

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Merle Laasma ja Kaili Siimsen
ISESEISVA ÕPPIMISE PÄEV 3.-5.KLASSI ÕPILASTE ENESEREGULATSIOONI
TOETAJANA
Magistritöö

Juhendaja: haridusteaduste kaasprofessor Katrin Saks

Tartu 2026

KOKKUVÕTE

Iseseisva õppimise päev 3.–5. klassi õpilaste eneseregulatsiooni toetajana

Käesoleva magistritöö eesmärk on selgitada välja, millised muutused ilmnevad 3.–5. klassi õpilaste eneseregulatsioonis iseseisva õppimise päeva rakendamise järel ning millised tegurid seda mõjutavad. Uurimus viidi läbi ühes Eesti koolis kasutades kombineeritud uurimisviisi. Andmeid koguti MSLQ küsimustiku eel- ja järelmõõtmise ning õpetajate ja õpilaste intervjuudega. Tulemused näitasid statistiliselt olulist paranemist õpistrateegiate kasutamises, 3. klassi õpilaste puhul esines statistiliselt oluline langus mitmes eneseregulatsiooni komponendis. Viiendates klassides avaldusid positiivsed muutused mitmes eneseregulatsiooni faasis. Õpetajate hinnangul avaldusid muutused õpilaste eneseregulatsioonis eelkõige planeerimise, kontrolli ja refleksiooni faasis, kuid eesmärgistamine, tegevuse monitoorimine, õpistrateegiate teadlik kasutamine vajavad jätkuvalt suunamist. Iseseisva õppimise päev loob soodsad tingimused eneseregulatsioonioskuse arenguks, kuid eeldab teadlikku õpetajapoolset suunamist.

Võtmesõnad: eneseregulatsioon, iseseisva õppimise päev, õpijuhised, sekkumisuuring

ABSTRACT

Independent Learning Day as a Support for Self-Regulation in Grades 3–5

The aim of this master's thesis was to examine the changes in the self-regulation of 3rd–5th grade students following the implementation of an independent learning day and to identify the factors influencing these changes. The study was conducted in one Estonian school using a mixed-methods design. Data were collected through MSLQ pre- and post-questionnaires and interviews with teachers and students. The results showed a statistically significant improvement in the use of learning strategies, while 3rd-grade students demonstrated statistically significant declines in several self-regulation components. In 5th grade, positive changes emerged across multiple phases of self-regulation. Teachers highlighted developments in planning, control, and reflection, although students still required guidance in goal setting, monitoring, and strategy use. Independent learning day provides supportive conditions but requires deliberate teacher guidance.

Keywords: self-regulation, independent learning day, learning guide, intervention study

SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	4
1. TEOREETILINE RAAMISTIK	5
1.1. Eneseregulatsiooni mõiste.....	5
1.2. Enesereguleeritud õppimise mudelid.....	5
1.3. Enesereguleeritud õppimise komponendid	7
1.4. Õpilaste enesereguleeritud õppimise arengut mõjutavad tegurid	8
2. METOODIKA.....	11
2.1. Uurimisdisain	11
2.2. Valim.....	12
2.3. Sekkumine	13
2.4. Andmekogumine.....	14
2.5. Andmeanalüüs	16
3. TULEMUSED.....	17
3.1. Muutused 3.–5. klassi õpilaste hinnangutes oma eneseregulatsioonioskusele	17
3.2. Õpetajate kirjeldused õpilaste eneseregulatsioonioskuse avaldumisest ja muutustest IÕP kontekstis.....	20
3.3. Õpetajate hinnangul eneseregulatsioonioskuse avaldumist mõjutavad tegurid	22
3.4. Õpilaste kirjeldused oma eneseregulatsioonioskuse avaldumist.....	24
ARUTELU	26
TÄNUSÕNAD	30
AUTORSUSE KINNITUS	30
KASUTATUD KIRJANDUS	31
Lisa 1. Eneseregulatsiooni faasid ja regulatsioonivaldkonnad (Pintrich, 2004)	
Lisa 2. Õpijuhise raam	
Lisa 3. Õpetajate õpiringid	
Lisa 4. Eneseregulatsiooni komponentide jaotus MSLQ küsimustiku põhjal	
Lisa 5. Intervjuu kava	
Lisa 6. Fookusgrupi intervjuu kava	
Lisa 7. Kirjalikud nõusolekuvormid	
Lisa 8. Analüüsiraamistik	
Lisa 9. Koodipuu	
Lisa 10. Millised tegurid mõjutavad õpetajate hinnangul õpilaste eneseregulatsioonioskuse kujunemist	

SISSEJUHATUS

Eneseregulatsioon on tõhusa õppimise keskne alus, kuna see võimaldab õppijal seada eesmärged, planeerida tegevusi, jälgida oma edasijõudmist ja vajaduse korral kohandada õpistrateegiaid. Uuringud näitavad, et enesereguleeritud õppimine parandab õpitulemusi ning soodustab püsiva motivatsiooni kujunemist (Dignath & Büttner, 2008; Lourenço & Paiva, 2024).

Hoolimata enesereguleeritud õppimise olulisusest ei kujune eneseregulatsioonioskus koolipraktikas iseenesest. Ühelt poolt võib õpetaja juhitud õppekorraldus piirata õppijate võimalusi oma õppimist planeerida ja juhtida, mis vähendab eneseregulatsioonioskuse kujunemise võimalusi (Theobald, 2021; Zimmerman, 2002). Teisalt näitas Eesti distantsõppe kogemus, et märkimisväärne osa õpilasi ei tulnud toime iseseisva õppimisega olukorras, kus vastutus õppimise eest suurenes, kuid vajalikud eneseregulatsioonioskused ei olnud piisavalt arenenud (Eesti Haridusfoorum, 2020).

PISA 2022 tulemused osutavad õpilaste motivatsiooni ja pühendumuse langusele (Haridus- ja Teadusministeerium [HTM], 2023). Samal ajal rõhutab Haridus- ja Teadusministeerium dokumendis *Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035* vajadust toetada õppijate võimet oma õppimist teadlikult juhtida (HTM, 2021). Põhikooli lõpuks ennastjuhtiva õppija kujunemine eeldab teadlikult kavandatud õpistsituatsioone, kus õppijal on võimalus eneseregulatsioonioskust praktiseerida ja arendada juba varases koolieas (Alvi & Gillies, 2021; Dignath & Büttner, 2008). Eneseregulatsioonioskuse kujunemine on protsess, mis vajab korduvaid ja teadlikult kavandatud õpistsituatsioone, kus õppija seab eesmärged, valib ja kasutab teadlikult tõhusaid õpistrateegiaid, jälgib oma õpitegevust ning reflekteerib (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2002). Seetõttu on oluline luua õppekorraldus, mis toetab eneseregulatsioonioskuse arengut.

Üheks selliseks võimaluseks on iseseisva õppimise päev (edaspidi IÕP) koolis, mille raames tegutsevad õpilased õpetaja koostatud õpijuhiste alusel, võtavad suurema vastutuse oma õppimise kavandamise, jälgimise ja hindamise eest. IÕP loob õpijuhiste kaudu struktureeritud õpistsituatsiooni, kus õppijatel on võimalik eneseregulatsioonioskust teadlikult harjutada, samal ajal kui õpetaja toetab õppimist juhendamise ja tagasiside kaudu (Kersna *et al.*, 2025; Pintrich, 2004). Sellest lähtuvalt keskendub käesolev magistritöö sellele, kuidas IÕP rakendub kooli õppekorralduses ning mil määral toetab see 3.–5. klassi õpilaste eneseregulatsioonioskuse arengut.

1. TEOREETILINE RAAMISTIK

1.1. Eneseregulatsiooni mõiste

Põhikooli riikliku õppekava järgi (2024) on üheks õppe- ja kasvatuseesmärgiks kujundada õpilastes üldpädevusi, sh õpipädevust. Õpipädevuse kirjelduses tuuakse esile õppimise eesmärgistamine, oma õppetegevuse planeerimine, sobivate õpistrateegiate teadlik kasutamine ja õpitulemuste ning õppimise protsessi hindamine. Nimetatud tegevused eeldavad õppija aktiivset rolli oma õppimise juhtimisel ning on otseselt seotud eneseregulatsioonioskusega (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2002). Eneseregulatsiooni käsitletakse protsessina, mille käigus indiviid juhib ja koordineerib oma kognitiivseid, emotsionaalseid ja käitumuslikke reaktsioone eesmärkide saavutamiseks, kohandades oma tegevust vastavalt olukorrale (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

Enesereguleeritud õppimine (*self-regulated learning*) kirjeldab aktiivset õpiprotsessi, mille käigus seatakse õpieesmärke, kasutatakse õpistrateegiaid, jälgitakse oma edasiminekut ning reguleeritakse oma kognitsiooni, motivatsiooni ja käitumist seatud eesmärkide saavutamiseks (Pintrich, 2000; Pintrich & Zusho, 2002). Enesereguleeritud õppimist iseloomustab õpitegevuse teadlik suunamine, sealhulgas õppimise kavandamine, strateegiate rakendamine ja oma tegevuse jälgimine ning hindamine (Saks & Leijen, 2014). Seega hõlmab eneseregulatsioon üldisemalt indiviidi võimet juhtida oma kognitsiooni, emotsioone, motivatsiooni ja käitumist erinevates olukordades (Panadero & Alonso-Tapia, 2014), samas kui enesereguleeritud õppimine viitab nende protsesside rakendumisele õppimise kontekstis (Pintrich, 2004).

Eneseregulatsioonioskust käsitleme käesolevas töös enesereguleeritud õppimise aluseks olevate oskuste ja strateegiatena, mis võimaldavad õppijal oma õppimist teadlikult planeerida, jälgida ja hinnata. Nende protsesside paremaks mõistmiseks selgitame järgnevalt enesereguleeritud õppimise teoreetilisi mudeleid.

1.2. Enesereguleeritud õppimise mudelid

Käesolevas peatükis käsitleme kahte enesereguleeritud õppimise teoreetilist mudelit: Barry Zimmermani ja Paul R. Pintrichi lähenemist. Mudelid on valitud nende keske rolli tõttu enesereguleeritud õppimise uurimistraditsioonis, kus Zimmermani tsükliline käsitlus loob üldise aluse enesereguleeritud õppimise mõistmiseks ning Pintrichi raamistik võimaldab enesereguleeritud õppimist käsitleda eneseregulatsioonialade ja -faaside põhisel (Pintrich, 2000, 2004; Pintrich & Zusho, 2002; Zimmerman, 2002).

Zimmermani enesereguleeritud õppimise käsitlus kujunes sotsiaalkognitiivse teooria raames vastusena lähenemistele, mis seletasid õppijate edukust peamiselt püsivate võimete või isikuomadustega ega selgitanud piisavalt, miks sarnaste eeldustega õppijad võivad saavutada erinevaid tulemusi (Zimmerman, 2002). Zimmerman (2002, 2008) käsitles enesereguleeritud õppimist kui dünaamilist protsessi, mille kaudu õppija suunab oma mõtlemist, motivatsiooni ja käitumist eesmärkide saavutamisele ning mille kujunemisel on oluline isiku, käitumise ja keskkonna vastastikmõju. Zimmermani (2002) mudel käsitleb enesereguleeritud õppimist dünaamilise ja tsüklilise protsessina, kus õppija juhib teadlikult oma õppimist eesmärkide seadmise, tegevuse jälgimise ning refleksiooni kaudu. Mudel koosneb kolmest omavahel seotud faasist: eelmõtlemise, soorituse ja refleksiooni faasist. Eelmõtlemise faasis seab õppija eesmärgid ja kavandab strateegiaid enne õppetegevuse alustamist; soorituse faasis rakendab õppija valitud strateegiaid ning jälgib oma tegevust õppimise käigus; refleksiooni faasis hindab õppija saavutatud tulemusi ja oma tegevuse tõhusust, mille põhjal kohandatakse edasisi õppetegevusi (Zimmerman, 2002). Refleksioon varasemast õppimiskogemusest mõjutab otseselt järgmise õppetsükli eesmärgistamist ja planeerimist (Zimmerman, 2002). Õppija enesereguleeritud õppimisega seotud oskused kujunevad osaliselt juhendamise, tagasiside ja teiste käitumise jälgimise kaudu, mis näitab, et õppija regulatsioonioskuse areng on seotud õppimiskeskkonnaga, milles ta tegutseb (Zimmerman, 2002). Pintrich arendas neljafaasilise raamistiku välja samas sotsiaalkognitiivses traditsioonis, tuginedes Zimmermani kirjeldatud eneseregulatsiooni tsüklilisele käsitlusele (Pintrich, 2000, 2004; Pintrich & Zusho, 2002).

Käesolev magistritöö tugineb Pintrichi (2000, 2004) enesereguleeritud õppimise käsitlusele, mis pakub süstemaatilise raamistiku õppijate enesereguleeritud õppimise erinevate regulatsioonivaldkondade analüüsiks. Mudeli kohaselt käsitletakse õppimisprotsessi neljas regulatsioonialas (lisa 1): kognitsioon; motivatsioon, afektiivsed reaktsioonid; käitumine ja kontekst. Kõik eelnevalt nimetatud regulatsioonialad võimaldavad täpsemalt analüüsida, mida õppija erinevates olukordades reguleerib. Igas valdkonnas toimub regulatsioon neljas faasis: planeerimine, monitoorimine, kontrollimine ning reflekteerimine. Faasid ei ole rangelt lineaarsed, vaid võivad varieeruda vastavalt õppijale ja olukorrale (Pintrich & Zusho, 2002).

Pintrich käsitleb enesereguleeritud õppimise kujunemist kontekstuaalselt, rõhutades, et õppija regulatsioon ei kujune algselt iseseisvana, vaid on sageli juhendatud ja sotsiaalselt toetatud ning muutub kogemuse ja praktika kasvades järk-järgult iseseisvamaks (Pintrich & Zusho, 2002). Algajate õppijate puhul tähendab see, et eesmärgid ja tegevuste raamistik on

sageli õpetaja poolt ette antud ning õppija roll seisneb nende teadvustamises, mõistmises ja kasutamises oma õppetegevuse planeerimisel (Pintrich, 2004; Pintrich & Zusho, 2002). See käsitlus on kooskõlas sotsiaalkultuuriliste vaadetega, mille kohaselt kujuneb eneseregulatsioon algselt koostöös ja juhendamise kaudu (Võgotski, 1978).

Zimmermani ja Pintrichi käsitlused rõhutavad õppija aktiivset rolli, enesejälgimist ja refleksiooni olulisust õppimisprotsessi juhtimisel (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2002, 2008). Peamine erinevus Zimmerman ja Pintrich mudelite vahel seisneb õppimisprotsessi käsitluse detailsuses ja fookuses. Zimmermani (2002) mudel kirjeldab enesereguleeritud õppimist kui tsüklilist protsessi, mis koosneb planeerimise, soorituse ja refleksiooni faasidest, pakkudes üldist raamistikku õppimise dünaamika mõistmiseks. Pintrich (2004) arendab seda käsitlust edasi, struktureerides eneseregulatsiooni lisaks faasidele ka nelja regulatsioonivaldkonna kaudu (kognitiivne, motivatsiooni ja emotsioonidega seotud, käitumuslik ja kontekstuaalne). Seega võib Pintrichi mudelit käsitleda Zimmermani tsüklilise lähenemise laiendusena, mis võimaldab analüüsida, millistes valdkondades ja kuidas eneseregulatsioon erinevates faasides avaldub (Pintrich & Zusho, 2002). Selline lähenemine võimaldab õppimisprotsessi käsitleda terviklikult, arvestades nii õppijaga seotud protsesse kui ka konteksti mõju (Pintrich 2004).

Seetõttu on käesolevas magistritöös Pintrichi mudel asjakohasem teoreetiline raamistik, kuna see võimaldab õppijate eneseregulatsiooni analüüsida erinevate regulatsioonivaldkondade lõikes ning käsitleda samaaegselt nii kognitiivseid, motivatsiooni ja emotsioonidega seotud, käitumuslikke kui ka kontekstuaalseid tegureid (Pintrich, 2004). Pintrichi (2004) mudel loob aluse enesereguleeritud õppimise komponentide süsteemseks käsitlemiseks järgmises peatükis, kuna see hõlmab nii õppija sisemisi protsesse kui ka kontekstuaalseid tegureid, mis on olulised õpilaste enesereguleeritud õppimise oskuste avaldumise, muutuste ning neid mõjutavate tegurite mõistmisel.

1.3. Enesereguleeritud õppimise komponendid

Käesolevas peatükis käsitleme enesereguleeritud õppimise põhikomponente, lähtudes Pintrichi (2004) käsitusest, mille alusel eristatakse nelja regulatsiooniala. Nende komponentide avamine loob teoreetilise aluse enesereguleeritud õppimise protsesside mõistmiseks ning empiiriliste tulemuste tõlgendamiseks (lisa 1). Pintrichi (2004) käsitluse kohaselt moodustavad enesereguleeritud õppimise neli omavahel seotud regulatsiooniala, mida käsitleme järgnevalt eraldi.

Kognitsioon ja metakognitsioon moodustavad Pintrichi raamistikus ühe regulatsiooniala. Kognitiivne regulatsioon tähendab õppija teadlikku strateegiate kasutamist

uue info töötlemisel, sealhulgas kordamist, seostamist, organiseerimist ja sügavamalt mõtestamist, mis toetavad õppesisu mõistmist ja püsivat omandamist (Jõgi & Aus, 2015; Pintrich & Zusho, 2002). Kognitsioon hõlmab õppimisega seotud mõtlemisprotsesse ning metakognitsioon viitab nende protsesside teadlikule juhtimisele, sealhulgas planeerimisele, jälgimisele ja hindamisele (Veenman *et al.*, 2006). Metakognitsioon hõlmab nii metakognitiivseid teadmisi, mis puudutavad iseenda tundmist õppijana, ülesande eripära ja strateegiate kasutamist, kui ka metakognitiivseid oskusi, mis võimaldavad õppijal enda õppimist reguleerida ja kontrollida (Veenman *et al.*, 2006). Metakognitiivsed strateegiad: arusaamise jälgimine ja oma edusammude hindamine, aitavad õppijal õppimisprotsessi teadlikult suunata ja jälgida (Boekaerts & Cascallar, 2006). Refleksioon ja teadlik mõtlemise juhtimine aitavad õppijal mõista, kus ta on edukas ja kus tekivad raskused ning teha eesmärgipäraseid valikuid edasiste tegevuste kohta (Muijs & Bokhove, 2020).

Motivatsioon ja afektiivsed reaktsioonid moodustavad Pintrichi (2004) raamistikus ühe regulatsiooniala ning on enesereguleeritud õppimise eelduseks, kuna ilma huvi ja emotsionaalse valmisolekuta ei ole õppijal tahet oma õppimist teadlikult suunata ega pingutada pikaajaliste eesmärkide nimel (Efklides, 2011; Saks, 2020). Motivatsiooni reguleerimine on osa eneseregulatsioonist, mille käigus õppija jälgib ja suunab oma õpitahet ning emotsioone (Pintrich & Zusho, 2002). Käitumise regulatsioon hõlmab õppija oskust juhtida oma pingutust, ajakasutust ja ülesannete täitmist õppimise eesmärgil (Pintrich, 2004). Käitumuslik regulatsioon väljendub eelkõige püsivuses, ülesannete täitmisel ja pingutuse reguleerimises (Pintrich & Zusho, 2002). Konteksti regulatsioon hõlmab õppija oskust kujundada ja kasutada õppimiskeskkonda ning sotsiaalseid ressursse õppimise eesmärgil (Pintrich, 2004). See tähendab näiteks abi otsimist, õppetingimuste kohandamist ja keskkonna võimaluste teadlikku kasutamist õppimise toetamiseks (Pintrich & Zusho, 2002). Eeltoodud enesereguleeritud õppimise komponentide käsitus loob aluse järgmises peatükis kirjeldatavatele teguritele, mis võivad õppija eneseregulatsioonioskuse arengut toetada või takistada.

1.4. Õpilaste enesereguleeritud õppimise arengut mõjutavad tegurid

Õpilaste enesereguleeritud õppimise oskuste kujunemist mõjutavad mitmed tegurid, mida saab eristada toetavateks ja takistavateks ning mis avalduvad kognitiivsel, motivatsiooniga seotud, käitumuslikul ja kontekstuaalsel tasandil (Pintrich 2004). Enesereguleeritud õppimise arengut toetavad tegurid on seotud eelkõige õpetaja suunava rolli, õppimise struktuuri, strateegiate õpetamise ja motivatsiooni toetamisega (Dignath & Veenman, 2021).

Õpetaja, kes mudeldab ja selgitab õpistrateegiate kasutamist ning loob võimalusi nende rakendamiseks, aitab õppijal teadvustada õppimisprotsessi ja võtta selle eest vastutust (Jõgi & Aus, 2015; Khodabandehlou *et al.*, 2012). Selline strateegiate otsene õpetamine toetab metakognitiivsete oskuste kujunemist ja õppimise teadlikku juhtimist (Dignath & Veenman, 2021). Ilma juhendamise ja harjutamis võimaluseta võivad õpilased jääda vähetõhusate õpistrateegiate juurde, mistõttu on oluline strateegiate järjepidev harjutamine ja teadvustamine (Jõgi & Aus, 2015).

Eneseregulatsiooni arengut toetab õppimise selge struktuur ja järjepidevus ning arusaadavad õpijuhised, mis aitavad õppijal mõista ülesande eesmärki, kavandada ja jälgida oma tegevust (Pintrich, 2004). Õppija eneseregulatsiooni arengut soodustab autonoomia, mis annab võimaluse teha valikuid ja vastutada enda õppetegevuse eest. Enesemääramistooria kohaselt on autonoomia inimese üks baasvajadustest, mis on seotud sisemise motivatsiooni kujunemisega. Autonoomia puudumine või liigne kontroll vähendab õppija sisemist motivatsiooni ja valmisolekut oma õppimist teadlikult juhtida (Deci & Ryan, 2000). Motivatsiooni ei toeta liiga lihtsad ega ülemäära rasked ülesanded, samuti liigne kontroll ja ülemäärane rõhuasetus hinnetele, mis võivad vähendada õpilase iseseisvust ning tekitavad hirmu ebaõnnestumise ees (Kikas, 2015).

Zimmermani (2002) käsitluse põhjal on oluline toetada õppijat eesmärkide seadmisel, kuna see suunab tegevust ning toetab õppimise teadlikku juhtimist. Selged ja saavutatavad eesmärgid aitavad õppijal oma tegevust kohandada ja õpitulemusi parandada (Zimmerman, 2002, 2008). Seega kujuneb enesereguleeritud õppimine õpetaja juhendamise, õppimise struktureerimise ja autonoomia toetamise vastastikmõjus, kus õppijal on võimalus osaleda oma õppimise eesmärgistamises, jälgimises ja reflekteerimises. Üheks sellise lähenemise praktiliseks väljundiks on IÕP rakendamine koolis.

1.5. Õpetaja roll enesereguleeritud õppimise toetamisel IÕP raames

Kool saab eneseregulatsioonioskuse arengut toetada mitmel viisil, näiteks diferentseerides õppimist, pakkudes õppijatele valikuvõimalusi, kujundades õpikeskkonda ning õpetades teadlikult õpistrateegiaid ja refleksiooni. Üheks praktiliseks väljundiks on IÕP koolis, mis toetab õppija autonoomiat ning loob tingimused eneseregulatsioonioskuse teadlikuks harjutamiseks koolipäeva raames (Dignath & Veenman, 2021; Pintrich, 2004). Selline korraldus sobib algklassidesse, kus eneseregulatsioon areneb järk-järgult ning vajab alguses õpetaja loodud struktuuri ja juhendatud tuge (Dignath & Büttner, 2008).

Käesolevas uurimistöös käsitleme IÕP kui koolipäeva raames rakendatavat õppimise korralduslikku vormi, mille puhul õpilased tegutsevad koolis õpetaja juhendamisel tavapärasest iseseisvamalt ning võtavad vastutuse oma õppimise kavandamise ja elluviimise eest. IÕP eesmärk on pakkuda õppijatele võimalust harjutada eneseregulatsioonioskusi reaalses õpistuatsioonis. Selline korraldus loob olukorra, kus õppija peab ise oma tegevust kavandama, jälgima ja hindama, need on enesereguleeritud õppimise olulised komponendid (Pintrich, 2004). Seetõttu võimaldab IÕP õppijal kogeda, kuidas tema valikud mõjutavad õppimisprotsessi nii positiivselt kui ka negatiivselt. Aitab õpilasel mõista, millised valitud õpistrateegiad toimivad ja millal vajavad strateegiad kohandamist, arendades seeläbi indiviidi paindlikkust ja eneseteadlikkust (Boekaerts, 1999).

Algklassides on oluline õpetaja loodud selge struktuur, mille rakendamisel on oluline roll õpijuhistel. Selged ja eesmärgipärased õpijuhised aitavad õppijal mõista õppimise eesmärki, kavandada tegevuste järjekorda, jälgida oma edenemist ning reflekteerida õpitu üle (Kersna *et al.*, 2025). Sellised tegevused toetavad enesereguleeritud õppimise planeerimise, jälgimise ja refleksiooni faase (Pintrich, 2004). Magistritöö keskmes on korrapäraselt kord nädalas toimuv IÕP koolis, mille eesmärk on toetada õpilaste autonoomiat, ajaplaneerimise oskust ja vastutuse kujunemist oma õppimise eest. IÕP tegutsevad õpilased iseseisvalt, õpetaja koostatud õpijuhistega, mis suunavad eesmärgipärasele ja struktureeritud tegutsemisele.

Käesoleva magistritöö eesmärk on selgitada välja, millised muutused ilmnevad 3.–5. klassi õpilaste eneseregulatsioonis iseseisva õppimise päeva rakendamise järel ning millised tegurid seda mõjutavad. Selleks püstitasime järgmised uurimisküsimused:

1. Milliseid muutused avalduvad 3.–5. klassi õpilaste hinnangutes oma eneseregulatsioonioskusele iseseisva õppimise päeva rakendamise järel?
2. Kuidas kirjeldavad õpetajad õpilaste eneseregulatsioonioskuse avaldumist ja muutusi iseseisva õppimise päeva rakendamise ajal?
3. Millised tegurid mõjutavad õpetajate hinnangul õpilaste eneseregulatsioonioskuse avaldumist iseseisva õppimise päeva raames?
4. Kuidas kirjeldavad õpilased oma eneseregulatsioonioskuse avaldumist iseseisva õppimise päeva rakendamise järel?

2. METOODIKA

Uurimus viidi läbi ühes Eesti koolis, mille arengukava kohaselt on kooli eesmärgiks olla suunanäitaja teaduspõhises ja tehnoloogiat targalt rakendavas hariduses, kus igal õppijal on võimalus kasvada enastjuhtivaks, vastutustundlikuks ning elus hästi hakkama saavaks inimeseks. Kooli õppekava üldosa rõhutab paindlikku õppekorraldust, mis arvestab lapse sisemiste rütmide, tegutsemise kiiruse ja iseseisvus sooviga, arendades eneseregulatsioonioskusi.

Alates 2022. aastast on koolis sihipäraselt arendatud õpilaste eneseregulatsioonioskusi toetavaid praktikaid. Muudatuste elluviimisse on kaasatud õpetajad, kes on osalenud aruteludes ja õpiringides, kus on käsitletud eneseregulatsiooni teoreetilisi aluseid ning jagatud praktilisi kogemusi, sealhulgas teiste koolide praktikaid. Lisaks toimuvad kaks korda aastas tunnivaatlused, mille käigus õpetajad külastavad kolleegide tunde ning annavad tagasisidet eneseregulatsiooni toetamise kohta õppetöös. See tähendab, et uurimistöös osalenud õpilased ja õpetajad on arendusprotsessi osalised. Üks uurimistöö autoritest töötab antud koolis ning on alates 2022. aastast osalenud eneseregulatsiooni toetavate muudatuste kavandamises ja elluviimises.

2.1. Uurimisdisain

Uurimuse viisime läbi sekkumisuuringuna, mille käigus rakendati 6 kuu jooksul iseseisva õppimise päeva (IÕP). IÕP mõju hindasime koolikeskkonnas eel- ja järelmõõtmise abil samadel õpilasrühmadel 3.-5. klass. Kasutasime kombineeritud uurimisviisi, kogusime andmeid küsimustiku ja intervjuudega ning analüüsisime andmeid nii kvantitatiivselt kui kvalitatiivselt. Kvantitatiivne ja kvalitatiivne uurimisviis võivad olla teineteist täiendavad ning nende kombineerimine võimaldab käsitleda uurimisprobleemi mitmest vaatenurgast (Beilmann, 2025). Käesolevas uurimistöös võimaldas kvantitatiivne osa hinnata muutusi õppijate eneseregulatsioonioskuses, samas kui kvalitatiivne osa aitas neid muutusi sisuliselt tõlgendada. Kvantitatiivne osa, mis põhines enesekohasel küsimustikul, võimaldas hinnata muutusi õpilaste hinnangutes oma eneseregulatsioonioskusele eel- ja järelmõõtmise võrdluses. Enesekohane küsimustik MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire [MSLQ]), on loodud õppijate motivatsiooni ja õpistrateegiate kasutamise hindamiseks, mis on enesereguleeritud õppimise keskseteks komponentideks (Pintrich *et al.*, 1991; Saks *et al.*, 2015). Kvalitatiivne osa, mis tugines individuaalintervjuudel õpetajatega ja fookusgrupi intervjuudel õpilastega, võimaldas mõista õpetajate ja õpilaste kogemusi ning sekkumise rakendamist mõjutavaid tegureid.

2.2. Valim

Magistritöö valimi moodustasid ühe Tallinna kooli (edaspidi kool) 3.–5. klassi õpilased ning nende klasside klassiõpetajad. Kooli valisime uuringusse sihipäraselt, kuna IÕP rakendati seal kõigis 3.–5. klassides kogu õppeaasta vältel, mis võimaldas hinnata sekkumise mõju koolikeskkonnas. Sihipärase valimi puhul valib uurija uuringus osalejad teadlikult, lähtudes uuringu eesmärgist (Beilmann & Rämmer, 2025). Varasemalt ei olnud IÕP rakendamine koolis järjepidev ega seotud teadliku enesereguleeritud õppimise toetamisega, mistõttu kujunes uurimistöö käigus loodud sekkumine kooli kontekstis uueks praktikaks. Valimisse kaasatud õpilased vastasid kahele põhikriteeriumile:

- (1) osalesid sekkumises kuue kuu vältel ning
- (2) vanuseline areng võimaldas MSLQ küsimustiku mõistmist ja täitmist (Saks & Leijen, 2020).

Kvantitatiivses andmekogumises lähtusime kõikse valimi põhimõttest, mille puhul kaasatakse uuringusse kogu uuritav populatsioon (Beilmann & Rämmer, 2025).

Küsimustikule vastasid kõik uuringu läbiviimise päeval koolis viibinud 3.–5. klasside õpilased, puudujad jäid uuringust välja. Küsimustik täideti klassiruumis uurimistöö autorite juhendamisel kahes etapis. Küsimustiku täitis septembris kokku 203 õpilast ja veebruaris 193 õpilast. Lõpliku valimi moodustas 176 õpilast, kes osalesid nii septembris kui ka veebruaris ning kelle tulemusi oli võimalik omavahel võrrelda. Tabel 1 annab ülevaate valimi kujunemisest ja valikumeetodite seosest uurimisküsimuste ja andmekogumise eesmärkidega.

Tabel 1. Uurimismeetodid, valim ja eesmärgid

Uurimis-küsimus	Uurimisviis	Valimi tüüp	Osalejad	Eesmärk
1.	Kvantitatiivne	Kõikne valim	Õpilased (N=176)	Hinnata muutusi
2.	Kvalitatiivne	Sihipärane valim	Õpetajad (N=6)	Kirjeldada muutusi
3.	Kvalitatiivne	Sihipärane valim	Õpetajad (N=6)	Selgitada muutusi
4.	Kvalitatiivne	Juhuvalim	Õpilased (N=23)	Kirjeldada kogemusi

Kvalitatiivses andmekogumises kasutasime sihipärast valimit (Beilmann & Rämmer, 2025), kaasates õpilased, kes osalesid IÕP ning omasid selle rakendamise kogemust. Valisime uuringu läbiviimiseks fookusgrupi intervjuu, kuna see võimaldab hinnata uuritavate kogemusi rühmadünaamika kaudu ning toetab arutelu kujunemist osalejate vastastikuses mõttevahetuses (Hirsjärvi *et al.*, 2005). Enne intervjuu algust tutvustati osalejatele uuringu

eesmärki, rõhutati intervjuul osalemise vabatahtlikkust ning küsiti luba salvestamiseks. Fookusgrupi intervjuudes osalenud õpilased valisime lihtsa juhuvaliku teel (loosimine) nende õpilaste hulgast, kelle vanemad olid andnud kirjaliku nõusoleku uuringus osalemiseks. Lihtsa juhuvalimi puhul on kõigil sellesse üldkogumisse kuuluvatel liikmetel võrdne tõenäosus valimisse sattuda (Beilmann & Rämmer, 2025). Loosimise viisime läbi klasside kaupa, et tagada eri vanuserühmade esindatus. Fookusgrupi intervjuudes osales kokku 23 õpilast, kellest 12 olid tüdrukud ja 11 poisid. Osalejatele selgitasime uuringu eesmärki ja andmete kasutamist. Intervjuud salvestasime osalejate nõusolekul ning andmed pseudonümiseeriti. Tabelis 2 on esitatud küsimustikus ja fookusgrupi intervjuudes osalenud õpilaste jaotuse klasside ja soo lõikes.

Tabel 2. Küsimustikus ja fookusgrupi intervjuudes osalenud õpilaste jaotus klasside ja soo lõikes

Klass	Poisid (küsimustik)	Tüdrukud (küsimustik)	Poisid (fookusgrupp)	Tüdrukud (fookusgrupp)
3. klass	29	27	3	3
4. klass	32	29	4	5
5. klass	28	31	4	4

Märkused. Küsimustik - MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire).

Intervjuudesse kaasasime sihipärase valimi teel 3.–5. klasside klassiõpetajad, kes rakendasid IÕP oma klassis. Intervjuudes osales kokku 6 klassiõpetajat. Klassiõpetaja, kes on magistritöö üks autoritest valimisse ei kuulunud, et vähendada võimalikku rollikonflikti ja uurija mõju. Õpetajate tööstaaž klassiõpetajana varieerus 6–34 aastani ($M=13$; $SD=10,2$) ning uuritavas koolis töötamise kogemus jäi vahemikku 3–10 aastat ($M=6$; $SD=3,2$).

2.3. Sekkumine

Uuringu sekkumine oli IÕP rakendamine kõigis 3.–5. klassides. Paralleelselt IÕP-ga toimusid õpetajate professionaalset arengut toetavad õpiringid, käesolev uuring keskendub vaid IÕP mõju hindamisele. IÕP rakendati alates 2025. aasta oktoobrist, iga klassiõpetaja valis ühe kindla nädalapäeva, kus õppetöö toimus õpijuhiste abil. Kuigi IÕP ei olnud koolis täiesti uus praktika, toimus uurimuse raames IÕP süsteemne iganädalane rakendamine, keskendudes eneseregulatsioonioskuse teadlikule toetamisele. Tavapärasel tunnis juhib protsessi peamiselt õpetaja ning õppimine toimub tunni kaupa, siis IÕP raames on õppepäev üles ehitatud õpijuhise alusel, mis suunab õpilast ise eesmärgi seadma, oma tegevust planeerima, jälgima

ja reflekteerima. Seega seisneb IÕP eripära mitte üksikutes tegevustes, vaid õppimisprotsessi terviklikus ülesehituses, kus õppija roll ja vastutus on suurem.

Õpijuhised koostasid klassiõpetajad ühtse struktuuri alusel, õpijuhised sisaldasid õppimise eesmärgi, ülesandeid, kasutatavaid õppematerjale ning enesehindamise ja refleksiooni osa. Õpijuhiste struktuur (lisa2) töötati välja õpetajate õpiringides ning selle eesmärk on toetada õppijate eneseregulatsiooni kujunemist. Õpijuhised on eesmärkidega seotud suuline või kirjalik juhised, mis struktureerib õppimisprotsessi ning toetab õppija iseseisvat tegutsemist (Timoššuk *et al.*, 2020). Selline ülesehitus toetab eneseregulatsiooni põhikomponente: eesmärgistamine, tegevuse jälgimine ja refleksioon (Pintrich, 2004), olles kooskõlas õppijakeskse õpikäsituse põhimõtetega (Kersna *et al.*, 2025). Õpijuhiste kasutamine ei vähenda õpetaja rolli, vaid muudab selle iseloomu, õpetaja tegutseb õppimise struktureerija, suunaja ja refleksiooni toetajana, pakkudes õppijatele tuge ning kujundavat tagasisidet (Kersna *et al.*, 2025).

IÕP rakendamist toetasid klassiõpetajatele suunatud regulaarsed õpingid, mis toimusid paralleelselt sekkumisega. Klassiõpetajatele suunatud õpingid toimusid ajavahemikul august 2025 kuni mai 2026. Kokku viidi läbi 10 õpingi, milles osales 15 klassiõpetajat. Õpingide teemadega on võimalik tutvuda täpsemalt lisa 3. Õpetajate teadmisi saab kujundada ja toetada töökohapõhise koostöise õppimise kaudu (Aus *et al.*, 2021) ning õpikogukond loob tingimused õpetajate professionaalseks arenguks (Hord, 1997). Õpingide eesmärk oli kujundada õpetajatega ühine arusaam õpijuhiste ülesehitusest ning õpetaja rollist IÕP-l.

2.4. Andmekogumine

Uurimuses kasutasime Pintrichi raamistikust lähtuvat õpistrateegiate ja motivatsiooni küsimustikku MSLQ, mis on laialdaselt kasutatud ja valideeritud instrument õppijate kognitiivsete, metakognitiivsete ja motivatsiooniga seotud regulatsioonistrateegiate hindamiseks (Pintrich, 2004; Pintrich *et al.*, 1991). Küsimustik on eesti keelde tõlgitud, kohandatud ja valideeritud (Saks *et al.*, 2015) ning selle sisemine reliaablus on kõrge ($\alpha = 0,92$). Küsimustik (lisa 4) koosneb motivatsiooni ja õpistrateegiate skaalast ning sisaldab 81 väidet. Motivatsiooni mõõdik on 31 väidet, mis jagunevad kuude faktorisse: sisemine ja väline motivatsioon, ülesande väärtustamine, kontroll õpiuskumuste üle, enesetõhusus ja testiärevus. Strateegiate mõõdik on 50 väidet, mis jagunevad üheksasse faktorisse: harjutamine, viimistlemine, teadmiste organiseerimine, kriitiline mõtlemine, metakognitiivne eneseregulatsioon, aeg ja õpikeskkond, jõupingutuse reguleerimine, kaaslastelt õppimine ning

abiküsimine (Pintrich *et al.*, 1991). Vastajad hindavad enesekohaseid väiteid 7-pallisel Likerti skaalal. Küsimustik viidi läbi eel- ja järelmõõtmisena enne (septembris 2025) ning pärast sekkumist (veebruaris 2026) elektroonselt LimeSurvey keskkonnas.

Õpetajate arvamuste ja kogemuste uurimiseks viisime läbi 6 poolstruktureeritud individuaalintervjuud. Poolstruktureeritud intervjuu võimaldab käsitleda ettevalmistatud teemaplokke ning esitada vajadusel täpsustavaid küsimusi (Lepik *et al.*, 2025). See sobis käesoleva magistritöö eesmärgiga, kuna võimaldas õpetajatel kirjeldada õpilaste eneseregulatsioonioskuse avaldumist ja muutusi ning seda mõjutavaid tegureid IÕP kontekstis. Õpetajate hinnangud põhinesid nende igapäevasel õpetamiskogemusel põhinevatel märkamistel sekkumise käigus toimunud muutuste üle. Intervjuud viidi läbi sekkumise lõpuperioodil (veebruaris), mistõttu kajastavad hinnangud õpetajate jooksvaid tähelepanekuid ja kogemusi õpilaste eneseregulatsiooni kujunemisest. Õpetajate intervjuu kava (lisa 5) koostamisel lähtusime magistritöö eesmärgist ning uurimisküsimustest, tuginedes teaduskirjandusele. Intervjuukava kvaliteedi tagamiseks tegime prooviintervjuu ühe klassiõpetajaga, saadud tagasiside põhjal täpsustasime sõnastust, piloteerimise käigus kogutud andmeid ei kasutatud lõplikus andmestikus ega analüüsis.

Õpilaste eneseregulatsioonioskuse arengu analüüsimiseks ning küsimustiku tulemuste tõlgendamiseks viis üks töö autoritest läbi kolm poolstruktureeritud fookusgrupi intervjuud 23 õpilasega (tabel 2). Fookusgrupi intervjuud kestsid 19-34 minutit ning intervjuud viidi läbi veebruaris sekkumise lõpuperioodil. Fookusgrupi intervjuu kava (lisa 6) koostasime lähtuvalt uurimisküsimustest ja teoreetilisest raamistikust. Küsimused olid avatud ning jaotatud temaatilisteks plokkideks, käsitledes õppimise planeerimist, juhtimist, enesekontrolli ja refleksiooni. Intervjuu kava sobivuse hindamiseks viisime läbi prooviintervjuu ühe valimi kriteeriumitele vastava õpilasega, eesmärk oli hinnata küsimuste arusaadavust ja loogilist järjestust. Piloteerimise tulemusel täpsustasime küsimuste sõnastust sihtrühmale sobivamaks ning prooviküsitluse käigus kogutud andmeid ei kasutaud lõplikus andmestikus ega analüüsis.

Klassiõpetajate individuaalintervjuud toimusid koolis eelnevalt kokkulepitud ajal, kestsid 28–44 minutit ning salvestati osalejate nõusolekul. Kõik intervjuud salvestati helifailidena ja transkribeeriti tekstifailideks, kasutades sõna-sõnalist fokuseerimata transkriptsioonistrateegiat (Linno, 2020). See tähendab, et intervjuud pandi kirja võimalikult täpselt, säilitades osalejate väljendusviisi ja lauseehitust. Helifailide transkribeerimiseks kasutati veebipõhist kõnetuvastustööriista tekstiks.ee (Olev & Alumäe, 2022), mille abil loodi esmased tekstiversioonid. Seejärel kontrolliti ja täpsustati transkriptsioone käsitsi, parandades võimalikud ebatäpsused. Õpetajate intervjuude transkriptsioonide kogumaht oli 72 lehekülge

ning õpilaste fookusgrupi intervjuude transkriptsioonide kogumaht 42 lehekülge (Arial 11 pt, üherealine reavahe).

Enne andmekogumise alustamist saadi kooli juhtkonnalt nõusolek ning osalejaid informeeriti uuringu eesmärgist, andmete kasutamisest ja osalemise vabatahtlikkusest. Lapsevanemad andsid õpilaste osalemiseks kirjaliku nõusoleku (lisa 7) ning õpetajate intervjuud viidi läbi nende nõusolekul. Uuringus järgiti teaduseetika põhimõtteid (Tartu Ülikooli eetikakeskus, 2017). Kõik andmed pseudonümiseeriti ning andmeid säilitatakse parooliga kaitstud keskkonnas kuni magistritöö kaitsmiseni, seejärel need kustutatakse. Kuna üks töö autoritest töötab uuritavas koolis ja osales sekkumistegevuste rakendamises, viis võimaliku rollikonflikti vähendamiseks intervjuud läbi kooliga mitteseotud töö autor.

2.5. Andmeanalüüs

Esimesele uurimisküsimusele vastamiseks viisime õpilastega läbi eel- ja järeltesti, mille tulemused kandsime Google Forms keskkonnast MS Exceli tabelisse. Saadud andmetabeli korrastamisel lähtusime Pintrichi jt (1991) MSLQ küsimustiku juhendist, mille abil jagasime väited eelnevalt nimetatud faktoritesse (lisa 4). Iga faktori puhul arvutasime keskmised väärtused ja standardhälbed. Seejärel analüüsisime andmeid IBM SPSS Statistics programmiga, kus võrdlesime eel- ja järeltesti tulemusi. Kuna andmed vastasid normaaljaotusele, siis kasutasime eel- ja järeltesti keskmiste võrdlemiseks parameetrilist paarisvalimi t-testi ($p < 0,05$).

Uurimisküsimuste 2, 3 ja 4 jaoks analüüsisime intervjuude andmeid kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil. Analüüsiprotsess algas helifailidena salvestatud intervjuude transkriptsioonide korduva läbilugemisega, et saavutada terviklik arusaam andmestikust. Andmeanalüüsi viisime läbi vabavaralises andmetöötluskeskkonnas QCAmap (Fenzl & Mayring, 2017), kuhu laadisime üles õpilaste ja õpetajatega läbiviidud intervjuude pseudonümiseeritud transkriptsioonid. Seejärel viisime läbi kodeerimise, mille käigus eristasime tekstist tähendusüksused (sõna, lause või lõik) ning millele omistasime koodid. Õpilaste ja õpetajate intervjuude andmeid analüüsisime eraldi, et säilitada rühmade kogemuste eripära. Lisaks analüüsisime kodeerimisel intervjuufaile uurimisküsimuste kaupa, töötades kõigi uurimisküsimustega eraldi.

Teisele uurimisküsimusele vastamiseks kasutasime deduktiivset sisuanalüüsi, lähtudes Pintrichi (2004) eneseregulatsiooni teooriast. Deduktiivne lähenemine tähendab, et analüüsis lähtutakse eelnevalt teooriast tulenevatest kategooriatest (Beilmann, 2025). Analüüsiraamistiku

(lisa 8) koostasime lähtudes mudelis esitatud eneseregulatsiooni faasidest ning -valdkondadest, kokku 24 koodi.

Kolmandale ja neljandale uurimisküsimusele vastamiseks kasutasime abduktiivset sisuanalüüsi (Thompson, 2022), kus koodid kujunesid andmestikust, kuid kategooriate määramisel lähtusime teooriast. Abduktiivne analüüs püüab leida tasakaalu induktiivse ja deduktiivse lähenemise vahel, kaasates paralleelselt nii empiirilised andmed kui ka olemasoleva teoreetilise teadmise, et pakkuda nähtusele kõige loogilisemat selgitust (Thompson, 2022). Analüüsi käigus rühmitasime kodeeritud tähendusüksused sarnasuse alusel ning koondasime alam- ja peakategooriateks. Kolmanda uurimisküsimuse analüüsi tulemusena tekkis 84 koodi, mis koondusid 29 alamkategooriasse ja kahte peakategooriasse, õppijate eneseregulatsiooni toetavad ja takistavad tegurid (lisa 9). Neljanda uurimisküsimuse analüüsi tulemusena tekkis 45 koodi, mis koondati nelja peakategooriasse: käitumuslikud, kognitiivsed, motivatsiooniga seotud ja kontekstuaalsed tegurid ning mis omakorda jagunesid 14 alamkategooriaks (lisa 10).

Analüüsi usaldusväärsuse tagamiseks kasutasime kaaskodeerimist 50% andmestiku ulatuses. Mõlemad magistritöö autorid osalesid kodeerimisprotsessis, arutades ühiselt koodide tähendust ja seda, millise koodi alla erinevad intervjuuteksti tähendusüksused paigutada. Tekkinud lahknevused arutasime läbi kuni konsensuse saavutamiseni. Lisaks pöördusime analüüsi käigus korduvalt tagasi algandmete juurde, et kontrollida koodide ja kategooriate vastavust algmaterjalile.

3. TULEMUSED

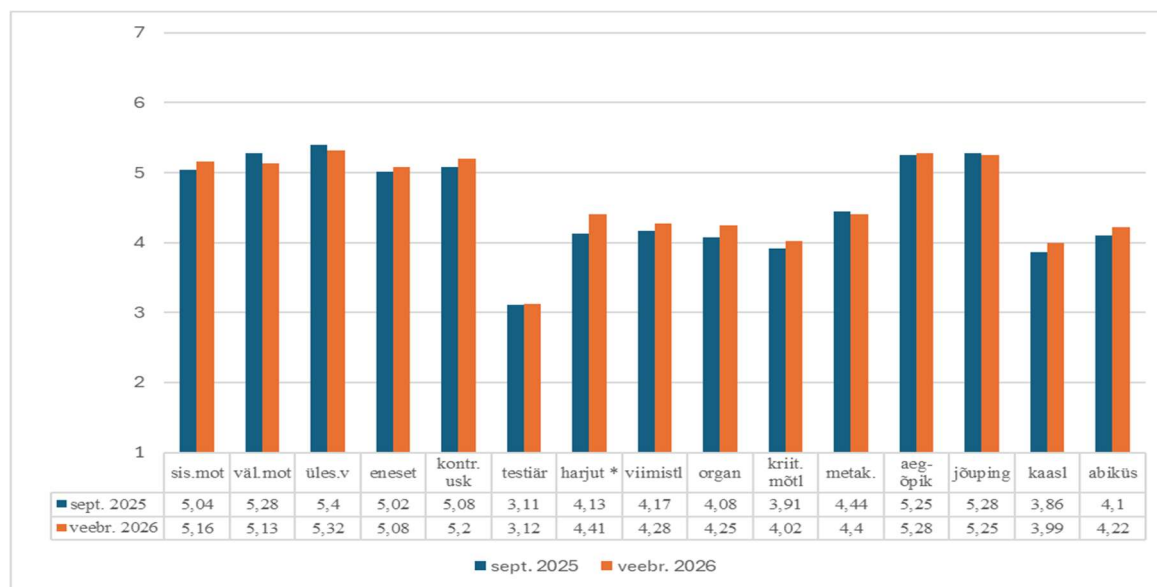
Käesoleva magistritöö eesmärk on selgitada välja, millised muutused ilmnevad 3.–5. klassi õpilaste eneseregulatsioonis iseseisva õppimise päeva rakendamise järel ning millised tegurid seda mõjutavad. Tulemuste ilmetamiseks on lisatud tsitaate intervjuudest, mida on selguse huvides minimaalselt korrigeeritud. Uuringu seisukohalt on ebaolulised lauseosad eemaldatud. Intervjueeritavate konfidentsiaalsuse tagamiseks on neile määratud koodid: õpetajad on tähistatud kui Õ1–Õ6.

3.1. Muutused 3.–5. klassi õpilaste hinnangutes oma eneseregulatsioonioskusele

Selleks, et selgitada välja, millised muutused avalduvad 3.–5. klassi õpilaste hinnangutes oma eneseregulatsioonioskusele IÕP rakendamise järel, kasutasime andmete kogumiseks Pintrich jt (1991) loodud enesekohast küsimustikku MSLQ. Tulemused on esitatud joonisel 1, kus

võrreldakse vastajate hinnanguid oma eneseregulatsiooni oskusele 2025. aasta septembris (eeltest) ja 2026. aasta veebruaris (järeltest). Joonisel on toodud vastavate faktorite aritmeetilised keskmised, mis võimaldavad võrrelda muutusi õpilaste hinnangutes erinevate eneseregulatsiooni komponentide lõikes.

Joonis 1. MSLQ eel- ja järeltesti tulemused (7-palline skaala)



*Märkus: *tähistab statistiliselt olulist erinevust ($p < 0,05$). Lühendid on lahti seletatud lisas 7.*

Kirjeldav statistika näitab, et mitme faktori puhul on järeldmõõtmise keskmised väärtused kõrgemad kui eeltestis. Samas on muutused erinevate faktorite lõikes suhteliselt väikesed. Lisaks analüüsisime andmeid IBM SPSS Statistics programmiga, kus võrdlesime eel- ja järeltesti tulemusi. Kuna andmed vastasid normaaljaotusele, siis kasutasime eel- ja järeltesti keskmiste võrdlemiseks parameetrilist paarisvalimi t-testi. Ainus faktor, kus ilmnes statistiliselt oluline erinevus, oli harjutamine: eeltesti ($M=4,14$; $SD=1,27$) ja järeltesti ($M=4,41$; $SD=1,18$) tulemuste võrdlus $t=2,15$ ($p=0,033$). Teiste faktorite puhul oli samuti näha keskmiste väärtuste mõningast suurenemist, kuid need ei olnud statistiliselt olulised.

Klasside võrdluses tehtud analüüs (tabel 3) näitas, et statistiliselt olulised muutused avaldusid erinevates eneseregulatsiooni komponentides ning varieerusid klassiti. 3. klassi õpilaste puhul avaldusid statistiliselt olulised muutused kolmes komponendis: ülesande väärtustamine, metakognitiivne eneseregulatsioon ning aja ja õpikeskkonna reguleerimine, nimetatud muutused olid aga negatiivsed. 4. klassi õpilaste puhul oli statistiliselt oluline muutus kontrollis oma õpiuskumuste üle, kus keskmine väärtus järeldhindamisel suurenes.

5. klassi õpilaste eel- ja järeltesti võrdluses tuli välja statistiliselt olulised positiivsed muutused sisemises motivatsioonis, ülesande väärtustamises ning enesetõhususes. Tulemused näitasid statistiliselt olulisi muutusi õpistrateegiate kasutamises: harjutamine, viimistlemine, teadmiste organiseerimine ning metakognitiivne eneseregulatsioon (tabel 3).

Tabel 3. Eel- ja järeltesti võrdluses ilmnenud statistiliselt olulised muutused eneseregulatsiooni komponentides (3.–5. klass)

		Eeltest		Järeltest		t	p
		keskmine	standardhälve	keskmine	standardhälve		
3. klass	ülesande väärt.	5,69	1,09	5,24 ↓	1,28	2,06	0,045
	metakogn. ER	4,76	0,91	4,38 ↓	0,93	2,47	0,017
	aeg-õpikeskkond	5,58	0,85	5,21 ↓	0,96	2,31	0,025
4. klass	kontroll õpiuskumuste üle	4,97	0,96	5,14 ↑	1,09	2,01	0,049
5. klass	sisemine motiv.	4,89	1,04	5,33 ↑	0,93	2,21	0,031
	ülesande väärt.	5,11	1,25	5,63 ↑	1,08	2,43	0,018
	enesetõhusus	4,89	1,09	5,27 ↑	0,97	2,19	0,032
	harjutamine	3,85	1,20	4,53 ↑	1,18	3,18	0,020
	viimistlemine	3,81	1,19	4,44 ↑	1,07	3,06	0,003
	organiseerimine	3,81	1,16	4,40 ↑	1,26	2,76	0,080
	metakogn. ER	4,21	1,01	4,54 ↑	0,87	2,14	0,037

Märkus: metakogn ER – metakognitiivne eneseregulatsioon

Tulemused näitavad, et eneseregulatsioonioskuse muutused ei olnud kõigis klassides ühtlased. Kui 3. klassis ilmnes mitme komponendi puhul pigem langus, siis 5. klassis oli näha selget ja mitmekülgset arengut nii motivatsioonis kui ka õpistrateegiate kasutamises. 4. klassi puhul oli muutus tagasihoidlikum ning see avaldus eelkõige kontrolli suurenemises õpiuskumuste üle, mis viitab õpilaste kasvavale arusaamale, et eduelamus sõltub nende enda pingutusest. Pärast IÕP rakendamist on õpilaste hinnangutes oma õpistrateegiate kasutamisele siiski märgata mõningaid positiivseid muutusi. Statistiliselt oluline paranemine ilmnes harjutamise strateegiate kasutamises, mis näitab, et õpilased hindasid järelmõõtmisel sagedasemaks õpitut kordavate ja kinnistavate õpistrateegiate kasutamist.

3.2. Õpetajate kirjeldused õpilaste eneseregulatsioonioskuse avaldumisest ja muutustest IÕP kontekstis

Teise uurimisküsimusega selgitasime välja, kuidas kirjeldavad õpetajad õpilaste eneseregulatsioonioskuse avaldumist ja muutusi IÕP rakendamise ajal. Selleks analüüsisime õpetajate poolstruktureeritud intervjuusid, lähtudes deduktiivselt Pintrichi (2004) eneseregulatsiooni faasidest ja regulatsioonivaldkondadest (lisa 1). Analüüsi käigus kujunenud koodid ja kategooriad on esitatud lisa 8. Tulemused esitatakse eneseregulatsiooni faaside kaupa.

Planeerimisfaasis kirjeldasid õpetajad õpilaste arengut eelkõige eesmärkide mõistmises, eesmärgistamises ning õppimise kavandamises. Õpetajate sõnul ei oska 3.-5. klassi õpilased õppimise alguses alati veel iseseisvalt eesmärke seada, kuid IÕP rakendamise käigus on toimunud järkjärguline areng: *”Eesmärgistamist ma veel kolmandas klassis ei ütleks, et on päris see osa, et ta suudaks ise eesmärgistada. (...) ta loeb eesmärgi läbi ja nagu viib ennast sinna lainele”* (Õ2). Õpetajad tõid esile, et õpetaja abil suudavad õpilased õppimist järjest teadlikumalt eesmärgistada. Õpetajad märkisid, et eesmärkide mõistmist toetab nende ühine läbivaatamine. Õpetajate sõnul oskavad õpilased järjest paremini otsustada, millises järjekorras ülesandeid lahendada ja kuidas õppimiseks ette nähtud aega kasutada: *„Siis nad ise otsustavad, missuguses järjekorras nad mis ülesandeid teevad“* (Õ3). Samuti tõid õpetajad esile, et õpilased hakkasid üha enam mõistma õpijuhise loogikat ja IÕP ülesehitust ning õpilaste eesmärgistamine on ajapikku muutunud sisulisemaks ja teadlikumaks.

Monitoorimisfaasis kirjeldasid õpetajad muutusi eelkõige õppimise jälgimises, oma arusaamise kontrollimises ning abivajaduse märkamises. Õpetajate hinnangul oskavad õpilased üha paremini hinnata, kas nad saavad ülesandest aru, kas nende töö edeneb ja millal on vaja kasutada lisamaterjale või otsida tuge: *„Õpilane teab, kus on need materjalid, kust lugeda, kust vaadata“* (Õ3). Õpetajate sõnul on õpilased muutunud teadlikumaks oma õppimisest, mis väljendub nende enesekontrollis: õpilased kontrollivad oma töid iseseisvalt vastuste abil, parandavad vead ning otsustavad seejärel, kas nad vajavad täiendavat abi. Samuti toodi esile, et õpilased suudavad üha enam teadvustada, kui õppesisu jääb neile ebaselgeks ning pöörduvad abi saamiseks õpetaja või kaaslaste poole.

Õpetajate kirjelduste põhjal on suurenenud õpilaste metakognitiivne teadlikkus. Nad oskavad märgata õppimise käigus tekkinud raskusi, hinnata oma oskuste taset ning sõnastada, mida on vaja veel harjutada: *„Et ta oskab ennast juba tegelikult kolmandas klassis analüüsida ja teha mingid järeldused selle osas, mida ta peab veel juurde õppima või mis tal*

on veel nii-öelda puudulik“ (Õ2). Samuti tuli uuringus välja, et õpilased suudavad üha enam teadvustada ja nimetada kasutatavaid õpistrateegiaid. Märkimisväärse muutusena toodi välja abi küsimise viisid: õpilased pöörduvad järjest sagedamini esmalt kaaslaste poole ning alles seejärel paluvad selgitust õpetajalt. Õpetajad täheldasid, et kuigi teadlikkus oma õppimise jälgimisest on suurenenud, vajavad õpilased monitoorimisfaasis jätkuvalt õpetaja suunamist.

Kontrollifaasis tuli õpetajate hinnangul selgelt esile jõupingutuse, tähelepanu ja õppimiskeskkonna reguleerimine. Õpetajate märkasid, et õpilased oskavad paremini suunata oma tähelepanu, kasutada aega eesmärgipäraselt ning teha teadlikumaid valikuid õppimiseks sobiva keskkonna osas. Õpilased mõistavad õppimise ajal tehtud pingutuse seost hilisema töökoormusega: „*Õpioskustes olengi näinud seda, et nad oskavad kasutada oma aega*“ (Õ5). Samuti ilmneb see teadlikumates valikutes õppimiskeskkonna, kaaslaste ja õpistrateegiate osas, kus õpilased oskavad üha enam valida ülesandele sobivaid töövõtteid ning arvestavad tegutsemisel õppimise eesmärki. Sealhulgas tehakse kaaslaste valikul otsuseid mitte ainult sotsiaalsete eelistuste, vaid ka õppimise vajaduste põhjal.

Refleksioonifaasis tõid õpetajad esile muutuse õpilaste õpitulemuste ja protsessi analüüsimise oskuses. Õpetajate sõnul oskavad õpilased IÕP lõpus üha paremini sõnastada, mis neil õppimise käigus õnnestus, millised tegevused osutusid keeruliseks, mida tuleks järgmisel korral teisiti teha. Õpilased ei piirdu enam üksnes tehtud töö kirjeldamisega, vaid püüavad selgitada oma õpitulemusi. Õpetajate hinnangul suudavad õpilased õppimise lõpus analüüsida oma tööprotsessi ning märgata, millised tegevused olid nende jaoks väljakutsuvad või milles nad tundsid eduelamust: „*Siis nad seal lõpus analüüsisid, et mis pakkus veel näiteks väljakutset või mis täna mul õnnestus eriti hästi*“ (Õ2). Õpetajate kirjeldustes tuli välja, et õpilased seostavad refleksiooni käigus üha enam oma õppimise analüüsi edasiste sammudega, osates märgata, millistes teemades vajavad nad täiendavat harjutamist või õpetaja tuge. Näiteks kirjeldas Õ2 õpilase öeldut: „*Õpetaja, ma ikkagi reedel peaksin konsultatsiooni jääma (...) matemaatikas oli mul see kirjalikult lahutamine, et see mul veel päris hästi välja ei tule.*“ Samas tõid õpetajad välja, et refleksioon toimub sageli õpetaja suunavate küsimuste ja etteantud struktuuri toel, mis aitab õpilastel oma mõtteid paremini sõnastada ja õppimist analüüsida.

Kokkuvõttes kirjeldasid õpetajad õpilaste eneseregulatsioonioskuse muutusi IÕP rakendamise käigus kõikides Pintrichi (2004) mudeli regulatsioonifaasides. Muutused ilmnesisid planeerimis-, kontrolli- ja refleksioonifaasis, kus õpilased muutusid teadlikumaks oma õppimisest, oskasid paremini planeerida oma tegevust, reguleerida õppimist ning analüüsida selle tulemusi. Monitoorimisfaasis oli muutusi märgata vähemal määral ning need

puudutasid peamiselt oma õppimise jälgimist ja abivajaduse teadvustamist. Tulemuste põhjal on 3.–5. klassi õpilaste eneseregulatsioonioskuse areng järk-järguline ning toetub õpetaja suunamisele ja loodud struktuurile. Lisaks viitasid õpetajate kirjeldused, et eneseregulatsiooni toetavaid võtteid kasutatakse mitte ainult iseseisva õppimise päeval, vaid ka teistes õpituatsioonides. Õpetajate vastustest selgub, et muutused tulevad esile erinevates regulatsioonifaasides, aga see ei ole kõigi õpilaste puhul ühtlane ning täielikult iseseisvaks tegutsemiseks ei ole eneseregulatsioonioskused veel piisavalt välja kujunenud.

3.3. Õpetajate hinnangul eneseregulatsioonioskuse avaldumist mõjutavad tegurid

Kolmanda uurimisküsimusega selgitasime, millised tegurid mõjutavad õpetajate hinnangul õpilaste eneseregulatsioonioskuse avaldumist IÕP raames. Selleks analüüsisime õpetajate poolstruktureeritud intervjuusid. Analüüsi tulemusena eristus neli peamist teemat: käitumuslikud, kognitiivsed, kontekstuaalsed ja motivatsiooniga seotud tegurid (lisa 9).

Käitumuslikud mõjutegurid. Õpetajate kirjelduste põhjal seostati eneseregulatsioonioskuse kujunemist õppija oskuses juhtida oma töötempot, hoida tähelepanu ülesandel ning korrigeerida vajadusel oma tegevust õppimise käigus. Toetavate teguritena tõsteti esile eneseregulatsioonioskuse järjepidevat harjutamist, selget õppekorraldust ning õpetaja suunavat tuge. Olulise toetava tegurina tõid õpetajad esile enesekontrolli, mis aitab kujundada vastutust oma õppimise eest: „*Ma olen andnud neile suure nii-öelda vabaduse ise kontrollida oma töid, et seda enesekontrolli just toetada*“ (Õ4). Takistavate teguritena tõid õpetajad esile olukorrad, kus õpilastel esines raskusi oma tööprotsessi jälgimisel ja reguleerimisel, näiteks kiirustamise või tähelepanu hajumise tõttu.

Kognitiivsed mõjutegurid. Õpetajate kirjeldustes tuli välja, et õpilaste eneseregulatsioonioskuse kujunemist toetavad mitmed kognitiivsed tegurid. Olulisena toodi esile eelteadmiste aktiveerimine, mis loob aluse uue info mõistmiseks ning eesmärgistamine, mis aitab suunata õppija tegevust. Samuti rõhutasid õpetajad õpistrateegia tähtsust, kuna see võimaldab õpilastel valida sobiva õppimisviisi ning refleksiooni suunamine aitab õppijal oma õppimist teadvustada ja hinnata. Oluliseks peeti jõukohaseid ülesandeid ning selgeid ja arusaadavaid õpijuhiseid, mis toetavad õppija iseseisvat tegutsemist. Õpetajad rõhutasid toetava tegurina õpijuhiseid, kuna selged ja konkreetsed juhised on eelduseks, et õpilane suudab ülesannet iseseisvalt alustada ja oma tegevust planeerida. Oluliseks toetavaks teguriks peeti õpistrateegiate tundmist ja kasutamist, mis toetab teadlikumat õppimise juhtimist. Samuti nimetati eesmärgistamist toetava tegurina, kuigi 3.–5. klassis toimub see sageli õpetaja

suunamisel. Takistavate teguritena toodi esile ebaselged juhised ja raskused ülesande mõistmisel, mis võivad olla seotud raskustega loetu mõistmisel või juhiste sobimatu raskusastmega.

Kontekstuaalsetest mõjuteguritest tõusis esile õppimise korraldus, õpetaja roll ja õppimiskeskond. Õpetajate hinnangul toetab eneseregulatsioonioskuse kujunemist IÕP rutiinne ja etteaimatav õppekorraldus, mis aitab õpilastel õppimisprotsessis paremini orienteeruda. Sarnaste tegevuste kordumine kujundab turvalise rutiini ning vähendab õppimise alustamisega seotud ebakindlust: *“Et rutiin, mida õpilased ka tegelikult juba teavad, et näiteks see kolmapäeva tuleb, siis nad teavad, et see on tööjuhise päev”* (Õ5).

Olulise toetava tegurina kirjeldati õpetaja rolli õppimise suunaja, toetaja ja õppimisprotsessi kujundajana, kes loob õppimiseks vajaliku struktuuri, sekkub vajadusel ning annab tagasisidet. Õpilaste juures peeti oluliseks koostööd kaaslastega, mis toetab vastastikust õppimist, mõtete selgitamist ja probleemide lahendamist. Samas tõid õpetajad välja, et koostöö ei toeta õppimist alati ühtemoodi. Näiteks võib õppimist takistada ebasobiv või häiriv õpisõber: *“Kui sa tõesti oled mõne lapsega koos, kellega üldse ei klapi või on tüli või no mida iganes, et siuksed hetked on keerukad olnud”* (Õ4). Toetava tegurina rõhutati liikumis- ja puhkepauside olulisust ning õpetaja võimalust märgata IÕP jooksul õpilasi, kes vajavad täiendavat juhendamist. Lisaks rõhutasid õpetajad õppimist toetava keskkonna ja tagasiside olulisust ning õppimist toetavat turvalist ja pingevaba õhkkonda, mis soodustab keskendumist ja abi küsimist.

Motivatsiooniga seotud mõjuteguritest tõusid õpetajate intervjuudes esile õpilaste huvi, enesekindlus ja õppimisega seotud uskumused. Toetava tegurina rõhutasid õpetajad autonoomiat, mis annab õpilastele võimaluse oma õppimist ise suunata. IÕP võimaldab teha valikuid ja otsustada ülesannete lahendamise viisi üle, mis toetab õpilaste huvi ja püsivust: *“Et mida rohkem nad saavad nagu ise valida, seda suurem on nende motivatsioon”* (Õ3).

Oluliste toetavate teguritena kirjeldati enesetõhusust ja eduelamusi, mida toetavad jõukohased ülesanded ja teadlik töömahu piiramine, aidates vältida ülekoormust. Takistavate teguritena tõid õpetajad esile motivatsiooni puudumise, madala enesetõhususe ja negatiivsed emotsioonid, mis vähendasid õpilaste valmisolekut pingutada ning vajadusel abi küsida: *„Kui õpilane teeb midagi valesti, siis ta hiljem pettub iseendas ja on õnnetu, et ta ei märganud viga ning terve ülesanne sai valesti tehtud. See valmistab pettumust nii õpilasele endale kui ka õpetajale. Just sellise enesekontrolli oskuse kujunemine on keeruline”* (ÕP6).

3.4. Õpilaste kirjeldused oma eneseregulatsioonioskuse avaldumist

Neljandale uurimisküsimusele vastamiseks, analüüsi õpilaste fookusgrupi intervjuusid, keskendudes sellele, kuidas õpilased kirjeldavad oma eneseregulatsioonioskuse avaldumist IÕP rakendamise järel. Analüüsi tulemusena koondusid õpilaste selgitused nelja peakategooriasse (lisa 10): käitumuslikud, kognitiivsed, motivatsiooniga seotud ja kontekstuaalsed tegurid, mis omakorda jagunesid 14 alamkategooriaks.

Käitumuslikest teguritest ilmneb õpilaste vastustest, et nad reguleerivad teadlikult oma töötempot, eelistades rahulikumat tegutsemist, vähendadamaks vigade hulka ja toetada arusaamist: „*Teen rahulikult asjad ära, et siis mul pigem läheb õigesti kui valesti.*“ Samuti kohandatakse õppimist vastavalt olukorrale, kui õppesisu ei ole arusaadav, jätkatakse sellega iseseisvalt hiljem, näiteks kodus. Oluliseks peeti võimalust õppida omas tempos, mis toetab keskendumist ja iseseisvat harjutamist: „*Saad oma tempos õppida, et mitte keegi ei kiirusta sind.*“ Samas toovad õpilased välja, et keerukamate teemade puhul võib iseseisev õppimine olla raskendatud ning vajatakse täiendavat õpetaja juhendamist. Abi küsimine kujunes õpilaste vastustes oluliseks eneseregulatsiooni strateegiaks, kus esmalt pöördutakse kaaslaste (õpisõber või pinginaaber) ning seejärel õpetaja poole: „*Kõigepealt küsin õpisõbralt ja siis õpetajalt.*“ Õpetaja rolli kirjeldatakse suunava ja toetavana: „*Ta annab vihjeid ja aitab kuidagi edasi.*“ Õpetaja poole pöördutakse eelkõige keerukamate ülesannete puhul, kus on vaja täiendavat selgitust või juhendamist. Samas ilmneb, et keerukamate teemade puhul vajatakse enam õpetaja selgitusi ning töötempo ja sobivate õpistrateegiate valik ei ole kõigil õpilastel ühtlaselt kujunenud.

Kognitiivsetest teguritest tõusid õpilaste selgitustes esile eesmärgistamine, õpijuhiste kasutamine, õpistrateegiate rakendamine ning enesekontroll. Eesmäärke seatakse nii iseseisvalt kui ka õpetaja suunamisel, kasutades näiteks õpilaspäevikut ja SMART-mudelit: „*Me oleme vahepeal kasutanud SMART-mudelit, et eesmäärke seada.*“ Õpetaja roll seisneb eesmärkide täpsustamises: „*Sa võid ise mõelda, mida sina tahaksid sel päeval rohkem aru saada või teada saada.*“ Õppimine on õpilaste hinnangul selgelt struktureeritud. Õpijuhised aitavad mõista tegevuste järjekorda ning võimaldavad iseseisvalt tegutseda: „*Meile antakse selline juhis, et siis selle järgi hakkame tegema.*“ Õpilased kasutavad erinevaid kognitiivseid õpistrateegiaid, milleks on teksti korduv lugemine, materjali ülevaatamine ja strateegiate kohandamine: „*Ma loen nagu rohkem seda teksti läbi ja korduvalt ja siis pärast ikka saan aru.*“ Vajadusel muudetakse ülesannete lahendamise järjekorda: „*Kui ma millestki ei saa aru, siis jätan selle vahele ja tulen hiljem tagasi.*“

Olulisel kohal on enesekontroll, õpilased kontrollivad oma vastuseid, parandavad eksimusi ning kasutavad eneseanalüüsi, analüüsides oma edenemist: „*Küsin endalt, kas ma mäletan ja kui ei mäleta, siis proovin uuesti.*“ Samuti kasutatakse erinevaid õpistrateegiaid: konspekterimine ja kaaslastega õppimine: „*Me peame üksteisele rääkima, millest see teema rääkis.*“ Õpijuhised suunavad õppimist ning võimaldavad iseseisvat tegutsemist väljaspool klassiruumi: „*Ma loen kõik õpijuhised korralikult läbi ja siis hakkan tööle.*“ Enesekontroll ja refleksioon on osa õppimisest, õpilased hindavad oma sooritust ja teevad järeldusi edasiseks: „*Ma jätan meelde, mis läks valesti, et järgmine kord paremini teha.*“ Vajadusel jätkatakse õppimist kodus: „*Kui ma ei saa aru, siis loen kodus mitu korda ja harjutan.*“

Motivatsioon on õpilaste kirjeldustes tihedalt seotud õppesisu selgusega. Eelistatakse õppeaineid ja ülesandeid, mis on struktureeritud ja mõistetavad, samas kui uued ja keerukamad teemad võivad motivatsiooni vähendada: „*Matemaatikas on suhteliselt selged asjad, aga ajaloos on iga kord uus teema ja see on raske.*“ Õppimise edukust seostatakse õigete vastustega. Olulise motivatsioonitegurina tuuakse esile võimalus õppida omas tempos: „*Sa ei pea neid aeglasemaid järele ootama.*“ Samas eelistab osa õpilasi tavapäraseid tunde, tuues esile õpetaja aktiivsema rolli ja selgituste olulisuse: „*Tavalistes tundides on õpetaja aktiivsem ja siis on lihtsam kaasa teha.*“

Motivatsiooni toetasid eduelamus ja eesmärgistamine. Ülesannete lõpetamine tekitab rahulolu: „*Kui saad tehtud, siis oled rõõmus, et nüüd on see tehtud.*“ Samas ei seostata ebaõnnestumist tugevalt negatiivsete emotsioonidega, vaid õppimist nähakse protsessina. Samuti andis eesmärgi olemasolu õppimisele tähenduse: „*Mul oli eesmärgiks, et ma saan selle kirjeldamise selgeks.*“ Samas kirjeldasid õpilased ka keskendumisraskusi ning töid välja, et kaaslased, kõrvaltegevused või ebaselged õpijuhised võivad motivatsiooni vähendada.

Kontekstuaalsetest teguritest tõusis esile iganädalaselt korduv IÕP, mis muudab õppimise õpilaste jaoks selgemaks ja loogilisemaks: „*Aga nüüd on nagu kindlalt ja see on kuidagi loogilisem mulle.*“ Samuti toodi esile, et iganädalane IÕP aitab õpilastel paremini mõista õppimise korraldust ja selleks valmistuda: „*Sa saad aru, et täna on see päev ja siis ei tule nagu ette üllatusena.*“ Lisaks rõhutasid õpilased, et iganädalaselt korduv IÕP loob turvatunde ning toetab rutiini kujunemist: „*Ette teada on hea.*“ Lisaks seostusid kontekstuaalsete teguritega õppimiskoha valikuvõimalused ning koostöö kaaslastega, mis võimaldasid õppimist paindlikumalt korraldada. Samuti töid õpilased esile õpetaja rolli õppimise suunajana, kes kujundab keskkonna ja toetab vajadusel õppimisprotsessi.

Kokkuvõttes näitavad õpilaste kirjeldused, et IÕP raames reguleerivad õpilased oma töötempot, seavad eesmärgi, kasutavad õpistrateegiaid ning teostavad enesekontrolli ja reflekteerivad oma õppimist. Motivatsiooni toetavad selge õppesisu, võimalus õppida omas tempos ja eduelamuse kogemine. Olulist rolli mängib iganädalaselt korduv IÕP, mis loob turvatunde ning toetab rutiini kujunemist. Samas ilmnesid ka kitsaskohad: keerukamate teemade puhul vajavad õpilased jätkuvalt õpetaja juhendamist, eesmärkide seadmine ja õpistrateegiate valik ei ole kõigil õpilastel ühtlaselt kujunenud ning motivatsiooni võivad vähendada ebaselged õpijuhised.

ARUTELU

Käesoleva magistr töö eesmärk oli selgitada välja, millised muutused ilmnevad 3.–5. klassi õpilaste eneseregulatsioonis iseseisva õppimise päeva rakendamise järel ning millised tegurid seda mõjutavad.

Õpilaste hinnangud ja kogemused eneseregulatsioonioskuse arengule. Uuringu tulemused näitasid õpilaste hinnangutes eneseregulatsioonioskuse osas mõõdukaid positiivseid muutusi, millest statistiliselt oluline paranemine joonistus välja õpistrateegiate kasutamises. Kuigi teiste komponentide puhul ei olnud muutused statistiliselt olulised, näitavad tulemused, et eneseregulatsioonioskuse kujunemine toimub järk-järgult, kus muutused ei avaldu kõigis komponentides samaaegselt. Statistiliselt oluline muutus harjutamise strateegiates näitab, et õpilased on hakanud sagedamini kasutama kordamisele ja meeldejätmisele suunatud õpistrateegiaid: materjali mitmekordne ülevaatamine ja olulise info üleskirjutamine. See on ootuspärane, kuna õppijad omandavad esmalt lihtsamini rakendatavad õpistrateegiad, millele järgnevad keerukamad metakognitiivsed protsessid (Schunk, 2012).

Fookusgrupi intervjuud kinnitasid samuti, et õpilased reguleerivad teadlikumalt oma töötempot, seavad eesmärgi ning kasutavad abi küsimist strateegiana, pöördudes esmaslt kaaslaste ja seejärel õpetaja poole. Samas selgus, et keerukamate ülesannete puhul vajavad õpilased jätkuvalt õpetaja tuge ning eelistavad mõnikord õpetaja poolt etteantud õpistrateegiaid. Seejuures joonistub välja oluline vastuolu: kuigi õpilased kasutavad eneseregulatsiooniga seotud võtteid, ei pruugi nad eelistada iseseisvat õppimist. Seda vastuolu ei saa tõlgendada, nii et iseseisev õppimine oleks vähetõhus, vaid pigem eneseregulatsioonioskuse arengulise eripärana. Enesereguleeritud õppimine eeldab õppijalt oma tegevuse teadlikku juhtimist, mis suurendab kognitiivset koormust (Schraw & Moshman, 1995). Seetõttu võivad õpilased eelistada olukordi, kus õppimise struktuur on

õpetaja poolt juhitud ning õppija ei pea oma õppimisprotsessi iseseisvalt reguleerima.

Õppijad vajavad eneseregulatsioonioskuse kujundamisel teadlikku juhendamist ja tuge (Saks, 2016). Eneseregulatsioonioskuse areng toimub kõige tõhusamalt olukorras, kus õpetaja toetab õppijaid, aitab neil õpistrateegiaid mõista ning suunab õppijaid järk-järgult iseseisvamalt õppima (Dignath & Veenman, 2021).

Õpilaste enesekohastest hinnangutest ja intervjuudest selgub, et õpilased kirjeldavad oma õppimist eelkõige konkreetsete ja nähtavate tegevuste kaudu, näiteks õpistrateegiate kasutamine ja eesmärgistamine, kuid vähem kajastub nende kirjeldustes sügavam arusaam õppimise planeerimise, jälgimise ja hindamise protsessidest tervikuna. See näitab, et metakognitiivne teadlikkus ei ole veel piisavalt arenenud, et oma õppimisprotsessi muutusi selgelt teadvustada (Schunk & Ertmer, 2005). Selline piiratud teadlikkus on kooskõlas õppijate arengulise eripäraga, kuna metakognitiivsed oskused hakkavad stabiilsemalt avalduma umbes 8–9-aastaselt ja on alguses sageli valdkonnapõhised, kujunedes valdkondadeüleseks alles hilisemas arenguetaapis (Van der Stel & Veenman, 2014; Veenman, 2011). Pintrichi (2004) mudel aitab mõista, et eneseregulatsioon koosneb mitmest omavahel seotud protsessist – planeerimisest, monitoorimisest, kontrollist ja refleksioonist – mille kujunemine ei pruugi toimuda samaaegselt. Käesoleva uuringu tulemused viitavad, et IÕP toetab eelkõige nende oskuste kujunemise algfaasi, kus õppija õpib kasutama konkreetseid strateegiaid ja korraldama oma tegevust, kuid ei pruugi veel täielikult teadvustada nende seoseid eneseregulatsiooniga.

Tulemused osutavad, et eneseregulatsioonioskuse kujunemist toetab korduvate õpitegevuste süsteemne rakendamine, sh eesmärkide seadmine, strateegiate kasutamine ja refleksioon. Nende tegevuste regulaarne praktiseerimine loob õppijatele eeldused oma õppimise teadlikuks planeerimiseks, jälgimiseks ja hindamiseks. Saadud tulemused on kooskõlas uuringutega, mille kohaselt eneseregulatsioonioskused arenevad kogemuse kaudu ja vajavad teadlikku õpetamist ja järjepidevat harjutamist (Bannert & Reimann, 2012; Pintrich, 2004; Zimmerman, 2002).

Tulemustest selgus, et muutused ei olnud kõigis klassides ühesuunalised. Kui 5. klassi õpilaste puhul oli näha selget paranemist nii sisemises motivatsioonis, enesetõhususes kui ka õpistrateegiate kasutamises, siis 3. klassi õpilaste puhul ilmnes mõningate komponentide puhul langus. 5. klassi õpilaste positiivsed muutused viitavad sellele, et vanemad õppijad on võimelised eneseregulatsioonioskusi paremini mõtestama ja teadlikumalt rakendama. Varasemad uuringud on näidanud, et vanuse kasvades paranevad õppijate eesmärgistamise, planeerimise ja õpistrateegiate kasutamise oskused (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990).

See on seotud nii kognitiivsete kui ka metakognitiivsete võimete arenguga, mis võimaldab õppijatel oma õppimist teadlikumalt jälgida ja suunata (Pintrich & Zusho, 2002; Zimmerman, 2002). 3. klassi õpilaste tulemuste vähenemist võib omakorda selgitada nende arengulise eripäraga, kuna nende eneseregulatsioonioskused on alles kujunemisjärgus. Lisaks võib tulemuste vähenemine olla seotud õppijate suurenenud teadlikkusega oma õppimisest, mille tulemusel hinnatakse oma oskusi kriitilisemalt (Schunk & Ertmer, 2005). Samas ei saa välistada, et IÕP võib noorematele õppijate jaoks seada liiga kõrgeid nõudmisi iseseisvusele, eriti, kui eneseregulatsioonioskused ei ole piisavalt välja kujunenud. See viitab vajadusele arvestada õppekorralduses õppijate arengutasemega, pakkudes noorematele õpilastele suuremat õpetajapoolset tuge ja järk-järgult suurenevat iseseisvust õppimisel.

Tulemustest selgub, et IÕP toetab eneseregulatsioonioskuse arengut, kuid muutused avalduvad järk-järgult ja eeldavad pikaajalisemat ning järjepidevat rakendamist ja õpetaja jätkuvat suunamist, eriti olukordades, kus õppesisu on keerukam või kus õpilastelt oodatakse suuremat iseseisvust (Dignath & Veenman, 2021; Pintrich, 2004; Zimmerman, 2002). Oluline ei ole see, et õpetaja roll väheneks, vaid see, et see muutuks suunavamaks ja toetavamaks, võimaldades õpilastel järk-järgult võtta suuremat vastutust oma õppimise juhtimise eest (Dignath & Veenman, 2021).

Õpilaste eneseregulatsioonioskuse kujunemist mõjutavad tegurid õpetajate hinnangul. Õpilaste eneseregulatsioonioskuse kujunemist mõjutavad õpetajate hinnangul mitmed tegurid, mis ulatuvad individuaalsetest õppija omadustest kuni õpikeskkonna ja õpetaja tegevusteni. Eneseregulatsioonioskuse kujunemine eeldab korduvaid ja teadlikult kujundatud õpitegevusi, milles õppijal on võimalus eesmärgistada, oma tegevust jälgida ja reflekteerida ning mille kujundamisel on keskne roll õpetajal (Dignath & Veenman, 2021). Tulemused viitavad, et eneseregulatsioon sõltub olulisel määral õppeprotsessi ülesehitusest ja õpetaja juhendamisest. Õpetajate intervjuudest selgus, et eneseregulatsiooni toetavaid võtteid rakendatakse lisaks iseseisva õppimise päevale ka igapäevastes ainetundides, mis loob eeldused nende oskuste järjepidevaks kujunemiseks.

Õpetaja roll on kujundada õpitegevused viisil, mis toetab õpistrateegiate kasutamist ja eneseregulatsiooni arengut (Saks & Leijen, 2015). Nüüdisaegne õpikäsitus rõhutab õpetaja vastutust sellise õpikeskkonna kujundamisel, kus õppija saab võtta üha suuremat vastutust oma õppimise juhtimise eest ja arendada eneseteadlikkust (HTM, 2021). Seega eeldab eneseregulatsioonioskuse kujunemine teadlikku ja järjepidevat rakendamist õppetöös. Seetõttu on põhjendatud jätkata 5. klassis kujunenud praktikaid ka järgmises klassiastmes, et toetada eneseregulatsioonioskuse järjepidevat arengut.

Varasemad uuringud viitavad, et paljudel õpilastel on raskusi oma õpitegevuse reguleerimisega ning eneseregulatsioonioskus ei ole sageli piisavalt arenenud (Pintrich & Zusho, 2002). Seda mõjutavad nii õppija arengulised iseärasused kui ka õpikeskkonna eripärad. Lisaks on leitud, et eneseregulatsiooni toetamine eeldab õpetajalt teadlikke pedagoogilisi valikuid ning vastavate teadmiste ja oskuste arendamist (Saks, 2016). Õpetajate teadmised eneseregulatsioonist ja selle toetamise viisidest ei ole alati piisavad, mistõttu on oluline nende järjepidev professionaalne enesetäiendamine (Spruce & Bol, 2015). Õpetajate individuaalse teadlikkuse kõrval on eneseregulatsioonioskuse järjepidevaks arendamiseks oluline õpetajate omavaheline koostöö ja koosloome. Ühise arusaama kujunemine võimaldab ühtlustada lähenemisi ja toetada eneseregulatsioonioskuse kujunemist süsteemselt kogu õppeprotsessi vältel (Aus *et al.*, 2021).

Käesoleva uuringu tulemused osutavad vajadusele uurida põhjalikumalt, kuidas toetada õpilaste motivatsiooni kujunemist ja püsimist iseseisva õppimise kontekstis. Oluline on mõista, kuidas enesereguleeritud õppimist soodustavad tegevused aitavad vältida õppimise taandumist pelgalt ülesannete sooritamisele ja suunavad õppijaid sügavama mõtestamise ja õpistrateegiate teadliku kasutamise poole. Samuti on vajalik käsitleda pikemaajalise sekkumise mõju: kuidas eneseregulatsioonioskus aja jooksul areneb ja millised muutused osutuvad püsivaks. Selline teadmine võimaldaks kavandada õpetamispraktikaid, mis toetavad eneseregulatsiooni süsteemselt ja järjepidevalt.

Käesoleval magistritööl on mitmeid piiranguid, mida tulemuste tõlgendamisel tuleb arvestada. Eneseregulatsioonioskuse kujunemine on pikaajaline protsess, mistõttu lühike uuringuperiood ei pruugi muutusi täielikult esile tuua. Samuti võis tulemusi mõjutada mahukas MSLQ küsimustik (81 väidet) ja kahe mõõtmise kasutamine, mis võis eriti nooremate õpilaste vastuste täpsust vähendada. Selle piirangu mõju vähendamiseks jäeti eel-ja järelmõõtmise vahele võimalikult pikk ajaperiood, et vältida olukorda, kus õpilased annavad mälu järgi sarnaseid vastuseid. Sekkumine viidi läbi ühes koolis, mis piirab tulemuste üldistatavust, arvestades, et eneseregulatsioon on kontekstist sõltuv (Pintrich, 2004). Intervjuude puhul tuleb arvestada uurija võimaliku mõjuga, kuna üks töö autoritest on kooliga seotud.

Uuringu tulemused näitavad, et IÕP loob tingimused eneseregulatsioonioskuse kujunemiseks 3.-5. klassides, kuid muutused ei avaldu kõigis komponentides ühtlaselt. Tulemustest selgub, et eneseregulatsioonioskuse areng ei ole lineaarne ega ühtlane, vaid sõltub õppija arengutasemest ja õppekorralduse sobivusest konkreetsele sihtrühmale. Magistritöö praktiliseks väärtuseks on eelkõige võimalus luua õppijatele regulaarselt korduv õppimise olukord, kus nad saavad teadlikult harjutada eesmärkide seadmist, oma õppimise

jälgimist ja refleksiooni. IÕP toetab õppimisharjumuste kujunemist ja annab õpetajale parema ülevaate õpilaste iseseisvast tegutsemisest. Edasised uuringud võiksid keskenduda IÕP pikaajalisele mõjule, sealhulgas sellele, kuidas eneseregulatsioonioskused arenevad 1-3 aasta jooksul. Tulevikus võiks eraldi hinnata konkreetsete sekkumiselementide, näiteks õpijuhiste, refleksioonivahendite või õpistrateegiate õpetamise mõju, et selgitada välja kõige tõhusamad praktikad.

TÄNUSÕNAD

Täname kõiki, kes panustasid meie uurimistöösse oma aega ja energiat, eriti meie juhendajat Katrin Saksa toetava, asjatundliku ja motiveeriva juhendamise eest. Täname uuringus osalenud klassiõpetajaid ja õpilasi ning kooli, kes võimaldas uuringu läbiviimist ja toetas selle valmimist. Siiras tänu kursusekaaslastele toetuse, innustuse ja kaasaelamise eest.

AUTORSUSE KINNITUS

Kinnitame, et oleme käesoleva lõputöö koostanud iseseisvalt ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud kooskõlas Tartu Ülikool haridusteaduste instituudi lõputöö nõuete ja heade akadeemiliste tavadega. Lõputöö kirjutamisel kasutasime tehisintellekti abi vaid keelelise väljenduse ja struktuuri selguse parandamiseks. Oleme kogu töö sisu üle vaadanud ja toimetanud. Töö koostamine toimus koostöös, kasutades ühist Google Drive'i keskkonda. Teoreetilise osa kirjutamine, metoodika kavandamine, tulemuste tõlgendamine ja arutelu koostamine viidi läbi ühiselt. Intervjuud viis läbi Kaili Siimsen. MSLQ enesekohase küsimustiku läbiviimine ja andmete kogumine toimus koostöös. Õpetajatele suunatud õpiringide läbiviimise ning materjalide koostamise eest vastutas Merle Laasma. Empiirilises osas keskendus Merle Laasma 1. ja 4. uurimisküsimuse ning Kaili Siimsen 2. ja 3. uurimisküsimuse tulemuste analüüsile. Intervjuud transkribeeriti ja kodeeriti autorite vahel võrdselt. Andmete kodeerimisel tegutsesid autorid kaaskodeerijatena ning lahendasid erimeelsused ühiselt arutades.

Merle Laasma

/Allkirjastatud digitaalselt/

13.05.2026

Kaili Siimsen

/Allkirjastatud digitaalselt/

13.05.2026

KASUTATUD KIRJANDUS

- Aus, D., Eisenschmidt, E., & Oppi, P. (2021). Õpiring kui õpetajate professionaalne õpikogukond koolis. Juhendmaterjal õpiringide käivitamiseks koolis. Tallinna Ülikool: Haridusinnovatsiooni Keskus.
- Alvi, E., & Gillies, R. M. (2021). Promoting self-regulated learning through experiential learning in the early years of school: A qualitative case study. *European Journal of Teacher Education*, 44(2), 135–157.
- Beilmann, M. (2025). *Kvantitatiivne ja kvalitatiivne uurimisviis*. SAMM – Sotsiaalteaduslikud analüüsimetodid. Tartu Ülikool. <https://samm.ut.ee/kvantitatiivne-ja-kvalitatiivne-uurimisviis/>
- Bannert, M., & Reimann, P. (2012). Supporting self-regulated hypermedia learning through prompts. *Instructional Science*, 40(1), 193–211. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9167-4>
- Beilmann, M., & Rämmer, A. (2025). *Valimi moodustamine*. SAMM – Sotsiaalteaduslike andmete metodoloogia materjalid. Tartu Ülikool. <https://samm.ut.ee/valimi-moodustamine/>
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–457. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199–210. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9013-4>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students: A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231–264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>
- Dignath, C., & Veenman, M. V. J. (2021.) The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning – evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33, 489–533.
- Eesti Haridusfoorum. (2020). *Distantsõppe kogemused ja õppetunnid*. https://haridusfoorum.ee/images/2020/Distantsõppe_uuring_EHF_250720.pdf

- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6–25.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
- Fenzl, T., & Mayring, P. (2017). QCMap: Eine interaktive Webapplikation für qualitative Inhaltsanalyse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE*, 37, 333–340. <https://office.microsoft.com>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*.
https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-09/1._haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_11.11.21.pdf
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2023). *Kokkuvõte PISA 2022 tulemustest*.
<https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2023-12/Kokkuv%C3%B5te.pdf>
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Medicina.
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities. Communities of continuous inquiry and improvement*. SEDL: Austin, Texas.
- Jõgi, A.-L., & Aus, K. (2015). Õpipädevus. In E. Kikas & A. Toomela (Eds.), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes: Üldpädevused ja nende arendamine* (pp. 112–146).
- Kersna, L., Laak, K.-J., Lepp, L., & Pedaste, M. (2025). Supporting self-regulated learning in primary education: Using written learning guides in the lessons. *Education Sciences*, 15(1), Article 60.
- Khodabandehlou, M., Jahandar, S., Seyedi, G., & Dolat Abadi, R. M. (2012). The impact of self-directed learning strategies on reading comprehension. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 3(7), 1–9.
- Kikas, E. (toim) (2015). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2025). *Intervjuu. SAMM – Sotsiaalteaduslike andmete metodoloogia materjalid*. Tartu Ülikool.
<https://samm.ut.ee/intervjuu/>
- Linno, M. (2020). *Transkribeerimine. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Tartu Ülikool. <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/transkribeerimine/>
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2024). Self-regulation in academic success: Exploring the impact of volitional control strategies, time management planning, and procrastination. *International Journal of Changes in Education*, 1(3), 113–122.
<https://doi.org/10.47852/bonviewIJCE42022392>

- Muijs, D., & Bokhove, C. (2020). *Metacognition and self-regulation: Evidence review*. Education Endowment Foundation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED612286.pdf>
- Olev, A., & Alumäe, T. (2022). Estonian speech recognition and transcription editing service. *Baltic Journal of Modern Computing*, 10(3), 409–421.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). University of Michigan.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In *Development of achievement motivation* (pp. 249–284). Academic Press.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2024). Riigi Teataja II 26.04.2024, 12 <https://www.riigiteataja.ee/akt/126042024012>
- Saks, K. (2016). Supporting Students Self-Regulation and Language Learning Strategies in the Blended Course of Professional English. Doktoritöö. Tartu Ülikool.
- Saks, K. (2020). Õpipädevus. In M. Pedaste (Ed.), *Üldpädevused gümnaasiumis* (pp. 100–132).
- Saks, K., & Leijen, Ä. (2014). Distinguishing Self-directed and Self-regulated learning and Measuring them in the E-learning Context. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 190–198.
- Saks, K., & Leijen, Ä. (2015). Kognitiivsete ja metakognitiivsete õpistrateegiate toetamine tehnoloogiaga tõhustatud keeleõppes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 3(2), 130–155. <https://doi.org/10.12697/eha.2015.3.2.05>
- 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. (Education in a Competitive and Globalizing World).

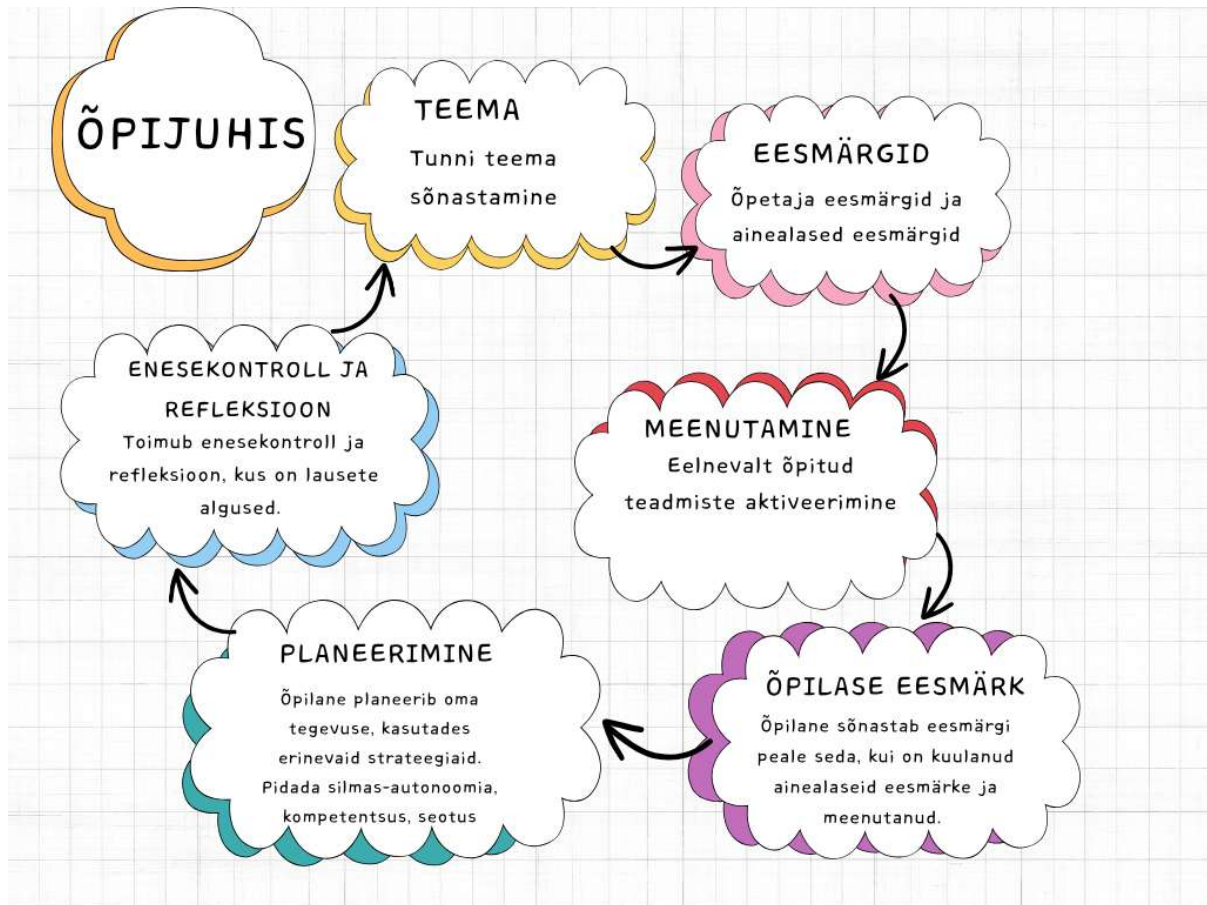
- Saks, K., Leijen, Ä., Edovald, T., & Õun, K. (2015). Cross-cultural adaptation and psychometric properties of the Estonian version of MSLQ. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 597-604.
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995) Metacognitive theories, *Educational Psychology Review*, 7, 351–371.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories, an educational perspective*. Pearson Education, Inc.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2005). Self-regulation and academic learning self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Toim), *Handbook of self-regulation* (lk 631–649). USA: Elsevier Academic Press.
- Spruce, R., & Bol, L. (2015). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 10, 245–277. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9124-0>
- Tartu Ülikooli eetikakeskus. (2017). *Hea teadustava*. <https://ut.ee/et/sisu/hea-teadustava>
- Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: *A meta-analysis*. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101976. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>
- Thompson, J. (2022). A Guide to Abductive Thematic Analysis. *The Qualitative Report*, 27(5), 1410–1421.
- Timoštsuk, I., Uppin, H., & Näkk, A.-M. (2020). *Kogemusõpe avatud õpikeskkonnas*. Tartu Ülikool.
- Van der Stel, M., & Veenman, M. V. J. (2014). Metacognitive skills and intellectual ability of young adolescents: a longitudinal study from a developmental perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 29 (1), 117–137.
- Veenman, M. V. J. (2011). Learning to self-monitor and self-regulate. In R. Mayer, & P. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 197–218). New York: Routledge.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). *Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations*. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Vögtelski, L. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Harvard University Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: *An overview*. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51–59.

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

Faas	Kognitsioon / Metakognitsioon	Motivatsioon / Afektiivsed reaktsioonid	Käitumine	Kontekst
Faas 1 – Läbimõtlemine, planeerimine, aktiveerimine	Eesmärgi seadmine; Eelnevate teadmiste aktiveerimine; Metakognitiivsete teadmiste aktiveerimine	Eesmärgisuunitluse kohandamine; Hinnang tõhususele	Aja ja jõupingutuse planeerimine; Oma käitumise jälgimise planeerimine	Ülesande tajumine; Ülesande raskuse 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	Jõupingutuse suurendamine / vähendamine; Kaaslastelt abiküsimine või sellest loobumine	Ülesande muutus või ümbervaatamine; Konteksti muutmine
Faas 4 – reaktsioon ja refleksioon	Kognitiivsed hinnangud	Afektiivsed reaktsioonid	Valikute tegemine	Ülesande hindamine

Lisa 2. Õpijuhise raam

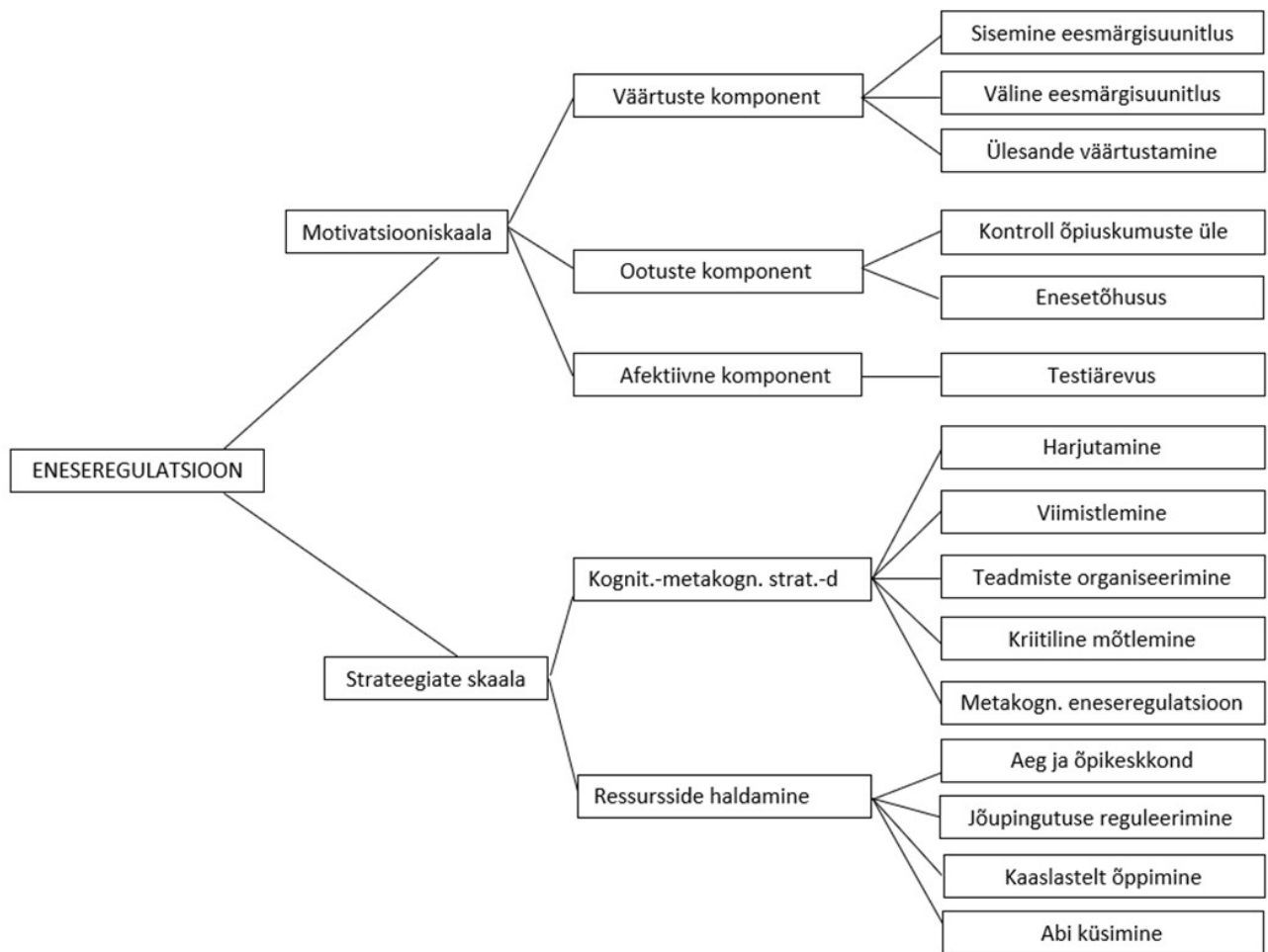


Lisa 3. Õpetajate õpiringid

Aeg (kuu)	Õpiringi kohtumiste maht	Iseseisev töö materjalidega	Õpiringi teema
August	4x45 min		Muutusega kohanemine ja õpetaja roll muutuse protsessis
September	2x45 min	2x 45 min	Eneseregulatsiooni komponendid; õpijuhise struktuur (maailmakohvik)
Oktoober	2x45 min	2x 45 min	Õpijuhise laat; eesmärgistamine SMART-mudeli abil
November	4x45 min	2x 45 min	Õpistrateegiad - konspekteerimine
Detsember	2x45 min	2x 45 min	Õpistrateegiad (meenutamine, pausidega õppimine, õpisõbraga õppimine jne...)
Jaanuar	2x45 min		Uue aasta eesmärgistamine, õpetaja prof.areng.
Veebruar	2x45 min	2x45 min	Õpijuhise laat - fookuses enesemääramisteooria
Aprill	2x45 min	2x45 min	Enesekontroll ja refleksioon
Mai	2x 45 min	-	Väitlus – Õpijuhise rakendamise jätkusuutlikus
Mai	3x45	-	Kokkuvõtete tegemine

Lisa 4. Eneseregulatsiooni komponentide jaotus MSLQ küsimustiku põhjal

(Pintrich jt, 1991)



Lisa 5. Intervjuu kava

Õpetajate intervjuu kava - Veebruar 2026

Uurimisküsimused, millele otsiti õpetajate intervjuudega vastuseid

1. Kuidas kirjeldavad õpetajad õpilaste eneseregulatsioonioskuse avaldumist ja muutusi iseseisva õppimise päeva rakendamise ajal?
2. Millised tegurid mõjutavad õpetajate hinnangul õpilaste eneseregulatsioonioskuse avaldumist iseseisva õppimise päeva raames?

Kava:

1. Palun kirjelda lühidalt oma õpetaja kogemust ja rolli koolis. (Mitu aastat töökogemust)
2. Milliste klassidega (3.-5.kl) oled iseseisva õppimise päeva raames töötanud?
3. Milline on olnud sinu roll iseseisva õppimise päeva kavandamisel ja läbiviimisel?
4. Kuidas sa mõistad iseseisvat õppimist 3.-5. klassis?
5. Mida tähendab sinu jaoks õpilase eneseregulatsioon õppimises?
6. Mis on selles vanuses õppimisel kõige olulisem?
7. Kirjelda palun, kuidas iseseisva õppimise päev sinu klassis tavaliselt välja näeb.
8. Milliseid põhimõtteid oled kasutanud, et toetada õpilaste iseseisvat tegutsemist?
9. Kuidas toetavad need tegevused õpilaste eneseregulatsioonioskuse arengut?
10. Too mõni konkreetne olukord, kus märkasid õpilaste eneseregulatsioonioskuse avaldumist.
11. Milliseid muutusi oled märganud õpilaste õpikäitumises võrreldes iseseisva õppimise päeva algusega?
12. Kuidas on sinu roll õpetajana iseseisva õppimise päeval erinev tavapärasest õppetunnist?
13. Milliseid teadlikke valikuid oled teinud, et anda vastutus õppimise eest rohkem õpilastele? Mida oled selle tulemusena märganud?
14. Mis on Sind õpetajana toetanud, kuidas on muudatus sinu jaoks toetatud kooli poolt. Mida vajaksid?
15. Mida on vaja, et iseseisva õppimise päev õnnestuks?
16. Millised raskused või väljakutsed on esile kerkinud?
17. Millist rolli mängivad selged juhised, rutiinid ja ootused?

18. Kas oled märganud, et mõni oskus (nt aja planeerimine või motivatsiooni hoidmine) on õpilastele eriti keeruline?
19. Milliseid muutusi oled märganud õpilaste vastutuses, motivatsioonis või õpioskustes?
20. Kas mõni õpilaste grupp (nt nõrgemad/tugevamad) on sinu hinnangul reageerinud erinevalt?
21. Kui mõtled tagasi kogu protsessile, mis on olnud sinu jaoks kõige olulisem õpikoht?
22. Mida teeksid edaspidi teisiti või millele pööraksid rohkem tähelepanu?
23. Kas on midagi olulist, mida me ei puudutanud, kuid mis sinu arvates vääraks esiletoomist?

Lisa 6. Fookusgrupi intervjuu kava

Õpilaste fookusgrupi intervjuu kava - Veebruar 2026

Uurimisküsimus, millele otsiti fookusgrupi intervjuudega vastuseid:

Kuidas selgitavad õpilased oma eneseregulatsioonioskuse muutusi IÕP rakendamise tulemusena?

Kava:

Sissejuhatus

Mõelge iseseisva õppimise päevale koolis. Kuna teil oli viimati iseseisva õppimise päev koolis. Mis on esimene asi, mis teile sellest päevast meelde tuleb?

Ettevalmistus ja planeerimine

Mis päeval teil on õpijuhisega õppimise päev? Kuidas see päev Sinu jaoks erineb eelmisest aastast, kui kindlat päeva polnud? Kas see tundub kuidagi teistsugune kui varem, kui õpijuhisega õppimine on kindlal päeval ?

Kuidas te saate aru, mida ja kuidas iseseisval õppimise päeval õppida tuleb?

Kas õpijuhised aitasid teil enne töö alustamist oma õppimist planeerida? Kirjeldage, kuidas te saite neist abi.

Kirjeldage, kuidas alustate õppimist õpijuhisega, kuidas sa teed enda õppimise plaani?

Tegutsemine ja monitoorimine

Kuidas saite iseseisva õppimise ajal aru, kas teil läheb hästi või on vaja midagi muuta või veel õppida?

Kui tihti tuli ette, et oma õppimise plaani tuli muuta? Mis selle võis põhjustas?

Tooge näiteid selle kohta, kui õppimine ei läinud nii nagu vaja, mida muutsid?

Õpetaja roll õppimise protsessis

Missugustes olukordades pöördusite iseseisva õppimise päeval õpetaja poole? Tooge näiteid.

Kuidas õpetaja teid aitas?

Kust te veel abi otsite?

Milles õpetaja teid tavaliselt aitab? (töö korraldamises, planeerimises, strateegiate meelde tuletamine)

Kontroll ja refleksioon

Kui õppimine oli lõppenud, siis kas mõtlesite sellele, kuidas läks?

Kuidas said aru, kas õppimine läks hästi?

Mis näitab, kui õppimine ei läinud hästi?

Mis on iseseisva õppimise puhul kõige raskem? Miks see on raske? Kuidas te sellega toime tulete?

Mis on iseseisva õppimise puhul kõige toredam? Miks?

Mis aitab sul iseseisva õppimise päeval ise õppida ja hakkama saada?

Kas on midagi olulist, millest peaks seoses iseseisva õppimise päeva raames veel rääkima?

Lisa 7. Kirjalikud nõusolekuvormid

Lugupeetud lapsevanem!

Pöördume Teie poole palvega anda nõusolek oma lapse osalemiseks magistritöö uuringus. Selle eesmärk on selgitada välja, kuidas tajuvad 3.–5. klassi õpilased ja nende õpetajad iseseisva õppimise päeva mõju õpilaste eneseregulatsiooni oskuse kujunemisele, seda toetavaid ja takistavaid tegureid ning millised muutused toimuvad õpilaste motivatsioonis ja õpistrateegiate kasutamises sekkumise tulemusena.

Uuring keskendub 3.–5. klassi õpilastele, kes osalevad iseseisval õppimise päeval ja nende klassi- ja aineõpetajatel, kes on seotud iseseisva õppimise päeva ettevalmistamise, läbiviimise ja juhendamise ning selles osalemine hõlmab Teie lapse jaoks järgmisi tegevusi:

MSLQ küsimustikule vastamist septembris 2025 ja veebruaris 2026. Uuringus kasutatav küsitlus on veebipõhine ja võtab aega ligikaudu 40 minutit, see viiakse läbi koolis tunni ajal. Osalevate laste nimed pseudonümiseeritakse kasutades personaalset koodi ja andmeid kasutatakse ainult üldistatud kujul. Kogutud andmeid kasutatakse ainult selle teadustöö eesmärgil. Uuringus osalemine on vabatahtlik ning Teil on õigus sellest igal hetkel loobuda, misjärel kõik Teie lapse kohta kogutud andmed kustutatakse. Kui olete nõus, et Teie laps osaleb uuringus, palun kinnitage oma nõusolekut allolevas kastis digiallkirjaga ja saatke mulle stuudiumi kaudu tagasi.

Kui Teil tekib küsimusi või soovite lisainfot, saab meiega ühendust aadressil

merle.laasma@ut.ee, kaili.siimsen@ut.ee

Täname Teid koostöö eest!

Lugupidamisega,

Merle Laasma

Klassiõpetajate õppetooli juhataja

Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi magistrant

merle.laasma@ut.ee

Olen nõus, et minu laps/nimi/
klassist.....osaleb uuringus.

Lapsevanema nimi

Allkiri

Kuupäev

Fookusgrupi intervjuu

Lugupeetud lapsevanem!

Pöördume Teie poole palvega anda nõusolek oma lapse osalemiseks Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi magistritöö uuringus. Uurimuse eesmärk on selgitada välja, kuidas tajuvad 3.–5. klassi õpilased ja nende õpetajad iseseisva õppimise päeva mõju õpilaste eneseregulatsioonioskuse kujunemisele ning millised muutused toimuvad õpilaste motivatsioonis ja õpistrateegiate kasutamises iseseisva õppimise päeva tulemusena.

Uurimuses osalemine hõlmab Teie lapse jaoks osalemist ühes fookusgrupi intervjuus, mis toimub väikese rühmana (ligikaudu 5–7 õpilast). Intervjuu toimub koolikeskkonnas koolipäeva jooksul veebruaris 2026. Intervjuu kestab ligikaudu 30-40 minutit, see helisalvestatakse üksnes andmete täpseks analüüsiks. Kõik kogutud andmed pseudonümiseeritakse, säilitatakse vaid TÜ serveris ning neid kasutatakse üksnes teaduslikel eesmärkidel selle magistritöö raames. Salvestused nagu ka kõik muud andmed kustutatakse pärast magistritöö kaitsmist 29. mail 2026. Uurimistulemusi esitatakse üldistatud kujul ning üksikuid osalejaid ega nende vastuseid ei ole võimalik tuvastada. Isikuandmeid ei edastata kolmandatele osapooltele.

Uuringus osalemine on vabatahtlik ning Teil või Teie lapsel on õigus sellest igal hetkel loobuda, misjärel kõik Teie lapse kohta kogutud andmed kustutatakse.

Kui olete nõus, et Teie laps osaleb kirjeldatud uurimuses, palume kinnitada allolev teadlik nõusolek digiallkirjaga ja edastada see Stuudiumi kaudu vastates sellele kirjale (Merle Laasmale).

Kui Teil tekib küsimusi või soovite lisainfot, saab meiega ühendust aadressil

merle.laasma@ut.ee, kaili.siimsen@ut.ee

Täname Teid koostöö eest!

Lugupidamisega

Merle Laasma ja Kaili Siimsen

Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi magistrant

merle.laasma@ut.ee, kaili.siimsen@ut.ee

Lisa 8. Analüüsiraamistik

(Deduktiivne sisuanalüüs, UK 2)

Koodid	Määratlus	Näited	Kodeerimisreegel
1.Eesmärgi seadmine	Õpilase eesmärkide sõnastamine enne õppetegevuse alustamist. Siia kuulub õpitulemuse, töömahu, käitumusliku sihi või soorituse taseme määratlemine ning oma tegevuse suunamine eesmärgi järgi.	„Seejärel me vaatamegi koos üle selle päeva eesmärgid.“	Kodeeri kõik lõigud, kus kirjeldatakse eesmärgi teadlikku sõnastamist enne töö alustamist või töö alguses. K.a õpetaja toel tehtud eesmärgistamine. Ära kodeeri õpetaja seatud üldeesmärki
2.Eelnevate teadmiste aktiveerimine	Õpetaja kirjeldab, et õpilased toovad enne töö alustamist või töö alguses teadlikult meelde varasemad teadmised, oskused või varasemad teemad ning seostavad uut ülesannet eelneva õpikogemusega.	„Enne kui nad pihta hakkavad, meenutame koos, mis eelmisel nädalal selle teemaga tegime.“	Kodeeri tekstid, kus rõhk on varasema info meeldetuletamisel, seoste loomisel või eelnevate teadmiste aktiveerimisel enne õppimist või õppimise alguses.
3.Metakognitiivsete teadmiste aktiveerimine	Õpilase teadlikkus enne õppimise alustamist oma õppimisviisidest, tugevustest, raskustest ja sobivatest strateegiatest. Hõlmab arusaama sellest, kuidas ta õpib kõige paremini, mida tal on vaja rohkem harjutada	“ta oskab teha mingid järeldused selle osas, mida ta peab veel juurde õppima...”	Kodeeri lõigud, kus õpilane teab oma tugevusi ja nõrkusi, oskab hinnata, milline õppimisviis või strateegia talle sobib, või teeb enne alustamist valikuid selle põhjal.
4.Eesmärgisuunitluse kohandamine	Õpetaja kirjeldab, millise eesmärgiga õpilased õppimisele lähenevad: kas soovitakse lihtsalt töö valmis saada, saada hea tulemus või päriselt õppida ja aru saada.	„... võtnud rohkem vastutust oma õppimise eest.“	Kodeeri lõigud, kus kirjeldatakse vastutust õppimise eest. Ära kodeeri lihtsalt strateegia valikut
5.Hinnang tõhususele	Õpilase usk või kahtlus oma võimes ülesanne lahendada, eesmärk saavutada või õpitavast aru saada enne töö alustamist või töö alguses.	„Osad on väga enesekindlad ja ütlevad, et saan hakkama.“	Kodeeri lõigud, kus õpetaja kirjeldab õpilaste uskumusi, enesekindlust, kahtlusi või hinnanguid oma suutlikkusele.
6.Ülesande raskuse tajumine	Õpilase hinnang või ettekujutus ülesande raskusastmest, ajamahukusest või nõudlikkusest enne tegevust või töö alustamise hetkel.	„See ülesanne on aeganõudev ja ma alustan sellest.“	Kodeeri lõigud, kus kirjeldatakse ülesande tajutud keerukust, pingutuse vajadust või raskust.

7.Aja ja jõupingutuse planeerimine	Õpilane planeerib aega, tööjärjekorda ja pingutust enne tegevust: otsustab, millega alustada, kui kaua mingi ülesanne võiks võtta ja kuidas töö etappideks jagada.	Siis nad ise otsustavad, missuguses järjekorras nad mis ülesandeid teevad.“	Kodeeri lõigud, kus õpetaja kirjeldab aja, tööjärjekorra või pingutuse teadlikku planeerimist enne tegevust. Kui kirjeldus räägib juba töö käigus tekkinud reguleerimisest, kodeeri pigem kontrolli faasi alla.
8.Oma käitumise jälgimise planeerimine	Õpilase teadlik otsus enne ülesande täitmist, kuidas ta hakkab oma tegevust, tähelepanu, arusaamist või ajakasutust jälgima. Hõlmab enesekontrolli kavandamist ja segajate ennetavat juhtimist.	„Ma võtsingi oma telefoni, lülitasin välja, panin selle sahtlisse...“	Kodeeri olukorrad, kus enesejälgimine või tähelepanu hoidmine kavandatakse enne või töö alguses. Näiteks segajate eemaldamine või abivahendi kõrvale võtmine.
9.Ülesande tajumine	Õpilase arusaam sellest, mida ülesanne nõuab, mida tuleb teha, mis mõisted või sammud ülesandega kaasnevad ja kuidas töö üldse üles ehitatud on.	„...nad juba teavad või kujutavad ette, mis asi see õpijuhis on. Et valmisolek on tekkinud.“	Kodeeri lõigud, kus õpilased tõlgendavad juhist, ülesande ootusi enne alustamist. Ära kodeeri siia emotsionaalset reaktsiooni üksinda; oluline on arusaam, mida ja kuidas teha tuleb.
10.Konteksti tajumine	Õpilase arusaam õpikeskkonnast ja töötingimustest enne õppimise alustamist. Hõlmab abi kättesaadavuse, rutiinide, reeglite, rollide, materjalide ja sobivate koostööpartnerite tajumist.	„Ta teab, kus on need materjalid, kust lugeda, kust vaadata...“	Kodeeri lõigud, kus kirjeldatakse õpikeskkonna, töökorralduse, abi allikate või sotsiaalsete tingimuste mõistmist enne tegutsemist.
11.Metakognitiivne teadlikkus ja kognitiivse tegevuse monitoorimine	Õpilase arusaamise, töö edenemise ja tegevuse jälgimine õppimise käigus.	„Teadlikumad oma õppimisest.“	Kodeeri lõigud, kus õppimise käigus jälgitakse arusaamist, edenemist või oma tegevuse sobivust. „Kas ma saan aru?“ või „Kas ma olen õigel teel?“.
12.Teadlikkus motivatsioonist ja afektiivsetest reaktsioonidest, nende monitoorimine	Õpilane märkab õppimise käigus oma huvi, motivatsiooni, tühimust, ärevust, frustratsiooni, rahulolu või muud sisemist seisundit ning teadvustab selle mõju õppimisele.	„Tal tekib selle õpitud teemaga suurem emotsionaalne side.“	Kodeeri lõigud, kus rõhk on sisemise seisundi märkamisel ja teadvustamisel protsessi käigus. Kui kirjeldatakse juba seda, kuidas õpilane oma emotsiooni või motivatsiooni teadlikult juhib, kodeeri 16 alla.
13.Teadlikkus jõupingutusest, ajast ja abivajadusest ning nende monitoorimine	Õpilane jälgib õppimise käigus, kas pingutus on piisav, kas aega on piisavalt, kas tempo sobib ja kas tekib vajadus abi küsida.	„Nad reguleerivad oma tegevust nagu teadlikumalt ja mõtestatumalt...“	Kodeeri olukorrad, kus õppi märkab oma pingutuse, ajakasutuse või abivajaduse seis, kuid ei ole veel käitumist muutnud.

14. Muutuva ülesande ja konteksti tingimuste monitoorimine	Õppija märkab ülesande või õpikeskkonna muutuvat iseloomu õppimise käigus: raskus, aeg, müra, ootused, töövorm või koostööd mõjutavad tingimused muutuvad.	„Ma märkasin, et klassis on liiga lärmakas, et keskenduda.“	Kodeeri lõigud, kus rõhk on olukorra teadlikul hindamisel ja muutuse märkamisel õppimise ajal. Midagi ei muudeta veel. Kui keskkonda või töötingimusi hakatakse ümber kujundama, kodeeri 20 alla.
15. Õppimiseks ja mõtlemiseks vajalike kognitiivsete strateegiate valimine ja kohandamine	Õppija muudab teadlikult õppimis- või lahendusviisi, et paremini aru saada, tõhusamalt õppida või ülesannet edukamalt lahendada.	„...nad suudavad enda õppimist toetada nende õppistrateegiatega tõhusalt.“	Kodeeri lõigud, kus pärast jälgimist tehakse teadlik muudatus strateegias: loetakse teistmoodi, tehakse skeem, kasutatakse teist nippi. See on „Ma muudan midagi, et paremini aru saada“.
16. Motivatsiooni ja afektiivsete reaktsioonide juhtimiseks sobivate strateegiate valimine ja kohandamine	Õppija juhib teadlikult oma sisemist seisundit, et õppimist jätkata või eesmärgi saavutada: rahustab end, motiveerib end, muudab suhtumist või kasutab koostööd ja töövormi ärevuse vähendamiseks.	„...kui varem stress tõusis, siis olid nad nutused, aga nemad ei ole enam sel päeval üldse nutused ja otsivad pigem abi õpisõbralt.“	Kodeeri lõigud, kus õppija teeb midagi, et ärevus, frustratsioon, sotsiaalne ebamugavus või madal motivatsioon ei segaks õppimist. Kui tekstis on ainult emotsiooni märkamine, ilma juhtimiseta, kodeeri 12 alla.
17. Jõupingutuse suurendamine / vähendamine	Õppija reguleerib teadlikult oma pingutust, keskendumist, töötempot või töömahtu, et õppimine oleks tõhusam. Siia kuulub nii püsivuse suurendamine kui ka strateegiline pausi tegemine või töö jaotamine.	„...see on minu aeg praegu, õppimise aeg, ma hakkan tegema, ma teen ära.“	Kodeeri lõigud, kus õppija püsib teadlikult töö juures, suurendab keskendumist, kasutab oma aega sihipärasemalt või ei anna raskuse korral alla.
18. Kaaslastelt abiküsimine või sellest loobumine	Õpetaja kirjeldab, kuidas õpilased õppimise käigus otsivad abi kaaslastelt või otsustavad abi mitte küsida.	„...küsidav eelkõige abi õpisõpradelt...“	Kodeeri lõigud, kus kirjeldatakse abi küsimist või selle vältimist õppimise käigus.
19. Ülesande muutus või ümbervaatamine	Õppija muudab tegevuse käigus ülesande struktuuri, tööjärjekorda või tööjaotust, et ülesanne saaks lahendatud.	„...nad juba jagavad ülesandeid, ma teen praegu selle, sa teed selle...“	Kodeeri lõigud, kus ülesanne jagatakse osadeks, sõnastatakse ümber, tööjärjekorda muudetakse või rollid jaotatakse õppija algatusel ümber. Kui muudetakse pigem füüsilist või sotsiaalset keskkonda, kodeeri 20.
20. Konteksti muutmine	Õpilane muudab teadlikult õppimiskonteksti või töötingimusi, et parandada keskendumist ja õppimise efektiivsust: vahetab kohta, valib teise töövormi, eemaldab segajad või kohandab keskkonda.	„...nad valisid täitsa vale koha ja vahepeal muudavad...“	Kodeeri lõigud, kus õppija muudab keskkonda või töötingimusi teadliku regulatsioonina õppimise käigus. Kui kirjeldatakse alles tingimuste märkamist, mitte muutmist, kodeeri 14.

21. Kognitiivsed hinnangud	Õppija hindab pärast tegevust, kui hästi ta ülesandest aru sai, kuidas tal läks, millised strateegiad töötasid ning mida tuleks järgmine kord teha teisiti.	„...nüüd toovad juba nagu vestlustes ise välja seda, et millist õpisstrateegiat nad kasutasid...“	Kodeeri lõigud, kus ilmneb tagasisivaatav analüüs: arusaamise hindamine, strateegia toimivuse hindamine, võrdlus eesmärgi ja tulemuse vahel, järeldused enda õppimisviisi kohta. Kui rõhk on emotsioonil, kodeeri 22.
22. Afektiivsed reaktsioonid	Kirjeldatakse pärast õppimiskogemust tekkinud emotsionaalset hinnangut : rõõm, rahulolu, kergendus, hirmu vähenemine või õppimise meeldivus.	„Lapsed ütlevad ju ka, et nii tore tund oli täna.“	Kodeeri lõigud, kus reaktsioon on tagasisivaatav ja seotud konkreetse õppimiskogemuse või selle tulemusega.
23. Valikute tegemine	Pärast kogemuse analüüsi teeb õppija teadliku otsuse, kuidas järgmine kord tegutseda: mida muuta, mida jätkata või millist tööviisi valida.	„...ma pean matemaatikas veel seda teemat kordama ja tunnis kuulama...“	Kodeeri lõigud, kus refleksiooni tulemusel tehakse edasist käitumist suunav otsus.
24. Ülesande hindamine	Õpilased hindavad pärast õppimist ülesannet ennast: selle raskust, sobivust, väljakutset, huvitavust või kasulikkust.	„...see ülesanne oli raske, aga ma sain selle tehtud ja saan nüüd sellest teemast paremini aru “	Kodeeri lõigud, kus hinnatakse ülesannet või töökorraldust ennast. Kui hinnatakse pigem enda sooritust või strateegiat, kodeeri RQ2-21.

Lisa 9. Koodipuu

(Abduktiivse sisuanalüüsi koodipuud, (UK 3))

Toetavad tegurid

Käitumuslikud tegurid	Kognitiivsed tegurid	Kontekstuaalsed tegurid	Motivatsiooniga seotud tegurid
Enesekontroll töö käigus •iseenda kontrollimine •kontrollimine-õpetaja kontrollib, enesekontroll töö käigus	Eelteadmiste aktiveerimine •kordamine •eelteadmiste aktiveerimine/seostamine •seoste loomine/eelteadmised	Õpetaja kui regulatsiooni kujundaja ja suunanäitaja •õpetaja tugi •soodustab kiiret tagasisidet •oskus küsida abi õpisõbralt •õpetaja kui viimane "õlekõrs" •õpilane on aktiivne ja õpetaja pigem suunaja/mentor/juhendaja •põnevad ja vaheldusrikkad ülesanded •õppija on aktiivne •liikumisvõimaluste loomine •puhkepauside suunamine •raskustes olevate õpilaste toetamine	Autonoomia ja vastutus •iseseisvuse kasvatamine •valikud •iseseisvumine varajases eas/algklassides •õpijuhis kui autonoomia soodustaja ja motiveeriv •autonoomia •autonoomia, kompetentsus ja seotus •võtab vastutust
Järjepidev harjutamine •rutiin, pidev harjutamine •turvaline raamistik ja rutiin	Eesmärgistamine •eesmärgistamise arendamine •jõukohane ja diferentseeritud õpe •ootused-lähim arengutsoon •õpetaja tasand - eriliste õpilastele teistsugused tööjuhised	Õppimist toetav tagasiside- ja koostöökultuur •õpisõbraga õppimine-koostöö •õpetaja tagasiside •õiged õpisõbrad-kombinatsioonid, mis toimivad •kaaslaste (õpilaste) tagasiside	Enesetõhususe kujundamine •enesetõhusus-enesekindlus •eduelamus •iseseisev õppimine motiveerib
	Õpistrateegiate tundmine •õpistrateegiate tundmine •funktsionaalne lugemisoskus	Õpikeskkond-Pingevaba/hirmuvaba keskkond •füüsiline õpikeskkond •vahendite olemasolu •pesad-õppekorraldus •suhe- usaldus õpilase õpetaja vahel •pingevaba /hirmuvaba keskkond	Õppimise väärtustamine •psühholoogilised baasvajadused •sisemine motivatsioon •õpirõõm- uudishimu-motivatsioon •väline motivatsioon- et saaks koolis ülesanded tehtud

	Refleksiooni suunamine •suuta reflekteerida õpitu üle •refleksioonile suunamine	Struktureeritud ja järjepidev õppekorraldus •õpetaja ootuste läbipaistvus (õpilased teavad kriteeriume/reegleid) •õpetaja ootused on õpilastele teada	
	Selged ja täpsed tööjuhised •tööjuhised on täpsed •õpetaja tasandil- selge ja väga läbimõeldud õpijuhised •selged ja arusaadavad õpijuhised	Õpetaja professionaalne areng •õpetaja tasand-nõuab palju ettevalmistusaega •õpetaja tasand- muutuse järjepidevus, täpne kirjeldus ja koostöö •õpetaja tasand- koostöö ja õpiringid •õpetaja tasand - õpiringid - õpijuhiste laat. •õpetaja tasand- IÕP annab õpetajale võimaluse vaadelda õpilasi ja nende arengut •õpetaja tasand- juhtkonna toetus •õpetaja tasand - toetav tegur printimine. •õpetaja tasand- koostöö	
		Õpiülesannete teadlik piiramine ehk koormuse teadlik piiramine •vähem on rohkem	
		Selge iseseisva päeva struktuur •õpijuhised- vähem frontaalset õpetamist- õppekorraldus •koos alustamine •kindel päev- rutiin	

Takistavad tegurid

Käitumuslikud takistused	Kognitiivsed takistused	Kontekstuaalsed takistused	Motivatsiooniga seotud takistused
Ajajuhtimise raskused •takistav tegur- ei jõudnud ülesannetega valmis koolis	Ülesande mõistmise raskused •takistav tegur- funktsionaalne lugemisoskus madal	Ebaselged juhised •takistav tegur- ebaaselge õpijuhis •takistav tegur- liige kirev õpijuhis	Huvi puudumine •takistav tegur- motivatsiooni puudus- ei viitsi pingutada
Tähelepanu hajumine •takistav tegur- ei suuda tähelepanu juhtida •väline motivatsioon- iseseisva õppe päeva korraldus soosib kärsitutel õpilastel ülesandeid kiirelt (ülepeakaela) lahendama	Metakognitiivsete strateegiate puudujäägid •takistav tegur- tõhustatud tugi- •õpiraskused- nõrgemad õpilased	Õpetaja tasandil professionaalsed piirangud •õpetaja tasandil - iseseisev päev ei oleks üks kindel päev •takistav tegur- koolipäevas liiga vähe aega iseseisva päeva jaoks •takistav tegur - tunniplaan	Madal enesetõhusus •takistav tegur- madal eneseusk •takistav tegur- julgust pole, et abi küsida
	Sobimatu raskusaste •liiga rasked ülesanded/pole lähim arengutsoon	Õpetaja tasand - ettevalmistus •takistav tegur õpetaja tasandil lisa aeg/energia	Negatiivsed emotsioonid •takistav tegur- pettumus
		Segav keskkond •takistav tegur-lärm •takistav tegur- vale õpisõber	

Lisa 10. Millised tegurid mõjutavad õpetajate hinnangul õpilaste eneseregulatsioonioskuse kujunemist

(UK 4) koodipuu

Käitumuslikud tegurid	Kognitiivsed tegurid	Motivatsiooniga seotud tegurid	Kontekstuaalsed tegurid
Õpikäitumise reguleerimine - reguleerib oma õpikäitumist - saab omas tempos õppida - teeb aeglasemalt, et saaks ül õigesti tehtud - kohandab oma tegevust - Jätkab õppimist kodus Abi küsimine - ei meeldi üksi õppimine, pigem koos õpisõbraga - abi küsimine õpisõbralt - abi küsimine lapsevanema, õe, vanaema jne käest - abi küsimine õpisõbralt ja siis alles õpetajalt - õpikust abi otsimine	Eesmärgistamine - teadlik eesmärgistamine - eesmärkidele mõtlemine - SMART mudeli kasutamine Õpistrateegia - õppimiseks ja mõtlemiseks vajalike kognitiivsete strateegiate valimine ja kohandamine - õpistrateegia rakendamine- kordamine - Teisele seletamine - Konspekteerimine - pauside tegemine - õpilane kontrollib, kas ta saab aru Enesekontroll - Kontrollib, kas saab aru - Jälgib oma õppimist - hindab oma edenemist. - Metakognitiivne teadlikkus ja kognitiivse tegevuse monitoorimine Refleksioon - kontrollib õpitu mõistmist - hindab oma sooritust - mõtleb, mis läks valesti - teeb järeldusi edaspidiseks Õpijuhise kasutamine - õpijuhis aitab õpilasi iseseisvalt hakkama saada - teadlik juhiste järgimine - Aitab iseseisvalt tegutseda	Õppimisega seotud hoiakud - eelistab selget ja arusaadavat õpijuhist - Motivatsioon langeb keerukamate ja ebaselgete teemade juures. - Mõned eelistavad tavapäraseid tunde Motivatsiooni toetavad tegurid - eduelamus - seab eesmärgi kui suuna ja on motiveeritud, et seda saavutada - võimalus õppida omas tempos Motivatsiooni pärssivad tegurid - keskendumiskasutused - kaaslaste ja kõrvaltegevuste mõju - Ebaselged õpijuhised	Õppimise struktuur ja ette teada IÕP - IÕP ootused ja korraldus on ette teada - Kindel ja korduv IÕP toetab rutiini ja turvatunnet Õpijuhis - Õpijuhis suunab õppimist ja tegevuste järjekorda Õppimiseks sobiva keskkonna valik - Saab valida sobiva õpiskoha - Koostöö kaaslastega toetab õppimist Õpetaja roll ja tugi - Õpetaja kujundab keskkonda - pakub vajadusel suunavat abi. - suunav abi (ei kardeta eksida ja julgeb abi küsida) - õpetaja käest abi küsimine või kontrollib õpitut tema juures - aitab seletada ja eesmärke seada

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks

Meie, Merle Laasma ja Kaili Siimsen,

1. Anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose "Iseseisva õppimise päev 3.–5. klassi õpilaste eneseregulatsiooni toetajana," mille juhendajaks on Katrin Saks, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Anme 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. Oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autoritele.
4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Merle Laasma ja Kaili Siimsen

11.05.2026