

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Maris Vain-Norris

EESMÄRGISTAMISE MÕJU ÕPILASTE ÕPITULEMUSTELE JA MOTIVATSIOONILE:

VÕRDLEV UURING ÜHE KOOLI 3. KLASSIDE NÄITEL

Magistritöö

Juhendaja: haridusteaduste kaasprofessor Katrin Saks

Tartu 2025

Kokkuvõte

Eesmärgistamise mõju õpilaste õpitulemustele ja motivatsioonile: võrdlev uuring ühe kooli 3. klasside näitel.

Kuigi eesmärgistamise tähtsust õppeprotsessis on haridusuuringutes laialdaselt käsitletud, on selle mõju algklasside õpilaste õpitulemustele ja motivatsioonile vähe uuritud. Magistritöö eesmärk oli selgitada välja süsteemse õpitegevuse eesmärgistamise mõju 3. klassi õpilaste õpitulemustele ja motivatsioonile. Uuringus rakendati kahefaasilist sekkumist, kus esimeses faasis keskenduti eesmärkide seadmisele ja teises faasis eesmärkide elluviimisele ja reflekteerimisele. Andmed koguti motivatsiooniküsimustiku, eesti keele ja matemaatika tasemetestide ning eesmärgistamise päevikute abil. Tulemused näitasid, et eesmärgistamine avaldas statistiliselt olulist positiivset mõju eesti keele õpitulemustele ning suurendas katsegrupi õpilaste identifitseeritud regulatsiooni. Uurimusest ilmnnes, et süsteemne eesmärgistamine toetab algklassiõpilaste õpimotivatsiooni ja parandab nende õpitulemusi eesti keeles.

Võtmesõnad: eesmärgistamine, õpimotivatsioon, võrdlev uuring, sekkumisuuring

Abstract

The impact of goal setting on students' academic achievement and motivation: a comparative study of 3rd grade classes in one school.

Although the importance of goal setting in the learning process is widely recognized in educational research, its impact on elementary students' academic achievement and motivation has been under-researched. The aim of this master's thesis was to examine the effects of systematic goal setting on 3rd grade students' academic achievement and motivation. The study implemented a two-phase intervention, focusing on goal setting in the first phase and goal implementation and reflection in the second phase. Data were collected using a motivation questionnaire, Estonian language and mathematics achievement tests, and goal-setting diaries. Results showed that goal setting had a statistically significant positive influence on Estonian language outcomes and increased identified regulation in the experimental group. The study suggests that systematic goal setting supports elementary students' learning motivation and improves their academic achievement in Estonian language.

Keywords: goal setting, learning motivation, comparative study, intervention study

SISUKORD

Sissejuhatus	4
Teoreetiline ülevaade	5
Motivatsiooni olemus ja tähtsus õppimisel	5
Eesmärgistamise teooria põhiseisukohad.....	8
Kahefaasiline raamistik	11
Metoodika	13
Valim	13
Andmekogumine	14
Sekkumise kirjeldus.....	15
Andmeanalüüs	16
Tulemused	17
Katse- ja kontrollgrupi algtaseme võrdlus	17
Eesmärgistamise mõju õpitulemustele	18
Eesmärgistamise mõju motivatsioonile	19
Eesmärgistamise kogemuste analüüs	20
Arutelu	21
Töö piirangud ja soovitused edaspidisteks uuringuteks.....	26
Tänuõnad.....	27
Autorsuse kinnitus.....	27
Kasutatud kirjandus	28
Lisa 1. Eesmärgistamise päevikute koodipuu.	
Lisa 2. Näited õpilaste eesmärkide päevikute sissekannetest.	
Lisa 3. Motivatsiooniküsimustik õpilastele.	

Sissejuhatus

Kaasaegses haridussüsteemis on õpilaste motivatsiooni toetamine ja eesmärgistamise rakendamine klassiruumis muutunud üha olulisemaks valdkonnaks. On leitud, et motivatsioon mõjutab õppimise kvaliteeti, akadeemilist edukust ja üldist heaolu koolikeskkonnas (Corpus *et al.*, 2009). Motivatsiooni mõistmine on eriti oluline algklassiõpilaste puhul, sest just selles vanuses kujunevad õpiharjumused- ja hoiakud, mis võivad mõjutada kogu edasist haridusteed. Varasemad uuringud on näidanud, et motivatsioon kipub kooliaastate jooksul märgatavalt langema, kusjuures langust on täheldatud isegi ühe õppeaasta vältel (Spinath & Spinath, 2005; Otis *et al.*, 2005; Corpus *et al.*, 2009). Seega on oluline mõista, millised praktikad aitavad toetada algklassiõpilaste motivatsiooni.

Eesti haridussüsteemis on järjest enam hakatud rõhutama õppijakeskset lähenemist, kus õppija autonoomia ja motivatsiooni toetamine on kesksel kohal (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021). Varasemad uuringud on näidanud, et motivatsioon võib ilmnedä mitmetahuliselt, kus sisemine ja väline motivatsioon ei ole vastandlikud, vaid võivad toimida samaaegselt (Corpus & Wormington, 2014). Varasemad uuringud on ka näidanud, et sisemisele ja välisele motivatsioonile mõjuvad mitmesugused sotsiaalsed tegurid, sealhulgas autonoomia toetamine ja inimestevaheliste suhete kvaliteet (Deci & Ryan, 2002; Schweinle *et al.*, 2006). See teadmine loob vajaduse mitmekülgsete ja teadlikult rakendatud sekkumispraktikate järele, mis toetavad õpilaste õpimotivatsiooni.

Eesmärgistamine on üks tõenduspõhiseid strateegiaid, mis toetab õpilaste motivatsiooni ja õppimist. Eesmärgiteooria kohaselt mõjutavad teadlikud eesmärgid ja kavatsused otseselt inimeste käitumist ning sooritust (Locke & Latham, 1990, 2019). Kuigi eesmärgistamise tähtsust õppeprotsessis on haridusuuringutes laialdaselt käsitletud, on selle mõju algklasside õpilaste motivatsioonile ja õpitulemustele vähem uuritud. Hiljutised uuringud on näidanud, et struktureeritud eesmärgistamine, mis hõlmab nii eesmärkide seadmist kui ka nende saavutamise toetamist, suurendab õpilaste motivatsiooni ja parandab õpitulemusi (Ma *et al.*, 2025).

Antud magistritööga selgitatakse välja süsteemse õpitegevuse eesmärgistamise mõju kolmanda klassi õpilaste õpitulemustele ja motivatsioonile, rakendades Ma jt (2025) loodud kahefaasilist eesmärgistamise raamistikku. See on oluline mõistmaks eesmärgistamise mõju algklasside kontekstis, mis omakorda võimaldab pakkuda empiirilisel põhjendatud praktilisi lahendusi õpetajatele õpilaste motivatsiooni toetamiseks eesmärgistamise kaudu.

Teoreetiline ülevaade

Motivatsiooni olemus ja tähtsus õppimisel

Motivatsioon on õppeprotsessis oluline tegur, mis mõjutab õppimist mitmel viisil. Sõna "motivatsioon" tuleneb ladina keelsest sõnast "movere", mis viitab liikumisele (Huffman, 2011). Pintrich (2000) ning Ryan ja Deci (2000) järgi on motivatsioon isiklik ajend, mis suunab indiviidi teatud eesmärkide poole püüdlema ja kindlal moel käituma. Schunk (2003) toob välja, et motivatsioon mõjutab seda, miks õpilased valivad teatud tegevusi, kui palju nad pingutavad ja kui kaua nad jätkavad ülesande kallal töötamist. Uuringud näitavad, et meisterlikkusele orienteeritud õpilased näitavad aktiivsemat kognitiivset kaasatust õppimises (Meece *et al.*, 1988). Eriti oluline roll on motivatsioonil nooremate õpilaste puhul, kuna see mõjutab nii nende õpistrateegiate valikut kui ka pingutuse määra ja püsivust õppeülesannete sooritamisel (Schunk, 2003; Meece *et al.*, 1988).

Motivatsiooni peetakse üheks keskseks elemendiks õppeprotsessis, kuna sellel on otsene mõju nii õppimisele kui ka sooritusele ning see mängib olulist rolli hariduslikes saavutustes ja üldises edus (Schunk, 1990; Pintrich, 2003). Olulist rolli õpimotivatsiooni kujunemisel mängib eneseregulatsioon. Pintrich (2000) määratleb enesereguleeritud õppimist kui aktiivset, konstruktiivset protsessi, kus õppijad seavad oma õppimisele eesmärgid ning seejärel püüavad jälgida, reguleerida ja kontrollida oma tunnetust, motivatsiooni ja käitumist, lähtudes seatud eesmärkidest ning keskkonna võimalustest. Pintrichi (2000) motivatsiooni ootuste mudel rõhutab erinevaid ootusi ja uskumusi, mis mõjutavad õpiprotsessi nagu õppija tajutav pädevus ja testidega seotud ärevus, ülesande tajutav keerukus, uskumused enda suutlikkusesse ning edu ootused. Mudeli kohaselt mõjutab kõrgem enesehinnang ja ootus edu suhtes õpilase valmisolekut panustada oma aega ja energiat keerukatesse ülesannetesse, erinevalt madalama enesehinnangu ning ootustega õpilastest.

Zimmerman (2008) lisab, et enesereguleeritud õppimise puhul on õpilased ise oma õppimise aktiivsed kujundajad. Algklasside õpilaste puhul on oluline, et nad mõtiskleksid selle üle, mis on nende koolis käimise ja õppimise eesmärgid. Oluline on, et õpetaja suudaks õpilasi inspireerida enda isiklike eesmärgid seadma, tagades, et põhjus koolis käimiseks ei oleks pelgalt see, et vanemad käsivad või seadus seda nõuab, vaid pigem õpilaste endi sisemine soov areneda ja saavutada eesmärgid, mis on neile olulised ja tähendusrikkad.

Schunki (2003) sõnul mõjutab õpilaste motivatsiooni oluliselt nende enesetõhusus ehk usk oma võimesse õppida ja ülesandeid edukalt sooritada. Ta toob välja, et kõrgema enesetõhususega õpilased valivad ülesandeid, mis esitavad neile suuremaid väljakutseid, nad pingutavad rohkem ja püsivad ülesande juures kauem ka raskuste ilmnemisel. Võrreldes õpilastega, kes kahtlevad oma õppimisvõimes, on kõrge enesetõhususega õpilased aktiivsemad õppetöös, töötavad püsivamalt ja saavutavad paremaid tulemusi (Schunk, 2003).

Algklassiõpilaste motivatsiooni kujunemisel mängivad olulist rolli nii sisemised kui ka välised tegurid. Ryan ja Connell (1989) kirjeldavad motivatsiooni skaalana, mille ühes otsas on väline regulatsioon, mis põhineb autasudel ja karistustel ning teises otsas sisemine motivatsioon, kus tegevus on iseenesest nauditav ja rahuldust pakkuv. Nende vahele jäävad introjekteeritud regulatsioon, mis põhineb sisemisel surveel ja kohusetundel ning identifitseeritud regulatsioon, kus õpilane mõistab ja väärtustab tegevuse olulisust. Elu jooksul toimuv enamik õppimine tuleneb sisemisest motivatsioonist, mitte välistest survestatud õppimisest (Ryan & Deci, 2017). Taylor jt (2014) leidsid, et sisemisel motivatsioonil on tähtis roll õpilaste akadeemilises edukuses. Froiland ja Worrell (2016) leidsid, et sisemine motivatsioon ennustas õpilaste kaasatust, mis omakorda ennustas kõrgemaid õpitulemusi.

Sarnaselt välise ja sisemise motivatsiooni eristusele on oluline mõista, kuidas õpilased tajuvad õppimise tulemusi erinevalt. Shell (2023) eristab sisemisi ja väliseid tulemuste ootusi. Ta selgitab, et sisemised tulemuste ootused (*endogenous outcome expectancy*) on seotud õppesisu isikliku tähendusega, samas kui välised tulemuste ootused (*exogenous outcome expectancy*) seostuvad väliste tulemustega nagu hinded. Shell (2023) järgi sõltub õpilase motivatsioon sellest, milliseid tulemusi nad oma õpitegevusega seostavad ehk mõned õpilased motiveeruvad peamiselt sisemisest ootustest, teised aga välistest.

Tajutud motivatsiooni allikas (*PLOC - Perceived Locus of Causality*) kirjeldab, kuidas õpilased tajuvad oma käitumise põhjusi - kas käitumine tuleneb sisemisest soovist või välistest survest (Ryan & Connell, 1989). PLOCi kontseptsiooni tutvustas algselt Heider (1958), keskendudes sellele, kuidas me järeldame teiste inimeste motiive ja kavatsusi. DeCharms (1968) arendas seda edasi, keskendudes just käitumise põhjuste selgitamisele. Ta rõhutas, et oluline erinevus on selles, kuidas me mõistame omaenda käitumise põhjusi võrreldes sellega, kuidas mõistame teiste käitumise põhjusi. Ta lisas, et inimesel endal on ligipääs oma sisemistele seisunditele, samas kui teise inimese käitumise mõistmiseks tuleb toetuda välistele tingimustele.

PLOCI mudel aitab mõista, kuidas õpilased tajuvad oma õppimise põhjusi ning kuidas need mõjutavad motivatsiooni. Ryan ja Connell (1989) töötasid välja täpsema teoreetilise mudeli, kus põhjused on jagatud nelja kategooriasse, mis moodustavad ülemineku välisest kontrollist sisemise motivatsioonini. Selle mudeli kohaselt on väline regulatsioon (*external regulation*) kõige vähem autonoomse regulatsiooni vorm, kus käitumine on kontrollitud väliste tegurite poolt. Õpilane õpib näiteks seetõttu, et õpetaja käsib, et vältida karistust või saada häid hindeid. Introjekteeritud regulatsioon (*introjected regulation*) viitab olukorrale, kus väline regulatsioon on osaliselt internaliseeritud, kuid pole veel täielikult omaks võetud. Õpilane õpib selleks, et vältida süütunnet või häbi. Kuigi surve tuleb nüüd seestpoolt, ei ole käitumine siiski täielikult enesereguleeritud. Identifitseeritud regulatsioon (*identified regulation*) esineb siis, kui inimene on teadvustanud käitumise väärtuse ja võtnud selle omaks kui isikliku eesmärgi. Õpilane õpib seetõttu, et ta väärtustab haridust ja mõistab õppimise tähtsust oma tuleviku jaoks. Kuigi tegevus ei pruugi olla sisemiselt nauditav, on see kooskõlas inimese väärtuste ja eesmärkidega. Sisemine motivatsioon (*intrinsic motivation*) esindab kõige autonoomsemat regulatsiooni vormi, kus tegevust sooritatakse selle sisemise rahulduse või naudingu pärast. Õpilane õpib, sest talle meeldib õppimine ise. Ta naudib uute teadmiste omandamist, väljakutsete ületamist ja avastamist. Tegevus on täielikult enesereguleeritud ja kooskõlas inimese sisemiste huvidega. Autonomia tähendab algatusvõimet, mida toetavad huvi ja kogemused ning see nõrgeneb, kui inimene tunneb end väliselt kontrollituna, olgu selleks siis preemiad või karistused (Ryan & Deci 2020).

Ryan ja Connell (1989) käsitlus on oluline motivatsiooni paremaks mõistmiseks. Autorite hinnangul moodustavad regulatsiooni tüübid järjestatud struktuuri, kus omavahel lähestikku asuvad tüübid on tugevamalt seotud kui need, mis paiknevad üksteisest kaugemal. Litalien jt (2017) leidsid, et enamik sihipäraseid käitumisi on mitmekordselt motiveeritud. Sellest võib järeldada, et õpilaste motivatsioon ei ole lihtsalt sisemine või väline, vaid eksisteerivad erinevad regulatsiooni vormid, mis võivad ka samaaegselt esineda.

Corpus ja Wormington (2014) tuvastasid algkooliõpilaste seas kolm peamist motivatsiooniprofiili: valdavalt sisemine (*primarily intrinsic profile*), mida iseloomustab kõrge sisemine ja madal väline motivatsioon, valdavalt väline (*primarily extrinsic profile*), mille puhul on madal sisemine ja kõrge väline motivatsioon ning kõrge motivatsioonitasemega profiil (*high quantity profile*), mille korral on nii sisemine kui väline motivatsioon kõrged. Nende pikisuunaline uuring 3.-5. klassi õpilastega näitas, et valdavalt sisemine profiil oli kõige

stabiilsem ja seotud parimate akadeemiliste tulemustega. Eesmärgistamise kontekstis on oluline arvestada, et erinevad motivatsiooniprofiilid võivad reageerida eesmärkide seadmisele erinevalt. Ryan ja Deci (2020) toovad esile, et sisemiselt motiveeritud õpilased reageerivad tõenäolisemalt positiivselt autonoomiat toetavatele eesmärgistamise viisidele, samas kui valdavalt väliselt motiveeritud õppijad võivad vajada selgemat struktuuri ja juhendamist.

Õpetajate roll õpilaste motivatsiooni toetamisel on oluline. Õpikeskkond, mis toetab eesmärgipärast õppimist ja isiklikku arengut, soodustab õpilaste sisemist motivatsiooni paremini kui keskkond, mis keskendub võistluslikkusele ja sotsiaalsele võrdlusele (Ames, 1992). Patall jt (2019) leidsid, et teaduskursustel osalevad õpilased tundsid suuremat huvi õppematerjalide vastu tundides, kus õpetajad pakkusid valikuvõimalusi, selgitasid tegevuste olulisust ja arvestasid õpilaste huvidega. Motivatsioon ja eesmärgistamine on tihedalt seotud eneseregulatsiooniga ning aitavad õpilastel õppimist paremini juhtida ja reguleerida (Zimmerman, 2008; Schunk, 2003). Sellest lähtuvalt on oluline põhjalikumalt käsitleda eesmärgistamise teooriat, et mõista, kuidas eesmärkide seadmine mõjutab õpilaste õpitulemusi ja motivatsiooni.

Eesmärgistamise teooria põhiseisukohad

Eesmärgistamise teooria on üks enim uuritud ja empiirilisel tõestatud motivatsiooniteooriaid, mis selgitab, miks ja kuidas eesmärkide seadmine mõjutab inimeste sooritust ja tulemusi (Locke & Latham, 2019). Teooria väidab, et teadlikud eesmärgid ja kavatsused mõjutavad otseselt inimeste käitumist ning sooritust (Locke & Latham, 1990). Locke ja Latham (1990) defineerivad eesmärgi kahe peamise komponendi kaudu: eesmärgi sisu (konkreetne soovitud tulemus) ja eesmärgi intensiivsus (vajaliku pingutuse määr).

Umbes 400 empiirilise uuringu põhjal on jõutud kahele olulisele järeldusele (Locke & Latham, 2019): eesmärgi raskusastme ja soorituse vahel esineb lineaarne seos - mida kõrgem on seatud eesmärk, seda parem on sooritus; konkreetsed ja väljakutset pakkuvad eesmärgid toovad kaasa parema soorituse võrreldes ebamääraste või "anna-endast-parim" tüüpi eesmärkidega. Teooria kohaselt mõjutavad eesmärgid sooritust nelja mehhanismi kaudu (Locke & Latham, 1990): tähelepanu ja suunatus - eesmärgid juhivad tähelepanu ja pingutust asjakohastele tegevustele; pingutus - kõrgemad eesmärgid nõuavad suuremat pingutust; püsivus - väljakutset pakkuvad eesmärgid pikendavad tööle pühendatud aega; strateegiad - eesmärgid aktiveerivad olemasolevaid teadmisi ja oskusi või soodustavad uute strateegiate väljatöötamist.

Eesmärgistamise teooria toob esile ka vahendavate muutujate ehk moderaatorite tähtsuse, mis võivad mõjutada eesmärgi ja soorituse vahelist seost (Locke & Latham, 2019). Nendeks on võimekus, tagasiside, eesmärgile pühendumine ning ülesande keerukus (Locke & Latham, 2019). Klassiruumis peaksid püstitatud eesmärgid olema õpilaste jaoks väljakutset pakkuvad, kuid siiski saavutatavad (Schunk, 2003). Siinkohal saab õpetaja klassi õpilasi suunata eesmärkide seadmisel, nende meeldetuletamisel ja tagasiside andmisel.

Mitmed uuringud on kinnitanud eesmärgistamise teooria praktilist rakendatavust hariduses. Ma jt (2025) leidsid, et struktureeritud eesmärgistamise protsess, mis hõlmab nii eesmärkide seadmist kui ka nende saavutamise toetamist, suurendab õpilaste motivatsiooni ja parandab õpitulemusi. Samuti on leitud, et eesmärkide seadmine on seotud õpilaste suurema kognitiivse kaasatusega õppetegevustes (Meece *et al.*, 1988).

Eesmärgistamise teooria pakub tõendus põhise raamistiku mõistmaks, kuidas eesmärkide seadmine mõjutab õpitulemusi ja motivatsiooni. Teooria põhimõtete rakendamine klassiruumis eeldab süsteemset lähenemist, kus arvestatakse nii eesmärkide struktuuri, tagasiside olulisust kui ka õpilaste individuaalseid vajadusi. Oluline on, et püstitatud eesmärgid oleksid konkreetsed ja mõõdetavad (Locke & Latham, 2019).

Klassikalise eesmärgistamise teooria kõrval on oluline mõista eesmärkide erinevaid dimensioone ja nende mõju õppimisele. Elliot ja McGregor (2001) on välja töötanud 2×2 saavutuseesmärkide raamistiku, mis jaotab eesmärgid kahe põhidimensiooni alusel: kompetentsuse määratlemine – kas eesmärk keskendub meisterlikkusele (oskuste ja teadmiste arendamisele) või sooritusele (võrdlemisele teistega); valents – kas eesmärk on suunatud lähenemisele (positiivse tulemuse saavutamisele) või vältimisele (negatiivse tulemuse vältimisele). Kompetentsus hõlmab meisterlikkuse tunnet ja usku oma eduvõimesse, mis rahuldab kõige paremini hästi struktureeritud keskkondades, pakkudes optimaalseid väljakutseid, positiivset tagasisidet ja arenguvõimalusi (Ryan & Deci 2020).

Elliot ja McGregori (2001) järgi tekib nende dimensioonide kombinatsioonist neli saavutuseesmärgi tüüpi: meisterlikkuse-lähenemise eesmärgid (*mastery-approach goals*), mis keskenduvad oskuste ja teadmiste arendamisele, uute teadmiste omandamisele ning enesetäiendamisele; meisterlikkuse-vältimise eesmärgid (*mastery-avoidance goals*), mis on suunatud olemasolevate oskuste ja teadmiste säilitamisele ning nende halvenemise vältimisele; soorituse-lähenemise eesmärgid (*performance-approach goals*), mis rõhutavad paremat sooritust

võrreldes teistega, eesmärgiga saavutada kõrge tulemus või sotsiaalne tunnustus; sooritusvältimise eesmärgid (*performance-avoidance goals*), mis keskenduvad ebaõnnestumise vältimisele teistega võrreldes, näiteks püütakse mitte saada halvimat hinnet või mitte paista läbikukkujana.

Elliot ja McGregor (2001) toovad välja, et erinevat tüüpi saavutuseesmärgid mõjutavad õppeprotsessi ja motivatsiooni erinevalt. Autorite sõnul on lähenemisorientatsiooniga eesmärgid seotud suurema sisemise motivatsiooni ja positiivsete õpitulemustega, samas kui vältimisorientatsiooniga eesmärgid võivad põhjustada stressi ja vähendada õpiedukust. Nende hinnangul toetavad meisterlikkuse suunalised eesmärgid pikaajalist arengut ja sügavamat õppimist, samas kui sooritusele keskendunud eesmärgid võivad soodustada konkurentsi ja välisele tunnustusele orienteeritust.

Elliot ja McGregori (2001) 2×2 raamistik andis olulise aluse saavutuseesmärkide mõistmiseks, kuid hilisemad uuringud on seda edasi arendanud. Elliot jt (2011) pakkusid välja 3×2 saavutuseesmärkide mudeli, mis eristab kompetentsuse määratlemist veelgi detailsemalt. Méndez-Giménez jt (2017) uuring näitas, et 3×2 mudel võimaldab paremini eristada õppijate eesmärgitüüpe ja nende mõju motivatsioonile. Tulemuste põhjal leidsid autorid, et meisterlikkusele-lähenemise eesmärgid on seotud paremate õpitulemuste, sügavamate õpistrateegiate kasutamise ja kõrgema sisemise motivatsiooniga. Soorituse-lähenemise eesmärgid võivad samuti viia heade tulemusteni, kuid on sagedamini seotud pinnapealsete õpistrateegiatega ning kõrgema ärevusega (Méndez-Giménez *et al.*, 2017).

Klassiruumi kontekstis on oluline mõista, kuidas õpikeskkond mõjutab õpilaste eesmärkide omaksvõttu. Ames (1992) leidis, et õpikeskkond peaks soodustama meisterlikkusele orienteeritud eesmärkide seadmist. See tähendab keskkonna loomist, kus väärtustatakse pingutust ja isiklikku arengut, vigu nähakse õppimisprotsessi loomuliku osana ning tähelepanu on individuaalsel arengul, mitte õpilaste omavahelisel võrdlemisel (Ames, 1992). Ryan ja Deci (2020) selgitavad enesemääratlemise teooria kaudu, et kui õpilastel on võimalus ise seada endale tähenduslikke eesmärke, toetab see nende autonoomiat, kompetentsust ja seotust, mis omakorda soodustab sisemist motivatsiooni ja paremat õppimist. Seega toimib eesmärgistamine motivatsiooniteooriate integreerijana läbi kolme mehhanismi: autonoomia toetamise kaudu (võimaldab õpilastel valida eesmärke), struktuuri pakkumise kaudu (loob selged ootused ja tagasiside) ning kompetentsuse arendamise kaudu (võimaldab edusammude jälgimist).

Kahefaasiline raamistik

Kuigi eesmärgistamise teooria pakub olulise teoreetilise aluse mõistmaks eesmärkide mõju õppimisele, vajavad õpetajad praktilist raamistikku selle rakendamiseks klassiruumis. Ma jt (2025) on välja töötanud kahefaasilise eesmärgistamise raamistiku (*Two-Phase Goal Setting Framework*), mis pakub struktureeritud lähenemise eesmärkide seadmisele ja rakendamisele haridusasutuses. Ma jt (2025) loodud raamistik arvestab nii eesmärgistamise teooria põhiprintsiipe kui ka klassiruumi praktilisi vajadusi. Kahefaasiline eesmärgistamise raamistik annab õpetajatele võimaluse toetada õpilaste eesmärgistamist klassiruumis (Ma *et al.*, 2025).

Kahefaasiline raamistik koosneb kahest peamisest faasist: eesmärkide seadmisele keskenduvast etapist (*goal commitment*) ja eesmärkide elluviimise etapist (*goal implementation*). Mõlemad etapid sisaldavad erinevaid komponente, mis aitavad õpilastel seada ja saavutada eesmarke struktureeritud viisil. Eesmärgistamise protsessi esimene osa on eesmärkide seadmisele keskenduv faas, mille põhieesmärk on aidata õpilastel liikuda ebamäärastest ja üldistest sihtidest konkreetsete ja väljakutsuvate eesmärkide poole (Ma *et al.*, 2025). Selles etapis käsitletakse mitmeid olulisi komponente nagu isiklike väärtuste tuvastamist, ressursside ja takistuste hindamist, mentaalse kontrasti kasutamist ning eesmärkide täpsustamist.

Isiklike väärtuste tuvastamine on protsessi alguses kesksel kohal. Õpilased uurivad ja määratlevad, mis on neile õppimise juures oluline, arutledes õpetajaga ning mõtestades läbi erinevaid väärtusi nagu uudishimu, saavutused ja sõprus. On oluline, et õpilased seostaksid oma eesmärgid isiklike väärtustega, sest see suurendab nende pühendumust. Seejärel toimub ressursside ja takistuste hindamine. Selle käigus analüüsivad õpilased kõigepealt eesmärgi saavutamiseks olemasolevaid vahendeid ja võimalusi. Seejärel mõtestatakse läbi ka võimalikud takistused, mis võivad ilmneda eesmärgi poole liikumisel.

Järgmisena liigutakse edasi mentaalse kontrasti kasutamise juurde, mille käigus võrdlevad õpilased oma seatud eesmärgi positiivseid ja negatiivseid aspekte. Selline lähenemine aitab suurendada teadlikkust sellest „kus nad praegu on” ja „kuhu nad tahavad jõuda”. Sellisel viisil mõtestamine aitab tugevdada eesmärgile pühendumust. Esimese faasi lõpus toimub eesmärkide täpsustamine, kus õpetaja aitab õpilastel sõnastada eesmarke nii, et need oleksid mõõdetavad ja saavutatavad, muutes need konkreetseks ja väljakutsuvaks.

Eesmärgi elluviimise faas keskendub sellele, kuidas eesmärgid tegelikkuses ellu viia, muutes õpilaste visioonid ja plaanid reaalseteks saavutusteks (Ma *et al.*, 2025). Selles faasis

rakendatakse mitmeid strateegiaid, mis aitavad õpilastel oma eesmärkide suunas edasi liikuda. Esiteks loovad õpilased „kui-siis” plaane, mis on konkreetsed tegevusplaanid ettenähtud olukordadeks. Need plaanid põhinevad mustril, kus teatud olukorra (kui) ilmnemisel rakendatakse kindlat tegevust (siis). Näiteks võib plaan olla järgmine: „Kui ma ei saa ülesandest aru, siis ma küsin õpetajalt abi”. Sellised plaanid aitavad õpilastel ette näha võimalikke takistusi ja nendele vastavalt reageerida.

Lisaks „kui-siis” plaanidele jälgivad õpilased regulaarselt oma eesmärkide suunas liikumise edusamme. Edusammude märkamiseks võivad nad kasutada päevikuid või nimekirju, kuhu märgitakse tehtud tegevused ja saavutatud tulemused. Selline jälgimisprotsess aitab õpilastel püsida sihil ning vajadusel teha oma tegevuskavades muudatusi. Eesmärkide elluviimise hindamine on samuti oluline osa sellest faasist. Õpilased hindavad perioodiliselt, kui edukalt on nad liikunud eesmärkide suunas, arvestades nii saavutusi kui ka ebaõnnestumisi. Selline hindamine võib toimuda individuaalselt või grupikonsultatsioonide vormis, kus õpilased saavad tagasisidet ka oma eakaaslastelt. Lisaks toimub selles faasis ka õpilaste individuaalne ja regulaarne refleksioon, mille käigus saavad nad mõtiskleda oma tegevuste ja eesmärkide üle ning analüüsida seda, mis on siiani toiminud ja mis mitte. Selline enesesse vaatamine aitab õpilastel paremini mõista oma õppimisprotsessi.

Kahefaasilise raamistiku rakendamine klassiruumis eeldab õpetajalt süsteemset lähenemist ja pidevat tuge õpilastele. Õpetaja roll on aidata õpilastel läbida kõiki komponente struktureeritud viisil, pakkudes juhendamist ja tagasisidet. Oluline on, et õpetaja kohandaks raamistikku vastavalt õpilaste vanusele ja vajadustele, tagades, et protsess oleks õpilastele mõistetav ja tähenduslik. Eesmärgistamise raamistiku süsteemne rakendamine aitab õpilastel arendada enesejuhtimise oskusi ning suurendada nende motivatsiooni ja pühendumust õppimisele (Ma *et al.*, 2025).

Kokkuvõttes loob teoreetiline kirjandus tugeva aluse mõistmaks, kuidas eesmärgistamine mõjutab õpilaste motivatsiooni ja õpitulemusi. Enesemääratlemise teooria (Ryan & Deci, 2020), eesmärgistamise teooria (Locke & Latham, 2019) ning saavutuseesmärkide raamistikud (Elliot & McGregor, 2001) pakuvad täiendavaid vaatenurki sellele, kuidas eesmärgistamine kujundab õpilaste õpikogemust. Ma jt (2025) kahefaasiline raamistik annab praktilise struktuuri nende teooriate rakendamiseks klassiruumis, võimaldades uurida, kuidas süsteemne eesmärgistamine mõjutab algklassiõpilaste õpitulemusi ja motivatsiooni. Just nendele teoreetilistele alustele

tuginedes püstitati käesoleva magistritöö eesmärk ja uurimisküsimused, et selgitada välja süsteemse õpitegevuse eesmärgistamise mõju 3. klassi õpilaste õpitulemustele ja motivatsioonile. Sellest tulenevalt sõnastati järgmised uurimisküsimused:

1. Milliseid muutusi on märgata õpilaste matemaatika ja eesti keele õpitulemustes pärast neljakuulist eesmärkide seadmise perioodi võrreldes kontrollgrupiga, kes oma õpitegevust ei eesmärgista?
2. Kuidas mõjutab eesmärkide seadmine 3. klassi õpilaste õpimotivatsiooni pärast neljakuulist eesmärkide seadmise perioodi võrreldes kontrollgrupiga, kes oma õpitegevust ei eesmärgista?
3. Kuidas tajusid katsegrupi õpilased eesmärgistamise kogemust?

Metoodika

Käesolevas uurimistöös kasutati sekkumisuuringut, mis põhines kahefaasilisel eesmärgistamise raamistikul (Ma *et al.*, 2025). Sekkumisuuring valiti, kuna see võimaldab hinnata põhjuslikke seoseid eesmärgistamise praktikate ja õpitulemuste vahel reaalses õpikeskkonnas. Sekkumine viidi läbi 2024. aasta septembrist kuni 2024. aasta detsembrini ühe Eesti üldhariduskooli kahe kolmanda paralleelklassi õpilastega. Katsegrupi õpilastega viidi läbi neljakuuline eesmärgistamisele suunatud sekkumine.

Valim

Uuringu valimi moodustasid ühe Eesti üldhariduskooli kahe kolmanda klassi õpilased (N=49), kellest üks klass moodustas katsegrupi (N=25) ja teine kontrollgrupi (N=24). Katsegrupis oli 9 tüdrukut (36%) ja 16 poissi (64%). Kontrollgrupis oli 11 tüdrukut (46%) ja 13 poissi (54%). Õpilaste vanus jäi vahemikku 9-10 aastat. Valim moodustati mugavusvalimi põhimõttel, kus terved klassikomplektid määrati kas katse- või kontrollgruppi. Katsegrupiks valiti klass, kus töö autor oli klassiõpetaja, mis võimaldas sekkumise süsteemsemat rakendamist ja jälgimist. Kontrollgrupiks määrati paralleelklass samas koolis. Uuringus osalemiseks küsiti kirjalik nõusolek nii õpilastelt kui ka nende vanematelt.

Katse- ja kontrollgrupi võrreldavuse tagamiseks analüüsiti gruppide algtaseme sarnasust õpitulemuste ja motivatsiooninäitajate põhjal. Õpilaste varasemad õpitulemused eesti keeles ja matemaatikas olid mõlemas klassis võrreldaval tasemel (täpsemad andmed on esitatud tulemuste

peatükis). Samuti kontrolliti gruppide algtaseme võrreldavust motivatsiooniliste näitajate osas, kasutades Ryan ja Connelli (1989) motivatsiooniküsimustikku. Eeltestimise tulemused näitasid, et gruppide vahel ei esinenud statistiliselt olulisi erinevusi üheski mõõdetud motivatsioonilises faktoris ($p > 0,05$), mis viitab sellele, et grupid olid motivatsiooniliste näitajate osas algtasemel võrreldavad. Klasside õppetöö korraldus, tunnijaotus ja kasutatavad õppematerjalid olid mõlemas grupis samad, erinedes vaid sekkumisgrupi puhul rakendatud eesmärgistamise praktikate poolest. Kontrollgrupis jätkas õpetaja tavapärase õppetegevusega. Gruppide kõrvutamine samast koolist võimaldas kontrollida mõningaid väliseid mõjutegureid nagu kooli õppekorraldus, üldine õhkkond ja kultuur, mis võiksid muidu tulemusi kallutada.

Andmekogumine

Magistritöö uuringu raames koguti andmeid erinevate meetoditega. Kõigi uuringus osalevate õpilastega viidi läbi motivatsiooniküsimustik (Ryan & Connell, 1989) nii enne kui ka pärast neljakuulist sekkumisperioodi. Antud küsimustik mõõdab nelja tüüpi motivatsiooni: väline regulatsioon (*external regulation*), introjekteeritud regulatsioon (*introjected regulation*), identifitseeritud regulatsioon (*identified regulation*) ja sisemine motivatsioon (*intrinsic motivation*). Eesti keelde tõlgitud küsimustiku faktorite reliaablusnäitajad on aktsepteeritavad, olles kõik kõrgemad kui 0,6 (Nunnally & Bernstein, 1994) (Tabel 1). Küsimustik koosneb 32 väitest, millele õpilased vastasid nelja-punktilisel skaalal: täiesti nõus (4 punkti), osalt nõus (3 punkti), pigem ei ole nõus (2 punkti), üldse ei ole nõus (1 punkt).

Tabel 1. Motivatsiooniküsimustiku reliaabluse koefitsiendid

Faktor	Cronbach α	Väidete arv faktoris
Väline regulatsioon	0,827	9
Introjekteeritud regulatsioon	0,799	9
Identifitseeritud regulatsioon	0,756	7
Sisemine motivatsioon	0,836	7

Uuringu usaldusväarsuse suurendamiseks ja võimaliku kallutatuse vähendamiseks viis nii katse- kui ka kontrollgrupis motivatsiooniküsimustike täitmise läbi õpetaja, kes neid õpilasi ei õpeta. See lähenemine valiti teadlikult, et vähendada sotsiaalselt soovitatavate vastuste andmist ja

õpetaja kohaloleku mõju vastajatele. Õpilastele selgitati, et nende vastused on konfidentsiaalsed ega mõjuta nende hindeid või suhteid oma õpetajaga. Selline korraldus aitas tagada, et õpilased annaksid võimalikult ausaid ja objektiivseid hinnanguid oma motivatsiooniliste aspektide kohta.

Kõigile õpilastele tehti sekkumise alguses ja lõpus matemaatika ja eesti keele tasemetestid. Eesti keele ja matemaatika tasemetestide koostamisel lähtuti riiklikust õppekavast.

Sekkumise kirjeldus

Sekkumine toimus kahes etapis vastavalt Ma jt (2025) kahefaasilisele eesmärgiseadmise raamistikule. Sekkumisprogramm kestis kokku neli kuud (september 2024 kuni detsember 2024) ning oli integreeritud tavapärasesse õppetöösse. Katsegrupi õpilased täitsid iganädalaselt eesmärkide päevikut, kus nad seadsid isiklikud õpieesmärgid ning reflekteerisid oma eesmärkide saavutatust. Uurija dokumenteeris oma tähelepanekuid ja märkamisi kogu sekkumisperioodi vältel uurijapäevikusse.

Esimene, eesmärkide seadmisele pühendumise etapp, leidis aset septembrist oktoobrini. Selles faasis keskenduti eesmärkide seadmise oskuste arendamisele. Igal nädalal tutvustas õpetaja õpilastele kolme võimalikku eesmärki nii eesti keeles, matemaatikas kui ka sotsiaalsete oskuste valdkonnas. Näiteks eesti keele puhul „Loen iga päev 15 minutit kõva häälega”, matemaatika puhul „Harjutan iga päev 15 minutit korrutustabelit” ning sotsiaalsete oskuste valdkonna puhul „Teen klassikaaslastega koostööd”. Õpilased valisid endale sobiva eesmärgi ning vajaduse korral oli neil võimalik eesmärki endale sobivaks kohandada. Eesmärkide sõnastamisel jälgiti, et need oleksid täpsed, asjakohased ja mõõdetavad (Locke & Latham, 2019).

Õpilased kirjutasid valitud eesmärgid oma eesmärgistamise päevikutesse. Õpetaja liikus klassis ringi ja aitas õpilastel sõnastada eesmärke konkreetselt ja mõõdetavalt. Õpilased jälgisid valitud eesmärgi täitmist nädala jooksul. Õpetaja tuletas õpilastele iga päeva alguses meelde nende eesmärke. Nädala lõpus toimus refleksioon, kasutades erinevaid meetodeid: suuline refleksioon paarides, visuaalne refleksioon (näiteks jõe joonistamine, kus jõe looklevus ja takistused sümboliseerisid eesmärgi saavutamise teekonda) ja kirjalik refleksioon päevikus. Õpetaja pakkus õpilastele individuaalset abi, kes vajasisid tuge eesmärkide sõnastamisel ning andis regulaarset positiivset tagasisidet pingutuse, mitte ainult tulemuse eest. Samuti aitas õpetaja õpilastel märgata ka väiksemaid edusamme.

Teine, eesmärkide elluviimise etapp, leidis aset novembrist detsembri lõpuni. Selles faasis liiguti edasi iseseisvama eesmärgistamise suunas, kus õpilased õppisid eesmärkide saavutamist toetavaid strateegiaid. Õpilastele tutvustati eakohases keeles SMART eesmärkide kontseptsiooni. Hea eesmärk on selge ja täpne (S - *specific*), mõõdetav (M - *measurable*), saavutatav (A - *achievable*), see on oluline ja tähenduslik (R - *relevant*) ning ajaliselt piiritletud ehk eesmärgi saavutamiseks on seatud kindel tähtaeg (T – *time bound*). Õpilastele õpetati „kui-siis” plaanide koostamist, et ületada takistusi. Õpilased said võimaluse seada iseseisvalt eesmärke ning õpetaja pakkus tuge eesmärkide täpsustamisel ja parendamisel. Säilis võimalus valida ka õpetaja poolt pakutud kolme eesmärgi vahel. Sellel perioodil toimus ka regulaarne refleksioon eesmärkide päevikus. Õpilased jagasid oma eesmärke ja edusamme väikestes gruppides ning grupiliikmed andsid üksteisele tagasisidet ja soovitusi. Õpetaja juhendas õpilasi pakkuma toetavat tagasisidet ning kujundas klassis eesmärgistamist toetava visuaalse keskkonna, kus oli näha SMART eesmärkide meelespea ja motiveerivad laused. Õpetaja jagas ka oma isiklike professionaalseid eesmärke õpilastega ning tuletas õpilastele seatud eesmärke meelde.

Sekkumise läbiviimisel pöörati tähelepanu õpilaste autonoomia toetamisele, julgustades neid tegema isiklike valikuid ja võtma vastutust oma õppimise eest. Eesmärgistamise protsess oli lõimitud igapäevasesse õppetöösse, et õpilased näeksid otsest seost eesmärkide ja õppetegevuste vahel. Õpetaja roll liikus järk-järgult juhendatavast toetavamaks, suurendades õpilaste iseseisvust eesmärkide seadmisel ja saavutamisel.

Andmeanalüüs

Motivatsiooniküsimustiku (Ryan & Connell, 1989) tulemusi analüüsiti enne ja pärast sekkumist, et määrata kindlaks muutused õpilaste neljas motivatsiooniskaalas. Matemaatika ja eesti keele testide tulemusi võrreldi samuti enne ja pärast sekkumisperioodi.

Testidega kogutud andmete analüüsimiseks kasutati kvantitatiivset andmeanalüüsi. Eeltestide ja järeltestide andmete tabel loodi programmis MS Excel, kus korrastati esmased andmed ning seejärel kasutati JASP tarkvara (JASP Team, 2025) andmete analüüsimiseks. Andmete analüüsimiseks kasutati kirjeldavat statistikat ning lähtuvalt andmete iseloomust ja suhteliselt väikesest valimist mitteparameetrilisi mediaanväärtuste võrdlemise teste (Wilcoxon ja Mann-Whitney U). Wilcoxon märgitest annab võimaluse analüüsida väärtuste vahelisi erinevusi, mis võimaldab hinnata nende erinevuste statistilist olulisust: Z absoluutväärtuse suurus näitab

vaadeldavate tulemuste erinevust ning p näitab, kas erinevus on statistiliselt oluline ($p < 0,05$) (Cohen *et al.*, 2017).

Katsegrupi eesmärgistamise päevikute analüüsiks kasutati kvalitatiivset andmeanalüüsi. Päevikute sissekandeid analüüsiti induktiivse sisuanalüüsi meetodil.

Tulemused

Magistritöö eesmärgiks oli selgitada välja süsteemse õpitegevuse eesmärgistamise mõju 3. klassi õpilaste õpitulemustele ja motivatsioonile. Uuringus otsiti vastust küsimusele, mil määral regulaarne eesmärkide seadmine ja nende üle reflekteerimine mõjutab õpilaste õpitulemusi ja motivatsiooni võrreldes eakaaslastega, kes oma õpitegevust ei eesmärgista.

Tulemused on esitatud vastavalt kolmele uurimisküsimusele. Esmalt võrreldakse katse- ja kontrollgrupi motivatsiooni ja aineteadmiste algtaset, et hinnata võimalikke erinevusi enne sekkumist. Seejärel analüüsitakse, kuidas neljakuuline eesmärkide seadmine on mõjutanud katse- ja kontrollgrupi õpitulemusi eesti keeles ja matemaatikas. Edasi võrreldakse katsegrupi õpilaste eel- ja järeltestide tulemuste erinevusi, et välja selgitada sekkumise tulemusena toimunud muutused. Lõpuks analüüsitakse, kuidas katsegrupi õpilased tajusid eesmärgistamise kogemust, et mõista nende suhtumist õpitegevuse eesmärgistamisse. Tulemuste ilmestamiseks on lisatud jooniseid ning analüüsis kasutatakse nii kvantitatiivseid kui ka kvalitatiivseid andmeid, et anda põhjalik ülevaade sellest, kuidas eesmärkide seadmine mõjutab 3. klassi õpilaste õpimotivatsiooni neljakuulise perioodi jooksul, võrreldes kontrollgrupiga, kelle õpitegevus ei olnud eesmärgistatud.

Katse- ja kontrollgrupi algtaseme võrdlus

Käesoleva uuringu raames viidi läbi katse- ja kontrollgrupi algtaseme mõõtmine, et tagada gruppide võrreldavus enne sekkumise algust. Uuringus osales kokku 49 kolmanda klassi õpilast, kellest 25 moodustasid katsegrupi ja 24 kontrollgrupi. Enne sekkumisprogrammi algust hinnati õpilaste akadeemilisi tulemusi matemaatikas ja eesti keeles ning nelja erinevat motivatsioonilist komponenti: välist regulatsiooni, introjekteeritud regulatsiooni, identifitseeritud regulatsiooni ja sisemist motivatsiooni (Ryan & Connell, 1989). Kuna andmete jaotus ei vastanud normaaljaotusele ja valimi rühmad olid väikesed, kasutati gruppide vaheliste erinevuste hindamiseks mitteparameetrilist Mann-Whitney U testi.

Eeltestide tulemuste analüüs näitas, et katse- ja kontrollgrupi vahel ei esinenud statistiliselt olulisi erinevusi ei akadeemiliste tulemuste ega motivatsiooniliste komponentide osas (Tabel 2). Seega võib öelda, et grupid olid enne sekkumise algust sarnased, mis on oluline eeldus sekkumise efektiivsuse hindamiseks. Algtaseme tulemuste sarnasus võimaldab järgnevalt hinnata neljakuulise eesmärgistamise sekkumise mõju õpilaste õpitulemustele ja motivatsioonile, ilma et tulemusi mõjutaksid eelnevad gruppidevahelised erinevused.

Tabel 2. Gruppidevahelise võrdluse tulemused eeltestide põhjal

Skaala	Grupp	Mdn	U	Z	p
Eesti keel	Katsegrupp	75	292,000	-,160	,873
	Kontrollgrupp	75			
Matemaatika	Katsegrupp	88	261,500	-,772	,440
	Kontrollgrupp	89			
Väline regulatsioon	Katsegrupp	2,89	245,500	-1,093	,275
	Kontrollgrupp	3,06			
Introjekteeritud regulatsioon	Katsegrupp	2,89	259,500	-,813	,416
	Kontrollgrupp	3,06			
Identifitseeritud regulatsioon	Katsegrupp	3,14	270,500	-,593	,553
	Kontrollgrupp	3,07			
Sisemine motivatsioon	Katsegrupp	3,43	271,000	-,585	,558
	Kontrollgrupp	3,36			

Eesmärgistamise mõju õpitulemustele

Sekkumise järel võrreldi kontrollgrupi ja katsegrupi õpilaste õpitulemusi eesti keeles ja matemaatikas. Õpitulemuste võrdlemiseks analüüsiti eesti keele ja matemaatika järeltestide tulemusi.

Eesti keele järeltestide tulemused näitasid katsegrupi õpilastel kõrgemat taset (Mdn=84,92) võrreldes kontrollgrupi õpilastega (Mdn=77,67). Mann-Whitney U testi tulemused kinnitasid, et eesti keele puhul oli gruppide vaheline erinevus statistiliselt oluline (U=97,500; p=,040).

Matemaatika järeltestide tulemused näitasid samuti katsegrupi õpilastel mõnevõrra kõrgemat taset (Mdn=92,00) võrreldes kontrollgrupi õpilastega (Mdn=89,50), kuid erinevus ei osutunud statistiliselt oluliseks (U=239,000; p=,221). Tähelepanuväärne on, et mõlema grupi matemaatika testide mediaantulemused olid juba eeltestides kõrged (katsegrupi Mdn=88,00,

kontrollgrupi $Mdn=89,00$), mis näitab, et õpilastel oli juba enne sekkumist suhteliselt hea algtase matemaatikas.

Eesmärgistamise mõju motivatsioonile

Teise uurimisküsimusega sooviti selgitada välja, kuidas süsteemne õpitegevuse eesmärgistamine mõjutab 3. klassi õpilaste motivatsiooni. Motivatsiooni muutuste analüüsimiseks kasutati mitteparameetrilist Wilcoxon testi, millega võrreldi katsegrupi ja kontrollgrupi eel- ja järelhindamise näitajaid enne ja pärast neljakuulist sekkumisperioodi.

Katsegrupi tulemused näitasid muutusi kahes motivatsiooni dimensioonis. Wilcoxon'i paarisvõrdluse test näitas, et järeltesti tulemused ($Mdn=3,43$) olid identifitseeritud regulatsiooni puhul statistiliselt oluliselt kõrgemad kui eeltesti tulemused ($Mdn=3,14$), $Z=-3,891$; $p=,000$. Identifitseeritud regulatsiooni tõus näitab, et eesmärgistamine aitas õpilastel paremini mõista ja väärtustada õppimise isiklikku tähtsust. See tähendab, et õpilased hakkasid oma tegevusi reguleerima rohkem sisemistest väärtustest lähtuvalt, mitte välistest survestajatest.

Katsegrupi õpilastel ilmnis statistiliselt oluline muutus ka sisemises motivatsioonis ($Z=2,218$; $p=,027$), kus eeltesti väärtused ($Mdn=3,43$) olid kõrgemad, kui järeltesti väärtused ($Mdn=3,14$). Sarnane langustendents ilmnis ka kontrollgrupis, kus sisemine motivatsioon langes eeltesti ($Mdn=3,36$) tasemelt järeltesti ($Mdn=3,00$) tasemele.

Välise regulatsiooni eeltesti ($Mdn=2,89$) ning järeltesti ($Mdn=3,00$) tulemuste ($Z=-1,074$; $p=,283$) ja introjekteeritud regulatsiooni eeltesti ($Mdn=2,89$) ning järeltesti ($Mdn=2,89$) tulemuste ($Z=-0,072$; $p=,943$) osas ei täheldatud katsegrupi õpilastel statistiliselt olulisi muutusi. Kontrollgrupis välise motivatsiooni osakaal kasvas eeltesti ($Mdn=3,06$) tasemelt järeltesti ($Mdn=3,33$) tasemele, samuti suurenes introjekteeritud regulatsiooni osakaal eeltesti ($Mdn=2,90$) järeltesti ($Mdn=3,08$).

Kuigi eesmärgistamise positiivne mõju avaldus katsegrupi siseselt identifitseeritud regulatsiooni tõusuna, ei ilmnunud katse- ja kontrollgrupi järeltestide võrdluses statistiliselt olulisi erinevusi üheski motivatsiooni dimensioonis. Välise regulatsiooni puhul oli siiski märgata, et katsegrupi mediaanväärtus ($Mdn=2,88$) oli madalam kui kontrollgrupil ($Mdn=3,21$) ja see erinevus jäi napilt alla statistilise olulisuse piiri ($U=203,500$; $p=,053$).

Eesmärgistamise kogemuste analüüs

Järgnevad tulemused põhinevad 25 kolmanda klassi õpilase (9 tüdrukut, 16 poissi) eesmärgistamise päevikute sissekannete analüüsil. Materjali läbitöötamiseks rakendati induktiivset sisuanalüüsi meetodit, mis võimaldas avastada loomulikult esile kerkivaid mustreid ja teemasid. Analüüsiprotsess sisaldas endas andmete korduvat lugemist üldise ülevaate saamiseks, kodeerimist ning sarnaste koodide grupeerimist kategooriateks. Analüüsi käigus eristus neli peakategooriat, mis kirjeldavad õpilaste kogemusi eesmärgistamisega: õpimotivatsiooni ilmingud, väljakutsed ja raskused, eneseregulatsioon ja vastutus ning sotsiaalne käitumine ja koostöö.

Õpimotivatsiooni ilmingute kategoorias avaldusid õpilaste positiivsed kogemused eesmärkide seadmise ja saavutamise kohta. Õpilased seadsid omale eesmärgi nagu *loen iga päev 15 minutit kõva häälega* või *harjutan iga päev 10 minutit korrutamist ja jagamist*. Õpilased kasutasid sageli väljendeid nagu *mul läks hästi, sain hästi hakkama, oli tore ja õnnestus*. Kuigi otsesid põhjendusi, miks õpilased eesmärgi seadsid, päevikutes ei olnud, ilmnes motivatsioon kaudselt läbi järjepideva tegutsemise ja eduelamuse kirjelduste. Näiteks kirjutas üks õpilane *harjutasin iga päev 10 min korrutamist*. Teise õpilase eesmärk oli läbi lugeda raamat „Kõik võiks olla roosa”. Refleksioonis kirjutas ta: *Esmaspäeval lugesin 10 lehekülge. Teisipäeval õnnestus mul lugeda 5 lehekülge. Kolmapäeval olin uhke, et sain loetud 15 lehekülge. Neljapäeval sain paremini hakkama 3 leheküljega. Reede näitas mulle, et oskasin rohkem kui arvasin*.

Väljakutsete ja raskuste kategooria hõlmas õpilaste kogetud raskusi eesmärkide seadmisel ja täitmisel. Õpilased seadsid endale eesmärgi nagu *ma ei anna alla, kui ülesanne on keeruline* või *alustan ülesande täitmist kohe*. Kuigi enamik refleksioone oli positiivse tooniga, kohtasid õpilased ka väljakutseid. Päevikutes esinesid sellised sissekanded nagu *vahepeal oli raske, aga sain hakkama, mõni päev oli seda väga raske teha, eriti viimastes tundides* või *nii ja naa, vahel oli raske, aga muidu läks hästi*. Mõned õpilased märkisid üles ka katkestatud harjutamist kirjutades *mul jäid paljud päevad vahele, et korrutamist harjutada, võtan selle uuesti eesmärgiks* või *ma harjutasin, aga mitte iga päev*.

Eneseregulatsiooni ja vastutuse kategoorias ilmnusid õpilaste eneseregulatsiooni ja vastutuse võtmisega seotud küljed. Õpilased pöörasid eesmärgistades tähelepanu oma väliskeskkonnale, seades eesmärgi nagu *hoian oma töökoha korras* ja reflekteerides *oli ülitore asju korras hoida*. Samuti seati tähelepanu ja keskendumisega seotud eesmärgi nagu *kuulan tähelepanelikult* ning

reflekteerides toodi välja, et *mõni päev oli seda väga raske teha, eriti viimastes tundides*.

Õpilased seadsid endale eesmäärke, mis olid seotud käitumise kontrollimisega, näiteks *ma ei lobise tunni ajal*.

Sotsiaalse käitumise ja koostöö kategoorias avaldusid õpilaste eesmärgid ja kogemused, mis olid seotud sotsiaalse käitumise ja koostööga. Sotsiaalne käitumine ja koostööoskus ilmnis eesmärkides nagu *töötan koos teistega* või *annan klassikaaslastele töörahu* ja refleksioonides *õnnestus*. Osa õpilasi kasutas refleksioonis visuaalseid väljendusviise, joonistades jõe, mis sümboliseeris eesmärgi täitmise teekonda. Jõesid olid illustreeritud erinevalt - osad kaunistati südame ja lilledega, teised kujutasid takistusi nagu karestikud, jõe sängis asuvad suured kivid ja kiire vool.

Tulemustest nähtub, et enamik õpilasi suutis seatud eesmäärke jälgida ja nende täitmist reflekteerida. Õpilaste refleksioonides domineerisid positiivsed sissekanded näiteks (*mul läks hästi, sain hästi hakkama*) ja edukogemused, kuigi märgati ka raskusi ja väljakutseid eesmärkide saavutamisel. Õpilased kirjeldasid eesmärgi saavutamise protsessi sageli üksikasjalikult, märkides ära erinevate päevade tulemusi ning tuues välja nii õnnestumisi kui ka raskusi.

Arutelu

Käesoleva magistr töö eesmärgiks oli selgitada välja süsteemse õpitegevuse eesmärgistamise mõju 3. klassi õpilaste õpitulemustele ja motivatsioonile. Uuringus rakendati Ma jt (2025) kahefaasilist eesmärgistamise raamistikku, mis pakkus struktureeritud lähenemist eesmärkide seadmisele ja nende saavutamise toetamisele. Neljakuulise sekkumisperioodi tulemusena ilmnisid mitmed olulised muutused, mis kinnitavad eesmärgistamise olulisust algklasside õpilaste toetamisel.

Uuringu tulemused näitasid, et eesmärgistamine avaldas statistiliselt olulist positiivset mõju eesti keele õpitulemustele, samas kui matemaatika puhul statistiliselt olulist muutust ei täheldatud. Eesti keele õpitulemuste paranemine on kooskõlas Locke ja Latham (2019) eesmärgistamise teooria põhimõtetega, mille kohaselt konkreetsed ja väljakutset pakkuvad eesmärgid parandavad sooritust, sest need suunavad tähelepanu, suurendavad pingutust ja tõhustavad õpistrateegiaid.

Õppeaineti erinev mõju võib tuleneda õppeaine eripäradest. Keeleõppe protsess on sageli mitmekesisem ja pakub suuremat paindlikkust õpitegevuses (Lightbown & Spada, 2021).

Keeleõppes on õpilastel võimalik oma tähelepanu suunata konkreetsetele keelelistele tahkudele ja järjepidevalt harjutada, näiteks seades eesmärgiks lugeda iga päev teatud arv lehekülgi või harjutada õigekirja. Sellised konkreetsete tegevused võimaldavad õpilastel selgelt tajuda oma edusamme, mis omakorda suurendab motivatsiooni ja eesmärgistamise tõhusust.

Matemaatikas, kus uued teadmised põhinevad varasematel, võib lühiajalise eesmärgistamise mõju olla piiratud. Schoenfeld (2016) on välja toonud, et matemaatiliste kontseptsioonide omandamine on pikaajaline ja keerukas protsess, mis hõlmab probleemilahendust, metakognitsiooni ja sügavat kontseptuaalset arusaamist. See eripära võib selgitada, miks lühiajaline eesmärgistamine ei pruugi matemaatikas sama selgelt mõjuda kui keeleõppes. Lisaks võis matemaatika testide kõrge algtaase piirata võimalusi edasise progressi mõõtmiseks, viidates vajadusele kasutada tulevikus erineva raskusastmega hindamisvahendeid.

Haridus- ja teadusministeerium (2021) toob esile õppijakeskse lähenemise olulisuse, mida eesmärgistamise kasutamine klassiruumis tõhusalt toetab. Eriti keeleõppes tundub eesmärgistamine pakkuvat olulist tuge õppijatele, aidates neil seada konkreetseid ja saavutatavaid eesmärke.

Motivatsiooniga seotud tulemuste seas tõusis esile statistiliselt oluline muutus katsegrupi õpilaste identifitseeritud regulatsioonis. Identifitseeritud regulatsioon esindab Ryan ja Connelli (1989) motivatsiooniskaalal olulist üleminekut väliselt regulatsioonilt sisemise motivatsiooni suunas. Identifitseeritud regulatsiooni tugevnemine näitab, et eesmärgistamine on aidanud õpilastel omistada õppimisele isiklikku väärtust ja tähendust. Selline muutus autonoomsema motivatsiooni suunas on kooskõlas ka Ryan ja Deci (2020) enesmäaratlemise teooria põhimõtetega, mille kohaselt autonoomiat toetavad praktikad toetavad õppijate motivatsiooni. Moeller jt (2012) leidsid samuti, et struktureeritud eesmärgistamine toetab õpilaste autonoomset motivatsiooni. Märkimisväärne on, et selline muutus ilmnes juba neljakuulise sekkumise perioodi jooksul, sest mitmed varasemad uuringud on näidanud, et õpilaste motivatsioon aja jooksul langeb (Wigfield & Eccles, 2002; Lepper *et al.*, 2005). See leid viitab eesmärgistamise praktikate suhteliselt kiirele mõjule motivatsiooni struktuurile.

Statistiliselt olulist mõju oli märgata ka sisemises motivatsioonis, kuid siinkohal ilmnes langustendents nii katse- kui kontrollgrupis. Kuigi mõlemas grupis oli langus, säilis katsegrupi õpilastel kõrgem sisemise motivatsiooni tase. See motivatsiooni vähenemise tendents õppeaasta jooksul on kooskõlas varasemate uuringutega (Corpus *et al.*, 2009; Pajares & Graham, 1999), mis

on näidanud, et õpilaste sisemine motivatsioon kipub õppeaasta edenedes vähenema. On leitud, et õppeaasta alguses (septembris pärast suvepuhkust) mõõdetud motivatsioon on sageli kõrgem kui õppeaasta keskel mõõdetud näitajad (Corpus *et al.*, 2009).

Magistritöö tulemused viitavad sellele, et eesmärgistamine võib säilitada kõrgemat sisemist motivatsiooni hoolimata üldisest langustrendi olemasolust. See on eriti oluline algklasside õpilaste puhul, kelle motivatsiooni säilitamine õppeaasta vältel on õpetajatele sageli väljakutseks. Kui suudame eesmärgistamise kaudu leevendada motivatsiooni langust, võib see pikas perspektiivis toetada õpilaste õpihuvi ja -edukust.

Välise ja introjekteeritud regulatsiooni osas statistiliselt olulisi muutusi katsegrupi õpilastel ei täheldatud, kuid välise regulatsiooni osas oli märgata katsegrupis langustendentsi. See on ootuspärane, kuna välise ja introjekteeritud regulatsiooni muutumine on aeganõudvam protsess (Ryan & Deci 2017; Pulfrey *et al.*, 2011). Kuigi erinevus välise regulatsiooni osas ei saavutanud statistilist olulisust, oli katsegrupi välise regulatsiooni tase järeltestimises siiski madalam kui kontrollgrupil, jäädes napilt alla statistilise olulisuse piiri. See võrdlus näitab, et pikemaajalisem sekkumine võiks tuua selgema eristumise välise regulatsiooni vähenemise osas.

Kuna motivatsiooni kujundamisel etendavad tähtsat osa mitmed keskkondlikud tegurid, sealhulgas õpetaja tegevus, koolikultuur ja eakaaslaste mõju (Ryan & Deci, 2020), võisid need positiivselt mõjutada mõlema grupi õpilasi. Katse- ja kontrollgrupis võisid toimuda samal perioodil muutused motivatsioonis, mis on tavaline õppeprotsessi käigus. See võib selgitada, miks katse- ja kontrollgrupi vahelistes võrdlustes märkimisväärseid erinevusi ei ilmnenu, kuigi katsegrupi siseselt toimusid olulised positiivsed muutused.

Õpilaste eesmärgistamise päevikute kvalitatiivne analüüs pakkus väärtuslikku teavet selle kohta, kuidas nad kogesid ja mõtestasid eesmärgistamise protsessi. Refleksioonides domineerisid positiivsed kogemused ja väljendid, mis näitavad, et eesmärgistamise kogemus oli õpilaste jaoks valdavalt positiivne. Bandura (1988) enesetõhususe teooria kohaselt suurendavad eduelamused usku oma võimetesse, mis võib selgitada, miks õpilaste entusiasm eesmärkide seadmise suhtes püsis kõrge kogu sekkumisperioodi vältel. Analüüsist eristusid neli peakategooriat: õpimotivatsiooni ilmingud, väljakutsed ja raskused, eneseregulatsioon ja vastutus ning sotsiaalne käitumine ja koostöö. Need kategooriad näitavad eesmärgistamise mitmekülgset mõju õpilastele.

Õpimotivatsiooni ilmingute kategoorias avaldunud järjepidev tegutsemine (näiteks igapäevane korrutamise harjutamine) näitab sihikindlat pühendumust ja õpitegevuse

väärtustamist, mis on seotud identifitseeritud regulatsiooniga. Ryan ja Deci (2017) väidavad, et kui õpilased mõistavad ja väärtustavad õppimise olulisust, kasvab nende autonoomne motivatsioon. Sissekanded, kus õpilased jälgisid oma igapäevast edasiminekut ja kogesid järjepideva pingutuse kaudu eduelamust, näitavad, et eesmärgistamine toetas nende sisemist motivatsiooni ja arendas eneseregulatsiooni oskusi. Need kvalitatiivse analüüsi tulemused aitavad selgitada, miks identifitseeritud regulatsiooni tase katsegrupi õpilastel kvantitatiivsete andmete põhjal tõusis.

Väljakutsete ja raskuste kategooria tulemused aitavad paremini mõista, kuidas õpilased säilitavad motivatsiooni ja kohanduvad raskustega – nad õppisid oma eesmärkidega jätkama isegi keerukates olukordades. See võimekus teadvustada raskusi ning samal ajal säilitada püsivus, osutab sihikindluse arengule, mida Duckworth jt (2007) peavad oluliseks pikaajaliste eesmärkide saavutamisel. Duckworth jt (2007) rõhutavad, et sihikindlus tähendab püsivust ja kirge pikaajaliste eesmärkide suhtes, seda ka siis, kui esineb ebaõnnestumisi või takistusi.

Eneseregulatsiooni ja vastutuse kategooria näitab, kuidas õpilased hakkasid mõistma erinevaid tegureid, mis mõjutavad nende õppimist. Analüüsis ilmnas, et õpilased muutusid teadlikumaks õpikeskkonna korrastamise vajalikkusest. See on kooskõlas Whitebread jt (2009) uuringuga, mille kohaselt on nooremate laste eneseregulatsiooni oluline osa emotsionaalne ja motivatsiooniline kontroll, mis tähendab lapse võimet suunata oma tähelepanu ning vältida segajate mõju. Iganädalase eesmärgistamise kaudu õppisid katsegrupi õpilased seadma eesmärke, mis keskendusid nende õpikeskkonna aktiivsele struktureerimisele, mis omakorda aitas neil paremini keskenduda ja tõhusamalt õppida.

Sotsiaalse käitumise ja koostöö kategooria tulemused näitavad, et eesmärgistamine toetab ka sotsiaalsete oskuste arendamist. Eesmärgistamise päevikute analüüsist ilmnas, et õpilaste refleksioon oma eesmärkide saavutamise kohta oli mitmekülgne. Patall jt (2019) leidsid, et õpilaste võimalus teha valikuid suurendab nende huvi ja pühendumust õppetegevustele. Visuaalne reflekteerimine võimaldas õpilastel väljendada oma emotsionaalset kogemust põhjalikumalt, mis võib olla eriti oluline algklassiõpilaste jaoks, kelle verbaalne eneseväljendus võib olla piiratum.

Kvalitatiivse analüüsi tulemused täiendavad oluliselt kvantitatiivseid leide, näidates konkreetseid mehhanisme, kuidas eesmärgistamine toetab õpilaste motivatsiooni ja arengut igapäevases õpikontekstis. Eelkõige ilmnas, et eesmärgistamine võimaldas õpilastel oma

õppimist struktureerida ja sellest teadlikumaks muutuda, mis aitab selgitada identifitseeritud regulatsiooni tõusu ja aitab mõista, miks sisemise motivatsiooni langus võis katsegrupis olla väiksem kui kontrollgrupis.

Uuringu tulemused pakuvad mitmeid praktilisi järeldusi õpetajatele. Esiteks kinnitavad need Ma jt (2025) kahefaasilise eesmärgistamise raamistiku rakendatavust ja efektiivsust algklassiõpilastega töötamisel. Raamistik pakub struktureeritud lähenemist, mis toetab õpilaste eneseregulatsiooni arengut ja autonoomset motivatsiooni. Õpetajatel tasub kaaluda selle raamistiku rakendamist oma klassiruumis, pöörates tähelepanu nii eesmärkide seadmisele kui ka nende elluviimisele.

Eesmärgistamise erinev mõju erinevates õppeainetes viitab vajadusele kohandada eesmärgistamise praktikaid vastavalt õppeaine eripärale. Keeleõppes võiks keskenduda erinevate osaoskuste arendamisele suunatud eesmärkidele, näiteks regulaarse lugemise, kirjutamise või sõnavara õppimise eesmärkidele. Matemaatikas võiks rohkem tähelepanu pöörata probleemilahendusoskuste arendamisele ja pikemaajalistele õpirotsessidele. See lähenemine arvestab õppeainete eripärasid ja aitab maksimeerida eesmärgistamise positiivset mõju.

Tulemused näitasid, et struktureeritud eesmärgistamine võib aidata õpilastel liikuda vähem autonoomselt motivatsioonilt (väline ja introjekteeritud regulatsioon) autonoomsema motivatsiooni suunas (identifitseeritud regulatsioon ja sisemine motivatsioon). See on oluline, kuna autonoomne motivatsioon on seotud paremate õpitulemuste ja suurema õpirahuloluga (Ryan & Deci, 2017). Õpetajad saavad toetada seda protsessi, aidates õpilastel seostada õpieesmäärke nende isiklike huvide ja väärtustega. Näiteks võib arutleda õpilastega, miks konkreetse oskuse või teadmise omandamine on neile isiklikult oluline või aidata neil märgata eesmärkide saavutamise kaasnavaid positiivseid tundeid ja kogemusi.

Õpilaste positiivsed kogemused eesmärgistamisega näitavad, et see praktika võib rikastada õpikogemust tervikuna. Õpetajad saavad pakkuda õpilastele regulaarselt võimalusi reflekteerida oma eesmärkide ja edusammude üle, kasutades selleks erinevaid meetodeid, sealhulgas kirjalikke, suulisi ja visuaalseid refleksioonivorme. Eriti oluline on algklassiõpilaste puhul pakkuda mitmekesiseid väljendusviise, mis võimaldavad õpilastel oma kogemusi jagada ja mõtestada.

Eesmärgistamise integreerimine igapäevasesse õppetöösse eeldab süsteemset lähenemist. Õpetajatel on võimalus luua klassiruumis eesmärgistamist toetav keskkond, kus õpilased saavad

regulaarselt seada, jälgida ja hinnata oma eesmärgid. See võib hõlmata eesmärkide ühist püstitamist, regulaarseid arutelusid eesmärkide üle ning õpilaste edusammude tunnustamist. Oluline on ka see, et õpetaja ise oleks eeskujuks, jagades oma professionaalseid eesmärgid ja nende saavutamise teid, nagu tehti ka antud uuringu raames.

Töö piirangud ja soovitus edaspidisteks uuringuteks

Käesoleval uuringul on mitmeid piiranguid, mida tuleb tulemuste tõlgendamisel arvesse võtta. Uuringu valim koosnes 49 õpilasest ühest koolist, mis piirab tulemuste üldistatavust. Tulevased uuringud võiksid hõlmata suuremat valimit erinevatest koolidest, et suurendada tulemuste üldistamise võimalusi.

Neljakuuline sekkumisperiood võib olla liiga lühike, et tuvastada kõiki võimalikke muutusi õpilaste motivatsioonis ja õpitulemustes. Lazowski ja Hulleman (2016) on oma meta-analüüsis leidnud, et motivatsiooniinterventsioonide tõhusus võib sõltuda sekkumise kestvusest. Pikem sekkumisperiood võiks pakkuda paremat arusaama eesmärgistamise pikaajalisest mõjust.

Uuringu tulemused näitasid erinevusi eesti keele ja matemaatika õpitulemuste vahel, mis viitab, et eesmärgistamise mõju võib olla õppeainespetsiifiline. See tähendab, et üldistuste tegemisel teistele õppeainetele tuleb olla ettevaatlik. Tulevased uuringud võiksid süstemaatiliselt uurida eesmärgistamise mõju erinevates õppeainetes.

Lisaks võib piiranguks pidada asjaolu, et mõlema grupi matemaatika eeltesti tulemused olid juba üsna kõrged, mis tähendab, et test võis olla õpilastele liiga jõukohane ega toonud selgelt esile grupisiseseid erinevusi. Kuna õpilased saavutasid juba enne sekkumist häid tulemusi, võis see vähendada võimalust tuvastada edasisi muutusi pärast sekkumist. Edasistes uuringutes võiks kaaluda suurema raskusastmega testide kasutamist, mis võimaldaksid paremini eristada väiksemaid muutusi teadmistes ja oskustes.

Kuigi Ryan ja Connelli (1989) motivatsiooniküsimustik on laialdaselt kasutusel, võib see olla liiga piiratud kõigi motivatsiooniliste aspektide hõlmamiseks. Linnenbrink (2005) on märkinud, et motivatsiooni muutuste mõõtmine on keeruline, kuna motivatsioon on väga mitmetahuline. Tulevased uuringud võiksid kasutada erinevaid meetodeid, sealhulgas kvalitatiivseid intervjuusid ja vaatlusi, et saada terviklikum pilt motivatsiooni muutustest.

Klassiruumi eesmärgistruktuuri muutmine võib olla väga keeruline, kuna seda mõjutavad mitmed tegurid (Urdu & Kaplan, 2010). Kuigi sama kooli klassikomplektide kasutamine

võimaldas kontrollida teatud koolitasandi väliseid mõjutegureid (näiteks kooli õppekorraldus, üldine õhkkond), on Nolen (2020) oma situatiivses lähenemises ja Graham (2020) atributsiooniteooria vaatenurgast mõlemad rõhutanud, et õpilaste motivatsiooni mõjutavad ka kodused tegurid ja laiem ühiskondlik kontekst. Käesolev uuring ei arvestanud süsteemselt neid individuaalseid koduseid ja ühiskondlikke tegureid, mis võivad samuti mõjutada eesmärgistamise tõhusust. Nendest kitsendustest hoolimata pakub käesolev uuring väärtuslikku teavet eesmärgistamise mõju kohta algklassiõpilaste õpitulemustele ja motivatsioonile ning loob aluse edasisteks uuringuteks selles valdkonnas.

Tänu sõnad

Soovin tänada kõiki, kes aitasid kaasa käesoleva magistritöö valmimisele. Eriline tänu minu juhendajale, kelle professionaalne juhendamine, konstruktiivne tagasiside ja toetus olid hindamatu väärtusega. Olen tänulik kooli juhtkonnale ja kolleegidele, kes võimaldasid uuringu läbiviimist ning toetasid mind igati. Soovin tänada kõiki uuringus osalenud 3. klasside õpilasi ja nende vanemaid, kes andsid nõusoleku uuringus osalemiseks. Tänan oma perekonda ja lähedasi kannatlikkuse ja mõistva suhtumise eest kogu õpingute perioodi vältel. Tänan ka kaasõpilasi ning Tartu Ülikooli õppejõude.

Autorsuse kinnitus

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

Maris Vain-Norris

/allkirjastatud digitaalselt/

20.05.2025

Kasutatud kirjandus

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Bandura, A. (1988). Organizational Application of Social Cognitive Theory. *Australian Journal of Management, 13*(2), 275-302. <https://doi.org/10.1177/031289628801300210>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Corpus, J. H., McClintic-Gilbert, M. S., & Hayenga, A. O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 34*(2), 154-166. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.01.001>
- Corpus, J. H., & Wormington, S. V. (2014). Profiles of Intrinsic and Extrinsic Motivations in Elementary School: A Longitudinal Analysis. *Journal of Experimental Education, 82*(4), 480-501. <https://doi.org/10.1080/00220973.2013.876225>
- DeCharms, R. C. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(6), 1087–1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501–519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology, 103*(3), 632-648. <https://doi.org/10.1037/a0023952>
- Froiland, J. M., & Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the Schools, 53*(3), 321–336. <https://doi.org/10.1002/pits.21901>
- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101861. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*.

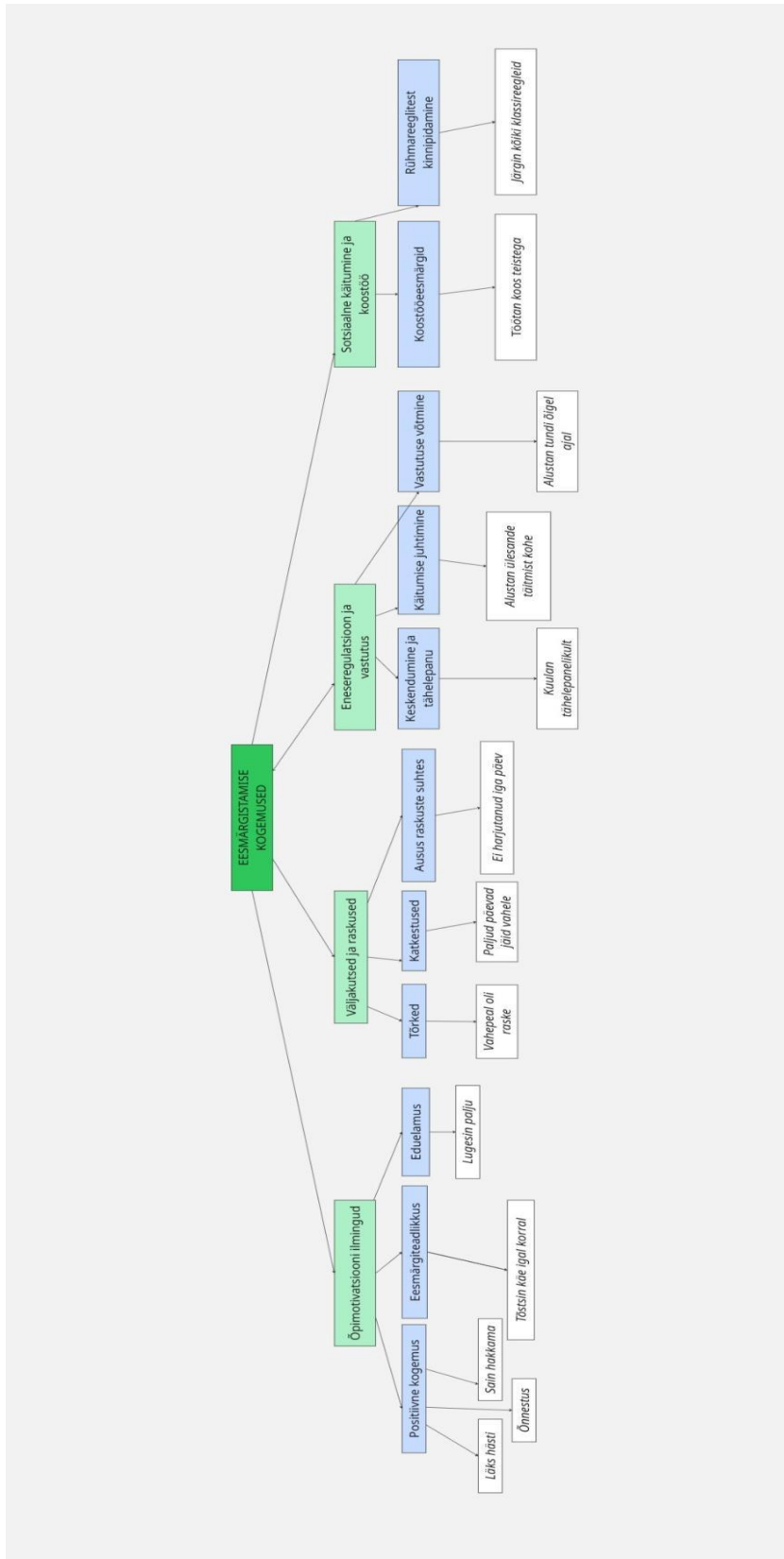
- Heider, F. (1958). *The psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- Huffman, K. (2011). *Psychology in Action* (10th ed.). John Wiley & Sons, Inc.
- JASP Team. (2025). JASP (Version 0.19.3.0) [Computer software]. <https://jasp-stats.org/>
- Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2016). Motivation Interventions in Education: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, *86*(2), 602-640. <https://doi.org/10.3102/0034654315617832>
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2021). *How Languages are Learned* (5th ed.). Oxford University Press.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The Dilemma of Performance-Approach Goals: The Use of Multiple Goal Contexts to Promote Students' Motivation and Learning. *Journal of Educational Psychology*, *97*(2), 197–213. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.197>
- Litalien, D., Morin, A. J. S., Gagné, M., Vallerand, R. J., Losier, G. F., & Ryan, R. M. (2017). Evidence of a continuum structure of academic self-determination: A two-study test using a bifactor-ESEM representation of academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *51*, 67–82. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.06.010>
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, *97*(2), 184–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Prentice-Hall, Inc.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2019). The development of goal setting theory: A half century retrospective. *Motivation Science*, *5*(2), 93-105. <https://doi.org/10.1037/mot0000127>
- Ma, J., Smith, S. W., & Barber, B. R. (2025). Goal Setting Instruction for Middle School Students Who Receive Services for Emotional and Behavioral Disorders. *Intervention in School and Clinic*, *60*(3), 156-168.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, *80*(4), 514–523. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.514>
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J-A., Fernández-Río, J., Prieto Saborit, J. A., & Méndez-Alonso, D. (2017). 3x2 Classroom Goal Structures, Motivational Regulations, Self-

- Concept, and Affectivity in Secondary School. *The Spanish Journal of Psychology*, 20, e40. <https://doi.org/10.1017/sjp.2017.37>
- Moeller, A. J., Theiler, J. M., & Wu, C. (2012). Goal Setting and Student Achievement: A Longitudinal Study. *The Modern Language Journal*, 96(2), 153-169.
- Nolen, S. (2020). A situative turn in the conversation on motivation theories. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101866. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101866>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Otis, N., Grouzet, F. M. E., & Pelletier, L. G. (2005). Latent Motivational Change in an Academic Setting: A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170–183. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.170>
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 124–139. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0991>
- Patall, E. A., Pituch, K. A., Steingut, R. R., Vasquez, A. C., Yates, N., & Kennedy, A. A. (2019). Agency and High School Science Students' Motivation, Engagement, and Classroom Support Experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 62, 77–92. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.01.004>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich P, Schunk D. (2002). *Motivation in Education. Theory, Research, and Applications* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Pulfrey, C., Buchs, C., & Butera, F. (2011). Why grades engender performance-avoidance goals: The mediating role of autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 683–700. <https://doi.org/10.1037/a0023911>
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York, NY: Guilford Publications.


- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schoenfeld, A. H. (2016). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics (Reprint). *Journal of Education, 196*(2), 1-38. <https://doi.org/10.1177/002205741619600202>
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist, 25*(1), 71-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_6
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 19*(2), 159–172. <https://doi.org/10.1080/10573560308219>
- Schweinle, A., Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Striking the Right Balance: Students' Motivation and Affect in Elementary Mathematics. *The Journal of Educational Research, 99*(5), 271–293. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.5.271-294>
- Shell, D. F. (2023). Outcome expectancy in social cognitive theory: The role of contingency in agency and motivation in education. *Theory Into Practice, 62*(3), 255-265. <https://doi.org/10.1080/00405841.2023.2226558>
- Spinath, B., & Spinath, F. M. (2005). Longitudinal analysis of the link between learning motivation and competence beliefs among elementary school children. *Learning and Instruction, 15*(2), 87–102. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.008>
- 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>
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology, 39*(4), 342–358. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002>
- Urduan, T., & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology, 61*, Article 101862. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862>

- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 91–120). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50006-1>
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63–85. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1>

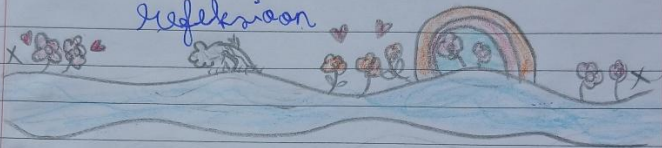
Lisa 1. Eesmärgistamise päevikute koodipuu.



Lisa 2. Näited õpilaste eesmärkide päevikute sissekannetest.

16.09 Eesmärk
Töistan koos tiistega.
REFLEKSOON

23.09 Eesmärk:
:ma ei anna alla, kui ülesanne on keeruline
Minu Eesmärk
Kul läks eesmärgi täitmisega väga hästi aga vahpeal oli raske

Eesmärk
Harjumata iga päev 5 min peast arvestamist.
REFLEKSOON
Ma uskusin hakkavat aga sain parema lüps hästi kiitsakt üles päev oli natuke vähe aega.

Eesmärk
Räägin vaikselt häällega
REFLEKSOON

Eesmärk 08.
Kui kell heliseb, alustan kope tundi.
refleksioon
Minu meelest ma sain hakkama aga mäne korras ma hilisesin tundi

Eesmärk
Käitun uskujulilevalt.
Refleksioon
Esmapäeval oli eesmärgi täitmine meele, teisipäeval oli eesmärgi täitmine meele aga kolmapäeval unustasin ja neljapäeval tuli meelde. Pärast oli eesmärgi täita raske.
Eesmärk

Lisa 3. Motivatsiooniküsimustik õpilastele.

Nimi: _____

Vanus: _____

Klass: _____

() poiss või tüdruk ()

A. Miks ma teen oma kodutöid?

1. Sest ma tahan, et õpetaja arvaks, et ma olen hea õpilane.

Täiesti nõus Osalt nõus Pigem ei ole nõus Üldse ei ole nõus

2. Sest muidu ma saan pahandada.

Täiesti nõus Osalt nõus Pigem ei ole nõus Üldse ei ole nõus

3. Sest kodutööde tegemine on lõbus.

Täiesti nõus Osalt nõus Pigem ei ole nõus Üldse ei ole nõus

4. Sest ma tunnen end halvasti, kui ma seda ei tee.

Täiesti nõus Osalt nõus Pigem ei ole nõus Üldse ei ole nõus

5. Sest ma tahan sellest ainest aru saada.

Täiesti nõus Osalt nõus Pigem ei ole nõus Üldse ei ole nõus

6. Sest kodutöid peab tegema.

Täiesti nõus Osalt nõus Pigem ei ole nõus Üldse ei ole nõus

7. Sest mulle meeldib oma kodutöid teha.

Täiesti nõus Osalt nõus Pigem ei ole nõus Üldse ei ole nõus

8. Sest mulle on oluline oma kodutöid teha.

Täiesti nõus Osalt nõus Pigem ei ole nõus Üldse ei ole nõus

B. Miks ma teen tunnis tööd kaasa?

9. Selleks, et õpetaja minuga ei pahandaks.

Täiesti nõus	Osalt nõus	Pigem ei ole nõus	Üldse ei ole nõus
10. Sest ma tahan, et õpetaja arvaks, et ma olen hea õpilane.			
Täiesti nõus	Osalt nõus	Pigem ei ole nõus	Üldse ei ole nõus
11. Sest ma tahan õppida uusi asju.			
Täiesti nõus	Osalt nõus	Pigem ei ole nõus	Üldse ei ole nõus
12. Sest ma tunnen häbi, kui töö tegemata jääb.			
Täiesti nõus	Osalt nõus	Pigem ei ole nõus	Üldse ei ole nõus
13. Sest see on lõbus.			
Täiesti nõus	Osalt nõus	Pigem ei ole nõus	Üldse ei ole nõus
14. Sest sellised on reeglid.			
Täiesti nõus	Osalt nõus	Pigem ei ole nõus	Üldse ei ole nõus
15. Sest mulle meeldib oma tunnitööd teha.			
Täiesti nõus	Osalt nõus	Pigem ei ole nõus	Üldse ei ole nõus
16. Sest minu jaoks on oluline oma tunnitööd teha.			
Täiesti nõus	Osalt nõus	Pigem ei ole nõus	Üldse ei ole nõus

C. Miks ma püüan tunnis rasketele küsimustele vastata?

17. Sest ma tahan, et teised õpilased arvaksid, et ma olen tark.			
Täiesti nõus	Osalt nõus	Pigem ei ole nõus	Üldse ei ole nõus
18. Sest ma tunnen häbi, kui ma ei püüa vastata.			
Täiesti nõus	Osalt nõus	Pigem ei ole nõus	Üldse ei ole nõus
19. Sest mulle meeldib rasketele küsimustele vastata.			

- | | | | |
|--------------|------------|-------------------|-------------------|
| Täiesti nõus | Osalt nõus | Pigem ei ole nõus | Üldse ei ole nõus |
|--------------|------------|-------------------|-------------------|
20. Sest küsimustele peab vastama.
- | | | | |
|--------------|------------|-------------------|-------------------|
| Täiesti nõus | Osalt nõus | Pigem ei ole nõus | Üldse ei ole nõus |
|--------------|------------|-------------------|-------------------|
21. Et teada saada, kas mul on õigus või mitte.
- | | | | |
|--------------|------------|-------------------|-------------------|
| Täiesti nõus | Osalt nõus | Pigem ei ole nõus | Üldse ei ole nõus |
|--------------|------------|-------------------|-------------------|
22. Sest rasketele küsimustele vastamine on lõbus.
- | | | | |
|--------------|------------|-------------------|-------------------|
| Täiesti nõus | Osalt nõus | Pigem ei ole nõus | Üldse ei ole nõus |
|--------------|------------|-------------------|-------------------|
23. Sest mulle on oluline rasketele küsimustele vastata.
- | | | | |
|--------------|------------|-------------------|-------------------|
| Täiesti nõus | Osalt nõus | Pigem ei ole nõus | Üldse ei ole nõus |
|--------------|------------|-------------------|-------------------|
24. Sest ma tahan, et õpetaja ütleks minu kohta midagi head.
- | | | | |
|--------------|------------|-------------------|-------------------|
| Täiesti nõus | Osalt nõus | Pigem ei ole nõus | Üldse ei ole nõus |
|--------------|------------|-------------------|-------------------|
- D. Miks ma püüan koolis hästi hakkama saada?
25. Sest koolis peabki hästi hakkama saama.
- | | | | |
|--------------|------------|-------------------|-------------------|
| Täiesti nõus | Osalt nõus | Pigem ei ole nõus | Üldse ei ole nõus |
|--------------|------------|-------------------|-------------------|
26. Et mu õpetajad arvaksid, et ma olen hea õpilane.
- | | | | |
|--------------|------------|-------------------|-------------------|
| Täiesti nõus | Osalt nõus | Pigem ei ole nõus | Üldse ei ole nõus |
|--------------|------------|-------------------|-------------------|
27. Sest mulle meeldib oma koolitöid hästi teha.
- | | | | |
|--------------|------------|-------------------|-------------------|
| Täiesti nõus | Osalt nõus | Pigem ei ole nõus | Üldse ei ole nõus |
|--------------|------------|-------------------|-------------------|
28. Sest muidu saan pahandada, kui ma hästi ei õpi.
- | | | | |
|--------------|------------|-------------------|-------------------|
| Täiesti nõus | Osalt nõus | Pigem ei ole nõus | Üldse ei ole nõus |
|--------------|------------|-------------------|-------------------|
29. Ma tunnen ennast väga halvasti, kui ma hästi hakkama ei saa.

Täiesti nõus

Osalt nõus

Pigem ei ole nõus

Üldse ei ole nõus

30. Sest mulle on oluline koolis hästi hakkama saada.

Täiesti nõus

Osalt nõus

Pigem ei ole nõus

Üldse ei ole nõus

31. Sest ma tunnen ennast väga uhkena, kui mul hästi läheb.

Täiesti nõus

Osalt nõus

Pigem ei ole nõus

Üldse ei ole nõus

32. Sest ma võin saada midagi head (tasu), kui mul hästi läheb.

Täiesti nõus

Osalt nõus

Pigem ei ole nõus

Üldse ei ole nõus

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Maris Vain-Norris,

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