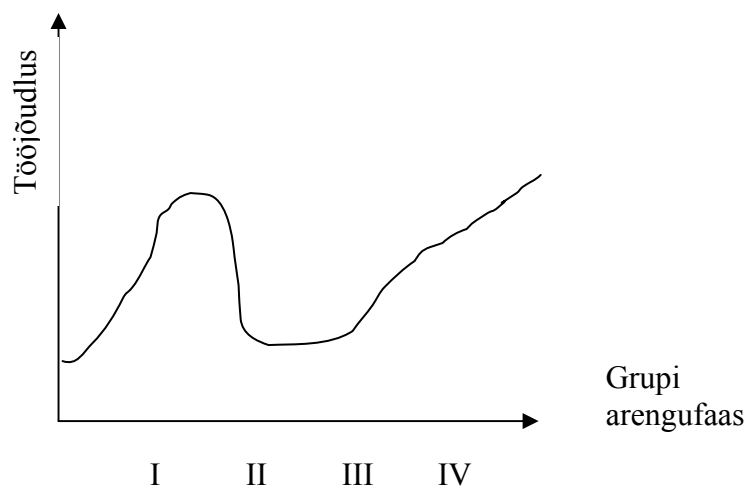
4.3. Sotsiaalne õpikeskkond

Sotsiaalne õpikeskkonna moodustavad need sotsiaalsed tegurid, mis tulenevad õppijate omavahelistest ja õppijate ning õppejõu vahelistest suhetest.

Õppijad ning õppejõud moodustavad grupi, kus õppimine aset leiab. Grupp mõjutab oluliselt iga grupiliikme õppimist. Grupp on arenev kooslus, mis läbib enne tulemusliku koostööni jõudmist kindlad arengufaasid (Krips 2003; Märja jt 2003):

- 1. Sõltuvusfaas** iseloomustab gruppi selle moodustumisel. Inimesed tutvuvad üksteisega, teiste grupiliikmete põhimõtete ja arusaamadega. Käitatakse viisakalt, kuid üksteist veel ei usaldata. Õppijatel on selles etapis valmisolek kohaneda uute olukordadega. Grupiliikmeid iseloomustab ärevus eesmiseva töö osas. Õppijate vaheline suhtlemine on ametlik.
- 2. Konfliktifaas** avaldub, kui grupiliikmed on üksteist rohkem tundma õppinud. Sel etapil avaldavad inimesed oma arvamusi, mis võivad olla vastandlikud. Suhted grupis pannakse proovile avameelsuse, emotsionaalsuse ning aruteludega. Grupiliikmete jaoks on oluline rõhutada erinevusi ning rühma juhile hakatakse vastu. Võib esineda võimuvõitlust, omavahelisi vaidlusi ning välja kujuneda opositsioon. Töö grupis ei ole tulemuslik, kuna grupi eesmärgi saavutamisele ei pöörata teadlikku tähelepanu.
- 3. Eraldumisfaas** järgneb, kui konfliktifaas on edukalt läbitud. Kokku on lepitud iga liikme selge roll ja ülesanne. Õppijaid iseloomustab entusiastlik suhtumine töösse, kuid ilma suunamiseta on oht kalduda eesmärgist kõrvale. Grupis suhtutakse erinevustesse aktsepteerivalt, kuna hinnatakse üksteise rolli ja panust. Sel etapil tehakse konstruktiivset kriitikat.
- 4. Koostööfaas** on grupi arengu see etapp, kus saavutatakse tulemuslikult koos töötamise oskus. Grupp mõistab koostöö tähtsust eesmärkide saavutamisel. Inimeste vahel valitseb usalduslik ja avatud tööõhkkond. Õppijatel on kujunenud meie-tunne, ühine identiteet, väärtused, arusaamad. Teadlikult pööratakse tähelepanu enese ja meeskonna arendamisele.

Iga grupp ei läbi kõiki arenguetappe ning seega ei jõua kõik grupid ka koostööfaasini. Lähtuvalt grupi arengufaasist on grupi töövõime erinev (\cdot). Tööjõudlus on kõige suurem grupi sõltuvus- ja koostööfaasis.



Joonis 9. Tööjõudluse ja grupi arengufaasi vastastikused seosed (Märja jt 2003)

Lisaks grupi arengufaasile mõjutab õppijat see, milliseid tüüpilisi rolle rühmas esindatakse ja millist rolli esitab tema ise. Järgnevalt on esitatud kõige enam levinud rollid rühmas (Krips 2003):

- † **Juhtija:**
Haarab alguses initsiatiivi;
Suunab rühma tööd, sõnastab probleemid, eesmärgid, algatab ideid, katkestab teeb ettepanekuid jne.;
- † **Passiivne kõrvalseisja:**
Vaikib, ei osale aruteludes, hoiab eemale;
Ei ole rühma tööst huvitatud või ei julge osaleda;
- † **Kõrvaliste probleemide esitaja:**
Jutustab asjasse mittepuutuvaid lugusid;
Räägib pikalt ja laialivalguvalt;
- † **Naljamees:**
Jutustab naljakaid lugusid;
Võib sel viisil segada rühma tööd, samas ka pingeid maandada;
- † **Koostöötaja:**
Püüab konfliktseid osapooli ühendada;
Teeb järeleandmisi;
- † **Ründaja:**
Kritiseerib ja halvustab teiste ideid;
On pessimistlik tulemuste osas;
- † **Toetaja, kiitja:**
Toetab ja kiidab teiste ideid;
On sõbralik;
- † **Võimu kasutaja:**
Püüab alati oma tahtmist saavutada ja oma arvamust peale suruda;
Kamandab ja tahab teisi oma soove täitma panna.

Kirjeldatud rolle täitvad rühmaliikmed võivad teise rühmaliikmete õppimisel olla nii takistuseks kui ka toetajaks. Samas võib ühes või teises rollis esinemine mõjutada ka õppijat ennast. Oluline on märgata ja teadvustada, milliseid rolle ja kuidas esindatakse ning kuidas see õppimist mõjutab.

4.4. Intellektuaalne õpikeskkond

Intellektuaalse õpikeskkonna moodustavad õpikeskkonna need tegurid, mis tulenevad õppija intellektuaalsest kaasatusest õppimise eesmärkide seadmisest ning õpiülesannetest.

Intellektuaalset õpikeskkonda mõjutavad **õppimisele seatud eesmärgid**. Õppijat mõjutavad soodsalt sellised eesmärgid, mis arvestavad õppijate varasemate kogemuste ning teadmistega. Seega iseloomustab head õpieesmärki väljakutse õppija jaoks – see ei tohi olla liiga raske ega liiga kerge. B. S. Bloomi järgi (1956) on õppimisel 6 erineva tasandi eesmärke (0):

1. tasand: **Teadmine**
See on inimese võime reprodutseerida meeldejäetud informatsiooni. Nimetatud tasandi õpieesmärgid on saavutatud, kui õppija defineerib, kordab, nimetab, identifitseerib, loetleb, tunneb ära jne.
2. tasand: **Mõistmine**

See on võime üle kanda edastatud informatsiooni ühest vormist teise, seda interpreteerida ning oma sõnadega edasi anda. Nimetatud tasandi õpieesmärgid on saavutatud, kui õppija kirjeldab, seletab, jutustab, sõnastab ümber, koostab ülevaate jne.

3. tasand: **Rakendamine**

See on võime kasutada õpitud seaduspärasusi ja mudeleid teisel viisil või uudsetes oludes. Nimetatud tasandi õpieesmärgid on saavutatud, kui õppija kasutab, parandab, demonstreerib, illustreerib, harjutab jne.

4. tasand: **Analüüsimine**

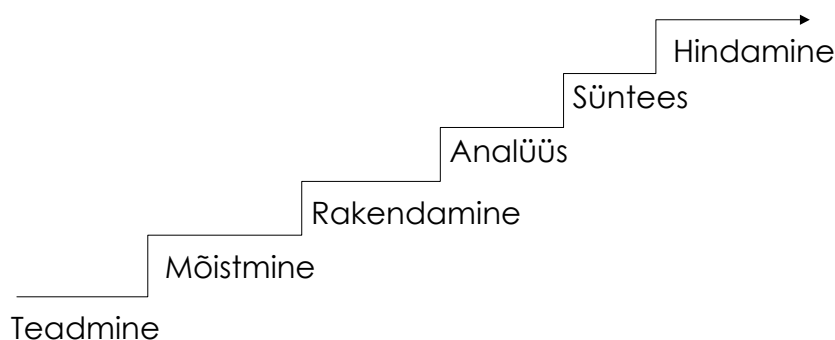
See on võime jaotada vaadeldav informatsioon koostisosadeks ning neid töödelda. Nimetatud tasandi õpieesmärgid on saavutatud, kui õppija eristab, võrdleb, kritiseerib, küsib, lahendab, kategoriseerib jne.

5. tasand: **Sünteesimine**

See on analüüsile vastandlik võime koostada komponentidest uusi tervikuid. Nimetatud tasandi õpieesmärgid on saavutatud, kui õppija loob, planeerib, formuleerib, organiseerib, valmistab, konstrueerib jne.

6. tasand: **Hindamine**

See on võime anda hinnanguid lähtuvalt nähtuse sisemisest kooskõlast. Nimetatud tasandi õpieesmärgid on saavutatud, kui õppija otsustab, valib, hindab, tunnustab/kritiseerib jne.



Joonis 10. Õpieesmärkide tasandid

Õpieesmärkide loetelu on üles ehitatud hierarhiliselt, eeldades, et kõrgema astme võime saavutamiseks on vältimatu eelnevale kategooriale vastava arengutaseme saavutamine (s.t mõistmine pole võimalik ilma teadmiseta, rakendamine ilma mõistmiseta, analüüs ilma rakendamiseta jne).

Õpiülesannetel on üks või mitu eesmärki lähtuvalt kirjeldatud õpieesmärkide tasanditest. Kui eesmärgi saavutamine on õppija jaoks liiga lihtne või liiga keeruline, **siis ei ole antud õpiülesanne tema jaoks väljakutsuv** ning intellektuaalne õpikeskkond ei soodusta õppimist.

Õpiülesanne on õppimist soodustav, kui see on õppija jaoks tähenduslik. Tähenduslik on aga vaid selline õpiülesanne, mis on seotud õppija vajaduste, huvide, eesmärkide jms (Pollard, Triggs 2001). Seega on intellektuaalne õpikeskkond õppimist toetav, kui õppijad saavad ise osaleda õpieesmärkide püstitamises ja -ülesannete valikul.

4.5. Administratiivne õpikeskkond

Administratiivse õpikeskkonna moodustavad tegurid, mis tulenevad õppe korraldusest. Administratiivset õpikeskkonda iseloomustab **reguleerituse ja loominguulise vabaduse vastuolu**. Ühelt poolt eeldab õppimine vabadust ja piirangute puudumist ning teisalt on oluline ka teatud korraldatus ja süsteemsus. Õppimist soodustav administratiivne õpikeskkond on selline, kus on leitud tasakaal vabaduse ja reeglite vahel.

Kõrgkoolis kujundavad administratiivse õpikeskkonna nii **riiklikul tasandil kehtestatud seadused** (Kõrgharidusstandard, Ülikooliseadus, Rakenduskõrgkooli seadus jne) kui ka **koolisisest kehtestatud regulatsioonid**. Olulisim alus õppetöö korralduseks on õppekava.

Õppekava määrab selle, mida ja kuidas saab kõrgkoolis õppida. Tegemist on õppe alusdokumendiga, mis määrab kindlaks läbiviidava õppe eesmärgid, õppe nominaalkestuse ja mahu, õppe alustamise tingimused, õppeainete loetelu, mahu, lühikirjeldused ning valikuvõimalused ja – tingimused, spetsialiseerumisvõimalused ja õppe lõpetamise tingimused (Kõrgharidusstandard 2002). Õppekava tundmine annab õppijale lähtekoha isiklike õpieesmärkide püstitamiseks.

Lisaks õppekavale on igas kõrgkoolis veel mitmeid regulatiivseid dokumente, mis korraldavad ja korrastavad õppimist kõrgkoolis. Näiteks õppekorralduse eeskiri, üliõpilastööde koostamise juhend jne. Edukas õppimine eeldab administratiivse õpikeskkonna tundmist.

5. ÕPPIMISE PSÜHHOLOOGILISED ALUSED

Käesoleva peatüki eesmärgiks on tundma õppida õppimisega seotud psüühiliste protsesside ja hoiakute mõju õppimise tulemustele. Selles peatükis saavad vastused järgmised küsimused:

- Millist rolli mängib õppimisel motivatsioon?
- Kuidas hoida ja suunata oma tähelepanu?
- Mis on mälu, millised on selle liigid ja põhiprotsessid?
- Kuidas mõjutavad õppimist õppija hoiakud õppimise suhtes?

Selle peatüki lugemise tulemusel saab õppija teada, kuidas mõjutavad õppimist sellega seotud psüühilised protsessid. Pikemalt vaadeldakse neist motivatsiooni, tähelepanu, mälu, taju ja õppimisega seotud hoiakute mõju.

5.1. Õpimotivatsioon

Mistahes tegevus eeldab motiveeritud inimest. Motivatsioon on protsess, mis äratav tegevuse, säilitab ja reguleerib seda (Wlodkowski 1999). Õppimise juures on motivatsioon üks olulisemaid selle tulemuslikkust mõjutavaid tegureid.

Inimesi motiveerib kõige rohkem õppima huvi, lõbu ja väljakutse, mida nad õppeprotsessist saavad. Seega on põhiline õppimist motiveeriv tegur õppimine ise ja sellega kaasnev rahulolu tunne. **Sisemised motivaatorid** nagu enesehinnangu tõus, tunnustuse saamine, suurem eneseusaldus jm on väga mõjuvad (Law 1994).

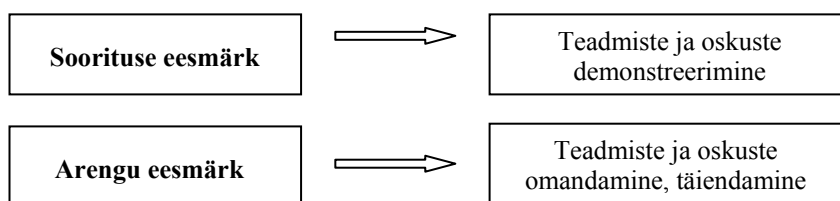
Tahtmist õppida mõjutavad ka mitmed väliskeskkonnast tulenevad ajendid ehk **välised stiimulid**, mis õppima meelitavad või sunnivad (nt ametikõrgendus, haridust tõendava dokumendi saamine, tasu heade tulemuste eest, kõrge hinne). Välised stiimulid sunnivad inimest õppima ka siis, kui ta ise ei ole õpitavast väga huvitatud.

Tegelikkuses moodustavad välised stiimulid ja sisemised motivaatorid dünaamilise terviku, kus teatud eluetappidel ja situatsioonides domineerivad ühed vajadused ning teisel juhul teised vajadused (Märja jt 2003). Võib välja tuua järgmised seaduspärasused:

- ▶ Mida konformsem on inimene, seda käivitavamaks jõuks on välised stiimulid, mis tulenevad teiste heakskiidust ja tunnustusest. Sisemiste vajaduste rahuldamisele ei pööra selline inimene tähelepanu.
- ▶ Kui inimese põhivajadused ehk A. Maslow vajaduste püramiidi madalamad astmed on rahuldatud, siis on inimese õppimise peamiseks käivitajaks sisemised motivaatorid. Maslow` vajaduste püramiidi vajaduste kõrgeim tase - enseaktualisatsiooni vajadus – tähendab vajadust luua ning vajadust teada ja aru saada (Maslow 1977, viidanud Rogers 1996).
- ▶ Enamasti on inimese käitumise ajendiks välised stiimulid, mis sunnivad inimesi oma sisemisi vajadusi analüüsima ja seejärel ka nende nimel tegutsema.

Õppimise tulemuslikkuse seisukohast on motivatsiooni põhjustest ja suunast olulisem **motivatsiooni kvaliteet**, kuna see mõjutab õppija lähenemist õppimisele. Tähtsam sellest, mis õppijat õppima motiveerib, on lähtuvalt motivatsioonist õppimisele seatud eesmärk. Õppimisel võib eristada kahte liiki eesmärke (Joonis 11):

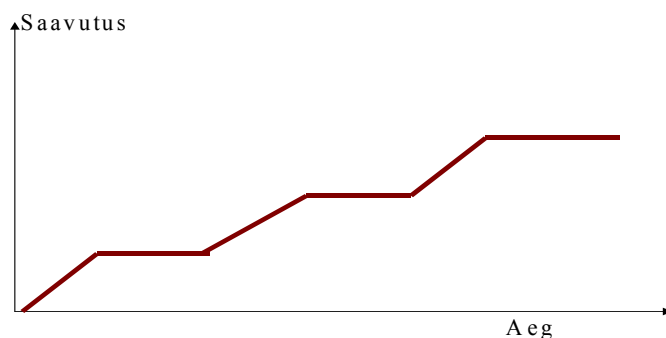
- 1) **soorituse eesmärgid**, mille keskmes on oma võimete rakendamine. Õppija väärtustab õppimist kui vahendit teiste eesmärkide saavutamiseks. Sooritusele orienteeritud õppijad eelistavad lihtsamaid ülesandeid ning ei tähtsusta uute teadmiste-oskuste omandamist.
- 2) **arengu eesmärgid**, mille keskmes on oma võimete arendamine. Õppija väärtustab õppimise protsessi ennast. Arengule orienteeritud õppijad tähtsustavad väljakutseid ning enesearengut (Köster 2004).



Joonis 11. Soorituse eesmärk ja arengu eesmärk

Põhjuseid, miks inimesed sageli vaid soorituse eesmärke püstitavad, võib olla mitmeid; näiteks vähene informeeritus kursuse sisust ja eesmärkidest, õppija madal enesejuhitavuse tase, õppejõu passiivsus kursuse alguses osalejate eesmärkide väljaselgitamisel jne. Seega õpieesmärkide seadmise oluliseks tingimuseks on eeltöö, selgitamiseks välja õppija võimalikud õppimisvajadused ning informeerimaks õppijat kursusel toimuvast. Kas püstitatakse soorituse eesmärk või arengu eesmärk, sõltub õppijast ning teda ümbritsevast keskkonnast (isikuomadused, eneseregulatsioon, olukord/kontekst, teadmised-oskused, kogemused jne) (Palmets 2004).

Õppimise käigus õppimismotivatsioon muutub. Kui õppimise alguses teevad õppijad suuri edusamme, kuid sellele järgneb periood, mille jooksul areng järjekindlalt aeglustub, muutudes minimaalseks või täiesti olematuks. Pärast teatavat seisakut kulgeb areng jälle tõusvas joones (Joonis 12).



Joonis 12. Motivatsioon õppimise ajal (Bruun, Dombrowsky 1996)

Mis on seletab motivatsiooni muutust õppimise ajal? Õppimist alustades on õppija uuest väljakutsest innustunud ning keskendub sellele väga tugevalt. Esmased oskused tekivad uut asja õppima asudes üsna kiiresti. Nii tekib tunne, et ka lõpptulemuse saavutamine ei tohiks enam kaugel olla. Samas nõuab vilumuse omandamine üsna palju harjutamist, veatu oskamise taseme saavutamiseks tuleb õpitavat uuesti ja uuesti üle korrata. Edusammud pole enam nii märgatavad, lisaks tekib tüdimus – see kõik vähendab omakorda õppimise motivatsiooni. Tekib tunne, et enam paremaks nagunii ei lähe ja et pole mõtet edasi õppida. Selle vastu aitab näiteks tahte pingutamine. Pärast motivatsiooni taastumist hakkavad tulemused jälle paranema.

Motivatsiooni langus tabab vähemal või suuremal määral igat õppijat. Seepärast on oluline teada, kuidas sellest üle saada ning õpimotivatsiooni tugevdada. Siin aitavad järgmised soovitusel:

- määra õppimismotiivid ehk mõjuvad põhjused pingutamiseks;
- sea endale reaalsed eesmärgid;
- naudi õppimist;
- suhtu õppimisse positiivselt;
- määra kindel ajakava;
- ära mõtle õppimisele vabal ajal;
- võrdle oma varasemaid õppimistulemusi praegustega;
- selgita välja, mida on oluline õppida;
- katseta erinevaid õppimisviise ja –võtteid;
- seo õpitav reaalsete eesmärkidega oma elus;
- hoia oma õppevahendid korras ja funktsioneerivana;
- premeeri end heade õpitulemuste eest.

Õppimismotivatsioon sõltub väga suurel määral õppimiskeskkonnast. Õpimotivatsiooni, mis toetab sisemistest vajadustest ja arengu eesmärkidest lähtuvat õppimist, on võimalik igal õppijal soodustada, kujundades vastavad õpitingimused (Wlodkowski 1999):

1. seotuse ja kaasatuse tunde tekitamine;
2. positiivse hoiaku kujundamine õppimise suhtes;
3. tähendusliku ja olulise õpikogemuse toetamine;
4. kompetentsuse ja õpitulemuste tunnustamine.

5.2. Tähelepanu kui õppimise eeldus

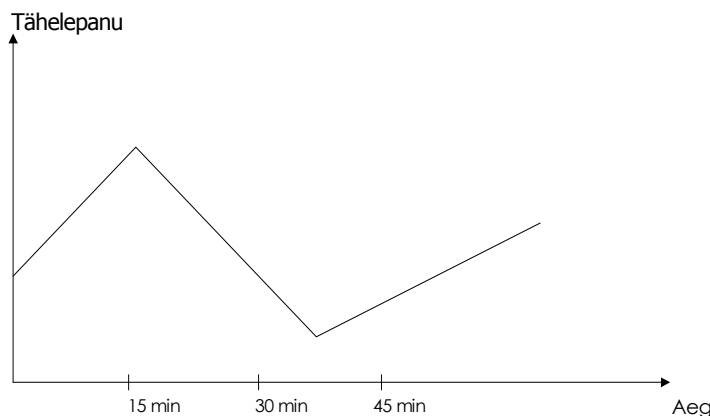
Tähelepanu on psüühilise tegevuse suunamine ja kontsentreerimine, millel on isiku jaoks püsiv või situatiivne tähendus. Seega on tähelepanu psüühilise tegevuse ja ka õppimise lahutamatu eeldus. (Bachmann, Maruste 2001).

Õppimisel peab arvestama seda, et tähelepanu on kõige enam väsimusele alluv psüühiline protsess, mistõttu õppimine tuleb muuta võimalikult mitmekesiseks ja huvitavaks. Tingimata on vajalik õppimisel püstitada selge ja konkreetne eesmärk, mille saavutamine tuleb ka õppimisega tagada. Õppijal tuleb tingimata veenduda ka õppimise ja enesetäiendamise tarvilikkuses. Tuleb arvestada seda, et mida tugevam on õpimotivatsioon, seda tugevam on ka õppetöös vajalik tähelepanu kontsentratsioon (Kõverjalg 1996).

Keskmine inimene suudab oma tähelepanu kontsentreerida ühele tegevusele kuni 20 minutit (Bligh 1972, viidanud Biggs 2003). Kui vaadelda tähelepanu jaotumist 45-minutilise õppetunni piires (Joonis 13), siis kõrgtaseme saavutab see tunni esimese kolmandiku lõpuks (ca 15 min), seejärel langeb järsult ja hakkab taas tõusma tunni viimase neljandiku alguses (ca 35 min).

Seda asjaolu tuleb õppimise planeerimisel ja korraldamisel arvestada. Kõige keerulisemat ja uut materjali tuleks käsitleda siis, kui tähelepanuvõime on oma haripunktis. Ajal, kui õppimisvõime on madalal, saab seda kompenseerida aktiivsemat osalust eeldavate õppimistegevuste organiseerimisega. Seega õppimise alguses võiks toimuda teemaga tutvumine ja selle põhjalikum

käsitlemine, sellele järgneb harjutamise (praktikasse rakendamise) osa, mis eeldab aktiivset tegutsemist ja kõige lõpus, kui keskendumisvõime hakkab taas tõusma, tehakse kokkuvõtted.



Joonis 13. Tähelepanu jaotumine ajas

5.3. Mälu ja mäluprotsessid õppimisel

Mälu on psüühiline nähtus, mis seisneb teadmiste, muljete ja oskuste meeldejätmises, säilitamises ja taastamises. Inimese mälu on kolm osa (Neisser 1967, viidanud Krull 2000):

- **sensoorne register**, mis salvestab saadud informatsiooni 1-2 sekundiks. Sensoorse mälu maht on praktiliselt piiramatu. Sensoorne mälu salvestab tajutud informatsiooni vaid nii kauaks, kui see esmast huvi pakub, seejärel info kustub või kandub edasi lühiajalisse mällu. Sensoorse mälu tähendust saab kogeda näiteks lugedes – kui tähed meie silmade eest kohe kaoksid, kui pilk neilt pöörata, siis oleks lugemine võimatu;
- **lühiajaline mälu**, kus toimub informatsiooni töötlemine, selle püsivus on 20-30 sekundit. Tähelepanust ja materjali organiseeritusest sõltub, kui palju materjali lühimälu püsib. Lühiajalise mälu maht on piiratud: seal on võimalik korraga käsitleda samaaegselt kuni 7 (± 2) infoühikut (Miller 1956, viidanud Krull 2000). Näiteks numbrite meeldejätmise: pikka numbrite seeriat (nt 264598865068) on raske meelde jätta, kui meeldejäetavate ühikute arv ületab seitset. Meeldejätmise on lihtsam, kui sama number rühmitada umbes kolmeks lühemaks arvuk (nt 2645 9886 5068). Lühiajalise mälu tegevust võivad piirata ka pingeolukord ja mitteotstarbekad tööviisid. Õeldu kehtib uue informatsiooni käsitlemisel, sellega samaaegselt võib inimene siiski teha automatiseeritud tegevusi nagu käimine, söömine, muusika kuulamine;
- **pikaajaline mälu**, kus säilitatakse lühiajalises mälus töödeldud informatsiooni. Ühenduses varem kogetuga tekivad seal n.ö skeemid. Skeem on inimese teadvuses kujunev tunnetuslik (mõtteline), sõnaline ja käitumuslik moodustis ehk konstruktsioon, mida me arendame ja kasutame kogemuse (õpitu) korrastamiseks ja oma käitumise suunamiseks. Skeemid on erineva suuruse ja abstraktsuse astmega. Kui mälu puudub skeem uue informatsiooni töötlemiseks, siis seda ei mõisteta ega võeta vastu või sunnib suutmatus teadvustada õpitavat seoses varasemate teadmisstruktuuridega õppijat uut infot pähe õppima. Samas võib uus info olemasolevaid skeeme ka muuta. Muidugi on ka võimalus, et vanade skeemide abil võidakse uut informatsiooni valesti mõista. Pikaajalises mälu võib informatsioon säilida kogu elu. Pikaajalise mälu maht on piiramatu.

Mälunähtusi klassifitseeritakse **mäluprotsessideks** ja **mäluliikideks** (Bachmann, Maruste 2001).

Mälu põhiprotsessid on järgmised:

- **Meeldejätmise**;

Meeldejätmise ehk omandamine on mälu protsess, kus tegevuses saadud uus info kinnistatakse varem omandatuga seostamise teel.

- **Säilitamine;**

Säilitamine on uue lisamise ja vana taandamise protsess

- **Meenutamine/reprodutseerimine.**

Meenutamine on mälus säilinu taastamine ja/või kasutamine tegevuses.

Mälu on eri liiki:

- **Semantiline mälu**, mis sisaldab teadmisi ümbritseva maailma kohta. Need on faktilised teadmised ja need omandatakse jälgimise teel. Näiteks, et New York asub USA-s, maakera on ümmargune, jaanalind ei lenda jne.

- **Episoodiline mälu**, kus on säilib informatsioon kogemuste kohta, milles me oleme ise osalenud. Sel juhul teadvustatakse end sündmuste keskele. See on inimese isiklik informatsioon. Näiteks mälestused toimunud sündmustest nagu kooli lõpetamine, abiellumine jne.

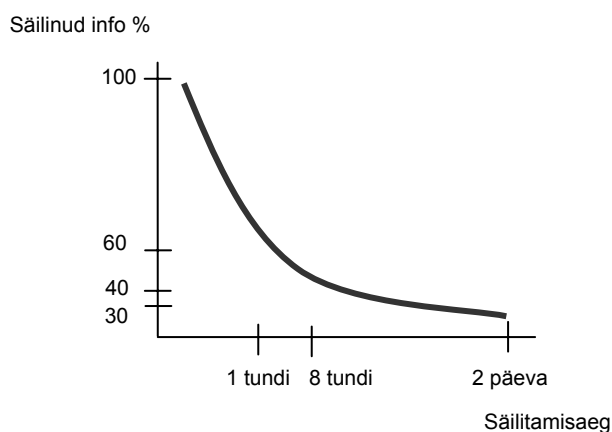
- **Protseduuriline mälu**, kus säilitatakse informatsioon erinevate tegevusoskuste kohta. Seda ei ole võimalik õppida vaid lugemise või vaatlemise teel. Näiteks lugemine, jalgrattaga sõitmine, kõndimine, auto juhtimine jne.

Õppides tuleb alati mingi osa uuest informatsioonist endale meelde jätta. Samas on korduvalt millegagi kokkupuutumisest, selle automaatselt tajumisest vähe, et see täpselt mälus fikseeruks. Omandamist soodustavaks teguriks on vajadus omandamiseks. Vajadusest omakorda kujunevad motiivid, eesmärgid ja ülesanded. Meelde jääb hästi see, mis on seotud tegevuse eesmärkidega. Kui meeldejätmise vajadus on isiklikult oluline, siis lülitub omandamist teostama ka tahe (Bachmann; Maruste 2001).

Selleks, et õpitud hästi meelde jääks, **peavad nii materjal ise kui selle õppimine olema meeldivad**, sest ainult nii on loodud õppimiseks vajalik valmisolek. Väsimus, magamatus, huvi puudumine jm taolised tegurid on õppimisel takistuseks.

Info omandamine sõltub muudestki teguritest, näiteks päevaajast. S. Folkardi (*viidanud* Bachmann; Maruste 2001) järgi on hommikupoolikul omandamisülesande tulemused paremad (testitakse vahetult pärast õppimist), püsimälu puhul (testiti mitu päeva hiljem) on aga efektiivsus suurem pärastlõunase õppimise puhul.

Unustamise ajaline kiirus sõltub mitmest tegurist. Üsna kiiresti ununeb mehhaaniliselt omandatu. Juba sajand tagasi uuris Hermann Ebbinghaus mehhaaniliselt omandatu unustamise kiirust eksperimentaalselt ja tegi kindlaks, et eriti intensiivne on unustamine esimese tunni vältel peale omandamist (Bachmann; Maruste 2001) (Joonis 14).



Joonis 14. Ebbinghausi unustamiskõver

Unustamise toimub tihti nii, et eelnev info unustatakse uue info vastuvõtmise mõjul, samas võib eelneval infol olla häiriv mõju uue info omandamisele (Bachmann; Maruste 2001).

5.4. Hoiakud õppimise suhtes

Õppimise tulemust mõjutavad otseselt meie väärtushinnangud ja uskumused, eriti **hoiakud õppimise suhtes ja arusaam enda võimest õppida**. Hoiak on isiksuse püsiv valmisolek reageerida teatud kindlal viisil. Hoiak on motivatsiooniline nähtus – see kuulub käitumist motiveerivate ja suunavate tegurite hulka (Bachmann; Maruste 200).

Tihti usutakse, et õppimine on raske ja hea tulemuse saab ainult suure vaevaga. Samas pole inimesel enesele huvipakkuva asja õppimisega mingit probleemi. Tihti seda isegi ei teadvustata endale õppimisena. Ja nagu eelpool öeldud – õppimisest suurem osa toimub nii, et me ei märkagi seda.

Väljakujunenud hoiakute mõju õppimisele illustreerib ka järgmine näide. Lapsena saadab meie igat edusammu täiskasvanud inimeste kiitus. Suuremaks kasvades aga üritatakse pea igale inimesele selgeks teha, et ta pole täiuslik ja on palju temast targemaid ning paremaid. Kui inimene ka ise hakkab uskuma, et ta on rumal ja sellele lisandub negatiivne õppimiskogemus, hakkab ta arvama, et ei suudagi õppida. Kui ta seda ei suuda, siis ta seda ka ei tee. Ei saa mitte midagi õpetada, kui õppiija ei taha õppida. Seepärast ongi tänapäeval võtnud suund konkreetsete teadmiste edasiandmiselt ja oskuste õpetamiselt edukatiivse (õppimist toetava) keskkonna loomisele õppimisoskuse õpetamise, õpimotivatsiooni loomise jms kaudu. Õppimine algab õppiijast, õpetaja roll on vaid suunav.

Olulist rolli õppimisel mängib ka **õppiija enesekindlus ja isiksuslikud omadused** – mida kõrgem on inimese eneseusk ja –teadvus, seda kõrgem on tema motivatsioon iga õppimisvõimalust kasutada, oma soorituste taset parandada ja ennast arendada.

6. ÕPPIMISE TULEMUSTE TAGASISIDESTAMINE JA HINDAMINE

Antud peatüki eesmärgiks on selgitada õppimise tulemuste tagasisidestamise ja hindamisega seonduvat. Kuuendas peatükis otsitakse vastuseid järgmistele küsimustele:

- Mida tähendab tagasiside õppimises?
- Millised on hindamise liigid?
- Millised on hindamise kriteeriumid?
- Kes võivad olla hindajateks?

Peatükiga tutvumise tulemusel mõistab lugeja tagasisidestamise ja hindamise olemust ja tähtsust ning õpib tundma selle erinevaid võimalusi.

Õppimine on protsess, millel on eesmärk ja mille tulemustele antakse hinnang. Õpieesmärgi saavutamisele hinnangu andmine on oluline, sest annab infot õpitulemuste kohta ning võimaldab seda tõestada, aitab õppiijal tajuda oma tugevaid ja nõrku külgi ning vigasid parandada, motiveerib õppiijaid edasi õppima, osutab vajadusele muuta nii õppiija kui ka õppejõu poolt kasutatud strateegiaid, tehnikaid ja võtteid. **Õpitulemustele hinnangu andmine toimub läbi kahe tegevuse:**

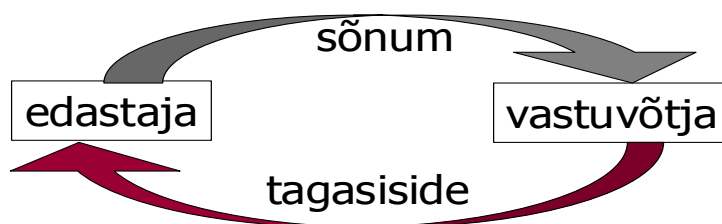
- 1) tagasiside;
- 2) hindamine.

Tagasiside ja hindamise erinevus ilmneb, kui mõelda suusahüppajale. Ta saab tagasisidet treeningute käigus oma treenerilt, kes annab infot, kuidas ja mida peaks ta oma hüpete juures muutma ja arendama. Hindamisega tegelevad suusahüppevõistlustel kohtunikud, kelle poolt antud hinne koos hüppe pikkusega paneb suusahüppaja teatud kohale paremusjärjestuses (Ruul, Noor 2005).

6.1. Tagasiside

Tagasiside on õpitulemuste mitteametlik hindamine, mille eesmärgiks on eelkõige anda õppijatele infot selle kohta, kuidas õppimine on edenenud, mida oleks vaja senise tegevuse juures muuta ja arendada.

Tagasiside on loomulik osa igasugusest suhtlemisest. Õppimise juures on suhtlemisel oluline roll, seega on ka tagasiside õppimisest lahutamatu. Tagasiside protsess õppimisel toimub sarnaselt suhtlemisele (Joonis 15). Tagasiside komponentideks on sõnum, sõnumi edastaja, sõnumi vastuvõtja, tagasiside sõnumile. Sõnum on õpitav, selleks võivad olla informatsioon, oskused, ideed vms. Sõnumi edastajaks on enamasti õpetaja (õppejõud, koolitaja), kuid sõnumid võivad pärineda ka internetist, raamatustest, meediast jne. Sõnumi vastuvõtjaks on õppija. **Tagasiside sõnumile on vastuvõtja reaktsioon sõnumile, mis peegeldab seda, kuidas ja mida on vastuvõtja sõnumist aru saanud.** Tagasisidest sõnumile saab edastaja jaoks uus sõnum, millele ta omakorda annab tagasisidet ehk edastab uue sõnumi. Tegemist on kahepoolse protsessiga, kus tagasisidet annavad nii õpetav kui ka õppiv osapool.



Joonis 15. Tagasiside õppimise ja suhtlemise protsessis

Tagasiside mõistmine on oluline õppimise tulemuslikkuse seisukohast. Õppija, kes oskab tagasisidet tõlgendada, tunneb paremini oma tugevusi ja nõrkusi, oskab neid õppimisel kasutada ning vajadusel oma tegevust muuta. Tagasiside saamise ning andmise oskus on õppima õppimisel väga tähtis.

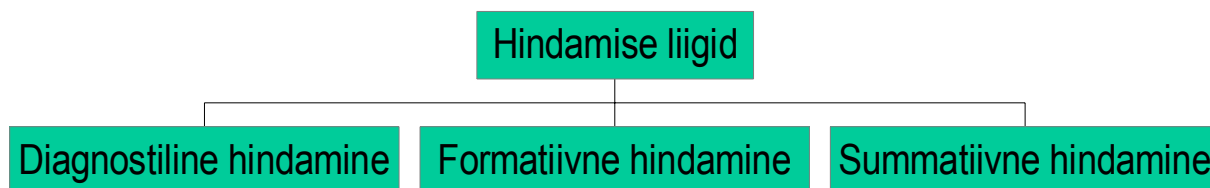
6.2. Hindamine

Hindamine on õpitulemustele hinde andmine. Hinne võib olla numbriline (“5”, “2” jne.) või sõnaline (“väga hea”, “kasin” jne.). Samas ei ole hinne kunagi ainult number või sõna. See kannab alati **lisaks objektiivsele väärtusele ka subjektiivseid tahke.** Hinnet võib tõlgendada kui hindaja subjektiivset arvamust, kui kokkuvõtet eesmärgi saavutatusele ning kui soovi õppija käitumist mõjutada. See, kuidas hinde saaja seda tõlgendab, oleneb tema hoiakutest ja suhtumistest õppimisse, õpitavasse ning hindajasse. Kui hindamist ning hinnat võetakse kui õppimise võimalust, võib praktiline kasu õppija jaoks olla sellest väga suur.

Objektiivse ja arendava hindamise eelduseks on, et sellega tegeletakse kogu õppimise jooksul. Hindamine ei leia seega aset **mitte ainult õppimise lõpus, vaid toimub pidevalt.** Hindamise liigid lähtuvalt hindamise ajastamisest on järgmised (Joonis 16):

- 1) **diagnostiline hindamine** on õppimise eelne hindamine, mille eesmärgiks on välja selgitada õpivajadus;

- 2) **formatiivne hindamine** on õppimise ajal toimuv hindamine, mille eesmärgiks on kujundada õppimise käigus soovitud õpitulemust.
- 3) **summatiivne hindamine** on õppimise järgne hindamine, mille eesmärgiks on anda hinnang õpitulemusele (Kadajas 1996).



Joonis 16. Hindamise liigid Kadajase (1996) järgi

Lähtuvalt õppimise ja hindamise eesmärgist kasutatakse erinevaid hindamise liike. Enim levinud on summatiivne hindamine, kuid järjest enam rakendatakse teadlikult ka diagnostilist ja formatiivset hindamist.

Hindamine toimub lähtuvalt **hindamiskriteeriumitest**, milleks võivad olla järgmised näitajad (Biggs 2003):

1) individuaalne sooritus võrreldes standardiga;

Hindamise aluseks on eelnevalt paika pandud ja/või kokku lepitud standard, mis iseloomustab parimat võimalikku sooritust. (Tabel 3)

Tabel 3. Plussid ja miinused, kui hindamiskriteeriumiks on võrdlus standardiga

<ul style="list-style-type: none"> + ühtne alus kõigi õppijate hindamiseks; + võimalus oma arengut standardiga võrrelda; + informatiivne kõrvalseisja jaoks; 	<ul style="list-style-type: none"> - standardi problemaatilisus: vananenud, ainult hindaja arvamust peegeldav või mitmeti mõistetav; - liiga kõrge standard vähendab õpimotivatsiooni; - õppijate standardiseerimine.
---	--

2) individuaalne sooritus võrreldes õpperühma keskmise sooritusega;

Hindamise aluseks on võrdlus teiste õppijate sooritustega. Hindaja lähtub hinnangu andmisel õpperühma keskmisest tasemest, mitte üldisest standardist. (Tabel 4)

Tabel 4. Plussid ja miinused kui hindamiskriteeriumiks on võrdlus õpperühma keskmise sooritusega.

<ul style="list-style-type: none"> + tagasiside õppija taseme kohta rühmas; + rühmatunnetuse ja koostöö kujunemine, kui tugevamad aitavad nõrgemaid; + rühmas on esindatud nii kõrgeid kui ka madalad tulemused. 	<ul style="list-style-type: none"> - ei arvesta standardile vastavusega; - õppijatel kujuneb ebaadekvaatne arusaam oma õpitulemustest: kõrgete hinnete saajad hindavad end üle ja madalate hinnete saajad hindavad end liiga madalalt - võimalik negatiivne mõju suhetele rühmas.
---	--

3) individuaalne sooritus võrreldes individuaalse sooritusega enne õppimist.

Hindamise aluseks on õppija ise. Hindaja kõrvutab õppija sooritust enne õppimist ja pärast õppimist ning annab hinnangu lähtuvalt õppija arengust. (Tabel 5)

Tabel 5. Plussid ja miinused kui hindamiskriteeriumiks on sooritus enne õppimist

+ õppija arengu peegeldamine; + õppija eneseanalüüsi toetamine; + õppija võimete, varasemate teadmiste ja kogemustega arvestamine; + motiveerib õppima ja pingutama; + vigadest õppimine.	- suurem töömaht hindaja jaoks; - keeruline ja raskesti mõistetav hinde kujunemine; - on oht, et esialgsel hindamisel õppijad ei avalda tegelikke teadmisi, et saada paremat hinnet lõpus; - erinevad tingimused kahe soorituse ajal.
---	--

Sõltumata kasutatud hindamiskriteeriumist on hindamine alati tugevalt mõjutatud **hindajast**. Traditsiooniliselt peetakse hindajaks eelkõige õpetavat osapoolt, kuid järjest rohkem kaasatakse ka teisi hindajaid. Hindamist saab lähtuvalt hindajast liigitada järgmiselt:

1. **Enesehindamine** – hinnangu õpitulemusele annab õppija ise;
2. **Väline hindamine** – hinnangu õpitulemusele annab keegi teine;
Sellisel juhul võivad hindajateks olla järgmised:
 - 2.1. õppejõud;
 - 2.2. kaasõppijad;
 - 2.3. praktikud, eksperdid;
 - 2.4. erinevad kombinatsioonid hindajatest (nt komisjonid).

Erinevate hindajate kasutamisel on erinevad taotlused ja tagajärjed. **Enesehindamine on õigustatud ja tulemuslik**, kui tegemist on küpsete ja ennastanalüüsivate õppijatega, kes suudavad end kõrvalt jälgida ja hinnata. **Kaasõppijad hindajana** oskavad anda hinnangut iga õppija panusele koosõppimisel, kuid hindamine võib olla tugevalt mõjutatud grupis valitsevatest suhetest. **Praktikud ja eksperdid** oskavad hinnata õpitu vastavust praktikale, kuid ilmnedavad võivad lahknevused teooria ja praktika vahel. **Õppejõud** hindajana võivad olla mõjutatud isiklikest suhetest õppijatega. Parimaks variandiks võib pidada erinevate hindajate kombinatsiooni.

7. TULEMUSLIKKU ÕPPIMIST TOETAVAD STRATEEGIAD JA VÕTTED

Käesoleva peatüki eesmärgiks on tutvustada erinevaid õpitegevusi ning anda soovitusi nende efektiivsemaks sooritamiseks.

Viimastest peatükist on võimalik leida vastused järgmistele küsimustele:

- Kuidas määratleda oma õpivajadust?
- Kuidas seada õpieesmärki?
- Kuidas on kõige efektiivsem oma õppimist planeerida ja organiseerida?
- Kuidas õppida loengutest võimalikult palju?
- Kuidas õppida teistega koos?
- Kuidas võimalikult hästi lugeda ja kirjutada?
- Kuidas kriitiliselt mõelda?
- Kuidas võimalikult lihtsalt palju meelde jätta?
- Kuidas olla eksamitel edukas?

Antud peatüki lugemise tulemusel mõistab õppija võimalusi oma tegevuste parandamiseks õppimisel.

7.1. Õpivajaduse määratlemine

Õpivajaduse määratlemine on õppimist sissejuhatav tegevus, mille käigus selgitatakse välja see, mida on vaja õppida. Õpivajadused peegeldavad **puudujääke õppija praeguste teadmistes, oskustes, hoiakutes võrreldes vajaminevate teadmiste, oskuste ning hoiakutega**. Õppimine peab alati algama õpivajaduse hindamisest. See eeldab, et õppijal on:

1) informatsioon sellest, mida on vaja õppida.

Kõrgkoolis õppides on õppe sisu enamasti kirjeldatud õppekavades. Konkreetsetes ainetes lõikes on teemad kirjeldatud ainekavades/programmides jm. Esimesel kohtumisel kursuse alguses pühendab õppejõud reeglina teatud aja, et kirjeldada ootusi, mida peaks üliõpilane ainekursuse lõpuks täitma.

2) oskused enesehindamiseks.

Enesehindamise aluseks on varasemad hinnangud teiste poolt (näiteks õppejõu tagasiside, eksamil saadud hinne jne), ja/või enesevaatluse ja -analüüsi tulemused.

Õpivajaduse määratlemine on oluline, sest täpsustab õppija jaoks, mida on **vaja õppida**. Nii ei tegele õppija ebaoluliste valdkondade ja teemadega ning saab keskenduda tõeliselt tähtsale. Õpivajaduse äratundmine aitab õppijal näha **õppimist olulise ning tähendusliku tegevusena**. Nii vastutab õppija oma õppimise eest ning juhib oma õppimise protsessi. See tagab ka õppimise paremad tulemused.

Õpivajaduse väljaselgitamine on aluseks **õpieesmärgi püstitamisel** ning edasiste õppimistegevuste planeerimisel. Kui õpivajadus on määratlemata või määratletud puudulikult, siis on kogu õppimine rajatud valedele alustele, mille tõttu osutuvad ka tulemused oodatust nõrgemateks.

Õpivajaduse määratlemine on eelduseks **õppija süsteemsele arengule**. Õpivajadust hinnates võetakse arvesse varasemad teadmised, oskused ja kogemused ning lähtuvalt nendest planeeritakse edasine õppimine. Olles teadlik iseenda õpivajadustest, ei toimu asjatut kordamist, liiga lihtsate ülesannetega tegelemist jms.

Õpivajaduse enesehindamine toimub kahes etapis (Karu 2005):

- 1) kriteeriumite, mille alusel õpivajadust hinnata, määratlemine;
- 2) nende kriteeriumite alusel oma senise õppimise hindamine.

Mõned soovitused õpivajaduse hindamiseks:

➤ Õpivajadust on lihtsam hinnata, kui oled varasemate õpingute lõpus analüüsinud seda, millised ootused uute teadmiste, oskuste jms osas jäid täitmata, millised õpitulemused ei rahuldanud, mida tahaksid antud teemast veel juurde õppida. Seega **algab õpivajaduse diagnoosimine juba eelnevate õpingute lõpus**.

➤ Enesehindamist kergendab järgmiste **küsimuste esitamine iseendale**:

- Mida ma tahan sellelt ainekursuselt omandada?
- Mida ma käsitletavatest teemadest ei valda piisavalt hästi?
- Miks ma tahan sellel ainekursusel osaleda?
- Mida ma tahan ainekursuse lõpuks osata/teada? Milliseid õpitulemusi ma ootan iseendalt?

➤ Õpivajaduse väljaselgitamist toetab oma arengu pidev jälgimine ja analüüsimine. Selleks sobivad näiteks **õppimispäevikud**, mida peetakse õpingute ajal ning kuhu märgitakse üles mida, miks ja kuidas on varem õpitud, kuidas läheb õppimine sel korral jms; **õpimapid**, kuhu kogutakse oma varasemad tööd ja saavutused ning mis peegeldavad õppija arengut.

➤ Heaks võimaluseks oma õpivajadust konkreetses aines hinnata, on võtta aluseks ainekursuse käigus käsitletavat teemat ning **hinnata iga teema tähtsust ja valdamist enda puhul**. Nii selguvad teemad, millele pead õppimise käigus enim tähelepanu pöörama.

7.2. Õppimise eesmärgistamine

Õppimise eesmärgistamine on tegevus, mis järgneb õpivajaduse määratlemisele. Selle käigus määratavad õppija ja/või õppejõud õppimise oodatavad tulemused. See tähendab selgunud õpivajaduste analüüsimist ning **otsustamist, milline neist vajadustest on rahuldav kavandatava õppimisega** ning millised vajadused nõuavad teistsugust lähenemist. Alati ei pruugi olla kõrgkooli ainekursused parimaks võimaluseks mõnda õpivajadust rahuldada.

Õppimise eesmärgistamisel püüab õppija leida vastused järgmistele õppimise sihti ja protsessi väljendavatele küsimustele: **Miks õppida? Mida õppida? Kuidas õppida? Kus õppida?** Nendele küsimustele vastuste leidmine võib toimuda nii auditooriumis õppejõu poolt antud iseseisva ülesande või tema poolt juhitud arutelu käigus kui ka õppija poolt iseseisvalt.

Õppimise eesmärgistamine on oluline, sest aitab **konkretiseerida võimalikud õpitulemused** ning nende saavutamiseks vajalikud tegevused, töömahu, ajakulu, õpiressursid jms. Õpieesmärgid aitavad vältida õppija ootuste ja õppejõu tegevuste vastuolu. Kui aine alguses mõeldakse läbi õpieesmärgid, siis on mõlemaid pooli rahuldavad tulemused tõenäolisemad.

Õppimisele eesmärgi seadmine on tähtis, sest suurendab **õppijate vastutust oma õppimise eest**. Kui õppija on ise midagi enda jaoks sihiks võtnud, siis on ta märksa enam ka selle saavutamisest huvitatud. Õppimine muutub tema jaoks tähenduslikumaks ning olulisemaks. Tundes end oma õppimise peremehena, areneb õppija **valmisolek enesejuhtimiseks**.

Õpieesmärgi püstitamisel on soovitatav järgida põhimõtteid, mis iseloomustavad igasugust eesmärgiseadet. Nimelt iseloomustavad head õpieesmärki järgmised tunnused:

- **Spetsiifilisus:** õpieesmärk on püstitatud silmas pidades konkreetset õppijat ja konkreetseid õppeainet.

Õpieesmärgid peavad olema üksteisest eristatavad ning osutama teatud kindlale valdkonnale ja õppija taotlusele. Selle asemel, et seada eesmärgiks “omandada filosoofia põhiprobleemid”, on parem püstitada eesmärgiks “mõista antiikfilosoofide Sokratese, Platoni ja Aristotelese seisukohti riigi ja selle valitsemise kohta ...”.

- **Mõõdetavus:** õpieesmärk on arvuliste või muude näitajatega kirjeldatav.

Õpieesmärgist peab nähtuma, kuidas veenduda, et see on saavutatud. Selle asemel, et võtta eesmärgiks “koostada referaat eksistentsialismist”, on parem seada eesmärgiks “koostada 10-le allikale tuginev, 5-leheküljeline referaat eksistentsialismist ...”.

- **Ajastatus:** õpieesmärk kajastab tähtaega või ajavahemikku, mis ajaks on selle saavutatust võimalik tõestada.

See aitab õppijal kinni pidada teiste poolt seatud tähtaegadest ning planeerida oma tegevust kooskõlastatult erinevate nõudmistega. Selle asemel, et sõnastada eesmärgina “esitada 1. peatüki kohta 5 küsimust”, on veel parem võtta eesmärgiks “esitada 1. peatüki kohta 5 küsimust 3 päeva jooksul”.

- **Realistlikkus:** õpieesmärk arvestab tingimustega, milles see tuleb saavutada.

Õppija peab suutma hinnata, kas ta suudab oma eesmärki saavutada määratud mahus nimetatud tähtajaks. Pole mõtet seada endale eesmarke, mida ei suuda saavutada. Selle asemel, et lähtuda eesmärgist “analüüsida J. J. Rousseau vaateid ühiskonnast 1 nädala jooksul”, on parem sõnastada eesmärgina “analüüsida J. J. Rousseau olulisimaid vaateid ühiskonnast 2 kuu jooksul”.

- **Täpsus:** õpieesmärgis on võimalikult vähe üldsõnalisust ja ebamäärasust, et õppija ning teised õppimisega seotud isikud saaksid ka aja möödudes aru, mida antud eesmärgiga silmas on peetud.

Mõned soovitusel õppimise eesmärgistamiseks:

- Õpieesmärki aitab püstitada see, kui mõtled, milleks tahaksid **olla võimeline** õpitavates teemades ja valdkondades.

- Enne isiklike õpieesmärkide püstitamist **tutvu õppekavas ja/või õppejõu poolt seatud eesmärkidega**. Nii väldid konfliktide tekkimist, kui selgub, et Sinu ja õppekava/õppejõu eesmärgid on vastuolulised või vastandlikud. Õppekava/õppejõu poolt ainele seatud eesmärgid on käsitletavad õppija jaoks raamistikuna, millesse sobitada isiklikud eesmärgid antud teemade õppimisel.

- Õpieesmärkide seadmisel pea silmas aine sooritamiseks **püstitatud hindamiskriteeriume ning ülesandeid**. Isiklikku õpieesmärki saavutades on kasulik teha tööd ka aine nõudmistele vastamiseks.

- Õpieesmärk ei tohiks olla sõnastatud õppija **passiivse tegevusena** (näiteks kuulata loengut vms). Õpieesmärk peaks peegeldama õppija aktiivset rolli (näiteks ettekande koostamine).

- Pea õpieesmärki silmas **kogu õppimise ajal**, et Su tegevus ei kalduks liialt kõrvale ning vältida pettumust õpitulemustes õppimise lõpus.

- **Vajadusel muuda** õpieesmärke. Õpieesmärkide ümbersõnastamine ei tohiks aga muutuda liialt sagedaseks ning põhjalikuks, kuna muidu muutub keeruliseks nende saavutamine.

7.3. Õppimise planeerimine ja organiseerimine

Õppimise teadlik planeerimine ning eesmärgipärane organiseerimine on väga tähtis, kuna üliõpilastel on ka palju teisi tegevusi, millele õppimise kõrvalt peab aega pühendama. Seetõttu on üsna tavaline, kui õppimine ühel hetkel väga koormavaks muutub. Ajapuuduse võib tingida mitmete asjaolude kokkusattumine, kuid osaliselt on see kindlasti ka oma tegevuse vähese planeerimise tulemus.

Oma aja paremaks kavandamiseks on enne õppimise alustamist soovitav koostada **õppimise plaan**. Õppimise plaan on ajakava, kus on välja toodud õppija tegevused ning tähtajad õpieesmärkide saavutamiseks. Milleks see hea on?

- ei pea pidevalt juurdlema, mida, millal ja kuidas õppida;
- plaani koostades saadakse õpitavast terviklik ülevaade;
- graafikus püsimine annab kindla enesetunde, et õppimisega tullakse tähtajaks toime.

Taalise plaani koostamiseks on hea teada seda, kuidas on otstarbekas õppimist ajaliselt jaotada. Selleks on kaks võimalust:

- 1) **jaotatud ajas õppimine**, mis tähendab õppimist ja harjutamist lühemate sessioonidena pikema ajaperioodi vältel;

Üldjuhul on õppimise tulemused paremad, kui toimub ajas jaotatud õppimine. Seepärast on ka õpetamine üldhariduskoolis hajutatud pikemale perioodile: ühte õppeainet õpitakse tund-paar nädalas kogu õppeaasta jooksul. Sel viisil õppides püsib õpitav paremini meeles kui kokkusurutud ajas õppimisel, eriti just mehhaanilise õppimise/päheõppimise puhul.

- 2) **kokkusurutud ajas õppimine**, mis tähendab õppimist ja harjutamist pikemat vahet pidamata lühikese ajaperioodi jooksul.

Teatud juhtudel annab paremaid tulemusi kokkusurutud ajas õppimine. See on sobiv eeskätt teoreetilist laadi õppe puhul. Kui on vaja õpitut ka praktikasse rakendada, on otstarbekas jätta enne praktikat periood uue info mõtestamiseks ning seejärel see praktikaga kinnistada (Krull 2000).

Mõned soovitused õppimise planeerimiseks ja organiseerimiseks:

- Õppimise planeerimisel **pea silmas püstitatud õpieesmärke**. Lähtuvalt õpieesmärgist saad hinnata tegevuste tähtsust ja kiireloomulisust ning paigutada need vastavalt sellele oma ajakavva.
- Pärast uue ja raske asja õppimist tuleks kindlasti puhata. On kindlaks tehtud, et tahtliku õppimise lõppedes teadvus ei lakka õpitud materjaliga tegelemast. Toimub nähtus nimega **konsolidatsioon** – teadmiste juurdumine, korrastamine. See on raskendatud, kui hakata pärast õppimist väga intensiivselt tegelema veel millegi vaimset pingutust nõudvaga. Seega pärast õppimist võiks magada või niisama puhata, sest mida erinevam on õppimisele järgnev tegevus, seda paremad on õppimise tulemused.
- Õhtuid on otstarbekam kasutada nn **mäluainete** õppimiseks ja hommikuid **arusaamist nõudvate ainete** õppimiseks. Uni nagu igasugune puhkamine soodustab konsolidatsiooni ja meeldejätmist. Kuna arusaamist nõudvad ülesanded meeldejätmist ei vaja, võib neid ka hommikul õppida. Unustamist ei tingi mitte niivõrd aeg, kui elamused, mis seda aega täidavad. Näiteks kaheksa tundi und vähendavad meelespidamist vähem kui kaheksa tundi aktiivset päevast tegevust.
- Lihtne reegel, mida aja planeerimisel meeles pidada, on järgmine: **paralleelselt uue materjali õppimisega tuleks korrata ka varem õpitut**. Kui materjali pidevalt uuesti läbi vaadata, jääb see palju paremini meelde. Oluline asi järjepideva õppimise puhul on ka **õpiharjumuse teke**. Harjumus omakorda tekitab vajadust edasi õppida.
- **Mitut ainet õppides on soovitatav paigutada sarnased valdkonnad üksteisest kaugemale**. Sarnaste valdkondade õppimine järjest takistab konsolidatsiooni tekkimist. Õpi vaheldumisi nt keeli ja õigusaineid, kombineeri teooriat praktikaga.
- **Jaota kordamine pikemale ajaperioodile ja tee vaheaegu**. Katsetega on kindlaks tehtud, et kui kogu materjali üritada meelde jätta korraga, siis on tulemus nõrgem kui vaheaegu tehes. See ei kehti ainult mahuka materjali korral, vaid näiteks ka võõrkeele sõnade päheõppimisel. Kui kolm korda järjest loetakse ette viisteist sõna või tehakse kolme lugemiskorra järel paus, mille ajal räägitakse teile paar minutit anekdooti, siis kontrollimisel selgub, et teisel juhul on tulemus (ehk meelde jäetud sõnade arv) poole suurem. Vaheajad ei tohi aga liiga pikaks muutuda, siis mõju väheneb. Milline on optimaalne aeg, tuleks ise katse-eksituse meetodil kindlaks teha.
- Piisavalt tuleks **jätta aega õpitu juurdumiseks**. Inimene mäletab teisel-kolmandal päeval pärast õppimist materjali paremini kui vahetult pärast seda. Sellepärast pole väga ratsionaalne viimasel minutil õppimine. Tavaliselt ei jää vahetult eksamiks õppides materjali kinnistamisele ka hiljem aega, kuna kohe tuleb hakata tegelema mingi uue asjaga (nt järgmise eksamiga).
- Paaril päeval pärast vastamist või eksamit ürita endale jutustades õpitut teemat **veelkord korrata**. Unustamine on kõige kiirem esimesel ja teisel päeval pärast õppimist. Kuna aga siis on olemas veel võime materjali peast reprodutseerida (mis on kordamisel oluliselt tõhusam, kui uuesti lugemine), siis tuleb unustamise vastu võidelda just sel ajal. Hiljem unustamine väheneb. Seega, mida kauem on materjal juba meeles püsinud, seda tõenäolisem, et see püsib ka edaspidi.

7.4. Efektiivne õppimine loengutes

Sõltuvalt õppetöö vormist toimub kuni 50% õppimisest auditoorselt. Auditoorne õppetöö tähendab enamasti loengut. Loeng on siiani üks levinumaid õppemeetodeid, ehkki loengutes õppimise tõhususe üle on palju vaieldud. Loengut kuulates on üliõpilane kuulaja rollis ega pea ise aktiivselt kaasa töötama. Lisaks sellele pole tänapäeval loengute pidamise järele enamikes õppeainetes enam otsest vajadust – loengulise õppetöö ajalugu ulatub aega, mil raamatuid oli vähe ning õpetaja ülesandeks oli nende sisu õpilastele tutvustada. Tänapäeval saab igaüks ise sellist informatsiooni raamatukogust, internetist või mujalt omandada.

Vaatamata sellele kasutatakse loenguid õppetöö läbiviimisel üsna palju. Kui puuduvad korralikud õppematerjalid, on õppija ülesandeks loengus kuuldu kohta endale märkmeid teha. Konspekterimise peamine ülesanne on **mälu toetamine**, kuid selle kaudu **arendatakse ka väljendusoskust** (materjali lühemalt formuleerides) ja **mõtlemisvõimet** (materjali iseseisvalt läbi mõeldes, struktureerides). Loengute konspekterimisel peab õppija suutma kiiresti otsustada, mis on oluline ja mis mitte ning seda samal ajal üles märkima.

Konspekterimine eeldab pidevat materjaliga kaasamõtlemist, sellest olulise väljanõppimist ning üldistuste tegemist. Seega on eesmärgiks **võimalikult vähese kirjutamisega võimalikult palju ning selgelt kirja panna**. Soovitav on teha ühelauseline (mitte pikem!) kokkuvõtte iga kuuldu teema või tekstilõigu kohta. Ka iseseisvalt lugedes on raamatust märkmete tegemine tõhusam, kui piirata seda ühe lausega tekstilõigu kohta. Vastasel korral kiputakse märkima ebaolulist infot, piirang sunnib teksti hoolikamalt lugema. Allajoonimise tõhusust saab suurendada kokkuvõtivate ääremärkuste (võtmesõnad vms) lisamisega.

Loengute jälgimine on keerukas, sest üliõpilane peab suutma ühel ja samal ajal panna tähele kõneleja esitatud väiteid ja fakte, mõelda saadud informatsioonist oma varasemate teadmiste kontekstis ning teha üleskirjutisi. Sellest lähtuvalt veel mõned soovituselised märkmete tegemiseks:

- kasuta märksõnu, sümboleid, lühendeid;
- liigenda teksti, kasuta erinevaid värve, kirjastiile;
- ära kirjuta sõna-sõnal maha, vaid kirjuta seda, millest aru said;
- erista oma mõtled teiste mõtetest.

Loengutes käimise ainsaks eesmärgiks pole aga kindlasti vaid konspekterimine, peamine on ikkagi see, kui palju seal õpitakse. Seepärast tuleks leida tasakaal kuulamise ja kirjutamise vahel. Mida rohkem kirjutad, seda vähem mõtled ja kuulad. Püüa eraldada kuuldu kõige olulisem ning siduda see oma varasemate teadmistega. Loengumärkmete ülesandeks ei ole sõna-sõnaline õppejõu jutu üleskirjutamine, märkmed peaksid olema eelkõige meenutusvihjeks. Loengu järel leia kindlasti aega märkmete ülevaatamiseks ning vajadusel täiendamiseks.

Loengu konspekterimine ebaõnnestub ...

... kui tähtsustad üle õppejõu iga sõna ning püüad seda kindlasti oma märkmetesse kirja saada;
... kui Sa ei suuda hinnata, millised osad on käsitletud teemadest tähtsaimad. Selle üle otsustamisele aitab kaasa oma õpivajaduse tundmine ning selgelt püstitatud õpieesmärgid;
... kui Sul puudub loengu kuulamisel konkreetne eesmärk. Juhuslikult mingisse loengusse sattudes on keeruline selles efektiivselt osaleda, kuna Sul puuduvad eelnevad ootused käsitletavate teemade kohta (Cottrell 2001).

7.5. Õppimine koos teistega

Õppimine toimub suures osas suheldes. Koos teistega õppimise leiab auditooriumis aset eelkõige läbi erinevate rühmatöö ülesannete. **Rühmatöö** on õppemeetod, kus õppimine toimub läbi arutelu teiste õppijatega – õpperühmast moodustatakse väiksemad grupid, millele õppejõud annab teatud

aja jooksul lahendamiseks mingi probleemi. See on üks populaarsemaid ja enam kasutatavamaid aktiivõppe meetodeid.

Rühmatöö on õppimisel oluline, sest ...

...suurendab õppijate aktiivsust õppimisel. Väiksemates rühmades on õppijatel lihtsam oma seisukohti väljendada ning nende eest seista.

...aitab õppijal avatumalt mõelda. Tutvumine teiste inimeste ideede ning seisukohtadega võimaldab mõista probleemide mitmekesisust ning arvamuste paljusust.

...aitab rahuldada õppijate suhtlemis-, kuuluvus-, eneseväljendus- ning tunnustusvajadust. Õppimine tugineb suhtlemisele ning rühmatöö käigus avaneb õppijatel võimalus läbi vastastikuse suhtlemise õppida.

...aitab arendada õppijate sotsiaalset ja emotsionaalset võimekust. Rühmatöö abil õpitakse tundma üksteise tugevusi ning nõrkusi, neid aktsepteerima ning arvestama. Need oskused on olulised edukaks rühmatööks.

...suurendab õppijate vastutust oma õppimise eest. Rühmatöös sõltub tulemus iga õppija enda panusest. Selle mõistmine muudab õppijad enam oma õppimise peremeheks. Nii suureneb õppija enesejuhitavus.

...võimaldab osa saada osalejate erinevatest kogemustest, ideedest, väärtustest, teadmistest jms. Kaasõppijate varasemad kogemused on sageli õppimise kõige olulisem ressurss, mille rakendamine on võimalik eelkõige koos teistega õppides. Nii luuakse uut teadmist ning kogetakse sünergiat.

...suheldes kujuneb positiivne õpiõhkkond, mis soodustab õppimist läbi positiivsuse, üksteise toetamise, tööõõmu.

...õpetab õppimist. Rühmaaruteludes osaledes nähakse, milliseid õpitehnikaid ning -võtteid teised kasutavad. See laiendab õppija õpistrateegiad.

Rühmatöö käigus võivad ilmneda liikmete jaoks järgmised probleemid (Lindberg 2001):

- **Identiteedi probleem:** rühma liikmed ei tea, kellena neid aktsepteeritakse.
- **Kontrolli probleem:** rühma liikmed ei tea, kes haarab teiste juhtimise ning kas sellist kontrolli ka aktsepteeritakse.
- **Individuaalsete ja rühma vajaduste probleem:** rühma liikmed otsivad võimalusi, kuidas parimal viisil rahuldada rühmatöös nii individuaalsed vajadused kui ka saavutada rühma eesmärgid.
- **Läheduse probleem:** rühma liikmetel on erinevad ootused, millisel määral ollakse valmis vastastikuseks seotuseks ning läheduseks.

Mõned soovitusel, et rühmatöös õppimine oleks tulemuslik ning efektiivne:

➤ Teadvusta, mis on **rühmatöö eesmärk** ehk miks on õppejõud andnud just sellise ülesande. Ilma eesmärgita muutub rühma arutelu pinnapealseks jutuvadaks, mille käigus ei õpita. Vajadusel täpsusta eesmärk õppejõu käest üle. Selge ja kõigile mõistetav eesmärk on õnnestunud rühmatöö eelduseks.

- Jälgi, et **ülesanded oleksid jagatud**. Rühmatöö on tulemuslikum, kui rühma liikmete hulgast on määratletud see, kes juhib arutelu, kes teeb tulemustest kokkuvõtte, kes esitab ettekande jne.
- Taga, et **igäüks saaks oma arvamust avaldada**. Rühmatöö tulemus sõltub iga osaleja enda aktiivsusest, tema ideedest, kogemustest, teadmistest. Seega on oluline, et igäüks saaks oma mõtteid avaldada ning põhjendada, muutumata selle juures oma arvamust pealesuruvaks.
- **Toeta teisi rühma liikmeid**. Nii on kindlustatud, et rühmasisesed suhted on õppimist soodustavad ning igalt osalejalt tulevad väärtuslikud arvamused.
- Püüa teemast **mitte kõrvale kalduda**. Rühmaarutelude puhul on suurimaks ohuks hakata vestlema õpiülesandega otseselt mitte seotud teemadel. Nii võib rühmatöö ülesande lahendamiseks ajast puudus tulla. Seega on oluline jälgida ka ajakasutust.
- Hoolitse, et töö tulemus saaks **kirjalikult fikseeritud**. Kui rühmatöö tulemus jääb kirja panemata, siis polekski ühisel arutelul enam tulemust, kui osalejate meeldivad mälestused.
- Arvesta **grupi arengu erinevaid faase** (vt 4.3. Sotsiaalne õpikeskkond). On loomulik, et teatud grupi arengu järgus on suhted konfliktsemad ning teatud järgus keskendutakse enam heade suhete hoidmisele.
- Mõista, et **ebameeldivad mälestused rühmatöödest** ei tähenda veel, et Sulle ei sobi teistega koos õppimine. Ebaõnnestunud rühmatöö põhjused ei ole mitte meetodis kui sellises, vaid näiteks rühmatöö vales korralduses. Rühmatöö korraldamisel on õppejõu levinumateks vigadeks väheatraktiivne ülesanne, protseduurireeglite kooskõlastamata jätmine, liiga vähene aeg, ebasobiv ruum, tagasiside puudumine töö käigu kohta.

7.6. Õppimisallikate leidmine ja kasutamine

Õppimine toimub sageli lugedes. Lugemine arendab mõtlemist, annab uusi ideid ja teavet ning uut ainet mõtlemisele (Lindberg 2001). Lugemine võimaldab õppimist kellegi teise poolt vahendatud kogemusest. Mitmete õppimisteoreetikute (Säljo 2003) hinnangul sõltubki õppija edu hariduses tema oskustest toime tulla vahendatud kogemusega. Üks osa vahendatud kogemustega toimetulekust seisneb **infootsingu** võimes ehk oskuses leida õppimiseks sobivaid allikaid.

Infootsinguks on praegusel ajal parimad võimalused raamatukogudes ja internetis. Kaasaegses infoühiskonnas on väga palju erinevatel eesmärkidel kirjutatud, erinevate kasutamisevõimaluste ja põhjalikkuse tasemega materjale. Raamatukogudest võib leida primaarallikaid nagu monograafiad, kogumikud jms ning sekundaarallikaid nagu käsiraamatud, õpikud, teatmeteosed. Palju kasulikke materjale leidub internetis: täistekstide või märksõnade andmebaasid, elektroonilised ajakirjad jm väljaanded, *digest*-tüüpi materjalid (lühikäsitlused teemadest, probleemidest) jms.

Kui vajalikud õppimisallikad on leitud, siis muutub oluliseks **oskus nendega töötada ehk lugemisoskus**, mille all mõeldakse tekstist arusaamise võimet ja loetu sisu omandamise oskust.

Üks lugemisoskust iseloomustavatest näitajatest on lugemise kiirus. **Lugemise kiiruse** arendamine on oluline vastuvõetava info hulga suurendamiseks. Täiskasvanud inimeste lugemise kiirus erineb kuni kuuekordselt. Hea lugeja haarab korraga 12-14 tähekohta, nõrgem kuni 6. Aeglase lugemise peamine põhjus on liiga üksikasjalik peatumine igal sõnal, mis kestab seni, kuni kõiki tähti selgelt tajutakse. See muudab loetu fikseerimise aja pikaks. Tähelepanu ja taju mahu uuringud aga näitavad, et terve sõna äratundmine võib kesta sama kaua kui üksiku tähe äratundmine. Alati pole vaja tervikut näha, et seda ära tunda (nt rmtk = raamatukogu). Lugemiskiiruse arendamiseks tuleb

üritada lugedes korraga haarata rohkem sõnu, mitte peatuda igal sõnal eraldi. Korrapärase harjutamise tagajärjel võib lugemise kiirus tunduvalt tõusta.

Lugemisoskuse arendamiseks võib õppida **süsteemse lugemise oskust** (OKüLVÜ). (Koemets 1972). Süsteemse lugemise tehnika kasutamine on vajalik selleks, et olla aktiivne ja efektiivne lugeja. Sellel puhul töötatakse loetav tekst läbi viiel tasemel, mis ei tähenda mitte teksti viiekordset läbilugemist, vaid lugemist viiel eri viisil:

□ **Orienteerumine.** Lugemine algab ülevaate saamisega sellest, mida raamat sisaldab (tutvumine eessõna, sisukorra, annotatsiooni jms), millele järgneb raamatu põgus lehitsemine ja “diagonaalis” lugemine. Iga teksti või peatüki lõpus selgitatakse välja, mida see käsitleb (nt ajalooline ülevaade, hetkeolukorra kirjeldus, tuleviku prognoosid vms). Planeeritakse, kui kaua aega materjali lugemiseks kokku kulub.

□ **Küsimuste esitamine.** Vaata läbi peatüki lõpus olevad küsimused. Kui neid pole, sea pealkirjad küsivasse vormi või mõtle ise küsimusi. Püüdes neile vastata, selgita välja, mida tead selle teema kohta ilma sellest lugemata. Kui peatüki või raamatu lõpus on kokkuvõtte, siis loe ka see läbi. Küsimuste esitamine, neile vastamine ja kokkuvõtete lugemine valmistab ette sisu paremaks mõistmiseks.

□ **Põhjalik lugemine.** Järgneb põhjalik ja arusaamisega kogu teksti lugemine, eesmärgiga seda mõista ja/või meeles pidada. Selle juures on kasulik teha allakriipsutusi, lisada ääremärkusi.

□ **Vastamine.** Selle etapi ülesanne on materjali uus mõtestatud läbitöötamine. Saadud uusi teadmisi seostatakse olemasolevatega. Lisaks sellele üritatakse kokku võtta ja korrata loetu sisu. Tekst tuleb mõttes või valjusti ümber jutustada või kirjutada. Vastamisele kuluva aja osakaal peab ületama põhjalikule lugemisele (punkt 3) kulutatava aja, eriti fakte sisaldavate materjalide puhul.

□ **Ülevaate tegemine.** Kogu materjal tuleb veel kahel korral tervikuna läbi vaadata. Esimest korda kohe pärast vastamist (punkt 4) ning teine kord vahetult enne kontrolltööd või eksamit. Selline terviklik kordamine on kinnistava toimega.

Lugemisoskus tundub nii elementaarse ja loomuliku oskusena, et tõenäoliselt ei juurdle enamus inimesi väga sageli selle arendamise vajaduse üle. Samas on lugemine õppimise juures väga oluline tegevus ning kindlasti tasub mõelda, kas ka selles osas on midagi, mida saaks ja võiks paremaks muuta.

7.7. Kirjalike tööde koostamine ja vormistamine

Kõrghariduses õppimisel kasutatakse väga tihti erinevaid kirjalikke ülesandeid, esseesid, referaate jm. Kirjalikel töödel on kaks peamist funktsiooni. Esiteks kasutatakse neid, et **hinnata õppija õpitulemusi**. Teisest küljest on kirjutamine ka **vahend õppimiseks**, aitamaks saavutada sügavam ja täpsemat mõtlemist ning arusaamist (Lindberg 2001). Kirjutamise käigus saavutatakse õpitu sügavam mõistmine, saadakse kogemus erialaste terminite kasutamiseks jne. Seetõttu on tähtis oma kirjutamisoskuse arendamine.

Üliõpilaste kirjalikeks töödeks on kõik need tööd ja ülesanded, mis vormistatakse ja esitatakse kirjalike tekstidena paberil või elektroonilisel kujul. Need võivad olla refereerivad (nt referaat), arutlevad (nt essee, juhtumi analüüs) või uurimuslikud tööd (nt kursusetöö, lõputöö).

Levinumad kirjalikud tööd on:

- **essee**, mis on lühem analüütilise iseloomuga teadusliku või kirjandusliku sisuga kirjutis;
- **referaat**, mis on kokkuvõtlik ülevaade mingi(te)st teos(t)est, sisukokkuvõtte.

Referaadi puhul eristatakse järgmisi alaliike:

- a) ülevaateferaat, kus tuuakse välja erinevate autorite seisukohad mingis teemavaldkonnas või küsimuses, neid referaadi autori poolt kommenteerimata. ja
- b) uurimisreferaat, mis eeldab ka kogutud materjali analüüsimist ja nende põhjal järelduste tegemist.

Referaadi ja essee peamiseks erinevuseks on see, et kui referaadis on rõhuasetus teiste autorite töödest ülevaate tegemisel, siis essees on kesksel kohal autori käsitus vaadeldavatest probleemidest, nähtustest ja asjadest. Seejuures võib autor toetuda ka oma oletustele ja kujutelmadele. Essee ei eelda alati uurimusliku alusmaterjali olemasolu. Kuigi autoril on suur vabadus oma mõtete esitamisel, peab esseest siiski välja paistma kirjutaja asjatundlikkus ja tegelikkusetaju (Hennoste 1995).

Referaadi puhul on subjektiivse arvamuse osatähtsus väiksem. Uurimisreferaat eeldab küll seda, et autor avaldab kogutud informatsiooni osas oma arvamust, kuid võõraste autorite seisukohti ja mõtteid ei tohi moonutada. Võõraid seisukohti ei tohi ka oma nime all avaldada, õigele autorile tuleb alati viidata.

Materjali kasutamist ilma autorile viitamata nimetatakse **plagiaadiks** ning tegemist on jämeda akadeemilise eetika reeglite rikkumisega. Võimaliku plagiaadi vältimine on üks põhjustest, miks kõrgkoolides pööratakse kirjalike tööde puhul tavalisest rohkem tähelepanu tööde **koostamise ja vormistamise reeglite** õppimisele ja järgimisele. Töö koostamise ja vormistamise reeglite all mõistetakse nõudeid töö ülesehitusele, vormistusele, viitamisele, viidatud allikate loetelu koostamisele jms.

Näiteks on kõikidele **referaatidele**, kui õppejõud ei sätesta teisiti, selle töö koostamisel iseloomulik järgmine **ülesehtitus**:

1. Tiitelleht;
- (2). Sisukord;
3. Sissejuhatus;
4. Teemaarendus;
5. Kokkuvõte;
6. Allikate loetelu/kasutatud kirjandus;
- (7). Lisad.

Sulgudesse pandud numbrita alajaotused (sisukord, lisad) lisatakse töö struktuuri juhul, kui nende järele on vajadus. Samas on täpselt kindlaks määratud nende asukoht töös.

Hea kirjaliku töö tunnused:

- a. sisu vastab pealkirjale ja käsitleb pealkirjas esitatud ainevaldkonnaga liituvaid olulisi teemasid;
- b. kirjutatu näitab, et kirjutaja valdab teemat;
- c. sisaldab väiteid ja nende argumenteerimist;
- d. on analüütiline ning objektiivne ehk kirjutaja on püüdnud esitada võimalikult palju erinevaid vaatekohti probleemile ning kõrvutanud neid omavahel;
- e. on kerge lugeda ja kirjutaja mõttekäiku jälgida;
- f. sisaldab sissejuhatust ja kokkuvõtet.

Mõned soovitusel kirjalike tööde koostamiseks:

➤ Enne kirjutama asumist **veendu, et oled mõistnud kirjaliku töö eesmärgi**. Selleks on kasulik arutada kirjaliku töö pealkirja üle kaasõppijate või õppejõuga. Paar päeva tasub lihtsalt teema üle mõtiskleda ilma midagi konkreetset kirja panemata.

➤ **Koonda kirjutatava teemaga seonduvad materjalid ja mõtted.** Mõistlik on meelde tuletada oma varasemad teadmised ning ainekursusel kuuldu, mille hulgast saad valida need alateemad, millele kirjutises keskenduda.

➤ **Korrasta kogutud ideed kirjutise pealkirja valguses.** Kõik suurepärased mõttekäigud ei pruugi sobida antud pealkirja alla. Mõtteid aitavad korrastada erinevad skemaatilised abivahendid nagu näiteks mõistekaardid, maatriksid jms. Selles tööjärgus on mõistlik välja töötada kirjutise struktuur – millises järjekorras esitada väited ja kuidas neid argumenteerida.

➤ **Kirjuta mustand.** Kirjutamist alustades ei pea püüdlema kohe lõpliku ja parima sõnastuse poole. Kui kirjutad ühe korra kogu teema läbi, siis on pärast hea teha parandusi ning muuta mõtete ja lõikude järjestust. Mustandit loe kriitiliselt ning püüa asetuda lugeda rolli. Pööra tähelepanu mõttekäikude jälgitavusele, ladusale lauseehitusele, korrektsele õigekirjale jms.

Erinevates teadusharudes ning sellest lähtuvalt ka kõrgkoolides (isegi ühe kõrgkooli eri teaduskondades või kolledžites) võivad **kirjalike tööde koostamisel ja vormistamisel olla välja kujunenud mõnevõrra erinevad reeglid**. Ühe kõrgkooli või õppetöö struktuuriüksuse lõikes on vastavad nõuded ja reeglid tavaliselt koondatud **spetsiaalsetesse juhenditesse**. Nõuete täitmist eeldatakse kõikide õppejõududele esitatud tööde puhul ning eriti jälgitakse töö koostamise ja vormistamise reeglite järgimist lõputööde juures, kus vastavus nõuetele on üks hindamise kriteeriume. Seetõttu on kasulik end kohe õppeaja alguses taolise juhendiga kurssi viia.

7.8. Kriitiline mõtlemine

Kriitiline mõtlemine on iseseisev mõtlemine. See tähendab, et õppija **kujundab ise** oma mõtted, ideed ja väärtushinnangud olles **teadlik väliste tegurite** (teised inimesed, meedia jms) mõjust oma mõtlemisele (Klooster 2001). Nii õpitakse märkama väärarusaamu, stereotüüpseid hinnanguid ning moonutusi oma maailmapildis. Kriitiliselt mõeldes muutub informatsioon isiklikuks, tähenduslikuks ja kasulikuks (Mezirow 1990). Kriitiline mõtlemine ei tähenda halvustavat ja põhjendamatu kritiseerimist. See on iseloomulik täiskasvanulikule küpsusele. Kui inimesel puudub kriitilise mõtlemise võime, siis on ta jäänud lapsepõlvele omastesse arusaamadesse ning mõttemudelitesse (Brookfield 1991).

Kriitilisele mõtlemisele on omased järgmised tunnused (Brookfield 1991).

- See on **loov ning produktiivne tegevus**;

Kriitilised mõtlejad julgevad kahelda olemasolevas ning vaadata asjadele uuest vaatenurgast. See võimaldab läheneda probleemidele loovalt. Loovusest kasvavad välja uued ning ootamatud lahendused.

- See on **protsess**, mitte tulemus;

Kriitiline mõtlemine toimub pidevalt. Kriitiline mõtleja ei saa kunagi valmis. Alati on midagi uut, milles kahelda ja mida küsida.

- See avaldub nii **positiivsete kui ka negatiivsete sündmuste tagajärjel**;

Kahtlema ning küsima paneb inimesi enamasti mõni kogetud trauma või ebaõnnestumine. Samas võib kriitilise mõtlemise algatada ka mõni õnnestumine ning rõõmus sündmus.

- See on nii **emotsionaalne kui ka ratsionaalne tegevus**.

Kriitiline mõtlemine tähendab nii ratsionaalset küsimuste esitamist, väidete argumenteerimist ja nende üle arutlemist, kui ka kahtlustega kaasneva ebakindluse, kartuse ning ootamatule lahendusele järgneva rõõmu ning üllatuse tundmist.

Kriitiline mõtlemine on oluline, sest aitab **mõista nähtuste sügavamaid põhjusi**, nende omavahelisi seoseid, irratsionaalset olemust jms. Kriitiliselt mõeldes on inimesega manipuleerimine raske, kuna ta on võimeline mõistma sõnade ja tegude varjatud motiive.

Kriitilise mõtlemise tähtsus õppimisel seisneb selles, et **toetab õppija valmisolekut enesejuhitavuseks**. Kriitiliselt mõeldes juhib inimene oma otsuseid ja valikuid, mis puudutavad õppimise protsessi ja sisu. Ta õpib seda, mis on tema jaoks oluline, ning sellisel viisil, mis on tema jaoks sobivaim ning mõistlikum.

Kriitilise mõtlemise tõttu **seostab õppijad erinevad distsipliinid ja teadusharud**, aidates mõista ühiskonda ja selle toimimist laiemalt. See on omakorda eelduseks professionaalsele tegevusele. Samuti aitab see **toime tulla ning orienteeruda infotulvas**. Kriitilise mõtlemise oskused võimaldavad eristada olulist ebaolulisest.

Ühiskonna tasandil on kriitiliselt mõtlevate inimeste olemasolu tähtis, kuna see on **eelduseks demokraatliku ühiskonna arengule**. Kriitilise mõtlemise arendamine on osa kodanikuharidusest. Kodanikuhariduse taotluseks on tagada kõigi ühiskonnaliikmete võrdne osalus ühiskondlikus elus. Kriitiline mõtlemine aitab märgata ühiskonnas ette tulevat ebaõiglust ning manipulatsiooni.

Mõned soovitusel kriitiliseks mõtlemise harjutamiseks:

- Oma **piisavat informatsiooni** mõtlemise objekti kohta. Kriitiliseks mõtlemiseks on vajalik erinevatest allikatest info kogumine, selle mõtestamine ja mõistmine. Kui informatsiooni on piisavalt, on võimalik ka kriitiliselt mõelda.
- Tee kindlaks, millised on **Sinu senised teadmised, arusaamad, hoiakud, väärtused** antud teema osas. Iseend tundes on äratuntavad ka välised mõjutused ning vajakajäämised oma mõtlemises.
- **Esita küsimusi**, sest kriitiline mõtlemine algab küsimuste esitamisest. Küsimusi esitades kogutakse informatsiooni nähtuste ja asjade kohta ning märgatakse väliste tegurite mõju oma vaadetele ja arusaamadele.
- Arvesta **küsimuste erinevate tüüpidega** – avatud küsimused võimaldavad saada uut infot, suletud küsimused kinnitada, ümber lükata või esitada fakte. Püüa nähtusi seletades vastata näiteks järgmistele küsimustele: “Miks on asjad nii, nagu nad on?”, “Miks ma mõtlen nii, nagu ma mõtlen?”, “Kuidas oleks võimalik veel nendest asjadest aru saada?”.
- Avalda oma arvamust **põhjendatult ja täpselt**. Kriitilisel mõtlemisel püüeldakse iga väite põhjendatuse poole adekvaatsete, teiste jaoks mõistetavate argumentidega. Seda aitab saavutada väljenduste täpsus ning ebamäärasuse ja üldsõnalisuse vältimine.
- Kujutle **alternatiive** tavapärasele ning teadaolevale. Küsimine ja kahtlemine aitab kaasa loovale ning uudsele lähenemisele probleemide lahendamisel.
- **Kuula aktiivselt** teiste inimeste arvamusalaldusi. Nii saad infot ning õpid märkama väärarusaamu ja moonutusi.
- **Jälgi iseenda mõttekäiku**. Kui teadvustad seda, kuidas mõnele seisukohale oled jõudnud, oskad paremini kriitiliselt mõelda. Enesevaatlus ja –analüüs on olulised allikad avastamaks moonutusi ja väärtõlgendusi arusaamades.

Kriitiline mõtlemine ebaõnnestub ...

- ... kui oled olemasolevates teadmistes ebakindel;
- ... kui Su lugemus on väike;
- ... kui usaldad liigselt ühte materjali;
- ... kui Sulle on aine, õppejõud või muu asjaga seonduv ebameeldiv.

7.9. Meeldejäätmine

Paljusid inimesi vaevab õppimise juures küsimus, **kuidas õppida nii, et õpitav materjal paremini ja kiiremini meelde jääks?** See on mõistetav probleem, kuna väga suur osa õppimisest põhineb siiani eelkõige mälu tööol.

Inimese **meeldejäätmise võime** pole kogu aeg ühesugune. Seda mõjutavad mitmed subjektiivsed (vanus, organismi seisund, huvi omandatava suhtes, töökoormus, intellektuaalsed võimed, hoiakud) ja objektiivsed (õpikeskkond, õppematerjali maht ja iseloom, selle esitamise viis, näitlikustatus, arusaadavus, mõtestatus) tegurid.

Meeldejäätmisega on väga tihedalt seotud huvi ja tähelepanu. Seega on **mälu arendamise** üheks eelduseks **tähelepanuvõime arendamine**. Tähelepanu koondamist soodustab huvi. Et äratada huvi mingi aine, teadmise või oskuse vastu, tuleb seda tunda õppida, sellest aru saada ning kokkuvõttes aitab see tõsta kontsentratsioonivõimet (Koemets 1979).

Selleks, et oma mälu liigse informatsiooniga mitte koormata, tuleks endale kõigepealt selgeks teha, mis tüüpi materjalidega õppimisel tegu on. **Õppematerjalid on erineva tähtsusega** ning kaugeltki kõike pole vaja endale pähe õppida (Joonis 17). Alustades õppimist, selgita välja materjalid, mida peab kindlasti teadma; materjalid, millest peab aru saama ja suutma oma sõnadega selgitada; ning materjalid, millest peab omama ülevaadet. Nii ei kuluta asjatult energiat mittevajaliku informatsiooni päheõppimisele (Bruun, Dombernowsky 1996). Tänapäevase info hulga ja selle muutumise kiiruste tõttu pole see vajalik ega võimalikki.



Joonis 17. Erineva tähtsusega õppematerjalid (Bruun, Dombernowsky 1996)

Universaalseid õpetussõnu mälu arendamise kohta, mis kehtiksid ühtmoodi kõigile, pole olemas. Siiski on seaduspärasusi, millega arvestamine aitab õppimise muuta hõlpsamaks. Mõned soovitud informatsiooni paremaks meeldejäätmiseks:

➤ **Ära korda liiga palju.** Kordamine pole alati tarkuse ema. Materjali mehhaaniline kordamine on ainult siis tulemusrikas, kui õpitavas materjalis on iga kordamiskorra juures midagi uut või tuleb teha seda kuidagi paremini. Kordamine ilma täiustamispuudeta pole efektiivne. Samade muljete kordamine tekitab õppimisel pidurduse, mida inimene tajub tüdimusena. Kordamisel võib tulemus isegi halveneda. Näiteks kirjutades üht ja sama lauset sada korda, pole sajas kord enam kindlasti parem kui esimene.

- **Õpi natuke kauem kui esialgseks meeldejätmiseks vaja.** Õppimispsühholoogias tuntakse seda võtet üleõppimise nime all. Põhimõte on järgmine: kui midagi on vaja pähe õppida, tuleks pärast seda, kui materjali on suudetud esimest korda peast esitada, seda veel harjutada umbes pool sellest ajast, kui kulus esmakordse meeldejätmiseni. Pikem kordamisaeg ei anna paremat tulemust. Nii paraneb õpitud materjali meespidamise aeg kuni kümnekordselt. See seletab, miks mõned lapsepõlves õpitud luuletused või laulud on meeles siiani.
- **Loe ja vasta vaheldumisi või ürita kedagi teist õpetada.** Loe materjale üks kord ja seejärel ürita õpitut ümber jutustada. Reproduktseerides leiad oma nõrgad kohad ning saad vahetu tagasiside. Püüa loetud materjali kohta iseendale küsimusi esitada ja seejärel neile vastata. Küsimusi esitades luuakse erinevate faktide vahel seoseid ja soodustatakse materjali sügavamalt töötlemist, mis edaspidi peaks meenutamist abistama. Väga hea on ka materjali seletamine kellelegi teisele, siis ei jää oskamine kindlasti vaid taastundmise tasemele.
- **Pööra rohkem tähelepanu materjali keskmisele osale.** Mahukat materjali lugema asudes või loengus olles on tähelepanu kõige parem alguses, kui ei olda veel väsinud. Ka viimases järjekorras loetud või kuulnud asjad jäävad paremini meelde, kuna nendega lihtsalt tegeleti kõige hiljem. Vahepealse materjaliga on tähelepanu kontsentreerimise mõttes kõige halvem olukord, seega tuleks üritada põhjalikumalt just sellele keskenduda. See eeldab oma tähelepanu teadlikku jälgimist ja suunamist.
- **Meeldejätmist hõlbustab materjali visuaalne organiseerimine.** Üks võtte kirjaliku materjali meenutamise parandamiseks seisneb materjali organiseerimises mälus tema esmakordse lugemise ajal. Et seda teha, peab kõigepealt teada saama igasuguse täiendava informatsiooni selle materjali sisu ja struktuuri kohta. See saavutatakse sisukorra, peatükkide põhiprobleemide, pealkirjade ja isegi peatükkide lõppkokkuvõtete ülevaatamisega enne peatüki enese lugemist. Materjali struktuuri tundmise kaudu meenutatakse seda hiljem hõlpsamini.
- **Loe ja tutvu mahukama materjaliga, kui õppimiseks tegelikult vaja.** Kui eesmärgiks on omandada õpiku materjal, pole mõtet lugeda õpikut kümme korda, vaid lugeda midagi õpikule lisaks. See ei pruugi võtta kauem aega, kui õpiku või konspekti mitmekordne lugemine, millest tekib tüdimus. Lisamaterjali lugemine annab lisateadmisi, mis aitavad seda valdkonda terviklikumalt näha ja mõista.

7.10. Õpitulemuste esitamine

Kõrgkoolis õppimisel on selle lahutamatuks osaks õpitulemuste esitamine, mis seisneb eelkõige eksamite ja arvestuste sooritamises ning hinnete saamises nende eest. Kui minevikus kasutati eksamil peamiselt suulist küsitlemist, siis tänapäeval on levinumaks eksami sooritamise vormiks kirjaliku eksamitöö kirjutamine. Järjest enam leiavad eksamitööna kasutamist ka teised hindamismeetodid nagu näiteks ettekanded, rühmatööd, projektid jms. Käesolev peatükk käsitleb kirjaliku eksamitöö kirjutamist.

Eksamite tegemine on oluline, sest aitab kindlaks teha, kas ja millised määral on **õpieesmärgid saavutatud** ning vastavad esialgsetele kriteeriumitele. Hinne võimaldab **tõendada teistele** (tööandjad, teised kõrgkoolid), mida ja millisel määral on õpitud ning sellest on omandatud.

Eksamite tegemine ja hindamiseks valmistumine aitab õppida. Eksamiülesandeid lahendades tuleb meenutada ning korrastada õpitut, arendades sealjuures oma **kirjutamis-, koostöö-, probleemilahendus, eneseväljendus-, analüüsi- ja teisi olulisi oskusi.**

Mõned soovitused, mida võiks järgida eksamiks valmistudes:

- Alusta eksamiks valmistumist juba **esimesel õppimise päeval**. Nii on piisavalt aega ja võimalusi õpitavasse süveneda ning sellest põhjalikumalt aru saada. Esimesel päeval selgitab enamasti õppejõud ka oma ootusi ja tingimusi eksami sooritamiseks. Nii on nõudmised veel värskelt meeles.
- Koosta **ajakava**, et jõuaksid kõikidele teemadele võrdselt tähelepanu pöörata. Soovitav on ajakavasse sisse arvestada ka mõned varupäevad, et vajadusel mõne teemaga põhjalikumalt tegeleda. Ajakava annab kindluse, et jõuad kõikide teemadega tegeleda isegi siis, kui esialgu tundub õpitava materjali hulk üle jõu käivalt suur.
- Õpi üheks eksamiks valmistudes ka juba järgmisteks. Alusta **õppematerjali korrastamisest** (kõikide materjalide kogumine ja teemade kaupa paigutamine) ja **süsteematiseerimisest** (iga alateema olulisemad küsimused). Nii ei õpi Sa materjali segamini, vaid liigud süsteemselt oma eesmärgi poole;
- Korda programmi, mitte kordamisküsimuste järgi. **Programm järgib aine sisemist loogikat**, mis aitab paremini aru saada teemadest ning nendevahelistest seostest. Kordamisküsimused võivad aga olla koostatud või järjestatud mingi muu põhimõtte alusel. Näiteks on selleks alateemade olulisus või on teemat iseloomustavad põhimõisted, isikud, daatumid jms.
- Korda **koos teistega**. Koos õppides on võimalik segaseks jäävaid kohti selgeks rääkida. Teiste õpetamine on kõige parem viis, et ise õppida. Samuti saavad kaasõppijad aidata, kui puuduvad mõned olulised materjalid.
- **Päev enne eksamit puhka**. Kõige paremini mäletab inimene õpitavat mitte vahetult pärast õppimist, vaid järgmisel või ülejärgmisel päeval.
- Kirjuta kordamisküsimuste põhjal vastuste **lühikokkuvõtted**, kus on välja toodud kõige olulisem.

Mõned soovitused, mida võiks järgida eksamil olles:

- Pärast küsimuste kättesaamist **palu õppejõul vajadusel selgitada** segaseid küsimusi. Esmapilgul võivad esitatud küsimused tunduda võõrad, kuid segadust võivad tekitada hoopis eksamieelne närvipingeline või küsimuste tavapärasest erinev sõnastus.
- Enne põhjalikumast vastamist mõtle läbi **märksõnad**, milliseid teemasid iga küsimuse juures kindlasti käsitlema pead. Nii ei unusta Sa olulist käsitleda. Samuti aitab see keskenduda olulisele, vältides laialivalgumist ning segaseid mõttekäike.
- Keskendu vastamisel **sellele, mida tead**, mitte sellele, mis meelde ei tule. Nii väldid paanikat, mis võib halvata Su võime avada oma teadmisi.
- Vastates kirjuta pigem **lühidalt ja konkreetselt** kui pikalt ja ebaolulisest.
- Jälgi, et mõlemad jalad oleksid kindlalt maas; väldi ristas jalgu ja käsi, pingul õlalihaseid. Need on tähtsad **reeglid kehakeeles**, mis aitavad Sul kujundada kindlat ning positiivset enesetunnet.

Eksamil on oht läbi kukkuda, kui üliõpilane.....

- ... ei vasta antud teemal;
- ... ei seosta vastust mingil moel õppematerjalides esitatuga;
- ... liialdab vastuses nimede ja faktidega, pööramata tähelepanu oma arvamuse esitamisele;
- ... kasutab aega halvasti;
- ... esitab oma vastuse ise seda mõistmata.

Mõned soovitused, mida võiks järgida pärast eksamit:

- Suhtu eksami **tulemusse kui õppimisvõimalusse**. Hinde saamine on osa tagasisidest, mis aitab Sul mõista, millised alateemad ja probleemid oled omandanud nõrgemalt ning millised tugevamalt. Teades oma puudusi, saad kavandada edasisi õpitegevusi, et soovitud määral oma õpieesmärgid saavutada.
- Analüüsi alati eksamitööle **tehtud parandusi ning selles esinenud vigu**. Kui midagi jääb segaseks, tasub alati õppejõult täpsustusi küsida. Eksami sooritamise ei lõpe Sinu kokkupuude antud ainega, vaid enamasti saab seejärel alguse õpitu praktiline kasutamine. Selle tõttu on oluline, et õpitulemused oleksid võimalikult head.
- **Analüüsi õppimise senist käiku**: millised õpieesmärgid saavutasid, millised olid ebarealistlikud ning jäid seetõttu saavutamata, kuivõrd teostatav oli Sinu õpingute ajakava, millised õpioskused said peamiseks edu tagajateks või takistusteks õppimisel, millistel põhjustel ei vasta õpitulemused ootustele jne. Selline analüüs aitab Sul vältida sarnaseid vigu järgmistel kordadel.

KOKKUVÕTE

Õppimisel tagab edu kombinatsioon õigetest hoiakutest, õigest käitumisest ja intellektuaalsetest võimetest. Lõpetuseks olgu ära toodud eduka õppija meelespea.

Edukad õppijad:

- 1) **on vastutustundlikud ja aktiivsed**. Edukad õppijad on oma õpingutesse süvenenud, võtavad sellest aktiivselt osa ning nad on endale võtnud vastutuse oma õppimise tulemuste eest.
- 2) **seavad endale õppimises eesmärgi**. Edukatel õppijatel on põhjendatud eesmärgid, mis motiveerivad neid õppima.
- 3) **küsivad küsimusi**. Edukad õppijad küsivad küsimusi, sest see on kiireim viis jõuda teadmiseni.
- 4) **mõistavad, et üliõpilane ja õppejõud moodustavad meeskonna**. Enamik juhendajaid tahavad sedasama, mis sinagi: et sa saaksid vajalikud asjad selgeks ja saaksid hea hariduse.
- 5) **ei istu tagumises pingis**. Edukad õppijad kõrvaldavad ka ruumilised takistused, mis võivad õppimist segada.
- 6) **teevad märkmeid**. Edukad õppijad teevad selgeid ja korrastatud märkmeid ning vaatavad neid sageli üle.
- 7) **saavad aru, et aktiivne tegevus võimendab õppimist**. Käitudes nii nagu sa poleks asjast huvitatud, varsti need asjad enam ei huvitagi sind.
- 8) **räägivad sellest, mida nad on õppinud**. Edukad tudengid, saades midagi teada, üritavad seda sõnastada.
- 9) **ei tuubi eksamiteks**. Edukad õppijad teavad, et järjepidev õppimine on tõhusam kui korraga õppimine ja nad teevadki nii.
- 10) **on head aja planeerijad**. Edukad õppijad ei lükka asju edasi. Nad on õppinud, et kontroll aja üle on ka kontroll oma elu üle.

(Thien, Bulleri 1996, viidanud Weimer 2002)

VIIDATUD ALLIKAD

- 1) Arnett, J. J. 1996. Emerging Adulthood: a Theory of Development from the Late Teens through the Twenties. *American Psychologist*. Vol 55, No 5, 469-480. [2004, detsember 13.]
<http://search.epnet.com>
- 2) Bachmann T.; Maruste R. 2003. *Psühholoogia alused*. Tallinn: Kirjastus Ilo.
- 3) Bandura, A; Walters, H. R. (1969). *Social learning and personality of development*. New York: Holt.
- 4) Biggs, J. 2003. *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Philadelphia: Open University Press
- 5) Bloom, B. S., Engelhart, M., Furst, E., Hill, W. & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1, Cognitive domain. New York: Longmans Green. 51, 52, 339.
- 6) Brockett, R. Hiemstra, R. 1991. *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, research and practise*. London: Routledge. [2002, aprill 10].
<http://home.twcny.rr.com/hiemstra/sdlindex.html>
- 7) Brookfield, S. 1991. *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways to Thinking and Acting*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- 8) Brookfield, S. 1995. *Adult Learning: an Overview*. [2002, mai 15].
<http://www.nl.edu/ace/Resources/Brookfield.html>
- 9) Bruun, B; Dombernowsky, S. 1996. *Õpi õppima*. Tallinn: EV Haridusministeerium.
- 10) Cottrell, S. 2001. *Teaching study skills and supporting learning*. Houndmills: Palgrave Macmillan,
- 11) Gagne, R.; Driscoll, M. 2000. *Õppimise olemus ja õpetamine*. Tallinn: TPÜ.
- 12) Eesti Vabariigi Haridusseadus. 1992. –RT I 1992, 12, 192; 2004, 75, 524.
- 13) Eraut, M. 1994. *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- 14) Euroopa Komisjon. Elukestva Õppimise Memorandum. 2000. Brüssel, 30. oktoober, SEC (2000) 1832. <http://www.eaea.org/lifelong>
- 15) Gamache, P. 2002 University Students as Creators of Personal Knowledge: an alternative epistemological view. *Teaching in Higher Education*. Vol 7, No 3 [2004, detsember 13.]
<http://search.epnet.com>
- 16) Gardner, H. 1983. *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- 17) Giles, J. 1994. Learning how we learn. Prior, J. (Ed). In *Gower Handbook of Training and Development*. Aldershot: Gower Publishing Company Limited. 259-273.
- 18) Grow, G. 1991. *Teaching Learners to be Self-Directed*.
<http://www.longleaf.net/ggrow/SSDL/SSDLIndex.html>. [2003, jaanuar 14]
- 19) Hakkarainen, K.; Lonka, K. 2005 *Õppija enesejuhtimise soodustamine ja protsessipõhine õpe*. Jõgi, L.; Ristolainen, T. (Koost.) *Rmt. Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. 83-89.
- 20) Hammond, M., Collins. R. 1997. *Critical Self- Directed Learning*. London: Kogan Page.
- 21) Hennoste, M. 1995. *Tekstiõpetuse õpik*. Tallinn: Avita
- 22) Jarvis, P.; Nichols, C. 2002. *Teaching and Learning – a changing landscape*. Jarvis, P. (Ed.) In *Theory and Practise of Teaching*. London: Kogan Page

- 23) Kadajas, H.-M. 1996. Õpitulemuste hindamise probleeme ja põhiseisukohti. Rmt. Hindamine: probleeme ja lahendusi. Tallinn: EV Haridusministeerium
- 24) Karu, K. 2005. Enesehindamine kui hindamisvahend õppeprotsessis. Jõgi, L.; Ristolainen, T. (Koost.) Rmt. Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. 387-390.
- 25) Kasworm, C. 2003. Adult Meaning making in the Undergraduate Classroom. Adult Education Quaterly. Vol 53. No 2. 81-98. [2004, detsember 13.] <http://search.epnet.com>
- 26) Kriips, H. (2003). Suhtlemisostkustest õpetamisel ja juhtimisel. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- 27) Keller, J. 1983. Motivational design of instruction. Riegeluth, C. (Ed.), In Instructional Design Theories and Models. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 28) Knowles, M.; Holton, E. F.; Swanson, R. A. 1998 The Adult Learner Houston: Bit.
- 29) Koemets, E. 1979. Kuidas õppida. Tallinn: Valgus
- 30) Kolb, D. A. 1984. Experimental learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- 31) Klooster, D. 2001. Mis on iseseisev mõtlemine? Kooruke ja Iva, 3.
- 32) Krull, E. 2000. Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- 33) Köster, K. 2004. Täiskasvanu õpimotivatsioon ja motivatsiooni seos valmisolekuga enesejuhitud õppimiseks.. Pandis, M (Toim.) Kasvatusteadused muutuste ajateljel. Tallinn: TPÜ kirjastus
- 34) Kõrgharidusstandard. 2002. – RT I 2002, 70, 426; 2004, 72, 509.
- 35) Kõverjalg, A. 1996. Õppimise psühholoogia ja meetodika. Tallinn: ERA
- 36) Law, C. 1994. Individual and group learning. Prior, J. (Ed) In Gower Handbook of Training and Development. Aldershot: Gower Publishing Company Limited. 285-303.
- 37) Leppik, P. 1992. Nägemismälust, näitlikustamisest ja tehnovahendeist tundides. Tallinn
- 38) Liimets, A. 1999. Refleksioon õpitegevuse stiilist kasvatusteadusliku kategooriana. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- 39) Lindberg, J. 2001. Õppima õppimine: juhend õppimisostkuste arendamiseks. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- 40) Luge mine ja kirjutamine iseseisva mõtleja kujunemiseks (2000). Projekti materjalid. Eesti Luge misühing.
- 41) Merriam, S. B. & Caffarella, R. S. 1999. Learning in Adulthood. San Fransisco: Jossey-Bass.
- 42) Merrill, B. 2001. Learning and Teaching in Universities: perspectives from adult learners and lectures. Teaching in Higher Education. Vol 6. No 1. 5-17. <http://search.epnet.com>
- 43) Mezirow, J. 1990. How critical reflection triggers transformativ learning. Mezirow, J. (Ed.). In Fostering critical reflection in adulthood. San Fransisco: Jossey- Bass.
- 44) Moon, J. 2002. Reflection in Learning & Professional Development. London: Kogan Page
- 45) Märja, T., Lõhmus, M.; Jõgi, L. 2003. Andragoogika. Raamat täiskasvanute õppimisest ja õpetamisest. Tallinn: Ilo
- 46) Ornstein, R. 1977. The Education of the Intuitive Mode: The Psychology of Consciousness. London: Harcourt Brace
- 47) Palmets, K. 2004. Täiskasvanud õppija õpieesmärkide roll koolituses (töölase koolituse näitel). [Bakalaureusetöö] Tallinn: TPÜ kasvatusteaduste teaduskond andragoogika õppetool.

- 48) Pollard, A.; Triggs, P. 2001. Reflektiivõpe keskkoolis. Tartu: TÜ Kirjastus
- 49) Poom-Valickis, K. 2004 Eesti õpilaste õpikäsitused – kas eeldus elukestvaks õppimiseks? Liimets, A.; Ruus, V-R. (Koost.) Rmt Õppimine mitmest vaatenurgast. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- 50) Rahvusvaheline ühtne hariduse liigitus. (2000). <http://www.stat.ee/index.aw/section=4269>
- 51) Ruul, K.; Noor, H. (2005) Õppijate ja hindamine ja tagasiside arvutipõhises õppes. Jõgi, L.; Ristolainen, T. (Koost.) Rmt. Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. 401-421.
- 52) Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava. 2002. - RT I 2002, 20, 116; RT I 2004, 67, 468
- 53) Pilli, E. 2005. Täiskasvanu õppimine. Jõgi, L.; Ristolainen, T. (Koost.) Rmt. Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. 63-82.
- 54) Rogers, A. 1996. Teaching Adults. Buckingham: Open University Press
- 55) Sarv, E.-S. 1999. Vaimne võimekus – mitmemõõtmeline ja võimalusipakkuv. Kooruke & Iva, 2
- 56) Säljö, R. 2003. Õppimine tegelikkuses. Vabaharidusliit
- 57) Taylor, M. 1986. Learning for Self-Direction in the Classroom: the pattern of a transition process. Studies in Higher Education Vol 11, No 1.
- 58) Tomusk, V. 1991. Õpistiilid. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.
- 59) Valk, A. 2005. Täiskasvanuõpe Eesti ülikoolides. Jõgi, L.; Ristolainen, T. (Koost.) Rmt. Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. 19-38.
- 60) Weimer, M. 2002. Learner-centered teaching: five key changes to practice. San Francisco: Jossey-Bass.
- 61) Weiss, G.; Wodak, R. 2002. Critical discourse analysis: theory and interdisciplinary. Basingstoke: Palgrave.
- 62) Wlodkowski, R. J. 1999. Enhancing Adult Motivation to Learn. San Fransisco: Jossey-Bass.
- 63) Ülikooliseadus. 1995. - RT I 1995, 12, 119; 2005, 13, 65.