

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Airit Kõõra
ENESEREGULATSIOONIOSKUSE TOETAMINE III KOOLIASTMES ÜHE TARTU
ÜLDHARIDUSKOOLI NÄITEL
Magistritöö

Juhendaja: haridusteaduste kaasprofessor Katrin Saks

Tartu 2021

Kokkuvõte

Eneseregulatsioonioskuse toetamine III kooliastmes ühe Tartu üldhariduskooli näitel

Nüüdisaegse õpikäsituse järgi on õppimine õppijakeskne protsess, kus õpilane vastutab oma õppimise eest. Selleks, et õpilased ise planeeriksid ja juhiksid enda õppimist, on tarvis toetada õpilaste eneseregulatsioonioskust. Tartu Forseliuse Kool liitus 2019.-2020. õppeaastal Tallinna Ülikooli Tulevikukooli kooliarendusprogrammiga, kus seati endale eesmärgiks õpilaste eneseregulatsioonioskuse toetamine. Sellest tulenevalt on magistritöö eesmärk hinnata, missugune oli Tartu Forseliuse Koolis Tulevikukooli programmi toel rakendatud muutuste mõju õpilaste eneseregulatsioonile, täpsemalt motivatsioonile ja õpistrateegiate kasutamisele ning seda, kuidas hindavad koolis rakendatud meetmeid Tulevikukooli meeskonda kuulunud liikmed. Uuringu tulemused näitasid, et õpilaste hinnangud oma eneseregulatsioonioskusele tõusid eelkõige aja ja õpikeskkonna reguleerimise ning kaaslastega õppimise faktorites. Tulevikukooli meeskonda kuulunud liikmete sõnul ollakse muutuse alguses, sest selle rakendumist mõjutas ja tõenäoliselt ka pidurdas distantsõppe periood. Küll aga toimus muutus õpetajate mõttemaailmas, sest jõuti järeldusele, et eneseregulatsioonioskuse toetamine tuleb kasuks nii õpilasele kui ka õpetajale. Kool jätkab süsteemselt õpilaste eneseregulatsioonioskuse toetamist, et avalduks selgem positiivne mõju ka õpilaste õppimisele.

Märksõnad: eneseregulatsioon, enesereguleeritud õppimine, eneseregulatsioonioskuse toetamine, Tulevikukool

Abstract

Supporting self-regulation skills in the third school level on the example of one basic school in Tartu

According to the new learning approach, learning is a learner-centered process in which the student takes responsibility for his own learning. In order for students to plan and manage their own learning, it is necessary to support their self-regulatory skills. Tartu Forselius School joined the school development program of Tallinn University, Future School Program in 2019-2020, with the aim of supporting students' self-regulation skills. Consequently, the aim of the master thesis is to assess the impact of the changes implemented at Tartu Forselius School with the support of the Future School Program on students' self-regulation, more precisely their motivation and the use of learning strategies and how the members of the Future School team evaluate the measures implemented in the school. The results showed that students' assessments on their SR skills increased primarily in terms of time and learning environment and peer learning. According to the members of the Future School team, the changes are about to begin because its implementation was influenced by the distance learning period. However, there was a change in the mindset of teachers, as it was concluded that supporting self-regulatory skills would benefit both the students and teachers. The school will continue to systematically support students' self-regulatory skills in order to have a clearer positive effect on students' learning.

Keywords: self-regulation, self-regulated learning, support self-regulatory skills, the Future School Program

Sisukord

Sissejuhatus	5
Teoreetiline ülevaade	6
Muutusi toetav koolikultuur	6
Muutusi toetavad juhtimisstrateegiad	6
Õpetaja kui liider	7
Tõenduspõhine kooliarendus	8
Eneseregulatsioon.....	9
Eneseregulatsiooni mõiste ja avaldumine	10
Eneseregulatsiooni toetavad ja pärssivad tegurid	11
Tulevikukooli kooliarendusprogramm	13
Tartu Forseliuse Kooli osalemine Tulevikukooli programmis.....	15
Metoodika.....	16
Valim	17
Mõõtevahendid.....	17
Andmekogumine	18
Andmeanalüüs.....	19
Tulemused	20
Koolis rakendatud tegevuste mõju õpilaste eneseregulatsioonile	20
Õpimotivatsioon.....	21
Õpistrateegiad	21
Kooli Tulevikukooli meeskonnaliikmete hinnangud õpilaste eneseregulatsiooni toetamise meetmetele	23
Hinnang läbiviidud tegevustele	23
Tõenduspõhisus	25
Edasised plaanid	25
Arutelu.....	26
Tänuõnad.....	31
Autorsuse kinnitus.....	31
Kasutatud kirjandus.....	32
Lisa 1. Eneseregulatsiooni faasid ja regulatsioonialad (Pintrich, 2004)	
Lisa 2. Näited Tartu Forseliuse Kooli õpetajate koostöös valminud plakatitest	
Lisa 3. Poolstruktureeritud lühintervjuu TFK Tulevikukooli meeskonnaliikmetega	
Lisa 4. Moodustatud ala- ja peakategooriad	

Sissejuhatus

Pidevalt arenev ühiskond ja tööturg on tingib muutusi õpikäsituses. Nüüdisaegse õpikäsituse järgi on aine sisu, teadmiste ja oskuste kõrval oluline ka õpiprotsess ning sellega seotud hoiakud ja oskused, sealhulgas enesejuhtimine ning koostööoskused (Tamm, 2019). Samast ideest lähtub Eesti haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 eelnõu (2020), mis kirjeldab õppija rolli järgmiselt: “Õppija vastutab oma õppimise eest ja kujundab teadlikult oma õpiteed, et omandada teadmised, oskused ja hoiakud, mis aitavad elus toime tulla ja eesmäärke ellu viia” (lk 6). Sellest tulenevalt on elukestvaks õppeks oluline arendada enesejuhtimisoskusi, mille eelduseks on koolikeskkonnas õppijate eneseregulatsiooni toetamine.

Eneseregulatsioon on aktiivne, konstruktiivne protsess, kus õppijad seavad oma õpitegevuseks eesmärgid, ning jälgivad, reguleerivad ja kontrollivad oma tunnetuslikkust, motivatsiooni ja käitumist, juhindudes oma eesmärkidest ning keskkonna poolt seatud kontekstuaalsetest võimalustest (Pintrich, 2000). Ennastreguleerivad õppijad suudavad ja oskavad aktiivselt toetada oma õpitegevust, reguleerides kognitiivseid, metakognitiivseid ja motivatsiooniprotsesse (Ley, 2004). Nad algatavad ja juhivad ise oma pingutusi omandada teadmisi ning oskusi selle asemel, et lähtuda vaid õpetajate ja vanemate juhendamisest (Zimmerman, 1989). Tänu sellele on õppijad teadlikumad oma tugevustest ja oskustest ning analüüsivad ja reflekteerivad oma tegevust eesmärgist lähtuvalt. Nende enesega rahulolu ja õpimotivatsioon suureneb, mille tulemusena paraneb ka akadeemiline võimekus (Zimmerman, 2002). Eneseregulatsiooniga seotud oskusi kirjeldavad põhikooli riiklikus õppekavas enesemääratlus- ja õpipädevus kui suutlikkust ennast mõista ja hinnata ning korraldada oma õppimisprotsessi (Põhikooli riiklik õppekava, 2011).

2016. aastast alustas Tartu Forseliuse Kool ahhaaliku koolimudeli loomist eesmärgiga rakendada nüüdisaegset õpikäsitust ja uurimuslikku aktiivõpet, kriitilist analüüsi- ja koolis lõimitud õppekava arendamist. Ahhaalikust koolimudelist lähtuv õpe arendab õpilaste eneseregulatsiooni ning annab võimaluse õppida end tundma ja analüüsima (Tartu Forseliuse Kooli arengukava 2017-2021, 2016). 2019. aastal Innove korraldatud üldhariduskoolide rahulolu ja koolikeskkonna küsitlusest selgub, et Tartu Forseliuse Kooli 4. klassi õpilased hindavad oma eneseregulatsioonioskust 5 palli skaalal 3.5 ja 8. klassi õpilased hindegaga 3.4 (2019. aasta üldhariduskoolide rahulolu ja koolikeskkonna küsitluse tagasiside, 2019). Kooli eesmärk on eneseregulatsioonioskusi õpilastes veelgi rohkem arendada, sest see on oluline osa õpilase arengust ja ahhaalikust koolimudelist.

Eneseregulatsioon toetab õpilaste emotsionaalset heaolu ja akadeemilist võimekust. Selle teadliku arendamisega on vaja tegeleda juba põhikoolis. Ometi näitavad mitmed läbiviidud uuringud (Saks & Leijen, 2020; Veenman, Hesselink, & Liem, 2014), et eneseregulatsioonioskuse tase on just teises ja kolmandas kooliastmes madal ning nõuab koolilt ja õpetajatelt rohkem tähelepanu. Selleks liitus Tartu Forseliuse Kool 2019.–2020. õppeaastal Tallinna Ülikooli kooliarendusprogrammiga Tulevikukool, võttes endale eesmärgiks õpilaste eneseregulatsiooni toetamise. Magistritöö autor on Tartu Forseliuse Kooli Tulevikukooli juhtmeeskonna liige. Programmi raames läbiviidud tegevuste tulemuslikkuse hindamiseks on oluline hinnata muutust õpilaste eneseregulatsioonis. Käesolevas magistritöös antakse ülevaade muutusi toetavast koolikultuurist, eneseregulatsioonist ja Tulevikukooli programmi raames koolis kavandatud ja läbiviidud muutustest. Magistritöö eesmärk on hinnata Tartu Forseliuse Koolis Tulevikukooli programmi toel rakendatud muutuste mõju õpilaste eneseregulatsioonile, täpsemalt motivatsioonile ja õpistrateegiate kasutamisele ning seda, kuidas hindavad koolis rakendatud meetmeid Tulevikukooli meeskonda kuulunud liikmed.

Teoreetiline ülevaade

Muutusi toetav koolikultuur

Nüüdisaegse õpikäsitusega kaasnevad hariduses pidevad muutused. Koolide peamine eesmärk on nende kaudu toetada õppijate arengut ja õppimist. Oma sisult hõlmab see muutusi nii õppesisus ja õpikäsituses, õpetajate töös, õppekorralduses, kooli keskkonnas kui ka juhtimises (Vanari, Eisenschmidt, Pöld, & Tiisvelt, 2018). Tartu Forseliuse Kooli eesmärk on toetada õpilaste eneseregulatsiooni, sest see on osa ahhaalikust koolimudelist, mida kool õppetöö korraldamisel rakendab (Tartu Forseliuse Kooli arengukava 2017-2021, 2016). Sellest tulenevalt on Tartu Forseliuse Kooli eesmärk toetada õpilaste eneseregulatsiooni. Eesmärgi saavutamiseks rakendati koolis Tulevikukooli programmi abil muutusi toetavaid juhtimisstrateegiaid, õpetaja kui liider käsitust ja tõenduspõhist lähenemist. Järgnevalt kirjeldatakse nimetatud lähenemisi ja nende positiivset mõju muutustele.

Muutusi toetavad juhtimisstrateegiad

Muutuse edukat rakendamist toetavad sobivad juhtimisstrateegiad. Võimestavat juhtimisstrateegiat iseloomustab võimu jagamine, motiveerimine ja arengu toetamine, mille kaudu suureneb eneseusaldus, motivatsioon ja võimekus töötada autonoomselt lähtudes

organisatsiooni eesmärkidest ja strateegiatest (Amundsen & Martinsen, 2014). See soodustab meeskonnaliikmete pühendumust ja omanditunnet, sest nad tunnevad protsessis ja tulemuste saavutamiseks personaalset vastutust ning emotsionaalset kaasatust (Cohen, Chang, & Ledford, 1997; Johnson, Chang, & Yang, 2010; Zaccaro, Rittman, & Marks, 2001).

Võimestatud juhtimine toetab meeskonnaliikmete uskumusi enda töö tähenduslikkusest ja vajalikkusest ning neil on autonoomsus, võimalus ja võimekus mõjutada oma meeskonna ning organisatsiooni arengut (Chen, Sharma, Edinger, Shapiro, & Farh, 2011). Seega võib järeldada, et võimestav juhtimisstrateegia soodustab muutuste efektiivset rakendamist.

Transformatiivse juhtimisstrateegia eesmärk on õpetajaid võimestada ja toetada neid kui võrdseid partnereid, et luua organisatsioonis uuendusi (Conley & Goldman, 1994).

Transformatiivset juhtimisstrateegiat praktiseeriv juht innustab järgijaid pühendumata ühisele jagatud visioonile ja eesmärkidele, julgustab neid olema innovaatilised probleemilahendajad ja arendab nende võimekust juhendamise ning mentorlusega, pakkudes nii väljakutseid kui ka tuge (Bass & Riggio, 2006). Sellel on positiivne mõju õpetajate pühendumusele, tulemuslikkusele, tööga rahulolule ja teistele valdkondadele, mis aitavad kaasa kooli üldisele edukusele (Anderson, 2017).

Heck ja Hallinger (2009) soovivad koolijuhtidel praktiseerida jagatud juhtimist, mis eeldab õpetajate võimestamist ja toetamist igal tasandil, et koostöös õpetajatega saavutada kooli arenguga seotud eesmärgid. Nad lisavad, et tänu jagatud juhtimisele toimub pidev koostöö erinevate strateegiate edendamiseks, mille eesmärk on täiustada õpetamise praktikaid ning õppimist. Järelikult on jagatud juhtimisstrateegiate rakendamisel oluline roll juhil, kes loob organisatsioonis muutuse esile kutsumiseks ja selle edukaks rakendamiseks soodsa ning õpetajaid võimestava keskkonna, mida iseloomustavad ühised väärtused, eesmärgid ja visioon.

Õpetaja kui liider

Muutuste rakendamine ja nendega toimetulek nõuab õpetajatelt valmisolekut ning teadlikkust sellega toime tulla. Holt, Armenakis, Felid ja Harris (2007) esitavad muutumisvalmiduse oluliste komponentidena: a) muutuse asjakohasust ehk töötaja hinnangut ja arusaama selle vajalikkusest ja kasulikkusest organisatsioonile; b) juhtkonna toetust muutuse rakendamisel; c) enesetõhusust ehk uskumusi enda võimetesse muutust edukalt rakendada; d) uskumust, et muutus on ka isiklikul tasandil kasulik.

Sobivate juhtimisstrateegiate kasutamine loob koolis arengut ning muutusi toetava keskkonna, kus on kergem nendega toime tulla. Kui juhtimisse on kaasatud edukalt ka

õpetajad, siis laieneb õpetaja vastutusvaldkond klassiruumist väljaspoole. Tänu sellele võib õpetajat kirjeldada kui liidrit, kes mõjutab individuaalselt või meeskonnas oma kolleege, juhtkonda ja teisi kooliga seotud inimesi selleks, et täiustada ning parandada õpetamise ja õppimise praktikaid, mille eesmärk on õpilaste arengu toetamine (York-Barr & Duke, 2004). Selleks, et liidrirollis oskuslikult hakkama saada, on oluline osa õpetajate väljaõppel ja omavahelisel toetusel (Wenner & Campbell, 2017).

York-Barr ja Duke'i (2004) sõnul võib õpetajate eestvedamist pidada formaalseks või mitteformaalseks. Nimetatud määratluse järgi on formaalses eestvedamises õpetajal juhtkonna poolt määratud kindel juhiroll, kuid mitteformaalne eestvedamine põhineb õpetaja omal algatusel ja on seotud enda ning kolleegide professionaalse arengu toetamisega, näiteks kolleegide tundide vaatlemine ja tagasisidestamine või õpikogukondades osalemine. Koolijuhid peaksid toetama rohkem mitteformaalset kollektiivset juhtimist, et kõik õpetajad tunnetaksid võimalust võtta juhiroll ning tänu sellele panustada ka kooli arengusse (Oppi, Eisenschmidt, & Stingu, 2020).

Tõenduspõhine kooliarendus

Muutust toetab lisaks sobivatele juhtimisstrateegiatele ka tõenduspõhine lähenemine. Uute õpetamis- ja õppimismeetodite rakendamisel on oluline teada muutuse mõju, et arendada praktikaid, analüüsida õpetajate vajadusi ja toetada nende professionaalset arengut (Vanari, Tammets, & Eisenschmidt, 2019). Enim kasutatavad andmekogumismeetodid koolis on kooli toimimise dokumentide vaatlus, õppetegevuse seire, õppetegevuse dokumentide vaatlus, õpitulemuste mõõtmine ja küsitlused (Eisenschmidt & Vanari, 2018).

Kooli arendamise eesmärgil andmete kogumiseks ja nende analüüsimiseks peaksid koolijuhid looma ning juhendama tõenduspõhise mõtteviisiga koolikultuuri, kus julgustatakse õpetajaid andmeid koguma ja neid kasutama (Geijsel, Schenke, van Driel, & Volman, 2020). Levin ja Datnow (2012) esitavad koolijuhtidele neli ettepanekut, mis tagavad andmete asjakohase kasutuse: a) formuleerida eesmärgid, mis lähtuvad kooli vajadustest; b) leida õpetajatele aeg andmete analüüsiks ja õpetamispraktikas vajalike muudatuste tegemiseks; c) toetada õpetajate professionaalset arengut ning andmeanalüüsiks vajalike teadmiste ja oskuste omandamist; d) luua andmete kasutamiseks usalduslik ja koostöine keskkond. Nii luuakse tõenduspõhine kooli arendamise strateegia ja tagatakse selle pikaajalisus ning jätkusuutlikkus (Godfrey, 2016).

Tõenduspõhise koolikultuuri loomisel on abiks haridusteadlased. Traditsiooniliselt loovad hariduses uuendusi hariduspoliitika suunajad ja uurijad ning õpetajad rakendavad neid

klassiruumis, kuid paremaid tulemusi annaks otsene koostöö õpetajatega (Ley, Leoste, & Tammets, 2019). Tänu sellele on tõenäoline, et teoorias kirjeldatud haridusuuendus muutub ka igapäevaseks praktikaks.

Tõenduspõhise lähenemise praktiseerimise üks viise on integreerida see kooli strateegilisse planeerimisse (Geijsel *et al.*, 2020). Kui muutus on laiapõhjaline, siis käsitletakse seda ka kooli arengukavas, mille eesmärk on läbi strateegilise planeerimise toetada selle süsteemset rakendamist. Vanari jt (2018) eristavad strateegilise planeerimise nelja etappi: analüüsimine, väljatöötamine, rakendamine, kontrollimine ja hindamine. Seega on koolis palju erinevat liiki andmeid, millele arendustegevusel toetuda. Lähtuvalt eesmärgist tuleb leida sobiv meetod, mis näitab muutuse rakendamise tulemuslikkust.

Kooli, kus rakendatakse eelnevalt kirjeldatud muutusi soodustavaid lähenemisi, võib vaadelda ka kui õppivat organisatsiooni. Seda iseloomustavad järgmised tunnused:

- õpilaste õppimisest lähtuva ühise visiooni loomine ja jagamine;
- töötajatele arengut ja õppimist toetavate võimaluste loomine;
- töötajate teineteiselt õppimise ja koostöö soodustamine;
- tõenduspõhise, innovaatilise ja uuriva kultuuri loomine;
- teadmiste kogumise, vahetamise ja õppimise süsteemide kinnistamine;
- õppimine koostöös teiste organisatsioonidega;
- õppimist eestvedava kultuuri loomine ja arendamine (OECD, 2017).

Muutuse efektiivne rakendamine eeldab muudatusi ka koolikorralduses. Transformatiivse juhtimisstrateegia, õpetaja kui liider käsituse ja tõenduspõhise kooliarenduse põhimõtteid järgides saavutatakse koostöös seatud eesmärgid. Tänu sellele võib kooli pidada õppivaks organisatsiooniks, kus on oluline iga liikme tahe ja panustamine.

Eneseregulatsioon

Tartu Forseliuse Kool alustas 2016. aastal koostöös teaduskeskuse AHHA ja Tartu Ülikooliga ahhaaliku kooli mudeli väljatöötamist. Ahhaalikust koolimudelist lähtuv õpe arendab õpilaste eneseregulatsiooni ning annab võimaluse õppida end tundma ja analüüsima (Tartu Forseliuse Kooli arengukava 2017-2021, 2016). Sellest tulenevalt on Tartu Forseliuse Kooli eesmärk toetada õpilaste eneseregulatsiooni.

Eneseregulatsiooni mõiste ja avaldumine

Hariduspsühholoogias kirjeldatakse eneseregulatsiooni kui kognitiivset, afektiivset ja käitumuslikku protsessi (Martin & McLellan, 2008). Zimmerman (2001) märgib, et definitsioon võib koolkonniti varieeruda: kognitivistid, nagu konstruktivistidki, kirjeldavad eneseregulatsiooni varjatud protsessina, kuid biheivioristid kirjeldavad vastupidiselt selle väliseid ja käitumuslikke tunnuseid. Ta toob ühise joonena välja eneseregulatsiooni positiivse mõju akadeemiliste eesmärkide saavutamisel.

Enesereguleeritud õppimise defineerimisel toetus Bandura (1986) oma sotsiaal-kognitiivsele inimkäitumise teorialle, mille kohaselt esineb vastastikune koostoime indiviidi käitumise, keskkonna välise muutuse ja tema tunnetuslikkuse vahel. Ta lisab, et suhe nende kolme dimensiooni vahel on muutuv. Bandura lähenemist täiendas Zimmerman (1989), kes muuhulgas tõi välja, et enesereguleeritud õpistrateegiate kasutamine suurendab kontrolli oma käitumise ja välise keskkonna mõju üle. Seega on eneseregulatsioon õppija poolt kontrollitud protsess, mida ta rakendab, et omandada akadeemilised oskused, nagu eesmärkide seadmine, õpistrateegiate valimine ja nende kasutamine, protsessi eneseanalüüs ning vajadusel abi küsimine kaasõpilastelt, vanematelt või õpetajatelt (Zimmerman, 2008). Käesolev magistritöö põhineb Pintrichi (2000) teorial, mille järgi on eneseregulatsioon aktiivne, konstruktiivne protsess, kus õppijad seavad oma õpitegevuseks eesmärgid, ning jälgivad, reguleerivad ja kontrollivad oma tunnetuslikkust, motivatsiooni ja käitumist, juhindudes oma eesmärkidest ja keskkonna poolt seatud kontekstuaalsetest võimalustest.

Eneseregulatsiooni avaldumiseks on oluline luua sobivad eeldused. Paris ja Paris (2001) on arvamusel, et õpilaste eneseregulatsioon võib avalduda kolmel viisil: kaudsete kogemuste, otsese juhendamise või teadliku praktiseerimise kaudu. Pintrich (2004) esitab neli eneseregulatsiooni avaldumise eeldust:

- a) õpilastel on enda õppimisprotsessis aktiivne ja vastutav roll: lähtuvalt ümbritsevast keskkonnast ja enda kogemusest loovad nad uusi tähendusi, seavad endale õpieesmärgid ja valivad sobivad õpistrateegiad;
- b) õpilastel on oskus kontrollida teatud eneseregulatsiooni komponente: kognitsiooni, motivatsiooni, käitumist ja keskkonda;
- c) õpilased hindavad ja vajadusel korrigeerivad oma õppimisprotsessi lähtuvalt eesmärgist, kriteeriumidest ja standarditest;

- d) lisaks kultuurilisele taustale, välisele keskkonnale ja isikuomadustele mõjutab eneseregulatsiooni ka kognitsioon, motivatsioon ja käitumine, mis on vahendajaks õppija, konteksti ja õpitulemuse vahel.

Zimmerman (2008) peab eneseregulatsiooni eelduseks õppija sisemist initsiatiivi, visadust ja kohanemisvõimet, mis tulenevad motivatsioonist ja uskumustest ning metakognitiivsete strateegiate rakendamisest. Nii Zimmermani (2008) kui ka Pintrichi (2004) eeldused on väga sarnased, sest nende keskmes on õppija ja tema vastutav roll oma õppimisprotsessis.

Eneseregulatsiooni protsessi kirjeldamiseks lõi Pintrich (2004) mudeli, mis kirjeldab eneseregulatsiooni avaldumist nelja faasi ja regulatsiooniala kaudu (Lisa 1). Protsess algab planeerimisfaasiga, mille käigus seatakse eesmärgid, hinnatakse eesmärki ja selleni jõudmist takistavaid tegureid ning määratletakse vajalikud teadmised, oskused, ressursid ja strateegiad. Seejärel toimub motivatsiooni ja emotsioonide aktiveerimine, aja ja nõutava pingutuse kaardistamine ning ülesande ja ümbritseva konteksti tajumine. Monitoorimisfaasis saab õpilane teadlikumaks oma kognitiivsest mõttetegevusest, motivatsioonist, emotsioonidest, nõutavast pingutusest ja ajast ning kontekstist sõltuvate tegurite mõjust. Selles faasis õpilane tunnetab ja analüüsib oma tegevuse efektiivsust ning kohandab oma tegevust vastavalt sellele. Monitoorimisega samaaegselt avaldub kontrollimisfaas, kus võetakse kasutusele erinevad strateegiad, mille abil tõhustatakse eesmärgini jõudmist. Reaktsiooni ja refleksiooni faasis hinnatakse oma sooritust, võttes aluseks eelnevalt seatud eesmärgid ja kriteeriumid. Tehakse järeldusi ja ettepanekuid tulevikus oma tegevuse tõhustamiseks ning antakse ülesande täitmisele üldine hinnang (Pintrich, 2004). Kirjeldatud mudel hõlmab nelja valdkonda, mille etappide avaldumine sõltub eelkõige eesmärgist ja planeeritavatest tegevustest. Selle abil on võimalik uurida õpilaste motivatsiooni ja õppimist koolikontekstist lähtuvalt.

Eneseregulatsiooni toetavad ja pärssivad tegurid

Haridusuurijate jaoks on oluline enesereguleeritud õppimise kirjeldamisel uurida, miks õpilastel puudub tihti harjumus kasutada õppimisprotsessi vältel eneseregulatsiooni võtteid. Mitmed teoreetikud on arvamusel, et seda mõjutavad lapse areng ja vanus. Zimmerman (2001) põhjendab seisukohta väikelaste piiratud keelekasutuse ja metakognitiivsete võimete ning liigse egotsentrismiga. Pintrich (2004) kinnitab, et eneseregulatsiooni kasutamist võivad mõjutada lapse bioloogilised, arengust lähtuvad, kontekstuaalsed ja individuaalsed tegurid. Nimetatud piirangute kõrval võib ühe põhjusena välja tuua ka õpilaste oskamatused eneseregulatsiooni võtteid kasutada. Selle tõttu on täiskasvanul oluline roll juba algklassides

toetada ja suunata õpilasi ennast ning oma õpitegevust reguleerima (Zimmerman, 2001). Kui õpilased on teadlikumad õppimise protsessist, mõistavad nad, et see nõuab pingutust, esinenud takistused loovad uusi teadmisi ning faktide asemel keskendutakse pigem selgitustele (Winnie & Nesbit, 2009). Tänu sellele areneb III kooliastmeks võime iseseisvalt integreerida erinevat infot, planeerida, analüüsida ja hinnata enda tegevust (Kikas, 2015).

Õpilaste edukas eneseregulatsiooni võtete ja sobivate õpistrateegiate rakendamine nõuab usku oma võimekusse, aega, pingutust ja harjutamist. Zimmerman (2001) esitab kolm faktorit, mille tõttu võib õppimisprotsessis eneseregulatsiooni kasutamine ebaõnnestuda: 1) õpilasel ei pruugi olla teatud kontekstis teadmist või usku eneseregulatsiooni toimimisse või pole selle vajalikkuses ega sobilikkuses kindel; 2) ta ei usu, et suudab eneseregulatsiooni võtteid piisavalt tõhusalt rakendada; 3) tal pole piisavalt motivatsiooni saavutada seatud õpieesmärki. Võib järeldada, et eneseregulatsiooni avaldumist soodustab õppija sisemine motivatsioon, millest tulenevalt tekib ka usk selle toimimisse.

Eneseregulatsiooni mõjutab tajutud võimekus ehk enesetõhusus. Pintrichi ja De Grooti (1990) sõnul on kõrgema enesetõhususega õpilased suurema tõenäosusega ennastreguleerivad ja kasutavad rohkem metakognitiivseid strateegiaid. Nad lisavad, et usk oma võimetesse soodustab ka keerulisemate või enda jaoks ebahuvitavate õpiülesannetega toimetulemist. Kui õpilased ei usu oma võimetesse ega suutlikkusesse, võivad nad hakata tekkinud probleemi lahendamiseks vajalikke tegevusi vältima või jätta need pooleli ja kogeda juba enne selle lahendamist ärevust (Kikas, 2015). Teisalt võib ebaadekvaatselt kõrgena tajutud võimekus õpilaste sooritust takistada, sest ebaõnnestumise põhjusena nähakse ta pigem väliseid tegureid, mis ei sunni oma õpikäitumist muutma (Kikas, 2015). Seega toetab eneseregulatsiooni ka õppijate adekvaatne enesetõhusus.

Lisaks enesetõhususele on eneseregulatsiooniga tugevalt seotud motivatsioon, mis algatab, juhib ja toetab õpilaste eneseregulatsiooni avaldumist (Schunk & Zimmerman, 2012). Motiveeritud õppijad järgivad juhiseid, kordavad õpitud, seostavad seda varasema teadmise, küsivad küsimusi ning vajadusel näevad tulemusel nimel vaeva (Schunk, 2012). Kui nõutav pingutus ja seeläbi saadud tulemus ei ole õpilase piisavalt atraktiivne, võib puududa ka eneseregulatsiooniks vajalik motivatsioon (Kikas, 2015). Selle tõttu on õpetajal oluline roll õppeprotsessis toetada õpilaste adekvaatset enesetõhusust ja motivatsiooni, andes sobiva raskusastmega ülesandeid, piisavalt aega, et soodustada teadmiste integreerimist ning sisulist tagasisidet, mille abil võrrelda enda tulemust varasema sooritusega (Kikas, 2015).

Eneseregulatsiooni on võimalik toetada ka õppetöös sobivate õpistrateegiate rakendamisega. Need hõlmavad mõtteid, käitumist, uskumusi või emotsioone, mis

hõlbustavad uute teadmiste mõistmist, omandamist või nende edasiandmist (Weinstein, Husman, & Dierking, 2000). Paris ja Paris (2001) esitavad kuus võimalust õpistrateegiate efektiivseks kasutamiseks, millele võiksid õpetajad õppetöö planeerimisel ja eneseregulatsiooni arendamisel toetuda:

1. Tutvustada õpilastele erinevaid õpistrateegiaid, mida on ülesannete lahendamisel võimalik kasutada.
2. Juhendada, millal, miks ja kuidas vajalikke õpistrateegiaid kasutada, sest tänu sellele teab õpilane, et strateegia kasutamine on efektiivne ja kasutab seda suurema tõenäosusega tulevikus uuesti.
3. Märgata ja toetada õpilaste pingutusi ning saavutusi erinevate õpistrateegiate rakendamisel.
4. Tõhusaid strateegiaid on võimalik õppida ka kaaslastelt, kui teha koostööd nõudvaid ülesandeid või arutleda õppimise üle.
5. Akadeemilise kirjaoskuse strateegiad võib käsitleda üldisemalt, sest neid on võimalik arendada erinevates ainevaldkondades.
6. Õpistrateegiate kinnistamiseks on oluline need integreerida igapäevasesse õppetöösse nii, et nende kasutamine muutuks õppimise loomulikuks osaks.

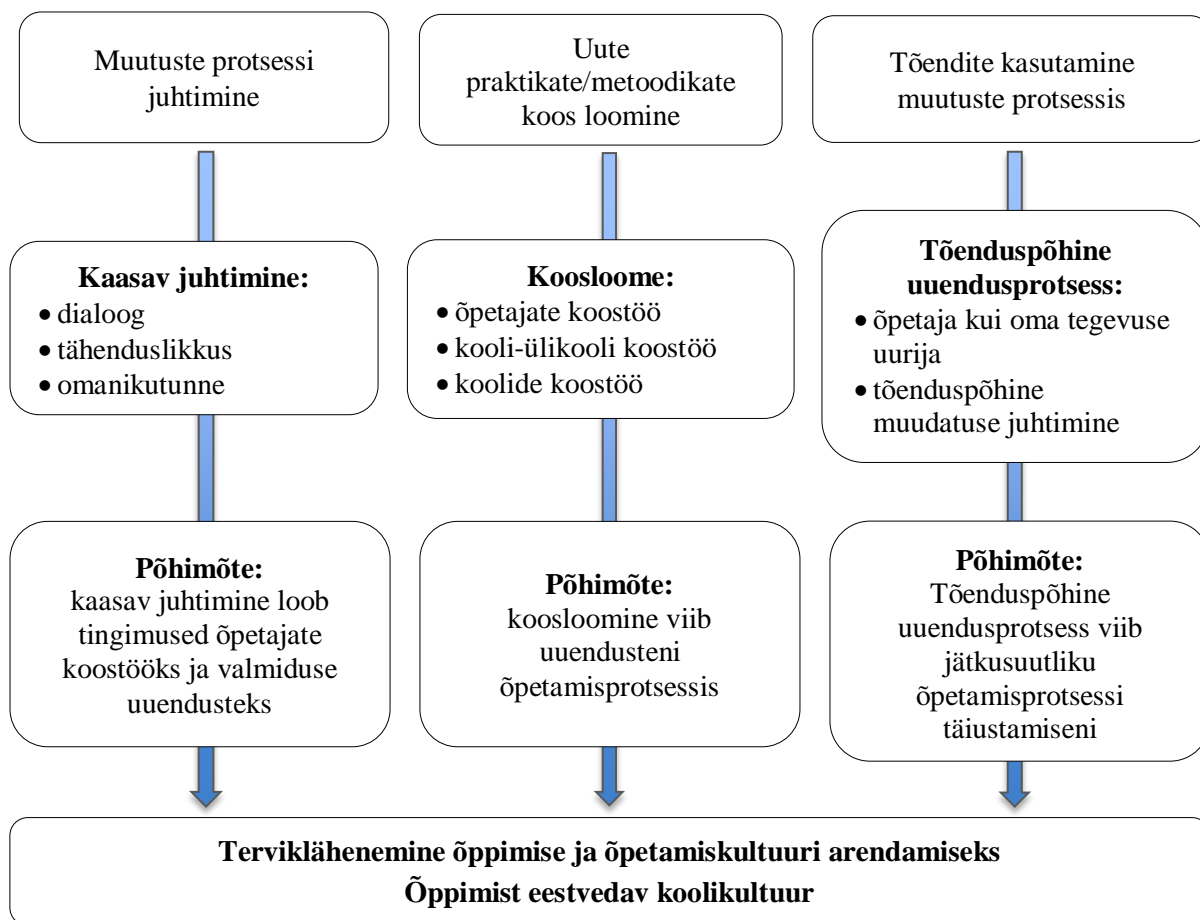
Tuginedes eelnevalt kirjeldatud seisukohtadele on eneseregulatsioonioskuste avaldumises ja arendamises oluline roll õpetajal, kes toetab õpilase enesetõhusust ja motivatsiooni ning tutvustab ja suunab rakendama õppimisprotsessis erinevaid õpistrateegiaid.

Tulevikukooli kooliarendusprogramm

Nüüdisaegse õpikäsitusega kaasnevad koolis pidevad muutused ja uuendused. Nende edukaks elluviimiseks on Tallinna Ülikool loonud 2017. aastal kooliarendusprogrammi Tulevikukool. Kooli ja ülikooli koostööprogrammi eesmärk on õppija arengu toetamisest lähtuv kooliarendus, mille raames kasvab kooli tõenduspõhine innovatsiooni juhtimise võimekus (Tulevikukool, *s.a.*). Tänu sellele on rakendatud muutused laiapõhjalised, jätkusuutlikud ja mõjusad. Tulevikukooli programmi põhimõtted on:

- 1) muutuste algatamine ja eestvedamine on kooliperet kaasav;
- 2) uusi õpetamis- ja juhtimispraktikaid luuakse koostöös;
- 3) muutuste valik ja nende hindamine on tõenduspõhised (Eisenschmidt & Vanari, 2019).

Joonisel 2 esitatakse Tulevikukooli programmi muutuse juhtimise aluspõhimõtted.



Joonis 2. Tulevikukooli programmi põhimõtted (Eisenschmidt, Vanari, & Tammets, 2020).

Eisenschmidt jt (2020) kirjeldavad Tulevikukooli programmi ülesehitust läbi seitsme etapi, mis hõlmavad ühe õppeaasta jooksul paralleelselt nii muutuste juhtimist kui ka protsessi hindamiseks tõendite kasutamist, mille keskmeks on uute praktikate koosloome. Avategevuste käigus luuakse koolis juhtmeeskond, kuhu kuuluvad kooli juhtkonna ja õpetajate esindajad. Teises etapis keskendutakse eesmärgile ja selle saavutamiseks luuakse tegevuskava. Kolmandas etapis on fookuses osapooled, kellele on oluline muutust selgitada, põhjendada ning vajadusel neid ka kaasata. Väljakutsete etapis tegeletakse õpetajate motivatsiooni mõjutavate teguritega ning leitakse viise, kuidas seda toetada. Järgmises etapis tehakse vahekokkuvõtteid ja hinnatakse, kuhu on muutuste rakendamisega jõutud. Muutuste jätkusuutlikkuse etapis hinnatakse, kuidas on muutus seotud ja toetatud koolikultuuri eri tasanditega. Viimases etapis kavandatakse jätkutegevused, mille eesmärk on kindlustada loodud praktikate püsijäämine (Eisenschmidt *et al.*, 2020).

Tartu Forseliuse Kooli osalemine Tulevikukooli programmis

Tartu Forseliuse Kool osales programmis 2019.–2020. õppeaastal. Kooli peamine eesmärk oli, et õppeaasta lõpuks kasvaksid õpilaste eneseregulatsioonioskused. Lisaks püstitati neli alaeesmärki:

1. õpetajad rakendavad õpilaste eneseregulatsiooni toetavaid meetodeid;
2. kooli juhtkond toetab õpetajate enesejuhtimisoskuste arendamist;
3. õpilane on teadlik õppija, kes rakendab eneseregulatsiooni ning on kaasatud hindamisprotsessi.
4. lõiminguprojekti rakendatakse nii, et see toetab õpilaste eneseregulatsiooni.

Käesolevas magistritöös keskendutakse nendele tegevustele, mis on otseselt seotud III kooliastmes õppetöö planeerimise ning õpilaste eneseregulatsiooniga. Neid kirjeldatakse lähemalt metoodika peatükis.

Soovitud eesmärkide saavutamiseks loodi koolisisene juhtmeeskond, kuhu kuulusid kaks õpetajat, arendusjuht, õppejuht ja direktor. Lähtuti transformatiivse juhtimistrateegia tõekspidamistest, milleks on ühine visioon, jagatud vastutus ja mentorlus. Meeskond sai endale Tallinna Ülikoolist mentori, kes vajadusel suunas ja toetas. Meeskonda kuulunud õpetajaid võib kirjeldada kui liidreid, sest nad mõjutasid õpiringide juhtidena oma kolleege, et täiustada ja luua uusi õpetamise ja õppimise praktikaid. Tänu sellele kaasati muutusesse kõiki õpetajaid. Meeskonnal toimusid koolis iganädalased kohtumised. Programmis osalenud koolidele toimusid kord kuus Tallinna Ülikoolis või veebikeskkonna kaudu seminarid, kus reflekteeriti, jagati kogemusi ja saadi uusi teadmisi, kuidas muutusega edasi minna. 2020. aasta kevadel, kui tegevused toimusid veebikeskkonnas, keskenduti ka distantsõppe korraldamise kogemuste jagamisele. Iga kuu lõpus pidi meeskond tegema refleksiooni, kus hinnati oma tegevust ja selle vastavust tegevuskavaga.

Magistritöö eesmärk on hinnata Tartu Forseliuse Koolis Tulevikukooli programmi toel rakendatud muutuste mõju õpilaste eneseregulatsioonile. Sellest tulenevalt sõnastati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuivõrd toetavad koolis rakendatud tegevused õppijate õpimotivatsiooni?
2. Kuivõrd toetavad koolis rakendatud tegevused õppijate õpistrateegiate arengut?
3. Kuidas hindavad kooli Tulevikukooli meeskonnaliikmed neid meetmeid, mida rakendati õppeaasta jooksul õpilaste eneseregulatsiooni toetamiseks?

Metoodika

Koolis rakendatud muutused

2019.–2020. õppeaasta jooksul rakendati koolis erinevaid muutusi, mille eesmärk oli toetada õpilaste eneseregulatsiooni. Õpetajaid kaasati algselt muutuste elluviimisse eelkõige õpiringide kaudu, kus tegeleti materjalide otsimise ja eneseregulatsioonioskuse määratlemisega, jagati oma seniseid kogemusi ning uuriti, mida on teistes koolides varasemalt tehtud. Õpiringides tegelesid õpetajad ka õpioskuste ja -strateegiate temaga, mille tulemusena toimusid klassijuhatajatunnid, kus tutvuti erinevate õpistrateegiatega ja arutati nende rakendamise võimalusi. Õppeaasta jooksul toimus kaks tunnivaatluskuud, kus õpetajad külastasid kolleegide tunde ning andsid neile tagasisidet eneseregulatsiooni toetavate meetodite kasutamise kohta. Õpetajad tegid erinevatele klassidele üheskoos õppeainetevahelisi lõiminguprojekte, kus läbiva teema kohta käivate õpitegevuste planeerimisel peeti silmas ka eneseregulatsioonioskuse arendamist. 2020. aasta kevadel valmis õpetajate koostöös uus õppematerjal: viis eneseregulatsioonioskust toetavat ja õppimisprotsessis kasutatavat plakati, millest kaks on mõeldud I kooliastmele ja kolm II-III kooliastmele (Lisa 2). Samuti töötati välja eneseanalüüsileht, mida õpilased iga kuu täidavad ning mille alusel klassijuhatajad ka arenguvestlusi läbi viivad.

Magistritöö eesmärgi saavutamiseks viidi läbi sekkumisuuring eel- ja järelhindamistega. Uurimistöös kasutati nii kvantitatiivseid kui ka kvalitatiivseid uurimismeetodeid. Kahele esimesele uurimisküsimusele vastamiseks kasutati kvantitatiivset uurimismeetodit, millega uuriti õpilaste hinnanguid enda eneseregulatsioonioskusele, täpsemalt õpimotivatsioonile ja õpistrateegiatele. Selleks kasutati Pintrichi, Smithi, Garcia ja McKeachie (1991) loodud enesekohast küsimustikku MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*). Kvalitatiivset uurimismeetodit kasutati kolmandale uurimisküsimusele vastamiseks, millega uuriti Tartu Forseliuse Kooli kolme meeskonnaliikme hinnanguid Tulevikukooli kooliarendusprogrammis osalemisele ja muutustele, mida koolis rakendati, et toetada õpilaste eneseregulatsiooni. Kvalitatiivse andmekogumismeetodina kasutati poolstruktureeritud intervjuud, mille koostas magistritöö autor, kes kuulus samuti kooli Tulevikukooli juhtmeeskonda. Joonisel 3 esitatakse uurimistöös kasutatavad andmekogumismeetodid lähtudes uurimisküsimustest.

Koolis rakendatud muutuste mõju õpilaste eneseregulatsioonile

I ja II uurimisküsimus

Õpilastele MSLQ küsimustik

Eelhindamine: 2019. a novembris

Järelhindamised: I 2020. a mais ja II 2021. a veebruaris

III uurimisküsimus

Intervjuud TFK Tulevikukooli liikmetega 2020. a detsembris

Joonis 3. Andmekogumismeetodid lähtudes uurimisküsimustest.

Valim

Kvantitatiivses andmekogumises kasutati kõikset valimit, kuhu kuulus III kooliastmest kaks klassi, kellega korraldati kahe õppeaasta jooksul kolm andmekogumist: eeltest toimus 7. klassis 2019. aasta novembris, esimene järeltest 2020. aasta mais ja teine järeltest 2021. aasta veebruaris, kui õpilased õppisid 8. klassis. Andmeanalüüsis kasutati kahest klassist 25 õpilase hinnanguid, neist 13 olid tüdrukud ja 12 poisid. Valimi suurust mõjutas asjaolu, et arvesse läksid vaid nende õpilaste vastused, kes osalesid igal andmekogumisel. Enne uurimuse läbiviimist teavitati lapsevanemaid ja õpilasi e-kirja teel uurimuse eesmärkidest, sisust ning vastajate anonüümsuse tagamisest. Kvalitatiivses andmekogumises kasutati mugavusvalimit, kuhu kuulus kolm Tartu Forseliuse Kooli Tulevikukooli juhtmeeskonda kuulunud liiget. Tulemuste esitamisel antakse intervjueeritavatele pseudonüümid: Kristel, Maris ja Kaisa.

Mõõtevahendid

Andmekogumisel kasutatakse Pintrichi jt (1991) MSLQ enesekohast küsimustikku, mis on eesti keelde tõlgitud ja kohandatud kooliõpilastega kasutamiseks. Eneseregulatsiooni mõõtmismeetodina on enesekohased küsimustikud kõige enam kasutusel, sest need võimaldavad suhteliselt väikse administreerimis- ja ajakuluga koguda andmeid suurtelt valimitelt (Saks, 2017). MSLQ küsimustik koosneb 81 küsimusest, kus hinnatakse väiteid 7-punktisel Likert-tüüpi skaalal õpimotivatsiooni ja õpistrateegiate dimensioonides. Skaalal tähistas 1 “*Ei nõustu üldse*” ja 7 “*Täiesti nõus*”. Õpimotivatsiooni skaalasse kuulub 31 väidet, mis hindavad sisemist motivatsiooni, välist motivatsiooni, ülesande väärtustamist, kontrolli õpiuskumuste üle, enesetõhusust ja testipinget. Õpistrateegiate skaala hõlmab 50 väidet, mis käsitlevad kognitiivseid strateegiaid: harjutamis-, viimistlemis-, organiseerimisstrateegiaid ja kriitilist mõtlemist, metakognitiivseid strateegiaid ning ressursside kasutamise strateegiaid: aeg ja õpikeskkond, jõupingutuse reguleerimine, kaaslastega õppimine ning abi küsimine.

MSLQ küsimustikku on piloteeritud ning valideeritud erinevate valimitega. 2018. aastal põhikooliõpilastega läbi viidud valideerimisuuring on andnud küsimustikule aktsepteeritavad mudeli headuse näitajad (Tabel 1) (Saks & Leijen, 2020).

Tabel 1. MSLQ psühhomeetrilised näitajad.

	χ^2	df	CMIN/df	CFI	RMSEA	Cronbachi α	
Motivatsiooniskaala	554,988	354	1,568	.876	.053	.88	
Strateegiate skaala	Kognitiivsed strateegiad	208,903	110	1.899	.895	.068	.91
	Metakognitiivsed strateegiad	47,190	27	1.748	.926	.062	.85
	Ressursside kasutamise strateegiad	193,700	110	1.761	.861	.062	.81

Poolstruktureeritud lühiintervjuuga uuriti kooli Tulevikukooli meeskonnaliikmete kogemusi ning hinnanguid seoses programmis osalemise ja õpilaste eneseregulatsioonioskuse toetamisega. Küsimused koostas magistritöö autor tuginedes eelnevalt kirjeldatud teooriatele ja oma praktilisele kogemusele (Lisa 3). Intervjuus käsitletavat põhiteemat on Tulevikukooli programm, eneseregulatsioon ja rakendatud muutused. Kaks esimest küsimust uurivad hinnanguid Tulevikukooli programmis osalemisele, seejärel eneseregulatsioonioskuse toetamise vajalikkusele, koolis rakendatud tegevustele ning edasistele plaanidele.

Andmekogumine

2019.–2020. õppeaasta esimeses pooles tegeles Tulevikukooli juhtmeeskond tegevuskava väljatöötamisega ja selle pideva täiendamisega. Õppeaasta alguses korraldas meeskond õpetajatele seminari, kus tutvustati lähemalt programmi, eesmärke ja planeeritud tegevusi. 2019. õppeaasta alguses alustati andmete kogumist, mille peamine eesmärk oli mõõta ja jälgida uute õpetamismeetodite rakendamise mõju õpilaste eneseregulatsioonile. Kogu programmi vältel koguti õpilastelt järgmisi andmeid:

- 1) 2019. aasta oktoobris loodi küsimustik ja koguti andmeid 3.-9. klassi õpilastelt, et teada saada, kuidas nemad hindavad oma eneseregulatsioonioskust ja selle toetamist õppeprotsessis. 2020. aasta mais korraldati kordusuuring, mida kohandati lähtudes distantsõppest. Selle andmekogumise tulemusi käesolevas töös ei kajastata.

- 2) 2019. aasta novembris viidi läbi eeltest, millega koguti Pintrichi jt (1991) MSLQ enesekohase küsimustikuga andmeid 7. klassilt. Järeldamised toimusid 2020. aasta mais ja 2021. aasta veebruaris. Oluline on siinkohal rõhutada, et teine andmekogumine jäi koroonapandeemiast tingitud koduõppe perioodi lõppu, mis tõenäoliselt jättis oma jälje ka tulemustele. Viimase andmekogumise ajal olid õpilased jõudnud 8. klassi. Andmeid koguti *Google Forms* keskkonnas. Nimetatud tulemusi tutvustatakse ja analüüsitakse käesolevas magistritöös.

Kool jätkab ka järgmistel õppeaastatel õpilaste eneseregulatsioonioskuse toetamist, mis hõlmab ka valminud õppematerjalide järjepidevat kasutamist. Sellest tulenevalt korraldati käesoleva magistritöö kvantitatiivse andmekogumise viimane järeldamine 2021. aasta veebruaris.

Intervjuud toimusid 2020. aasta detsembris uuritavatele sobival ajal koolimajas. Kõigepealt tutvustati osalejale intervjuu eesmärki ja kava ning paluti luba nutitelefoni salvestamiseks. Kinnitati, et uuritavatele tagatakse konfidentsiaalsus. Kolme individuaalintervjuu pikkus oli vahemikus 10-17 minutit.

Andmeanalüüs

Õpilastega läbiviidud eeltesti ja kahe järeldamise tulemused kanti *Google Forms* keskkonnast MS Exceli tabelisse. Saadud andmetabeli korrastamisel lähtuti Pintrichi jt (1991) MSLQ küsimustiku juhendist, mille abil jagati väited eelnevalt nimetatud kategooriatesse. Iga kategooria juures esitati keskmised väärtused ja standardhälbed. Seejärel analüüsiti andmeid IBM SPSS Statistics programmiga, kus võrreldi eeltesti ja järeldamiste tulemusi. Kuna andmed ei vastanud normaaljaotusele, siis kasutati eel- ja järeldamiste keskmiste võrdlemiseks mitteparameetrilist Wilcoxon'i astakmargitesti. Kirjeldav statistika saadi MS Excel programmis. Mõlemal juhul vaadeldi eraldi õpimotivatsiooni ja õpistrateegiate kategooriaid.

Kvalitatiivseks analüüsiks transkribeeriti salvestatud intervjuud. Andmeid analüüsiti induktiivselt, kasutades kvalitatiivset sisuanalüüsi. Kvalitatiivne sisuanalüüs on analüüsimeetod, mida rakendatakse tekstiandmete sisu subjektiivseks tõlgendamiseks süstemaatilise liigendamise- ja kodeerimisprotsessi ning teemade või mustrite kindlakstegemise abil (Laherand, 2008). Transkribeerimisel kasutati veebipõhist kõnetuvastusprogrammi (Alumäe, Tilk, & Asadullah, 2018). Kuna tegemist on täisautomaatse kõnetuvastusega, pidi intervjuude salvestusi kuulates saadud transkriptsioone

korrigeerima. Andmeanalüüsiks kasutati QCMap keskkonda, kuhu sisestati uurimisküsimus ja laaditi transkriptsioonid üles. Andmete kodeerimisel markeeriti kõige olulisemad tähenduslikud üksused. Seejärel koondati sarnased koodid alakategooriatesse, mille tulemusel tekkis kolm peakategooriat (Lisa 4). Andmeanalüüsi usaldusvärsuse tõstmiseks kodeeris magistritöö autor ise paarinädalase vahega intervjuusid uuesti, mille tulemusel koodid enamasti ka ühtisid.

Kõik uuringus osalenud andsid vabatahtlikult nõusoleku osalemiseks. Õpilaste puhul küsiti nõusolekut ka nende vanematelt. Kõigile osalejatele selgitati uuringu eesmärki ja protseduuri ning võimalust loobuda uuringus osalemisest igal ajahetkel.

Kuigi õpilased täitsid küsimustikud oma nimega, mis oli oluline eel- ja järeltestide andmete kokkuvõtmiseks, kodeeriti andmed ja andmeanalüüs viidi läbi anonümiseeritud kujul. Kellelgi teisel peale magistritöö autori ei ole andmetele juurdepääsu. Andmed säilitatakse töö autori arvutis kodeeritud kujul.

Tulemused

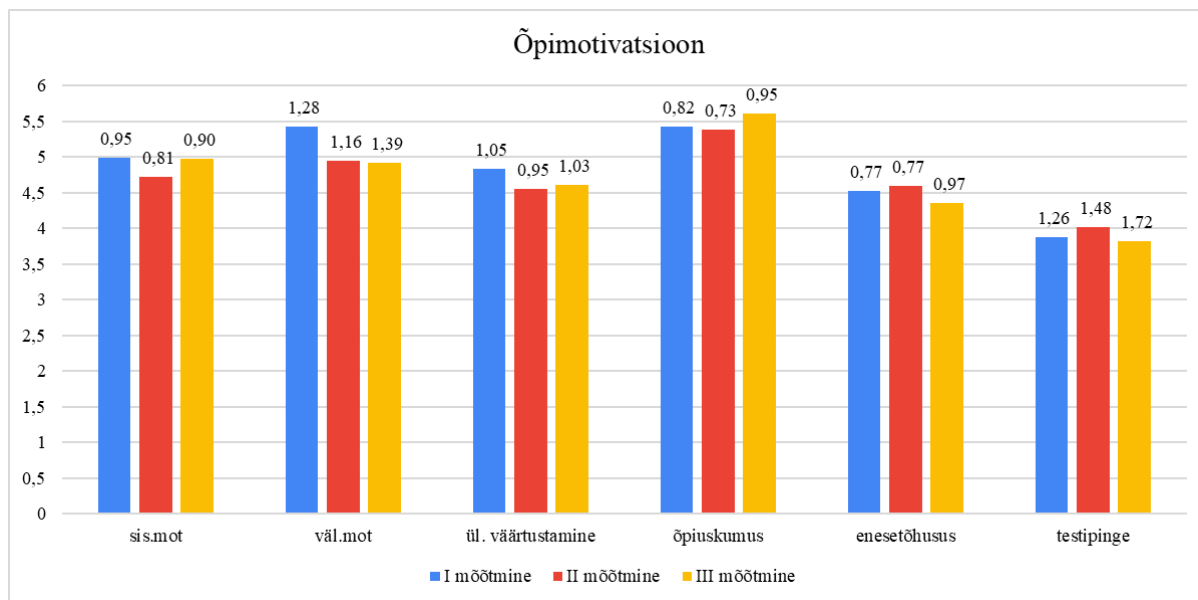
Magistritöö eesmärk oli hinnata, missugune oli Tartu Forseliuse Koolis Tulevikukooli programmi toel rakendatud muutuste mõju õpilaste eneseregulatsioonile, täpsemalt motivatsioonile ja õpistrateegiatele ning seda, kuidas hindavad koolis rakendatud meetmeid Tulevikukooli meeskonda kuulunud liikmed. Tulemuste esitamisel võetakse aluseks kolm uurimisküsimust. Kõigepealt antakse ülevaade kvantitatiivse andmeanalüüsi tulemustest, mis vaatlevad muutuste mõju õpilaste õpimotivatsioonile ja õpistrateegiatele. Seejärel esitatakse kvalitatiivse andmeanalüüsi tulemusena saadud kolme Tulevikukooli juhtmeeskonda kuulunud liikme hinnangud nendele tegevustele, mida kool õpilaste eneseregulatsioonioskuse toetamiseks rakendas.

Koolis rakendatud tegevuste mõju õpilaste eneseregulatsioonile

Kahe esimese uurimisküsimusega sooviti teada, missugune on muutuste eesmärgil ellu viidud tegevuste mõju õpilaste õpimotivatsioonile ja strateegiatele. Tulemused esitatakse diagrammidena, kus võrreldakse aritmeetilise keskmise ja standardhälbe abil nii 2019. aasta novembris (I mõõtmine) kui ka 2020. aasta mais (II mõõtmine) ja 2021. aasta novembris (III mõõtmine) kogutud andmed.

Õpimotivatsioon

Õpimotivatsiooni skaala hõlmas 31 väidet ja kuut kategooriat: sisemine motivatsioon, väline motivatsioon, ülesande väärtustamine, kontroll oma õpiuskumuste üle, enesetõhusus ja testipinge. Joonisel 4 kujutatakse õpimotivatsiooni skaalade aritmeetilisi keskmisi koos standardhälvetega.



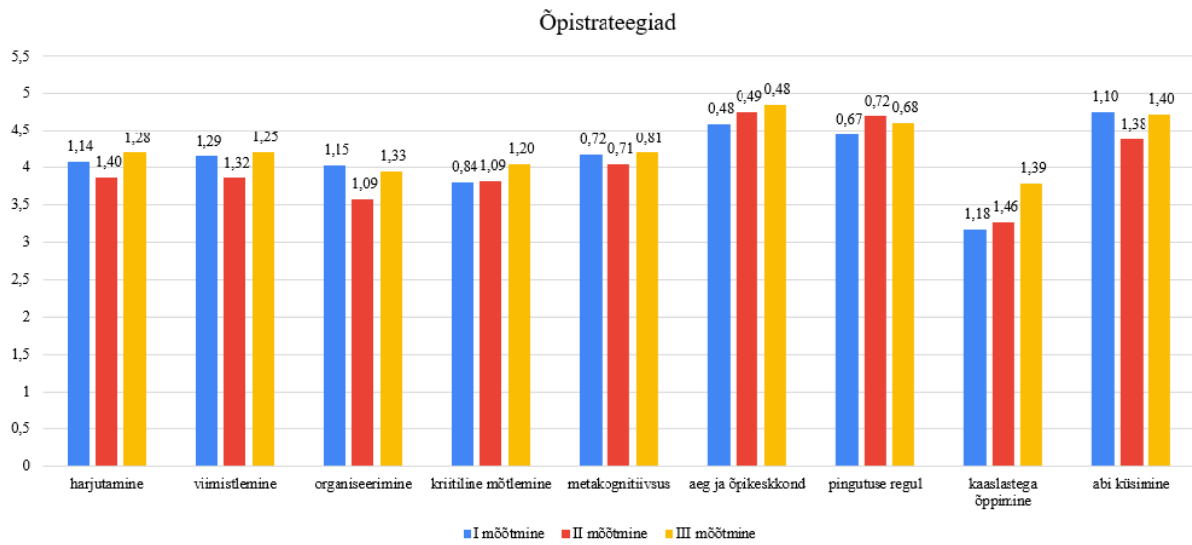
Joonis 4. Õpimotivatsiooni keskmised väärtused ja standardhälve läbi kolme mõõtmise (skaalal 1-7).

I ja III mõõtmiste võrdlemisel on hinnangud tõusnud vaid õpiuskumuste skaalal ($M=5,61$; $SD=0,95$). Kõige enam on pärast I mõõtmist langenud välise motivatsiooni ($M=4,92$; $SD=1,39$) ja ülesande väärtustamise ($M=4,61$; $SD=1,03$) skaalad. 2020. aasta mais, kui esimesel distantsõppe perioodil toimus II andmekogumine, on võrreldes I andmekogumise tulemustega näha sisemise motivatsiooni ($M=4,72$; $SD=0,81$), välise motivatsiooni ($M=4,95$; $SD=1,16$), ülesande väärtustamise ($M=4,55$; $SD=0,95$) ja õpiuskumuste ($M=5,38$; $SD=0,73$) skaaladel langustrendi ning testipinge ($M=4,02$; $SD=1,48$) skaalal tõusu. Tulemust kinnitab Wilcoxon'i astakmärgitest, mis ei näidanud õpimotivatsiooni skaalal I ja III andmekogumise tulemuste vahel statistiliselt olulist muutust (kõikidel juhtudel $p>0,05$).

Õpistrateegiad

Õpistrateegiate skaala hõlmas 50 väidet üheksas kategoorias: kognitiivseid strateegiaid: harjutamis-, viimistlemis-, organiseerimisstrateegiaid ja kriitilist mõtlemist,

metakognitiivseid strateegiaid, ning ressursside kasutamise strateegiaid: aeg ja õpikeskkond, jõupingutuse reguleerimine, kaaslastega õppimine ning abi küsimine. Joonisel 5 esitatakse õpistrateegiade skaalade aritmeetilised keskmised koos standardhälvetega.



Joonis 5. Õpistrateegiade keskmised väärtused ja standardhälve läbi kolme mõõtmise (skaalal 1-7).

Wilcoxon'i astakmargitesti tulemustest selgub, et I ja III andmekogumise tulemuste vahel esineb statistiliselt oluline erinevus kahes kategoorias: aeg ja õpikeskkond ($W=0,018$; $p<0,05$; $M=4,85$; $SD=0,48$) ning kaaslastega õppimine ($W=0,043$; $p<0,05$; $M=3,79$; $SD=1,39$). Teistes kategooriates statistiliselt olulist erinevust mõõtmistulemuste vahel ei esine (kõikidel juhtudel $p>0,05$), kuigi viimase mõõtmise tulemusena on näha harjutamise ($M=4,2$; $SD=1,28$), seostamise ($M=4,21$; $SD=1,25$) ja kriitilise mõtlemise ($M=4,04$; $SD=1,20$) skaaladel tõusutrendi. I ja II mõõtmise tulemuste võrdlemisel on märgata kognitiivsete strateegiade skaaladel langustrendi: II andmekogumise ajal, mis langes 2020. aastal kevadisele distantsõppe perioodile, on õpilased nii harjutamise ($M=3,87$; $SD=1,40$), viimistlemise ($M=3,86$; $SD=1,32$) kui ka organiseerimise ($M=3,58$; $SD=1,09$) skaaladel andnud madalamaid hinnanguid. Hinnangud abi küsimisele ($M=4,38$, $SD=1,38$) on II andmekogumise perioodil samuti langenud, kuid hinnangud pingutuse reguleerimisele ($M=4,7$; $SD=0,72$) on seevastu tõusnud.

Kooli Tulevikukooli meeskonnaliikmete hinnangud õpilaste eneseregulatsiooni toetamise meetmetele

Kolmanda uurimisküsimusega sooviti välja selgitada, kuidas hindavad Tartu Forseliuse Kooli Tulevikukooli programmi juhtmeeskonda kuulnud liikmed neid meetmeid, mida kool õpilaste eneseregulatsiooni toetamiseks rakendas. Andmeanalüüsi tulemusena moodustus kolm peakategooriat: 1) hinnang programmi tegevustele; 2) tõenduspõhisus; 3) edasised plaanid (Lisa 4). Tsitaate kohandati ja jäeti välja sõnakordused, üleliigsed sõnad ning sümboliga /.../ asendati uurimuse jaoks ebaolulised kohad. Tsitaadi järel on intervjuueeritava pseudonüüm.

Hinnang läbiviidud tegevustele

Uuritavad pidasid eneseregulatsiooni ja selle toetamist väga oluliseks, mida tuleks teha juba varajasest east peale. Nende sõnul on eneseregulatsioon kõige alus, sest see valmistab õpilast ette gümnaasiumiks ning ühtlasi ka elukestvaks õppeks, et õppija suudaks ise oma õppimist ja ka elu paremini planeerida ning juhtida. Tänu sellele toimub õppimine mõtestatumalt ja oskuslikumalt ning tuleneb õppija sisemisest motivatsioonist.

See on kõige alus õppimisel. Kui sa suudad ise ennast jälgida ja vaadata, mis sul on tugevused, mida sa peaksid arendama, endale eesmärgi panna, siis sellest kujuneb sul sisemine motivatsioon, et sa tahadki mingisuguse eesmärgi poole liikuda. Ja oskad iseseisvalt valikuid teha, et siis ei olegi nii oluline see, kui juhendaja ütleb, et tee nii, et sa ise nagu suudad valida. Minul näiteks loovaines on see kõige alus, et õpilane ise suudaks siis otsustada, valida, mingid eesmärgid teoks teha. Vaadata, kuidas välja tuli ja analüüsida. See ongi kõige tähtsam õppimises ja siis ta suudab edaspidi seda iseseisvalt teha, mitte ainult koolis, vaid ka kooliväliseid asju samamoodi. (Maris)

Intervjuus osalenud Tulevikukooli meeskonda kuulunud liikmete hinnangul õnnestusid õppeaasta jooksul rakendatud meetmed, sest kõik õpetajad olid sellesse kaasatud ja tegevused, mida tehti, olid läbi mõeldud ja toetasid tunnis nii õpetajat kui ka õpilasi. Samas ollakse koolis õppetöö korraldamisel alles muutuse alguses, sest muutustega harjumine ja nende igapäevane rakendamine nõuab kohanemist ning aega, et toimuksid selged muutused ka õpilaste eneseregulatsioonioskuses. See on pikemaajaline protsess.

Ma arvan, et me oleme muutuse alguses, et me jõudsime seda käivitama hakata. Me jõudsime korraliku ettevalmistuse teha. Aga et see muutus on pikemaajaline, et see koosneb mitmest etapist, kuna tegelikult, kui mõelda see enesejuhtimisoskuste arendamine ei juhtu hetkega ja see ei ole mingi teeme kümme päeva ja vaatame, mis juhtub, vaid see on pikk protsess, siis juba seetõttu saab öelda, et see, kui me hakkame neid eneseregulatsioonioskusi õpilastel toetama, see on pikaajaline, et me oleme alguses alles. Me käivitasime selle muutuse selles osas ja ma näen seda nagu

kahtepidi. Siis jah, see üks asi käivitati, aga muutus mingite protsesside ja mingite asjade läbiviimises toimus küll. (Kristel)

Uuritavad tõid välja, et eelkõige toimus muutus mõtteviisis. Seda peeti oluliseks nii muutuse rakendamisel kui ka õpetajate mõtteviisi kujunemisel. Tekkis parem teadmine sellest, kuidas muutust läbi viia süsteemsemalt, mõtestatumalt, kaasates rohkem õpetajaid selle läbiviimisesse ja kuidas enda tegevust jälgida. Õpetajate mõtteviisi muutust kirjeldati kui arusaamale jõudmist, miks on õpilaste eneseregulatsiooni toetamine oluline ja missugust kasu ka õpetaja sellest saab.

Natuke mingi mõtteviisi muutus ka, et minu õpiringis vähemalt oli osadel nagu see mõte, et ei ole aega tunnis selle jaoks, et on nii palju tegevusi ja ei teki nagu seda hetke. Ma arvan, et see on mõtteviisi küsimus ka, et sa saadki aru, et see mitte ei võta sult aega ära, vaid tegelikult ju arendab seda õppijat edasi, et ta järgmine kord juba on võib-olla seal mingites muudes asjades juba tõhusam. (Maris)

Samas näevad uuritavad mõningaid muutusi ka õpilaste mõtteviisis: oma õppimist ja tulemusi analüüsitakse rohkem ja selle põhjal tehakse järeldusi, mida peaks õpiprotsessis teisiti tegema. Sellele pühendatakse üha rohkem aega. Intervjueeritavate sõnul oskavad õpilased välja tuua erinevaid strateegiaid ja meetodeid, kuidas on mõistlik õppida. Tänu sellele võetakse oma õppimise eest ise rohkem vastutust.

Kui sa näed, et su testi tagasiside on kolmkümmend protsenti selle teema kohta, siis sa pead miski ise ette võtma. See ei tähenda, et me tundides nüüd õpime niikaua, kuni sa saad sada protsenti, vaid sa ise pead lisatööd tegema. /.../ Nad oskavad kohe öelda, et ma lähen otsin sealt üles need ülesanded või vaatan vihikust need vanad lahendatud ülesanded üle, et kas ma oskaks neid nüüd iseseisvalt teha. Nad oskavad juba tegelikult välja tuua erinevaid meetodeid, kui võib-olla eelmine aasta küsides olid nad pigem vaht ja ütlesid lihtsalt, et peab õppima. (Kaisa)

Ühe tegurina, miks kõik õppeaasta jooksul planeeritud tegevused ei jõudnud rakenduda, toodi välja distantsõpe, mis algas 2020. aasta märtsis ja kestis õppeaasta lõpuni. Seetõttu keskenduti Tulevikukooli programmi ühiskohtumistele sellele, kuidas distantsõpet korraldada ning jagati erinevate koolide kogemusi. Nii õpilastel kui ka õpetajatel võttis uue olukorraga harjumine aega. Üritati leida sobivaid viise, kuidas õppetööd korraldada. Ei tekkinud harjumust kasutada klassiruumidesse mõeldud õpilaste eneseregulatsiooni toetavaid plakateid, mida võis mõjutada ka asjaolu, et uuel õppeaastal kontaktõppe ajal ei olnud õpetajatel enam koolimajas õpilaste vahel kontaktide vähendamiseks oma koduklasse ja plakatid asetsesid klassides erinevates kohtades.

Kuna kevadel ju tegelikult seda traditsioonilist õppetööd ei olnud enam nende vahenditega, mis me tegime, siis ei läinud need niimoodi kohe käiku, et siis olid hoopis muud prioriteedid seal koduõppel, et kuidas üldse mingid õpilasi sellega kaasas hoida. /.../ Ja praegu on veel raskendavaid tegureid, näiteks, et ei ole oma koduklassi. Kõik ei ole veel nii mugavalt harjunud kasutama neid materjale. (Maris)

Intervjueeritavate hinnangul õnnestusid koolis Tulevikukooli programmi raames õppeaasta jooksul kavandatud meetmed, kuid hetkel ollakse veel muutuse alguses, sest tegemist on pikaajalise protsessiga. Muutus toimus teadmises, kuidas uut protsessi ja sellega kaasnevad tegevusi koolis läbi viia, aga ka õpetajate mõtteviisis, sest jõuti järeldusele, et eneseregulatsiooni toetamine on kasulik nii õpilasele kui ka õpetajale. Tänu sellele valmisisid õpetajate koostöös eneseregulatsiooni toetavad materjalid, kuid distantsõppe tõttu ei jõutud veel nende süsteemse kasutuseni.

Tõenduspõhisus

Intervjueeritavad pidasid väga oluliseks muutuste rakendamise monitoorimise viisiks tõenduspõhist lähenemist. Kirjeldati erinevaid andmekogumisi, mida on koolil plaanis kasutada selleks, et ise hinnata, kas õpilaste eneseregulatsioonioskus on paranenud. Tänu Tulevikukooli kooliarendusprogrammile saadi teadmised, kuidas ise erinevate tõenduspõhiste viiside abil jälgida ja hinnata muutuse mõju ning vastavalt sellele oma tegevust kohandada.

Koolis meil on tegelikult väga palju andmeid ja me ei tee nendega midagi ja just see, kuidas me koolis saaksime nii erinevatel tasanditel andmeid koguda ja neid analüüsida, neid meetodeid on tegelikult nii palju. Räägime lihtsalt õpilastega, kogume nendelt suulise intervjuu kaudu mingisuguseid andmeid, teeme neile lühiteste. Võib-olla nende meetodite mitmekesisus, mille abil saab andmeid koguda. (Kaisa)

Tõenduspõhine lähenemine on intervjueeritavate sõnul tõhus viis, kuidas koolis arendustegevusi, aga ka õpetajana enda igapäevast tööd jälgida ja õpilaste õppimisprotsessi paremini toetada. Tulevikukooli programmis osaledes õpiti, mida saab koolis andmetena käsitleda ja missuguste viiside abil neid koguda, analüüsida ning esitleda.

Edasised plaanid

Intervjueeritavate sõnul jätkab kool õpilaste eneseregulatsioonioskuse toetamist. Alustatakse sellest, et pakutakse õpetajatele tuge, kuidas lähtudes kooli koolikorralduslikust muudatusest 80-minutilistes ainetundides toetada õpilaste eneseregulatsioonioskust. Muutuse rakendamiseks on loodud uus tegevuskava ja meeskond, kuhu on kaasatud ka õpetajaid.

Nüüd on meil vaja minna rakenduseni ja sellest tulenevalt tegime me uue

tegevusplaani, kuidas seda enesejuhtimist nüüd rakendusse viia. Ja kuna me muutusime koolikorraldust, /.../, et kuidas selles pikas tunnis õppija eneseregulatsiooni toetada ja kuidas päriselt see ka juhtuks, siis järgmised sammud on need, et me peame õpetajad selles toetama. Tooma näiteid, rääkima sellest rohkem, arutama omavahel ja siis monitoorime seda kõike, mida me teeme. (Kristel)

Uuritavad kinnitavad, et kool peab väga oluliseks õpilaste eneseregulatsioonioskuse toetamist ja sellega jätkatakse ka järgmistel õppeaastatel. Praegune tegevus näitab, et kõigepealt on tarvis toetada õpetajaid, et nad oleksid eneseregulatsioonist ja õpistrateegiatest teadlikumad ning tunneksid end nii klassiruumis kui ka distantsõppel olles õpilasi toetades enesekindlalt. Selle tulemusena on positiivseid muutusi näha ka õpilaste õppimisprotsessis ja õpitulemustes.

Arutelu

Magistritöö eesmärk oli hinnata Tartu Forseliuse Koolis Tulevikukooli programmi toel rakendatud muutuste mõju õpilaste eneseregulatsioonile, täpsemalt motivatsioonile ja õpistrateegiatele ning seda, kuidas hindavad koolis rakendatud meetmeid Tulevikukooli meeskonda kuulunud liikmed. Õpilastelt koguti hinnanguid oma eneseregulatsioonioskusele küsimustiku abil kolm korda. Andmeanalüüsi tulemusena oli pärast III mõõtmist statistiliselt oluliselt tõusnud õpilaste hinnangud aja ja õpikeskkonna planeerimisele ning kaaslastega õppimisele. Teistes kategooriates statistiliselt olulisi erinevusi ei esinenud.

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada saada, kuidas koolis rakendatud tegevused toetasid õpilaste õpimotivatsiooni. Andmeanalüüs ei näidanud õpimotivatsiooni skaaladel statistiliselt olulisi muutusi. III andmekogumine näitab, et kõige rohkem tõusid hinnangud õpiuskumuste skaalal. Väited, mis antud skaalasse kuulusid, olid seotud sobivate õppemeetodite valikute ning pingutuse ja tulemuse omavahelise seosega. Ka Tulevikukooli juhtmeeskonda kuulunud liikmete intervjuudest selgus, et mõningaid muutusi on märgata õpilaste mõtteviisis, mis on seotud õpiuskumustega. Uuritavate sõnul võtavad õpilased rohkem aega, et analüüsida oma tulemust ja võtta vastutus saadud tulemuse eest. Kui see ei vasta ootustele, siis peab ise oma õppimisprotsessi kohandama ja rohkem pingutama, et saada soovitud tulemus. Siinkohal võib paralleele tuua Pintrichi (2004) mudeli reaktsiooni ja refleksiooni faasiga, kus õpilane hindab lähtuvalt eesmärgist ja kriteeriumitest oma sooritust ning annab endale üldise hinnangu ja teeb järeldusi, kuidas oma õppimist veel tõhusamaks muuta. See on oluline osa õppimisprotsessist, sest nii teab õpilane, et õppimine ei lõppe hinde saamisega, vaid eneseanalüüsiga.

Teise uurimisküsimusega sooviti teada saada, kuidas koolis rakendatud tegevused toetasid õpilaste õpistrateegiate arengut. Õpistrateegiate skaalal on kolme andmekogumise

tulemuste võrdlemisel näha, et peaaegu kõikidel skaaladel olid hinnangud pärast III mõõtmist tõusnud, kus vaid aja ja õpikeskkonna ning kaaslastega õppimise skaalad näitavad statistiliselt olulist erinevust. Õpistrateegiate skaala mõningat tõusu toetavad ka intervjuerimise käigus saadud tulemused. Uuritavate sõnul oskavad õpilased üha enam nimetada ja kasutada neid meetodeid ning õpistrateegiaid, mida on mõistlik õpitulemuse saavutamiseks või parandamiseks kasutada. Varem oleksid õpilased pigem öelnud, et peab rohkem õppima. Seega võib järeldada, et õpetajad on tegelenud ainetundides teadlikumalt õpilaste eneseregulatsioonioskuse toetamisega ja kasutanud tundide läbiviimisel õpetajate koostöös valminud plakateid ning õpilastega arutelnud, kuidas on mõistlik õppida. Üheskoos õpistrateegiate tutvustamine, analüüsimine ja rakendamine on oluline viis, kuidas õpilaste eneseregulatsioonioskust toetada (Paris & Paris, 2001). Weinsteini, Acee ja Jungi (2011) arvates peaksid õpilased omandama kolme tüüpi teadmised, kuidas õpistrateegiad oleksid neile kasulikud: nad peaksid teadma strateegiate põhiolemust (deklaratiivsed teadmised), kuidas seda kasutada (protseduurilised teadmised) ja missugustel tingimustel see on neile rohkem või vähem kasulik (tingimuslikud teadmised). Õpetajad peaksid tunde planeerides integreerima õpistrateegiate kasutamise tunniülesannetega, et õpilased oleksid strateegiatest teadlikumad ja teaksid, millal neid on mõistlik kasutada.

Kui võrrelda I ja II mõõtmise tulemuste õpimotivatsiooni ja õpistrateegiate skaalasisid, võib näha üldist langustrendi. Märkatavalt tõusis õpimotivatsiooni skaalal hinnang testipingele ja õpistrateegiate skaalal ajale ja õpikeskkonnale, pingutuse reguleerimisele, kaaslastega õppimisele. Oluline tegur, mis mõjutas II andmekogumist, on 2020. aasta märtsis alanud distantsõpe, kui paljud riigid üle Euroopa, sealhulgas Eesti, sulgesid koolid, et tõkestada koroonaviiruse levikut. Õppimis- ja õpetamisprotsess sai endale distantsõppe näol uue tähenduse. Kui kontaktõppes reguleerisid fikseeritud struktuurid igapäevast koolielu ja õppimisele kuluvat aega, siis seda pidid nüüd õpilased iseseisvalt tegema ilma pikema ettevalmistusajata (Pelikan *et al.*, 2021). Õpilased olid enda jaoks uues olukorras, kus nad pidid eelkõige ise võtma vastutuse ja oma õppimisprotsessi juhtima. Sellest tulenevalt otsustas magistritöö autor korraldada kolm andmekogumist, et näha, missugused olid õpilaste hinnangud oma eneseregulatsioonioskusele enne distantsõpet, selle ajal ning uuesti kontaktõppes olles.

Käesoleva uurimistöö II mõõtmise tulemused sarnanevad Pelikani ja kolleegide (2021) 2020. aastal korraldatud uuringuga, mis uuris Austria põhikooliõpilaste hinnanguid distantsõppele. Mõlemas uuringus langesid õpilaste hinnangud abi küsimisele, sest distantsõppe olukorras on õpetajalt kohene tagasiside saamine või abi küsimine raskendatud.

Samas kasvas III mõõtmise tulemusena õpilaste hinnangud kaaslasega õppimisele. Pelikani ja kolleegide (2021) uuringust selgub, et ka Austria õpilased tahaksid rohkem kaasõpilastega koos õppida ja teineteist toetada ning lihtsalt omavahel suhelda. Järelikult hindavad õpilased üha enam koos õppimist ja teineteise abistamist. Lisaks esineb Austria põhikooliõpilaste hinnangul väljakutseid oma õppimise korraldamisel, ülesannete ja aja ning tähtaegade haldamisel (Pelikan *et al.*, 2021), mis avaldus sarnaselt Tartu Forseliuse Kooli õpilaste I ja III mõõtmise tulemuste võrdlemisel, kus hinnangud ajale ja õpikeskkonnale näitasid statistiliselt olulist muutust. See võis olla tingitud õpetajate suunistest, kuidas distantsõppel oma õppimist paremini korraldada, aga ka õpilaste enda distantsõppe kogemusest. Toetudes uuringute tulemustele võib järeldada, et sõltumata riigist on distantsõppel olevate õpilaste väljakutsed küllatki sarnased.

Käesoleva uurimistöö käigus läbi viidud intervjuudest selgus, et distantsõppel oli kooli peamiseks prioriteediks see, kuidas õppimist korraldada ja õpilasi kaasata, mille tõttu jäi ka planeeritud muutuse rakendamise seotud tegevused teatud määral tagaplaanile. Õpilaste teadmistes õpilünkade vähendamiseks on väga oluline koolides läbi mõelda, kuidas õpetamisprotsessi distantsõppel olles korraldatakse. Puudujäägid teadmistes võivad viidata õpilaste puudulikule eneseregulatsioonioskusele, mis ühtlasi mõjutab õpimotivatsiooni. Madal sisemine motivatsioon ja eneseregulatsioonioskus suurendab prokrastinatsiooni, mille tagajärjeks on madalad akadeemilised tulemused (Steel, 2007). Distantsõppe kogemus näitab, et õpilaste eneseregulatsioonioskuse toetamine on äärmiselt oluline, sest see aitab õpilastel erinevates kontekstides enda õppimist korraldada. Tuleb meeles pidada, et veebipõhise õppe tõhusus sõltub õpilaste õpihoiakust ja isikuomadustest, mitte ainult nende tehnoloogiaseadmete kasutamise oskusest (Bao, 2020).

Kolmanda uurimisküsimusega sooviti teada saada, kuidas hindavad koolis rakendatud tegevusi kooli Tulevikukooli meeskonda kuulunud liikmed. Intervjueeritavad tõid välja, et kool on alles muutuse rakendamise alguses ja eneseregulatsioonioskuse toetamisega tegeletakse järjepidevalt edasi. Sellele vaatamata oldi arvamusel, et planeeritavad tegevused õnnestusid, sest muutus toimus õpetajate mõtteviisis, kui jõuti järeldusele, et õpilaste eneseregulatsioonioskuse toetamine tuleb kasuks nii õpilasele kui ka õpetajale. See vastab Holt ja kolleegide (2007) esitatud muutumisvalmiduse komponentidele, mis sisaldab muutuse asjakohasust, juhtkonna toetust, enesetõhusust ja uskumust, et see on ka isiklikul tasandil kasulik. Uuritavad kinnitasid, et järgmise etapina tegeletakse õpetajate enesetõhususega, et õpetajad tunneksid end õpetamisprotsessis õpilaste eneseregulatsioonioskust toetades mugavalt ja kasutaksid valminud materjale tunni loomuliku osana.

Intervjueeritavate sõnul on muutuse rakendamiseks loodud eraldi tegevuskava ja meeskond, kuhu kuuluvad ka õpetajad. Õpetaja kui liider käsituse järgi mõjutavad nad oma kolleege selleks, et täiustada ning parandada õpetamise ja õppimise praktikaid, mille eesmärk on õpilaste arengu toetamine (York-Barr & Duke, 2004). Planeeritavaid tegevusi ja nende mõju aitab hinnata tõendus põhine kooliarendus. Intervjuus osalenud õpetajad pidasid suureks väärtuseks teadmist, mida saab koolis andmeteks pidada ja kuidas kogutud andmete põhjal saadud tulemusi oma arendustegevuse jälgimiseks ning toetamiseks kasutada. Seega lähtub kool tõendus põhisesest kooliarendusest, millest lähtuvalt on oluline hinnata uute õpetamis- ja õppimismeetodite mõju, et arendada praktikaid, analüüsida õpetajate vajadusi ning toetada nende professionaalset arengut (Vanari, Tammets, & Eisenschmidt, 2019).

Eelnevalt nimetatud lähenemised on pärit Tallinna Ülikooli Tulevikukooli kooliarendusprogrammi kontseptsioonist, kus Tartu Forseliuse Kool 2019.–2020. õppeaastal osales. Intervjueeritavad hindasid kõrgelt Tulevikukooli programmi tuge, mida kool muutuse rakendamisel sai. Magistritöö autori kogemusel ja hinnangul peaks üha enam koole sarnasest programmist osa võtma, sest kogu programmi vältel saadavad teadmised on ka edaspidi kooli jaoks väga suure väärtusega.

Kokkuvõtlikult võib välja tuua, et õpilaste eneseregulatsioonioskus tõusis statistiliselt oluliselt aja ja õpikeskkonna planeerimisel ning kaaslastega õppimisel, sest distantsõppe tõttu omandas õppimisprotsess uue tähenduse, kus õpilased pidid ise oma õppimise planeerimise ja juhtimise eest rohkem vastutust võtma. Märgilise tähendusega oli II mõõtmine, mille tulemused näitasid, missugused on õpilaste hinnangul distantsõppe tugevused ja kitsaskohad. Kooli Tulevikukooli juhtmeeskonda kuulunud liikmete sõnul on koolis eneseregulatsioonioskuse toetamine väga oluline ning jätkatakse süsteemselt selle muutuse rakendamist, et näha selgemalt positiivseid muutusi ka õpilaste õppimisprotsessis. Hetkel ollakse rakendamise alguses, kuid muutus on toimunud mõtteviisis, sest jõuti ühisele arusaamale eneseregulatsioonioskuse toetamise vajalikkusest. Tänu Tulevikukooli kooliarendusprogrammist saadud teadmistele osatakse muutust koolis juhtida ja selle mõju monitoorida.

Magistritöö piiranguna võib välja tuua õpilaste kvalitatiivsete hinnangute puudumise ja valimi suuruse. Lisaks kvantitatiivsele uurimisviisile oleks võinud õpilastelt koguda ka kvalitatiivseid andmeid, näiteks korraldada intervjuusid või lisada küsimustiku lõppu avatud vastustega küsimused. See oleks toetanud kvantitatiivsete andmete tõlgendamist ja nende esitlemist. Uurimistöö autor kavandas ka õpilastega intervjuusid, kuid uue distantsõppe

perioodi tõttu jäid need ära. Suurem valim oleks andnud parema võimaluse tulemusi üldistada.

Autori arvates on magistritöö praktiline väärtus eelkõige Tartu Forseliuse Koolile, kuid ka teistele koolidele ning haridustöötajatele, sest see annab põhjaliku ülevaate ja võimaluse õppida, miks ja kuidas eneseregulatsioonioskust toetada ning kuidas koolis muutust rakendada. Lähtuvalt töö tulemustest ja arutelust võib välja tuua asjaolu, et lisaks kontaktõppele on oluline toetada õpilaste eneseregulatsioonioskust ka distantsõppel olles, sest nii tulevad nad oma õppimisprotsessi planeerimise ja juhtimisega igas õppevormis paremini toime.

Tänuõnad

Eriline tänu oma magistritöö juhendajale asjakohaste nõuannete ja ettepanekute eest. Samuti tänan Tartu Forseliuse Kooli Tulevikukooli juhtmeeskonda kuulunud liikmeid, kellega oli suurepärase koostöö. Tänan ka Forseliuse kooli õpetajaid ja õpilasi, kes andsid sisendi magistritöö valmimiseks ja arvestasid minu õpingutega. Tänuõnad lähedastele, kes olid toeks ja elasid töö valmimisele kaasa.

Autorsuse kinnitus

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

Airit Kõõra

/allkirjastatud digitaalselt/

19.05.2021

Kasutatud kirjandus

- Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah. (2018). Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech. *Baltic HLT 2018*.
- Amundsen, S., & Martinsen, Ø. L. (2014). Empowering leadership: Construct clarification, conceptualization, and validation of a new scale. *The leadership quarterly*, 25(3), 487-511.
- Anderson, M. (2017). Transformational leadership in education: A review of existing literature. *International Social Science Review*, 93(1), 1-13.
- Bandura, A. (1986). Self-Regulatory Mechanisms. In A. Bandura (Toim), *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory* (335–390). New Jersey: Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). Transformational leadership. Psychology press.
- Chen, G., Sharma, P. N., Edinger, S. K., Shapiro, D. L., & Farh, J. L. (2011). Motivating and demotivating forces in teams: cross-level influences of empowering leadership and relationship conflict. *Journal of Applied Psychology*, 96(3), 541.
- Cohen, S. G., Chang, L., & Ledford Jr, G. E. (1997). A hierarchical construct of self-management leadership and its relationship to quality of work life and perceived work group effectiveness. *Personnel psychology*, 50(2), 275-308.
- Conley, D. T., & Goldman, P. (1994). Facilitative Leadership: How Principals Lead without Dominating. *OSSC Bulletin*, 37(9).
- Earl, L. M., & Katz, S. (Eds.). (2006). Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement. Corwin Press.
- Eisenschmidt, E., Vanari, K., & Tammets, K. (2020). Tulevikukool: Eesti kooliuuenduse praktikast. M. Heidmets (Toim), *Haridusmõte* (lk 507-535). Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Eisenschmidt, E., & Vanari, K. (2018). Sisehindamine – kooli tõenduspõhine juhtimine. VÄLISHINDAMISOSAKOND. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/ulevaade_haridussusteemi_valishindamisest_2017-2018_oa.pdf.pdf#page=54
- Eisenschmidt, E., & Vanari, K. (2019). Sisehindamine–kooli tõenduspõhine juhtimine. VÄLISHINDAMISOSAKOND. Külastatud aadressil

- https://www.hm.ee/sites/default/files/ulevaade_haridussusteemi_valishindamisest_2018-2019_oa.pdf
- Geijssel, F., Schenke, W., van Driel, J., & Volman, M. (2020). Embedding inquiry-based practices in schools: The strategic role of school leaders. *European Journal of Education*, 55(2), 233-247.
- Godfrey, D. (2016). Leadership of schools as research-led organisations in the English educational environment: Cultivating a research-engaged school culture. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 301-321.
- Haridusvaldkonna arengukava eelnõu 2021–2035*. (2020) Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/eesti_haridusvaldkonna_arengukava_2035_seisuga_2020.03.27.pdf
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American educational research journal*, 46(3), 659-689.
- Holt, D. T., Armenakis, A. A., Feild, H. S., & Harris, S. G. (2007). Readiness for organizational change: The systematic development of a scale. *The Journal of applied behavioral science*, 43(2), 232-255.
- Johnson, R. E., Chang, C. H., & Yang, L. Q. (2010). Commitment and motivation at work: The relevance of employee identity and regulatory focus. *Academy of management review*, 35(2), 226-245.
- Kikas, E., & Toomela, A. (2015). Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine.
- Laherand, M. L. (2008). Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn: OÜ Infotrükk, 384.
- Ley, K. (2004). Motivating the distant learner to be a self-directed learner. In 20th Annual Conference on Distance Learning and Teaching.
- Ley, T., Leoste, J. & Tammets, K. (2019). Haridusinnovatsiooni tee klassiruumi läbi kooli-ülikooli koostöö mudeli. VÄLISHINDAMISOSAKOND. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/ulevaade_haridussusteemi_valishindamisest_2018-2019_oa.pdf
- Martin, J., & McLellan, A. M. (2008). The educational psychology of self-regulation: A conceptual and critical analysis. *Studies in Philosophy and Education*, 27(6), 433-448.
- OECD. Publishing. (2017). *Schools at the Crossroads of Innovation in Cities and Regions*. OECD Publishing.

- Oppi, P., Eisenschmidt, E., & Stingu, M. (2020). Seeking sustainable ways for school development: teachers' and principals' views regarding teacher leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1-23.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational psychologist*, 36(2), 89-101.
- Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1-26.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of self-regulation*. Academic Press, 451-502.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P., Smith, D.A.F., Garcia, T., McKeachie, W.J. (1991). A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). The University of Michigan, Ann Arbor, MI.
- Põhikooli riiklik õppekava (2011). Riigi Teataja I, 14.01, 1. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114072020024>
- QCAmap (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.qcamap.org/home>
- Saks, K., & Leijen, Ä. (2020). Developmental Trends of Adolescents' Learning Strategies and Academic Motivation in Relation to Age and Gender. In: Eduard Balashov (Ed.). *Self-Regulated Learning, Cognition and Metacognition* (37–80). Nova.
- Schunk, D. H. (2012). Learning theories an educational perspective sixth edition. Pearson.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2012). Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications. Routledge.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure.
- Zaccaro, S. J., Rittman, A. L., & Marks, M. A. (2001). Team leadership. *The leadership quarterly*, 12(4), 451-483.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In *Self-regulated learning and academic achievement*. Springer, 1-25.

- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Tamm, A., Pedaste, M., Leijen, Ä., Peitel, T., & Saks, K. (2017). Uurimisprojekti "Süsteemaatiline kirjanduse ülevaade õpikäsituse nüüdisaegsuse hindamiseks sobivate mõõtevahendite leidmiseks" raport.
- Tamm, A., Peitel, T., Pedaste, M., & Leijen, Ä. (2019). Nüüdisaegne õpikäsitus. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil [https://sisu.ut.ee/opikasitus/nuudisaegse-õpikäsituse-põhiprintsiibid](https://sisu.ut.ee/opikasitus/nuudisaegse-opikasituse-pohiprintsiibid)
- Tartu Forseliuse Kooli arengukava 2017-2021 (2016). Külastatud aadressil <https://tfk.tartu.ee/>
- Tulevikukool (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.tlu.ee/hti/tulevikukool>
- Vanari, K., Tammets, K., & Eisenschmidt, E. (2019). School-University Partnership for Evidence-Driven School Improvement in Estonia. *Pedagogy in Basic and Higher Education - Current Developments and Challenges*. IntechOpen.
- Vanari, K., Eisenschmidt, E., Pöld, L. & Tiisvelt, L. (2018). Sisehindamine - tõendus põhine koolijuhtimine. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/dokument.pdf>
- Veenman, M. V. J., Hesselink, R. D., & Liem, S. I. E. (2014). Assessing Developmental Differences in Metacognitive Skills with Computer Logfiles: Gender by Age Interactions. *Psychological Topics*, 23(1): 99-113.
- Winne, P. H., & Nesbit, J. C. (2009). 14 Supporting Self-Regulated Learning with Cognitive Tools. *Handbook of metacognition in education*, 259-277.
- Weinstein, C. E., Acee, T. W., & Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New directions for teaching and learning*, 2011(126), 45-53.
- Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. *Handbook of self-regulation*. Academic Press, 727-747.

- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of educational research*, 87(1), 134-171.
- Õunapuu, L. (2014). Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. Tartu: Tartu Ülikool, 211, 11-20.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74(3), 255-316.
2019. aasta üldhariduskoolide rahulolu ja koolikeskkonna küsitluste tagasiside. Tartu Forseliuse Kool. (2019). Publitseerimata raport. SA Innove.

Lisa 1. Eneseregulatsiooni faasid ja regulatsioonialad (Pintrich, 2004)

	Kognitsioon/ Metakognitsioon	Motivatsioon/Af ektiivsed reaktsioonid	Käitumine	Kontekst
Faas 1 Läbimõtlemine, planeerimine, aktiveerimine	Eesmärgi seadmine Erinevate teadmiste aktiveerimine Metakognitiivsete teadmiste aktiveerimine	Eesmärgisuunitluse kohandamine Hinnang tõhususele Ülesande raskuse tajumine Ülesande väärtustamise aktiveerimine Huvi aktiveerimine	Aja ja jõupingutuse planeerimine Oma käitumise jälgimise planeerimine	Ülesande tajumine Konteksti tajumine
Faas 2 Monitoorimine	Metakognitiivne teadlikkus ja kognitiivse tegevuse monitoorimine	Teadlikkus motivatsioonist ja afektiivsetest reaktsioonidest, nende monitoorimine	Teadlikkus jõupingutusest, ajast ja abivajadusest ning nende monitoorimine	Muutuva ülesande ja konteksti tingimuste monitoorimine
Faas 3 Kontroll	Õppimiseks ja mõtlemiseks vajalike kognitiivsete strateegiate valimine ja kohandamine	Motivatsiooni ja afektiivsete reaktsioonide juhtimiseks sobivate strateegiate valimine ja kohandamine Ülesande väärtustamise aktiveerimine	Jõupingutuse suurendamine/vähendamine Kaaslastelt abiküsimine või sellest loobumine	Ülesande muutus või ümbervaatamine Konteksti muutmine
Faas 4 Reaktsioon ja refleksioon	Kognitiivsed hinnangud	Afektiivsed reaktsioonid Ülesande väärtustamise aktiveerimine	Valikute tegemine	Ülesande hindamine Konteksti hindamine

MSLQ dimensioonide vastavus	Harjutamine Koostöö Organiseerimine Kriitiline mõtlemine Metakognitiivne eneseregulatsioon	Sisemine motivatsioon Väline motivatsioon Ülesande väärtustamine Kontroll õpiuskumuste üle Enesetõhusus Testipinge	Pingutuse reguleerimine Abi otsimine Aeg ja õpikeskkond	Kaaslaselt õppimine Aeg ja õpikeskkond
--------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------

Lisa 2. Näited Tartu Forseliuse Kooli õpetajate koostöös valminud plakatitest



TEEMA SISSEJUHATUS

MINU EESMÄRK:

Püstita endale eesmärk tunniks, nädalaks, uueks teemaks, kuuks, trimestriks või aastaks.

UURIMISKÜSIMUSED:

Mida juba tean? Mida tahan teada? Miks tahan teada? Kuidas saan teada?

ENNUSTAMINE:

Ennusta pealkirja või märksõnade põhjal, mida sa täna õpid. Praktilise töö puhul ennusta katse tulemusi ja analüüsi peale katse tegemist, mil määral ennustus täitus.

HINDA EELTEADMISI:

Hinda nt 7-palli skaalal, kui palju teemast tead.

TUTVUSTA EELTEADMISI:

Tutvusta (rühmas, paaris) oma eelnevaid teadmisi teema kohta. Too välja oma isiklikud kogemused selles valdkonnas.

KIIRE TEST:

Täida kiire tunnikontroll eelnevate teadmiste kohta, teadmiste kinnistamiseks või teemast arusaamise tuvastamiseks.

AJURÜNNAK:

Pane koos kaaslaste või grupiga kirja kõik, mida te teema kohta juba teate.

JOONISTA, MIDA TEAD:

Kujuta oma eelnevaid (või tunnis saadud) teadmisi joonistusega.

MIS TOIMUB PILDIL?:

Vaata tunni alguses pilti ilma selgituseta, kirjelda seal aset leidvat sündmust, nähtust või olukorda. Tunni lõpus vaata, kas kirjeldus muutus.

ÕPPIMISE PROTSESS

IDEEKAART:

Loo ideekaart oma eelnevatest teadmistest ning täienda/paranda seda teema õppimise käigus.

AJALEHE PEALKIRI:

Kirjuta ajalehe stiilis pealkiri hetkel õpitava teema kohta.

TV REKLAAM:

Mõttele koos rühmaga käsitletava teema kohta välja reklaamklipp ning etenda seda teistele.

LOE-MEENUTA-KONTROLLI:

Loe materjal läbi, pane see ära, meenuta paarilisele loetut ning seejärel kontrolli õigsust (või kontrollib paariline).

OMA SÕNADEGA:

Seleta teema lahti oma sõnadega. Kaaslased ja õpetaja võivad paluda selgitust, kui tekst kõlab õpikust pähe õpituna.

MÕTLE JA JAGA:

Mõttele küsimusele vastus esmalt omaette, siis leia paariline ja aruta vastust ning lahenduskäiku temaga.

KLASSI PUSLE:

Tee rühma või paarilisega endale selgeks üks osa uuest teemast ning õpeta seda pärast teistele.

KÜSI OSKAJALT:

Lahenda ülesanne ja kontrolli klassis vastused. Saanud õige vastuse, tõsta käsi. Saanud vale vastuse, mine õige vastuse saaja juurde ja aruta temaga lahenduskäik läbi.

VÖRDLE PAARILISEGA:

Täienda ja paranda paarilise töö põhjal enda tööd või konsepti.

PÄRIS ELU:

Lahenda õpetaja kirjelduse või tekitatud olukorra põhjal päris elu probleem. Tutvusta lahendust klassile.

PARIM LAHENDUS:

Lahenda rühmaga probleemülesanne, võrdle lahendust teise rühmaga. Valige kahe rühma peale parim lahendus ja tutvustage seda klassile. Põhjendage valikut.

NURKADE MÄNG:

Iga klassi nurk vastab ühele seisukohale, arusaamale või vastusele. Vali endale sobivaim nurk ning liigu sinna. Põhjenda oma valikut klassile.

PAUS KÜSIMISEKS:

Tee tunni keskel paus ja moodusta üks, paarilise või rühmaga teema kohta hetkel kõige olulisem tunduv küsimus.

VÄLJAKUTSE:

Vali endale teemaga seotud väljakutsete hulgast sobivaim ning pane ennast selles proovile.

TULEVIKUMINA:

Arutle, kuidas saaks sinu tulevikumina õpitavat oskust või teadmist kasutada.

TEEMA KOKKUVÕTE

LOETLE MÄRKSÕNAD:

Pane kirja kõik uued mõisted ja märksõnad, mida teada said.

FÜÜSILINE VASTUS:

Näita teemast arusaamist füüsiliselt (seisa/istu, pöidla üles/alla jms).

ENESEANALÜÜS:

Vasta tunni lõpus küsimusele: kas oleksin saanud teha midagi teisiti, et teemast paremini aru saada?

KAKS KÜSIMUST TUNNI LÕPPU:

Kõige olulisem, mida teada sain? Mis jäi veel arusaamatuks?

KOLM KÜSIMUST TUNNI LÕPPU:

Mida õppisin? Miks mul seda vaja on? Kuidas ma tean, et see on mul selge?

3-2-1:

Nimeta tunni lõpus 3 asja, mis olid tuttavad, 2 küsimust selle kohta, mis jäi veel segaseks ja 1 asi, mille kohta veel rohkem teada tahaksid.

ÜHE MINUTI KOKKUVÕTE:

Kirjuta ühe minuti jooksul tunniteemast kokkuvõte.

ÜHELAUSELINE KOKKUVÕTE:

Võta lühidalt ja loominguiliselt kokku tunnis õpitud materjal ühe lausega.

UNELMATE TUND:

Kirjelda, kuidas oleksid tahtnud seda teemat õppida ning milline oleks olnud sinu meelest ideaalne tund.

TAGASISIDE JA ANALÜÜS

TAGASISIDE KOLME LÕIGUGA:

Tagasisidest kaaslase tööd kolme lühikese lõiguga: esimeses too välja töö tugevused, teises probleemsete kohad ja kolmandas parandusettepanekud.

JALUTUSKÄIK GALERIS:

Näita oma või rühma tööd klassi seinal. Vaata üle kaaslase tööd ning jäta enda tagasiside töö alla.

KONTROLLPUNKTID:

Hinda enda või kaaslaste tööd etteantud kontrollpunktide järgi.

TAGASISIDE ÜMBERJUTUSTAMINE:

Jutusta paarilisele oma sõnadega ümber õpetajalt saadud tagasiside.

VIGADE PARANDUS:

Paranda oma töö õigekeelset õpetaja märgitud veade. Selgita iga vea paranduse juures, miks see on õige.

ÕPINIPPIDE JAGAMINE:

Jaga kaaslastega nõuandeid, kuidas sina õppisid ja kuidas sinu meetodid toimisid (kas selline õppimine oli tõhus). Uuri kaaslastelt nende õpinippide kohta.

LÜHIESSEE "KUIDAS SAIN ...?":

Kirjuta lühike essee sellest, kuidas saavutasid oma tulemuse (hinne, arvestus, protsent vm).

TULEMUSTE ANALÜÜS:

Anna endale protsentides või punktides hinnang: millist tulemust ootasid, kui palju panustasid, millise tulemuse sain? Analüüsi tulemusi.

AJARÄNNAK:

Mõttele, millist nõu annaksid mineviku endale läbitud teema õppimiseks. Pane kirja 3 nõuannet.

Lisa 3. Poolstruktureeritud lühiintervjuu TFK Tulevikukooli meeskonnaliikmetega

1. Kuidas hindad Tulevikukooli programmi ja selle ülesehitust? /mis olid selle tugevused ja puudujäägid?
2. Missugused programmis käsitletud teemad kõnetasid kõige rohkem? Miks?
3. Millistel põhjustel on oluline toetada õpilaste eneseregulatsiooni?
4. Kuidas toetad enda töös õpilaste eneseregulatsiooni? Too palun mõni näide.
5. Kuidas õnnestus koolil muutuse rakendamine?
 - Mis läks muutuse rakendamise juures hästi? Mida oleks võinud teisiti teha?
 - Kas sa näed muutust õpilaste eneseregulatsioonioskuses? Milliseid/Miks?
6. Missugused on kooli edasised sammud, et jätkata õpilaste eneseregulatsiooni toetamist?

Lisa 4. Moodustatud ala- ja peakategooriad

Kood	Alakategooriad	Peakategooriad
RQ1-3: Eneseregulatsiooni olulisus RQ1-6: Muutuse algus RQ1-5: Muutus mõtteviisis RQ1-9: Distantstõpe RQ1-10: Hinnang tegevusele	Eneseregulatsioon Muutuse käivitamine Distantstõpe Üldine hinnang	Hinnang programmi tegevustele
RQ1-2: Tõenduspõhine lähenemine RQ1-8: Tulevikukooli programmi tugevus	Tõenduspõhisus Tulevikukooli programm	Tõenduspõhisus
RQ1-7: Tulevikuplaanid RQ1-4: Õpetajatega tegelemine	Tulevikuplaanid Õpetajatega tegelemine	Edasised plaanid

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Airit Kõõra,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Eneseregulatsioonioskuse toetamine III kooliastmes ühe Tartu üldhariduskooli näitel“, mille juhendaja on Katrin Saks, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Airit Kõõra
19.05.2021