

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Jaana Urubkova

4. - 5. KLASSI ÕPILASTE HINNANGUD ENDA ENESEREGULATSIOONIOSKUSTE
TASEMELE ÕPPIMIST TOETAVAT JA TRADITSIOONILIST HINDAMIST
KASUTAVAS KAHES TARTU KOOLIS

magistritöö

Juhendaja: Maria Jürimäe

Läbiv pealkiri: Eneseregulatsioon ja ÕTH

KAITSMISELE LUBATUD:

Juhendaja: Maria Jürimäe MA.

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Evi Saluveer MA.

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

4. - 5. klassi õpilaste hinnangud enda eneseregulatsioonioskuste tasemele õppimist toetavat ja traditsioonilist hindamist kasutavas kahes Tartu koolis

Resümee

Elukestva õppe idee teostumiseks on oluline, et hindamine koolis toetaks iga õppija eneseregulatsioonioskuste arengut ning enda õppimist juhtivaks õppijaks kujunemist. Õppimist toetaval hindamisel on paljude teoreetiliste ülevaadete alusel oluline roll kujundamaks eneseregulatsioonioskusi õpilastes. Magistritöö eesmärk oli välja selgitada, kuidas hindavad 4. ja 5. klassi õpilased oma eneseregulatsioonioskuste taset kahes Tartu koolis, millest ühes kasutatakse õppimist toetavat ja teises traditsioonilist hindamist ning mil määral erinevad tüdrukute ja poiste hinnangud oma eneseregulatsioonioskustele. Uurimuses osales 146 õpilast. Õpilased täitsid küsimustiku, mis koosnes kolmest eneseregulatsiooni komponendist: kognitiivsed strateegiad, metakognitiivsed protsessid ja motivatsioon. Selgus, et õpilased, kes on eelnevalt saanud õppimist toetavat tagasisidet, hindavad oma eneseregulatsioonioskusi kõrgemalt kui traditsioonilist numbrilist tagasisidet saavad õpilased. Tüdrukute ja poiste eneseregulatsioonioskuste hinnangute vahel statistiliselt olulist erinevust ei leitud.

Võtmesõnad: õppimist toetav hindamine, eneseregulatsioonioskused, enda juhitud õppimine

4th and 5th grade students' evaluation on their self-regulation skills in two schools which use assessment for learning and traditional assessment

Abstract

To fulfill lifelong learning, it is important that assessment supports students' self-regulation skills to become self-directed learner. Many authors have emphasized the significance of assessment for learning to promote students' self-regulation skills. The aim of this research was to find out 4rd and 5th grade students' opinions on their self-regulation skills comparing two Tartu schools. One of them uses assessment for learning and the second school uses traditional assessment. Another aim is to compare boys' and girls' opinions on their self-regulation skills. 146 students participated in this study. They filled in a questionnaire in which they evaluated their self-regulation skills in 3 different categories: cognitive strategies, metacognitive processes and motivation. It occurred that students' who have received assessment for learning evaluate their self-regulation skills higher than students' who have received traditional assessment. There was no statistically significant difference between boys' and girls' self-regulation skills.

Keywords: assessment for learning, self-regulation skills, self regulated learning

Sisukord

Sissejuhatus	5
<i>Õppimist toetav hindamine</i>	6
<i>Hetketaseme määratlemine ja eesmärgistamine</i>	7
<i>Tagasiside</i>	7
<i>Õpilase kaasamine hindamisprotsessi</i>	8
<i>Õppeprotsessi jälgimine ja edasimineku kaardistamine</i>	10
<i>Enda juhitud õppimine</i>	10
<i>Eneseregulatsioonioskuste tase</i>	11
<i>Õppimist toetava hindamise ja eneseregulatsioonioskuste vahelised seosed</i>	12
<i>Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid</i>	13
Metoodika	14
<i>Valim</i>	14
<i>Mõõtevahendid</i>	14
<i>Protseduur</i>	16
<i>Andmetöötlus</i>	16
Tulemused	16
<i>Kahe kooli õpilaste hinnangud oma eneseregulatsioonioskustele</i>	16
<i>Tüdrukute ja poiste hinnangud oma eneseregulatsioonioskustele</i>	18
Arutelu	19
<i>Kahe kooli õpilaste hinnangud oma eneseregulatsioonioskustele</i>	19
<i>Tüdrukute ja poiste hinnangud oma eneseregulatsioonioskustele</i>	22
<i>Töö praktiline väärtus</i>	22
<i>Soovitused edasisteks uurimusteks ja töö piirangud</i>	23
Tänuõnad	24
Autorsuse kinnitus	24
Kasutatud kirjandus	25
Lisa 1. Ankeetküsimustik	
Lisa 2. Küsitluse lisaleht	
Lisa 3. Kahe kooli õppijate hinnangute mediaanide sagedustabel	
Lisa 4. Tüdrukute ja poiste hinnangute mediaanide sagedustabel	

Sissejuhatus

Selleks, et üldharidus saaks toetada elukestva õppe ideed, peaks kool kujundama õppijaid, kes suudaksid ise aktiivselt ja iseseisvalt oma õppimist juhtida (Puustinen & Pulkkinen, 2001). Sedalaadi suutlikkus kujuneb õpi-, enesemääratlus- ja sotsiaalse pädevuse kaudu ja selle oluliseks komponendiks on eneseregulatsioonioskused. Nende oskuste arengut soodustab õppimist toetav hindamine. Eesti hariduse alusdokumentides on väärtustatud nii õppija aktiivsust kui õppimist toetavat hindamist (Põhikooli riiklik õppekava, 2011), siiski domineerib paljudes koolides traditsiooniline numbriline hindamine, mis ei pruugi toetada õppijate eneseregulatsioonioskuste arengut. Seega võib välja tuua probleemi, et traditsiooniline hindeline tagasiside ei toeta elukestvaks õppeks vajalike alusoskuste arengut.

Ehkki tavaliselt on juba nooremad õpilased võimelised mõtlema oma õppimisest, ei pruugi nad seda suutlikkust teadlikult ja otstarbekalt kasutada osata (Andrade, 2010). Erinevate teoreetiliste käsitluste põhjal suudavad vaid vähesed õpilased oma õppimist ise täielikult reguleerida (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000) ja kuna tänapäeval on paljudel õppijatel minimaalsed eneseregulatsioonioskused, on nende õpetamine igati asjakohane (Zimmerman, 2002). Mitmed autorid (Andrade, 2010; Bose & Rengel, 2009) on välja toonud, et õppimist toetaval hindamisel on oluline roll toetamiseks õpilaste eneseregulatsioonioskuste kujunemist. Õppimist toetava hindamise protsessis arendatakse õppijates elukestvaks õppeks vajalikke oskusi: planeerimine, jälgimine ja refleksioon, mida nii õpilased kui ka õpetajad saavad kasutada üheskoos, et suunata edasist õppimist ja parandada õpitulemusi (Clark, 2012).

Õppimist toetav hindamine ja õppija eneseregulatsioon on seotud nii teoreetiliste kui ka praktiliste käsitluste poolest (Andrade, 2010). Mitmed autorid väidavad, et õppimist toetava hindamise kasutamine avaldab olulist mõju õpilastepoolsele enda õppimise juhtimisele, kombineerides õpetlikke meetodeid ja enda õppimise juhtimisega seotud strateegiaid (Allal, 2010; Clark, 2012). Põhiline väljund tulemuslikus õppimist toetava hindamise rakendamises on õppija eneseregulatsioonioskuste kujunemine, mis annab märkimisväärse panuse õppijate õppimises ja edusammudes (Black & Wiliam, 2003, 2009; Wiliam, 2014). Seega toetab õppimist toetava hindamise kasutamine õppijate eneseregulatsioonioskuste kiiremat ja tõhusamat omandamist (Black & Wiliam, 2009; Clark, 2012; Nicol & Macfarlane - Dick, 2006). Käesoleva magistritöö eesmärk on välja selgitada, kuidas hindavad 4. ja 5. klassi õpilased oma eneseregulatsioonioskuste taset kahes Tartu koolis, millest ühes kasutatakse õppimist toetavat ja teises traditsioonilist hindamist ning mil määral erinevad tüdrukute ja poiste hinnangud oma eneseregulatsioonioskustele.

Õppimist toetav hindamine

Enamik lapsi alustavad kooliteed põnevusega, lootes seal palju õppida, kuid aja jookslu suundub nende põhitähelepanu sageli pigem hinnetele, mitte õppimisele. Traditsioonilised hindamisviisid, mis annavad hinnanguid ja soodustavad võistlemist, põhjustavad hinnetele orienteeritust (Brookhart, Moss, & Long, 2008). On tehtud ülevaade varasematest uurimustest, mis näitas, et koolides, kus pannakse hindeid, avaldavad need negatiivset mõju motiveeritud õppimisele ja elukestvaks õppeks valmistumisele (Harlen & Crick, 2003). Vastukaaluks on viimastel kümnenditel kogu maailmas ja ka Eestis rõhutatud kujundava/õppimist toetava hindamise olulisust. Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) § 20 on kujundav hindamine määratletud õppeprotsessi osana.

Autorid Wiliam (2011) ja Bennett (2011) on uurinud mõistete „õppimist toetav hindamine“ (*assessment for learning*) ja „kujundav hindamine“ (*formative assessment*) määratlusi ning täheldavad, et eri autorid mõistavad ja tõlgendavad neid isemoodi. Ühes valdkonna enamsiteeritud alustekstis määratlesid Black ja Wiliam (1998) kujundava hindamise tegevusena, millega õpetajad ja õpilased saavad õppeprotsessi kohta infot koguda, et vajadusel muuta oma õppimis- ja õpetamistegevusi. Broadfoot et al. (1999) arvates tähendab kujundav hindamine hindamist, mis toimub tihti õppeprotsessi kestel. Autorid täheldavad, et sellisel hindamisel ei pruugi siiski olla kõiki olulisi omadusi, mis aitaksid õppeprotsessi paremaks muuta. Seetõttu jõudsid nad arvamusele, et mõistele „kujundav hindamine“ oleks mõttekas eelistada selle hindamise funktsiooni täpsemalt avavat mõistet „õppimist toetav hindamine“. Eesti autorid Jürimäe, Kärner ja Tiisvelt (2014) on soovitanud kasutada neid mõisteid sünonüümidenä, eelistades sisult arusaadavamalt – õppimist toetavat hindamist, kuigi on autoreid (nt Bennett, 2011), kes nende mõistete tähendusvälju eristavad.

Õppimist toetav hindamine on süstemaatiline protsess, mille abil kogutakse andmeid õppimise kohta. Kogutud andmeid kasutatakse selleks, et saada infot õpilase hetketaseme kohta ja õppeprotsessi kohandatakse nii, et õppijad jõuaksid soovitud ja seatud eesmärgini. Õppimist toetavas hindamises on nii õpetajad kui ka õpilased aktiivsed osalejad, jagades õppeesmärke ja arusaamasid, kuidas nende õppimine edeneb, milliseid järgmiseid samme tuleks teha ja kuidas neid teha (Broadfoot et al., 2002; Heritage, 2007). Ennekõike toimubki info jagamine õpetaja ja õpilase vahel. Selline suhtlus annab õpetajale võimaluse õpilast suunata (Brookhart et al., 2008).

Õppimist toetav hindamine koosneb neljast põhielemendist (Heritage, 2007):

- 1) hetketaseme määratlemine ja eesmärgistamine;
- 2) tagasisidestamine;

- 3) õpilase kaasamine hindamisprotsessi;
- 4) õppeprotsessi jälgimine ja edasimineku kaardistamine.

Õppimist toetava hindamise eelis on see, et see seab õppija aktiivsesse rolli. Õppija tööle subjektiivse (kvantitatiivse) hinnangu andmise asemel muutub hindamise põhiülesandeks informatsioonivahetus ja õppeprotsessi kõigi osapoolte koostöö. Selline hindamine veenab õpilasi selles, et õpetaja tõesti tahab mõista, kuidas nad mõtlevad, mitte ei soovi teada, kas nad teavad õiget vastust (Brookhart et al., 2008).

Hetketaseme määratlemine ja eesmärgistamine. Õppimist toetava hindamise ja tagasiside andmise muudab tõhusaks arusaam sellest, kus õppija hetkel oma õppimises on ja kuhu ta suundub. Õppimist toetav hindamine tuvastab õpilase õppimisprotsessi hetkeolukorra ja õppeeesmärkide vahemaa (Sadler, 1989). Selleks, et eesmärgini jõuda, tuleks ennekõike määratleda õppija hetketase ja seejärel alles otsida tegevusi, mis aitaksid vähendada hetketaseme ja eesmärkide vahelist kaugust (Moss & Brookhart, 2009). Kui õpilasele püstitatakse liiga kõrged eesmärgid, võivad need olla saavutamatud, mille tagajärjel tunneb õpilane end läbikukkujana. Vastupidiselt, seades liiga madalaid eesmärke, puudub õppijal piisav motivatsioon pingutamaks (Sadler, 1989).

Andmeid õppimisest peavad kõik osapooled koguma süstemaatiliselt, et nii õpetajal kui õppijal endal oleks järjepidevalt informatsiooni selle kohta, kuidas õpingud seatud eesmärkide poole edenevad. Järjepidevus on tähtis – kui hindamist kasutatakse selleks, et suunata õppetegevust, siis tuleb õppeprotsessi käigus pidevalt koguda värsked andmeid. Õppimise edenemisel on vajalik esmalt eelhindamine ning hiljem tuleks protsessi käigus uuesti õppijat hinnata. Nii saavad mõlemad osapooled (õppija ja õpetaja) tagasisidet, et õppeprotsessi edasi suunata ning toetada õppija arengut. Õppe-eesmärgid peavad olema selgelt määratletud. Selliste eesmärkide alusel saavad õpetajad kavandada õppimist toetava hindamise protsessi ja otsustada, mida, millal, kuidas ja keda hinnata (Heritage, 2008). Õppe - eesmärkide seadmine on pidev protsess, kui õppija on saavutanud ühe, talle sobiva ja parajat väljakutset pakkuva eesmärgi, siis seatakse järgmine eesmärk ja protsess jätkub (Moss & Brookhart, 2009).

Tagasiside. Tagasiside on üks võimsamaid vahendeid mõjutamaks õpilaste õppimist ja edu. Õpilaste arvates kuulub tagasiside andmine tihti kellegi teise ülesannete hulka. Arvatakse, et õpetaja on see, kelle ülesandeks on anda tagasisidet, otsustades õpilaste käekäigu üle (Hattie & Timperley, 2007). Mitmed autorid (Black & Jones, 2006; Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989; Wiliam, 2014) väidavad, et õppimist toetava hindamise puhul

ei saa tagasiside toimida õpetajakeskselt, vaid selles peavad olema aktiivses rollis nii õpetajad kui ka õpilased.

Õppimist toetav hindamine on igasuguse tagasiside andmine, mille põhieesmärgiks on kujundada ja edendada õpilaste õppimist. Tagasiside toetab õppimist vaid siis, kui see sisaldab olulist informatsiooni õpetaja, õpilase enda või kaasõppija poolt, mis aitaks õppijal tööd või sooritatud tegevust paremaks muuta. Selline hindamine on õppimist toetav hindamine juhul kui tagasiside kohandatakse vastavalt õppija vajadustele (Black & Jones, 2006).

Tagasiside tõhusaks toimimiseks tuleks õpilasi suunata mõtlema kolmele olulisele küsimusele, mis aitaksid õppijal õppeesmärkides selgusele jõuda:

- 1) Kuhu ma lähen?
- 2) Kus ma hetkel olen?
- 3) Kuidas soovitud tulemusteni jõuda?

Kuigi õppeprotsessi mõlemad osapooled saavad ja peavad neid küsimusi ja vastuseid teadma, on eriti oluline, et seda teeksid ka õppijad (Hattie & Timperley, 2007; Black & Wiliam, 2009; Sadler, 1989). Hattie ja Timperley (2007) metaanalüüsist selgus, et tagasiside on tegur, mis mõjutab kõige olulisemalt õpilaste edu koolis. Oluliselt vähem efektiivseks osutusid hinded, premeerimine ja karistamine. Viimatiloetletud tagasisidestamise viisid ei toeta ega edenda õppijate eneseregulatsiooni oskusi, kuna need ei soodusta õppijate arusaama, mida, kuidas ja milleks oma õppimises muuta.

Tagasiside peaks kirjeldama hetkeseisu – nii neid aspekte, mida õppija juba suudab ja oskab, kui ka arengukohti – neid aspekte, millega tuleks veel tööd teha. Hetkeseisu kirjeldamisest ei piisa. On oluline, et tagasiside aitaks õpilase õppimist paremaks muuta. Seetõttu tuleks õpilase tööd tagasisidestades tähelepanu juhtida konkreetsele aspektile soorituses, mis vajaks muutmist (Broadfoot et al., 1999). Asjakohane tagasiside peaks sisaldama nõuandeid paranduste tegemiseks ja seda andes tuleks vältida õpilase võrdlemist teiste õpilastega (Black & Jones 2006; Sadler, 1989, 1998).

Õpilase kaasamine hindamisprotsessi. Enese- ja kaaslase hindamise abil julgustatakse õpilasi võtma vastutust oma õppimise eest. Kui kaasata õpilased tagasisidestamise protsessi, siis paraneb nende otsustusvõime, hindamisoskus ja kriitilise mõtlemise oskus (Willey & Gardner, 2010). Nii enese- kui ka kaaslase hindamiseks peab õppija mõistma töö eesmärgi ja teadma kriteeriume, mille abil kaaslase või iseenda tööd või sooritust hinnata. Mõlema

tegevuse eesmärgiks on olla vähem sõltuv õpetajast ja saada võimalikult iseseisvaks oma õppeprotsessi juhtimises (Black, 2010; Heritage, 2007).

Mida rohkem on õpilased seotud õppeprotsessi erinevate aspektidega (eesmärgistamine, kavandamine, tagasisidestamine), seda paremini saavad nad edendada oma õppimist. Seega tegevus, mis kõige tõenäolisemalt tõstab õppimise taset, on õpilaste kaasamine otsustesse enda ja teiste õppimise üle. Sel viisil õpilaste kaasamine annab tagasisidestamisele uudse tähenduse hindamisprotsessis. Õpetajapoolne tagasiside peaks toetama õpilaste arusaama kujunemist sellest, mille poole nad peaksid püüdlema. Õpetaja roll on seega pakkuda õpilastele oskusi ja strateegiaid järgmiste sammude tegemiseks oma õppimises. On oluline, et õpetaja teadvustaks, et just õppija ise (juhul kui ta eesmäärke teab ja väärtustab) on see, kes need sammud teeb (Broadfoot et al., 1999).

Enesehindamine ja õppimist toetav hindamine käivad käsikäes. Selleks, et õppimist toetavast hindamisest oleks kasu, tuleks toetada õpilaste enesehindamise oskuse arengut, et nad mõistaksid põhilisi eesmäärke oma õppimises ja saaksid aru, mida nad peavad tegema selleks, et neid eesmäärke saavutada (Black, 2010; Black & Wiliam, 1998). Enesehindamine on õppimist toetava hindamise protsessi üks osa, mille käigus õpilased mõtlevad oma õppetöö kvaliteedi üle, hindavad oma tööd või sooritust vastavalt seatud eesmärkidele (vajadusel ka tasemeti lahtikirjutatud kriteeriumidel) ning parandavad ja täiendavad oma tööd vastavalt vajadustele (Andrade & Boulay, 2003).

Kaaslase hindamine ja tagasiside on oluline osa efektiivses õppimises ja see peaks keskenduma õpitulemuste parandamisele. Õpilased, kes saavad tagasisidet, pole ainsad, kes sellest midagi võidavad, ka õppijad, kes tagasisidet annavad võivad sellest kasu saada, mõnikord isegi rohkem kui need, kes tagasisidet saavad. Andes tagasisidet kaaslasele, peab õppija mõistma teemat ja olema julgem hindama kriitilisemalt. Näiteks kirjaliku töö puhul kaaslasele tagasisidet andes peab lugeja tutvuma töös olevate mõtetega ja neist aru saama. Samas pole lugejal tööga emotsionaalset sidet, mistõttu on hinnangu andmine objektiivsem (Leahy, Lyon, Thompson, & Wiliam, 2005).

Sageli saavad õppijad kaasõpilastega paremini läbi kui õpetaja õpilastega ja ka see on üks põhjus, miks kaaslase hindamist peetakse oluliseks. Õpilased on rohkem seotud tagasisidega kui see tuleb kaasõppijalt (Leahy et al., 2005). Hinnates oma kaaslase tööd, aitab see õppijal arendada ka enesehindamise oskusi. Õpilasi saab õpetada nägema nii häid kui ka halbu külgi kaasõppija töös, isegi siis, kui nende endi tase on madalam loetava töö kirjutaja omast. Kui õpilased omandavad vajalikud kriteeriumid, suudavad nad ka oma tööd objektiivsemalt hinnata (Black & Jones, 2006).

Õppeprotsessi jälgimine ja edasimineku kaardistamine. Õppeprotsessi jälgimine ja edasimineku kaardistamine annab hea ülevaate sellest, kus õppija õppimine hetkel on ja mis osas oodatakse edasiminekut. Õppeprotsessi kavandamisel pannakse paika kindlad sihid, mille suunas oodatakse õpilastelt arengut. Hindamise erinevates etappides kogutud andmed peaksid kõigile osapooltele edasiminekut tõestama (Heritage, 2008). Õppeprotsessi jälgimisel peaks keskenduma alaeesmärkidele, mis viiksid lõppeesmärkideni (Heritage, 2007).

Õpetajatel on võimalus õppimist toetavalt hinnata lühiajaliste eesmärkide saavutamist, jälgides, kuidas edeneb suuremate eesmärkide poole püüdlemine. Mõnikord tähendab see ka õppeprotsessis tagasiliikumist – näiteks kui õppijatel on mingid olulised lüngad või puuduvad osaoskused, mis on hädavajalikud lõppeesmärgi saavutamiseks. Samas võib juhtuda, et mõni õpilane on omandanud kõik eesmärgiks seatud oskused ja ta edestab teisi õppijaid. Sellisel juhul tuleks õppeprotsessi kohandada nii, et ka see õppija saaks õppimises edasi liikuda. Mõlemal juhul aitab õppeprotsessi jälgimine õpetajal teha vajalikke otsuseid õppimise edendamiseks (Heritage, Kim, Vendliniski, & Herman, 2009).

Enda juhitud õppimine

Butler ja Winne (1995) toovad välja uurijate ühise seisukoha, et kõige tõhusamad õppijad on enda õppimist juhtivad õppijad. Zimmerman (2000) lisab, et inimese kõige olulisem omadus on võime iseennast reguleerida. Seetõttu on õppijate enda juhitud õppimine pälvinud tähelepanu juba aastakümneid ja seda on uurinud paljud erinevad autorid. Mitmed uurijad (Andrade, 2010; Boekaerts & Corno, 2005; Pintrich, 2000) täheldavad, et enda juhitud õppimisel pole ühest ja kindlat tähendust, kuid eri autorite poolt väljatoodud seisukohad on tihti kattuvad ja tuginevad sarnastele põhimõtetele.

Eneseregulatsioon on protsess, milles õpilane juhib, jälgib ja reguleerib oma mõtteid, tundeid, käitumist ja ümbritsevat keskkonda õppimiskontekstis, eesmärgiga omandada uusi teadmisi ja oskusi. Enda õppimist juhtiv õppija seab oma isikupärast lähtuvalt õppe-eesmäärke, valib ja kasutab sobivaid strateegiaid, jälgib oma sooritust ja reflekteerib õpitulemusi, et jõuda seatud eesmärkideni (Boekaerts & Corno, 2005; Paris & Paris, 2001; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000, 2008). Kui aga eesmärkideni jõudmine ei osutu efektiivseks, kohandavad õppijad õppeprotsessi ja strateegiaid ümber. Nad võivad ka püstitatud eesmärkidest loobuda, valides uued õppeesmärgid -ja strateegiad selleks, et siiski ülesanne edukalt sooritada (Butler & Winne, 1995; Winne & Hadwin, 2010).

Enda juhitud õppimine kätkeb endas kognitiivsete strateegiate kasutamist, metakognitiivset kontrolli ja motiveerivaid uskumusi. Kognitiivsed strateegiad hõlmavad

lihtsaid strateegiaid (näiteks tähelepanu hoidmine õppeülesandel), probleemide lahendamist ja kriitilist mõtlemist. Metakognitiivsete protsesside all vaadeldakse õppimise planeerimist, õppeprotsessi jälgimist ja hinnangute andmist. Motivatsioon sisaldab õpilase tõekspidamisi õppimise kohta, sealhulgas eneseusku (Boekaerts, 1999; Schraw, Crippen, & Hartley, 2006).

Varasemalt on erinevate autorite poolt uuritud eelnevalt loetletud komponentide seost õpilaste akadeemilise edukusega. Uurimistulemustest selgus, et õpilased, kellel on kõrgemad eneseregulatsioonioskused kõigis kolmes kategoorias, on akadeemiliselt võimekamad (Bakracevic Vukman & Licardo, 2010; Dignath, Buettner, & Langfeldt, 2008). Seega kõik need komponendid on enda juhitud õppimise juures olulised (Boekaerts, 1999; Schraw et al., 2006; Zimmerman, 1990). Näiteks need õpilased, kes ei ole motiveeritud, kuid omavad häid kognitiivsete strateegiate oskusi, ei suuda saavutada sellist eneseregulatsioonioskuste taset kui need, kes on motiveeritumad (Zimmerman, 2000). Samuti need õppijad, kes on motiveeritud, kuid ei oma piisavaid kognitiivseid ja metakognitiivseid oskusi, ei suuda saavutada kõrgeid eneseregulatsioonioskusi (Shraw et al., 2006).

Eneseregulatsioonioskuste tase. Igal õpilasel on eneseregulatsioonioskused mingil tasemel olemas ja seetõttu ei tohiks rääkida enda õppimist mitte juhtivatest õppijatest ega ka eneseregulatsiooni täielikust puudumisest õpilastel (Mägi, 2010; Winne, 1997). Õpetajana tuleks eneseregulatsiooni oskuste aspektidele tähelepanu pöörata ja aidata lastel neid teadvustada, et nende oskuste omandamine oleks kiirem, teadlikum, tõhusam ja kättesaadavam suuremale osale õpilastest (Mägi, 2010).

Õpilased, kellel on head eneseregulatsioonioskused, suudavad analüüsida oma õppimist, sest nad on teadlikud enda kui õppija omadustest, oma tugevustest ja nõrkustest. Oma õppimise juhtijatena suudavad nad seada isiklikke eesmärke ning valida ülesannete lahendamiseks sobivaid strateegiaid. Sellised õppijad jälgivad oma käitumist seoses eesmärkide seadmisega ja nende saavutamiseega, mis hea soorituse korral annab neile rahulolu ja motivatsiooni sarnasel viisil õppimisprotsessi jätkata ning ebaõnnestumise korral annab infot strateegia muutmise vajaduse kohta. Tänu nendele aspektidele on eneseregulatsiooni kasutavad õpilased akadeemiliselt edukamad ja suhtuvad oma tulevikku optimistlikult (Zimmerman, 2002; Winne & Hadwin, 2010). Bakracevic Vukmani ja Licardo (2010) läbiviidud uuringust selgus, et põhikooliealistel tüdrukutel on kõrgemad eneseregulatsioonioskused kognitiivsete strateegiate ja metakognitiivse protsesside kasutamises kui poistel, kuid motivatsiooni osas erinevusi ei ilmnenu.

Eneseregulatsiooni protsesse, nagu eesmärkide seadmine, strateegiate kasutamine ja eneseanalüüs, saab õppida õpetaja, vanemate, treenerite ja kaasõppijate juhendamisel ja eeskujuga toel. Iseenda õppimist juhtivad õppijad otsivadki vajadusel abi teistelt, et parandada oma õppimist. Asjaolu, mis muudab nad enda õppimist juhtivateks, pole teatud üksikute võtete valdamine, vaid pigem on nende enda initsiatiiv, sihikindlus ja kohanemisvõime. Enda õppimist juhtivad õppijad keskenduvad sellele, kuidas rakendada, muuta ja asjakohastada konkreetseid õppemeetodeid nii üksi kui ka grupis õppides (Zimmerman, 2002).

Õppimist toetava hindamise ja eneseregulatsioonioskuste vahelised seosed

Õppimist toetavas hindamises pole õpetaja roll ainuüksi kasutada tagasisidet, et edendada õppimist, vaid aidata ka õpilastel mõista, miks eesmärgi poole püüelda, kujundada nendes oskusi oma tööd kriitiliselt hinnata ja luua kava tööstrateegiatest, et nad muutuksid iseennast juhtivateks õppijateks (Heritage, 2010). See on tihedalt seotud õppija isiklike eesmärkide planeerimise, jälgimise ja analüüsiga, mis toetavad eneseregulatsioonioskuste arengut, andes õpilastele võimaluse jälgida oma õppimist, et olla pühendunud ja vastutustundlikum õppija (Black & Jones, 2006; Hattie & Timperley, 2007). Kui aga õpilastel puuduvad vahendid, et jälgida oma õppimist ja nad ei oska kasutusele võtta õppimist korrastavaid meetmeid, siis jäävadki nad sõltuvaks ainult õpetajalt saadud tagasisidest ja neil ei arene elukestva õppe jaoks vajalikke pädevusi (Heritage, 2010).

Õppimist toetava hindamise mõju õppijatele on seega tähelepanuväärne, sest see õpetab õpilastele, kuidas õppima õppida. Õppijad õpivad rohkem, teadlikumalt ja tänu sellele arenevad nad ka eneseteadlikumateks õppijateks, kes võivad täpselt rääkida, mida nad tegid selleks, et jõuda sinna, kus nende õppimine hetkel asub. Teisiti öeldes, õppijad muutuvad enda õppimist juhtivateks õppijateks. Nad õpivad koguma andmeid enda õppimise kohta ja kasutama seda teavet, et valida õppimiseks sobivaimad strateegiad. Õppijad ei õpi ainult oma õppimise eest vastutust võtma, vaid nad näevad üha rohkem ennast kui iseseisvat, enesekindlat ja oskusliku õppijat (Moss & Brookhart, 2009). On leitud, et, õppimist toetavat hindamist saavad õppijad on võimekamad kognitiivsete strateegiate ja metakognitiivsete protsesside oskustes (Baas, Castelijns, Vermeulen, Martens, & Segers, 2015) ning neil on suurem motivatsioon õppimiseks, parandades seeläbi õppetulemusi (Cauley & McMillan, 2010; Stiggins, 2002).

Õppimist toetava hindamise kasutamisel tunnevad õppijad, et neil on endil lubatud mõelda ja see muudab neid avatumaks jagama oma arusaamu, mis ühtlasi aitab neil kergemini jõuda enda juhitud õppimiseni (Brookhart et al., 2008). Enda õppimist juhtivad õppijad

seavad endale õppeesmärke ja strateegiaid selleks, et tekitada sisemist tagasisidet, vastates välisele tagasisidele. Selleks kasutavad nad sobivaid vahendeid ja suurendavad pingutusi, et saavutada seatud eesmärgid ning väljundid, mida saab võrrelda ja hinnata (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Andes õpilasele võimaluse ise juhtida oma õppimist, võib õppimine kujuneda efektiivsemaks, võrreldes olukorraga, kui ainult õpetaja õppimist juhib. Edukad õpetajad suurendavad võimalusi, et õppijad oma õppeprotsessi eest järk-järgult üha enam vastutust võtta saaksid. Võimaldades õpilastele konkreetset regulaarset tagasisidet selle kohta, kuidas nad omandavad õppe-eesmärke, aitab õppimist toetav hindamine õpetajatel selleks võimalusi luua (Brookhart, et al., 2008).

Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid

Käesoleva uurimuse eesmärk on välja selgitada, kuidas hindavad 4. ja 5. klassi õpilased oma eneseregulatsioonioskuste taset kahes Tartu koolis, millest ühes kasutatakse õppimist toetavat ja teises traditsioonilist hindamist ning mil määral erinevad tüdrukute ja poiste hinnangud oma eneseregulatsioonioskustele. Toetudes töö teoreetilisele osale ja varasematele uurimustele on püstitatud järgmised hüpoteesid:

1. Nicol ja Macfarlane-Dick (2006) ning Sadler (1989) väidavad, et eneseregulatsioonioskuste edendamiseks peab hindamine olema struktureeritud nii, nagu on õppimist toetav hindamine. Baas koos oma kolleegidega (2015) leidis, et õppimist toetav hindamine aitab õppijatel oma õppimist suunata ja see võib olla mõjuvõimas vahend edendamaks õppijate kognitiivsete strateegiate ja metakognitiivsete protsesside kasutamist. Lisaks on välja toodud, et kasutades efektiivselt õppimist toetavat hindamist, suurendab see õppijates õpimotivatsiooni ja edu (Cauley & McMillan, 2010; Stiggins, 2002). Seega oletatakse, et koolis, kus kasutatakse õppimist toetavat hindamist, hindavad õppijad oma eneseregulatsioonioskusi kõrgemalt kui koolis, kus kasutatakse traditsioonilist hindamist.
2. Bakracevic Vukman ja Licardo (2010) on oma uurimuses leidnud, et tüdrukutel on kõrgemad kognitiivsed ja metakognitiivsed oskused. Motivatsiooni osas olulisi erinevusi ei leitud. Seepärast oletatakse, et ka selles uurimuses hindavad tüdrukud oma kognitiivseid ja metakognitiivseid eneseregulatsioonioskusi kõrgemalt kui poisid, kuid motivatsiooni osas tüdrukute ja poiste vahel erinevusi ei leita.

Metoodika

Valim

Uuritavate valimisel lähtuti eesmärgipärase valimi moodustamise põhimõtetest, milles uurija valib uuritavad valimisse teatud kindlate kriteeriumide alusel lähtuvalt teemast (Black, 1999). Kriteeriumiks oli, et ühe valitava kooli 4. ja 5. klassi õpilased oleksid eelnevalt kogunud õppimist toetavat hindamist ja teise valitava kooli 4. ja 5. klassi õpilased traditsioonilist hindamist. Uuringusse kaasatud koolid olid mõlemad Tartus asuvad põhiharidust andvad koolid, mille õppekeeleks oli eesti keel. Selleks, et tagada uuritavate koolide konfidentsiaalsus, nimetatakse töös edaspidi traditsioonilist hindamist kasutavat kooli esimeseks kooliks ja õppimist toetavat hindamist kasutavat kooli teiseks kooliks.

Kogu valimi moodustasid 146 õpilast (vt tabel 1), kelle vanus jäi vahemikku 10-12 aastat. Neist 71 (48,6%) olid tüdrukud ja 75 (51,4%) poisid. Esimesest koolist osales uurimuses 86 õpilast (58,9% valimist), kellest 49 olid 4. klassi õpilased ja 37 5. klassi õpilased. Teisest koolist osales 60 õpilast (41,1% valimist), kellest 27 olid 4. klassi õpilased ja 33 5. klassi õpilased.

Tabel 1. *Uuritavate andmed*

Kool	Õpilaste arv	4.klass	5.klass	Tüdrukud	Poisid
Esimene kool	86	49	37	41	45
Teine kool	60	27	33	30	30

Mõõtevahendid

Töös kasutatavaks mõõtevahendiks oli ankeetküsimustik (vt lisa 1), mille koostas töö autor toetudes teoreetilistele lähtekohtadele. Osaliselt lähtuti ka Browni, Milleri, ja Lawendowski (1999) loodud eneseregulatsioonioskuste enesekohasest küsimustikust, kohandades seda Eesti koolikonteksti ning lisades omalt poolt küsimusi valdkondade kohta, millele küsimustikest häid vasteid ei leidunud.

Küsitluse valiidsuse tagamiseks viidi läbi ühes põhiharidust andvas Tartu koolis suuline pilootintervjuu kolme 4. klassi õpilasega. Antud kool uurimuses ei osalenud. Eeltestimisel paluti igal õpilasel kommenteerida küsimuse arusaadavust, seda, kuidas ta küsimust tõlgendab ja miks ta just sellise vastusevariandi valib. Piloteerimisel tulid välja muutmist vajavad

aspektid, millele tuginedes kohandati küsimusi koos töö autori juhendajaga sisult arusaadavamaks ja selgemaks. Küsimustiku reliaabluse leidmiseks arvutati Cronbach'i alfa. Selgus, et autori ja juhendaja poolt lisatud küsimustest tuleb kolme vaadata skaalade väliselt (12, 16, 35). Ülejäänud küsimused on seotud erinevate eneseregulatsiooni aspektidega ning küsimustiku usaldusväärsuseks on $\alpha = 0,89$.

Küsimustik koosnes 40 küsimusest (vt lisa 1), millest 5 selgitasid välja uuritavate taustandmed. Enamikes eneseregulatsiooni küsimustikes on kasutatud Likert'i tüüpi skaalat hindamaks õpilaste eneseregulatsiooni oskusi (Boekaerts & Corno, 2005). Sama varianti kasutati ka selles uuringus, kus õppijatele esitati enesekohased väited erinevate eneseregulatsiooni aspektide kohta. Vastajatel paluti hinnata väiteid neljapallisel skaalal, millest sõnaliselt olid määratletud 1 (pole üldse nõus) ja 4 (olen täitsa nõus). Üheks valikuvariandiks oli ka „ei oska vastata“.

Küsimustikus olevad väited jaotati teooria alusel kolme järgmisesse kategooriasse (vt tabel 2):

- 1) Kognitiivsed strateegiad
- 2) Metakognitiivsed protsessid
- 3) Motivatsioon

Küsimustikus olevad väited (29, 31, 38) pöörati ümber. See tähendab, et kui tavapäraselt said õppijad seda enam punkte, mida rohkem nad väitega nõus olid, siis pööratud väidete puhul oli vastupidi – mida vähem nad väitega nõustusid, seda enam punkte nad said. Ümberpööratud väited on tähistatud tärniga (*).

Tabel 2. *Kategooriate üldandmed*

	α – väärtus	Väidete arv	Väited
Kognitiivsed strateegiad	0,78	15	6, 14, 17, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 29*, 30, 31*, 32, 34, 38*
Metakognitiivsed protsessid	0,82	11	8, 9, 10, 13, 15, 18, 19, 20, 26, 39, 40
Motivatsioon	0,80	6	7, 11, 22, 33, 36, 37

Protseduur

Käesoleva magistritöö uurimuse andmeid koguti 2016. aasta märtsikuus. Enne uurimuse läbiviimist saadeti kõikide uurimuses osalenute õpilaste lastevanematele e-kirjad ja küsiti luba nende laste uurimuses osalemise kohta. Tagasisidet pidid andma vaid need lapsevanemad, kes ei soovinud, et nende laps uurimuses osaleks. Esimese kooli kõikide uurimuses osalenute õpilaste klassijuhatajatega lepiti küsitluse toimumisajad kokku silmast-silma. Teise kooli klassijuhatajatega lepiti kokku uurimuse toimumisajad e-maili teel.

Töö autor planeeris läbi viia kõik küsitlused arvutiklassis või tahvelarvutil klassis, kuid kuna ühele klassile sobival ajal ei olnud arvutiklass vaba, pidid nemad täitma küsimustikku paber kandjal. Kõigile õpilastele anti küsitluse täitmise toetamiseks lisalehed selgitustega (vt lisa 2), kuna piloteerimisel selgus, et küsitlusel arvutis alla liikudes võivad õppijatel vastusevariantide tähendused meelet minna. Igale klassile selgitas uurija küsitluse tagamaid ja kuigi õpilased pidid kirja panema oma nime, selgitas uurija uuritavatele, et kõiki andmeid kasutatakse vaid üldistatud kujul. Nimesid vajab uurija selleks, et ta ise või mõni tulevane teemast huvitatud haridusinstituudi tudeng saaks mõne aasta pärast teha nende õpilastega kordusuurimuse.

Andmetöötlus

Andmete sisestamiseks ja korrastamiseks kasutati tabelarvutusprogrammi Microsoft Excel 2013, mille abil arvutati välja küsimuste mediaanid ja kodeeriti ümberpööratud väited. Andmete analüüsimiseks kasutati andmetöötlusprogrammi SPSS Statistics 24.0 versiooni. Küsimustiku ja selle alarühmade sisereliaabluse väljaselgitamiseks leiti Cronbach'i Alpha'd. Mõlema hüpoteesi kontrollimiseks kasutati Mann-Whitney U-testi, kuna tunnused asusid järjestikskaalal, võrdluses oli kaks rühma ning tegemist oli mittepaarisvalimiga.

Tulemused

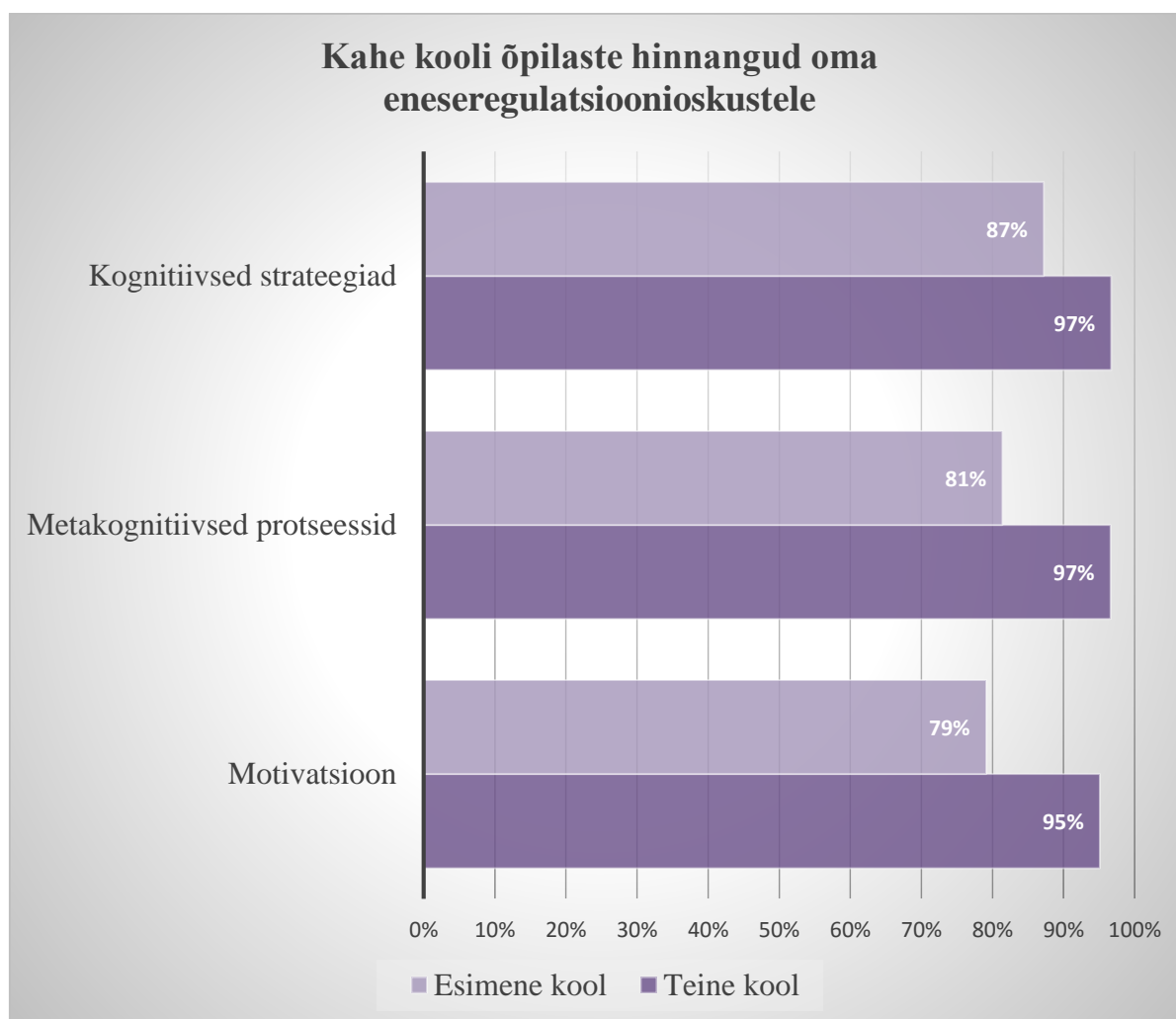
Kahe kooli õpilaste hinnangud oma eneseregulatsioonioskuste

Esmalt taheti välja selgitada, kas koolis, kus kasutatakse õppimist toetavat hindamist (teine kool), hindavad 4. ja 5. klassi õpilased oma eneseregulatsiooni oskusi kõrgemalt kui traditsioonilist hindamist kasutavas koolis (esimene kool). Selleks leiti kolme kategooria iga väite mediaanid ning seejärel viidi läbi Mann-Whitney U-test, milles leiti iga kategooria küsimuste erinevused kooliti.

Selgus, et õppimist toetavat hindamist kasutavas koolis hindavad õppijad oma eneseregulatsioonioskusi kõigis kolmes kategoorias kõrgemalt kui traditsioonilist hindamist

kasutatava kooli õpilased. Seega näitas test, et kõigi kolme kategooria puhul on kahe kooli vahel statistiliselt oluline erinevus, mis jagunes järgmiselt: kognitiivsed strateegiad ($U=2024,5$, $p<0,05$), metakognitiivsed protsessid ($U=2022,0$, $p<0,05$), motivatsioon ($U=1922,0$, $p<0,05$).

Mediaanide sagedustabelist (vt lisa 3) nähtub, et mõlemas vaadeldud koolis on oluliselt rohkem valitud igas kategoorias hindamaks oma eneseregulatsioonioskusi väärtustega „3“ ja „4“, ent teises koolis oli selliste õpilaste hulk igas kategoorias statistiliselt oluliselt suurem. Joonisel 1 tuuakse välja nende väärtuste sagedus protsentides. Erinevus esimese ja teise kooli vahel esines ka selles, et vastusevarianti „1“ valisid esimese kooli õpilased viiel korral, teise kooli õpilased aga mitte ühelgi korral.



Joonis 1. Kahe kooli õpilaste eneseregulatsioonioskuste hinnangute (väärtuste 3 ja 4 summa) sagedus protsentides

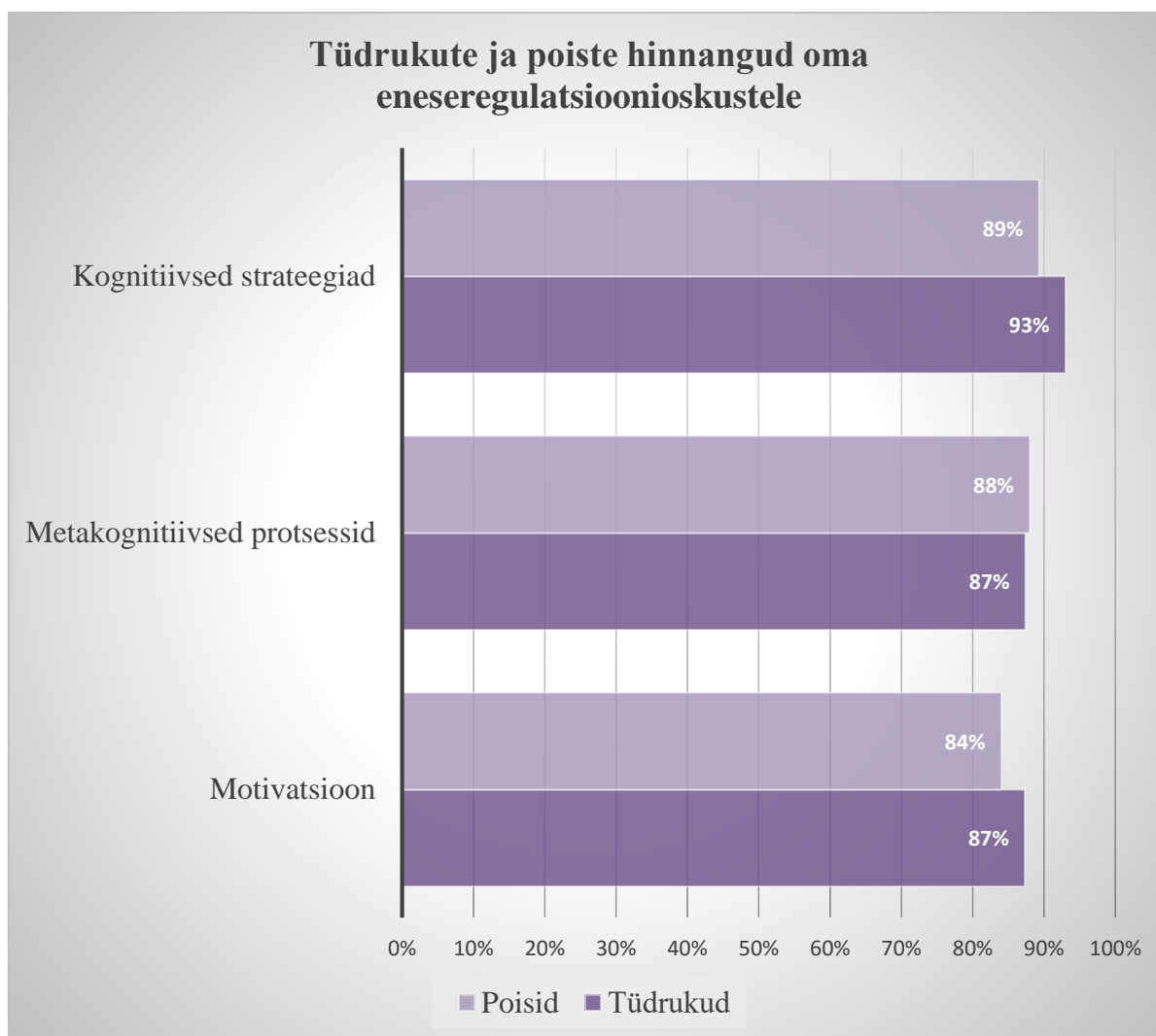
Joonisel 1 võib välja lugeda, et motivatsiooni ja metakognitiivsete protsesside kategooriates ilmnevad kahe kooli vahel hinnangutes kõige suuremad protsendilised erinevused. Kognitiivsete strateegiate hinnangutes on kahe kooli õppijate hinnangute vahe väiksem, kuid siiski statistiliselt oluliselt erinev. Samas nähtub ka, et kui teise kooli õpilased on hinnanud kolme eneseregulatsioonioskuste kategooriat suhteliselt võrdväärselt, siis esimese kooli õppijate kategooriate hinnangute vahel on suured erinevused. Näiteks on andnud nad hinnanguid oma motivatsioonile oluliselt madalamalt kui kognitiivsete strateegia oskustele.

Tüdrukute ja poiste hinnangud oma eneseregulatsioonioskustele

Teiseks taheti välja selgitada, kas tüdrukud hindavad oma kognitiivseid ja metakognitiivseid eneseregulatsioonioskusi kõrgemalt kui poisid ning kas tüdrukute ja poiste motivatsiooni hinnangute vahel olulisi erinevusi ei leidu. Võrreldi tüdrukute ja poiste hinnangute mediaane igas kategoorias oma eneseregulatsioonioskustele ja sellest lähtuvalt tehti Mann-Whitney U-test, et leida, kas tüdrukute hinnangud oma kognitiivsetele ja metakognitiivsetele eneseregulatsioonioskustele on kõrgemad kui poistel ja kas motivatsiooniga seotud hinnangud on sarnased.

Tulemustest analüüsist selgus, et antud valimi puhul ei ole tüdrukute ega poiste hinnangute vahel üheski kategoorias statistiliselt olulisi erinevusi. Hinnangud jagunesid järgmiselt: kognitiivsed strateegiad ($U=2378,5$, $p>0,05$), metakognitiivsed protsessid ($U=2618,0$, $p>0,05$) ja motivatsioon ($U=2298,5$, $p>0,05$).

Mediaanide sagedustabelist (vt lisa 4) on näha, et suures osas on nii tüdrukud kui ka poisid valinud väärtusi „3“ ja „4“ võrdselt. Joonisel 2 on esitatud ülevaade tüdrukute ja poiste hinnangute sageduse kohta protsentides. Uuringutulemuse põhjal selgub, et tüdrukud on hinnanud enda kognitiivsete strateegiate oskusi ja motivatsiooni kõrgemalt kui poisid, kuid statistilist olulist erinevust nendes kategooriates sugude vahel ei ilmnenu. Samuti ei ilmnenu statistilist olulist erinevust ka metakognitiivsete protsesside osas, kus tüdrukud ja poisid olid hinnanud oma oskusi selles kategoorias suhteliselt võrdväärselt, poisid isegi veidi kõrgemalt.



Joonis 2. Tüdrukute ja poiste hinnangute (väärtuste 3 ja 4) sagedus protsentides

Arutelu

Antud töös uuriti, kuidas hindavad 4. ja 5. klassi õpilased oma eneseregulatsioonioskuste taset kahes Tartu koolis, millest ühes kasutatakse õppimist toetavat ja teises traditsioonilist hindamist ning mil määral erinevad tüdrukute ja poiste hinnangud oma eneseregulatsioonioskustele.

Kahe kooli õpilaste hinnangud oma eneseregulatsioonioskustele

Hüpootees, et koolis, kus kasutatakse õppimist toetavat hindamist, hindavad õppijad oma eneseregulatsioonioskusi kõrgemalt kui koolis, kus kasutatakse traditsioonilist hindamist, leidis kinnitust. Selgus, et õppimist toetavat tagasisidet saanud õpilased hindavad oma eneseregulatsioonioskusi kõigis kolmes kategoorias kõrgemalt kui traditsioonilist hindelist tagasisidet saavad õppijad. Selline tulemus on kooskõlas ka varasemalt leitud tulemustega,

mis näitasid, et õppimist toetavat hindamist saavad õppijad on võimekamad kognitiivsete strateegiate ja metakognitiivsete protsesside kasutamisel (Baas et al., 2015) ning neil on suurem motivatsioon õppimiseks (Cauley & McMillan, 2010; Stiggins, 2002).

Kognitiivsete strateegiate hinnangute erinevus kahe kooli vahel on võrreldes teise kahe kategooriaga väiksem, kuid siiski statistiliselt oluliselt erinev. Kuna tulemustest ilmneb, et õppimist toetavat hindamist saavad õppijad hindavad enda taset selles kategoorias kõrgemalt kui traditsioonilist hindamist saavad õpilased, võib väita, et õppimist toetav tagasiside soodustab lihtsate strateegiate, probleemide lahendamise ja kriitilise mõtlemise arengut õppijates (Boekaerts, 1999; Schraw et al., 2006). Kuigi traditsioonilist hindamist saavad õpilased hindasid end selles kategoorias võrreldes teiste kategooriatega kõige kõrgemalt, ei ole alust väita, et nende eneseregulatsioonioskused siiski kokkuvõttes paremad oleksid. Võttes aluseks Zimmermani (2000) öeldu, võib järeldada, et ühes eneseregulatsioonioskuste kategoorias võivad küll õppijate hinnangud paremad olla, kuid see ei võimalda saavutada neil sellist taset eneseregulatsioonioskustes, mille võiksid saavutada need, kellel on kõigis kolmes kategoorias sarnastel tasemetel hinnangud.

Kahe kooli õpilaste metakognitiivsete protsesside hinnangute vahel esines oluline erinevus, kus õppimist toetavat hindamist saavad õppijad hindasid oma eneseregulatsioonioskusi selles kategoorias statistiliselt oluliselt kõrgemalt. Seda tulemust saab seostada asjaoluga, et õppimist toetava hindamise põhielemendid nagu hetketaseme määratlemine, eesmärgistamine, õppija kaasamine hindamisprotsessi ja õppeprotsessi jälgimine (Heritage, 2007) on tihedalt seotud õpilaste isiklike eesmärkide planeerimise, jälgimise ja analüüsiga (Heritage, 2010), mis toetavad oluliselt õppijate eneseregulatsioonioskuste arengut ja on otseselt seotud õppijate õppimise planeerimise, õppeprotsessi jälgimise ja hinnangute andmisega (Boekaerts, 1999; Schraw et al., 2006). Seetõttu võib oletada, et just eelloetletud õppimist toetava hindamise elementide abil on õppijad jõudnud eneseregulatsioonioskustes traditsioonilist tagasisidet saavate õppijatega võrreldes kõrgemate hinnangute andmiseni.

Motivatsiooni kategooria hinnangutes oli kahe kooli vahel samuti suur erinevus. Moss ja Brookhart (2009) väidavad, et õppimist toetava hindamise kogemusega õppijad suudavad oma õppimise eest vastutust võtta, on iseseisvamad, enesekindlamad ja oskuslikumad õppijad. Cauley ja McMillan (2010) ning Stiggins (2002) lisavad, et õpilased on seeläbi motiveeritumad. Kuna kõrgemate eneseregulatsioonioskustega õppijad jälgivad oma käitumist seoses eesmärkide seadmise ja saavutamise, võivad ka need aspektid neile olulisemalt suuremat rahulolu ja motivatsiooni anda, et oma õppimises sarnaselt jätkata (Zimmerman,

2002; Winne & Hadwin, 2010). Seega võib järeldada, et õppijad, kes saavad õppimist toetavat tagasisidet, kujunevad loetletud omaduste abil motiveeritumateks õppijateks.

Vaadeldes traditsioonilist hindamist saavate õppijate hinnangute sageduse protsente (vt joonis 1), nähtub, et kõige madalamalt on hinnanud selle kooli õpilased oma eneseregulatsioonioskusi motivatsiooni kategoorias. Zimmerman (2000) väidab, et õppijad, kes on vähem motiveeritud, ei suuda saavutada sellist eneseregulatsioonioskuste taset, kui need, kes on rohkem motiveeritud. Hindeline tagasiside, mida traditsiooniliselt kasutatakse, põhineb välisel motivatsioonil ja ei toeta sisemise motivatsiooni alalhoidmist ja arengut. Oletatakse, et üheks põhjuseks hindamaks madalaimaid tulemusi ka eneseregulatsioonioskuste teistes kategooriates, võrreldes õppimist toetavat hindamist saavate õppijatega, võib olla see, et õpilased ei ole piisavalt motiveeritud ning seetõttu ei jõua nad võrreldes õppimist toetavat hindamist kasutavate õppijatega samale tasemele ka teistes eneseregulatsioonioskuste kategooriates.

Võib oletada, et põhjus, miks õppimist toetavat hindamist saavate õppijate hinnangud oma eneseregulatsioonioskustele on paremad kui traditsioonilist hindamist saavatel õpilastel, võib tuleneda sellest, et õppimist toetav hindamine on oluline vahend edendamaks õppijate enda juhitud õppimist ja eneseregulatsioonioskuste arengut. Õppimist toetavas hindamises luuakse võimalusi õpetaja ja õpilase omavahelisele tihedale suhtlusele (Broadfoot et al., 2002; Heritage, 2007), mis tänu neljale põhielemendile (Heritage, 2007) aitavad õppijal oma õppimisega seotud tegevusi jälgida, juhtida ja reguleerida. Õpilase hetketaseme määratlemine ja eesmärgistamine annab hea ülevaate sellest, kus õppija õppimises asub ning kuhu ta püüdlema peab (Sadler, 1989). Sarnaselt eelnevalt loetletud aspektidele võib ka õppeprotsessi jälgimine ja edasimineku kaardistamine edendada ja luua võimalusi selleks, et ennast juhtiv õppija vajadusel õppeprotsessi ja oma kasutatavaid strateegiaid muuta saaks (Heritage, 2008).

Järelikult võib ka õppimist toetavas hindamises saadud tagasiside, nii õpetaja, õpilase enda kui kaaslase poolt, anda õppijale mõista, kuhu oma õppimises edasi liikuda ning mida selleks teha. Sedalaadi tagasiside saamise ja kasutamise regulaarne kogemus aitab õppijatel oma õppeprotsessi teadlikumalt kavandada, jälgida ja tagasisidestada (Black & Jones, 2006) ning toetab sisemise motivatsiooni teket, st arendab kõiki eneseregulatsiooni oskuseid. Kuna õppimist toetavat tagasisidet saavatel õpilastel on rohkelt sellise tagasiside kogemusi, teadvustavad nad paremini ka oma eneseregulatsioonioskuseid ja hindavad neid kõrgemalt.

Tüdrukute ja poiste hinnangud oma eneseregulatsioonioskuste

Hüpotees, et tüdrukud hindavad oma kognitiivseid ja metakognitiivseid eneseregulatsioonioskusi kõrgemalt kui poisid, kuid motivatsiooni osas tüdrukute ja poiste vahel erinevusi ei ole, leidis osaliselt kinnitust. Käesoleva uurimuse tulemuste põhjal võib välja tuua asjaolu, et tüdrukud ja poisid on hinnanud kõiki eneseregulatsioonioskuste kategooriaid suhteliselt sarnaselt. Mägi (2010) ja Winne (1997) on ühisel seisukohal, et olenemata soost on igal õpilasel olemas eneseregulatsioonioskused, kuid nende arengutase ja teadvustamine on seotud ka õpilaste õpikogemustega – sellega, kui palju ja kui teadlikult nende oskuste arengu toetamisele õppeprotsessis tähelepanu pööratakse.

Leidub uurimistulemusi (Bakracevic Vukman & Licardo, 2010), mille põhjal on tüdrukutel kõrgemad eneseregulatsioonioskused kognitiivsete strateegiate ja metakognitiivsete protsesside osas. Sellele hüpoteesile ei leitud käesoleva töö uurimuslikus osas kinnitust – õpilase hinnangul enda kognitiivsetele ja metakognitiivsetele eneseregulatsioonioskustele ei olnud üheski kategoorias statistiliselt olulist seost õpilase sooga. Samas leidis kinnitust hüpoteesi teine pool motivatsiooniliste aspektide suhtes - sarnaselt eelnimetatud autorite tulemustele ilmnes, et tüdrukute ja poiste motivatsiooni osas hinnangute vahel erinevust ei ole. Seetõttu ei saa väita, et tüdrukud ühes või teises kategoorias poistest oma eneseregulatsioonioskusi kõrgemalt oleksid hinnanud. Seega näitavad antud töö tulemused, et õppimist toetav hindamine sobib nii poistele kui ka tüdrukutele ja toetab igast soost õpilaste eneseregulatsioonioskuste kujunemist.

Töö praktiline väärtus

Käesoleva töö kõige olulisema praktilise väärtusena võib välja tuua õppimist toetava hindamise ja eneseregulatsioonioskuste vahelise seose leidmise. Kuigi paljudes teoreetilistes käsitlustes on välja toodud nende omavahelised seosed (Allal, 2010; Andrade, 2010; Black & Jones, 2006; Black & Wiliam, 2003, 2009; Bose & Rengel, 2009; Brookhart et al. 2008; Clark, 2012; Hattie & Timperley, 2007; Heritage, 2010; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Wiliam, 2014), on nende seoste reaalseks väljaselgitamiseks tehtud vaid väheseid uurimusi (Baas et al., 2015). Käesoleva töö tulemused võiksid anda mõtteainet paljudele haridusvaldkonnas töötavatele ja õppeprotsessi kavandamise, hindamise ning tagasisidega seotud isikutele (hariduspoliitikud ja -ametnikud, lapsevanemad, laiem üldsus). Samuti võivad saadud tulemused ajendada läbi viima selletaolisi uurimusi laiemalt.

Töö üldisele hariduspoliitilisele rakendusväärtusele lisaks omab see konkreetset väärtust ka kahe kaasatud kooli jaoks. Uurimuses osalenutele haridusasutustele antakse töö autori ja

juhendaja poolt personaalset tagasisidet, et need koolid saaksid oma õppeprotsessi ja eriti tagasisidestamise osa edaspidi kavandada viisil, mis maksimaalselt arvestaks õppijate eneseregulatsioonioskuste toetamise vajadust.

Lisaks võiks välja tuua selle, et läbitöötatud kirjanduses ja empiirilises osas ilmnunud tulemused on olulised ka teistele koolidele Eestis. Otsustades, millist hindamis- ja tagasisidestamisviisi kasutada, võivad koolijuhid võtta arvesse leitud seoseid õppimist toetava hindamise ja eneseregulatsioonioskuste arengu vahel ning otsustada seeläbi õppimist toetava hindamise ning kirjeldava mittedirektiivse tagasiside kasuks, kuna see toetab õppijate eneseregulatsioonioskuste arengut paremini.

Soovitused edasisteks uurimusteks ja töö piirangud

Käesoleval töö on ka mõningaid kitsaskohti. Esmalt võib välja tuua selle, et valimisse kuulus vaid kaks kooli, mistõttu ei saa tulemusi üldistada. Edaspidi võiks kaasata valimisse vähemalt kõik teatud piirkonnas olevad koolid, mille abil võiks jõuda põhjalikumate uurimustulemusteni. Samas takistaks sedalaadi laiaulatuslikumat uuringut asjaolu, et õppimist toetavat tagasisidet kasutavate koolide hulk Eestis on veel marginaalne. Järgnevates uuringutes võiks mõelda ka kombineeritud meetoditele (küsimustik, vaatlus, intervjuu) ja/või kvalitatiivsetele uurimustele, mis annaksid selgema ja arusaadavama ülevaate õppijate eneseregulatsioonioskuste tegeliku taseme kohta.

Antud töös on uuritud ainult õppijate hinnanguid oma eneseregulatsioonioskustele, mis aga võivad olla mõjutatud õppijate suutlikkusest ennast adekvaatselt hinnata, samuti teatud sündmustest või tunnetest, mida õpilased parasjagu tundsid. Et uurida hinnangute objektiivsust, võiks koguda andmeid ka õppijate soorituse kohta, et saada infot, millisel tasemel eneseregulatsioonioskused reaalselt omandatud on. Selleks, et seostada õppijate hinnanguid reaalsete tulemustega oleks tarvilik koostada õpilastele ka vastav vaatlusinstrument, mille abil saaks mõõta laste eneseregulatsioonioskusi kindlate kriteeriumide alusel.

Samuti ei ole uuritud õpetajate seisukohti ja arvamusi nende õppijate eneseregulatsioonioskuste kohta. Tulevastes töödes võiks uurida ka õpetajate hinnanguid oma õppijate eneseregulatsioonioskustele ja neid tulemusi võiks analüüsida näiteks õpilaste hinnangutega seoses ning seejärel uurida, kas ja mil määral õpetajate ja õppijate tulemused või arvamused kattuvad.

Tänuõnad

Soovin tänada uurimuses osalenud koole, õpetajaid ja nende õpilasi, kes aitasid oluliselt kaasa minu töö valmimisele, samuti lapsevanemaid, kes nõustusid oma laste uuringus osalemisega. Eraldi tänu avaldaksin Karmen Kalgile, kes andis nõu statistika osas. Veel soovin avaldada tänu kõigile lähedastele inimestele, kes oma abivalmiduse ja toetusega olid kaasaelajateks kogu töö valmimise protsessis.

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.

Kasutatud kirjandus

- Andrade, G. H., & Boulay, A. B. (2003). Role of Rubric-Referenced Self-Assessment in Learning to Write. *The Journal of Educational Research*, 97(1), 21 - 30.
- Andrade, L. H. (2010). Students as the Definitive Source of Formative Assessment: Academic Self-Assessment and the Self-Regulation of Learning. Andrade, L.H., & Cizek, J. G. (Toim), *Handbook of formative assessment* (lk 90 - 105). New York, London: Routledge.
- Baas, D., Castelijns, J., Vermeulen, M., Martens, R., & Segers, M. (2015). The Relation Between Assessment for Learning and Elementary Students' Cognitive and Metacognitive Strategy Use. *British Journal of Educational Psychology*, 85(1), 33 - 46.
- Bennett, E. R. (2011). Formative Assessment: A Critical Review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5 - 25.
- Black, P. (2010) Formative Assessment. Peterson, P., Baker, E., & McGaw, B. (Toim). *International Encyclopedia of Education (Third Edition)*, (lk 359-364). Oxford: Elsevier.
- Black, P., & Jones, J. (2006). Formative Assessment and the Learning and Teaching of MFL: Sharing the Language Learning Road Map With the Learners. *Language Learning Journal*, 34(1), 4 - 9.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139 - 148.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5 - 31.
- Black, T. R. (1999). *Doing Quantitative Research in the Social Sciences: An Integrated Approach to the Research Design: Measurement and Statistics*. London: Sage Publications.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational research*, 31(6), 445 – 457.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199 - 231.
- Bose, J., & Rengel, Z. (2009). A Model Formative Assessment Strategy to Promote Student-Centered Self-Regulated Learning in Higher Education. *Online Submission*, 6(12), 29 - 35.
- Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C. V., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (1999). *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*. Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education.

- Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). Assessment for learning: 10 principles. *Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education.*
- Brookhart, S., Moss, C., & Long, B. (2008). Formative Assessment That Empowers. *Educational Leadership, 66(3), 52 - 57.*
- Brown, J. M., Miller, W. R., & Lawendowski, L. A. (1999). *The Self-Regulation Questionnaire*. Kõlastatud aadressil <http://casaa.unm.edu/inst/SelfRegulation%20Questionnaire%20%28SRQ%29.pdf>.
- Butler, D. L., & Winne, H. P. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational research, 65(3), 245 - 281.*
- Cauley, K. M., & McMillan, J. H. (2010). Formative Assessment Techniques to Support Student Motivation and Achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83(1), 1 - 6.*
- Clark, I. (2012). Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. *Educational Psychology Review, 24(2), 205 - 249.*
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How Can Primary School Students Learn Self-Regulated Learning Strategies Most Effectively?: A Meta-Analysis on Self-Regulation Training Programmes. *Educational Research Review, 3(2), 101 - 129.*
- Harlen, W., & Deakin Crick, R. (2003). Testing and Motivation for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 10(2), 169 - 207.*
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research, 77 (1), 81 – 112.*
- Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do?. *Phi Delta Kappan, 89(2), 141 - 145.*
- Heritage, M. (2008). *Learning Progressions: Supporting Instruction and Formative Assessment*. Kõlastatud aadressil <http://www.k12.wa.us/assessment/ClassroomAssessmentIntegration/pubdocs/FASTLearningProgressions.pdf>.
- Heritage, M. (2010). Formative Assessment and Next-Generation Assessment Systems: Are We Losing an Opportunity? *Council of Chief State School Officers.*
- Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T., & Herman, J. (2009). From Evidence to Action: A Seamless Process in Formative Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice, 28(3), 24 - 31.*

- Jürimäe, M., Kärner, A., & Tiisvelt, L. (2014). *Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine: õpetajakoolituse materjal*. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom Assessment: Minute by Minute, Day by Day. *Educational leadership: assessmen to promote learning*, 63(3), 61 - 65.
- Moss, M. C., & Brookhart, M. S. (2009). The Lay of the Land: Essential Elements of the Formative Assessment Process. Moss, M. C., & Brookhart, M. S. (Toim), *Advancing Formative Assessment in Every Classroom* (lk 9-38). ASCD.
- Mägi, K. (2010). Emotsionaalne ja enesekohaste oskuste areng. Kikas, E.(Toim), *Õppimine ja õpetamine I ja II kooliastmes* (lk 106-118). Tartu: Eduko.
- Nicol, J. D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199 - 218.
- Paris, S. G., & Paris, H. A. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89 - 101.
- Pintrich, R. P. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. Boekaerts, M., Pintrich, R. P., & Zeidner, M. (Toim), *Handbook of Self-Regulation* (lk 451-502). San Diego: Academic Press.
- Puustinen, M. & Pulkkinen, L. (2001). Models of Self-regulated Learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269 - 286.
- Põhikooli riiklik õppekava*. (2011). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>.
- Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and The Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18(2), 119 - 144.
- Sadler, R. (1998). Formative Assessment: Revisiting the Territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77 - 84.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education* 36(1-2), 111 – 139.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment Crisis: The Absence of Assessment for Learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3 – 17.

- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. Boekaerts, M., Pintrich, R. P., & Zeidner, M. (Toim), *Handbook of self-regulation* (lk 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64 - 70.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166 – 183.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies in Educational Evaluation*, 37 (1), 3 - 14.
- Wiliam, D. (2014). Formative assessment and contingency in the regulation of learning processes. In *Annual Meeting of American Educational Research Association, Philadelphia, PA*.
- Willey, K., & Gardner, A. (2010). Investigating the capacity of self and peer assessment activities to engage students and promote learning. *European Journal of Engineering Education*, 35(4) , 429 - 443.
- Winne, H. P. (1997). Experimenting to Bootstrap Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 397 - 410.
- Winne, H. P., & Hadwin, F. A. (2010). Self-regulated learning and socio-cognitive theory. Peterson, P., Baker, E., & McGaw, B. (Toim). *International Encyclopedia of Education (Third Edition)*, (lk 503-508). Oxford: Elsevier.
- Bakracevic Vukman, K., & Licardo, M. (2010). How cognitive, metacognitive, motivational and emotional self-regulation influence school performance in adolescence and early adulthood. *Educational Studies*, 36(3), 259 - 268.

Lisa 1. Ankeetküsimustik

Hea õppija! Selle küsimustiku eesmärgiks on välja selgitada, kuidas sina enda õppimist juhid, jälgid ja korraldad.

Palun vasta neile küsimustele võimalikult ausalt – just nii, nagu enda kohta tunned. Pole olemas õigeid või valesid vastuseid. Kuigi küsime ka Su nime, teeme seda vaid sellepärast, et plaanime kunagi hiljem (paari aasta pärast) uuesti teie kooli tulla ja vaadata, kuidas õppijate arvamused on muutunud. Ja et aru saada, kes mida vastas, on kõige parem küsida nime – mingi kood või salasõna läheks selle aja peale meelest ära.

Neid vastuseid ei näe MITTE KEEGI peale Tartu Ülikooli uurimisgrupi liikmete ;)

Aitäh, et aitad minu lõputöö tegemisele kaasa!

1. Nimi
2. Sugu
 - a) Tüdruk
 - b) Poiss
3. Kool
4. Klass
 - a) 4. a
 - b) 4. b
 - c) 4. c
 - d) 5. a
 - e) 5. b
5. Vanus

Kõigi alljärgnevate väidete vastuste valik jääb vahemikku 1- 4. Vali enda jaoks kõige sobivam vastusevariant: kui 1 tähendab – pole üldse nõus ja 4 tähendab - olen täiesti nõus ning 2 ja 3 on vahepealsed variandid. Kui sa ei saa küsimusest aru või ei oska vastata, siis vali vastusevariant „ei oska vastata“.

	1	2	3	4	Ei oska vastata
6. Õpin asju, mis mulle huvi pakuvad ja minu jaoks olulised on.					

7. Suudan ka esmalt igavana tunduva teema endale selgeks teha.					
8. Tean juba praegu, milliseid teadmisi ja oskusi mul elus tõenäoliselt vaja läheb.					
9. Oskan oma aega planeerida.					
10. Tunnen oma tugevaid ja nõrku külgi.					
11. Oskan oma tugevaid külgi õppimises kasutada.					
12. Mulle on tähtis õpetaja pandud hinne.					
13. Tean ise, kas mu töö on hea ja kui palju pingutasin.					
14. Ma lepin sellega, kui asjad ei lähe alati nii nagu mina tahaksin.					
15. Viin alustatud tegevuse lõpuni.					
16. Mulle peab koguaeg kodutöid meelde tuletama.					
17. Kui vaja suudan keskenduda ühele tegevusele korraga.					
18. Oskan endale õppimises eesmärke seada.					
19. Kõigi oma oluliste eesmärkideni jõudmiseks mõtlen ma välja plaani.					
20. Olles endale eesmärgi seadnud, mõtlen viisi, kuidas selleni jõuda.					
21. Nähes, et midagi ei toimi, võtan selle muutmiseks midagi ette.					
22. Ma ei anna alla, kui mul midagi koolis välja ei tule, vaid katsetan seni, kuni hakkama saan.					
23. Kui mul mõni ülesanne ebaõnnestub, siis ma mõtlen, mida ma võiksin teinekord teisiti teha.					
24. Ma suudan ebaõnnestumise ja pettumusega hästi toime tulla.					
25. Tunnis ootan ma oma järjekorda.					
26. Enne tegutsemist mõtlen, mis teo tagajärjel võib juhtuda.					
27. Kui ma midagi tahan, siis suudan ma seda kannatlikult oodata.					
28. Ma ei tee välja õpilastest, kes segavad tundi.					
29. Isegi kõige väiksemad asjad segavad tunnis minu keskendumist.					

30. Ma lepin sellega kui mul kõik ei lähe alati nii nagu mina tahaksin.					
31. Kui ma koolis millegagi hakkama ei saa, siis ma hakkan hädaldama ja vinguma.					
32. Kui keegi käsib mul mingit reeglit täita, mis minu arust on ebaõiglane, palun reeglit viisakalt selgitada.					
33. Vajadusel oskan ma uut teemat iseseisvalt õppida.					
34. Kui mul on mingi probleem, siis ma küsin sõbralt või õpetajalt abi.					
35. Püüan ise oma õppimismuredega hakkama saada.					
36. Suudan grupitöös erinevaid rolle täita.					
37. Suudan õppida ka grupis, mille liikmed pole mu parimad sõbrad.					
38. Mul on keeruline õpetajat või kaaslast tähelepanelikult kuulata.					
39. Oskan anda oma klassikaaslase tööle tagasisidet.					
40. Oskan anda iseenda tööle tagasisidet.					

Aitäh Sulle!

Lisa 2. Küsitluse lisaleht

Hea vastaja!

Kõigi alljärgnevate väidete vastuste valik jääb vahemikku 1- 4. Vali enda jaoks kõige sobivam vastusevariant:

- 1 – pole üldse nõus
- 4 - olen täitsa nõus
- 2 ja 3 - vahepealsed variandid.

Kui sa ei saa küsimusest aru või ei oska vastata, siis vali vastusevariant „ei oska vastata“.

Lisa 3. Kahe kooli õppijate hinnangute mediaanide sagedustabel

	Vastusevariant	„1“	„2“	„3“	„4“
Kognitiivsed strateegiad	Esimene kool	2	9	43	32
	Teine kool	0	2	25	33
Metakognitiivsed protsessid	Esimene kool	1	15	37	33
	Teine kool	0	2	26	32
Motivatsioon	Esimene kool	2	16	36	32
	Teine kool	0	3	23	34

Lisa 4. Tüdrukute ja poiste hinnangute mediaanide sagedustabel

	Vastusevariant	„1“	„2“	„3“	„4“
Kognitiivsed strateegiad	Tüdrukud	0	5	31	35
	Poisid	2	6	37	30
Metakognitiivsed protsessid	Tüdrukud	0	9	31	31
	Poisid	1	8	32	34
Motivatsioon	Tüdrukud	0	9	25	37
	Poisid	2	10	34	29

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Jaana Urubkova

(sünnikuupäev: 20.07.1992)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose 4.-5. klassi õpilaste hinnangud enda eneseregulatsioonioskuste tasemele õppimist toetavat ja traditsioonilist hindamist kasutavas kahe Tartu koolis ,

mille juhendaja on Maria Jürimäe,

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace´i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 20.05.2016.