

# Üliõpilaste tajutud muutused õppejõudude õpetamispraktikas

Uurimuse aruanne

**Koostajad:**

Larissa Jõgi (TLÜ), Katrin Karu (TLÜ), Kristiina Krabi (TLÜ), Anu Sarv (TÜ),  
Kristiina Tropp (TÜ), Margus Niitsoo (TÜ), Rein Murakas (TÜ), Mari Karm (TÜ)

Tartu 2013

## Sisukord

1. Sissejuhatus .....	2
2. Uurimuse teoreetiline raamistik .....	4
2.1. ÜLIÕPILASTE KOGEMUS ÕPPIMISEST JA ÕPETAMISEST ÜLIKOO LIS.....	4
2.2. ÜLIÕPILASTE TAGASISIDE KUI ÕPPE KVALITEEDI HINDAMISE VAHEND	6
2.3. ÜLIÕPILASTE TAGASISIDE JA ÕPPEJÕUDUDE ÕPETAMISOSKUSTE ARENDAMISE SEOSD.....	10
3. Tulemused .....	13
3.1. ÜLIÕPILASTE KOGEMUSED ÕPPIMISEST JA ÕPETAMISEST TLÜS JA TÜS .....	13
3.1.1. Metoodika.....	13
3.1.2. ÕPPE-küsimustiku analüüsi tulemused .....	16
3.2. ÜLIÕPILASTE TAGASISIDE JA ÕPPEJÕUDUDE ÕPETAMISOSKUSTE ARENDAMISE SEOSD.....	30
3.2.1. Üliõpilaste tagasiside õpetamisele Tartu Ülikoolis .....	30
3.2.2. Üliõpilaste tagasiside ja õppejõudude koolituste seos .....	40
3.2.3 Üliõpilaste tagasiside ja õppejõudude koolituste seosed õppejõudude põhjal.....	42
4. Kokkuvõtte ja järeldused.....	51
5. Kasutatud allikad.....	55
LISA 1.....	60
LISA 2.....	79
LISA 3.....	80

## 1. Sissejuhatus

Õppe kvaliteedi tõstmise ja tagamise eesmärgil pööratakse Eesti kõrghariduses suurt tähelepanu õppejõudude õpetamisoskustele ja nende arendamise võimalustele alates 2005. aasta sügisest. Euroopa Liidu Euroopa Sotsiaalfondi toetatud ülikoolidevahelise projekti LÜKKA raames hakati Eestis esmakordselt õppejõukoolitusele süsteemsemalt lähenema ning loodi vajalikud tugi-struktuurid Tartu ja Tallinna Ülikoolis. Euroopa Liidu Euroopa Sotsiaalfondi (ESF) toetatud programm Primus jätkab kõrgkoolides tegevust õppejõudude koolitamise valdkonnas eesmärgiga tõsta kõrgkoolides õppe kvaliteeti. Vajadus üliõpilaste õpikogemusi ja õppejõudude õpetamisoskusi ning nendevahelisi seoseid käsitleva uuringu läbiviimiseks tuleneb programm Primus eesmärkidest ning kõrgkoolide arengukavadest.

Viimase kümnendi jooksul on Eesti kõrghariduses toimunud mitmeid muutusi: kõrghariduse omandamine on kõrgelt väärtustatud, avardunud on õppimisvõimalused ülikoolides ja suurenenud on juurdepääs ülikooliõpingutele. Bologna deklaratsiooni allakirjutamine 1999. aastal tähendas Eesti kõrghariduses kaheastmelise (3+2 aastat) õppekavastruktuuri rakendamist, mis muutis kogu kõrghariduse õppekorraldust. Üleminekud kaheastmelisele süsteemile (2003) ja väljundipõhisele hindamisele (2009) olid kiired ning mõjutasid kõrghariduse kõikide tasemete õppekavade struktuure. Muutunud ja mitmekesisitunud on üliõpilaskonna struktuur, ülikoolides õpib erineva elu-, töö- ja õppimiskogemusega, erineva vanuse ja kultuuritaustaga üliõpilasi. Muutunud on ülikoolid, ülikoolide missioonid ja tegevuse eesmärgid, oluliselt on suurenenud Eesti ülikoolide autonoomia. Ülikoolide arenguvisionid, üliõpilaste heterogeensus kõrghariduse kõikidel tasemetel, õppetegevuse vormide paljusus ülikoolides ning muutused ühiskonnas suurendavad ootusi õppejõudude professionaalsusele, teadlikku suunatust üliõpilaste õppimisele ning enda õpetamisoskuste ja -praktikate arendamisele.

Üliõpilaste õppimise uuringutes (Light, Cox ja Calkins, 2009; Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi & Ashwin, 2006; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2006) rõhutatakse üha enam vajadust kaasata üliõpilasi aktiivselt õppeprotsessi, sh hindamise ning ainekursuste ja õppekavade arendamise protsessidesse. Õppimisega seotud mõistete, seisukohtade, teooriate ja uuringute paljusus viitab õppimise kui fenomeni, protsessi ja kontseptsiooni teadvustamisele, väärtustamisele ning vajadusele õppimist ja õpetamist ülikoolis komplekselt ja interdistsiplinaarselt uurida.

Käesoleva uuringu ühe probleemina tõestatakse ülikoolis õppimise ja õpetamise taandamist vaid teadmiste omandamisele ja vahendamisele, õpetamisvormide vähest variatiivsust ning üliõpilaste vähest aktiivsust ja kaasatust õppeprotsessis (Lueddeke, 2003).

Eestis ei ole ülikoolis õppimise ja õpetamise seoseid süsteemselt uuritud. Uuringutest, üliõpilaste ja ülikoolide vilistlaste küsitlustest on siiski selgunud, et vajadus mõista ja analüüsida üliõpilaste

õppimiskogemusi, õppejõudude õpetamispraktikaid, lähenemisi õpetamisele ja nende mõju üliõpilaste õppimisele on suur (Valk, Marandi, Pilt, Villems, Ruul 2006; Remmik 2008, Vaade & Tamm 2006).

Teisalt on käesoleva uurimuse probleemiks, et üliõpilaste tagasiside vähene kasutamine õpetamise arendamiseks. Kuigi Eesti ülikoolides on üliõpilaste tagasisidet järjepidevalt kogutud, ei ole tagasiside usaldusväärsust ega selle seoseid õppejõudude õpetamispraktikaga ja õpetamisoskuste arendamisega süsteemselt analüüsitud. Üliõpilaste tagasisidet on peetud oluliseks informatsiooni-allikaks õppimise ja õpetamise kvaliteedi hindamisel ja parandamisel (Biggs & Tang, 2009). Üliõpilaste tagasiside uuringud keskenduvad põhiliselt tagasiside küsimustike ja nende valiidsuse analüüsile ja hindamisele (Benton & Cashin, 2012; Huxham *et al.*, 2008; Richardson, 2005). Samuti on vaadeldud üliõpilaste õppimishoiakute ning õpetamisarusaamade peegeldumist tagasiside kaudu (Chen & Hoshower, 2003; Diseth, 2007). Kui soovitakse kasutada üliõpilaste tagasisidet õppejõudude õpetamisoskuste arendamise toetamiseks, on vajalik hinnata tagasiside usaldusväärsust ja rakendatavust sel eesmärgil.

Ülevaateuurimus oli kavandatud Tartu ja Tallinna Ülikooli uurimisgruppide koostööna eesmärgiga analüüsida üliõpilaste õpikogemusi kahes ülikoolis õppejõudude õpetamispraktikate kontekstis. Eesmärk püstitati, et saada teaduspõhine sisend õpetamisoskuste alaste arendustegevuste tulemuslikkuse ja mõjude suurendamiseks ülikoolides ning ülevaade, kuidas üliõpilased kogevad ülikoolis õppimist.

#### **Uurimuse põhiküsimused olid:**

- kuidas tajuvad muutunud õpetamispraktikat üliõpilased ning milline on selle mõju nende õppimisele?
- milliste mõõdikute abil saab õpetamispraktikat ja selle muutumist usaldusväärselt mõõta ja analüüsida?

Eesmärgile jõudmiseks viidi läbi kaks alauuringut, mille teostamiseks valiti kombineeritud lähenemine, et ülevaate loomisel toetuda nii kvantitatiivsetele kui kvalitatiivsetele tulemustele.

Alauuringu „Üliõpilaste kogemused õppimisest ja õpetamisest TLÜ ja TUs“ eesmärk oli üliõpilaste ülikoolis õppimise ja õpetamise kogemuste analüüs, millest lähtuvalt püstitati küsimused: kuidas kogevad üliõpilased õppimist ja õpetamist ülikoolis? kuidas ülikooli õppejõudude õpetamispraktikad mõjutavad üliõpilaste õppimist? Andmekogumise meetodina kasutati küsitlust, mille aluseks oli ÖPPE-küsimustik.

Alauuringu „Üliõpilaste tagasiside seosed õppejõudude õpetamisoskuste arendamisega“ eesmärk oli üliõpilaste tagasiside ja õppejõudude õpetamisoskuste arendamise seoste analüüs, millest lähtuvalt püstitati uurimisküsimused: kui usaldusväärne on üliõpilaste tagasiside?

milline on arendustegevuste, sh õppejõudude õpetamisoskuste koolituste mõju õppe kvaliteedile ja üliõpilaste õppimisele? milliste indikaatorite abil saab õpetamispraktika muutumist mõõta ja analüüsida? kuidas õppejõud suhtuvad üliõpilaste tagasisidesse? kuidas õppejõud arvestavad tagasisidega oma õpetamise arendamisel? kuidas tõlgendavad õppejõud täienduskoolituse ja üliõpilaste tagasiside seoseid? Alauurimus koosnes kahest etapist. Esimeses etapis analüüsiti aastate jooksul ülikooli poolt kogutud ainekursustele antud tagasisidet. Teises etapis kasutati andmekogumismeetodina intervjuusid ülikooli õppejõududega.

Kahe alauuringu võimaldasid lähtuvalt uurimisprobleemidest koguda üliõpilastelt ja õppejõududelt variatiivseid andmeid, kasutades selleks erinevaid meetodeid.

## 2. Uurimuse teoreetiline raamistik

### 2.1. Üliõpilaste kogemus õppimisest ja õpetamisest ülikoolis

Ülikoolis toimuv õppeprotsess, sh õppejõudude õpetamispraktikate valikud loovad võimalusi üliõpilase õppimiseks ja mõjutavad üliõpilaste õppimiskogemusi (Åkerlind, 2004; Fitzmaurice, 2010; Lueddeke, 2003).

Varasematest uurimistulemustest (Fitzmaurice, 2010; Lueddeke, 2003) selgub, et õppejõudude õpetamise käsitused on teadmiste omandamise ja vahendamise kesksed, õpetamispraktikad on vähe variatiivsed ning üliõpilased on õppes pigem passiivsed ja õppejõudude poolt vähe kaasatud. Eestis läbiviidud uuringutulemustest (Remmik, 2008) selgub, et õpe Eesti ülikoolides on traditsiooniline, õpetamis- ja ainekeskne. Õpetamis- ja ainekesksus avaldub ühelt poolt õppejõudude valitavates lähenemistes õpetamisele, nende õpetamis- ja õppimiskäsitustes, enda ja üliõpilaste rollidest õppeprotsessis ning teisalt üliõpilaste arusaamades õppimisest ja õpetamisest, õppeprotsessi kogemustest ja õppejõududele esitatavatest ootustest (Jõgi, Karu, & Krabi, 2013; Kährlik, 2008; Remmik, 2008; Vaade & Tamm, 2006; Valk, Marandi, Pilt, Villems, & Ruul, 2006; Õppejõudude õpetamisoskuste, 2006). Õpetamiskeskses õpetamisviisis domineerivad õppejõukesksed tegevused (Valk, 2008), kus õppejõud ekspertidena peavad oma rolliks teadmiste edastamist ja korrastamist (Krabi, 2005).

Uurijatena lähtusime eeldusest, et ülikoolides on alates 2005. aastast süsteemsemalt õppejõudude õpetamisoskuste arendamisega tegeletud (programmid LÜKKA ja PRIMUS), millest tulenevalt on õpetamispraktika muutunud üliõpilaskesksemaks ja variatiivsemaks. Muutused õpetamispraktikas avalduvad üliõpilaste kogemustes õppimisest ja õpetamisest ülikoolis. Õppes on võimalus mõjutada üliõpilase kogemust ja arusaamu, et toetada nende ümberkujunemist, rikastumist, täiustumist,

mida mõistetakse transformatiivse protsessina õppimises, samas võib õppes toimuv luua piiranguid ja taastoota üliõpilaste õppimiskogemusi ja -arusaamu. Õppejõu teadlikkus üliõpilase õppimiskogemustest ja -arusaamadest on sisendiks õpetamispraktika valikutele ja mitmekesistamisele (Uljens, 1991) ning õpetamisoskuste arendamisele.

Õppimiskogemustes väljenduvad ja kujunevad üliõpilaste arusaamad õppimisest ning õppimise kui tegevuse aluseks olevad valikud (Roisko, 2007). Arusaamade kaudu on võimalik analüüsida ja mõista üliõpilaste õppimist ülikoolis, arusaamade kujunemist, hoiakuid õppimise ja õpingute suhtes (Alheit, 1994; Kuurme, 2004; Repo, 2010).

Üliõpilase õppimiskogemuse analüüsil lähtutakse uuringus täiskasvanu õppimise teoreetilisest kontseptsioonist ja sotsiaal-kultuurilisest lähenemisest. Täiskasvanu õppimises rõhutatakse õpikogemuse tähtsust ja mõju õppimisele, üliõpilase kui täiskasvanu õppija enesearengulisi hoiakuid ja aktiivsust õppimise subjektina (Jarvis, 2011). Sotsiaal-kultuurilisest perspektiivist lähtuvalt on inimese õppimises ja arengus kesksel kohal kommunikatiivsed protsessid ja interaktsioon, mille kaudu kujunevad arusaamad endast suhetes teistega, endast õppijana ja enda õppimisest. Õppimine on seotud ja läbi põimunud eluga, individuaalse, subjektiivse kogemusega, mis mõjutab kogemust ja arusaamade kujunemist õppimisest. Õppimine toimub olemasolevatele arusaamadele, mõistmisperspektiividele ning varasematele kogemustele tuginedes.

Õppimine on tähenduste loomine kogemuse kaudu ning põhineb õppija sotsiaalsel aktiivsusel ja tunnetuslikul huvil. Õppija on uute tähenduste looja, kriitiliselt teadlik ja enesearengu subjekt (Jõgi & Karu, 2012). Õppimisele on iseloomulik, et omandatav ja kogetav mõjutab isiksust. Nii on õppimine midagi enam kui individuaalne kognitiivne protsess, mis algab kogemisest, kogemuse märkamisest, tõlgendamisest ja refleksioonist, mille tulemusena muutub arusaam nii õppimisest kui ka endast õppijana.

Õppimine ja õpetamine on omavahel seotud. Õpetamist määratletakse uurimuses kui kavatsuslikku interaktiivset tegevust, mille taotluseks on luua võimalusi õppimiseks (Jõgi & Karu, 2012). Tegevused õpetamisel kujundavad õpetamispraktika, mida üliõpilased kogeavad ja tõlgendavad õpetamisviisina.

Täiskasvanu õppimise kontseptsioonil ja sotsiaal-kultuuriline lähenemisel põhinev õpetamine ülikoolis on õppijakeskne, mis põhineb avatusel, kaasatusel, kogemusest õppimisel. Õpetades on sihiks isiksuse areng ja transformatiivne õppimine, milleks võimaldatakse suhete ja interaktsiooni kujunemist (interpersonaalsed protsessid) ning luuakse keerukaid sotsiaalseid situatsioone (Fitzmaurice, 2010; Fink, 2003; Mezirow, 2000). Õpetamisel toetatakse üliõpilaste võimet teadmisi konstrueerida, sügavat ja kriitilist mõtlemist ja refleksiooni; intrapersonaalseid protsesse (eneseteadlikkus, autonoomsus, vastustusvõimelisus ja eneseregulatsioon) (Barnett, 2000; Mezirow, 2000). Õpetamispraktikad, mis toetavad õppija võimet õppida kogemusest ja oskust kasutada refleksiooni õppimisprotsessis, juhivad tulemustele, mida iseloomustab uute seisukohtade kujunemine, muutunud käitumine ja valmisolekute tekkimine. Õpetamispraktikate valikuid

mõjutavad õppejõu arusaamad üliõpilase õppimisest. Selle põhjal, kuidas õppejõud õppimist mõistavad, tehakse õpetamispraktikates valikuid, mis omakorda mõjutavad üliõpilaste õppimist. Uurijatena keskendume kvantitatiivsete ja kvalitatiivsete erinevuste mõistmisele ja analüüsile üliõpilaste õppimis- ja õpetamisarusaamades; seostele õppimisarusaamade vahel erinevates õppevaldkondades (Biggs, 1996; Greasley & Asworth 2007; Marton & Säljo 1997; Vermunt, 2007). Uuringutulemustele toetudes (Parpala, Lindblom-Ylänne, Komulainen, Litmanen, & Hirsto, 2010) saab osutada, et õppevaldkonniti võivad nii arusaamad õppimisest ja õpetamisest kui õpetamispraktikad olla erinevad. Erinevused avalduvad nii õppekavade paradigmatel, suhtlemis- ja õpetamisviisides kui ka üliõpilaste õppimisarusaamades ja hoiakutes (Parpala *et al.*, 2010; Smith & Miller, 2005). Uurimistulemustest ilmneb, et õppevaldkonna eripära võib mõjutada üliõpilaste arusaamu ja õpetamist. Nii on jõutud järeldusteni, et reaalteadustes on õpetamispraktikad õppejõukesksemad ning humanitaar- ja sotsiaalteadustes enam õppijakesksed (Lindblom-Ylänne *et al.*, 2006, 294).

## 2.2. Üliõpilaste tagasiside kui õppe kvaliteedi hindamise vahend

Üliõpilaste tagasisidet on peetud oluliseks infoallikaks õppe kvaliteedi hindamisel ja arendamisel ülikoolis. Üliõpilaste tagasiside kogumisega alustati ülikoolides juba 1920. aastatel ning see hoogustus 1960. aastatel, mil tagasisidestamine oli enamasti veel vabatahtlik. Väga aktiivselt on üliõpilaste tagasisidet kogutud alates 1970. aastatest ning paralleelselt on toimunud ka tagasiside uurimine ja analüüsimine (Denson, Loveday, & Dalton, 2010).

Tänapäeval kogutakse ülikoolides üliõpilaste tagasisidet järgmistel eesmärkidel:

- anda õppejõududele tagasisidet nende õpetamise tõhususe ja kvaliteedi kohta;
- aidata õppejõududel oma õpetamist ja ainekursusi parandada;
- hinnata õpetamise kvaliteeti personalialaste otsuste tegemiseks;
- anda üliõpilastele infot, mille põhjal valida ainekursusi;
- kindlustada õppekvaliteeti;
- tõsta esile paremaid õppejõude;
- koguda andmeid uurimistööks (Benton & Cashin, 2012; Richardson, 2005).

Üliõpilaste tagasisidet kogutakse ja kasutatakse nii kujundava kui kokkuvõtva hindamise eesmärgil. Sellest tulenevalt on üheks üliõpilaste tagasisidega seotud probleemiks, et sama tagasisidet soovitakse korraka kasutada erinevatel eesmärkidel, arvestamata, et kujundav hindamine (nt õpetamise parandamine) ja kokkuvõttev hindamine (nt personaliotsuste tegemine) loovad vajaduse erineva info järele ning erinevad selle poolest, kuidas, millal ja kellele tulemusi esitatakse. Samuti on uurijad toonud välja, et üliõpilaste tagasiside kogumine iseenesest ei toeta õpetamise

parandamist, kui tulemusi tegelikult kasutatakse bürokratlikel või turundamise eesmärkidel (Schuck, Gordon, & Buchanan, 2008).

Arthur (2009) toob esile, et ühelt poolt on üliõpilaste tagasiside oluline tegur õppejõudude professionaalse praktika arendamisel, kuna tagasiside kaudu saab õppejõud teada, milliseid oskusi ja kuidas peaks arendama. Samavõrd võib tagasiside olla sooritusele orienteeritud kultuuri teenistuses, mille puhul väärtustatakse rahalist tõhusust ja rahvusvahelist võistlust ning ollakse pigem orienteeritud väljastpoolt tulevatele nõudmistele. Üliõpilaste tagasiside rakendamine erinevatel eesmärkidel seab ka õppejõule küsimuse, kas ta tegeleb oma õpetamise arendamisega sellepärast, et peab head õpetamist oluliseks, või sellepärast, et seda mõõdetakse ja võrreldakse (Arthur, 2009). Väline hindamine pigem ei toeta professionaalsuse arendamist, kuna professionaalsus eeldab kahtlemist, kõhklusi endas ja oma rollis (Schuck, Gordon, & Buchanan, 2008).

Koos tagasiside küsimustike laieneva kasutamisega on tõstatatud ka nende usaldusväärsuse ja asjakohasuse küsimus ning mitmed uurijad on analüüsinud küsimustikke ja nende tulemusi, et mõista, mida üliõpilaste tagasiside tegelikult peegeldab ning millistele küsimustele tegelikult vastuseid annab (Benton & Cashin, 2012; Cashin, 1995; d'Apollonia & Abrami, 1997; Zabaleta, 2007). Tagasiside küsimustikud ei pruugi anda infot õpetamise kvaliteedi kohta, vaid lihtsalt täita aruandekohustust (Schuck, Gordon, & Buchanan, 2008). Ideaalis võiks tagasiside küsimustikud olla koostatud selgetel teoreetilistel alustel, ent sageli on need koostatud pigem praktiliste kogemuste põhjal, keskendudes üliõpilaste rahulolu hindamisele (Schuck, Gordon, & Buchanan, 2008). Denson *et al.* (2010) rõhutavad, et üliõpilaste tagasiside peaks hõlmama ainult neid aspekte, mille muutmine on õppejõu võimuses. Osa uurijate (Marsh & Roche, 1997) arvates piisab, kui tagasisides hinnata üldist õpetamisoskust, teiste uurijate arvates on õpetamine kompleksne tegevus, mille puhul on oluline hinnata erinevaid aspekte ning pädevalt otsustada, mida tuleks üliõpilastelt küsida.

Kuigi enamasti rõhutatakse tagasiside puhul, et selle eesmärgiks on õpetamise tõhususe hindamine, pole sageli selge, mida üldse peetakse tõhusaks õpetamiseks. Arusaam tõhusast õpetamisest on ajas muutunud ning samuti sõltub see konkreetsest õpetamise kontekstist ja püstitatud eesmärkidest (Benton & Cashin, 2012; Devlin & Samarawickrema, 2010). Kuna arusaamad õppimisest ja õpetamisest muutuvad aja jooksul, tuleks jälgida, kas tagasiside küsimustikes on neid muutusi arvestatud (Alderman, Towers, & Bannah, 2012). Näiteks võib küsimustik olla koostatud hindama pigem loengukeskset õpetamist ega võimalda esile tuua õppimiskesksel lähenemisel omaseid jooni õppejõu tegevuses.

Samuti pole selge, kas küsimustiku väljatöötajad, õppejõud ja üliõpilased mõistavad head õpetamist ühtviisi (d'Apollonia & Abrami, 1997). Erinevatel inimestel võivad olla erinevad ettekujutused heast



õpetamisest ning sama õpetamissituatsiooni võivad ühed hinnata heaks ja teised viletsaks (Catano & Harvey, 2011). Uurimuste põhjal (Benton & Cashin, 2012; Cashin, 1995) võib välja tuua, et üldjoontes tõlgendavad õppejõud ja üliõpilased head õpetamist ühtviisi. Erinevusena väärtustavad üliõpilased rohkem õppejõu huvitavust, isiksuseomadusi, esinemisostkust ja kättesaadavust ning tegureid, mis on seotud õppejõu-üliõpilase suhete turvalisusega (Benton, & Cashin, 2012; Cashin, 1995; Moore & Kuol, 2007). Õppejõud ise peavad oluliseks intellektuaalsete väljakutsete ja kõrgete nõudmistega esitamist ning üliõpilaste motivatsiooni ja iseseisva õppimise edendamist (Benton & Cashin, 2012; Cashin, 1995; Moore & Kuol, 2007). Uurimuste põhjal võib märgata, et üliõpilased toovad rohkem esile õpetamise ja suhetega seotud külgi ning õppejõud rõhutavad pigem üliõpilase õppimist.

Üliõpilaste tagasiside tõlgendamise puhul peetakse oluliseks, et ühe ainekursuse kohta oleks vastajaid piisav hulk, soovituslik vastajate arv on vähemalt 15 ning kui vastajaid on sellest vähem, siis soovitatakse suhtuda tulemustesse suure ettevaatlikkusega (Benton & Cashin, 2012; Cashin, 1995). Tagasisidele toetuvate otsuste tegemiseks soovitatakse vaadata rohkem kui ühe semestri tagasisidet, samuti soovitatakse kõrvutada sama õppejõu poolt õpetatavate erinevate ainekursuste tagasisidet (Benton & Cashin, 2012). Kuigi mitmete tagasiside kohta tehtud uurimuste põhjal võib välja tuua, et üliõpilased annavad tagasisidet pigem õppejõu kui kursuse kohta (kui üliõpilased võtavad erinevaid kursusi, mida õpetab sama õppejõud, siis hinnang on umbes sama; kui üliõpilased võtavad sama kursust, ent õpetab erinev õppejõud, siis hinnangud on erinevad) (Cashin, 1995), võib siiski olla küllalt suuri erinevusi, sõltuvalt näiteks sellest, kas on tegemist loengu või praktikumiga, suure või väikese rühmaga. Samuti on uuringute analüüs näidanud, et tagasisidena antud hinnangutel on tendents püsida – ka aastaid hiljem annavad samad üliõpilased vastavale ainele või õppejõule umbes samasuguse hinnangu (Marsh & Roche, 1997).

Üliõpilaste tagasisidet mõjutavad nii kursuse korralduslikud ja keskkonna aspektid, õppejõu omadused kui ka üliõpilase enda omadused. Üldise keskkonnaolude ja korraldusliku aspektina on täheldatud, et tagasisidet mõjutab ainevaldkond: ilmneb tendents, et humanitaarvaldkonna kursused saavad kõrgemat tagasisidet kui matemaatika ja loodusteadused (Cashin, 1995). Pisut parema tagasiside võivad saada ka praktikumid, võrreldes näiteks loengutega (Beran & Violato, 2005).

Tagasisidet mõjutab töömaht ja kursuse keerukus. Üliõpilaste tagasiside ei ole halvem ainetes, kus nad hindavad töömahtu kõrgeks. Vastupidiselt õppejõudude arvamusele annavad üliõpilased kõrgemaid hindadeid kursustele, mille tööpanust nad samuti hindavad suureks (Cashin, 1995; Remedios & Lieberman, 2008), ent oluline on eristada nn halba tööpanust (*bad workload*) (ainega tegelemisele kulutatud aeg ei olnud väärtuslik) ja head tööpanust (*good workload*) (ainele kulutatud aeg toetas õppimist ja aine eesmärkide saavutamist) (Marsh, 2001). Halb tööpanus

seostus kehvema tagasisidega, seevastu hea tööpanus seostus positiivsema tagasisidega (Marsh, 2001).

Tagasisidet mõjutava korraldusliku aspektina tuuakse välja, et kohustuslikud kursused saavad pisut madalama tagasiside kui valikkursused (Denson, Loveday, & Dalton, 2010). Samuti mõjutab tagasisidet selle andmise viis: veebis antud tagasiside on pisut madalam kui auditooriumis kohapeal täidetud küsimustike puhul (Nowell, Gale, & Handley 2010) ning nimeline pisut kõrgem kui anonüümne (Cashin, 1995).

Õppejõu omaduste puhul on esile toodud, et tagasiside ei seostu õppejõu vanuse, soo, õpetamiskogemuse pikkuse ega uurimisalase produktiivsusega (Cashin, 1995). Õppejõu isiksuseomadustest mõjutab tagasisidet õppejõu positiivne enesehinnang, energilisus ja entusiastlikkus (Cashin, 1995).

Tagasiside räägib üsna palju üliõpilasest endast. Kuigi õpetamise juures on tegureid, mida üliõpilased ei pruugi osata tähele panna või analüüsida (nt aine sisu ja õpetamismeetodite kohasus), siis üliõpilased ise peavad ennast pädevaks tagasisidet andma (Benton & Cashin, 2012). Samas on uurimused näidanud ka üliõpilaste kahtlusi, et tagasiside tulemused peegeldavad pigem õppejõu populaarsust kui õpetamisoskusi (Balam & Shannon, 2010).

Üliõpilaste üldist rahulolu kursusega ennustab see, millistest kriteeriumidest lähtuvalt on nad kursuse valinud. Kõrgemat tagasisidet antakse, kui kursus on vajalik üliõpilaste tulevase karjääri seisukohast, on huvitav ja hea mainega (Denson, Loveday, & Dalton, 2010). Tagasiside seostub üliõpilaste motivatsiooniga ja huviga. Kui üliõpilane on huvitatud ja motiveeritud, siis ta annab parema tagasisidet (Marsh & Roche, 1997; Remedios & Lieberman, 2008). Samas ei saa pelgalt tagasiside põhjal teada, kas üliõpilasel oli enne huvi või tekitas selle õppejõud huvi (Marsh & Roche, 1997). Üliõpilased andsid kõrgemat tagasisidet, kui nad tundsid, et on kaasatud (Remedios & Lieberman, 2008). Samuti seostub tagasiside üliõpilaste kohalkäimisega: mida enam üliõpilane ise osaleb õppetöös, seda paremat tagasisidet annab ta ainele (Beran & Violato, 2005)

Keeruline on üliõpilaste hinnete ja ainele antud tagasiside seos. Tagasiside seostub üliõpilastel nende oodatava hindegaga: need üliõpilased kes loodavad ainele paremat hinnet, annavad ka paremat tagasisidet (Beran & Violato, 2005). Üldiselt on tendents, et aines, kus üliõpilaste eksamitulemused on paremad, saavad ka õppejõud paremat tagasisidet (Beran & Violato, 2005; Marsh & Roche, 1997; Remedios & Lieberman, 2008). Seda on tõlgendatud mitmeti. Ühelt poolt on väljendatud kahtlusi, et õppejõud hindavadki leebelt, et saada paremat tagasisidet. Teiselt poolt võib see peegeldada, et üliõpilased hindavadki kõrgemalt neid aineid, kus nad õppisid rohkem (Beran & Violato, 2005; Marsh & Roche, 1997; Remedios & Lieberman, 2008).

Kui üliõpilaste tagasiside on avalik, siis seniste uurimuste põhjal huvitab üliõpilasi põhiliselt üldine hinnang kursusele ja õppejõu positsioon võrreldes teiste õppejõududega (Beran, Violato, Kline, & Frideres, 2009).

### 2.3. Üliõpilaste tagasiside ja õppejõudude õpetamisoskuste arendamise seosed

Üliõpilaste tagasiside ja õppejõudude õpetamisoskuste seoseid saab vaadelda kahest aspektist: ühelt poolt võib üliõpilaste tagasiside olla aluseks õppejõudude õpetamisoskuste arendamisele, teisalt pakub uurijatele huvi, kuivõrd kajastub õpetamisoskuste arendamine üliõpilaste tagasisides.

Õppejõudude suhtumist tagasisidesse mõjutab, kas see on kujundav või kokkuvõttev. Õppejõud on vähem huvitatud kokkuvõtvast hindamisest, eriti kui seda kogutakse ja analüüsitakse keskse üksuse poolt (Arthur, 2009). Kasulikumaks peetakse ainekursuse keskel kogutud tagasisidet, kuna see võimaldab õppejõul teha muutusi kohe sama kursuse jooksul, mitte oodata tagasiside põhjal tehtavate muutustega järgmise semestri alguseni (Wright & Jenkins-Guarnieri, 2012). Õpetamise arendamise seisukohast peavad õppejõud väärtuslikuks üliõpilaste antud kirjalikke kommentaare (Benton & Cashin, 2012).

Uurimused näitavad, et üliõpilaste tagasiside võib viia õpetamise parandamisele, ent negatiivsel tagasisidel võib olla õppejõu jaoks demotiveeriv mõju ning tema huvi hästi õpetada võib veelgi kahaneda (Arthur, 2009; Moore & Kuol, 2005). Õppejõud, kes üldiselt saavad positiivset tagasisidet, kalduvad keskenduma üksikutele suhteliselt väheolulistele probleemidele, mida üliõpilased on kriitiliselt esile toonud (Moore & Kuol, 2005). Uuringutulemuste põhjal võib väita (Arthur, 2009: 447), et õppejõud seostasid positiivset tagasisidet rohkem õppejõu endaga seotud asjaoludega (nt üliõpilastega suhtlemise oskus) ning negatiivset rohkem üliõpilaste omadustega (üliõpilaste ootused, grupi eripära). Samuti oli oluline erinevus faktorites, mida õppejõud said mõjutada ja mida mitte. Negatiivset tagasisidet seostati rohkem faktoritega, mida õppejõud ise ei saanud mõjutada (rühma suurus).

Seniste uuringute põhjal ei ole selge, kas ja kuivõrd teevad õppejõud üliõpilaste tagasiside põhjal oma õpetamises muutusi. Nasser ja Fresko (2002) uuring näitas, et ainult 3–10% õppejõududest väidab, et on teinud õpetamises muutusi lähtuvalt üliõpilaste tagasisidest. Enda sõnul on tehtud järgmisi muutusi: muudetud õppematerjale, õppeülesandeid (praktilisemad ja elulisemad ülesanded) ja hindamisülesandeid. Samuti tuuakse välja, et on rohkem hakatud pöörama tähelepanu üliõpilaste erinevate oskuste arendamisele ja üliõpilastega suhtlemisele (Arthur, 2009; McGowan & Graham, 2009; Nasser & Fresko, 2002). Kõige radikaalsema muutusena on õppejõud

nimetanud, et nad ongi loobunud halva tagasiside saanud kursuse õpetamisest (Nasser & Fresko, 2002). Samas näitas uuring, et on õppejõude, kelle tagasiside on küll aastate lõikes paranenud, kuid kes enda arvates ei ole oma õpetamises mingeid muutusi teinud (McGowan & Graham, 2009). Üliõpilaste tagasisidega arvestamisel tuuakse olulise tegurina välja õppejõu reflekteerimisuskust ja -harjumust. Samuti on täheldatud tendentsi, et oma õpetamist reflekteeriva õppejõu tagasiside paraneb (Winchester & Winchester, 2013).

Uurijatele ning õppejõudude koolitusega tegelejatele on samuti pakkunud huvi, kuivõrd peegeldub õppejõudude õpetamisuskuste arendamine õppejõudude arusaamades ja tegevustes ning üliõpilaste tagasisides. Õppejõudude hulgas tehtud uuringud koolituse mõju kohta on andnud erinevaid tulemusi. On ilmnenu, et õppejõudude arusaamad ja õpetamispraktika on muutunud koolituse järel üliõpilaskesksemaks (Gibbs & Coffey, 2004; Postareff *et al.*, 2007), pärast koolitust suhtuvad õppejõud õpetamisesse ja õppimisse teistmoodi, nad teavad rohkem hindamisest, suurte rühmadega töötamisest ning keeruliste õpetamissituatsioonidega toimetulemisest (Cilliers & Herman, 2010). Cilliers ja Herman (2010) toovad välja, et uurimuses osalenud õppejõudude arvates on koolituse läbimine toonud kaasa, et üliõpilased suhtuvad nende ainesse entusiastlikumalt kui enne koolituse läbimist.

Samas ei ole üliõpilaste tagasiside analüüs toonud esile muutusi tagasisides seoses õpetamisuskuste arendamisega. Analüüsinud kolme aasta jooksul antud tagasisidet õpetamise arendamisega tegelenud ülikoolis, töid Kember, Leung ja Kwan (2002) välja, et üliõpilaste tagasiside muutusi ei peegelda. Muutused tagasisides on liiga väikesed, et olla statistiliselt olulised (Kember, Leung, & Kwan, 2002). Kember, Leung ja Kwan (2002) toovad välja võimalikud selgitused:

- Õpetamise kvaliteet on saavutanud teatud stabiilse taseme; tagasiside on saavutanud teatud platoon;
- Tagasisidest saadud andmeid ei ole kasutatud efektiivselt; õppejõud on tagasisidet ignoreerinud. Õppejõud näevad mingeid numbreid, n-ö hindeid, mis ei anna neile piisavalt infot muutuste tegemiseks. Tagasiside vastused ei anna infot, mille põhjal saaks oma õpetamist arendada või otsustada, mida on vaja arendada.
- Õppejõududel pole motivatsiooni teha oma õpetamises muutusi. Kuna ülikoolis õpetamist ei väärtustata ning õppejõudu hinnatakse põhiliselt tema teadustöö põhjal, siis ei ole tõuget õpetamist arendada.
- Küsimustiku eesmärk on hindamine, mitte õpetamise arendamine. Kui küsimustiku eesmärk on hindamine, siis sama küsimustik ei ole sobiv arendamiseks. On sobiv luua erinevad protseduurid hindamise ja arendamise eesmärkide saavutamiseks.
- Küsimustikul puudub selge fookus – küsimustikud on koostatud õpetamiskeskse paradigmas, traditsioonilise didaktilise õpetamise hindamiseks. Kui koolitused ja

arendustegevused on suunatud õppimiskeskuse poole, siis see muutus ei tarvitsegi õpetamiskesksete küsimustike kaudu kajastuda.

Siiski on muutused õpetamise kvaliteedis peegeldunud üliõpilaste tagasisides, kui tegemist on olnud konkreetsete arendusprojektide ja nendega kaasnenud uurimustega (näiteks on tehtud konkreetseid muutusi ja mõõdetud tagasisidet semestri keskel ja semestri lõpus) (Kember, Leung, & Kwan, 2002).

Uurimused on näidanud, et kuigi õppejõud soovivad pärast õpetamiskeskuste koolitust teha muutusi, kogevad nad mitmeid takistusi (Ginns, Kitay, & Prosser, 2010; Ebert-May, Derting, Hodder, Momsen, Long, & Jardeleza, 2011), näiteks ajapuudus, kolleegide toetuse puudumine, ebakindlus selle ees, kas üliõpilased on valmis muutustega kaasa tulema, liiga suured rühmad või ebasobiv töökeskkond. Samuti on uurimused osutanud, et kuigi õppejõudude arusaamades võib olla muutus toimunud, ei tähenda see veel, et seda suudetaks reaalses õpetamispraktikas ellu viia. Küsimustikule vastates arvasid õppejõud, et nad on hakanud rohkem kasutama õppimiskeskseid meetodeid, ent videote analüüs seda ei kinnitanud (Ebert-May *et al.*, 2011). Videote analüüs tõi välja, et koolitustel käinud õppejõudude praktikas ei tarvitsenud toimuda mingeid muutusi, 23% muutus aja jooksul hoopis õpetamiskesksemaks ning 20% muutus õppimiskesksemaks. Uuringu tulemuste põhjal hakkasid noored alustavad õppejõud tõenäolisemalt uusi õppimiskesksemaid õppemeetodeid kasutama kui kogunud õppejõud, millest tulenevalt soovivad uurijad keskenduda just noorte õppejõudude koolitamisele (Ebert-May *et al.*, 2011). Koolitustel õpitu kasutamine sõltus ka sellest, kuidas koolitus oli korraldatud ja milliseid meetodeid koolitusel kasutati, ent oluline on teadvustada, et ei piisa ainult koolitustest, vaid on vaja koolitusejärgset toetust, mis aitaks õpitud rakendada (Ebert-May *et al.*, 2011). Samuti on leitud, et pikemad koolitused mõjutavad rohkem õppejõudude arusaamade ja õpetamispraktika muutumist (Gibbs & Coffey, 2004; Postareff *et al.*, 2007).

Mitmed autorid (Arthur, 2009; d'Apollonia & Abrami, 1997, Shao, Anderson, & Newsome, 2007) rõhutavad, et üliõpilaste tagasiside saab olla vaid üks tegur õppejõudude professionaalsele tegevusele hinnangu andmisel ja professionaalse arengu toetamisel. Õppejõu õpetamisele hinnangu andmiseks soovitatakse koguda informatsiooni mitmest allikast: üliõpilaste tagasiside, intervjuud üliõpilaste ja õppejõududega, õppejõu eneseanalüüs, õppejõudude vastastikune õppetöö külastamine ja analüüs, õppetöö videote analüüs, õpetamise portfoolid. Oluline tegur on õppejõu eneseanalüüs oma õpetamise kohta, mis võib sageli olla enda arendamise tõukejõuks (Marsh & Roche, 1997). Samuti näitas uuring, et õpetamise tõhusus paranes, kui õppejõududel oli võimalik saada üliõpilaste tagasiside tõlgendamiseks konsultatsioone, mille käigus koguti ka lisainformatsiooni erinevatest allikatest, näiteks intervjuud, vaatlused ja videod (Penny & Coe, 2004).

Õppejõudude õpetamisoskuste arendamiseks on mitmeid võimalusi: koolitused, arutelurühmad, tugirühmad, mentorlus, konsultatsioonid, õppetöö vaatlused. Uurimaks arendustegevuste mõju õppejõudude õpetamisoskustele, tuleb lähtuda sellest, millised on vastava arendustegevuse või koolitusprogrammi eesmärgid ja teoreetiline taust, milliseid muutusi on kavandatud ning millised on seda korraldanud koolitajate õppimis- ja õpetamiskontseptsioonid (Coffey & Gibbs, 2001).

Üha enam tuuakse koolituste kõrval alternatiivse lähenemisena välja ka oma õpetamise uurimise (*scholarship of teaching*) olulisust õppejõu õpetamispraktika arendamisel (Schuck, Gordon & Buchanan, 2008; Shao, Anderson & Newsome, 2007). Schuck, Gordon ja Buchanan (2008) toovad välja, et oma õpetamise uurimise puhul analüüsitakse probleeme pikema perioodi jooksul ja otsitakse parimaid lahendusi. Oma õpetamise uurimine toetab tõepoolest õpetamise parandamist, mitte pelgalt mõõtmist tunnustamise või hurjutamise eesmärgil (Schuck, Gordon, & Buchanan, 2008).

Uurimused osutavad, et õppejõud teevad oma õpetamises muutusi terve rea tegurite mõjul, millest üliõpilaste tagasiside on vaid üks osa. Üliõpilaste tagasisidel võib olla mõju õpetamisoskuste arendamisele, kui seda on teadlikult sel eesmärgil kogutud, tulemusi analüüsitud ja sihipäraselt rakendatud.

### 3. Tulemused

#### 3.1. Üliõpilaste kogemused õppimisest ja õpetamisest Tallinna Ülikoolis ja Tartu Ülikoolis

##### 3.1.1. Metoodika

Empiirilised andmed on kogutud **ÕPPE-küsimustikuga**. ÕPPE-küsimustiku koostamise aluseks olid ETL projekti (Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses, <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/>) tulemusena valminud küsimustikud *Learning and Studying Questionnaire* (LSQ) ja *Experiences of Teaching and Learning Questionnaire* (SETLQ) küsimustikud ja Helsinki ülikoolis kasutusel olev küsimustik ePalo, mille põhjal loodi ÕPPE-küsimustik TLÜ andragoogika osakonna uurimisgrupis. Küsimustiku väljatöötamiseks saadi luba ja konsulteeriti Helsingi Ülikooli Kõrghariduse Keskuse professorilt Sari Lindblöm-Ylänne ja teadurilt Anna

Parpalaga, samuti konsulteeriti Tartu Ülikooli uurimisgrupiga, TLÜ Haridusuuringukeskuse teaduri Merili Ümariku ja Kasvatusteaduste Instituudi infotöötlusspetsialisti Linda Pallasega.

Küsitluse eesmärgiks oli koguda andmeid üliõpilaste õppimise ja õpingute kogemuse (sh õpetamispraktikate) kohta ülikoolis. Küsimustikuga koguti nii kvantitatiivseid kui kvalitatiivseid andmeid.

ÕPPE-küsimustik koosneb kaheksast osast ning on kombineeritud valikvastuste ja avatud küsimustega (lisa 1. ÕPPE-küsimustik):

- üldandmed;
- õppe arendamine – õppekava, õppejõud, juhendamine, tagasiside ja õppeülesanded, tüüpiline õppeolukord, hindamine, suhtlemisvõimalused ja suhtlemine;
- mina õppijana;
- õpingute edenemine;
- õpingukoormus;
- üldoskused;
- praktika;
- õpinguteaegne töötamine.

Küsimustik sisaldab viis väidete plokki, kaks hindamisväidete plokki ja 11 avatud küsimust. Väiteid hinnatakse kas järjestusskaalal või on küsimused esitatud vastusevariantidega. ÕPPE-küsimustik võimaldas koguda andmeid üliõpilaste õpikogemuste erinevate aspektide kohta. Põhiliselt keskenduti üliõpilaste arusaamadele õppimisest ja õpetamisest ülikoolis ning suhtlemisvõimalustele ülikooliõppes.

### **3.1.1.1. Andmete kogumine ja analüüs**

Andmed koguti Tallinna Ülikoolis (TLÜ) ja Tartu Ülikoolis (TÜ) 2011/2012. õppeaasta sügis- ja kevadsemestril kokkuleppel Tallinna Ülikooli haridus-, sotsiaalteaduste- ning loodus- ja täppisteaduste õppevaldkondade ning Tartu Ülikooli vastavate õppevaldkondade õppejõududega. Üliõpilasi küsitleti auditooriumis eesmärgiga koguda andmeid reaalses õppeolukorras. Küsitluses osalenud üliõpilased täitsid ÕPPE-küsimustiku õppetöö ajal, et tagada üliõpilaste kõrgem osalemismäär. Üliõpilased olid teadlikud uuringus osalemisest ja selle eesmärgist ning andmete tulemuste esitamisel anonüümsuse printsiibist.

Täidetud küsimustikud kontrolliti ja kodeeriti numbritega lähtuvalt andmete sisestamise järjekorrast ning lisati õppevaldkonna tähis (H – haridus-, S – sotsiaalteaduste ja R – loodus- ja

täppisteaduste õppevaldkond). Andmeid analüüsiti uurimisküsimusest ja uuringu ressurssidest lähtuvalt. Kogutud andmeid analüüsiti kvalitatiivselt ja kvantitatiivselt. Vastuseid avatud küsimustele (küsimused: 2.18, 2.22, 2.34, 3.1, 4.1., 4.37) analüüsiti kvalitatiivselt. Üldandmeid ja valikvastustega küsimusi (küsimused: 1.1–1.6; 2.4–2.17; 2.2.4; 2.2.5; 4.14–4.36) analüüsiti statistiliselt. Andmed sisestati statistiliseks analüüsiks SPSS 14.0 ja SPSS 16.0 ning kvalitatiivseks analüüsiks teksti ja tabeltöötlusprogrammide abil, mille tulemused sisestati kvalitatiivseks analüüsiks NVIVO 9 programmi. Andmete statistilises analüüsis toodi välja statistiline keskmine ja sagedusjaotus.

Uuringu empiiriliste andmete analüüsimisel kasutati fenomenograafilist lähenemist. Fenomenograafilise lähenemise abil kirjeldatakse, mida inimesed kogevad, tajuvad ja mõistavad neid ümbritsevate fenomenide kohta (Marton, 1990). Fenomenograafilises lähenemises on arusaamadel sügavam ja laiem tähendus, arusaam on mõtte- ja sotsiaalne konstruktsioon, tõlgenduse skeem (Alvesson & Skölberg, 2005; McLeod, 2001; Marton, Dall’Alba & Beaty, 1993; van Manen, 2001), mille kujunemise aluseks on mingit nähtust või fenomeni puudutav mõtlemine ning kogemus. Fenomenograafilises lähenemises toob uurija esile arusaamade kvalitatiivset mitmekesisust, kirjeldades nende variatiivsust.

Kvalitatiivne analüüs koosnes neljast etapist. Esimeses etapis loeti andmed mitmel korral läbi, seejärel andmestik kodeeriti ja analüüsiti järgmiste küsimuste kaupa:

- Palun ava oma arusaama teemal: mis on minu jaoks õpetamine ülikoolis (küsimus 2.18);
- Palun ava oma arusaama teemal: mis on minu jaoks õppimine ülikoolis (küsimus 3.1.);
- Palun ava oma arusaama teemal: kes ma olen õppijana ülikoolis (küsimus 4.1.).

Teises etapis uurijad lugesid ja analüüsisid andmeid üksteisest sõltumatult, et teha kindlaks koodid ja esmased kategooriad, mis on seotud üliõpilase kui õppija, ülikoolis õppimise ja õpetamise arusaamadega. Uurijad täpsustasid ja ühtlustasid koodid ning esmased kategooriad. Kolmandas etapis moodustati kategooriatele alakategooriad ning otsiti näiteid andmestikust. Neljandas etapis kaardistati variatiivsus üliõpilaste arusaamades.

### 3.1.1.2. Valimi kirjeldus

Uuringu valimiks on Tallinna Ülikooli 235 ja Tartu Ülikooli 71 üliõpilast sotsiaalteaduste, loodus- ja täppisteaduste ning hariduse õppevaldkondadest.

Küsimustiku täitsid 235 Tallinna Ülikooli üliõpilast kolmest õppevaldkonnast: 22,6% (n=53) õpivad haridusvaldkonnas, 23,4 % (n=55) üliõpilastest õpivad loodus- ja täppisteaduste valdkonnas, 54,1% üliõpilast õpivad sotsiaalteaduste õppevaldkonnas, neist 34,5% (n=81) õpivad riigiteadusi ning 19,6% (n=46) üliõpilastest õpivad sotsiaaltöös. Küsitluses osalenud õppijate sooline struktuur on



järgmine: naised 190 (80,9%) ja mehed 45 (19,1%). Vanuseline koosseis 21. kuni 50. eluaastani. Üliõpilased vanuses üle 25 aasta moodustasid 49,4% valimist ning 21- kuni 25-aastased üliõpilased moodustasid 50,6% valimist. Üliõpilastest 149 (63%) õppis bakalaureuseõppe õppekavadel ning 86 üliõpilast (37%) magistriõppe õppekavadel.

Tartu Ülikoolis täitsid küsimustiku 71 üliõpilast, neist 16 õpetajakoolituse, 16 eripedagoogika, 20 sotsiaaltöö ja -poliitika ning 10 muust valdkonnast (sh füüsika, kehakultuur). 9 vastajat olid jätnud valdkonna märkimata. Tartu Ülikoolis vastanute hulgas oli 65 naist ja 6 meest, vanusevahemikus 20–33 aastat). Neist 56 õppis bakalaureuse ja 15 magistritasemel. Õppekava oli Tartu Ülikoolis vastanutel läbitud keskmiselt 75,73 EAP ulatuses (vahemik 27–190 EAP, SD=48,67). Vastanutest 11 on õppinud ka varem teisel erialal ja/või teises kõrgkoolis.

### 3.1.2. ÕPPE-küsimustiku analüüsi tulemused

Alauuringu tulemused esitatakse lähtudes uurimisküsimusest ja andmete analüüsi meetodikast:

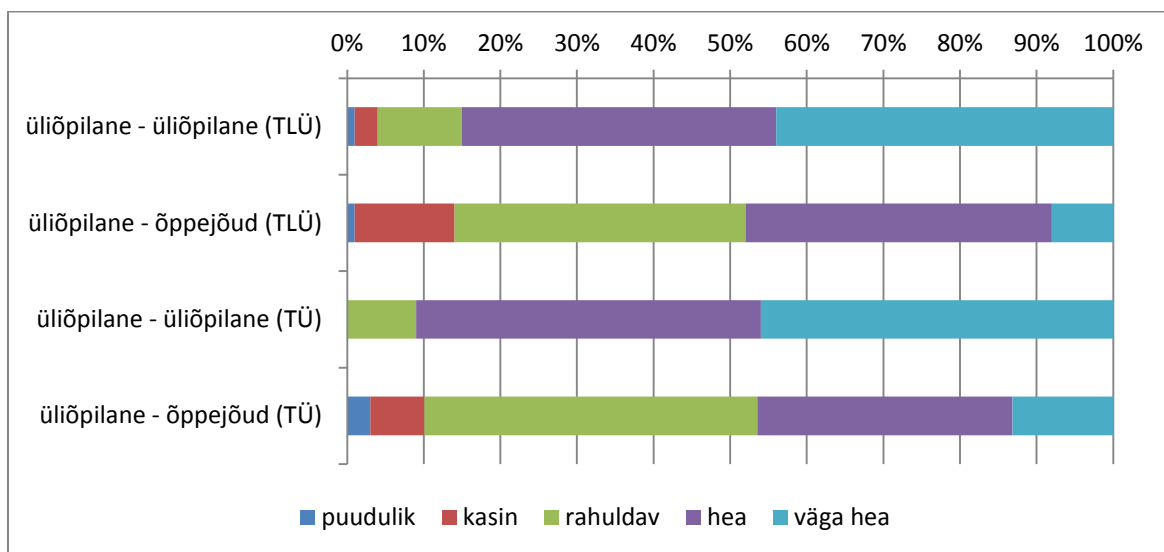
- a) statistilise analüüsi tulemused – õppeprotsess, sh õpetamispraktikad üliõpilaste hinnangutes:
  - suhted ja suhtlemisvõimalused tüüpilises õppeolukorras;
  - kaasatus õppeprotsessi;
  - õpinguid toetavad tegurid.
- a) kvalitatiivse analüüsi tulemused – üliõpilaste kogemused õppimisest ja õpetamisest ülikoolis:
  - arusaamad õppimisest ülikoolis;
  - arusaamad õpetamisest (tüüpiline õpetamisviis ja eelistused õpetamisele) ülikoolis.

Õpetamispraktikaid uuriti üliõpilaste kogemuste analüüsimise kaudu.

#### 3.1.2.1 ÕPPE-küsimustiku tulemuste statistiline analüüs

##### **Suhtlemine ja suhtlemisvõimalused ning kaasatus tüüpilises õppeolukorras ülikoolis**

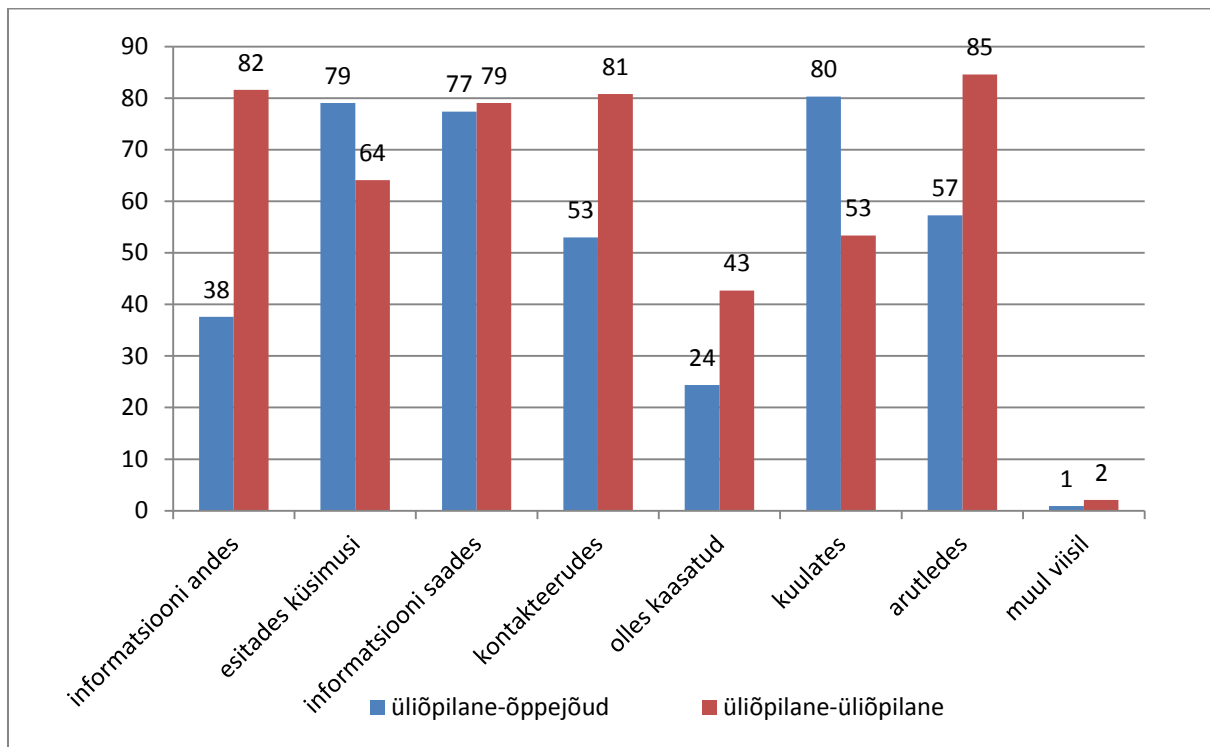
**Suhtlemisvõimalusi** tüüpilises õppeolukorras esitatakse statistiliselt üliõpilaste hinnangute põhjal (joonis 1). Statistilise analüüsi tulemusel näitab sagedusjaotus, et suhtlemises tüüpilises õppeolukorras on üliõpilased enam rahul kaasüliõpilastega suhtlemisvõimalustega kui õppejõududega. Enamik nii TLÜ kui TÜ üliõpilastest hindavad üliõpilastevahelisi suhtlemisvõimalusi heaks või väga heaks. Tasandil üliõpilane-õppejõud hindavad kasinaks või rahuldavaks 52% TLÜ üliõpilastest ning väga heaks 8% üliõpilastest. Ilmneb erisus suhtlemisvõimaluste kohta tüüpilises õppeolukorras üliõpilane-üliõpilane ning üliõpilane-õppejõud vahel.



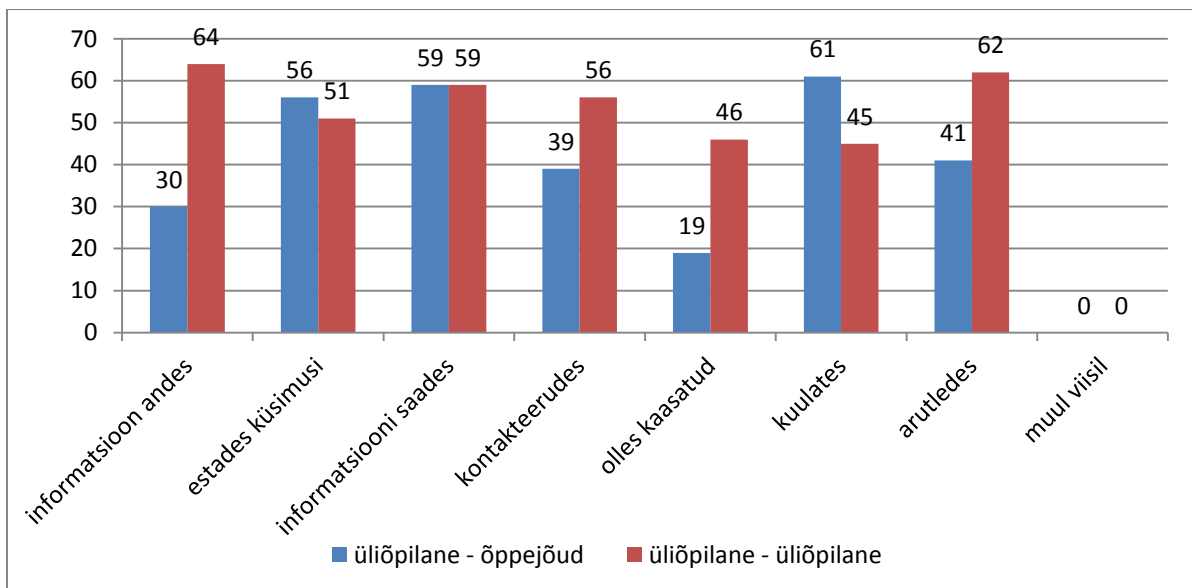
**Joonis 1.** Tallinna Ülikooli (TLÜ) ja Tartu Ülikooli (TÜ) üliõpilaste hinnangud suhtlemisvõimalustele tüüpilises õppeolukorras kaasüliõpilaste ja õppejõududega.

Tüüpilises õppeolukorras kogevad üliõpilased suhtlemist *üliõpilase-õppejõu* vahel (joonised 2 ja 3) kuulamise (80% TLÜ ja 60% TÜ üliõpilastest), informatsiooni saamise (77% TLÜ ja 60% TÜ üliõpilastest) ning küsimuste esitamisenä (79% TLÜ ja 60% TÜ üliõpilastest). Vähem kogevad üliõpilased suhtlemises üliõpilase-õppejõu vahel kaasamist (24% TLÜ ja 19% TÜ üliõpilastest), arutlemist (57% TLÜ ja 42% TÜ üliõpilastest) ning informatsiooni jagamist (38% TLÜ ja 30% TÜ üliõpilastest). Tüüpilises õppeolukorras on suhtlemine üliõpilase-õppejõu vahel õppejõukeskne. Õppimises on vähene interaktiivsus õppejõu ja üliõpilase vahel tüüpilises õppeolukorras.

Tüüpilises õppeolukorras kogevad üliõpilased suhtlemist *üliõpilase-üliõpilase* vahel (joonised 2 ja 3) arutlemise (85% TLÜ ja 62% TÜ üliõpilastest), informatsiooni andmise (82% TLÜ ja 64% TÜ üliõpilastest), kontakteerumise (81% TLÜ ja 56% TÜ üliõpilastest) ning informatsiooni saamisenä (79% TLÜ ja 59% TÜ üliõpilastest). Vähem kogevad üliõpilased suhtlemises üliõpilase-üliõpilase vahel kaasatust (43% TLÜ ja 46% TÜ üliõpilastest), kuulates (53% TLÜ ja 45% TÜ üliõpilastest) ning esitades küsimusi (64% TLÜ ja 51% TÜ üliõpilastest). Tüüpilises õppeolukorras on suhtlemine üliõpilase-üliõpilase vahel interaktiivsem kui suhtlemisel õppejõuga. Üliõpilaste kaasatus, aktiivne osalemine ja arutelu õppeolukorras on eelduseks tõhusale õppimisele.



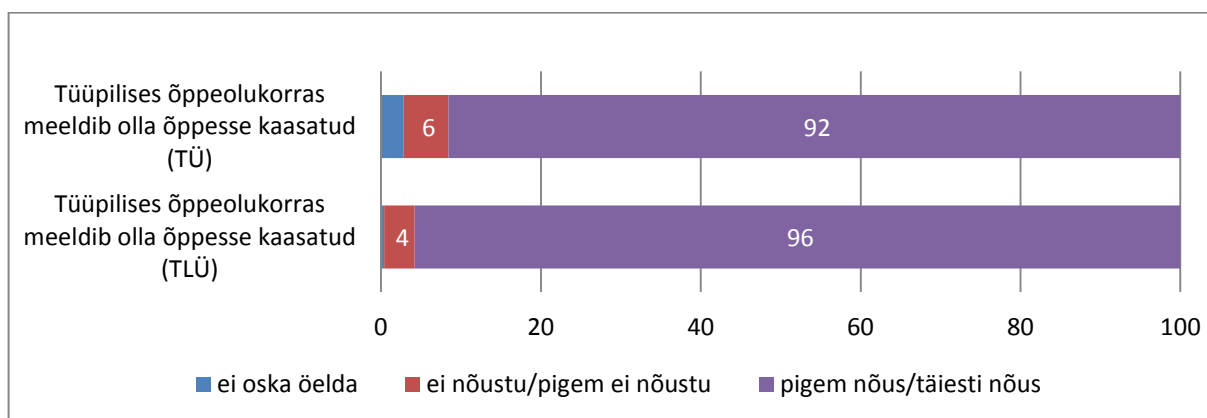
**Joonis 2.** Suhtlemine üliõpilasena tüüpilises õppeolukorras (jah-vastuste protsent) Tallinna Ülikooli üliõpilaste vastustes.



**Joonis 3.** Suhtlemine üliõpilasena tüüpilises õppeolukorras (jah-vastuste protsent) Tartu Ülikooli üliõpilaste vastustes.

Üliõpilased kogevad tüüpilises õppeolukorras piiratud suhtlemist, milleks õppejõud loob õpetamispraktikate valikuga tingimusi. Üliõpilased vajavad interaktiivsemaid ja variatiivsemaid võimalusi suhtlemiseks õppes, et olla õppijana kuulnud ja mõistetud.

Analüüsid üliõpilaste kaasatust õppeprotsessi ilmnos, et nii Tallinna Ülikooli (TLÜ) kui Tartu Ülikooli (TÜ) üliõpilastele meeldib tüüpilises õppeolukorras olla kaasatud õppeprotsessi, sest 96% TLÜ üliõpilastest ja 92% TÜ üliõpilastest hindavad väidet täiesti nõus ja pigem nõus (joonis 4). Samas on suhtlemisel õppejõuga tüüpilises õppeolukorras kogenud kaasamist ainult 24% TLÜ üliõpilastest (joonis 2) ja 19% TÜ üliõpilastest (joonis 3).

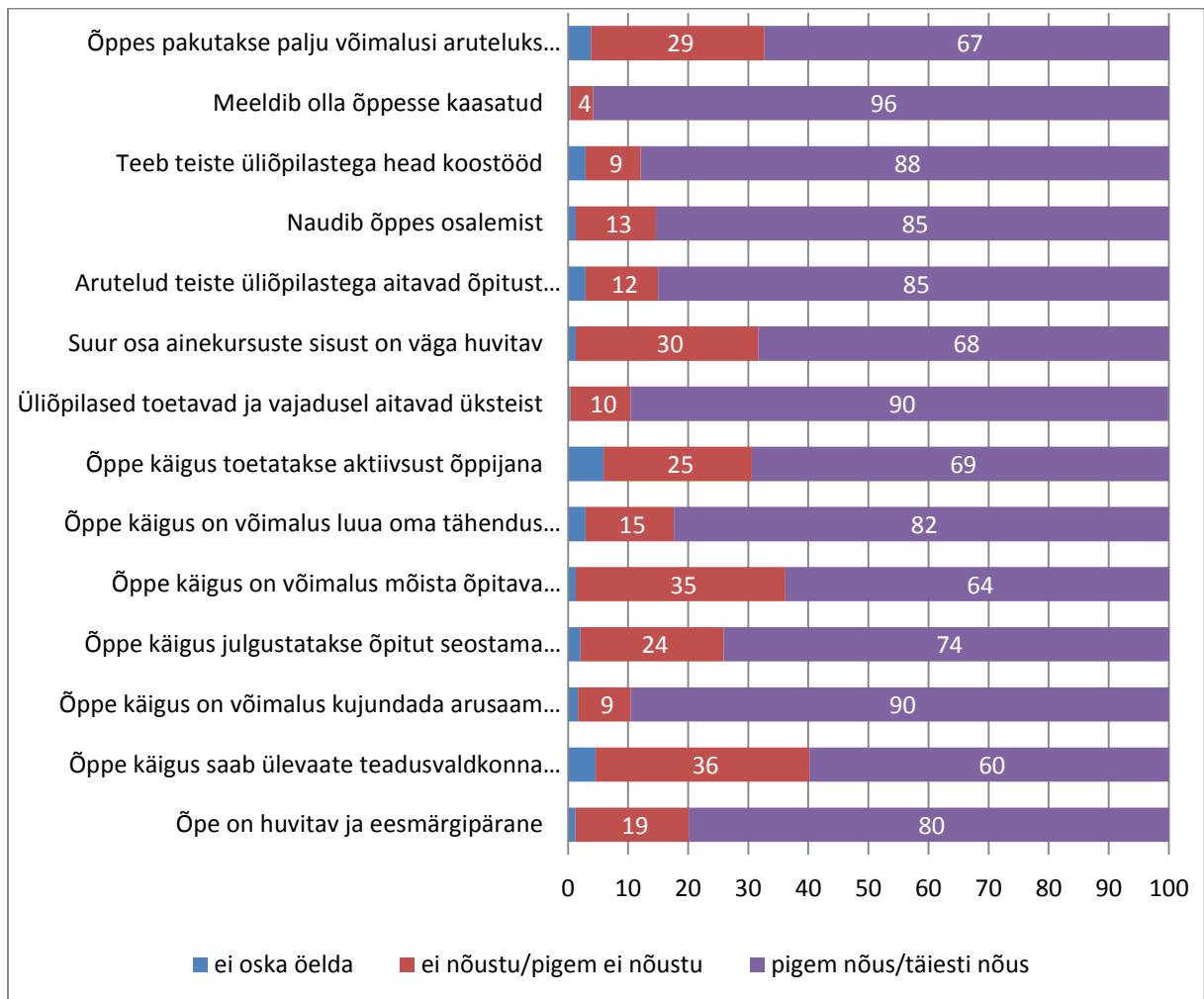


**Joonis 4.** Õppesse kaasatus tüüpilises õppeolukorras Tartu ja Tallinna ülikooli üliõpilaste vastuses (%-des).

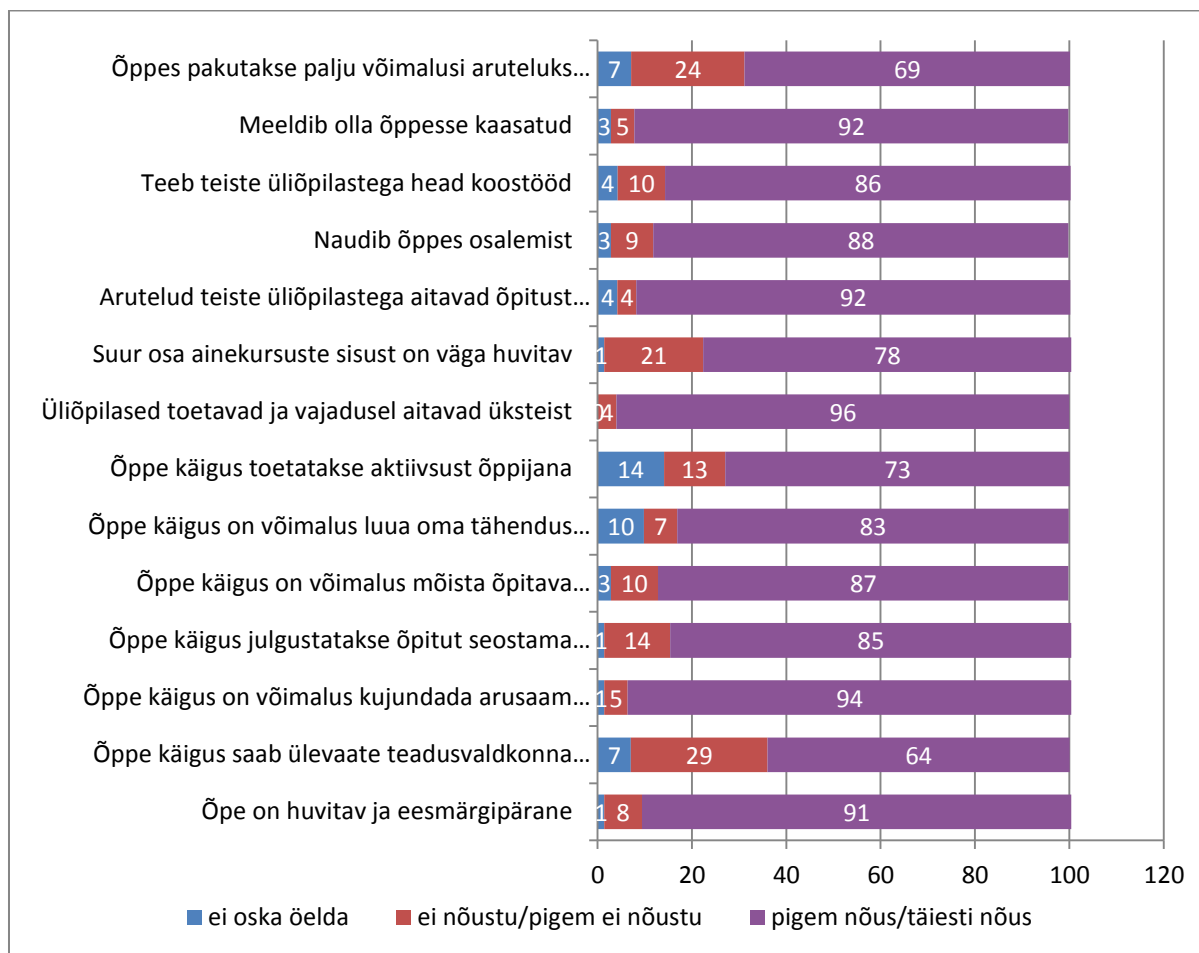
#### Hinnangud tüüpilise õppeolukorra kohta õppes

TLÜ üliõpilastest 90% on pigem nõus või täiesti nõus (joonis 5), et üliõpilased toetavad ja vajadusel aitavad üksteist tüüpilises õppeolukorras ning 88% üliõpilastest teeb teiste üliõpilastega head koostööd. 90% TLÜ üliõpilastest on pigem nõus või täiesti nõus, et õppe käigus on võimalus kujundada arusaam erinevatest vaatenurkadest. 85% TLÜ üliõpilastest on pigem nõus või täiesti nõus, et arutelud teiste üliõpilastega aitavad õpitust paremini aru saada. 85% TLÜ üliõpilastest on pigem nõus või täiesti nõus, et naudib õppes osalemist.

36% TLÜ üliõpilastest ei nõustu või pigem ei nõustu, et õppe käigus saab ülevaate teadusvaldkonna uusimatest uuringutest või arengutest. 35% TLÜ üliõpilastest ei nõustu või pigem ei nõustu, et õppe käigus on võimalus mõista õpitava rakendusvõimalusi. 30% TLÜ üliõpilastest ei nõustu või pigem ei nõustu, et suur osa ainekursuste sisust on väga huvitav.



Joonis 5. TLÜ üliõpilaste hinnangud tüüpilise õppeolukorra kohta õppes (%).

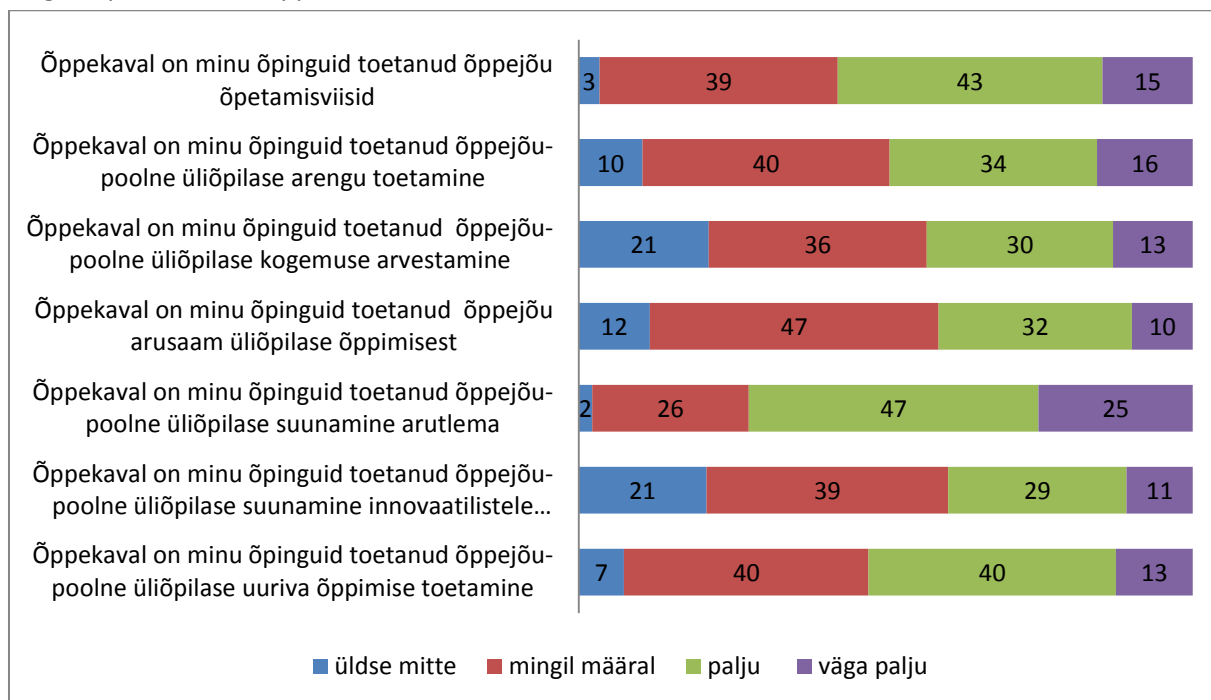


**Joonis 6.** TÜ üliõpilaste hinnangud tüüpilise õppeolukorra kohta õppes (%).

Tartu Ülikooli (TÜ) tulemuste analüüsist ilmneb samuti, et üliõpilastele meeldib olla kaasatud õppeprotsessi ning et arutelud kaasüliõpilastega aitavad õpitavat mõista (joonis 6). Tartu Ülikooli vastanute hulgas oli 92% neid, kes leidsid, et arutelud teiste üliõpilastega aitavad õpitut mõista. TÜ üliõpilastest oli 29% (pigem) mittenõustujaid sellega, et õppe käigus saadakse ülevaade teadusvaldkonna uusimatest uuringutest või arengutest (vastajad ei nõustu või pigem ei nõustu) ja et õppes pakutakse palju võimalusi aruteludeks olulistest ideedest ja teemadest (24%). Samas vastas valdav enamus üliõpilastest (91%), et õpe on huvitav ja eesmärgipärane.

## Õpinguid toetavad tegurid

TLÜ üliõpilaste arusaamades ilmnevad õpinguid toetavate teguritena (joonis 7) õppejõu õpetamisviisid, üliõpilase arengu toetamine, üliõpilase kogemuse arvestamine, arusaam üliõpilase õppimisest, üliõpilase suunamine arutlema, üliõpilaste suunamine innovaatilistele lahendustele ning üliõpilase uuriva õppimise toetamine.



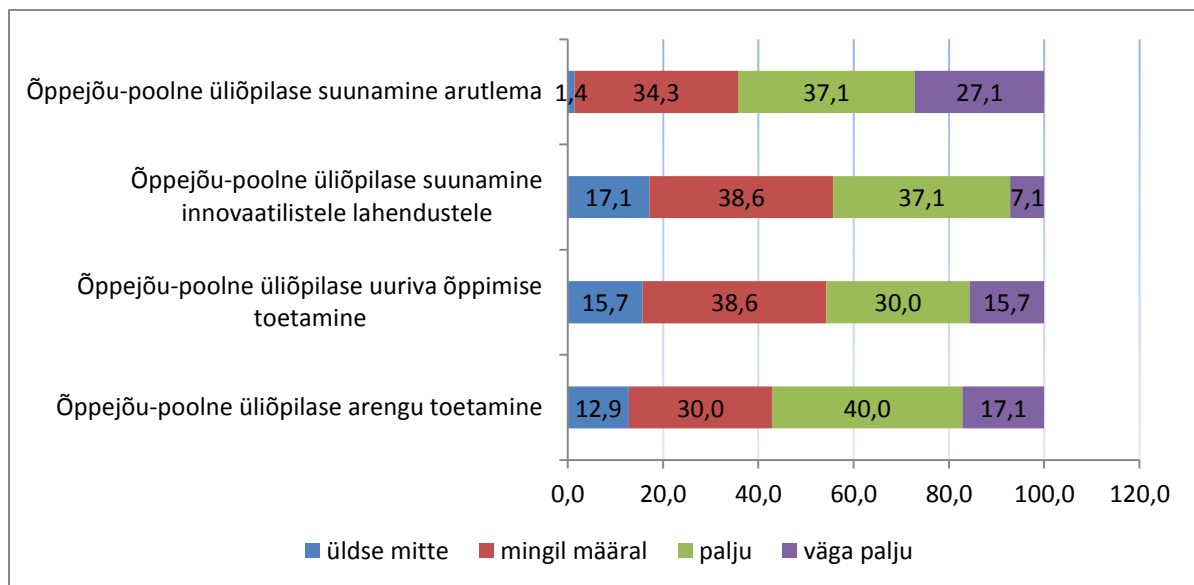
**Joonis 7.** Hinnang õpinguid toetavatele teguritele TLÜ üliõpilaste arusaamades (%).

TLÜ üliõpilaste hinnangute põhjal võib välja tuua järgmised tendentsid õpinguid toetavatest teguritest:

- Üliõpilastest 40% hindavad, et õpinguid on toetanud väga palju ja palju suunamine innovaatilistele lahendustele ning üldse mitte või mingil määral 60%.
- Üliõpilastest 42% hindavad, et õpinguid on toetanud väga palju ja palju õppejõu arusaam üliõpilase õppimisest ning üldse mitte või mingil määral 58%.
- Üliõpilastest 43% hindavad, et õpinguid on toetanud väga palju või palju üliõpilase kogemuse arvestamine ja see on toetanud nende õppimisprotsessi ning üldse mitte või mingil määral 57%.
- Üliõpilastest 50% hindavad, et õpinguid on toetanud väga palju ja palju õppejõu toetus nende arengule ning üldse mitte või mingil määral 50%.
- Üliõpilastest 53% hindavad, et õpinguid on toetanud väga palju ja palju uuriva õppimise toetamine ning üldse mitte või mingil määral 47%.
- Üliõpilastest 58% hindavad, et õpinguid on toetanud väga palju ja palju õppejõu õpetamisviisid ning üldse mitte või mingil määral 42%.

- Üliõpilastest 72% hindavad, et õpinguid on toetanud väga palju ja palju õppejõupoolne suunamine aruteluks ning üldse mitte või mingil määral 28%.

Tartu Ülikooli vastajate hinnangul (joonis 8) hinnatakse õppejõu õppejõu-poolsetest tegevustest õpinguid toetavana üliõpilase suunamist arutlema (64,2% vastab palju ja väga palju) ning üliõpilase arengu toetamist (57,1% hindab seda palju või väga palju).



**Joonis 8.** Hinnang õpinguid toetavatele teguritele TÜ üliõpilaste arusaamades (%).

Nii Tallinna kui Tartu ülikooli üliõpilaste vastustest ilmneb, et väga oluliseks peetakse üliõpilaste kaasamist õppetöösse. Samas tuuakse vastustes välja, et üliõpilase ja õppejõu suhtluses on rohkem kogetud info edastamist ja kuulamist ning aktiivset arutlust on rohkem üliõpilaste omavahelises suhtluses. Üliõpilaste vastustest ilmneb, et nende arvates on õppe käigus võimalik erinevatest vaatenurkadest lähtuvalt kujundada oma arusaama.



### 3.1.2.2 ÕPPE-küsimustiku tulemuste kvalitatiivne analüüs

Kvalitatiivse analüüsi tulemusi esitatakse esmalt kategooriate ja alakategooriatena kogu valimi grupi põhjal ning seejärel esitatakse kategooriad ja alakategooriad õppevaldkonniti. Tulemuste esitamisel on illustreerivad näited tsitaatidena esitatud kursiivis ning sulgudesse on lisatud üliõpilase täidetud küsimustiku kood ja õppevaldkonna tähis (nt 33, H; Tartu Ülikooli üliõpilase küsimustiku koodile on lisatud tähis A, nt 10A, R).

#### Üliõpilaste arusaamad õppimisest

Analüüsi tulemusena ilmnes, et arusaamu õppimisest oli võimalik kategoriseerida nelja põhikategooriana: õppimine kui omandamine, õppimine kui tegevused, õppimine kui suhtlemine ja õppimine kui arendamine.

**Õppimine kui omandamine** oli üliõpilaste arusaamades domineeriv ning selles omakorda eristus alakategooriatena kolm tähendust:

a) *kognitiivne tähendus* – teadmiste, oskuste, kogemuste lisandumine ning oluline on informatsiooni, teadmise vastuvõtmine

- teadmiste ja informatsiooni omandamine
- oskuste omandamine
- kogemuste omandamine

b) *kutsealane tähendus* – ettevalmistus (töö)eluks, saada professioni esindajaks

- kompetentsuse, elukutse omandamine

c) *instrumentaalne tähendus*

- hariduse, kraadi, diplomi omandamine

**Õppimine kui enesearendamine** oli üliõpilaste arusaamades esindatud kahe alakategooria kaudu:

a) *isiksuse areng*, mida tehakse enda ja tuleviku nimel, selleks, et enda mina leida, ennast avastada, kasvada inimeseks, muutuda, areneda isiksusena ja saada paremaks inimeseks ning

b) *kognitiivne areng*, mis avardab ja mitmekesistab maailmapilti, laiendab silmaringi, korrastab teadmisi, aitab tekkida analüüsivõimel ja maailmast aru saada.

Üliõpilaste arusaamades oli esindatud **õppimine kui tegevused**, kus alakategooriatena eristus:

a) *tegevused auditoorses õppes*, nagu loengust osavõtt, kuulamine, konspekterimine, seminarideks valmistumine, arutlemine, lugemine ja kirjutamine ning rühmatööde tegemine ja suhtlemine.

b) *tegevused, mis on seotud iseseisva, väljaspool auditoorset õpet toimuvaga, nagu teaduskirjanduse ja vajalike materjalide läbitöötamine, iseseisvate tööde tegemine, info leidmine ja selle kriitiline hindamine, mõistmine, teadustöö tegemine, töö allikatega.*

Üliõpilaste arusaamades **õppimisest** ilmnes vähemal määral **suhtlemise tähendus**. Õppimise kui suhtlemise kategooria puhul toodi välja nii spetsialistide, erialainimeste, õppejõudude ja teadlaste kui kaasõppijatega suhtlemist ja uute kontaktide loomist.

**Tüüpiline õpetamisviis üliõpilaste arusaamades.** Analüüsi tulemusena ilmnes, et arusaamu tüüpilisest õpetamisviisist oli võimalik kategoriseerida õppejõukeskse ja üliõpilaskeskse õpetamisviisina.

**Õppejõukeskne õpetamisviis** avaldus üliõpilaste kirjeldustes järgmiselt: loeng kui slaidide ja materjalide maha/ette lugemine, kus üliõpilane on kuulaja ja konspekterija, õppejõud toob näiteid, seostab teooriat praktikaga, teeb kontrolltöid, teste, võtab vastu kirjaliku eksami.

**Üliõpilaskeskse õpetamisviisi** kirjeldustes ilmnesid järgmised alakategooriad:

- a) *üliõpilaskeskne õpetamisviis kontaktõppes* – arutelud, seminarid, rühmatööd, uuriv õppimine, diskussioon, praktilised ülesanded juhendamiseks, ülesannete lahendamine, mängud, probleemõpe, probleemipõhised kaasused, läbitegemine praktiliste näidete najal, koostööprojektid ning
- b) *üliõpilaskeskne õpetamisviis väljaspool kontaktõpet* – uurimus, essee, iseseisvad loomingulised tööd, harjutused, kodused ülesanded, referaadid.

**Õpetamiseelistused üliõpilaste arusaamades.** Analüüsi tulemusena ilmnes, et õpetamise eelistustes eristusid järgmised kategooriad:

- a) Kaasav lähenemine: arutelud õppejõu ja kaasüliõpilastega; seminarid ja rühmatööd, kus jagatakse kogemusi, kuulatakse arvamusi, ühildatakse arusaamu ja küsitakse.
- b) Praktilisus õpetamisel: õppejõud toob praktilisi ja kaasaegseid näiteid, loob seoseid reaalse eluga ning õpe sisaldab praktilisi kogemusi, praktiseerimise võimalust ja praktilisi koduseid ülesandeid.
- c) Õpetamises ei eelistata auditooriumis istumist, slaidide mahalugemist ja pähetuupimist, valikvastustega teste, e-õpet, mitmesaja osavõtjaga loenguid, üksluist

kursuse lugemist, tuupimist, tõekspidamiste pealesurumist, ainult kuulaja rollis olemist ning ebavõrdseid suhteid.

- d) Õpetamises eelistatakse õppi iseseisvuse väärtustamist, kus õpetamise kaudu toetatakse iseseisvat mõtlemist, erinevaid iseseisvaid töid, vabadust mõtlemises ja valikutes.

### **Üliõpilaste arusaamad õppimisest ja õpetamisest õppevaldkonniti**

Sotsiaalteaduste õppevaldkonna üliõpilaste **arusaamades õppimisest** ilmnes alakategooria õppimine kui kogemuse omandamine, mis aitab tööturul toime tulla. Hariduse õppevaldkonna üliõpilaste arusaamades ilmnes alakategooria õppimine kui hariduse omandamine, diplomi saamine ja orienteeritus (elu)kutse omandamisele. Loodus- ja täppisteaduste õppevaldkonnas ilmnes üliõpilaste arusaamades alakategooria õppimine kui erialase teadmise omandamine.

- *Õppimine ülikoolis on valmistus tööellu astumiseks. (42, S)*
- *Praegu ütleksin ainult hariduse (loe: diplomi) saamine. (21, H)*
- *Õppimine ülikoolis on teadmiste omandamine erialavaldkonnas. (81, R)*

Sotsiaalteaduste ja hariduse õppevaldkondade üliõpilaste arusaamades ilmnes alakategooria õppimine kui eneseareng, suunatus isiksuslikule arengule; loodus- ja täppisteaduste õppevaldkonna üliõpilaste arusaamades ilmnes alakategooria õppimine kui kognitiivne areng.

- *Areng mitmes mõttes, ka inimesena. (109, H)*
- *Enda arendamine, enda mina leidmine, inimeseks kasvamine. (133, S)*
- *Samas ka maailmapildi avardamine, kriitilise mõtlemise arendamine, oma arvamuste kujundamine. (140, R)*

Sotsiaalteaduste õppevaldkonna üliõpilaste arusaamades ilmnesid alakategooriad õppimine kui võimalus tegeleda huvitava tegevusega ning õppimine kui suhtlemine, toetades koostööskusi, loodus- ja täppisteaduste õppevaldkonna üliõpilaste arusaamades ilmnes õppimine kui iseseisev ja raske töö.

- *Õppimine ülikoolis on tegelemine sellega, mis ennast tõsiselt huvitab. (128, S)*
- *Koostööskuse parandamine oma kolleegidega. (165, S)*
- *Õppimine ülikoolis on raske töö. (10A, R)*

Sotsiaalteaduste ning loodus- ja täppisteaduste õppevaldkondade üliõpilaste arusaamades **tüüpilise õpetamisviisi** kohta ilmnes, et tüüpilised õpetamisviisid on loengud, seminarid ja praktikumid. Sotsiaalteaduste õppevaldkonna üliõpilaste arusaamades on tüüpiline õpetamisviis loeng, mis toimub slaidide mahalugemisena ja seminar, kus toimub lugemismaterjali põhine arutelu. Loodus-

ja täppisteaduste õppevaldkonna üliõpilaste arusaamades vahelduvad loengud praktikumidega. Loengus toimub materjalide ettelugemine.

- *Õppejõud loeb tuimalt slaide maha, mis ei motiveeri loengutes käima. (113, S)*
- *Lugemismaterjalide arutamine seminarides. Seminarides palju rühmatöid. (73, S)*
- *Tüüpiline on siiski klassikaline loeng, kuid õnneks hakkab tekkima õppejõudusid, kes saavad aru, et see pole 21. sajandil enam kõige mõistlikum õppimise-õpetamise viis. (16A, R)*

Hariduse õppevaldkonna üliõpilaste arusaamades ilmneb, et tüüpilised õpetamisviisid on mitmekesisemad õppejõuti – loovad ja praktilised ülesanded, mängud, koostööprojektid, harjutamine.

- *Õppejõududel väga erinev. Mõni rakendab palju grupitöid, loovülesandeid, arutelusid. Teisel ainult slaidid ja monoloog. Vahepealseid praktiliselt ei esine. (33, H)*

Tüüpiline õpetamisviis tähendab sotsiaalteaduste õppevaldkonna üliõpilastele uurimusi, seminartöid, iseseisvaid loomingulisi töid, rakenduslikke ülesandeid ja esseesid; loodus- ja täppisteaduste õppevaldkonna üliõpilastele referaate, esseesid ja ülesannete lahendusi; hariduse õppevaldkonnas – uurimusi ja harjutusi.

Nii sotsiaalteaduste kui ka haridusvaldkonna üliõpilaste **õpetamise eelistuseks** on olla kaasatud aruteludesse ja rühmatöösse.

- *Õppijana eelistan, et mind on protsessi kaasatud, et minu ainukeseks ülesandeks ei ole auditooriumis istuda, slaide pähe õppida ja semestri lõpus eksam sooritada. (122, S)*
- *Kaasahaaravat, aktiivset ja arutelu soosivat, pidev stabiilne töö (mitte passiivne kuulamine kogu semestri, millele järgneb mahukas eksam). (17A, H)*
- *Eelistan iseseisvat õppimist, aga ka meeldib koostöös õppida, näiteks rühmatööd. (183, H)*

Loodus- ja täppisteaduste õppevaldkonna üliõpilaste õpetamise eelistuseks on olla kaasatud projektidesse või teadustöösse, mis annavad praktilisi kogemusi.

- *Projektipõhist, st iseseisvat või rühmatööd, kus on antud mingi keerukas probleem/eksperiment, mille lahendamiseks/läbiviimiseks ei piisa loengus õpitust. (13A, R)*
- *Tuleks kaasata rohkem teadustöösse, võiks olla rohkem praktilisi asju. (105, R)*

Sotsiaalteaduste õppevaldkonna üliõpilaste eelistavad õpetamisel praktilisi näiteid, et luua seoseid reaalse eluga. Hariduse õppevaldkonna üliõpilased eelistavad praktilisemat õpet. Sotsiaalteaduste ning loodus- ja täppisteaduste õppevaldkonna üliõpilased eelistavad ise kriitiliselt mõelda ja vabadust teha valikuid.

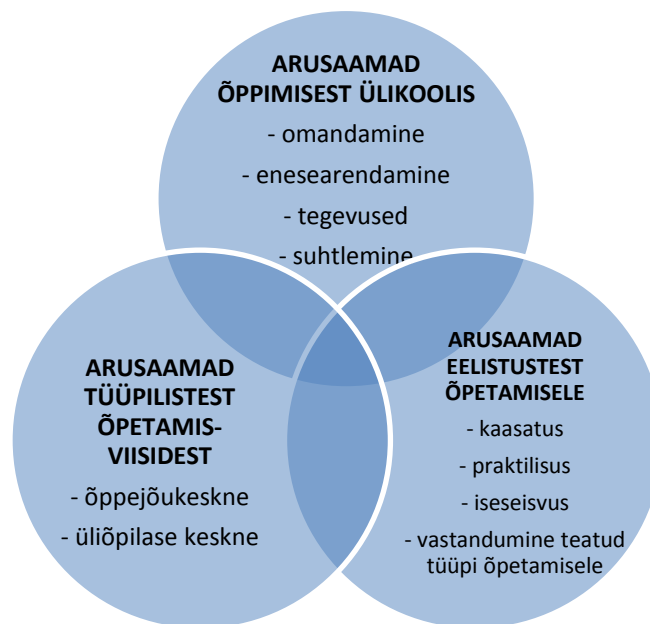
- *Eelistan sellist, kus peale teooria kuulamise tuuakse elulisi näiteid. (118, S)*

- Sellist, mis lubab teha praktilist tööd, millel on konkreetne põhjus ja mõte. (112, H)
- Jäetakse ka vaba mõtlemisruumi. (128, S)
- Eelistan õpetamist, mille käigus pean ise arutlema, analüüsima, oma seisukohti avaldama. Samas ka sellist, kus õpetatakse mind kriitiliselt mõtlema, mitte kuivalt fakte pähe tuupima. (228, R)

Sotsiaalteaduste õppevaldkonna üliõpilased vastanduvad teatud õpetamispraktikatele, kus õppejõud esitab vaid oma tõekspidamisi. Loodus- ja täppisteaduste õppevaldkonna üliõpilased ei eelista e-õpet, vaid eelistavad kontaktunde. Hariduse õppevaldkonna üliõpilased eelistavad õpetamises konkreetseid, selgeid ja üheselt mõistetavaid nõudmisi, loodus- ja täppisteaduste õppevaldkonna üliõpilased eelistavad õpetamises arusaadavuset ja selgitamist.

- Sellist, kus õppejõud ei suru peale oma tõekspidamisi. (67, S)
- Õpetamist, kus õppejõud kaasab üliõpilasi arutellu, mitte ei loe slide ette. (81, R)
- Ei toeta e-õpet, vaid kontaktunde. (3, R)
- Samas nõuded üliõpilastele selged ja konkreetsed ning hindamisel kõigile ühised. (16, H)

Kvalitatiivse analüüsi põhjal esitame üliõpilaste arusaamad õppimisest ja õpetamisest. Arusaamad õpetamisest avame tüüpiliste õpetamisviiside ja õpetamiseelistuste kaudu (joonis 9).



**Joonis 9.** Üliõpilaste arusaamad õppimisest ja õpetamisest ülikooliõppes.

Uurimistulemuste alusel võib järeldada, et üliõpilaste arusaamad õppimisest ja õpetamisest on nii vastuolulised kui kooskõlalised. Üliõpilaste arusaamades õppimisest ülikoolis ilmneb, et õppimine

on omandamine, teadmiste ja tähenduste loomine, õpitegevused, suhtlemine ja eneseareng. Valdavalt mõistetakse õppimist omandamisena, domineerib arusaam õppimisest kui teadmiste, informatsiooni ja oskuste omandamisest, vähem enesearendamine või suhtlemine.

Üliõpilaste arusaamades ilmneb, et ülikoolis õppimist kogetakse enamasti kognitiivse arenguna ja vähem isiksusliku arengu ja sotsiaalse protsessina – ilmneb vastuolu eelnevate uuringu tulemustega, milles rõhutatakse ülikoolis õppimisel õppija isiksuslikku arengut (Thunborg, Bron, & Edström, 2011).

Ilmneb, et üliõpilaste eelistustes õpetamisele on ootused kaasatusele, praktilisusele õppes ja iseseisvusele, mis laiendab ja toetab üliõpilaste kui õppijate, suhtlejate ja otsustajate-vastutajate õppimisvõimalusi. Üliõpilaste eelistustes õpetamisele vastandutakse sellist tüüpi õpetamisviisidele, mis ei toeta isiksuslikku arengut ja sotsiaalseid protsesse õppes. Üliõpilaste arusaamades ilmneb, et õppimist kogetakse teadmiste, kogemuste, hariduse omandamisena ja õpitegevustena nagu kuulamine, konspekterimine, valimistumine seminariks, lugemine, kirjutamine, mis on kooskõlas ja mõjutatud tüüpiliste õppejõukesksete õpetamisviisidega. Seeläbi on üliõpilased kuulavad ja passiivsed partnerid õppejõududele, kes on teadmiste vahendajad, edastajad ja korrastajad. Tulemused ühtivad varasemate uuringutega (Fitzmaurice, 2010; Kuurme, 2004; Lueddeke, 2003), mis kinnitavad, et üliõpilased on õppes pigem passiivsed.

Üliõpilaste arusaamade analüüs kinnitab, et õppimine ülikoolis põhineb harjumuslikel tunnetus- ja omandamisviisidel, mille toel kohanetakse õppejõukesksete õpetamisviisidega. Nii võib järeldada, et üliõpilaste õppimisvõimalused sõltuvad õppejõudude vähevariatiivsetest õpetamispraktikatest ja nii on üliõpilastel piiratud võimalused kogeda õppimist sotsiaalse ja arengulise protsessina ning enesearengu subjektina õppes. Tulemused ühtivad osaliselt eelnevate uuringu tulemustega (Remmik, 2008; Valk, 2008), et domineerivad õppejõukesked tegevused.

Õppejõukeskes õpetamispraktikas on esil teadmiste omandamine ja vahendamine, mis üliõpilaste arusaamades väljendub kognitiivsel tasandil ja õppimist mõistetakse vaid intellektuaalse tegevusena. Üliõpilaste arusaamad õppimisest on kogemuse, hariduse ja erialateadmiste omandamine ja kogetud tüüpilised õpetamisviisid on loeng, seminar ja rühmatöö. Üliõpilaste õpetamise eelistusest ilmnevad ootused üliõpilaskeskele õpetamispraktikale, mille tunnusteks on kaasatus, interaktsioon, enesearengule suunatus, iseseisev kriitiline mõtlemine, praktiline kogemus ja valikuvabadus.

Uurimuse tulemusena võib väita, et üliõpilaste arusaamad õppimisest ja õpetamisest peegeldavad suhtlemisvõimaluste ja interaktsiooni vähesust, üliõpilaste vähest kaasatust, mis on õppejõukeske õpetamispraktika tunnus aga ka piirang. Samas näitavad uurimistulemused, et üliõpilased soovivad olla kaasatud, aktiivsed, kriitilised mõtlejad ja iseseisvad, eelistades õppijakesksust. Üliõpilane kui omandaja kogeb vähest kaasatust, vähest tuge enda arengule ning tema varasema kogemuse vähest arvestamist.

Uuringutulemused kinnitavad, et õpetamispraktikad on õppevaldkonniti sarnased, kandes endas nii õppejõukeske kui ka üliõpilaskeske õpetamispraktika tunnuseid. Tulemused ei ühti varasemate

uuringute tulemustega (Lindblom-Ylänne *et al.*, 2006, 294; Parpala *et al.*, 2010; Smith & Miller, 2005), et reaalteadustes on õpetamispraktikad õppejõukeskemad ning humanitaar- ja sotsiaalteadustes enam õppijakesksed. Erinevus võib olla tingitud sellest, et uuringud on läbi viidud teistes hariduskultuurides ja -süsteemides.

Tulemused võimaldavad pöörata tähelepanu õppejõu õpetamisoskuste arengule ülikooli õppes, ühendades, rikastades ja täiendades õppejõukesket ja üliõpilaskeskset õpetamispraktikat – nii on õppejõududel võimalus rakendada variatiivsemaid õpetamisviise, kaasates üliõpilasi, luues suhtlemisvõimalusi, soodustades interaktsiooni ja mõjutades üliõpilaste arusaamade muutumist õppimisest ja õpetamisest.

## 3.2. Üliõpilaste tagasiside ja õppejõudude õpetamisoskuste arendamise seosed

### 3.2.1. Üliõpilaste tagasiside õpetamisele Tartu Ülikoolis

Tartu Ülikoolis on üliõpilaste tagasisidet ühtsetel alustel elektrooniliselt õppeinfosüsteemi kaudu kogutud alates 2006. aasta kevadest. Alates sama aasta sügisest kuni 2011. aasta kevadeni oli üliõpilastele kohustuslik tagasiside andmine kõigi tol semestril õpitud ainete kohta, mis tähendab, et nende viie aastaga kogunes õppeinfosüsteemi andmebaasi 853 084 vastatud ankeeti 22 798 ainele.

Üliõpilased pidid andma tagasisidet kõikide ainete kohta, millele olid ennast registreerinud. Tagasiside andmise võimalus avanes üliõpilasele õppeinfosüsteemi sisse logides paar nädalat enne eksamit. Ametlikult nõuti, et tagasisidet antaks enne eksamit. Ankeete võeti küll vastu ka hiljem ning kuigi nende info jõudis õppejõuni, läksid need kirja eraldi, hilinenud ankeetidena. Mitme õppejõuga ainetel sai üliõpilane lisaks ainele valida ka õppejõudu, kelle kohta ta vastas. Nõuete täitmiseks piisas, kui tagasisidet anti vaid ühele, kuid alati oli võimalus vastata ka mitme kohta.

Et motiveerida üliõpilasi oma kohustust täitma, kasutati järgmist sunnimehhanismi: üliõpilasel ei olnud võimalik registreerida järgmise semestri ainetele enne, kui ta kõigile eelneva semestri ainetele tagasisidet polnud andnud. Kuna ainetele registreerumine algas tüüpiliselt enne eksamisessiooni ning kuna populaarsed ained täitusid tihti päris kiiresti, andis see skeem päris tugeva motivatsiooni tagasiside õigeaegselt esitada. Selle tulemusena on 66% ankeetidest õigeaegsed.

Mitteõigeaegselt laekunud ankeetide hulgas leidis aga ka ankeete, mis olid antud ainetele aastaid pärast nende toimumist. Nende põhjuseks on tõenäoliselt seesama süsteem, mis sundis

akadeemiliselt puhkuselt naasnud ja taas õppetööga jätkavaid üliõpilasi alati enne ainetele registreerumist oma viimase õpitud semestri kohta ainetele tagasisidet andma.

2006. aastal koosnes küsimustik 15 valikvastusega ja kahest vaba tekstilise vastusega küsimusest. Viie aasta jooksul lisandusid sinna veel kolm valikvastustega ning üks tekstilise vastusega küsimus. Küsimustik koos küsimuste ja vastusevariantide täpsete sõnastustega on esitatud lisas 2.

Enamik küsimusi esitati nelja palli skaalal („Nõustun täielikult”, „Üldiselt nõus”, „Üldiselt ei nõustu” ja „Üldse ei nõustu”). Sellest erinevate skaaladega küsimusi oli üksnes kolm. Aine mahu küsimusel oli viie asemel vaid kolm vastusevarianti („Liiga vähe”, „Õige”, „Liiga palju”). Aine koondhinde puhul sai üliõpilane anda hinde skaalal A-F (seega 6 varianti). Küsimusele üliõpilase auditoorses töös osalemise kohta sai vastata küll viiel eri moel, kuid skaala oli tavalisest erinev (“Ei osalenud üldse” kuni “Osalesin kõigis”). Kõigil küsimustel peale viimatinimetatu oli lisaks ka vastusevariant “Raske öelda”, mida järgnevas analüüsis kodeeritakse kui vastuse puudumist.

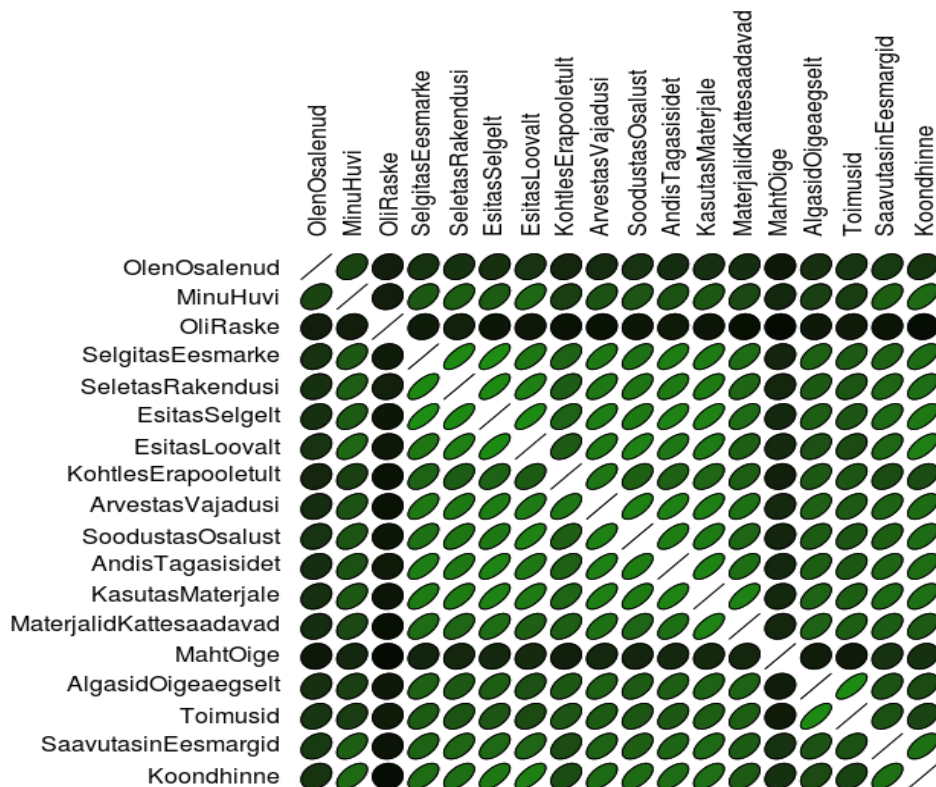
Tartu Ülikooli õppeinfosüsteemis loengukursustele üliõpilaste tagasiside analüüsile eelnes andmebaasi vajalike kannete ülekandmine andmetöötlust võimaldavasse formaati ning andmekaitseesadusest tulenevate isikuandmete kodeerimine. Andmebaas sisaldab kogu ÕISI tegevusperioodi vältel ainekursustele antud numbrilist tagasisidet ning selles on võimalik teha päringuid vastavalt väljavalitud kriteeriumidele. Loodud üliõpilaste tagasiside andmebaas on seostatud LÜKKA projekti ja programmi Primus raames õppejõudude poolt läbitud õpetamisoskuste alaste koolituste infoga.

### **Küsimuste omavahelised seosed**

Küsimustiku 18 valikvastustega küsimusest 16 on omavahel paarikaupa väga hästi korreleerunud (75% ankeedi tasemel korrelatsioonidest vahemikus 0,31–0,64) (joonis 11). Kui neid 16 küsimust vaadelda psühhomeetrilise mõõtevahendiga ainega rahulolu kohta, oleks tegemist **erakordselt hea reliaablusega** testiga, mille Cronbachi alfa on 0,94.

Kaks küsimust, mis teiste küsimustega vaid nõrgalt korreleeruvad ( $r < 0,25$ ), on küsimus aine mahu vastavusest selles nõutava töömahuga ning küsimus aine raskuse kohta.

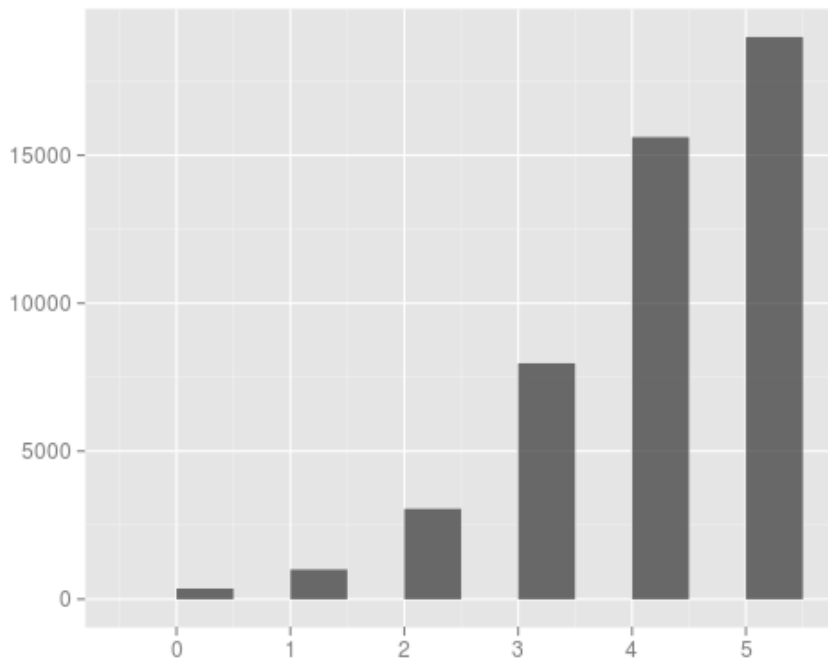




**Joonis 10.** Tagasiside küsimuste omavahelised seosed.

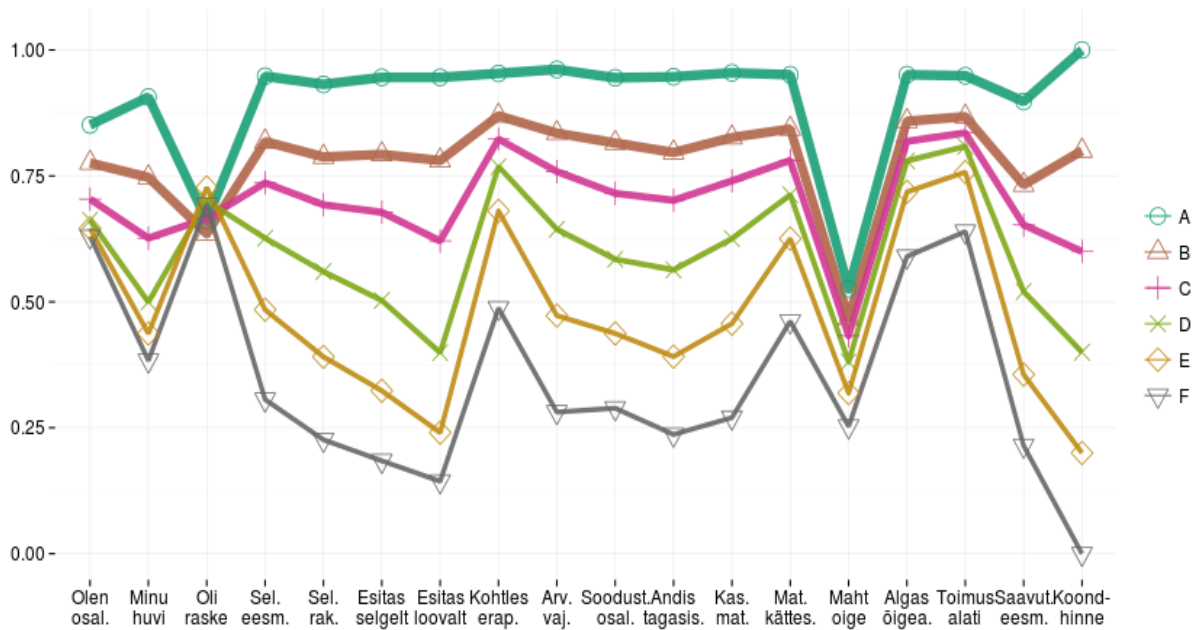
Lisaks korrelatsioonidele on huvitav analüüsida ka seda, kuidas ühe küsimuse konkreetne vastus mõjutab teiste küsimuste vastuseid. Kuna tegemist on diskreetselt järjestatud skaala vastustega, saab vaadata kõiki ühele küsimusele ühtmoodi vastanud ankeete eraldi grupina ning võtta kõigi nende gruppide teiste küsimuste vastuste keskmised. Vastuste keskmistamiseks tuleb need kodeerida arvulisteks väärtusteks. Lihtsuse huvides kodeerisime kõik küsimused nii, et madalaim vastus on 0 ja kõrgeim 1 ning kõigi vastuste vahed arvteljel on võrdsed. Likerti skaalal küsimuste puhul tähendab see koode 0; 0,25; 0,5; 0,75; 1.

Üliõpilaste tagasisidet analüüsidest võib välja tuua, et üldiselt on Tartu ülikooli üliõpilased andnud ainekursustele positiivset ja kõrget tagasisidet (joonis 11). See võib olla üks põhjusi, miks hilisemas analüüsis ei olnud võimalik välja tuua erilisi muutusi tagasisides õppejõudude koolitumise järel. Tartu ülikooli üliõpilaste tagasiside analüüsi tulemused on kooskõlas Kemberi *et al.* (2002) uurimusega, kus osutatakse, et õpetamise kvaliteet ja sellest tulenevalt üliõpilaste tagasiside võivad olla saavutanud teatud platoo ega muutu aastate lõikes oluliselt.



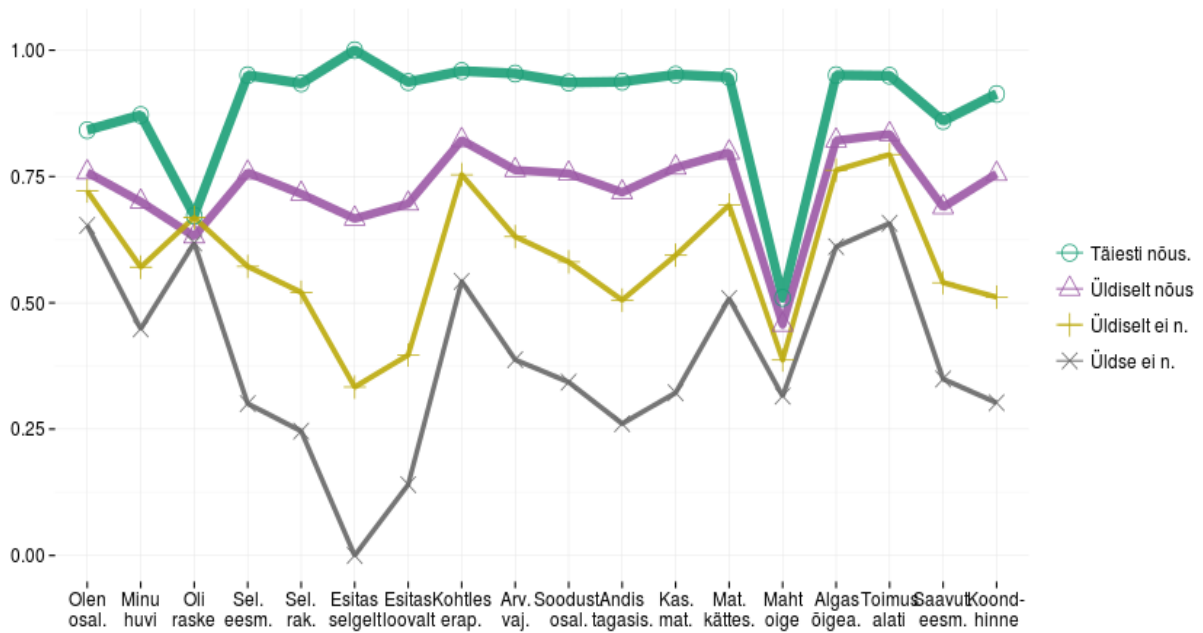
**Joonis 11.** Üliõpilaste tagasiside küsimustike jaotus koondhinnete põhjal.

Kui vaadelda aine koondhinde seost teiste küsimustega (joonis 12), siis võib välja tuua, et koondhinne on suhteliselt tihedalt seotud pea kõigi teiste küsimuste vastustega, kus kõrge koondhinne tähendab üldiselt häid hindeid ka teistel skaaladel. Ainsad kaks erandit sellele tendentsile on küsimused aine raskuse ning mahu õigsuse kohta, mis ei paista olevat ainele antud koondhindega kuigi tihedalt seotud.



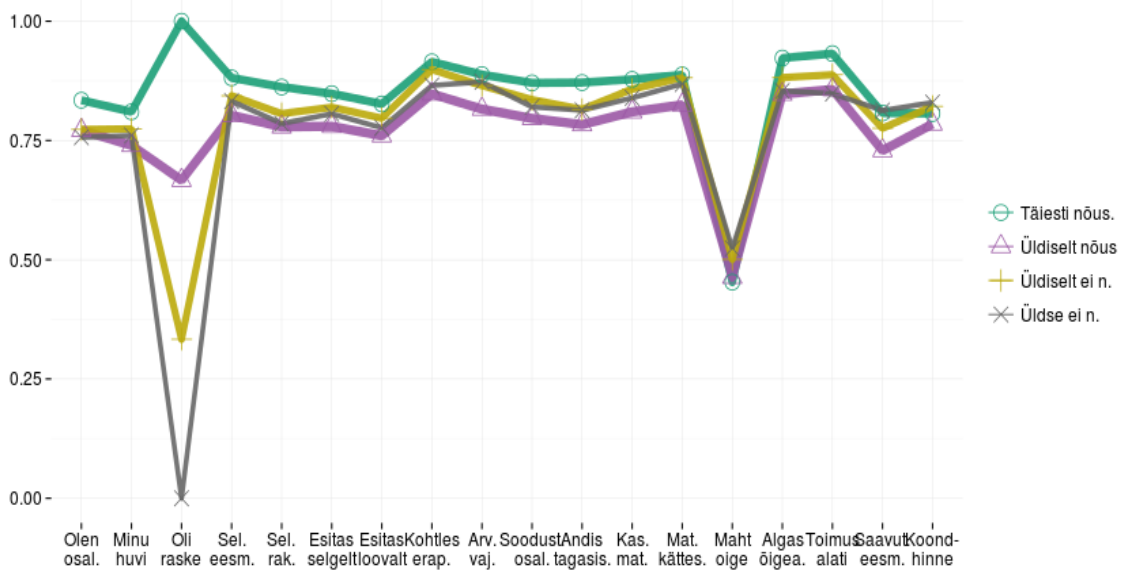
**Joonis 12.** Aine koondhinde seosed teiste küsimuste vastustega.

Vaatleme veel küsimust „Õppejõud esitas ainet selgelt ja süstematiseeritult”. Ka selle küsimuse puhul ilmneb analoogne muster. Enam-vähem sarnane pilt joonistub ka pea kõigi teiste küsimuste puhul. Kolm erandit (*õppejõud esitas ainet selgelt ja süstematiseeritult*, *hinnatav aine on minu arvates raske*, *aines osalemine*) sellele reeglile toome järgnevas eraldi välja.



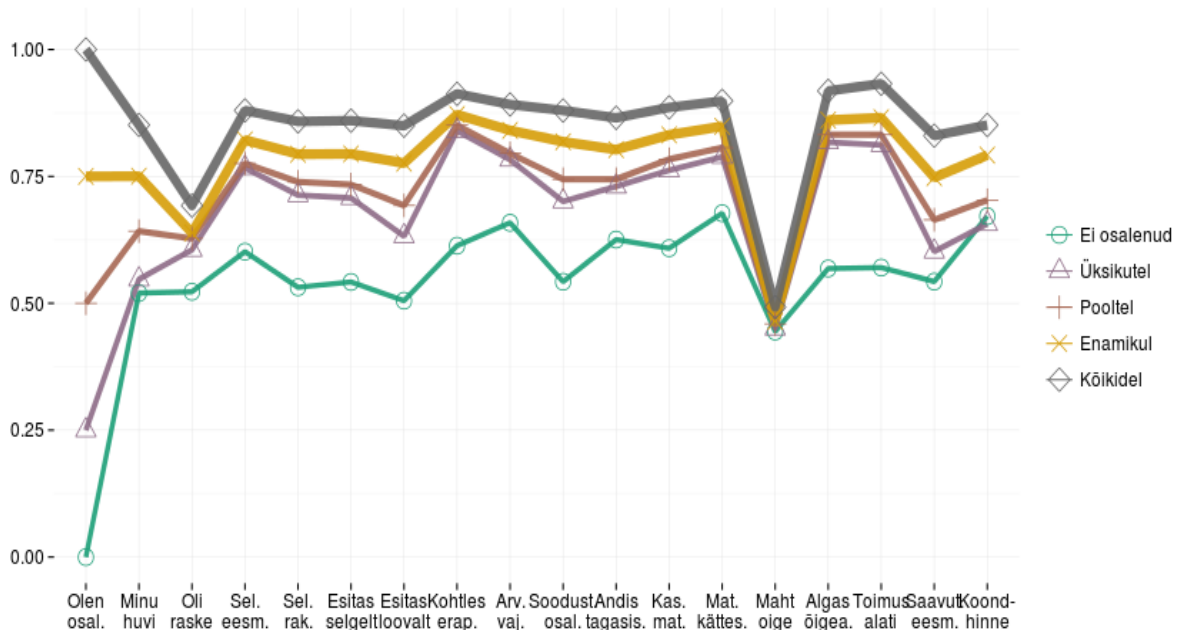
**Joonis 13.** Õppejõud esitas ainet selgelt ja süstematiseeritult.

Küsimusele aine raskuse kohta („Hinnatav aine on minu arvates raske”) antud vastus tundub olevat suhteliselt sõltumatu teiste küsimuste vastustustest. Tartu ülikooli üliõpilaste antud tagasiside on kooskõlas varasemate uurimustega, mille põhjal on välja toodud, et tagasiside ei ole halvem ainetes, kus nad hindavad tööpanust suureks (Cashin, 1995; Remedios & Lieberman, 2008).



**Joonis 14.** Hinnatav aine on minu arvates raske.

Aines osalemise küsimuse puhul on erinevalt aine raskusele märgata siiski teatavat seost ka teiste küsimustega, kus aines rohkem kohal käinud inimesed hindavad ainet keskmiselt kõrgemalt kui vähem osalenud inimesed.



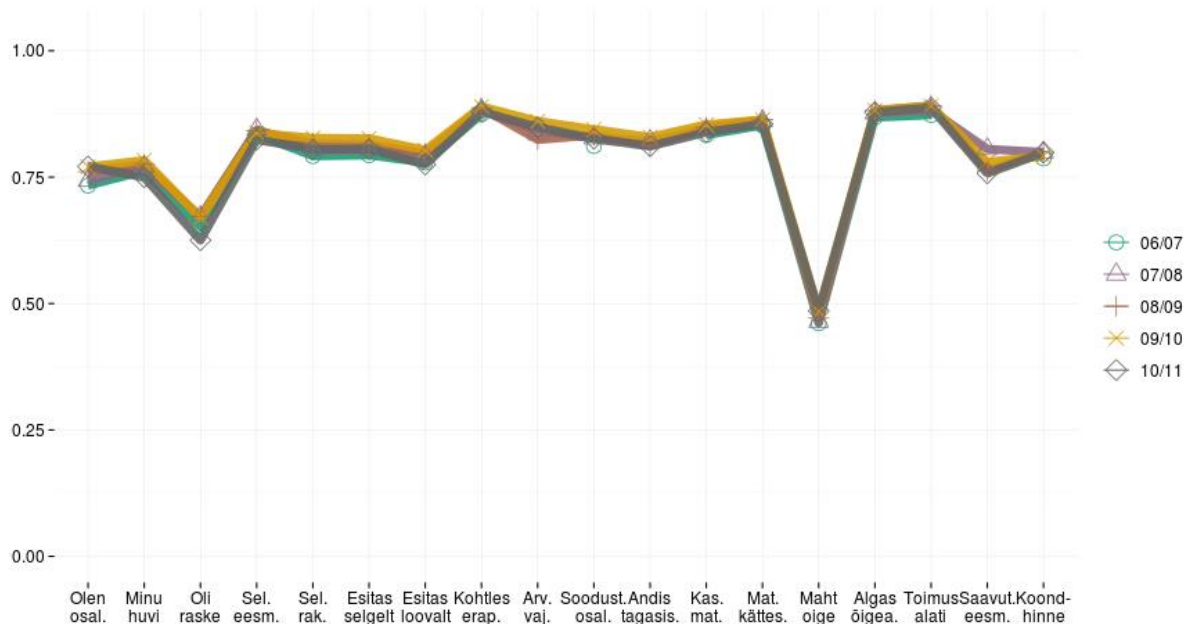
**Joonis 15.** Aines osalemine ja hinnang kursusele.

Teistest eristub selgelt aines üldse mitte osalenute rühm, mille teiste küsimuste keskmised on pea kõigis dimensioonides (peale koondhinde, mahu ja huvi) tugevalt alla teiste rühmade keskmiste. Kuna sama muster peegeldub aga ka vastuste standardhälvetes, kus „ei osalenud” vastanute teiste küsimuste standardhälbed on pea 2 korda kõrgemad kui teiste rühmade vastustel, võib madalate keskmiste põhjuseks tõenäoliselt „ei osalenud” vastuse andnud üliõpilaste edasiste küsimustele huupi vastamine.

Senisest analüüsist on jäänud välja vastusevariant „raske öelda”. Variant on andmestikus suhteliselt levinud ja vähemalt 54% ankeetidest sisaldab seda vähemalt korra. „Raske öelda” vastatakse pigem siiski vaid 1–4 küsimusele. Samas leidub väike, aga märgatav hulk inimesi, kes valivad selle vastusevariandi pea kõigil juhtudel, vastates muul moel vaid 1–3 küsimust.

Küsimustiku üldise analüüsi juures tuleks korraks peatuda ka küsimustiku muutumisel ajas – seda eriti põhjusel, et 2008/2009. õppeaastal lisati küsimustikku kolm küsimust, mida seal algselt ei olnud. Kuna aga küsimustiku vastuste keskmised (ja ka standardhälbed) on suhteliselt stabiilsed ka

erinevate aastate lõikes enne ja pärast seda muutust, on alust arvata, et nende lisamine ei muutnud vastamismustreid oluliselt.



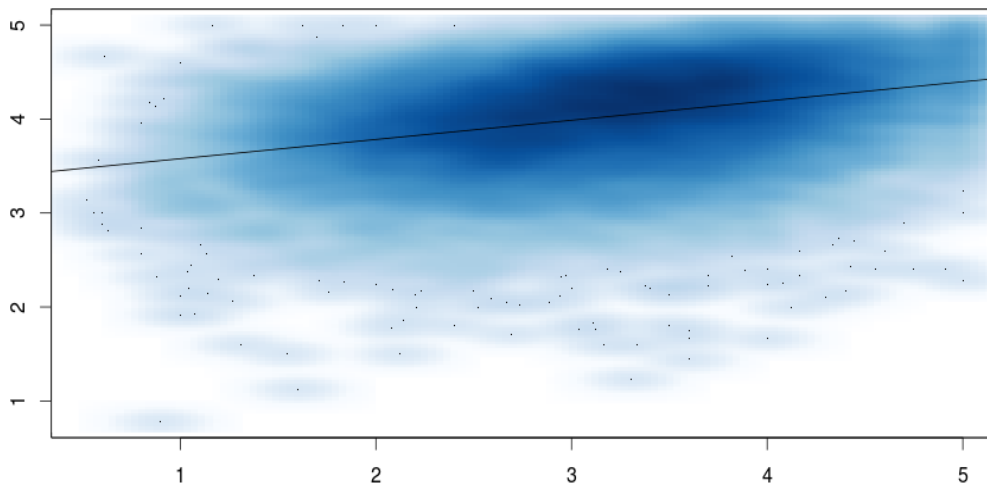
**Joonis 16.** Aine raskuse ja hinnete seos õppejõule tagasisides antud koondhindedega

Vastused küsimusele aine raskuse kohta koondhindedega kõige nõrgemini korreleeritud kõigist küsimustest kogu ankeedis ( $r=-0,03$  ankeedi tasemel ja  $r=-0,11$  aine tasemel). Korrelatsioon  $-0,11^{***}$  on küll rangelt võttes statistiliselt oluliselt nullist erinev, kuid see väide on pigem tingitud valimi suurusest (22 943 ainet) kui selle mõju olulisusest (efekti suurus reaaluühikutes on vaid 0,07, s.o üks pall muutust aine raskuse hinded muudab aine koondhinnet vaid 0,07 võrra. Standardühikutes on see 0,14). Seega on seos aine raskuse ja sellele üliõpilase antud koondhinne vahel praktiliselt olematu ning selle seose näol on tõesti suuresti tegemist pigem müüdi kui tegelikkusega.

Kuna õppejõu leebuse kohta küsimustikus küsimust ei sisaldunud, siis hinnati õppejõu leebust üliõpilasele antud hinnete järgi. Üliõpilaste tagasiside anonüümsuse mitterikkumiseks said uurijad enda käsutusse üksnes aine tasemel agregeeritud hinnete jaotuse, kus oli toodud antud aines välja antud hinnete arvud ilma viiteta konkreetsele üliõpilasele. Kuna üldiselt peaksid leebemad õppejõud panema rohkem positiivseid hindeid, võtsimegi vaatluse alla hindelised ained (14 844) ning määrasime õppejõu leebuse indikaatoriks tema aines üliõpilastele jagatud hinnete keskmise.

Korrelatsioon õppejõu antud keskmise hinde ning üliõpilaste ainele antud hinde vahel oli 0,35, mis näitab juba üle keskmise ennustusjõudu. Efekti suurus on aga endiselt suhteliselt madal (0,20).

Illustratiivse näitena tähendab selline efekti suurusjärk, et kõigile hindeks A panev õppejõud saaks kõik üliõpilased läbi kukutanud õppejõust vaid keskmiselt ühe palli kõrgema tagasiside.



Koordhinne (y) vs. Õppejõu antud keskmine hinne (x)

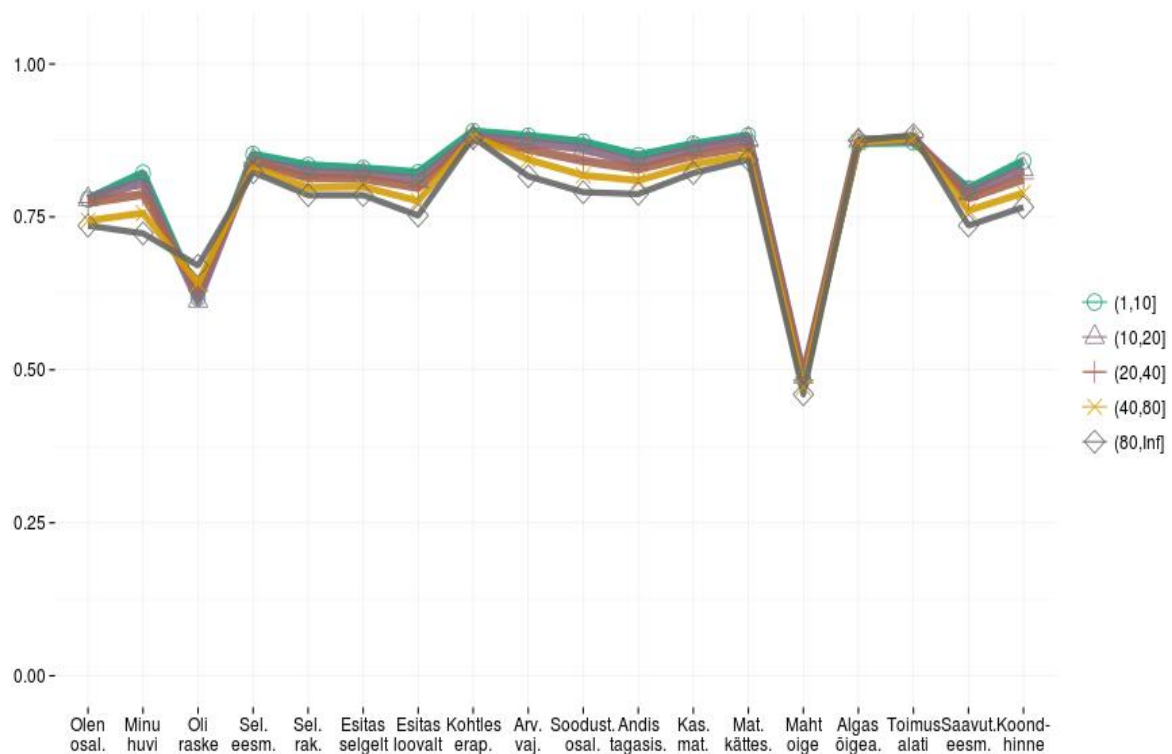
**Joonis 17.** Tagasiside seos õppejõu antud keskmise hindegaga.

Sellisel viisil õppejõu leebust hinnates tuleb arvestada, et indikaatoris peegelduvad ka paljud muud tegurid. Näiteks mõjutab üliõpilaste hindeid selgelt ka aine õpetamise kvaliteet: kui õppejõud suudab ainet hästi õpetada, saavad õpilased paremini aru ning teenivad seega õigustatult häid hindeid. Seega on teatav seos tagasiside koordhinne ja õppejõu antud hinnete vahel oodatav isegi juhul, kui õppejõu leebus üliõpilasi ei mõjuta. Seda, mil määral peegeldab leitud seos seda oodatavat fenomeni ning kui palju mängib rolli õppejõu leebus hindamisel, pole aga kahjuks võimalik antud andmestiku pealt edasi uurida. Kindel on aga see, et mõju, kui ta ka olemas on, on ka halvimal juhul suhteliselt väike, ning et leebe hindamisega ei saa väga halva tagasisidega aine tagasisidet oluliselt tõsta.

Aine keskmisel hindel on keskmise tugevusega seos ka aine raskuse küsimusega ning enamik aine raskuse mõjust üliõpilaste tagasiside koordhinnele paistabki käivat just õppejõu jagatud hinnete kaudu (mille efekti suurus langeb õppejõu antud hinnete keskmise sisse toomisest üle kolme korra 0,07-lt 0,02-le).

Seega võib väita, et seost aine raskuse ja talle antud üldise tagasiside vahel sisuliselt ei ole. Õppejõu leebuse mõju koordhinnele on samuti suhteliselt nõrk ning on tõenäoliselt suures osas seletatav muude teguritega.

Kui vaadelda seost rühma suuruse ja üliõpilaste antud tagasiside vahel (joonis 19), siis on näha, et aine suurus mõjutab enamiku küsimuste vastuseid ning et väiksema kuulajate arvuga aineid peetakse üldiselt nii keskmiselt paremaks kui ka lihtsamaks ja huvitavamaks ning neis käiakse ka rohkem kohal.



**Joonis 18.** Rühma suuruse seos üliõpilaste antud tagasisidega.

Korrelatsioonid ainesse registreerunud üliõpilaste arvude logaritmid ja tagasiside erinevate küsimuste vastuste keskmiste vahel on aga suhteliselt nõrgad (tugevaim neist,  $-0,28$ , on üliõpilase huvi küsimusega, tugevuselt järgmine,  $-0,24$ , koondhindega). See viitab sellele, et kuigi üldine tendents on olemas, on sellest väga palju kõrvalekaldeid ning et üksnes aine suurust teades ei õnnestu tagasiside väärtust just kuigi täpselt ennustada. Ka efekti suurus on pigem väike: ainete kuulajate arvu kahekordistamisel kasvab tagasiside keskmiselt vaid  $0,1$  palli võrra, mis tähendab et 10 ja 40 üliõpilasega aine tagasiside keskmiste vahe on keskmiselt vaid  $0,2$  palli.

Seega tuleb taas nentida, et kuigi seos on olemas, on see pigem nõrk ning võib olla üksnes peeglik muudele trendidele. Arvestades, et suurtes voorudes õpetatakse enamasti üldaineid ning konkreetsed erialained on tüüpiliselt väiksemates rühmades, võib selle tendentsi aluseks olla just üliõpilase enda huvi antud aine vastu, mida toetab ka tõsiasi, et kuulajate arv just üliõpilase enda huvi küsimuse vastustega kõige paremini korreleerub. Seda kinnitab ka see, et koondhinde ja



üliõpilaste arvu seose efekti suurus langeb 5 korda (0,1 -> 0,02), kui mudelisse lisada üliõpilase huvi tegur. Samas võib seos olla ka teistpidine, sest on võimalik, et 100 üliõpilase huvi korraga üleval hoidmine on raskem kui kümne üliõpilase puhul.

Korrektuse huvides tuleb märkida, et ülikoolis leidub mitmeid aineid, kus suurte loenguvoorude kõrval on ka väiksemates rühmades praktikumid ja seminarid. Selliste ainete puhul saab hinnata rühma suurust, jagades kokku hinde saanud üliõpilaste arvu läbi rühmade arvuga. Seosed rühma suurusega on pisut tugevamad, kui hinde saanud üliõpilaste arvuga, kuid need vahed on selliste ainete vähesuse tõttu suhteliselt väikesed (koondhinde puhul  $r=-0,25$  vs.  $-0,24$ ) ning ei vääri seetõttu eraldi analüüsi.

### 3.2.2. Üliõpilaste tagasiside ja õppejõudude koolituste seos

Uurimuse üheks oluliseks küsimuseks oli, kas ja kuidas mõjutab õppejõudude koolitamine üliõpilaste antavat tagasisidet õppejõududele. Statistilise poole aluseks oli Tartu Ülikoolis üliõpilaste antud tagasiside ainetele ja õppejõududele aastatest 2005–2011 (kokku 884 349 ankeeti). Kõigi õppejõudude kohta oli teada, kas nad olid selles ajavahemikus läbinud aine „Õppimine ja õpetamine kõrgkoolis“. Kui õppejõud oli läbinud aine „Õppimine ja õpetamine kõrgkoolis“, siis oli arvesse võetud ka, millisel semestril nad seda teinud olid.

#### **Andmete eeltöötlus**

Andmed jaotati aastate ja semestrite kaupa, nii et iga semestri tulemused oleksid eraldi. Iga semestri kohta koondati igas aines igale õppejõule antud tagasiside eraldi rühma ja leiti iga aine-õppejõud paari jaoks selle tagasiside küsimuste vastuste aritmeetiline keskmine. Valimist eemaldati sellised paarid, kus oli 4 või vähem tagasiside ankeeti. Edasine töötlus toimus aine-õppejõud paaridel.

Igale aine-õppejõud paarile märgiti juurde, kas antud õppejõud oli mõnel varasemal semestril eelnimetatud koolituse läbinud. Valimist eemaldati need paarid, kus õppejõud veel koolitust läbinud polnud, kuid seda teadaolevalt tulevikus tegi. Samuti eemaldati valimist kõik õppejõud, kes olid 2005.-2006. õppeaastal õpetanud mõnda ainet, kuna nende õppejõudude puhul on võimatu antud andmestiku põhjal hinnata nende tööstaaži.

#### **Tehisliku kontrollrühma koostamine**

Kuna koolitatud õppejõudude õpetatud aine-õppejõud paarid olid selges vähemuses (523 vs. 9450 paari), otsustati analüüsi jaoks teha tehiskontrollrühm, otsides igale koolitatud aine-õppejõud paarile võimalikult sarnane mitte koolitunud aine-õppejõud paar. Sarnaste paaride leidmiseks

jaotati aine-õppejõud paarid aine teaduskonna järgi 5 erinevasse valdkonda: AR (arsti- ja kehakultuuriteaduskond), SO (majandus-, sotsiaal- ja haridusteaduskond), HU (filosoofia-, usu- ja õigusteaduskond), LT (füüsika- ja keemia-, bioloogia- ja geograafia, matemaatika- ja informaatika) ning P2 (Viljandi, Pärnu, Narva, Euroopa kolledž). Iga paarile otsiti vastavat üksnes sama valdkonna piires.

Aine-õppejõud paarid jaotati kaheks lisaks ka selle alusel, kas õppejõud õpetas ainet üksi, s.o oli ainus, kes selles aines tol semestril tagasisidet sai. Üksi õpetatud ainetele otsiti vasteid üksnes üksi õpetatud ainetest.

Õppejõududel, kes õpetasid ainet üksi, olid sarnasuse kriteeriumideks antud õppejõule tagasisidet andnud üliõpilaste arv ja õppejõu tööstaaž semestrites (lähtuvalt sellest, kui mitmel semestril oli ta varasemalt tagasisidet saanud). Nendel õppejõududel, kes ei õpetanud ainet üksi, lisandusid sarnasuse kriteeriumidena veel ka selles aines teistele õppejõududele tagasisidet andnud üliõpilaste arv ning teiste õppejõudude selles aines pälvitud tagasiside koonddinde keskmine.

Paaride leidmiseks kasutati R paketti Optmatch. Läheduse mõõdnuna kasutati eelnimetatud omaduste põhjal arvutatud Mahalanobise kaugust, mis on selle paketi puhul vaikevalik, kuna töötab hästi ka skaleerimata andmetel ja arvestab muutujate omavahelisi interaktsioone. Paariline leiti 523-st paarist 520-le. Vastetest 95% oli kaugusel 0,25 või vähem ning suurim vaste kaugus oli 0,51. Seega võib väita, et kõik leitud vasted on rahuldava tasemega.

Edasises analüüsis võrreldakse koolituse läbinud õppejõudude õpetatud ainetest rühma sel viisil leitud tehiskontrollrühmaga.

### **Analüüs**

Meie hüpotees on, et koolitatud õppejõudude õpetatud ainetest tagasiside erineb koolitamata õppejõudude omast. Hüpoteesi kontrollimiseks kasutasime Welchi parandusega T-testi nimetatud rühmade peal kõigis TÜ tagasiside küsimustiku dimensioonides (18). Vaid neljas dimensioonis on  $p < 0,05$ : „Õppejõud andis piisavalt tagasisidet“ 0,006, „Aine toimus alati/enamasti“ 0,014, „Auditoorne töö algas ja lõppes õigeaegselt“ 0,034 ning „Materjalide kättesaadavus“ 0,037.

Arvestades, et testiti paralleelselt 18 erinevat hüpoteesi, tuleb neid p-väärtuseid aga veel korrigeerida. Kui rakendada Bonferroni parandust, ei jää neist ükski enam 95% usaldusnivool oluliseks. Seega t-testid erinevuste hüpoteesi ei toeta.

Tartu Ülikooli tagasiside analüüsi tulemused on kooskõlas varasemate uurimustega, et õpetamisalaste koolituste järel on muutused üliõpilaste tagasisides liiga väikesed, et olla statistiliselt olulised (Kember, Leung, & Kwan, 2002). Üliõpilaste tagasiside abil saab koguda informatsiooni konkreetse ainekursuse õpetamise aspektide kohta, ent õpetamises toimuvate muutuste analüüsiks on vaja täiendavaid allikaid.

### 3.2.3 Üliõpilaste tagasiside ja õppejõudude koolituste seosed õppejõudude intervjuude põhjal

2011. aasta sügisel muudeti Tartu Ülikoolis üliõpilaste tagasiside küsimustiku küsimusi (vt Lisa 3), tagasiside kogumise süsteemi ning tagasiside tulemuste esitamise viisi. Muutuste tegemise eesmärgiks oli kujundada üliõpilaste tagasiside selliseks, et sellest oleks rohkem kasu õpetamise kvaliteedi hindamisel ja arendamisel ning et tagasiside oleks kooskõlas väljundipõhisusega ja õppimiskeskse lähenemisega. Lisaks suunavad küsimused ka üliõpilast ennast oma õppimist analüüsima. Uuenduste käigus vähendati küsimuste arvu, samas on iga küsimuse juures sõnaliste kommentaaride lisamise võimalus. Teise suundumusega suurenes üliõpilaste tagasiside osa personaliotsuste tegemisel, mis peegeldab soovi kasutada tagasisidet nii õpetamise arendamiseks kui hinnangute andmiseks.

Tagasisidesüsteemi uuenduste analüüsimiseks ning õppejõudude tagasisidesse suhtumise väljaselgitamiseks tehti kvalitatiivne uuring, mille käigus intervjueriti 42 Tartu Ülikooli õppejõudu erinevatest teaduskondadest ja kolledžitest. Intervjuude temaatika hõlmas õppejõudude suhtumist üliõpilastelt saadavasse tagasisidesse, tagasiside olulisust ja funktsiooni õppejõu jaoks, tagasiside kasutamist ja sellega seonduvaid ohtusid, õppejõudude teadlikkust uuest tagasisidesüsteemist, õppejõudude hinnanguid tagasiside usaldatavusele ja esitlusviisidele, samuti õppejõudude täienduskoolitustel osalemise ja tagasiside võimalikke seoseid.

Kvalitatiivse uurimuse valimi moodustamisel arvestati teaduskonna suurust ning seda, et oleks esindatud nii õpetamisoskustealaseid täienduskoolitusi läbinud õppejõud kui ka need õppejõud, kes koolitustel osalenud ei ole. Kokku tehti 42 intervjuud (sotsiaal- ja haridusteaduskond – 3, arstiteaduskond – 5; matemaatika – 5; usuteaduskond – 2; õigusteaduskond – 2; kehakultuuriteaduskond – 3; loodus- ja tehnikateaduskond – 6; filosoofiateaduskond – 5; majandusteaduskond – 5; kolledžid – 6). Käesoleva aruande jaoks analüüsiti neist 12.

Usaldusväärsete andmete saamiseks jälgiti, et intervjuerija ja intervjueritav ei oleks samast teaduskonnast. Koostati põhjalik intervjuuküsimustik ja intervjuerimisjuhised. Intervjuud

transkribeeriti. Andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi. Käesoleva aruande kontekstis keskenduti järgmistele põhiteemadele: õppejõu suhtumine õpetamisse ja tagasisidesse, suhtumine üliõpilasesse kui tagasiside andjasse, tagasisidega arvestamine oma õpetamise arendamisel ning täienduskoolituse, õpetamispraktika muutuste ja üliõpilaste tagasiside seosed.

### **Suhtumine õpetamisse**

Intervjueeritud õppejõud suhtusid õpetamisse erinevalt. Intervjueeritud õppejõudude hulgas oli neid, kelle jaoks õpetamine tundus kohustus, mis võtab liiga palju aega ära nendelt tegevustelt, mida nad tahaksid rohkem teha (nt teadustöö, artiklite kirjutamine). Intervjueeritud õppejõudude hulgas oli neid, kes tõid välja, et nende õpetamiskoormus on küll väike, ent tundub õppejõu jaoks siiski koormav. Osal intervjueeritud õppejõududest oli suur õppetöö koormus, kuigi eelistati teadustööd või töötati teaduri ametikohal.

*Ta on pigem minu jaoks kohustus jah. Ma ei ütleks, et õpetamine on see, mida ma kõige rohkem siin elus naudin. Aga ma saan aru, et see on ülikoolis väga vajalik. Nii et selles mõttes, doktoriüliõpilasi ma naudin, bakalaureuse üliõpilased on pigem kohustus, aga ma ei kaeba, see tuleb teha ja see käib selle tööga kaasa. (Arstiteaduskonna õppejõud)*

Intervjueeritud õppejõud väljendasid püüdu õppetööd ja teadustööd tasakaalus hoida, tuues esile, et õppetöö võib olla suure mõjuga.

*Mulle alati meeldiks rohkem teha teadustööd, aga ma ei arva, et see oleks tegelikult väga palju tähtsam kui õppetöö. Nad on enam-vähem ikkagi sama olulised. Pigem mulle tundubki, et kui sa vaatad tegelikult seda, mis mõju on sinu tööl inimestele, siis tegelikult mingi suvalise artikli avaldamine mingisuguses x ajakirjas, kuigi võib-olla väga olulises ajakirjas, nagu tegelikult ei mõjuta eriti palju inimesi. Samas kui sinu õppejõutöö igapäevaselt paneb tõenäoliselt inimesi rohkem mõtlema kui see artikkel. (Filosoofiateaduskonna õppejõud)*

Osa intervjueeritud õppejõudusid tõi välja, et neile õppetöö meeldib, kuna see tasakaalustab teadus- ja administratiivtööd. Intervjueeritavad tõi ka välja, et tahaks õppetööd rohkem teha, ent muid kohustusi on liiga palju.

### **Suhtumine üleülikoolilisse üliõpilaste tagasisidesse**

Üleülikooliline üliõpilaste tagasiside tekitas õppejõududes mitmeid emotsioone. Osa intervjueeritud õppejõududest tõi välja, et negatiivne tagasiside oli lausa emotsionaalselt kahjustav, mille tulemusena võis kaduda töövõime.

*Kuna paar korda on üliõpilased tõesti väga halvasti ütelnud, siis ma üldiselt püüan seda mitte lugeda. Selles mõttes, et see võtab sul nädal aega täiesti töövõime. Ebaõige, mittekonstruktiivne kriitika, täiesti ebaõige ja pahatahtlik kriitika, see võtab inimeselt tööisu*

*ära. Ma saan aru, et täidavad üliõpilased, ma ei tea, kes need üliõpilased /on/.  
(Arstiteaduskonna õppejõud)*

Õppejõud tõid välja, et tagasiside tekitab ärevust ning pigem takistab õpetamist. Eriti ebaõiglaseks ning ka väheinformatiivseks peeti tagasisides antavaid hindeid. Kasulikumaks peeti kommentaare, kuna neist saab rohkem sisulist informatsiooni. Mõned intervjuueeritustest tõid välja, et nad ei vaadanudki protsente, vaid lugesid ainult kommentaare.

*Mind huvitavad ainult need tekstvastused. (Kolledži õppejõud)*

Mitmed õppejõud tõid välja, et positiivne tagasiside tekitab positiivseid emotsioone ning tõstis enesekindlust ja enesehinnangut. Positiivse tagasiside kaudu saadi kinnitust oma asjatundlikkusele. Toodi esile, et üliõpilased märkasid ja tõid kommentaarides esile õppejõu taotlusi õpetamises, ent samuti aspekte, mida ise enda kohta ei osatud arvatagi.

*Siin ei ole väga midagi südamesse võtta, võib-olla, et kui see tagasiside oleks kehvem, võib-olla ma siis siin juba nutaksin. (Filosoofiateaduskonna õppejõud, 1)*

*Õppejõud õpetas ainet meisterlikult, 8 nõustub, 1 pigem nõustub, no ma arvan, et siin ei ole ka nuriseda eriti midagi. No siin veel lisatakse kommentaare, et loengud ja seminarid olid läbimõeldud ülesehitusega, aktiivõppe meetodil tudengeid kaasavad ja väga huvitavad, kõik tudengid olid kogu aeg kaasa haaratud ja sellist ainult kuulamist oli vähe, tarvis oli mõelda. Noh tunduvad ka positiivsed kommentaarid. (Filosoofiateaduskonna õppejõud, 2)*

Tartu Ülikooli õppejõudude kirjeldused oma emotsioonidest seoses tagasisidega on kooskõlas varasemate uurimustega (Arthur, 2009; Moore & Kuol, 2005), et negatiivne tagasiside võib tekitada stressi ja vähendada huvi õpetamise vastu. Intervjuude käigus õppejõudude tsiteeritud positiivsete kommentaaride põhjal võis märgata, et üliõpilased väärtustavad enda kaasamist õppetöösse.

### **Suhtumine üliõpilasesse kui tagasiside andjasse**

Õppejõudude arvamustes üliõpilasesse kui tagasiside andjasse eristus mitu suhtumist. Ühe suhtumisena õppejõudude arusaamades avaldus üliõpilase süüdistamine: üliõpilased ei oska anda tagasisidet ega käi piisavalt loengutes või seminarides kohal, et nad suudaksid anda mõistlikku tagasisidet, või ei ole teadmiste poolest piisaval tasemel, et suudaksid olulist märgata. Intervjuudes kritiseeriti üliõpilaste kommentaaride stiili. Samuti tõid intervjuueeritud õppejõud välja, et üliõpilastel on liiga suured õigused õppejõude süüdistada.

Teise suhtumisena ilmnis õppejõudude arvamustes, et üliõpilasi peetakse pädevaks tagasisidet andma teatud piirangutega (saavad anda mõne küsimuse kohta, aga nad ei oska hinnata tervikut ega teatud teemade sisulist keerukust). Toodi välja, et üliõpilaste kommentaarid võiksid olla konkreetsamad, nii et neist oleks õppejõule selgemat kasu.

*Nad ei näe ju suurt pilti. (Loodus- ja tehnoloogiaeaduskonna õppejõud)*

Kolmanda suhtumisena ilmnes õppejõudude arvamustes, et just üliõpilased on kõige paremad tagasiside andjad, kuna nemad kogevad otseselt õppejõu õpetamist. Seetõttu on üliõpilaste antud tagasiside usutav ja tõepärane.

Varasemates uuringutes (Arthur, 2009) on samuti leitud, et on tendents seostada negatiivset tagasisidet pigem üliõpilaste ebapädevusega tagasiside andjana. Intervjueeritud õppejõudude vastused peegeldasid erinevat valmisolekut oma tegevust üliõpilaste tagasiside põhjal reflekteerida. Samas on uurimused (Winchester, Winchester, 2013) näidanud, et oma tegevuse reflekteerimine õppejõu poolt toob kaasa positiivse muutuse üliõpilaste tagasisides.

### **Muutuste tegemine õpetamises üleülikoolilise üliõpilaste tagasiside põhjal**

Intervjueeritud õppejõud tõid välja asjaolusid, mille tõttu on raske üliõpilaste tagasisidet arvestada muutuste tegemiseks. Muutuste tegemist tagasiside põhjal takistab õppejõudude arvates tagasiside saamine suure hilineemisega. Tagasiside saadakse alles järgmise semestri alguses, ainekursus on selleks ajaks juba lõppenud ning tihtipeale õpetatakse sama ainet alles aasta pärast. Seetõttu pole õppejõul sageli enam meeski, mida üliõpilased soovitasid. Samale probleemile on osutanud ka varasemad uurimused (Benton & Cashin, 2012). Välja toodi ka, et tagasisidet vaadatakse üks kord, kohe kui see avalikustatakse ning hiljem enam üle ei loeta ega tehta põhjalikumat analüüsi.

Samuti toodi muutuste tegemise takistusena välja, et üliõpilaste kommentaarid on liiga ebamäärased, et neid saaks muutuste tegemisel arvesse võtta. Takistusena toodi esile ka iseenda suur ärevus tagasiside saamisel, mille tõttu on raske mõelda ja muutusi kavandada. Viimasel juhul oleks ilmselt abiks konsultatsioonid või koostöö mentoriga tagasiside analüüsimisel. Varasemad uurimused on samuti näidanud, et konsultatsioonid üliõpilaste tagasiside tõlgendamiseks on aidanud kaasa õpetamisalaste muutuste kavandamisele (Penny & Coe, 2004).

Kui õppejõud kirjeldasid muutusi, mida võiks üliõpilaste tagasiside põhjal teha või mida nad on tagasiside põhjal teinud, siis eristusid kahesugused muutused või taotlused.

**Muutused endast väljaspool.** Osa õppejõude tõi välja, et tagasiside põhjal võiks muutusi teha küll, ent muutusi tuleks teha õppetöö korralduses ning see ei sõltu õppejõust (muutusi saaks teha näiteks programmijuht). Õppejõud tõid üliõpilaste tagasiside põhjal välja, et ainele antav tagasiside saaks minna paremaks, kui muuta aine asukohta õppekavas või õpperühmade suurust.

*Igal juhul kindlasti see aine on täiesti vales kohas õppeprotsessis. (Arstiteaduskonna õppejõud)*

**Õppejõu enda tehtud muutused.** Õppejõud tõid välja, et nad olid tagasiside põhjal hakanud üliõpilastele põhjalikumalt tutvustama aine õpiväljundeid, selgitanud põhjalikumalt aine hindamissüsteemi, muutnud hindamisülesandeid, vahetanud välja kasutatavaid tekste, andnud põhjalikumaid selgitusi, parandanud kirjavigu jaotusmaterjalides. Samuti toodi välja, et kui üliõpilased on tagasisides märkinud, et ainepunktid ja tööpanus pole tasakaalus, siis on muudetud aine mahtu. Intervjuude analüüsi põhjal võib märgata seost, et tagasiside põhjal tehtud muutusi kirjeldavad rohkem need õppejõud, kes usaldavad üliõpilasi tagasiside andjana.

*Nii nagu ma juba ütlesin, me näiteks just vastu tulles üliõpilastele panime rohkem kontrolltöösid, et aidata neil õppida. Kevadsemestri õppematerjal on tõesti väga suur. Nad õpivad osade kaupa seda, et kergendada õppimist. (Arstiteaduskonna õppejõud)*

*Hästi vähe, põhimõtteliselt mitte midagi, mõned väikesed väikesed nüansid. Võibolla kõige suurem muutus, mida ma tegin, /---/ võibolla kolm aastat tagasi pidasin ka selliseid päris puhtaid loenguid omajagu, nüüd lähen sellise loeng-praktikumi peale. Vaatame viisteist minutit teooriaid ja siis teeme kohe ülesande jutti. Neid kommentaare oli nagu päris palju, et loengud venivad pikale /---/ et see on nüüd selline põhimõtteline muudatus, mida ma olen teinud. (Kolledži õppejõud)*

### **Alternatiivsed tagasiside võimalused**

Mitmed õppejõud tõid välja, et kuna üleülikooliline tagasiside tuleb alles aine lõppedes ning jääb siiski üldiseks, küsivad nad tagasisidet lisaks ka ise neid kõige enam huvitavate aspektide kohta. Kooskõlas varasemate uurimustega (Wright & Jenkins-Guarnieri, 2012) peetakse kasulikumaks ainekursuse jooksul kogutud tagasisidet, mis võimaldab õppejõul teha muutusi kohe kursuse käigus. Tagasiside kogumise viisidena toodi välja suulisi vestlusi aktiivsemate üliõpilastega, lühitagasisidet loengu või seminari lõpus või küsimustikke õpetamise konkreetsete aspektide kohta. Õppejõudusid huvitas näiteks erinevate õppemeetodite sobivus, ülesannete keerukus, erinevate ülesannete vajalikkus, hindamisülesannete sobivus, tekstide sobivus, teemade vajalikkus.

*Tänu kursusele olen ma palju rohkem tähelepanu pööranud vahetule tagasisidele, et ma ei looda nendele üleülikoolilistele küsitlustele, vaid ma iga kursuse lõpus siis kas vestlen tudengitega sellest kursusest või teen mingi kirjaliku väikse ülesande. (Filosoofiateaduskonna õppejõud, 2)*

Õppejõud olid huvitatud ka kolleegide tagasisidest, kelle puhul arvati, et nad on asjatundlikumad ja vähem hinnangulised kui üliõpilased.

*Võiks olla niisugust indiferentset tagasisidet. Näiteks kasvõi teise õppetooli õppejõududelt, keegi tuleb ja ütleb, et tead, su loeng oli huvitav või et sa võiksid rääkida sellest ja sellest. Niisugust tagasisidet nendelt mittesõltumatelt inimestelt, kes hinnet ei pane. Võib-olla niisugune tagaside annaks mulle rohkem kui see üliõpilaste tagaside. (Arstiteaduskonna õppejõud)*

Intervjuudes esile toodud seisukohad on kooskõlas mitmete autorite (Arthur, 2009; d'Apollonia & Abrami, 1997; Shao, Anderson, & Newsome, 2007) uurimistulemustega, kes soovivad koguda informatsiooni mitmest allikast, sealhulgas nii üliõpilastelt kui kolleegidelt.

### **Õppejõudude enesetäiendamine**

Intervjueeritud õppejõud kirjeldasid, et nad on tegelenud nii erialase enesetäiendusega kui osalenud pedagoogilistel koolitustel. Õppejõud tõid esile erialase enesetäienduse vajadust seoses õpetamisega, kui valdkonnas on toimunud sisulised muutused, kui nad on hakanud õpetama mõnda uut ainet, kui on tulnud kasutusele uued arvutiprogrammid või kui märgatakse, et üliõpilased valdavad midagi, mida õppejõud ise veel ei valda. Erialase enesetäiendamisenä nimetati konverentse, iseseisvat lugemist või iseseisvat uurimist ja harjutamist.

*Siis kui ma tunnen, et kursusel hakkab kehvasti minema, siis ma hakkän uuesti lugema [erialaseid ajakirju]. (Loodus- ja tehnoloogiateaduskonna õppejõud, 2)*

Intervjueeritud õppejõud ei toonud välja, et just üliõpilaste tagaside oleks neid ajendanud pedagoogilistele koolitustele minema. Pigem toodi pedagoogilistel koolitustel osalemise põhjustena välja muid asjaolusid, näiteks kolleegide soovitusi või isiklikku huvi ja vajadust. Intervjueeritud õppejõudude hulgas oli ka neid, kes olid koolitusel käinud doktorandina, esialgu pigem ainepunktide pärast.

### **Tagasisidega toimetulek ja koolituse seos**

Koolitusel osalenud õppejõud tõid intervjuudes välja, et õpetamisoskuste koolitusel osalemine on hõlbustanud tagasisidega toimetulekut. Intervjuudes rõhutati, et kuna koolitusel on selgunud, et teised õppejõud on samade probleemide ees, siis see vähendas süütunnet ka negatiivset tagasisidet lugedes. Koolitusel osalenud õppejõud tõid välja, et koolitus on andnud struktuuri, mis hõlbustab tagaside analüüsimist, ning on sisendanud enesekindlust. Koolitus on aidanud ka mõista, miks mõned asjad üliõpilastele ei pruugi meeldida. Samas on koolitusel osalemine andnud kindlust mõningaid üliõpilaste kommentaare ignoreerida: kui õppejõud on veendunud, et teatud ülesandeid



tuleb üliõpilaste õppimise huvides teha, siis ta ei loobu nendest ka siis, kui üliõpilased tagasisides nurisevad.

Koolitusel osalenud õppejõud reflekteerisid tagasiside üle tasakaalukamalt ning olid kergemini valmis ka oma tegevuses muutusi kavandama. Õpetamisalasel koolitusel mitteosalenud õppejõudude puhul oli negatiivse tagasiside puhul pigem märgata valmisolekut süüdistada üliõpilast või keskkonda.

### **Koolitustel osalemine ja muutused õpetamises**

Koolitustel osalenud õppejõud tõid välja, et koolitused on neid ajendanud tegema õpetamises muutusi ja et nende enda arvates on õpetamine paremaks läinud. Õppejõud tõid välja, et nad on hakanud rohkem mõtlema õpetamisele ning mõtestama õppetööd rohkem üliõpilase vaatenurgast. Õppejõud rõhutasid, et nad mõtlevad oma tegevuses senisest rohkem üliõpilaste ootustele ja vajadustele. Õppejõud kirjeldasid koolituste järel tehtud muutuste hulgas mitmekesisemat õppemeetodite kasutamist (rühmatööd, rollimängud, arutelud). Intervjuudes toodi välja, et koolituste järel on nad hakanud rohkem tähelepanu pöörama üliõpilaste kaasamisele. Samuti tõid koolitusel osalenud õppejõud intervjuudes välja, et nad on hakanud ise koguma tagasisidet loengus või seminaris ning tegema selle põhjal muutusi ainekursuse jooksul.

*Noh, seal on suured ja põhimõttelised küsimused, noh, nagu näiteks see, et seminari või loengut ette valmistades ma püüan mõelda mitte selle peale, mida mina selles oskan ja tahan rääkida, vaid selle peale, et mida ma tahan, et nemad selgeks saaksid. Palju rohkem muidugi kasutan sellist grupitööd ja rühmaarutelu ja kirjutamist ja selliseid asju. Minu ideaal on see, et mina istun seal ees ja nemad õpivad /---/ Seda suurt klassiarutelu käima saada on igavene jama ja vanasti, kui ma neid väiksemaid gruppe ei teinud, siis oli tõesti nii, et küsid, siis on tükk aega vaikus ja siis hakkad ise vastama. Et noh, seda õnneks enam ei ole /---/. (Filosoofiateaduskonna õppejõud, 1)*

*Kui ma alustasin õpetamist, et siis ma õpetasin täpselt nii, nagu mina õppisin alguses, /---/ kursus oli loengutena üles ehitatud, kus mina lugesin paberi pealt maha ja tudengid, nagu ma eeldasin, kirjutavad üles. Ma olen loobunud praktiliselt täielikult sellisest õpetamisviisist. /---/ Tänu ikkagi sellele esimesele kursusele, mis ma osalesin, see „Õpetamine ja õppimine kõrgkoolis“ /---/ Tänu sellele kursusele toimus mu peas krõks, et ma sain aru, et nagu tudeng on see, kelle jaoks me siputame siin ülikoolis, et see ei ole õppejõu eneserahuldamine seal ees. Ja pluss siis ka need meetodid, äkki mulle jõudis kohale, /---/ et seal on olemas meetodid ja ma ei pidanud ise midagi välja mõtlema tegelikult. Ma äkki avastasin, et see õpetamine, mis on mulle varem meeldis väga, aga ta oli raske, sest ma ei teadnud... Mulle tundus, et ma teen midagi ja ma loen midagi, aga ei jõua nagu selle resultaadini, mida ma oleks tahtnud ja ma ei teadnud, kuidas teha. Tänu nagu nendele*

*kursustele ma sain nagu need tööriistad, mis on teinud õpetamise minu jaoks palju lihtsamaks ja nauditavaks ja võtab tegelt vähem aega ja vaeva/---/. (Filosoofiateaduskonna õppejõud, 2)*

Õppejõud tõid intervjuudes välja ka selle, et alati ei ole õnnestunud leida oma huvidele ja vajadustele vastavat koolitust, kust oleks võimalik leida ideid, mida saaks enda ainetes rakendada.

*No mina olen neis /koolitustes/ kõigis pettunud, mina valdavalt ei ole nendest ühestki saanud seda, mida ma tegelikult oleks tahtnud. Tegelikult on nad kõik olnud suht sellised humanitaarvaldkonna inimestele mõeldud kursused, teha igasuguseid rühmatöid, igasugu imelikke vidinaid kasutada, et reaalne õppejõududele ei ole neist ükski nagu olnud. Kõige parem oligi see video, mis viidi läbi reaalainete didaktikat, sealt sai mõned huvitavad mõtted. (Kolledži õppejõud)*

Positiivse aspektina tõid õppejõud tõid välja, et koolitusel osalemine aitab mõista üliõpilasi ja nende õppimist ning aitab ka mõista, miks üliõpilastele mõni aspekt nende õpetamises meeltemööda ei ole või arusaamatuks jääb.

*Vastus: Ma ei tea, ei negatiivset ei ole. Ei, pigem ikka positiivset. Ma saan mõnikord koolituse kaudu aru, miks mõni asi ei meeldi neile.*

*Küsimus: Et ta annab peamiselt ikka motivatsiooni süsteemi muuta, mõnda asja teistmoodi proovida?*

*Vastus: Või siis pikemalt seletada. Või siis mõni asi üldse ära jätta. Ma saan aru, miks mõni asi pole tegelikult üldse vajalik. (Loodus- ja tehnoloogiateaduskonna õppejõud, 2)*

Kuna üliõpilaste tagasiside analüüs ei näidanud muutusi koolituse läbinud õppejõudude ainetele antud tagasisides, siis küsisime intervjuuerituid õppejõududelt, kas nad ise on märganud muutust üliõpilaste tagasisides koolitusel käimise järel. Mitmed õppejõud tõid välja, et koolituste järel tehtud muutused õpetamises on muutnud üliõpilaste tagasiside positiivsemaks, üliõpilased on märganud ja tunnustanud aktiivsete õppemeetodite kasutamist ja üliõpilaste kaasamist. Samas tõid nii mõnedki õppejõud välja, et tehtud muutused õpetamises ei ole toonud kaasa muutust tagasisides. Põhjendusena toodi välja, et üliõpilaste tagasiside oli juba enne väga hea ning polnudki võimalik enam paremat tagasisidet saada. Osa õppejõude tõi ka välja, et ei ole enda tagasisidet niimoodi jälginud, et oskaks mingit vahet esile tuua.

*Ma ei saanud ka mitte mingit negatiivset tagasisidet ka [enne muutuste tegemist oma õpetamises], sellepärast, et minu kursus ei erinenud teistest kursustest mitte millegi poolest. Ta ei olnud halvem kui teised kursused, aga võrreldes sellega, mis tagasisidet ma saan praegu, et kui ikkagi tudeng ütleb, et see on parim kursus, mida ta on üldse kunagi xxx erialal õppinud, siis see on midagi muud. /---/ Aga muidugi jah, kui ma tegin selle suurema muutuse või*

*õigemini, et ka mu enda arusaam nagu muutus, siis pärast seda ongi üldjoontes ainult positiivne. (Filosoofiateaduskonna õppejõud, 2)*

Erinevalt varasematest uurimustest (Ginns, Kitay, & Prosser, 2010; Ebert-May, Derting, Hodder, Momsen, Long, & Jardeleza, 2011) ei too intervjueritud õppejõud välja, et nad on kogunud takistusi koolitusel õpitu rakendamisel oma õppetöösse. Samas koguti antud uurimuses andmeid intervjuudega ning koolitusel õpitu rakendamise põhjalikum uurimine võib vajada reaalse õpetamispraktika vaatlemist (Ebert-May *et al.*, 2011).

## 4. Kokkuvõte ja järeldused

Ülikoolide arengukavad, üliõpilaste kasvav heterogeensus, õppevormide variatiivsus ja muutumine ning kõrghariduses toimunud reformid ning neid toetavad programmid on suurendanud ootusi õppimisele ja õpetamise praktikatele ülikoolides. Viimase kümnendi muutused kõrghariduses loovad vajaduse mõista ja analüüsida toimunu tähendust ülikooli ühes põhiprotsessis – õppeprotsessis. Õppeprotsessi subjektideks on üliõpilased ja õppejõud. Keskendume üliõpilaste kogemustele õppimisest ja õpetamisest, üliõpilaste tagasiside analüüsile ning õppejõudude õpetamisoskuste arengule. Andes ülevaate üliõpilaste kogemustest õppimisest ja õpetamisest ülikoolis ning analüüsides üliõpilaste tagasiside ja õppejõudude õpetamisoskuste arendamise seoseid, on võimalik välja tuua teatud tendentse muutuste mõjust ja ulatusest ülikooliõppes. Analüüsi aluseks oli eeldus, õpetamispraktikad on muutunud üliõpilasekesksemaks ja variatiivsemaks.

Analüüsis on kasutatud kahe alauuringu tulemusi. Alauuringus „Üliõpilaste kogemused õppimisest ja õpetamisest TLÜ ja TÜs“ viidi läbi küsitlus kahes ülikoolis kolme õppevaldkonna üliõpilastega. Kogutud kvantitatiivse andmestiku analüüs näitas, et üliõpilaste hinnangul suhtlemises tüüpilises õppeolukorras on üliõpilased enam rahul kaasüliõpilastega suhtlemisvõimalustega kui õppejõududega, üliõpilased kogevad suhtlemist üliõpilase-õppejõu vahel vähe interaktiivsena. Üliõpilastele meeldib olla kaasatud õppeprotsessi, vähe on kogetud õppejõupoolset üliõpilase kaasamist (¼ üliõpilastest), samas on üliõpilased hinnanud, et nende kaasamine õppejõu poolt on nende õpinguid palju toetanud.

Analüüs näitas, et üliõpilaste hinnangutes on õpinguid toetavad tegurid uuriva õppimise toetamine, õppejõu õpetamisviisid ja üliõpilase arutlema suunamine. Samas toetavad üliõpilaste hinnangul nende õpinguid vähe või üldse mitte suunamine innovaatilistele lahendustele, õppejõu arusaam üliõpilaste õppimisest ning üliõpilase kogemusega arvestamine. Tulemused peegeldavad üliõpilaste hinnanguid õpinguid toetavatele teguritele. Samas tulemused ei võimalda järeldada, kas hinnangu aluseks oli üliõpilaste kogemus või kujutlus õppejõupoolsest suunamisest innovaatilistele lahendustele, õppejõu arusaama kohta üliõpilaste õppimisest ning õppejõupoolne üliõpilase kogemustega arvestamine, kuigi nimetatud tegurid on ülikoolis õppimise keskseks lähtekohaks.

Kogutud kvalitatiivse andmestiku analüüs näitas, et üliõpilaste arusaamades õppimisest ülikoolis ilmneb, et õppimine on omandamine, teadmiste ja tähenduste loomine, õpitegevused, suhtlemine ja eneseareng. Analüüsi tulemus kinnitab, et õppimine ülikoolis põhineb harjumuslikel tunnetus- ja omandamisviisidel, mille toel kohanetakse õppejõukesksete õpetamisviisidega. Analüüsi tulemused viitavad, et üliõpilaste eelistustes õpetamisele on ootused kaasatusele, praktilisusele õppes ja iseseisvusele. Tulemus näitab, et ootused õpetamisele toetavad õppimisvõimalusi, kus üliõpilased saavad olla suhtlejad, otsustajad ja vastutajad. Üliõpilased vastanduvad sellistele õpetamisviisidele,

mis ei toeta isiklikku arengut ja sotsiaalseid protsesse õppes. Tulemustest ilmneb, et üliõpilaste arusaamades on tüüpilised õpetamisviisid õppejõu- ja üliõpilaskesksed. Tüüpiliste õpetamisviisidena on üliõpilased kogenud valdavalt loenguid, arutelusid, seminare, praktikume, vähem rühmatööd ning üksikutel juhtudel on nimetatud mängu, probleemõpet, koostööprojekte.

Uuritud õppevaldkondades (sotsiaal-, loodus- ja täppisteaduste ja hariduse õppevaldkonna) üliõpilaste kogemustes ei ilmnunud olulisi erinevusi, kuid peame uurijatena oluliseks laiendada õppevaldkonniti üliõpilaste kogemuste uurimist ülikooliõppes.

Esitatud tulemustest järeldub, et uuring võimaldas saada ülevaate õpetamispraktikatest üliõpilaste kogemustes. Varasemalt on uuritud õpetamist õppejõudude perspektiivist, kuid oluline õppekvaliteedi tunnus on üliõpilase kogemus õppimisest ülikoolis, mistõttu kaardistasime üliõpilaste kogemusi. Uuringu aluseks oli eeldus, et õpetamispraktikad ülikoolis on üliõpilaskesksed ja variatiivsed ning toetavad täiskasvanu elukestvat õppimist ja arengut. Üliõpilaste kogemuste analüüs näitab, et õpetamispraktikaid kogetakse vähevariatiivsetena ning suunatuna teadmiste vahendamisele ja omandamisele. Seetõttu võivad üliõpilastel olla piiratud võimalused kogeda õppimist ülikoolis sotsiaalse ja arengulise protsessina, sest õppimist kogetakse peaaesjalikult kui kognitiivset tegevust. Paradoksaalselt võib tulemuste põhjal välja tuua, et üliõpilased eelistavad mitmekesiseid suhtlemisvõimalusi nii üliõpilaste kui õppejõududega, õppesse kaasatust, uurivat õppimist ja arutelule suunatud õpetamispraktikat. Õpetamispraktikate variatiivsus ülikoolis loob eeldusi üliõpilaste kui täiskasvanud õppijate õppimiskogemuste transformatsiooniks, mitte taastootmiseks.

Andmete analüüsi tulemused kinnitavad, et üliõpilaste vähene kaasatus, vähene õppimise ja arengu toetamine, varasema kogemuse vähene arvestamine, interaktsiooni ja suhtlemisvõimaluste vähesus on ülikoolis õppimise ja õpetamise põhiprobleem, mis mõjutab üliõpilase ühekülgselt õppimist.

ÕPPE-küsimustik on üks võimalik instrument, millega saab koguda andmeid üliõpilaste õppimise ja õpetamise kogemuste kohta. ÕPPE-küsimustiku kasutamine laieneb, kui andmeid kogutakse süsteemselt ja regulaarselt ülikooli õpingute käigus, mis võimaldab hinnata õpetamispraktikate mõju üliõpilase õppimisele ja õppimiskogemuse muutust. Küsimustiku täitmine ja analüüs on aja- ja ressursimahukas, mis võib piirata küsimustiku kasutatavust. ÕPPE-küsimustiku puhul võib olla üliõpilaste tajumine kogemuspõhine või kujutluslik, mida peaks analüüsimisel arvestama.

Alauuringu osas „Üliõpilaste tagasiside seosed õppejõudude õpetamisoskuste arendamisega“ keskenduti küsimusele, millist informatsiooni annab üliõpilaste tagasiside õpetamise kvaliteedi kohta ning kui usaldusväärseks võib üliõpilaste antud tagasisidet pidada. Tartu Ülikoolis aastatel 2006–2011 kogutud üliõpilaste tagasiside analüüs näitas, et ainekursusele antud koondhinne on tihedalt seotud ka teiste küsimuste vastustega ning et üliõpilaste antud tagasiside oli pigem kõrge. Kõrge koondhinne tähendas häid hindeid ka teistel skaaladel. Koondhindest sõltumatud olid vastused küsimustele hinnatava aine raskuse, mahu ja aines osalemise kohta. Samas näitas vastuste

analüüs, et üliõpilased ei anna raskeks peetavale ainele kehva tagasisidet. Samuti näitas tagasiside analüüs, et aines saadud hinded ei seostunud tagasisidega.

Üliõpilaste tagasisidet võib pidada usaldusväärseks, samas ei andnud Tartu Ülikoolis aastatel 2006–2011 kasutusel olnud tagasiside küsimustik konkreetset informatsiooni õppejõudude õpetamisoskuste arendamiseks, kuna tagasisidesüsteem ei olnud otseselt seotud õppejõudude õpetamisoskuste arendamistegevustega. Küsimustikega koguti andmeid süsteemselt, ent tagasiside tulemusi ei rakendatud sihipäraselt õppejõudude õpetamisoskuste arendamiseks. Samuti ei olnud tagasiside õppejõu jaoks piisavalt informatiivne oma õpetamise arendamiseks (tagasiside oli numbriline ning üliõpilased said oma hinnanguid põhjendada vaid ühe küsimuse puhul). 2011. aastal tehtud muutused Tartu Ülikooli üliõpilaste poolt ainekursustele antava tagasiside süsteemis võimaldavad õppejõududel paremini teha tagasisidest järeldusi oma õpetamise arendamiseks.

Uuendatud küsimustikus on rohkem võimalusi anda sõnalisi kommentaare ja selgitusi, pööratakse tähelepanu üliõpilase enda vastutusele oma õppimise eest ning kogu lähenemine on õppimiskesksem. Suurendamaks üliõpilaste tagasiside olulisust ja kasulikkust õpetamise arendamisel, on oluline tagasiside kogumise süsteemi pidevalt analüüsida ja arendada, samuti on oluline juhendada üliõpilasi tagasiside andmisel, seetõttu on plaanis koostada juhendmaterjalid üliõpilastele ning korraldada üliõpilastega arutelusid hea õppimise ja õpetamise teemal. Tähelepanu vajab ka õppejõudude toetamine tagasiside tõlgendamisel. Lisaks semestri lõpus kogutavale üldisele üliõpilaste tagasisidele on oluline arendada poole semestri tagasiside kogumist (mõelda läbi poole semestri tagasiside kogumise süsteem; valmistada ette inimesi, kes seda teha oskavad; tutvustada õppejõududele poole semestri tagasiside võimalusi ja kasulikkust; töötada välja tagasisidega seotud konsultatsioonid).

Õppejõudude intervjuude põhjal koolituste mõju õpetamise arendamise analüüsist võib välja tuua, et koolitused on andnud õppejõu tegevuseks vajalikke töövahendeid (õppemeetodid, hindamismeetodid), toetanud õppejõudude õpetamispraktika muutumist õppimiskesksemaks, soodustanud õpetamispraktika reflekteerimist ja toimetulekut õppejõuna (sh üliõpilaste tagasisidega). Uurimus näitab, et õppejõudude õpetamisoskuste arendamiseks saab ja tuleb kasutada mitmesuguseid tegevusi (koolitused, kogemuste vahetamine, mentorlus, konsultatsioonid, vastastikune õppetöö külastamine, oma õpetamise uurimine jne). Oluline on luua õppejõududele võimalusi reflekteerida oma õpetamiskogemust koos kolleegidega (supervisioon, pikaajalised arenguprogrammid) ning luua selleks toetussüsteem.

Üliõpilaste ainekursustele antud tagasiside analüüs ei toonud välja õppejõudude õpetamisoskuste arendamise tulemusena toimunud muutusi. Põhjused võisid olla küsimustikus (küsimused ei kajastanud neid külgi, millele olid suunatud koolitused), õppetöö korralduses (õppejõul ei

tarvitsenud pärast koolituse läbimist uuesti õppetööd olla), vastajate arvus (suur hulk aineid ei sobinud valimisse, kuna tagasiside andjaid oli liiga vähe), tagasisidet mõjutavate tegurite rohkuses (õppejõu õpetamine on vaid üks paljudest teguritest), üliõpilase kui tagasiside andja eripärast, õppejõu eripärast (tagasiside oli juba enne koolitust hea). Põhjuseks võib olla ka see, et üliõpilane ei saagi muutust jälgida ega analüüsida (igal aastal õpivad ainet uued üliõpilased; üliõpilane ei peagi olema võimeline analüüsima, kuidas teda õpetatakse, tema ülesanne on õppida)

Mõlema alauurimuse tulemused osutavad, et vajalik on jätkata õppe kvaliteedi uurimist ülikoolides. Oluline on mõista üliõpilaste õppimist elukestva õppe kontekstis, uurides üliõpilaste kogemusi õppimisest ja õpetamisest ülikoolis. Uuringu tulemustest ilmnevad seosed üliõpilaste arusaamade ja eelneva õppimiskogemuse vahel. Nii tõstatame uurijatena uued uurimisküsimused: kas ja kuidas varasemad õpikogemused mõjutavad arusaamu õppimisest ja õpetamisest erinevates õppe kontekstides? Teiselt poolt, kuidas õppimine ülikoolis on seotud üliõpilaste edasise õpiteega? Üliõpilaste õppimise, õppejõudude õpetamisoskuste ja õpetamispraktika muutumise uurimine annab usaldusväärsemaid tulemusi, kui kasutada mitmeid uurimismeetodeid, lisaks üliõpilaste tagasisidele ja üliõpilaste küsitlustele ka intervjuusid õppejõududega, vaatlusi ja videoid. Kuna varasemad uurimused (Postareff *et al.*, 2007; 2008; Halliday & Soden, 1998; Remmik & Karm, 2009; Gibbs & Coffey, 2004) on näidanud, et erinevate arendustegevuste mõju õppejõudude õpetamispraktikale ja üliõpilaste õppimisele ei avaldu kiiresti ega üheaegselt ning protsesse mõjutavad tegurid on mitmekesised, on selgemate trendide väljatoomiseks oluline jätkata uurimust pikema aja jooksul. Uurimuse põhjal saab välja tuua, et õppejõudude õpetamisoskuste arendamiseks ja arendustegevuste mõju hindamiseks on vajalik tegevuste mitmekesisus ja järjepidevus, seda nii arendustegevuste kui mõju hindamise osas, vajalik on koguda informatsiooni erinevatest allikatest ning erinevate uurimismeetodite abil.

Uurimuse tulemused kinnitavad, et oluline on ülikoolides jätkata arendustegevusi, mis toetavad muutusi õppimiskeskse õppeprotsessi ja variatiivsemate õpetamispraktikate suunas.

Täname kolleege Tallinna ja Tartu Ülikoolist, kelle nõusolekul saime võimaluse küsitlemiseks; kõiki üliõpilasi, kes olid valmis küsitluses osalema ja mahukat küsimustikku täitma; kolleege Helsingi ja Tartu Ülikoolist, kes aitasid kaasa uuringu tegemisel; Helin Puksandit uuringu raporti keelilise toimetamise eest ning õppejõudusid Tartu Ülikoolist, kelle intervjuud olid uurimuse jaoks hindamatu väärtusega.

## 5. Kasutatud allikad

- Åkerlind, G.S. (2004) A new dimension to understanding university teaching. *Teaching in Higher Education*, 9, 363-376.
- Alderman, L., Towers, S. & Bannah, S. (2012). Student feedback systems in higher education: a focused literature review and environmental scan. *Quality in Higher Education*, 18, 3, 261-280.
- Alheit, P. (1994). Taking the knocks. Youth unemployment and biography-qualitative analysis. London: Cassell.
- Alvesson, M. & Skölberg, K. (2005). *Reflexive methodology*. London: Sage.
- Arthur, L. (2009). From performativity to professionalism: lecturers' responses to student feedback. *Teaching in Higher Education*. 14, 4, 441-454
- Balam, E.M. & Shannon, D.M. (2010). Student ratings of college teaching: a comparison of faculty and their students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 2, 209-221
- Barnett, R. (2000). Realizing the university in an age of supercomplexity. Buckingham: Open University Press.
- Benton, S. L. & Cashin, W. E. (2012). IDEA Paper No. 50: Student Ratings of Teaching: a Summary of Research and Literature. Kansas State University: The IDEA Center.
- Beran, T. & Violato, C.(2005). Ratings of university teacher instruction: how much do student and course characteristics really matter? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 6, 593-601.
- Beran, T., Violato, C., Kline, D., & Frideres, J.(2009). What do students consider useful about student ratings? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, 5, 519-52
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Biggs, J. & Tang, C. (2009). *Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Bloomer, M. & Hodgkinson, P. (2000). Learning Careers: Continuity and Change in Young People's Dispositions to Learning. *British Educational Research Journal*, 26, 583-598.
- Cashin, W.E. (1995). Student Ratings of Teaching: The Research Revisited. IDEA Paper no. 32, Center for Faculty Evaluation & Development
- Catano, V. M. & Harvey, S. (2011). Student Perception of Teaching Effectiveness Development and Validation of the Evaluation of Teaching Competencies Scale (ETCS). *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (6), 701-717.
- Chen, Y., Hoshower, L.B. (2003). Student Evaluation of Teaching Effectiveness: an assessment of student perception and motivation. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28, 1, 71-88



- Cilliers, F. J. & Herman, N. (2010). Impact of an educational development programme on teaching practice of academics at a research-intensive university. *International Journal for Academic Development*, 15(3), 253-267.
- d'Apollonia, S. & Abrami, P.C. (1997). Navigating Student Ratings of Instruction. *American Psychologist*, 52, 11, 1198-1208.
- Denson, N., Loveday, T. & Dalton, H. (2010). Student evaluation of courses: what predicts satisfaction? *Higher Education Research & Development*, 29, 4, 339-356
- Devlin, M. & Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, 29, 2, 111-124.
- Diseth, Å. (2007). Students' Evaluation of Teaching, Approaches to Learning, and Academic Achievement. *Scandinavian Journal for Educational Research*, 51, 2, 185-204
- Ebert-May, D., Derting, T.L., Hodder, J., Momsen, J.L., Long, T.M. & Jardeleza S.E. (2011). What We Say Is Not What We Do: Effective Evaluation of Faculty Professional Development Programs. *BioScience*, 61, 7, 550-558.
- Fitzmaurice, M. (2010). Considering teaching in higher education as a practice. *Teaching in Higher Education*, 15(1), 45-55.
- Gibbs, G. & Coffey, M. (2004) The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5, 87–100.
- Greasley, K. & Ashworth, P. (2007). The phenomenology of 'approach to studying': the university student's studies within the lifeworld. *British Educational Research Journal*. 33, 6, 819-843.
- Huxham, M., Laybourn, P., Cairnmcross, S., Gray, M., Brown, N., Goldfinch, J. & Earl, S. (2008). Collecting Student feedback: a comparison of questionnaire and other methods. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33, 6, 675-686.
- Jarvis, P. (2011). Learning: the experience of a lifetime! In Jõgi, L. and Krabi, K. (Eds.), Raamat õppimisest: õppides täiskasvanuks – õppimine erinevates perspektiivides. Tallinn: Andragoogika osakond, 28-47.
- Jõgi, L. & Karu, K. (2012). Õppimiseks õppejõule. [Õppematerjal.] Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Kember, D., Leung, D.Y.P. & Kwan, K.P. (2002). Does the Use of Student Feedback Questionnaires Improve the Overall Quality of Teaching? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27, 5, 411-425.
- Krabi, K. (2005). Õppejõu professionaalne areng. E. Pilli, L. Jõgi, & T. Ristolainen (Toim), *Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis* (lk 103–113). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kuurme, T. (2004). Õppimine kui kogemus. In Liimets, A., Ruus, V.-R. (Toim.) *Õppimine mitmest vaatenurgast*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli toimetised, 60-71.
- Kährlik, A. (2008). Õppekavad ja õppekavaarendus. E. Pilli, & A. Valk (Toim), *Quo vadis, Eesti kõrgharidus? Uuringud 2005–2007* (lk 78–133). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Light, G., Cox, R. & Calkins, S. (2009). *Learning and Teaching in Higher Education*. London: Sage.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285-298.
- Lindblom-Ylänne, S. (2006). Enhancing the quality of teaching in higher education in Finland - the case of the University of Helsinki. In C. Kreber (Ed.), *International policy perspectives on improving learning with limited resources*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley, 63-72.
- Lueddeke, G. (2003). Professionalising teaching practice in higher education: A study of disciplinary variation and teaching scholarship. *Studies in Higher Education*, 28(2), 213-228.
- Marsh, H.W., Roche, L.A. (1997). Making Students' Evaluations of Teaching Effectiveness Effective: the Critical Issues of Validity, Bias, and Utility. *American Psychologist*, 52(11), 1187-1197.
- Marsh, H. W. (2001). Distinguishing between good (useful) and bad workloads on student evaluations of teaching. *American Educational Research Journal*, 38, 183-212.
- McLeod, J. (2001). *Qualitative research in counselling and psychotherapy*. London: Sage.
- McGowan, W. R., Graham, C. R. (2009). Factors Contributing to Improved Teaching Performance. *Innovative Higher Education*, 34, 161-171.
- Mezirow, J. (1996). *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki: Helsingin Yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow & Associates, *Learning as transformation*. San Francisco: Jossey-Bass, 3-33.
- Moore, S. & Kuol, N. (2005). Students evaluating teachers: exploring the importance of faculty reaction to feedback on teaching. *Teaching in Higher Education*, 10(1), 57-73.
- Moore, S. & Kuol, N. (2007). Retrospective insights on teaching: exploring teaching excellence through the eyes of the alumni. *Journal of Further and Higher Education*, 31(2), 133-143.
- Nasser, F. & Fresko, B. (2002). Faculty Views of Student Evaluation of College Teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(2), 187-198.
- Nowell, C., Gale G.R., & Handley, B. (2010). Assessing faculty performance using student evaluations of teaching in an uncontrolled setting. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 463-475
- Palmer, S. (2012). Student evaluation of teaching: keeping in touch with reality. *Quality in Higher Education*, 18(3), 297-11.
- Parpala, A. (2010). *Exploring the experiences and conceptions of good teaching in higher education*. [PhDThesis.]. Helsinki: University of Helsinki Institute of Behavioral Sciences.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T. & Hirsto, L. (2010). Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 269-282
- Penny, A. R. & Coe, R. (2004). Effectiveness of consultation on student ratings feedback: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(2), 215-253.

- Remedios, R., Lieberman, D.A. (2008). I liked your course because you taught me well: the influence of grades, workload, expectations and goals on students' evaluations of teaching. *British Educational Research Journal*, 34 (1), 91-115.
- Remmik, M. (2008). Õpetamisest õppimise juhtimiseni. E. Pilli, & A. Valk (Toim), *Quo vadis, Eesti kõrgharidus? Uuringud 2005–2007* (lk 134–153). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Repo, S. (2010). Yhteisöllisyys voimavaarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 228. Helsinki: Helsingin Yliopisto.
- Richardson, J.T.E. (2005). Instruments for obtaining student feedback: a review of literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 4, 387-415.
- Roisko, H. (2007). *Adults Learners' Learning in a University Setting: a Phenomenographical Study*. Tampere University Press.
- Shao, L.P., Anderson, L.P. & Newsome, M. (2007). Evaluating teaching effectiveness: where we are and where we should be. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32, 3, 355-371.
- Schuck, S., Gordon, S. & Buchanan, J.(2008). What are we missing here? Problematising wisdoms on teaching quality and professionalism in higher education. *Teaching in Higher Education*, 13, 5, 537-547.
- Smith, S. & Miller, R. (2005). Learning approaches: examination type, discipline of study, and gender. *Educational Psychology*, 25(1), 43-53.
- Stes, A., Clement, M., Petergem, P. V. (2007) The Effectiveness of a Faculty Training Programme: Long-term and institutional impact. *International Journal for Academic Development* 12( 2), 99–109.
- Thunborg, C., Bron, A. & Edström, E. (2011). Forming and transforming learning identities in higher education. Rmt-s Jögi, L. & Krabi, K. (Toim.), *Raamat õppimisest: õppides täiskasvanuks – õppimine erinevates perspektiivides*. Tallinn: Andragoogikaosakond, 86-107.
- Uljens, M. (1991). Phenomenography – a qualitative approach in educational research. In: J. Merenheimo & L. Syrjälä (Eds.). *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Oulu: Oulun yliopisto Opetusmonisteita ja selosteita 39/1991, 80-107.
- Vaade, V., & Tamm, A. (2007). *Kõrgkoolide vilistlaste uuring (LÜKKA projekt)*. Tallinn: Klaris. Külastatud aadressil [www.ut.ee/lykka/orb.aw/class=file/action=preview/id=240992/Vilistlane\\_L%F5plik.pdf](http://www.ut.ee/lykka/orb.aw/class=file/action=preview/id=240992/Vilistlane_L%F5plik.pdf)
- Valk, A. (2008). Sisse- ja väljajuhatuseks. E. Pilli, & A. Valk (Toim), *Quo vadis Eesti Kõrgharidus? Uuringud 2005–2007* (7–20). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Valk, A., Marandi, T., Pilt, L., Villems, A., & Ruul, K. (2006). *Kuidas toetada sügavat õppimist ülikoolis?* Tartu: Tartu Ülikool.
- Vermunt, J.D. (2007). The power of teaching-learning environments to influence student learning. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II*, 4, 73-90.
- Zabaleta, F. (2007). The use and misuse of student evaluations of teaching. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 55-76.

- Winchester, T.M. & Winchester, M.K. (2013). A longitudinal investigation of the impact of faculty reflective practices on students' evaluations of teaching. *British Journal of Educational Technology*, doi:10.1111/bjet.12019
- Wright, S.L. & Jenkins-Guarnieri, M.A. (2012): Student evaluations of teaching: combining the meta-analyses and demonstrating further evidence for effective use. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), 683-699.
- *Õppejõudude õpetamisoskuste koolitusvajaduse uuring*. (2006). Tallinn: Turu Uuringute AS.  
Külastatud aadressil  
<http://www.ut.ee/lykka/orb.aw/class=file/action=preview/id=232727/%D5ppej%F5udude+%F5petamisoskuste+koolitusvajaduse+uuring.pdf>

## ÜLIÕPILASTE küsitlus 2011

*Hea üliõpilane!*

*Küsitluse eesmärgiks on koguda andmeid üliõpilaste õpi- ja õppekogemusest ülikoolis.*

*Küsitlus viiakse läbi Tallinna Ülikooli erinevate instituutide üliõpilaste seas ja selle tulemusi kasutatakse Tartu Ülikooli ja Tallinna Ülikooli ühises uurimuses.*

*Küsimustik sisaldab õpi- ja õppekogemusega seotud küsimusi ja väiteid. Küsitluse eesmärgiks on saada ülevaade Sinu kogemustest ja arvamustest, mis puudutavad õppimist ja õpet.*

*Küsimustiku koostamisel on lähtutud Helsingi Ülikooli üliõpilaste tagasiside küsimustikust.*

*Küsitluse kaudu kogutud andmed on **konfidentsiaalsed**.*

*Täname koostöö eest!*

*Andragoogika osakond*

### 1. osa. ÜLDANDMED

1. Üliõpilasnumber (kui ei tea, siis nimi)

2. Sugu (märkida ristiga)

Naine

Mees

3. Sünniaasta

<b>4. Instituut</b>			
<b>5. Õppekava nimetus</b>			
<b>6. Õppetase</b> (märkida ristiga) <input type="checkbox"/> bakalaureuseõpe <input type="checkbox"/> magistriõpe			
<b>7. Praeguste õpingute algusaasta</b> (märkida ringiga) 2003   2004   2005   2006   2007   2008   2009   2010   2011			
Kui Sinu õpingute algusaasta on muu, siis märgi, milline .....			
<b>8. Olen õppekava läbinud ligikaudu</b> ..... EAP mahu väärtuses			
<b>9. Nimeta ajalisel järjestusel õppeasutused, kus oled peale gümnaasiumi õppinud</b>			
	<i>Õppeasutus 1</i>	<i>Õppeasutus 2</i>	<i>Õppeasutus 3</i>
kus oled õppinud?			
mida oled õppinud?			
mis ajavahemikus (algus- ja lõpuaasta)?			
<b>2. osa. ÕPPE ARENDAMINE</b>			

<b>2. 1. Kujunda oma seisukoht tüüpilise õppeolukorra kohta õppekaval, märgistades vastus ristiga</b>					
<b>ÕPPEKAVA</b>	<b>ei oska öelda</b>	<b>ei nõustu</b>	<b>pigem ei nõustu</b>	<b>pigem nõus</b>	<b>täiesti nõus</b>
1. Mulle on arusaadav, mida ma pean ainekursustel semestri j õppima					
2. Üliõpilastel on võimalik mõjutada õppekava ja ainekursuste sisu					
3. Õpetatav vastab õppekava eesmärkidele					
<b>ÕPE</b>	<b>ei oska öelda</b>	<b>ei nõustu</b>	<b>pigem ei nõustu</b>	<b>pigem nõus</b>	<b>täiesti nõus</b>
4. Õpe on huvitav ja eesmärgipärane					
5. Õppe käigus saan ülevaate teadusvaldkonna uusimatest uuringutest või arengutest					
6. Õppe käigus on mul võimalus kujundada arusaam erinevatest vaatenurkadest					
7. Õppe käigus julgustatakse mind õpitut seostama erinevates kontekstides					
8. Õppe käigus on mul võimalus mõista õpitava rakendusvõimalusi					
9. Õppe käigus on mul võimalus luua oma tähendus õpitavale					
10. Õppe käigus toetatakse minu aktiivsust õppijana					
11. Üliõpilased toetavad ja vajadusel aitavad üksteist					
12. Suur osa ainekursuste sisust on väga huvitav					
13. Arutelud teiste üliõpilastega aitavad mul õpitust paremini					

aru saada					
14. Naudin õppes osalemist					
15. Teen teiste üliõpilastega head koostööd					
16. Mulle meeldib olla õppesse kaasatud					
17. Õppes pakutakse palju võimalusi aruteluks olulistest ideedest ja teemadest					
<b>18. Palun ava oma arusaama teemal: mis on minu jaoks õpetamine ülikoolis</b>					
<b>ÕPPEJÕUD</b>	<b>ei oska öelda</b>	<b>ei nõustu</b>	<b>pigem ei nõustu</b>	<b>pigem nõus</b>	<b>täiesti nõus</b>
19. Õppejõud mõjutavad oma eeskujuga üliõpilasi					
20. Õppejõud õpetavad kaasates arutellu üliõpilasi					
21. Õppejõud toetavad üliõpilaste õppimist teadusvaldkonna mõtteviisi ja põhjenduste mõistmisel					
<b>22. Millist õpetamist eelistad õppijana?</b>					



<b>JUHENDAMINE</b>	<b>ei oska öelda</b>	<b>ei nõustu</b>	<b>pigem ei nõustu</b>	<b>pigem nõus</b>	<b>täiesti nõus</b>
23. Juhendaja roll on öelda, kuidas üliõpilane peab tegutsema					
24. Juhendaja roll on olla tagasisidestaja					
25. Juhendamine on minu jaoks koostöösuhe					
<b>26. Millist juhendamist eelistad õppijana?</b>					
<b>TAGASISIDE JA ÕPPEÜLESANDED</b>	<b>ei oska öelda</b>	<b>ei nõustu</b>	<b>pigem ei nõustu</b>	<b>pigem nõus</b>	<b>täiesti nõus</b>
27. Saan oma õppimise kohta piisavalt tagasisidet					
28. Ainekursuste ülesannete (mh lõpueksam, harjutused, kursusetööd) nõuded on mulle täiesti arusaadavad					
29. Saan aru, kuidas ainekursuse ülesanded on seotud sellega, mida minult oodatakse, et ma õpin					
30. Tagasiside on mulle toeks minu õppimise arendamisel					
31. Ülesanded toetavad minu õppimise arendamist					

32. Ainekursusel kasutatud ülesanded (mh lõpueksam, harjutused, kursusetööd) toetavad seoste loomist õpitu ja minu varasemate teadmiste ja/või kogemuste vahel					
33. Ainekursuste ülesannete kohta saadud tagasiside aitab mul mõista, millest ma ei ole aru saanud					
<b>34. Palun ava oma arusaama teemal: kes on minu jaoks õppejõud ülikoolis.</b>					
<b>2. 2. Kujunda oma seisukoht tüüpilise õppeolukorra kohta õppekaval käesoleval õppeaastal</b>					
<b>1. Kui palju üliõpilasi osaleb õppekava eriala-ainetes? (tõmba ring ümber)</b>	kuni 15	16-30	31-50	51-100	üle 100
<b>2. Millised on tüüpilised hindamismeetodid õppekaval? (märgi ristiga, vajadusel mitu varianti)</b>					
<input type="checkbox"/> kirjalik eksam	<input type="checkbox"/> uurimus				
<input type="checkbox"/> suuline eksam	<input type="checkbox"/> referaat				
<input type="checkbox"/> test (tugimaterjalideta)	<input type="checkbox"/> raamatueksam				
<input type="checkbox"/> test (tugimaterjalidega)	<input type="checkbox"/> iseseisvad tööd protsessis				
<input type="checkbox"/> portfolio	<input type="checkbox"/> probleemipõhine lähenemine				
<input type="checkbox"/> juhtum, kaasus	<input type="checkbox"/> esitlus				

muu (täpsusta) .....

**3. Millist hindamist eelistad õppijana?**

**4. Hinda, millised on suhtlemisvõimalused õppes (märgi ristiga)**

puudu-  
lik

kasin

rahul-  
dav

hea

väga  
hea

Üliõpilane – õppejõud

Üliõpilane – üliõpilane

**5. Kuidas toimub suhtlemine üliõpilasena tüüpilises õppeolukorras (märgi ristiga, vajadusel mitu varianti)**

**Üliõpilane – õppejõud**

**Üliõpilane – üliõpilane**

informatsiooni andes

informatsiooni andes

esitades küsimusi

esitades küsimusi

informatsiooni saades

informatsiooni saades

kontakteerudes

kontakteerudes

olles kaasatud

olles kaasatud

kuulates

kuulates

arutledes

arutledes

<input type="checkbox"/> muu (täpsusta) ..... ..	<input type="checkbox"/> muu (täpsusta) .....
<b>6. Millist suhtlemist õppejõuga eelistad õppes?</b>	

### 3. osa. MINA ÕPPIJANA

**1. Palun ava oma arusaama teemal: mis on minu jaoks õppimine ülikoolis**

Kujunda oma seisukoht endast õppijana. Märgista vastus ristiga	ei oska öelda	ei nõustu	pigem ei nõustu	pige m nõus	täies ti nõus
2. Minu eesmärgiks on õpitava mõistmine äraõppimise asemel					
3. Ma näen oma õpingute nimel vaeva					

4. Minu jaoks on õpitu seostatud, kuna õpitu haakub õppekava tervikuga.					
5. Ma õpin süstemaatiliselt ja süsteemselt					
<b>Kujunda oma seisukoht endast õppijana. Märghista vastus ristiga</b>	<b>ei oska öelda</b>	<b>ei nõustu</b>	<b>pigem ei nõustu</b>	<b>pige m nõus</b>	<b>täies ti nõus</b>
6. Ma analüüsin tekstides (nt teaduslikud tekstid ja õppematerjal) toodud mõtteid ja vaatenurki					
7. Ma otsin põhjendusi ja näiteid, et teha õpitu kohta enda järeldusi					
8. Minu jaoks on oluline, et mu mõtted on kirjalikes töödes ja aruteludes selgelt väljendatud					
<b>Kujunda oma seisukoht endast õppijana. Märghista vastus ristiga</b>	<b>ei oska öelda</b>	<b>ei nõustu</b>	<b>pigem ei nõustu</b>	<b>pige m nõus</b>	<b>täies ti nõus</b>
9. Mul on lihtne mõista kui õpitav on keeruline.					
10. Ma kasutan õppimiseks mõeldud aega võimalikult efektiivselt					
11. Minu eesmärgiks on lugedes mõista teksti sisu					
12. Ma muudan oma õppimise viisi, kui ma ei saa õpitavast aru					
13. Ma pean õppimiseks pidevalt kordama					
14. Mulle on oluline, et õppegrupis saab õpitu üle arutleda					
15. Ma olen koostanud ajakava, et läbida õpingud planeeritud aja jooksul					
16. Ma mõtlen lugedes, mida õpitavast eelnevalt tean					

17. Ma koondan erinevatel semestritel õpitu üheks tervikuks					
18. Mulle on oluline õppegrupp					

#### 4. osa. ÕPINGUTE EDENEMINE

1. Palun ava oma arusaama teemal: kes ma olen õppijana ülikoolis

Kujunda oma seisukoht, mis tegurid on toetanud või takistanud Sinu õpinguid, märgistades vastus ristiga. Palun pane tähele, et skaala väärtused on muutunud.

Õppekaval on minu õpinguid toetanud...	üldse mitte	mingil määral	palju	väga palju
2. omaalgatus				
3. oma töökus				
4. õpetamise huvitavus				
5. aineprogramm				
6. õppematerjalid				
7. enesejuhtimine				
8. õppejõudude toetus				

9. varasemad õpingud				
10. kaasüliõpilaste toetus				
11. enesetõhusus/eneseefektiivsus				
12. valikuvabadus õpingute sooritamisel				
13. töö käimine õpingute kõrvalt				
<b>Õppekaval on minu õpinguid toetanud...</b>	<b>üldse mitte</b>	<b>mingil määral</b>	<b>palju</b>	<b>väga palju</b>
14. innustus valdkonnast				
15. õppimine või praktika välismaal				
16. õppejõu õpetamisviisid				
17. õppejõu arusaam üliõpilase õppimisest				
18. õppejõu-poolne üliõpilase kogemuse arvestamine				
19. õppejõu-poolne üliõpilase õppimise toetamine				
20. õppejõu-poolne üliõpilase kaasamine				
21. õppejõu-poolne üliõpilase koostööle suunamine				
22. õppejõu-poolne materjalide ettelugemine (lühemikud, slaidid, tekstid...)				
23. õppejõu-poolne üliõpilasele valikuvõimaluste loomine				
24. õppejõu-poolne üliõpilase julgustamine				
25. õppejõu-poolne üliõpilase toetamine				
26. õppejõu-poolne üliõpilase arengu toetamine				

27. õppejõu-poolne rühmatöö kasutamine				
28. õppejõu-poolne praktika ja teooria seostamine				
29. õppejõu-poolsed valdkonnapõhised rakenduslikud ülesanded				
30. õppejõu-poolsed struktureeritud, konkreetsele tulemusele suunatud ülesanded				
31. õppejõu-poolne üliõpilase uuriva õppimise toetamine				
32. õppejõu-poolsed struktureerimata, loovad ülesanded				
33. õppejõu-poolne üliõpilase suunamine innovaatilistele lahendustele				
34. õppejõu-poolne üliõpilase suunamine õpitud põhjendama				
35. õppejõu-poolne üliõpilase suunamine arutlema				
36. õppejõu-poolne üliõpilase suunamine looma uut				
<b>37. Milline on tüüpiline õpetamisviis teie õppekaval?</b>				

<b>Olen kogenud, et õppekaval on minu õpinguid takistanud</b>	<b>üldse mitte</b>	<b>mingil määral</b>	<b>palju</b>	<b>väga palju</b>
---	--------------------	----------------------	--------------	-------------------



38. ainekursuste ajaline kattuvus				
39. õppematerjalide raske kättesaadavus				
40. tööl käimine õpingute kõrvalt				
41. keskendumisprobleemid				
42. liiga tihe õppekava				
43. minu eriala-ainetes pakutavad ainekursused				
44. eksamite ja õpingute ajad				
<b>Olen kogunud, et õppekaval on minu õpinguid takistanud</b>	<b>üldse mitte</b>	<b>mingil määral</b>	<b>palju</b>	<b>väga palju</b>
45. tööde/eksamite aeglane hindamine				
46. tulemuste aeglane avaldamine ÕISis				
47. kahtlus, et ma ei saa õpingutega hakkama				
48. mõte sellest, et minu õpingutest ei ole tulevikus kasu				
49. juhendamise puudumine				
50. huvi puudumine				
51. õppimine või praktika välismaal				

## 5. osa. ÕPINGUKOORMUS

<b>Kujunda oma seisukoht endast õppijana. Märgista oma vastus ristiga</b>	<b>Ei oska öelda</b>	<b>ei nõustu</b>	<b>pigem ei</b>	<b>pigem</b>	<b>täiesti nõu</b>
---	----------------------	------------------	-----------------	--------------	--------------------

			nõustu	nõus	s
1. Minu õpingud koormavad mind					
2. Ma pean oma õpingute nimel palju tööd tegema					
3. Mul on keeruline toime tulla õpingute ja õppekoormusega					
4. Minu toimetulek ainekursust alustades on aeganõudev					
5. Mul on keeruline õpinguid hallata					
6. Õpingutes probleemide (ajapuudus, kuhjunud tööd, tegemata ülesanded, läbikukkumine...) ilmnemisel kogen viha					
7. Õpingutes probleemide ilmnemisel kogen hirmu					
8. Õpingutes probleemide ilmnemisel kogen kurbust					
9. Õpingutes probleemide ilmnemisel kogen rõõmu					
10. Õpingutes probleemide ilmnemisel kogen üllatust					
11. Õpingutes probleemide ilmnemisel kogen häbi					
12. Õpingutes probleeme kogedes hakkavad need lahendama					
<b>13. Õpingutes probleemide ilmnemisel kogen ....</b>					

## 6. osa. ÜLDOSKUSED

<b>Hinda, milliste oskuste kujunemist toetatakse Sinu õppekaval, märgistades vastus ristiga</b>	<b>ei oska öelda</b>	<b>ei nõustu</b>	<b>pigem ei nõustu</b>	<b>pige m nõus</b>	<b>täie sti nõu s</b>
1. valmisolek rakendada oma teadmisi ja oskusi praktikas					
2. suhtlemisoskused					
3. kirjaliku kommunikatsiooni oskused					
4. oskus otsida vajalikku lisainformatsiooni ja allikaid					
5. suutlikkus õppida vajalikke lisaoskusi					
6. probleemilahendusoskused					
7. põhjendamissuutlikkus, argumenteerimisvõime					
8. oskus luua lahendusi					
<b>Hinda, milliste oskuste kujunemist toetatakse Sinu õppekaval, märgistades vastus ristiga</b>	<b>ei oska öelda</b>	<b>ei nõustu</b>	<b>pigem ei nõustu</b>	<b>pige m nõus</b>	<b>täie sti nõu s</b>
9. kriitilise mõtlemise oskus					
10. koostööoskus					
11. innovaatus					
12. kohanemisvõimelisus					
13. algatusvõime					
<b>Hinda, milline on olnud Sinu areng õppekaval õpingute ajal, märgistades vastus ristiga</b>	<b>ei oska öelda</b>	<b>ei nõustu</b>	<b>pigem ei nõustu</b>	<b>pige m nõus</b>	<b>täie sti nõu s</b>

14. Olen õppinud paremini teooriat praktikas rakendama					
15. Olen õppinud ennast õppijana paremini tundma					
16. Olen arenenud koostöö ja suhtlemisoskustes					
17. Olen õppinud paremini otsima, liigitama, analüüsima ja kasutama informatsiooni					
18. Olen õppinud käsitlema õpitut kriitilisemalt					
19. Olen õppinud paremini põhjendama ja lahendusi otsima					
20. Olen õppinud ideid paremini looma ja edasi arendama					

## 7. osa. PRAKTIKA

### 1. Kas Sa oled käinud õppepraktikal? Märkista vastus ristiga.

ma ei ole veel praktikal osalenud (jätka järgmiselt lehel \* juurest)

olen osalenud vabatahtlikul praktikal

olen osalenud kohustuslikul õppepraktikal

olen osalenud nii kohustuslikul kui vabatahtlikul praktikal

### 2. Kuidas leidsid praktikakoha? Märkista vastus ristiga.

Otsisin ise

Kaasüliõpilane soovitas

Osakonnast pakuti

tuttava kaudu

muu (täpsusta) .....

### 3. Hinda skaalal praktika tähtsust oma õpingutes (tõmba ring ümber)

Üldse mitte oluline (1) ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- (5) väga oluline

4. Kuidas on toetanud praktika Sinu õppimist?

\* 8. osa. ÕPINGUTEAEGNE TÖÖTAMINE

1. Kas Sa töötad? Märki vastus ristiga.  Jah  Ei (kui vastasid eitavalt, siis palun liigu \*\* juurde)

2. Kas töö on seotud Sinu õpingutega?  Ei  Jah

3. Hinda, mitu tundi oled keskmiselt käesoleval aastal nädalas tööd teinud. Tõmba ring ümber

*Õpingute kõrvalt*

*Suvel*

Üldse  
mitte

Alla 20 h

20-24 h

Üle 35 h

Üldse mitte

Alla 20 h

20-34 h

Üle 35 h

4. Kas Sinu tööaeg on? Märki ristiga  täisajaga töö  osajaga töö

5. Kes on tööandja? Märki ristiga

<input type="checkbox"/> Eraettevõtte	<input type="checkbox"/> Mittetulundusühing
<input type="checkbox"/> Riigiasutus	<input type="checkbox"/> muu (täpsusta) .....

**6. Millise töösuhtega on tegemist? Märki ristiga**

<input type="checkbox"/> Tähtajaline töösuhe	<input type="checkbox"/> Praktika
<input type="checkbox"/> tähtajatu töösuhe	<input type="checkbox"/> eraettevõtja/vabakutseline
<input type="checkbox"/> muu (täpsusta) .....	

** Mis Sa arvad, mis võib mõjutada Sinu asumist tööle õpitavas valdkonnas? Märki vastus ristiga.	ei oska öelda	üldse ei nõustu	ei nõustu	nõus	täiesti nõus
7. Minu akadeemiline kraad					
8. Minu eriala					
9. Minu kõrvalained					
10. Minu edu õpingutel					
11. Minu muud õpingud või muu haridus					
12. Minu varasem töösuhe sama tööandjaga					
13. Minu välismaal tehtud töö või õpingud					
14. Minu keeleoskus					
15. Minu info- ja kommunikatsioonitehnoloogia oskused					
16. Minu kontaktid/suhtevõrgustik					
17. Minu isiksuseomadused					
18. Aktiivne töötamine					
19. Soovitajad					

20. Minu lõputöö teema					
21. Lõputöö koostamine konkreetse organisatsiooni näitel					
22. Minu õpinguteaegne praktika					
23. Minu kogemused õpitud valdkonnas					
24. Minu suutlikkus õppida					
25. Minu muud töökogemused					

**SUUR TÄNU!**

## Lisa 2.

### Õpetamise ja ainekursuste hindamise küsimustik 2006- 2011.

Hindamisperioodil vastajate arv

Hilinemisega vastajate arv

Registreeringute arv

1. Olen osalenud ... loengutel/seminaridel/praktikumidel/veebipõhistes tegevustes
2. Minu huvi antud õppeaine vastu oli suur
3. Hinnatav õppeaine on minu arvates raske
4. Õppejõud selgitas õppeaine eesmärged, läbimise tingimusi ja hindamiskriteeriume piisavalt
5. Õppejõud selgitas õppeaine rakendusvõimalusi ja seostas seda teiste ainetega
6. Õppejõud esitas õppeainet selgelt ja süstematiseeritult, sh andis selgeid juhiseid iseseisvaks tööks
7. Õppejõud esitas õppeainet loovalt ja kaasahaaravalt
8. Õppejõud kohtles üliõpilasi erapooletult
9. Õppejõud arvestas võimalusel üliõpilaste huve ja vajadusi
10. Õppejõud soodustas üliõpilaste aktiivset osalust (küsimuste esitamine, diskussioon, ettepanekud jms)
11. Õppejõud andis iseseisva töö ja teiste õppeaine vältel hinnatavate tööde kohta arusaadavat ja ammendavat tagasisidet
12. Õppeaines kasutatud näitlikud materjalid olid abiks õppeaine omandamisel
13. Õppeaine läbimiseks vajalikud õppematerjalid olid mulle kättesaadavad
14. Õppeaine eest antavad ainepunktid vastavad aine läbimiseks vajalikule töömahule (arvestades, et 1 EAP = 26 tundi üliõpilase tööd)
15. Loengud/seminarid/praktikumid/veebipõhised tegevused algasid/lõppesid ettenähtud aegadel
16. Kõik tunniplaanis ettenähtud loengud/seminarid/praktikumid/veebipõhised tegevused toimusid
17. Saavutasin enda hinnangul enamiku ainekavas seatud õpieesmärkidest
18. Kõike kokku võttes hindan antud õppeainet hindega

Skaalad keskmiste arvutamisel:

Küsimused 2-13, 15-17: täiesti nõus (2) / üldiselt nõus (1) / üldiselt ei nõustu (-1) / üldse ei nõustu (-2) / raske öelda (0)

Küsimus 18: A (suurepärane) (5) / B (väga hea) (4) / C (hea) (3) / D (rahuldav) (2) / E (kasin) (1) / F (mitterahuldav) (0) / raske öelda (-)



### Lisa 3.

#### Õpetamise ja ainekursuste hindamise küsimustik alates aastast 2011.

Õppejõud

Õppeaasta ja semester

Registreeringute arv

Vastajate arv

Hinnangute keskmine

1. Kas ainekavas ettenähtud iseseisva töö maht (sh e-õpe) on kooskõlas tegeliku iseseisva töö mahuga?
  - 1.1. Palun kommenteerige oma ajakasutust õppeaine osas (s.h. kuidas olete rahul oma ajaplaneerimisega selles õppeaines, mis Teid takistas enam pühendumast, mis toetas pühendumisel jms).
2. Kas Te saavutasite enda hinnangul õppeaines seatud õpiväljundid (teadmised ja oskused)?
  - 2.1. Palun kommenteerige ja/või põhjendage oma hinnangut.
3. Õppejõu hoiak õpetamisel oli õppimist toetav ja üliõpilaste suhtes avatud.
  - 3.1. Palun kommenteerige ja/või põhjendage oma hinnangut.
4. Õppejõud õpetas õppeainet meisterlikult (huvi äratamine, esitatu arusaadavus, kaasahaaravus jms).
  - 4.1. Palun kommenteerige ja/või põhjendage oma hinnangut.
5. Õppejõu antud või soovitatud õppematerjalid olid sisu, vormistuse ja sobivuse poolest asjakohased.
  - 5.1. Palun kommenteerige ja/või põhjendage oma hinnangut.
6. Õppejõud andis piisavalt tagasisidet minu töö tulemuste kohta aine läbimisel.
  - 6.1. Palun kommenteerige ja/või põhjendage oma hinnangut.
7. Mida tegi õppejõud eriti hästi ja mida ta võiks edaspidi teisiti teha?
8. Õppeaines esitati piisavalt selgitusi õppetöö korralduse kohta (õpiväljundid, läbimise tingimused, hindamiskriteeriumid jms).
  - 8.1. Palun kommenteerige ja/või põhjendage oma hinnangut.
9. Kas õppeaines hinnati seda, mis oli kirjas aine õpiväljundites?
10. Kui Te soovite tagasisidestatava õppeainega seoses veel midagi lisada, siis palun tehke seda siin (mis oli hästi, mida võiks teisti teha jne):
11. Mida Te ütleksite selle õppeaine kohta tulevastele õppijatele?
12. Kokkuvõttes hindan antud õppeainet hindegaga: