

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Psühholoogia instituut

Kirsi Rank

Õpetajate ja vanemate hinnangud
laste ülesandeid vältivale käitumisele
ning nende seosed teadmiste arenguga 2. ja 3. klassis

Magistritöö

Juhendaja: Katrin Mägi

Läbiv pealkiri: Ülesandeid vältiv käitumine lastel

Tartu 2012

Kokkuvõte

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli uurida õpetajate ja vanemate hinnanguid laste ülesandeid vältivale käitumisele ja nende seoseid laste teadmiste arenguga matemaatikas ja lugemises 2.-3. klassis. Kokku osales uurimuses 874 last, 782 ema, 365 isa ja 53 õpetajat. Kahel korral – 2. ja 3. klassi kevadel – hinnati laste lugemisostust ja matemaatikaalaseid teadmisi. Mõlemal ajahetkel paluti lastevanematel koduses keskkonnas ja õpetajatel koolikontekstis hinnata laste ülesandeid vältivat käitumist.

Tulemustest ilmnes, et laste ülesandeid vältivale käitumisele antud hinnangute põhjal on korrelatsioon tugevaim emade ja isade hinnangute vahel. Lastevanemate ja õpetajate hinnangute vahel ilmnevad keskmise tugevusega statistiliselt olulised positiivsed korrelatsioonid. Ajaliselt on tugevaimalt seotud õpetajate hinnangud. Lisaks näitasid tulemused, et õpetajad hindavad 2. klassis lapsi enam ülesandeid vältivaks kui 3. klassis. Õpetajad hindavad lapsi vähem ülesandeid vältivateks kui laste vanemad. Poiste ülesandeid vältiva käitumise taset hinnati kõrgemaks. Õpetajad hindavad tüdrukuid aja jooksul enam ülesandeile suunatuks olevat, poisse aga mitte. Õpetajate hinnangud on laste akadeemiliste saavutustega tugevamini seotud kui vanemate hinnangud. Lapsed jagati eraldi nii matemaatika kui lugemise testide põhjal nelja tasemegruppi ja leiti, et kõikide osapoolte hinnangutes ilmnevad olulised gruppidevahelised erinevused laste ülesandeid vältivale käitumisele.

Märksõnad: Ülesandeid vältiv käitumine; ülesannetele suunatus; vanemate hinnangud; õpetajate hinnangud; lugemisostust; matemaatikaostust

Abstract

Parent-rated and Teacher-rated Task-focused Behaviour and Relations with Academic Skills in Grade 2 and Grade 3

The aim of the present study was to investigate evaluates given by parents and teachers to children`s task-avoidant behaviours and their relations with reading and mathematical skills in Grade 2 and Grade 3. In total 874 children, 782 mothers, 365 fathers and 53 teachers were examined. Children were tested in reading and in mathematics 2 times: at the end of their Grade 2 and Grade 3. Task-focused behaviours were evaluated at the same time by parents in a home environment and by teachers at school.

The results showed that the correlation is stronger between mothers and fathers based on the rates given to children`s task avoidant behaviour. There are statistically significant positive correlations between the evaluations of parents and teachers for task-avoidant behaviour. In terms of time, teachers` evaluations are strongly related to each other. In addition, the results showed that teachers evaluate children to be more task-avoidant in Grade 2 than Grade 3. Teachers evaluate children to use task-avoidant behaviour less than their parents do. The level of task-avoidant behaviour was rated higher for boys. Teachers rate girls to be more task-focused over time than boys. Teachers` evaluations are also more related to children`s academic skills than the ones from parents. Children were divided into four groups by their mathematical and reading tests and the results showed that there are big differences in task-avoidant behaviours between the groups.

Keywords: Task-focused behaviour; task-avoidant behaviour; parent-rated task-avoidant behaviour; parent-rated task-focused behaviour; teacher-rated task-avoidant behaviour; teacher-rated task-focused behaviour; reading skills; mathematical skills

Sissejuhatus

Ülesannetele suunatud versus ülesandeid vältiv käitumine

Lapse arengus ja koolielus mängivad kognitiivsete võimete kõrval olulist rolli lapse motivatsioonilised uskumused, usk oma võimekusse ning huvi õpitava vastu (Pintrich & Schunk, 2002). Need omakorda mõjutavad, milliseid tegevusstrateegiaid laps kasutab - tema püsivust, ülesandele suunatust. Lapsed ilmutavad juba varases eas pingutust nõudvates situatsioonides erinevaid käitumismustreid: mõned lapsed kipuvad väga kergelt raskuste ilmnemisel alla andma, teised seevastu ilmutavad väljakutset nõudvates ülesannetes püsivust (Burhans & Dweck, 1995; Cain & Dweck, 1995; Diener & Dweck, 1978).

Lisaks vaimsele võimekusele on uuritud motivatsiooni rolli algklassi õpilaste koolisaavutuste ennustajana (Spinath et al., 2006). Motivatsioon ja vaimne võimekus määravad suures osas ära, kui hästi või halvasti laps koolis hakkama saab. On leitud, et koolis hakkamasaamist aitavad ennustada kaks motivatsiooni konstrukti: lapse väärtushinnangud ja enesetaju. Positiivne minapilt ja usk õnnestumisse (Meece, Wigfield, & Eccles, 1990) panevad aluse õpilase eduootustele, mis juhivad õpilasi uutest situatsioonides kõrgete saavutuste ja ülesannetele keskendumiseni (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, & Reuman, 1993). Seevastu negatiivne minapilt ja madal usk õnnestumisse panevad aluse ebaeduootustele ja vältivate tegevusstrateegiate rakendamisele (Aunola, Nurmi, Lerkkanen, & Rasku-Puttonen, 2003).

Tegevustele suunatud strateegiaid ja erinevaid motivatsiooni tüüpe saab jagada kahte suuremasse rühma. Esimesse kategooriasse kuuluvad ülesannetele suunatud strateegiad nagu oskuslik orienteerumine ülesannetes (Diener & Dweck, 1978), eesmärgile suunatud käitumine (Nicholls, Cheung, Lauer, & Patashnich, 1989) ja tegevustele suunatud jäljendamise strateegiad (Mantzicopoulos, 1990). Seda kategooriat iseloomustavateks märksõnadeks on ootused edule, suured jõupingutused ja püsivus. Teise kategooriasse kuuluvad ülesandeid vältivad strateegiad nagu õpitud abitus (Diener & Dweck, 1978) ja madal eneseusk (Jones & Berglas, 1978). Seda kategooriat iseloomustavad ootused läbikukkumisele, madal jõupingutus ja vähene püsivus akadeemilistes ülesannetes.

Ülesannetes põrumist on seostatud madala saavutusvajaduse ja ülesandeid vältiva käitumisega. Läbikukkumise äraseletamisel on esikohal ülesandeid vältiva käitumise uurimine. Ühe seletuse järgi mõtleavad õpilased juba varakult enda jaoks valmis

põhjendused, mida saaks kasutada ettekäänatena juhul, kui nad koolis või mõne ülesande lahendamisel ebaõnnestuvad (Jones & Berglas, 1978). Kui nad peaksid põruma, saavad nad ennast välja vabandada nende tegevuste kaudu, mida ülesannete lahendamisele eelistasid, olgu selleks kasvõi näiteks sõpradega mängimine. Seega on ebaõnnestumine etteaimatav, kuna ülesannetele keskendumise asemel suunati oma tegevus mujale ja ebaedu põhjuseks oli ülesandeid vältiv käitumine. Samaaegselt võib vältiv käitumine mõningatel juhtudel olla abiks. On leitud, et vältiv käitumine vähendab ärevuse taset selliste ülesannete soorituse puhul, mil inimesele tundub, et lõpptulemus ei sõltu temast ning tal puudub antud olukorra üle kontroll (Miller, 1987).

Vanemate uskumused ja ootused avaldavad mõju sellele, kumba tegevusstrateegiat – ülesannetele suunatud *versus* ülesandeid vältivat käitumist – laps eelistama hakkab, mis omakorda mõjutab tema akadeemiliste oskuste väljakujunemist (Aunola et al. 2002; 2003).

Aunola et al. (2003) on uurinud vanemate uskumusi ja leidnud, et vanemate uskumus oma laste üldisesse võimekusse mõjutab lapsi rohkem ülesannetele keskenduma, see omakorda aga ennustab edukust matemaatikas. Vanemate uskumused matemaatilistesse võimetusse aitavad aga otseselt kaasa matemaatikas hakkamasaamisele. Laste ülesannetele suunatud käitumine ennustab omakorda vanemate uskumusi oma laste üldisesse võimekusse ja tõstab seeläbi uskumust ka matemaatilise pädevusse. Võrreldes teiste õppeainetega valmistab matemaatika õpilastele palju raskusi ning seetõttu on eriti oluline, et lapsed oleksid selles aines ülesannetele orienteeritud (Gottfried, 1990). Vanemate uskumustel on mõju ka sellele, kuidas õpetajad hindavad laste ülesandeid vältivat käitumist klassiruumis, see omakorda mõjutab laste oskuste arengut (Aunola et al. 2002; 2003). Õpetajate poolt antud hinnangud ülesannetele suunatud käitumisele on tugevalt seotud laste matemaatika- (Aunola et al., 2003) ja lugemisoskuste arenguga (Aunola et al., 2002).

Uurimused on näidanud, et püsivust, positiivseid enesekohaseid uskumusi ja ülesannetele suunatust on seostatud heade akadeemiliste tulemustega. Seevastu vähene motivatsioon ja ülesandeid vältiv käitumine on seotud kehvade akadeemiliste tulemustega (Aunola et al., 2003).

Ülesannetele suunatud käitumise seosed akadeemiliste tulemustega

On leitud, et seosed ülesandeid vältiva käitumise ja lugemisoskuste vahel kujunevad välja esimese kooliaasta jooksul. Need lapsed, kelle õpitulemused on

kehvemad, kipuvad ka klassiruumis enam kasutama ülesandeid vältivat käitumist. See aga mõjutab nende oskuste arengut (Aunola, Nurmi, Niemi, Lerkkanen, & Rasku-Puttonen, 2002).

Matemaatika ja lugemisega seotud saavutused on mõjutatud klassiruumis ilmutatud käitumise poolt (Onatsu-Arviolommi & Nurmi, 2000). Soome õpetajad hindasid õpilasi kolme kuu jooksul ning selle põhjal leiti, et ülesannetele suunatus oli seotud järsu tõusuga lugemisoskustes. Samas oli ülesandeid vältiv käitumine seotud väiksema edenemisega lugemisoskustes.

Georgiou, Manolitsis, Nurmi, & Parrila (2009) poolt läbiviidud uuringus vaadeldi õpilaste tegutsemise aktiivsuse tähtsust klassiruumis ja uuriti, kas see mõjutab erinevate kirjaoskuste arengut, milleks on lugemise soravus, hääldus ja loetu mõistmine. Fonoloogilised protsessid ei seleta ära kõike kirjaoskuse arengu kohta, ruumi on veel teistele protsessidele. Seetõttu tunnevad paljud uurijad huvi muude tegurite vastu, mis võivad mõjutada kirjaoskuse arengut. Valimisse kuulusid Kreeka lapsed, keda testiti lasteaias ning esimeses ja teises klassis. Õpetajad hindasid nende ülesannetele suunatud käitumist. Hüpoteesiks püstitati, et ülesannetele orienteeritud käitumisel on mõju kõigile kolmele komponendile. Tulemused näitasid, et ülesannetele suunatud käitumine seletab suures ulatuses ära muutused häälduses ja loetu mõistmises, kuid mitte lugemise soravuses.

Hirvonen, Georgiou, Lerkkanen, Aunola, & Nurmi (2010) uurisid kolme teguri edasist mõju ülesannetele suunatud käitumisele ja leidsid, et lugemise soravus, loetu mõistmine ja hääldus ennustavad omakorda ülesannetele suunatust. Milleski hea olemine tugevdab enesekohaseid uskumusi seoses hakkamasaamisega tulevikus, see annab aga motivatsiooni proovida ja õppida, mis omakorda suurendab ülesannetele suunatust. Fyrstén, Nurmi, & Lyytinen (2006) on andnud nii edu kui ebaõnnestumise puhul sellele nähtusele nimeks „cumulative circle.“ See tähendab, et kui laps on tähelepanelik ja motiveeritud, saab ta akadeemilistes situatsioonides paremini hakkama, mis omakorda suurendab ülesannetele suunatud käitumise tõenäosust. Taoliste uuringute põhiidee seisneb selles, et laste positiivne eneseteadvus ja enesekohased uskumused on mõjutatud varasemate õpingute positiivsetest kogemustest (Aunola et al., 2003; Eccles et al., 1993).

Eelnevates uuringutes on leitud, et poisid käituvad enim ülesandeid vältivalt (Midgley & Urdan, 1995). On leitud, et õpetajad hindavad tüdrukuid enam ülesannetele suunatuks (Onatsu-Arviolommi & Nurmi, 2000). Õpetajate poolt poistele antud hinnangute põhjus, mille kohaselt on nad vähem tähelepanelikumad ja püsimatamad, võib olla selles, et õpetajad hoiavad kinni stereotüüpsetest vaadetest (Beaman, Wheldall & Kemp, 2006).

Sellised hinnangud ei pruugi olla siiski ainult stereotüüpidest põhjustatud: lisaks õpetajate hinnangutele on ka laste eneseregulatsiooni ülesannetest välja tulnud, et poisid tõepoolest ilmutavad kehvemaid käitumuslikku eneseregulatsiooni (Matthews, Ponitz, & Morrison, 2009), mis tähendab seda, et poiste ja tüdrukute erinevused ülesandeid vältivas käitumises võivad olla seotud erinevustega selles, kuidas osatakse oma käitumist reguleerida. Nii õpetajate hinnangud kui ka laste enda hinnangud ülesandeid vältivale käitumisele on ajas suhteliselt stabiilsed (Aunola et al., 2002; Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2000).

Stabiilsed on ka õpetajate poolt antud hinnangud laste ülesannetele suunatud käitumisele ja motivatsioonile (Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2000). Just õpetajate poolt hinnatud ülesandeid vältiv käitumine on üheks tugevamaks kooliedukuse ennustajaks (Mägi, Häidkind & Kikas, 2010).

Varasemased uuringud on põhiliselt keskendunud tegevusstrateegiate uurimisele klassiruumis. Vähem teatakse, kuidas on ülesandeid vältiv käitumine koolitööde tegemisel kodus seotud laste oskuste arenguga. Arvatakse, et kodusel keskkonnal ja omavaheliste suhete kvaliteedil on oluline roll laste kooliedukuse määramisel (Caldas, 1993). Varasemalt läbiviidud uuringud teismelistega on näidanud, et mida rohkem panustatakse kodutööde tegemisse, seda paremaid tulemusi saadakse koolis (Trautwein, 2007; Zimmerman & Kitsantas, 2005).

Mägi, Lerkkanen, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Nurmi (2011) viisid läbi longituuduuringu lasteaiast lõpust teise klassini. Lapsevanemad hindasid kodutööde tegemise ajal laste ülesandeid vältivat käitumist ning uuriti, kui võrd laste lugemis- ja matemaatikaalased oskused neid hinnanguid ennustavad. Tulemused näitasid, et lugemis- ja matemaatikaoskused lasteaias ennustavad seda, kuidas emad ja isad hindavad ülesandeid vältivat käitumist kodusel keskkonnas. Kui arvesse võeti ka võimekuse tase lasteaiast lõpust, ennustasid 1. klassi lugemis- ja matemaatikaoskused ainult emade poolt hinnatud ülesandeid vältivat käitumist 2. klassis, isade puhul sellist seost ei ilmnenud. Autorite sõnul juhendavad tavaliselt emad oma lapsi kodutöös. Neil on ka laialdasemad teadmised oma laste tegelike sooritusvõimete ja strateegiate kohta. Lisaks uuriti, kui suurel määral ennustab ülesandeid vältiv käitumine kodutööde tegemise ajal lugemis- ja matemaatikaoskuste arengut. Märkimisväärset olulist efekti oskuste arengule ei leitud. Uurijate arvates on siin oluline osa kodusel toetusel: isegi kui lapsed ilmutavad kodusel keskkonnas koolitööde tehes ülesandeid vältivat käitumist, võivad nad siiski olla üsna edukad tänu sellele, et nende vanemad toetavad ja julgustavad neid.

Stephenson, Parrila, Georgiou, & Kirby (2008) uurisid, kuidas kodune kirjaoskus (üheskoos raamatute lugemine, lastevanemate õpetamise aktiivsus ja raamatute arv kodus), laste ülesannetele suunatud käitumine igapäevastes õppimissituatsioonides ning vanemate uskumused ja ootused oma laste lugemis- ja akadeemiliste võimete kohta üldiselt on seotud kirjaoskuse arenguga. Tulemused näitasid, et kodus antud instruktsioonid kirjaoskuse kohta enne lasteaeda, vanemate uskumused oma laste lugemisvõime kohta ja laste ülesannetele suunatud käitumine olid olulised ennustajad fonoloogilisele tundlikkusele ja tähtede tundmaõppimisele, aga mitte sõnade lugemisele esimeses klassis. Lisaks on leitud, et vanemate positiivsed uskumused oma laste kognitiivsesse (Stevenson, Parker, Wilkinson, Hegion, & Fish, 1976) või akadeemilisse (Galper, Wigfield, & Seefeldt, 1997) võimekusse on seotud laste oluliste edusammudega lugemises.

Eelnevad uuringud on näidanud, et isegi kui õpetajad hindavad õpilaste ülesandeid vältivat käitumist kõrgeks, aitavad vanemate kõrged ootused sel puhul kaasa lugemis- ja matemaatikaoskuste paranemisele (Aunola et al., 2002; 2003).

Töö eesmärgid ja hüpoteesid

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on uurida emade, isade ja õpetajate hinnanguid laste ülesandeid vältivale käitumisele ja nende seoseid laste teadmiste arenguga matemaatikas ja lugemises 2.-3. klassis. Varasemate uurimuste puuduseks võib pidada seda, et longituud-uurimusi on vähe läbi viidud ning korraga pole uuritud erinevate hindajate – õpetajate ja vanemate – hinnanguid koos.

Varasemad uuringud on keskendunud vanematele koolilastele või noorukitele (Campbell & Beaudry, 1998; Pajares & Graham, 1999), vähe on neid, kus on uuritud lapsi, kes kooliteed alles alustavad (Alexander & Entwisle, 1988; Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2000). Algklassidesse minek on aga eriliselt oluline arenguperiood, sest lapsed on esimest korda silmitsi selliste väljakutsetega, kus nad peavad omandama põhilised akadeemilised oskused (Alexander & Entwisle, 1988) ja vastu võtma tagasiside enda hakkamasaamise kohta (Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2000).

Ülesannetele orienteeritud käitumine kujuneb erinevates õppeainetes välja esimeste kooliaastate jooksul (Nurmi & Aunola, 2005). Tegevusstrateegiad on suhteliselt püsivad. Selle tööga püütakse leida vastuseid järgmistele uurimisküsimustele:

- 1) Kui tugevalt on emade, isade ja õpetajate hinnangud omavahel 2. ja 3. klassis seotud ning mil määral hinnangud laste ülesandeid vältivale käitumisele erinevad?

Vanemate ja õpetajate hinnanguid pole koos uuritud, aga kuna vanemad hindavad lapsi ühes kontekstis ja õpetajad teises, siis võiks arvata, et vanemate hinnangud on omavahel sarnasemad. Varasemate läbiviidud uurimuste põhjal püstitati hüpoteesiks, et seosed erinevate hindajate hinnangute vahel muutuvad ajaga tugevamaks (Onatsu-Arviolommi & Nurmi, 2000; Aunola et al. 2002; 2003).

2) Kas emade, isade ja õpetajate hinnangutes laste ülesandeid vältivale käitumisele esineb soolisi erinevusi? Hüpoteesiks püstitati, et vanemate ja õpetajate hinnangutes laste ülesandeid vältivale käitumisele esineb soolisi erinevusi. Õpetajate hinnangute kohaselt käituvad poisid enam ülesandeid vältivalt, tüdrukud on enam ülesannetele suunatud (Midgley & Urdan, 1995; Onatsu-Arviolommi & Nurmi, 2000). Võiks oletada, et vanemate hinnangute puhul esineb sama tendents.

3) Kas ja mil määral on emade, isade ja õpetajate hinnangud seotud lugemise ja matemaatika teadmistega? Hüpoteesiks püstitati, et emade, isade ja õpetajate hinnangud on laste akadeemiliste tulemustega oluliselt seotud, seejuures on õpetajate hinnangud teadmistega tugevamini seotud kui lastevanemate hinnangud (Mägi et al., 2010; Caldas, 1993; Galper et al., 1997).

Meetod

Katseisikud

Käesolev magistritöö on osa longituudsest projektist "Areng üleminekul lasteaiast kooli ja esimeses kolmes klassis – vastastikune interaktsioon lastevanemate, õpetajate ja laste vahel". Valimi moodustasid 874 Põhja-Eesti (v.a. Tallinna), Lõuna-Eesti (v.a. Tartu) ja Pärnu 2. ja 3. klassi õpilast, nende õpetajad ja lapsevanemad. Lastest 454 olid poisid, 420 tüdrukud. Õpetajaid oli 53, emasid 782 ja isasid 365. Uuringus kasutati esimese mõõtmislaine populatsiooni – juurdetulijaid ei olnud, lahkujaid oli. Suureks plussiks võib pidada seda, et katseisikute kadu oli väike. Oluline on märkida, et iga mõõtmislaine korral oli katseisikute (nii laste, vanemate kui ka õpetajate) arv erinev. Põhjusteks olid mujale kolimine ja antud koolist lahkumine, katse läbiviimise päeval koolist puudumine, kõikide vanemate mitteosalemine jne. Täpne osalejate arv on märgitud analüüside juurde.

Minu osa oli teostada testide läbiviimist Pärnu 3. klassi õpilastega. Käesolevas töös on kirjeldatud ainult neid mõõtevahendeid ja protseduure, mis on antud uuringuga otseselt seotud.

Mõõtevahendid

Behavioral Strategy Rating Scale-II (BSR-II; Aunola, Nurmi, Parrila, & Onatsu-Arviolommi, 2000). Antud küsimustikuga tehti kindlaks õpetajate ja vanemate hinnangud laste ülesandeid vältivale käitumisele. Õpetajatele ja vanematele esitati viis küsimust, millega nad hindasid laste ülesandeid vältivat käitumist: 1) *Laps hakkab kergesti tegelema millegi muuga, kui tegevuses või ülesandes ilmnevad raskused*; 2) *Laps püüab aktiivselt hakkama saada ka raskete tegevuste ja ülesannetega*; 3) *Laps loobub üritamisest kergesti*; 4) *Laps näitab üles aktiivsust ja püsivust tegevustes ja ülesannete lahendamisel*; 5) *Laps kaotab kergesti tähelepanu, kui tegevus või ülesanne ei suju*. Hinnanguid anti 5-punktilisel Likerti-tüüpi skaalal. Nii 2. kui 3. klassis arvutati välja kõigi hindajate keskmine hinnang (Cronbach'i $\alpha = 0,80...0,84$).

Matemaatikaalased teadmised. 2. ja 3. klassi matemaatikaalaste testide koostamisel toetuti riikliku õppekava nõuetele (testid koostas Anu Palu). Testidega hinnati eraldi fakti- ja protseduurilisi teadmisi (geomeetriliste kujundite tundmine ja arvutamine)

ning nende teadmiste rakendamisoskust (tekstülesannete lahendamine). 2. klassis koosnes test 21-st ülesandest ja 3. klassis 36-st ülesandest.

Lugemisalased teadmised. Nii 2. kui 3. klassis hinnati laste lugemisest arusaamist. 2. klassis pidid lapsed peale teksti lugemist kriipsutama läbi laused, mis teksti järgi polnud õiged ning ühendama joonega õige lause alguse ja lõpu. Kokku oli võimalik saada 11 punkti. 3. klassis pidid lapsed peale teksti lugemist märkima ära õiged laused, leidma sünonüüme tekstis kasutatud sõnadele, ühendama õige lause alguse ja lõpu, vastama küsimustele, valima lause, mis andis edasi teksti põhisisu. Kokku oli võimalik saada 22 punkti.

Protseduur

Õpetajad ja vanemad vastasid küsimustele laste tegevusstrateegiate kohta nii 2. kui 3. klassi kevadel. Õpetajad hindasid lapsi koolikontekstis ja vanemad kodus koolitööde tegemise ajal. Vanematele esitatatud instruksiooni kohaselt pidid nad hindama, kuidas käitub laps kodus koolitöid tehes. Õpetajad pidid hindama, kuidas käitub laps koolis ülesannete tegemise ajal. Lisaks hinnati mõlemal ajahetkel õpilaste teadmisi eesti keeles ja matemaatikas vastavalt õppekavale koostatud teadmiste testidega.

Tulemused

Seosed emade, isade ja õpetajate hinnangute vahel ja keskmiste erinevused

Alustuseks uurisin, kui tugevalt on emade, isade ja õpetajate hinnangud omavahel seotud nii 2. kui 3. klassis. Selleks vaatasin antud hinnangute korrelatsioone mõlemas klassis. Saadud tulemused on esitatud Tabelis 1.

Tabel 1. *Emade, isade ja õpetajate laste ülesandeid vältivale käitumisele antud hinnangute omavahelised seosed*

		2. klass			3. klass		
		Emade hinnangud ^a	Isade hinnangud ^b	Õpetajate hinnangud ^c	Emade hinnangud ^d	Isade hinnangud ^e	Õpetajate hinnangud ^f
2. klass	Emade hinnangud ^a	---					
	Isade hinnangud ^b	.75	---				
	Õpetajate hinnangud ^c	.41	.36	---			
3. klass	Emade hinnangud ^d	.65	.59	.37	---		
	Isade hinnangud ^e	.55	.65	.25	.63	---	
	Õpetajate hinnangud ^f	.38	.35	.75	.41	.32	---

Märkus. $N^a = 670$, $N^b = 330$, $N^c = 651$, $N^d = 560$, $N^e = 301$, $N^f = 613$

Kõik korrelatsioonid on olulised tasemel $p < .001$

On näha, et kõikide hindajate hinnangute vahel esineb nii 2. kui 3. klassis statistiliselt oluline positiivne korrelatsioon. Laste ülesandeid vältivale käitumisele antud hinnangute põhjal on korrelatsioon tugevaim emade ja isade hinnangute vahel 2. klassis ($r = .75$, $p < .001$). Ka 3. klassis on emade ja isade hinnangud omavahel tugevalt seotud ($r = .63$, $p < .001$). Lastevanemate ja õpetajate hinnangute vahel ilmnevad keskmise tugevusega statistiliselt olulised positiivsed korrelatsioonid nii 2. kui 3. klassis. Ajaliselt on tugevaimalt seotud õpetajate hinnangud - korrelatsioon õpetajate hinnangute vahel 2. ja 3. klassis on $r = .75$, $p < .001$. Kuid ka emade ja isade hinnangud on ajaliselt tugevalt seotud.

Järgnevalt uurisin, kas emade, isade ja õpetajate hinnangutes keskmised laste ülesandele suunatusele erinevad ajaliselt, st 2. ja 3. klassis. Saadud tulemused on esitatud Tabelis 2.

Tabel 2. Emade, isade ja õpetajate poolt laste ülesandele suunatusele antud hinnangute keskmised ja standardhälbed

	<i>N</i>	2. klass		3. klass		<i>F</i>	<i>p</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Emade hinnangud	560	2,62	0,79	2,64	0,77	0,30	0,585
Isade hinnangud	250	2,70	0,81	2,73	0,72	0,70	0,404
Õpetajate hinnangud	721	2,52	0,10	2,46	1,10	3,88	0,049

Märkus. *M* – keskmised, *SD* – standardhälve, *F* – F-statistiku väärtus, *p* - olulisus

Ühesuunaline dispersioonanalüüs näitas, et vältivale käitumisele antud hinnangute keskmised erinesid 2. ja 3. klassis statistiliselt oluliselt vaid õpetajate hinnangute puhul. 3. klassis on õpetajate hinnangute keskmised madalamad kui 2. klassis. See tähendab, et 2. klassis hindavad õpetajad lapsi enam ülesandeid vältivaks kui 3. klassis.

Võrreldes omavahel õpetajate, emade ja isade hinnanguid, ilmnesid olulised erinevused nii 2. kui 3. klassis ($F(2, 234) = 17.14, p < .001$ ja $F(2, 306) = 28.47, p < .001$). Õpetajate hinnangud lapse ülesannete vältimisele olid madalamad kui emade ja isade hinnangud mõlemal ajahetkel. Isade ja emade hinnangute keskmistes ilmnesid olulised erinevused vaid 3. klassis – isad hindasid lapse ülesannete vältimist kõrgemaks kui emad.

Lisaks uurisin, kas emade, isade ja õpetajate hinnangutes laste ülesannete vältimisele esineb soolisi erinevusi. Saadud tulemused on esitatud Tabelis 3.

Tabel 3. Emade, isade ja õpetajate hinnangud laste ülesandeid vältivale käitumisele sugude lõikes

	Sugu	2. klass				3. klass				
		N	M	SD	t	p	M	SD	t	p
Emade hinnangud	Poisid	288	2,71	0,80	4,17	0,000	2,80	0,77	5,58	0,000
	Tüdrukud	272	2,50	0,79			2,47	0,74		
Isade hinnangud	Poisid	126	2,84	0,79	3,15	0,002	2,88	0,66	3,92	0,000
	Tüdrukud	124	2,54	0,80			2,57	0,81		
Õpetajate hinnangud	Poisid	379	2,66	1,08	3,59	0,000	2,66	1,16	3,59	0,000
	Tüdrukud	342	2,36	1,05			2,25	1,00		

Märkus. M – keskmised, SD – standardhälve, t – T-statistiku väärtus, p – olulisus

Viisin läbi t-testi, et selgitada välja, kas emade, isade ja õpetajate hinnangutes poiste ja tüdrukute vältivale käitumisele esineb statistiliselt olulisi erinevusi. Analüüsist selgus, et 2. klassis emade poolt antud hinnangud poistele ja tüdrukutele erinesid statistiliselt olulisel määral ($t = 4,17, p < .001$). Poiste ülesandeid vältiva käitumise taset hinnati kõrgemaks. Sama kehtib ka õpetajate puhul ($t = 3,59, p < .001$). Isade poolt antud hinnangud poistele ja tüdrukutele erinesid samuti statistiliselt oluliselt, kuid tasemel $p < .01$ ($t = 3,15$). Ka isad hindasid poiste ülesandeid vältiva käitumise taset kõrgemaks. 3. klassis erinesid emade poolt antud hinnangud nii poistele kui tüdrukutele statistiliselt olulisel määral ($t = 5,58, p < .001$); sama võib öelda õpetajate ($t = 3,59, p < .001$) ja isade ($t = 3,92, p < .001$) hinnangute kohta. Ka 3. klassis hindasid kõik osapooled poiste ülesandeid vältiva käitumise taset kõrgemaks.

Vaatasin ka lastevanemate ja õpetajate hinnangutes aja ja soo koosmõju. Õpetajate hinnangute puhul on näha, et koosmõju on statistiliselt oluline ($F(1, 719) = 4364.11, p < .001$). Tulemustest ilmneb, et poistele antud hinnangute keskmistes kahel erineval ajahetkel olulisi erinevusi pole; tüdrukutele antud hinnangutes on aga statistiliselt oluline muutus: õpetajad hindavad tüdrukuid aja jooksul enam ülesandeile suunatuks olevat, poisse aga mitte.

Emade, isade ja õpetajate hinnangute seosed laste akadeemiliste tulemustega

Et uurida, kas ja mil määral on emade, isade ja õpetajate hinnangud seotud laste matemaatika ja lugemise teadmistega, vaatlesin korrelatsioone vältivale käitumisele antud hinnangute ja akadeemiliste tulemuste vahel. Saadud tulemused on esitatud Tabelis 4.

Tabel 4. *Emade, isade ja õpetajate poolt laste ülesannete vältimisele antud hinnangute seosed matemaatika ja lugemise teadmisetga*

	2. klass			3. klass		
	<i>N</i>	<i>Mat.</i>	<i>Lug.</i>	<i>N</i>	<i>Mat.</i>	<i>Lug.</i>
Emade hinnangud	670	-.20	-.19	631	-.30	-.26
Isade hinnangud	330	-.23	-.24	320	-.24	-.18
Õpetajate hinnangud	651	-.42	-.30	606	-.50	-.41

Märkus. *Mat.* – matemaatika, *Lug.* – lugemine
Kõik korrelatsioonid on olulised tasemel $p < .001$

On näha, et nii matemaatika kui lugemise ja erinevate hindajate poolt antud hinnangute vahel esineb statistiliselt oluline negatiivne korrelatsioon. See tähendab, et mida suuremal määral hinnatakse lastel esinevat ülesandeid vältivat käitumist, seda

kehvemad on nende tulemused matemaatikas ja lugemises. Teisisõnu – mida vähem esineb neil ülesandeid vältivat käitumist ja mida rohkem on nad ülesannetele suunatud, seda paremad tulemused on neil ka matemaatikas ja lugemises.

Vaadates lähemalt hinnanguid 2. klassis, selgub, et õpetajate antud hinnangud on seotud matemaatika ja lugemise tulemustega kõige tugevamalt, vastavalt $r = -.42, p < .001$ ja $r = -.30, p < .001$. Sama nähtus ilmneb ka 3. klassis, mil seosed mõlema õppeainega on aastaga tugevnenud: õpetajate poolt antud hinnangute seos matemaatikaga on $r = -.50, p < .001$, lugemisega $r = -.41, p < .001$.

Õpetajate hinnangud on laste akadeemiliste saavutustega tugevamini seotud kui vanemate hinnangud. Vanemate hinnangute ning matemaatika- ja lugemisalaste saavutuste vahel esineb nõrk, kuid statistiliselt oluline korrelatsioon.

Et uurida, kuidas lapse oskuste areng matemaatikas ja lugemises on seotud hinnangutega lapse vältivale käitumisele, jaotasin lapsed nende oskuste arengu põhjal nelja gruppi (eraldi matemaatikas ja lugemises) ning võrdlesin vältivale käitumisele antud hinnangute keskmisi neis gruppides. Grupid moodustati järgnevalt: esialgu jagati lapsed mõlemas õppeaines nii 2. kui 3. klassis kahte gruppi. Esimese grupi moodustasid need lapsed, kes oma tulemused poolest kuulusid alumisse kvartiili. Ülejäänud lapsed moodustasid teise grupi. Nendest gruppidest moodustati nii matemaatikas kui lugemises edasi neli gruppi: 1. grupp - stabiilselt heade tulemustega lapsed (nii 2. kui 3. klassis head tulemused; matemaatikas $N = 378$, lugemises $N = 372$); 2. grupp – paranevate tulemustega lapsed (2. klassis kehvad tulemused, 3. klassis head; matemaatikas $N = 84$, lugemises $N = 83$); 3. grupp – langeva edukusega lapsed (2. klassis head tulemused, 3. klassis kehvad; matemaatikas $N = 73$, lugemises $N = 139$); 4. grupp - stabiilselt nõrkade tulemustega lapsed (nii 2. kui 3. klassis kehvad tulemused; matemaatikas $N = 119$, lugemises $N = 93$).

Tabelis 5 on esitatud vanemate ja õpetajate hinnangute keskmiste võrdlused nelja matemaatika tasemegrupiga. Ühesuunaline dispersioonanalüüs näitas, et kõikide osapoolte hinnangutes ilmnevad olulised gruppidevahelised erinevused laste ülesandeid vältivale käitumisele.

Post-hoc analüüs viidi läbi Bonferroni-testiga. Statistiliset olulised gruppidevahelised erinevused on samuti näidatud Tabelis 5. Analüüs näitab, et 2. ja 3. klassis eristub stabiilselt heade tulemustega laste grupp emade hinnangute kohaselt statistiliselt olulisel tasemel langeva edukusega laste grupist (2. klassis $p < .05$; 3. klassis $p < .01$) ja stabiilselt nõrkade tulemustega laste grupist (2. ja 3. klassis $p < .001$). Stabiilselt

heade tulemustega laste grupis hinnatakse ülesandeid vältiva käitumise taset kõige madalamaks, stabiilselt nõrkade tulemustega laste grupis aga kõige kõrgemaks.

Isade hinnangute kohaselt eristuvad 2. ja 3. klassis statistiliselt oluliselt stabiilselt heade tulemustega laste grupp ja stabiilselt nõrkade tulemustega laste grupp (2. ja 3. klassis $p < .05$). Taaskord hinnatakse stabiilselt heade tulemustega laste grupis ülesandeid vältiva käitumise taset kõige madalamaks, stabiilselt nõrkade tulemustega laste grupis aga kõige kõrgemaks. Hinnangute erinevused teiste gruppide võrdluses on väikesed, mistõttu statistiliselt oluline erinevus puudub.

Õpetajate hinnangute kohaselt eristub stabiilselt heade tulemustega laste grupp 2. ja 3. klassis statistiliselt olulisel määral ülejäänud kolmest tasemegrupist (2. ja 3. klassis $p < .001$). Ka õpetajate hinnangute kohaselt on stabiilselt heade tulemustega laste grupis ülesandeid vältiva käitumise tase kõige madalam; paranevate tulemustega ja langeva edukusega laste grupis on ülesandeid vältiva käitumise tase kõrgem. Stabiilselt nõrkade tulemustega laste grupis on ülesandeid vältiva käitumise tase kõige kõrgem. Paranevate tulemustega laste grupp ja stabiilselt nõrkade tulemustega laste grupp eristuvad 2. klassis tasemel $p < .001$, 3. klassis aga $p < .01$. Langeva edukusega ja stabiilselt nõrkade tulemustega laste gruppide vahel on samuti statistiliselt olulised erinevused nii 2. kui 3. klassis (2. klassis $p < .001$; 3. klassis $p < .05$). Paranevate tulemustega ja langeva edukusega laste gruppide omavahelisel võrdlusel statistiliselt olulised erinevused puuduvad. Seega on hinnangute erinevused ülesandeid vältivale käitumisele nendes gruppides väikesed.

Tabel 5. Vanemate ja õpetajate hinnangute keskmiste võrdlused neljas matemaatika tasemegrupis

	1. grupp		2. grupp		3. grupp		4. grupp		F	p	Erin.
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
2. klass											
Emade hinnangud	2,51	0,78	2,65	0,72	2,84	0,78	2,96	0,83	9,39	0,000	1<3,4
Isade hinnangud	2,51	0,78	2,87	0,84	2,75	0,90	2,97	0,67	5,86	0,001	1<4
Õpetajate hinnangud	2,14	0,94	2,72	1,06	2,71	1,03	3,30	0,99	44,73	0,000	1<2,3,4; 4>2,3
3. klass											
Emade hinnangud	2,50	0,75	2,69	0,65	2,88	0,74	3,05	0,77	14,98	0,000	1<3,4; 4>2
Isade hinnangud	2,62	0,72	2,77	0,63	2,91	0,75	3,00	0,73	4,18	0,006	1<4
Õpetajate hinnangud	2,05	0,92	2,70	1,09	2,85	1,00	3,27	1,08	51,42	0,000	1<2,3,4; 4>2,3

Märkus. M – keskmised, SD – standardhälve, F – F-statistiku väärtus, p – olulisus, Erin. – gruppidevahelised erinevused

Tabelis 6 on esitatud vanemate ja õpetajate hinnangute keskmiste võrdlused neljas lugemise tasemegrupis. Ühesuunaline dispersioonanalüüs näitas ka siin, et kõikide osapoolte antud hinnangutes on olulised gruppidevahelised erinevused laste ülesandele suunatusele.

Post-hoc analüüs viidi ka siin läbi Bonferroni-testiga. Statistiliselt olulised gruppidevahelised erinevused on samuti näidatud Tabelis 6. Tulemused lugemise tasemegruppides on suuresti sarnased tulemustega matemaatika tasemegruppides. Analüüs näitab, et 2. ja 3. klassis eristub stabiilselt heade tulemustega laste grupp emade hinnangute kohaselt statistiliselt olulisel tasemel paranevate tulemustega laste grupist (2. ja 3. klassis $p < .05$), langeva edukusega laste grupist (2. ja 3. klassis $p < .001$) ja stabiilselt nõrkade tulemustega laste grupist (2. ja 3. klassis $p < .001$). Ka siin hinnatakse stabiilselt heade tulemustega laste grupis ülesandeid vältiva käitumise taset kõige madalamaks, stabiilselt nõrkade tulemustega laste grupis aga kõige kõrgemaks. Paranevate tulemustega ja langeva edukusega laste grupis on ülesandeid vältiva käitumise tase kõrgem kui stabiilselt heade tulemustega laste grupis.

Nii nagu matemaatika tasemegruppide puhul, eristuvad isade hinnangute kohaselt 2. klassis statistiliselt oluliselt stabiilselt heade tulemustega laste grupp ja stabiilselt nõrkade tulemustega laste grupp (2. klassis $p < .05$), mil ülesandeid vältiva käitumise taset hinnatakse stabiilselt heade tulemustega laste grupis madalaimaks ja stabiilselt nõrkade tulemustega laste grupis kõrgeimaks; 3. klassis statistiliselt olulised erinevused puuduvad.

Sarnaselt matemaatika tasemegruppidele eristub stabiilselt heade tulemustega laste grupp õpetajate hinnangute kohaselt 2. ja 3. klassis statistiliselt olulisel määral ülejäänud kolmest tasemegrupist (2. ja 3. klassis $p < .001$). Ülesandeid vältiva käitumise tase on seal endiselt madalaimaks hinnatud. Paranevate tulemustega laste grupi ja stabiilselt nõrkade tulemustega laste grupi vahel 2. klassis statistiliselt olulised erinevused puuduvad; 3. klassis eristuvad need grupid aga 2. tasemel $p < .01$. Võrreldes stabiilselt nõrkade tulemustega laste grupi paranevate tulemustega laste grupiga, hinnatakse viimases ülesandeid vältiva käitumise taset madalamaks. Ülejäänud tasemegruppide vahel omavahelised olulised statistilised erinevused puuduvad.

Tabel 6. Vanemate ja õpetajate hinnangute keskmiste võrdlused neljas lugemise tasemegrupis

	1. grupp		2. grupp		3. grupp		4. grupp		F	p	Erin.
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
2. klass											
Emade hinnangud	2,48	0,77	2,75	0,74	2,81	0,75	2,91	0,79	10,43	0,000	1<2,3,4
Isade hinnangud	2,53	0,81	2,82	0,69	2,76	0,77	2,95	0,83	4,17	0,006	1<4
Õpetajate hinnangud	2,17	0,95	2,70	1,11	2,91	1,13	3,10	1,04	31,70	0,000	1<2,3,4
3. klass											
Emade hinnangud	2,47	0,75	2,76	0,69	2,82	0,71	3,03	0,76	14,73	0,000	1<2,3,4
Isade hinnangud	2,64	0,71	2,79	0,72	2,89	0,61	2,93	0,89	2,88	0,036	-
Õpetajate hinnangud	2,06	0,91	2,60	1,07	2,86	1,18	3,18	1,05	41,30	0,000	1<2,3,4; 4>2

Märkus. M – keskmised, SD – standardhälve, F – F-statistiku väärtus, p – olulisus, Erin. – gruppidevahelised erinevused

Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli uurida õpetajate ja vanemate hinnanguid laste ülesandeid vältivale käitumisele ja nende seoseid laste teadmiste arenguga matemaatikas ja lugemises 2.-3. klassis. Tulemustest ilmnes, et emade, isade ja õpetajate hinnangud on omavahel positiivselt statistiliselt oluliselt korreleeritud ning akadeemiliste tulemustega negatiivselt statistiliselt oluliselt korreleeritud.

Üheks eesmärgiks oli leida, kui tugevalt on emade, isade ja õpetajate hinnangud omavahel seotud nii 2. kui 3. klassis. Uurimuse tulemusena ilmnes, et emade ja isade hinnangud on omavahel tugevamalt seotud ning nende hinnangud omakorda õpetajate omadega nõrgemalt seotud. Saadud tulemus vastab püstitatud hüpoteesile. Vanemad ja õpetajad hindasid lapsi erinevates kontekstides ning kuna emad ja isad hindasid lapsi ühesuguses keskkonnas, võib loogiliselt järeldada, et nende hinnangud on omavahel tugevamalt seotud. Nemad näevad oma lapsi koduses keskkonnas, õpetajad seevastu koolis. Kodus aga võrdlusmaterjal teiste laste näol puudub, mis koolis on olemas (Mägi et al., 2011) ja see kindlasti mõjutab hinnangute andmist.

Kuigi võrreldes 2. klassiga emade ja isade hinnangute seos 3. klassis pisut nõrgeneb, jäävad nende hinnangute omavahelised seosed tugevaks. Saadud tulemus on mõneti üllatav, kuna hüpoteesiks püstitati, et aja möödudes hinnangud omavahel tugevnevad (Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2000). Varasemalt on leitud, et emade hinnangud laste oskustele ja võimetele on isade hinnangutest täpsemad (Grolnick, Kurowski, & Gurland, 1999; Miller, 1988). Lisaks on Mägi et al. (2011) oma uurimuses välja toonud, et emad on rohkem oma laste kodutöodes abistamisega seotud ning seetõttu on neil laste käitumisest paremad teadmised. Seega võib emade ja isade hinnangute omavaheline seos ajas nõrgeneda, kuna emad süvenevad rohkem oma laste koolitegevustesse ja on nendega paremini kursis, isad seevastu jäävad kaugemaks. Õpetajate hinnangud jäävad omavahel 2. ja 3. klassis tugevalt seotuks. Järelikult on õpetajate hinnangud laste ülesandeid vältivale käitumisele ajas stabiilsed, mis on kooskõlas varem leitud tulemustega (Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2000). Sama tendents esineb nii 2. kui 3. klassi emade hinnangutes ja isade hinnangutes.

Järgnevalt uuriti käesolevas töös, kas ja mil määral erinevad emade, isade ja õpetajate hinnangute keskmised laste ülesandeid vältivale käitumisele 2. ja 3. klassis. Kuigi üldiselt erinevate osapoolte antud hinnangutes suuri erinevusi ei esinenud, on emade ja

isade hinnangud oma laste ülesandeid vältivale käitumisele omavahel sarnasemad kui õpetajate antud hinnangud. Tulemused näitasid, et õpetajad hindavad 2. klassis lapsi enam ülesandeid vältivaks kui 3. klassis. Lisaks selgus, et õpetajad hindavad lapsi vähem ülesandeid vältivateks kui laste vanemad. Mägi et al. (2011) on oma uuringus arutlenud, et vanemad kipuvad laste ülesandeid vältivat käitumist pigem üle- või alahindama. Põhjuseks võib taaskord olla võrdlusmaterjali puudus teiste laste näol, millega kõrvutada nende käitumist enda laste omadega. Õpetajad seevastu puutuvad erinevate lastega igapäevaselt kokku ja neil on võimalus lapsi omavahel võrrelda. Seega võiks saadud tulemuste puhul oletada, et õpetajatel on laste käitumisest objektiivsem pilt ja vanemad kipuvad võrreldes õpetajatega laste vältivat käitumist ülehindama.

Hinnanguid võib mõjutada ka laste varieeruv käitumine erinevates kontekstides. Varasemad uuringud on näidanud klassiruumi toetavat mõju (Crozier & Hostler, 2003); samas võib klassiruum olla paljude laste jaoks stressi tekitav, individuaalne juhendamine seevastu rahustav ja julgustav (Mägi et al., 2010). Võib olla ka olukord, et lapsed, kes ilmutavad koolis enam ülesannetele suunatud käitumist, võivad kodus koolitöid tehes vanemate nähes kasutada ülesandeid vältivaid tegevusstrateegiaid ja vastupidi; samamoodi võib nende käitumine erineda õpetajate silme all. Samas võivad need lapsed, kes kodus pigem ülesandeid vältivalt käituvad, üsna hästi hakkama saada tänu vanemate toetusele ja julgustamisele (Mägi et al., 2011).

Samuti uuriti, kas emade, isade ja õpetajate hinnangutes laste ülesandeid vältivale käitumisele esineb soolisi erinevusi. Tulemused vastasid püstitatud hüpoteesile. Nii 2. kui 3. klassis hindasid kõik osapooled poisse ja tüdrukuid erinevalt: poisse hinnati üldiselt vähem ülesannetele suunatuks olevat, mis on kooskõlas varasemate uuringutega (Midgley & Urdan, 1995). Varasemalt on lisaks leitud, et selliste hinnangute põhjuseks võivad olla nii stereotüüpsed arvamused (Beaman et al., 2006) kui ka tegelik kõrgem vältiva käitumise tase poiste poolt (Matthews et al. 2009): poisid ilmutavad kehvemat käitumuslikku eneseregulatsiooni.

Aja ja soo koosmõju uurimisel ilmnes, et õpetajad hindavad aja möödudes tüdrukuid vähem ülesandeid vältivateks, kuid poisse mitte. See on huvitav, sest 2. klassis olid tüdrukud juba niigi õpetajate silmis paremas positsioonis kui poisid, kuid 3. klassis vähenes tüdrukutel õpetajate hinnangute järgi ülesandeid vältiv käitumine veelgi. Seega olid poisid justkui kehvemas positsioonis ja nende puhul ei olnud õpetajate hinnangute kohaselt märgata käitumises ka edenemist. Siinkohal võiks arutleda, kas õpetajad lähtusid oma hinnangutes stereotüüpidest. Üldiselt arvatakse, et õpetajad peavad poisse vähem

tähelepanelikeks ja püsivateks (Beaman et al., 2006). Samas on Matthews et al. (2009) leidnud, et tüdrukud ilmutavad võrreldes poistega paremat käitumuslikku eneseregulatsiooni. Seega võis tüdrukute käitumine ajas tõesti enam ülesannetele suunatuks muutuda. Emade ja isade hinnangutes aja ja soo koosmõju uurides sellist tendentsi ei ilmnenud.

Järgnevalt uuriti käesolevas töös, kas ja mil määral on emade, isade ja õpetajate hinnangud seotud laste matemaatika ja lugemise teadmistega. Tulemustest ilmnes, et mida vähem hinnati lastel esinevat ülesandeid vältivat käitumist ja mida rohkem ülesannetele suunatust, seda paremad tulemused on neil ka matemaatikas ja lugemises. Varasemalt on leitud, et õpetajate poolt antud hinnangud ülesannetele suunatud käitumisele on tugevalt seotud laste matemaatika (Aunola et al., 2003) ja lugemisoskuste arenguga (Aunola et al., 2002). Antud uuringust ilmnes, et õpetajate hinnangud on laste akadeemiliste saavutustega tugevamini seotud kui vanemate hinnangud. Vanemate puhul on varasemalt uuritud nende uskumuste seost akadeemiliste tulemustega ja leitud, et uskumused on oluliselt seotud matemaatika- (Aunola et al. 2003) ja lugemisoskuste arenguga (Stevenson et al., 1976; Galper et al., 1997). Nii emade, isade kui ka õpetajate hinnangute seosed tugevnesid matemaatika ja lugemise tulemustega 3. klassis. Mägi et al. (2011) on oma töös välja toonud, et enamik lapsevanemaid on laste kooliedukuse suhtes enne koolitee algust positiivselt meelestatud, ent kui nad hakkavad saama tagasisidet oma laste oskuste arengu kohta ja neil endil tekib võimalus seda hinnata, siis nende ootused muutuvad. Koolist saadud tagasiside korrigeerib vanemate uskumusi (Entwisle & Hayduk, 1978). Kui sellest lähtuda, võiks antud uurimusest saadud tulemuste puhul järeldada, et lastevanemate ettekujutus oma laste edukusest muutub reaalsemaks ja hinnangud käitumisele kohanduvad olukorrale vastavaks. Kitsaskohaks on siin varasemate uurimuste puudumine vanemate hinnangute ja akadeemiliste saavutuste omavaheliste seoste kohta.

Edasi jaotati lapsed akadeemiliste saavutuste järgi matemaatikas ja lugemises nelja tasemegruppi: 1. grupp - stabiilselt heade tulemustega lapsed; 2. grupp – paranevate tulemustega lapsed; 3. grupp – langeva edukusega lapsed; 4. grupp - stabiilselt nõrkade tulemustega lapsed. Uuriti, kuidas erinevad emade, isade ja õpetajate hinnangud nendes tasemegruppides erinevatel ajahetkedel. Emade, isade ja õpetajate hinnangutes ilmnesid mõlemas aines 2. ja 3. klassis olulised gruppidevahelised erinevused laste ülesandeid vältivale käitumisele.

Matemaatika tasemegruppide vahelistel võrdlustel selgus, et ülesandeid vältiv käitumine on statistiliselt oluliselt erinev stabiilselt heade tulemustega ja stabiilselt nõrkade

tulemustega laste gruppide vahel. Stabiilselt heade tulemustega laste grupis hinnatud ülesandeid vältiv käitumine oli oluliselt väiksem kui stabiilselt kehvade tulemustega laste grupis. Emade hinnangute kohaselt oli ülesandeid vältiv käitumine olulisel määral erinev ka stabiilselt heade tulemustega laste grupi ja langeva edukusega laste grupi vahel. Õpetajate poolt antud hinnangud ülesandeid vältivale käitumisele erinesid kõige selgemalt tasemegruppide vahel. Statistiliselt oluline erinevus puudus ainult langeva edukusega ja stabiilselt nõrkade tulemustega laste gruppide vahel. See tähendab, et ülesandeid vältivale käitumisele antud hinnangute erinevused nendes gruppides ei erine üksteisest oluliselt. Antud tulemus võib näidata vältiva käitumise negatiivset mõju oskuste arengule. See on kooskõlas varasemalt leitud: ülesandeid vältiv käitumine on seotud kehvade akadeemiliste tulemustega (Aunola et al., 2003). Kui lapse oskuste tase on 2. klassis hea, aga ta hakkab eelistama ülesandeid vältivaid tegevusstrateegiaid, võivad tema oskused 3. klassis jõuda lõpuks stabiilselt nõrkade lastega samale tasemele. Seega tuleks vältivale käitumisele koheselt tähelepanu pöörata, sest võib juhtuda, et potentsiaalselt heade oskustega laps ei realiseeri end ja langeb kehvade oskustega lastega samale tasemele.

Sarnaselt matemaatika tasemegruppidele erinevad ka lugemises statistiliselt oluliselt omavahel stabiilselt heade tulemustega ja stabiilselt nõrkade tulemustega laste grupp. Lisaks on emade hinnangute kohaselt ülesandeid vältiv käitumine stabiilselt heade tulemustega laste grupis olulisel määral erinev ka paranevate tulemustega ja langeva edukusega laste grupist. Seega joonistuvad emade hinnangute järgi lugemises tasemegrupid paremini välja. Kui 2. klassis erines isade hinnangute kohaselt ülesandeid vältiv käitumine stabiilselt heade tulemustega ja stabiilselt nõrkade tulemustega laste gruppide vahel statistiliselt oluliselt, siis 3. klassis nende tasemegruppide vahel oluline erinevus puudub. Kui matemaatikas erinesid õpetajate poolt antud hinnangud ülesandeid vältivale käitumisele tasemegruppide vahel kõige selgemalt, siis lugemises nii olulisi erinevusi välja ei joonistu. Stabiilselt heade tulemustega laste grupis erineb ülesandeid vältiv käitumine oluliselt lisaks stabiilselt nõrkade tulemustega laste grupile ka ülejäänud kahest grupist, kuid oluline erinevus ülesandeid vältivas käitumises tuleb veel välja ainult paranevate tulemustega ja stabiilselt nõrkade tulemustega laste grupi vahel 3. klassis.

Põhjus, miks õpetajate poolt hinnatud ülesandeid vältiva käitumise erinevused tasemegruppides selgemini esile tulevad, võib taaskord peituda selles, et õpetajatel on teiste laste näol olemas võrdlusmaterjal ja nad näevad lapsi rohkem akadeemilises situatsioonis ülesandeid lahendamas (Mägi et al., 2011), vanematel seevastu jällegi võrdlusmaterjal puudub. Antud uuringus eristusid ülesandeid vältiva käitumise erinevused

õpetajate hinnangute kohaselt paremini matemaatika tasemegruppides. Emade poolt hinnatud ülesandeid vältiva käitumise erinevused joonistuvad nii matemaatika kui lugemise tasemegruppides võrreldes isade hinnangutega paremini välja ja seda eriti lugemises. Taaskord saab kinnitust varem leitu, et emadel on oma laste käitumisest paremas teadmises, kuna nad on laste abistamisele kodutöodes isadest rohkem pühendunud (Mägi et al., 2011).

Võib öelda, et käesoleva magistritöö tulemused kinnitasid suuremalt jaolt varem püstitatud hüpoteese ning toetasid varasemaid selleteemalisi uurimusi. Emade, isade ja õpetajate hinnangud on omavahel positiivselt statistiliselt oluliselt korreleeritud ning need omakorda akadeemiliste tulemustega negatiivselt statistiliselt oluliselt korreleeritud. Praktiliseks väärtuseks võiks olla teadmine, et õpetajad tunnevad lapsi hästi, kohati isegi paremini kui lapsevanemad. Olulist rolli mängib siin see, et õpetajad on suure osa päevast lastega koos. Kui õpetajad viitavad mõnele lapsega seonduvale probleemile, võib seal tõesti midagi peituda ja seda tuleks lähemalt uurida. Ülesandeid vältiva käitumise ilmnemisel tuleb sellega koheselt tegeleda. Kui vanemad kipuvad oma lapsi üle- või alahindama, võib kõige objektiivsem hinnang tulla õpetajatelt.

Antud töö puuduseks on see, et kõikide laste vanemad ei osalenud uurimuses, seejuures osales eriti vähe just isasid. Varem on vähe uuritud vanemate hinnanguid ülesandeid vältivale käitumisele ning selle seoseid akadeemiliste tulemustega. Samuti ei ole uuritud vanemate ja õpetajate hinnanguid koos. Kindlasti tuleks seda valdkonda edaspidi lähemalt uurida. Lisaks võiks uurimusse sisse lülitada ka laste endi hinnangud oma ülesandeid vältiva käitumise kohta ja neid vanemate ja õpetajate hinnangutega võrrelda.

Viited

- Alexander, K. L., & Entwisle, D. R. (1988). Achievement in the first two years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 53*, 157.
- Aunola, K., Nurmi, J.-E., Lerkkanen, M.-K., & Rasku-Puttonen, H. (2003). The Roles of Achievement-Related Behaviours and Parental Beliefs in Children`s Mathematical Performance. *Educational Psychology, 23* (4), 403-421.
- Aunola, K., Nurmi, J.-E., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K., & Rasku-Puttonen, H. (2002). Developmental dynamics of achievement strategies, reading performance, and parental beliefs. *Reading Research Quarterly, 37*, 310-327.
- Aunola, K., Nurmi, J.-E., Parrila, R., & Onatsu-Arvilommi, T. (2000). Behavioural strategy rating scale II – BSR_II. Unpublished test.
- Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. (2006). Differential teacher attention to boys and girls in the classroom. *Educational Review, 58*, 339-366.
- Burhans, K., & Dweck, C. S. (1995). Helplessness in early childhood: The role of contingent worth. *Child Development, 66*, 1719-1738.
- Cain, K., & Dweck, C. S. (1995). The development of children`s achievement motivation patterns and conceptions of intelligence. *Merrill-Palmer Quarterly, 41*, 25-52.
- Caldas, S. J. (1993). Reexamination of input and process factor effects on academic achievement. *Journal of Educational Research, 86*, 206-214.
- Campbell, J. R., & Beaudry, J. S. (1998). Gender gap linked to differential socialization for high-achieving senior mathematics students. *Journal of Educational Research, 91*, 140-147.
- Crozier, W., & Hostettler, K. (2003). The influence of shyness on children`s test performance. *British Journal of Educational Psychology, 73*, 317-328.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 451-462.
- Eccles, J. S. (1993). School and family effects on the ontogeny of children`s interests, self-perceptions, and activity choices. In J. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation* (pp. 145-208). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., & Reuman, D. (1993). Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents` experiences in schools and in families. *The American Psychologist, 48*, 90-101.
- Entwisle, D. R., & Hayduk, L. A. (1978). *Too great expectations: The academic outlook of young children*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Fyrstén, S., Nurmi, J.-E., & Lyytinen, H. (2006). The role of achievement beliefs and behaviours in spontaneous reading acquisition. *Learning and Instruction, 16*, 569-582.
- Galper, A., Wigfield, A., & Seefeldt, C. (1997). Head start parents` beliefs about their children`s abilities, task values, and performance on different activities. *Child Development, 68*, 897-907.
- Georgiou, G. K., Manolitsis, G., Nurmi, J.-E., & Parrila, R. (2009). Does task-focused versus task-avoidance behaviour matter for literacy development in an orthographically consistent language? *Contemporary Educational Psychology, 35*, 1-10.

- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology, 82*, 525-538.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., & Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychology, 34*, 3-14.
- Hirvonen, R., Georgiou, G. K., Lerkkanen, M.-K., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2010). Task-focused behaviour and literacy development: a reciprocal relationship. *Journal of Research in Reading, 33*, 302-319.
- Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping: The appeal of alcohol and the rate of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin, 4*, 200-206.
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures and patterns of adaptive learning* (pp. 21-53). Mahwah, NJ/London: Lawrence Erlbaum.
- Mantzicopoulos, P. (1990). Coping with school failure: Characteristics of students employing successful and unsuccessful coping strategies. *Psychology in the Schools, 27*, 138-143.
- Matthews, J. S., Ponitz, C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 101*, 689-704.
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Educational Psychology, 82*, 60-70.
- Miller, S. A. (1987). Monitoring and blunting: Validation of a questionnaire to assess styles of information seeking under threat. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 345-353.
- Miller, S. A. (1988). Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child Development, 59*, 259-285.
- Moon, E. C. (2011). Parent and child behaviour during child pain: The effects of sex and gender. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 72(3-B)*, 1801.
- Mägi, K., Häidkind, P., & Kikas, E. (2010). Performance-approach goals, task-avoidant behaviour and conceptual knowledge as predictors of first graders' school performance. *Educational Psychology, 30*, 89-106.
- Mägi, K., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., & Nurmi, J.-E. (2011). The cross-lagged relations between children's academic skill development, task-avoidance, and parental beliefs about success. *Learning and Instruction, 20*, 1-12.
- Mägi, K., Torppa, M., Lerkkanen, K.-K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., & Nurmi, J.-E. (2011). Developmental profiles of task-avoidant behaviour and reading skills during grade1 and grade2: a person oriented approach.
- Nicholls, J. G., Cheung, P. C., Lauer, J., & Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences, 1*, 63-84.
- Nurmi, J.-E., & Aunola, K. (2005). Task-motivation during the first school years: A person-oriented approach to longitudinal data. *Learning and Instruction, 15*, 103-122.
- Onatsu-Arviolommi, T., & Nurmi, J.-E. (2000). The role of task-avoidant and task-focused behaviours in the development of reading and mathematical skills during the first school year: A cross-lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 92*, 478-491.

- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 124-139.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, research, and applications (2nd ed.)* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 41-60). New Haven, CT: Yale University Press.
- Spinath, B., Spinath, F. M., Harlaar, N., & Plomin, R. (2006). Predicting school achievement from general cognitive-ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence, 34*, 363-374.
- Stephenson, K. A., Parrila, R. K., Georgiou, G. K., & Kirby, J. R. (2008). Effects of Home Literacy, Parents' Beliefs, and Children's Task-Focused Behavior on Emergent Literacy and Word Reading Skills. *Scientific Studies of Reading, 12*, 24-50.
- Stevenson, H. W., Parker, T., Wilkinson, A., Hegion, A., & Fish, E. (1976). Predictive value of teachers' ratings of young children. *Journal of Educational Psychology, 68*, 507-517.
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction, 17*, 372-388.
- Wagner, B. M., & Philips, D. A. (1992). Beyond beliefs: Parent and child behaviors and children's perceived academic competence. *Child Development, 63*, 1380-1391.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: the mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 397-417.

Tänuavaldus

Soovin südamest tänada oma juhendajat Katrin Mägi abivalmiduse, põhjalikkuse, mõistmise ja vastutulelikkuse eest. Olen väga tänulik, et sain osaleda projektis "Areng üleminekul lasteaiast kooli ja esimeses kolmes klassis – vastastikune interaktsioon lastevanemate, õpetajate ja laste vahel." Lisaks soovin tänada oma peret ja sõpru mõistva suhtumise ja toetuse eest. Erilised tänuavaldused kuuluvad Rogerile, Karinile, Siirile, Ingridile, Beritile, Kasparile ja Erkkile.

Käesolevaga kinnitan, et olen korrektselt viidanud kõigile oma töös kasutatud teiste autorite poolt loodud kirjalikele töödele, lausetele, mõtetele, ideedele või andmetele.

Olen nõus oma töö avaldamisega Tartu Ülikooli digitaalarhiivis DSpace.

Kirsi Rank