

**Tartu Ülikool**  
**Sotsiaal- ja haridusteaduskond**  
**Koolieelse lasteasutuse õpetaja magistriõppe õppekava**

**Natalia Doroshenko**

**1. KLASSI LASTE ENESEHINNANGUTE SEOSSED ÕPETAJATE JA  
VANEMATE USKUMUSTEGA JA LASTE TEGELIKE OSKUSTEGA**

**Magistritöö**

**Juhendaja: Katrin Mägi, MA**

**Läbiv pealkiri: Enesehinnang, õpetajate ja vanemate uskumused**

**Tartu 2010**

### Kokkuvõte

Magistritöö eesmärgiks oli uurida laste enesehinnanguid oma oskustele matemaatikas ja lugemises esimese klassi algul ning nende seoseid lasteaiaõpetajate hinnangutega laste akadeemilistele ja eneseregulatsioonioskustele, samuti algkooliõpetajate ja emade hinnangutega laste matemaatika ja lugemisoskustele ning laste tegelike oskustega matemaatikas ja lugemises. Samuti uuriti seoseid õpetajate ja emade hinnangute ja ka laste tegelike oskuste vahel. Vaadeldi soo, aine ja hindaja mõjusid nende erinevate tunnuste puhul. Uurimuses osales kokku 791 last (422 poissi ja 369 tüdrukut) ning 29 lasteaiaõpetajat, 53 algkooliõpetajat ja 590 ema. Lasteaiaõpetajate hinnangud olid olemas 291 ja algkooliõpetajate hinnangud 725 lapse kohta. Uurimusest ilmnas, et vanemate ja õpetajate hinnangul tüdrukutel on kõrgemad lugemise ja eneseregulatsioonioskused, poistel matemaatilised oskused. Laste enesehinnangutes ilmnas soo ja aine koosmõju – poiste enesehinnang matemaatikas oli oluliselt kõrgem kui lugemises. Esimese klassi laste akadeemiline oskus on seotud nõrgalt ainespetsiifilise enesehinnanguga. Algkooliõpetajate ja emade poolt hinnatud lugemisoskus oli lapse lugemise enesehinnanguga seotud võrdselt mõõdukalt, kuigi emad hindasid üldiselt lapse võimekust kõrgemaks kui õpetajad. Õpetajate hinnatud lugemise ja matemaatilised oskused ja lapse tegelikud oskused nendes ainetes on tugevalt seotud kui emade hinnangud.

*Märksõnad:* lasteaed; esimene kooliaste; akadeemiline enesehinnang; emade ja õpetajate uskumused; akadeemilised oskused

## **The Relations Between 1st Grade Children's Beliefs of Their Competence, Teacher's and Parent's Beliefs and Children's Skills**

### **Abstract**

The aim of the Masters' Thesis was to investigate children's beliefs about their competence in reading and math in the beginning of first grade and their relations to kindergarten teacher's evaluations of children's academic and self-regulation skills, as well as to elementary school teacher's and mother's ratings of children's math and reading abilities and children's skills in math and reading. We also explored the relations between teacher's and mother's ratings and children's skills. The co-effects of gender, subject and raiter were also investigated. The sample consisted of 791 children (422 boys and 369 girls) and 29 kinderkarten teachers, 53 elementary school teachers and 590 mothers. Kindergarten teacher's ratings were present for 291 children and elementary school teacher's ratings for 725 children. We found, that according to the raitings of parent's and teacher's, girls have higher reading and self-regulations skills and boys have higher maths skills. In children's self-evaluations co-effect of gender and subject appeared – boys had significantly higher believes about their competence in math compared to reading. First grade children's academic skills are weakly correlated to their subject-specific self-evaluations. Elementary school teachers and mothers rated reading skills were equally moderately correlated to children's self-evaluations, although mothers ratings about their child's competence were generally higher than teacher's ratings. Teacher's ratings about child's competence and children's skills were correlated stronger than mothers ratings and children's skills.

*Keywords:* kindergarten; elementary grades; academic self-beliefs; mother's and teacher's beliefs; academic skills

## Sissejuhatus

Kognitiivsed võimed on parimad õpitulemuste ennustajad erinevates valdkondades (Kuncel, Hezlett, & Ones, 2004), kuid ennustavad siiski vaid umbes 25% õpitulemustest (Steinmayr & Spinath, 2008). Viimastel aastakümnetel tunnevad uurijad huvi ka isiksuslike ja motivatsiooniliste tegurite vastu, sest ka neil on oluline roll saavutuste ennustamisel (Barrick & Mount, 2005). Samuti on näidatud laste varasemate õppimiskogemuste tähtsat mõju lapse akadeemilistele saavutustele, koolikäitumisele ja edukusele (Burnett, Craven, & Marsh, 1999; Chan, 2000; Davies & Brember, 1999b; Grolnick, Kurowski & Gurland, 1999).

Kaasaegse alushariduse ja lasteasutuse peamiseks eesmärgiks on luua keskkond, mis toetaks ja suunaks laste igakülgset õppimist ja arengut (Yan & Yuejuan, 2008). Koolieelne iga omab tähtsat mõju lapse arengule – sel perioodil hakkavad kujunema lapse huvid, eelteadmised ja uskumused, mis on aluseks sotsiaal-emotsionaalsele ja kognitiivsele arengule (Hughes, Dunn, & White, 1998). Cutting ja Dunn'i (2002) uurimus on näidanud, et mõningad raskused lapse emotsionaalses arengus ja pudujäägid sotsiaalses tagasisides peegelduvad lapse tajutud võimekususkumustes ja enesehinnangu arengus. Samuti on Seefeldt, Galper ja Denton'i (1997) uurimus näidanud, et juba lasteaiaajaperioodil kujuneb lapsel positiivne või negatiivne arusaam koolist ja kooliõpetajast. Siiski enamik lasteaialapsi alustab kooliteed positiivse suhtumisega kooli ning nad on optimistlikud oma võimete suhtes ja neil on kõrged eduootused erinevates valdkondades (Freedman-Doan, Wigfield, Eccles, Blumenfeld, Arbretton, & Harold, 2000). Koolis hakkavad lapsed järjekindlalt oma saavutuste kohta tagasisidet saama ja nende võimekususkumused ja eduootused hakkavad langema (Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2000; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995). Võimekususkumusi ja eduootusi seostatakse aga lapse saavutusmotivatsiooni ja seeläbi tuleviku saavutustega (Valentine, DuBois, & Cooper, 2004).

Viimastel aastakümnetel on uuritud ka eneseregulatsiooni efekte õpilaste akadeemilistele saavutustele (Schunk & Zimmerman, 1997). Uurimused on näidanud, et akadeemiline enesehinnang on positiivselt seotud eneseregulatsiooni oskustega (nt keskendumisvõime, ülesandele suunatus, reeglite järgmine) (Ommundsen, Haugen, & Lund, 2005). Raver'i ja Knitzer'i (2002) arvates on laste sotsiaalne kompetentsus (ka eneseregulatsioon) oluliseks lapse akadeemilise edukuse ennustajaks algkoolis.

Kuigi varasemates uurimustes on käsitletud seoseid laste enesehinnangute ja õpetajate või vanemate hinnangute vahel laste võimekusele, ei ole vaadeldud koos lasteaiaõpetajate,

algkooliõpetajate ja emade hinnanguid ning nende omavahelisi seoseid ja seoseid laste enesehinnangutega. Samuti on vähe uurimusi, kus on koos vaadeldud õpetajate hinnanguid laste akadeemilistele ja eneseregulatsioonioskustele.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on uurida laste enesehinnanguid oma oskustele matemaatikas ja lugemises esimese klassi algul ning nende seoseid lasteaiaõpetajate hinnangutega laste akadeemilistele ja eneseregulatsioonioskustele, samuti algkooliõpetajate ja emade hinnangutega laste matemaatika ja lugemisoskustele ning laste tegelike oskustega matemaatikas ja lugemises. Samuti uurisime seoseid õpetajate ja emade hinnangute ja ka laste tegelike oskuste vahel. Lisaks vaatlesime soo, aine ja hindaja mõjusid nende erinevate tunnuste puhul.

## **Enesehinnang**

Enesehinnang on tähtis mitmetahuline konstrukt psühholoogias ja hariduses (Bei Yu Tan & Yates, 2007; Marsh & Craven, 2006). On leitud, et kõrge enesehinnanguga inimestel on vähem depressiivseisundeid, ärevusi ja lootusetust ning on enam positiivseid emotsioone ja frustratsiooni taluvust võrreldes madala enesehinnanguga inimestega (Crocker & Wolfe, 2001; Rosenberg, Schooler, Schoenbach, & Rosenberg, 1995).

Esimesena kirjeldas ja analüüsis enesehinnangut William James (James, 1890), kuid tõsisemalt hakati enesehinnangut uurima alates 1970ndatest aastatest kognitiivse psühholoogia raames (Wigfield & Karpathian, 1991). Enesehinnangut uuritakse minakontseptsiooni käsitluses. Uurimuskirjanduses on kaks minakontseptsiooni teoreetilist mudelit – vanem ühemõõtmiline struktuur, mis lähtub minakontseptsiooni terviklikkusest, ja viimastel aastakümnetel domineeriv mitmemõõtmiline hierarhiline minakontseptsiooni mudel ehk *Shavelsoni mudel* (Marsh, 1990b; Marsh & Craven, 2006). Selle mudeli kohaselt on kõrgemaiks tasandiks üldine enesehinnang, mis on seotud inimese elu rahulolu ja psüühilise heaolu ning toimetulekuga. Üldine enesehinnang jaguneb kaheks spetsiifilisemaks enesehinnanguks: akadeemiliseks ja mitteakadeemiliseks, millest kumbki veel omakorda jaguneb valdkonnaspetsiifilisteks hinnanguteks oma oskuste ja võimete kohta.

Varasemad uurimused olid keskendunud üldistele akadeemilistele saavutustele ja üldisele enesehinnangule (nt Chapman, 1988; Skaalvik & Hagtvet, 1990), kuna Harter & Pike (1984) on sõnastanud, et koolieelikute ja esimese klassi õpilaste tajutud võimekususkumused ja enesehinnang on üldine. Näiteks Chapman'i (1988) uurimus erivajadustega lastega on näidanud, et õpiraskus mõjutab just akadeemilist mitte aga üldist enesehinnangut. Põhjuseks

võib olla üldise enesehinnangu nõrk seos vaimse võimekuse ja akadeemiliste saavutustega (Rosenberg *et al.*, 1995).

Viimasel ajal pööratakse uurimustes enam tähelepanu spetsiifilistele akadeemilistele oskustele ja ainespetsiifilisele enesehinnangule (nt Chapman & Tunmer, 1995; 1997; Helmke & van Aken, 1995; Aunola *et al.*, 2002). Marsh'i (1990a) uurimus näitas, et kuigi enesehinnangud on valdkonnaspetsiifilised (eristuvad nt lugemises ja matemaatikas), on nad ka omavahel seotud.

Käesolevas töös uuritakse laste enesehinnangut oma lugemise ja matemaatika oskustele esimese klassi algul. See tähendab, et uuritakse akadeemilist enesehinnangut valdkonnaspetsiifiliselt.

#### *Akadeemiline enesehinnang varases lapseas*

Lapse arusaam endast sõltub vanusest (Wigfield & Karpathian, 1991). Käesolevas töös uuritakse esimese klassi lapsi, mistõttu käsitletakse vastava vanuserühma enesehinnangu ealisi iseärasusi. Uurimused on näidanud, et enesehinnang ei ole inimese arengu jooksul püsiv (Twenge & Campbell, 2001) – see hakkab juba varases lapsepõlves arenema (Davis-Kean & Sandler, 2001; Marsh, Ellis, & Craven, 2002) ning vanuse kasvades diferentseerub (Byrne & Shavelson, 1996).

Mitmed uurimused on andnud erinevaid ja vastukäivaid tulemusi vanuselisest mõjust lapse enesehinnangule. Ühed uurimused on näidanud, et laste enesehinnang oma võimetest vanuses 4 kuni 7-8 aastat on ebarealistlikult positiivne ning diferentseerimata, mis väljendub selles, et lapsed ülehindavad oma kompetentsust erinevates oskustes, olles optimistlikumad ootustes, ning tulemusena ei ole võimelised täpselt hindama oma akadeemilisi saavutusi. Esimese kahe kooliaasta jooksul hakkab lapse usk oma võimekusse langema, aga muutub samas ka realistlikumaks (Aunola *et al.*, 2002; Bouffard, Marcoux, Vezeau, & Bordeleau, 2003; Gullo & Ambrose, 1987; Jacobs *et al.*, 2002; Marsh, 1989; Marsh *et al.*, 1998; Rytönen *et al.*, 2007; Wigfield & Eccles, 2000; Wigfield *et al.*, 1997). Lapse kõrge enesehinnangu põhjuseks on see, et vanuses kuni 7-8 aastat on laste arusaamised endast ebaselged, osalised ja ebatäpsed, sest põhinevad ebapiisavatel tajudel ja kogemustel (Seefeldt *et al.*, 1997). Samuti ei oska lapsed ennast teistega võrrelda kuna nende kognitiivsed võimed on piiratud (Wigfield *et al.*, 1997). Samas on mitmed teised uurijad leidnud, et lasteaia- ning esimese klassi laste enesetaju oma akadeemilistele ja sotsiaalsetele oskustele on eristunud (Eccles *et al.*, 1993; Marsh, Craven & Debus, 1991). Samuti eristuvad akadeemilises enesehinnangus hinnangud erinevatele ainevaldkondadele (Marsh, 1989; Wigfield *et al.*,

1997) ning lapsed suudavad suhteliselt hästi hinnata oma võimeid (Anderson & Adams, 1985; Simonson & Strein, 1997; Madigan, Winsler, Maradiaga, & Grubba, 2002). See näitab, et ainespetsiifilisus ilmneb juba algklassides (Eccles *et al.*, 1993; Marsh *et al.*, 1991).

Uurimused hilises lapseas lastega on näidanud, et laste hinnangud oma võimete ja oskuste kohta langevad varasest (vanus 3-8) lapseõlvest kuni varase (vanus 12-14) nooruseeni (nt Chapman & Tunmer, 1995; Eccles *et al.*, 1993; Marsh, 1989; Wigfield *et al.*, 1997) ning tõusevad jälle keskmise ja hilisema (vanus 15 ning vanem) nooruseea jooksul (Eccles *et al.*, 1989; Jacobs *et al.*, 2002; Wigfield, 1994). See tähendab, et vanusega laste tajutud võimekususkumused muutuvad kooskõllisemaks nende tegelike saavutustega (Chapman & Tunmer, 1995).

#### *Akadeemiline enesehinnang ja oskused*

Mitmed uurimused on näidanud, et akadeemilised oskused ja ainespetsiifilised enesehinnangud on omavahel seotud (Byrne, 1986; Chapman & Tunmer, 1995; 1997; Chapman *et al.*, 2000; Davies & Brember, 1999a; Marsh & Yeung, 1997; Mujis, 1997).

Samas on akadeemiliste oskuste ja ainespetsiifilise enesehinnangu vaheliste seoste uurimine õpilastel andnud vastakaid tulemusi. Ühed uurimused on näidanud, et positiivne enesetaju (Valentine *et al.*, 2004) ennustab paremaid akadeemilisi tulemusi (Marsh & Hau, 2003, 2004; Marsh *et al.*, 2006) ning samuti aitab õpilasel kontrollida oma läbikukkumisi (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003; Sommer & Baumeister, 2002). Teised uurimused on näidanud, et kehvad õpitulemused mõjutavad negatiivselt lapse tajutud võimekususkumuste arengut (Chapman *et al.*, 2000), mis võib endaga kaasa tuua ebaõnne ootusi ning püsimatust ülesannete sooritusel (Rytkönen *et al.*, 2007). Näiteks 64 uurimuses erivajadustega lastega on leitud, et õpiraskustega lastel on madalam akadeemiline enesehinnang kui õpiraskusteta lastel (Elbaum & Vaughn, 2001). Lisaks on osad uurimused näidanud vastastikust mõju enesehinnangu ja õpitulemuste vahel (Guay, Larose, & Boivin, 2004; Marsh & Ayotte, 2003). Seega ei võimalda varasemad uurimused teha üheseid järeldusi selle kohta, kas enesehinnang mõjutab õpitulemusi või vastupidi.

Samuti on leitud uurimustes vanuselisi erinevusi seostes akadeemiliste saavutuste ja ainespetsiifilise enesehinnangu vahel. Näiteks uurimus Portugali seitsmenda kuni üheksanda klassi õpilastega on näidanud, et akadeemilised saavutused ennustasid õpilaste ainespetsiifilist enesehinnangut seitsmendas klassis, kuid mitte hilisemas kooliastmes. Seda tulemust on põhjendatud sellega, et akadeemilised saavutused on enesehinnangu kujunemise seisukohalt tähtsad noorematele lastele, sest vanemad lapsed panevad enesehinnangu kujundamisel rõhku

teistele, mitteakadeemilistele valdkondadele (emotsionaalsele, sotsiaalsele, füüsilisele) (Alves-Martins, Peixoto, Gouveia-Pereira, Amaral, & Pedro, 2002).

### *Soolised erinevused enesehinnangutes ja tegelikes oskustes*

Poisid ja tüdrukud väärtustavad erinevaid õppeaineid erinevalt ning omavad erinevaid uskumusi oma võimetest ja pädevustest konkreetses valdkonnas (Crocker & Wolfe, 2001; Meece, Bower Glinke, & Burg, 2006). See tähendab, et ka ainespetsiifilises enesehinnangus ilmnevad soolised erinevused, mida uuritakse ka käesolevas töös. Uurimused on näidanud, et poisid suhtuvad negatiivsemalt lugemisse ning nende enesehinnang lugemisele on madalam kui tüdrukutel (Marsh *et al.*, 1991; McKenna, Kear & Ellsworth, 1995). Samas on poistel positiivsem enesehinnang matemaatikas võrreldes tüdrukutega (Jacobs *et al.*, 2002; Marsh, 1989; Skaalvik & Skaalvik, 2004; Wigfield *et al.*, 1997).

Soolised erinevused enesehinnangus ja tajutud võimekususkumustes on ajas püsivad (Wigfield *et al.*, 1997) ning eksisteerivad juba algkooli õpilastel (Wigfield *et al.*, 1991). Eccles'i *et al.* (1993) uurimus 865 lapsega vanuses 7-10 aastat on näidanud, et esimese klassi poiste tajutud võimekususkumused olid kõrgemad matemaatikas ja spordis, tüdrukutel lugemises ja muusikas. Samuti on hilisemad uurimused kinnitanud Eccles'i ja tema kolleegide tulemusi (Fredricks & Eccles, 2002).

Kuigi uurimustes on leitud soolised erinevused ainespetsiifilistes enesehinnangutes, sageli oskustes poiste ja tüdrukute vahel soolisi erinevusi siiski ei ilmne (nt Aunola *et al.*, 2004; Skaalvik & Rankin, 1994). Siinkohal on uurimustulumused siiski mõneti vasturääkivad ja on ka leitud, et poiste matemaatilised oskused on paremad kui tüdrukutel (Aunola *et al.*, 2004; Leahey & Guo, 2001; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller, & Baumert, 2005; Watt, 2004) ja seda eriti heade matemaatiliste oskustega lastel (Geary, 1996). Vastupidiselt eelnevale on mõned uurijad ka leidnud, et hoopis tüdrukute matemaatikaalane tase on kõrgem kui poistel ning nemad ületavad poisse koolis nii matemaatikas kui ka lugemises (Ai, 2002; Amrein & Berliner, 2002).

### **Vanemate ja õpetajate hinnangud laste akadeemilistele oskustele – seosed laste enesehinnangutega**

Lapse oskusi võib uurida nii testi ja enesehinnangu abil kui ka õpetajate ja vanemate hinnangutena laste akadeemiliste oskuste kohta. On leitud, et lapse enesehinnang on tihedalt seotud väliste faktorite mõjuga ning vanemaks saades ennustatav (Marsh *et al.*, 1998; Wigfield & Karpathian, 1991; Wigfield, 1994; Wigfield *et al.*, 1997). See tähendab, et lapse arenguga hakkab enesehinnangut mõjutama väline tagasiside õpetajatelt, vanematelt ja



eakaaslastelt lapse akadeemilistele oskustele ning laps hakkab toetuma sotsiaalsele võrdlusele, mis on aluseks erinevate hinnangute tasakaalustamisel ning akadeemilise kompetentsuse omandamisel (Bleeker & Jacobs, 2004; Frome & Eccles, 1998; Robins & Trzesniewski, 2005). Vastastikune seos lapse enesehinnangu ja tagasiside vahel tugevneb keskmise lapsepõlve jooksul (Wigfield, 1994). Käesolevas töös uuritakse lasteaia- ja algkooliõpetajate ja emade hinnanguid laste oskustele ning nende seoseid lapse enesehinnanguga.

Õpetajate uskumused lapse võimetest on olulised kuna mõjutavad tema käitumist lapse suhtes (Pajares, 1992). See tähendab, et õpetaja kellel on kõrged või madalad uskumused lapse võimetest võib vastavalt muuta oma käitumist, tema kommentaarid lapse käitumisele võivad tugevdada või langetada lapse enesehinnangut. Positiivne tagasiside, aktsepteerimine, siirus, empaatia ja tugi lapse suhtes on olulisteks tingimusteks klassis (Chan, 2000). Näiteks on leitud, et õpetajate ootused ennustavad lapse õpitulemusi (Jussim & Harber, 2005) ning testi sooritust (Wigfield, Galper, Denton, & Seefeldt, 1999). Samuti Li (1999) on näidanud, et õpetajad ülehindavad poiste matemaatilisi oskusi. Uurimused erivajadustega lastega on näidanud, et õpetajatel on madalad akadeemilised ootused erivajaduste laste suhtes (Aloia, Maxwell, & Aloia, 1981).

Õpetajate uskumuste kõrval on viimastel aastakümnetel vanemate uskumused lapse võimetest samuti aktuaalsed. Uurimused on näidanud, et vanemate uskumused ja ootused lapse suhtes avaldavad mõju lapse kooli edukusel (Murphey, 1992). Vanemad omavad uskumusi lapse üldisest arengust (nt lapse kogemuste mõju), spetsiifilistest võimetest (nt ealised erinevused võimetes) ja haridusest (Roskam, 2005). Uurimused on näidanud positiivset seost vanemate uskumuste ja lapse akadeemiliste võimete vahel (Galper *et al.*, 1997). Näiteks on leitud, et emad hindavad lapse võimeid täpsemini kui isad (Miller, 1988). Grolnick *et al.*, (1999) on leitud, et emad mõjutavad nii laste lugemise sooritusi kui ka matemaatilisi tulemusi. See võib tähendada, et emad tegelevad lastega rohkem kui isad ning on teadlikumad laste oskustest. Samuti on leitud, et lapsevanemate hinnangud lapse kompetentsusele akadeemilises valdkonnas ja lapse tajutud võimekususkumused korreleeruvad omavahel tugevamalt kui õpetaja ja lapse uskumused (Jacobs & Eccles, 1992; Marsh & Craven, 1991; Parsons *et al.*, 1982; Wigfield *et al.*, 1997).

Vanemate ja õpetajate hinnangud lapse oskustele kalduvad olema stereotüüpsed, mis ilmselt mõjutab laste enesehinnanguid. Mis tähendab, et õpetajad ja vanemad hindavad erinevalt poisse ja tüdrukuid konkreetses valdkonnas ning lapsed võtavad täiskasvanute inimeste uskumusi omaks. Nii varasemad uurimused on näidanud, et õpetajad omavad stereotüüpe soolistest erinevustest juba väikestel lastel (Loeb & Host, 1979) ning tihti

kohtlevad poisse ja tüdrukuid vastavalt sooliste ootustele (Etaugh & Harlow, 1975; Fagot, 1981). See tähendab, et õpetajate hinnangul poisid omavad paremaid matemaatilisi oskusi, tüdrukutel on paremad keelelised oskused. Hilisemad läbilõike ja longituudsed uurimused kinnitavad, et soo mõju on kooskõlas sooliste stereotüüpidega, püsiv ning vanusega ei varieeru (Jacobs *et al.*, 2002; Marsh *et al.*, 2006; Watt, 2004) ning kehtib varasest lapsepõlvest kuni täiseani (Eccles *et al.*, 1993; Marsh, 1989). Samuti on leitud, et vanemad hindavad poisse ja tüdrukuid sarnaselt õpetajatega (Stevenson & Neuman, 1986), ning lasteaiaõpetajad tajuvad tüdrukute eeloscusi paremini kui poistel (Angenent & de Man, 1989).

### **Eneseregulatsioon lapseas**

Eneseregulatsioon on veel üks tähtis konstrukt, mis on oluline efektiivseks õppimiseks (Grolnick *et al.*, 1999) ja edukaks kohanemiseks koolis (McIntyre, Blacher & Baker, 2006). On leitud, et eneseregulatsiooni oskused (impulsiivsuse mahasurumine, tasu pikendus ja ülesannete nõute täitmine) aitavad kaasa sotsiaalseks ja akadeemiliseks kompetentsuseks ning nende puudumine suurendab käitumuslike ja akadeemilisi riske (Olson, Bates, Sandy & Schilling 2002). Uurimused on näidanud akadeemilise enesehinnangu positiivset seost eneseregulatsioonioskustega (Ommundsen *et al.*, 2005).

Eneseregulatsioonil ei ole ühisdefiniitsiooni, kuigi konstrukt sisaldab peamiselt käitumuslike ja emotsionaalseid aspekte (McIntyre, Blacher & Baker, 2006). Näiteks on eneseregulatsiooni defineeritud kui inimese võimet reguleerida oma emotsioone, tähelepanu ning käitumist vastavalt seestmistele ja keskkonna poolt esitatavatele nõudmistele (Raffaelli, Crockett, & Shen, 2005; Eisenberg, Fabes, Murphy, Maszk, Smith & Karbon, 1995).

Kopp (1982) on leidnud, et eneseregulatsiooni võime hakkab arenema juba varases lapseas. Oluline roll lapse eneseregulatsiooni oskuste arendamisel ja seeläbi ka käitumuslike probleemide ennetamisel on vanematel ja õpetajatel (Bloomquist, August, Brombach, Anderson, & Skare, 1996; Olson, Bates, & Bayles, 1990).

Eneseregulatsiooni uurimused on vasturääkivad, osalised ja ebaselged, kuna enamik neist uurimustest on olnud lühiajalised läbilõike või longituudsed uurimused ning tegelenud peamiselt lasteaia ja algkooli lastega. Pikaajalisi longituudseid eksperimente, mis uuriksid samu lapsi erineval ajal, on vähe. Seega eneseregulatsiooni struktuur erinevas eas ei ole uuritud ning on vähe teada eneseregulatsiooni arengust hilisemas lapseas (for review: Jahromi & Stifter, 2008; Raffaelli, *et al.*, 2005).

Vaatamata puudustele uurimustes, on siiski leitud individuaalseid ja soolisi erinevusi eneseregulatsioonis. Mischel, Shoda ja Rodriguez (1989) ning Kopp (1982) on sõnastanud, et individuaalsed erinevused eneseregulatsiooni võimes on ajas püsivad. See tähendab, et lasteaialaps, kellel on kõrge eneseregulatsiooni võime näitab ka kõrget eneseregulatsiooni hilisemas lapseas ning noorukieas.

Uurimustulemustest on selgunud, et tüdrukute eneseregulatsiooni oskused on paremad kui poistel. Näiteks Murphy, Eisenberg, Fabes, Shepard ja Guthrie (1999) on leidnud, et lapsevanemad hindasid tüdrukutel tähelepanu, käitumise kontrolli ja keeldudele allumist oluliselt kõrgemalt kui poistel. Kochanska, Murray, & Harlan (2000) uurimus on näidanud, et tüdrukute käitumuslike ülesannete (võime pikendada tasu, madal motoorne aktiivsus, suunatud tähelepanu) skoorid on kõrgemad kui poistel. Stifter'i ja Spinrad'i (2002) eneseregulatsiooni aspektide uurimustulemuste analüüs soolistest erinevustest on näidanud, et poistel on nõrgemad eneseregulatsiooni oskused kui tüdrukutel. Hilisem Raffaelli *et al.* (2005) kaheksaastane longituudne uurimus on näidanud, et tüdrukute eneseregulatsiooni võime on kõrgem kui poistel igas vanuses.

Käesolevas töös uuritakse lasteaia ja esimese klassi laste eneseregulatsioonioskusi ja nende seoseid laste akadeemiliste oskuste ja enesehinnangutega lasteaia ja kooliõpetajate hinnangute alusel.

### **Eesmärgid ja hüpoteesid**

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on uurida laste enesehinnanguid oma oskustele matemaatikas ja lugemises esimese klassi algul ning nende seoseid lasteaiaõpetajate hinnangutega laste akadeemilistele ja eneseregulatsioonioskustele, samuti algkooliõpetajate ja emade hinnangutega laste matemaatika ja lugemisoskustele ning laste tegelike oskustega matemaatikas ja lugemises. Samuti uurisime seoseid õpetajate ja emade hinnangute ja ka laste tegelike oskuste vahel. Lisaks vaatlesime soo, aine ja hindaja mõjusid nende erinevate tunnuste puhul.

Püüame leida vastuseid järgmistele uurimisküsimustele:

1. Kas ilmneb soolisi erinevusi laste enesehinnangutes, õpetajate ja vanemate hinnangutes ning laste tegelikes oskustes ning soo ja aine koosmõjusid?

Oletame, et vanemad ja õpetajad hindavad poiste oskusi paremaks matemaatikas ja nõrgemaks lugemises võrrelduna tüdrukutega (Jacobs *et al.*, 2002; Marsh *et al.*, 2006; Watt, 2004). Samuti on leitud, et tüdrukute enesehinnang on kõrgem lugemises ja poistel matemaatikas (Marsh *et al.*, 1991; McKenna *et al.*, 1995; Wigfield *et al.*, 1997). Sooliste

erinevuste kohta tegelikes oskustes on varasemad uurimused andnud väga erinevaid tulemusi, mistõttu me selle kohta hüpoteesi ei püstita. Lisaks on varasemates uurimustest leitud, et emad hindavad laste oskusi kõrgemalt kui õpetajad (Evans, Bell, Mansell, & Shaw, 2001). Samuti oletame, et õpetajate hinnangud tüdrukute eneseregulatsioonioskustele on kõrgemad kui poiste oskustele (Stifter & Spinrad, 2002; Raffaelli *et al.*, 2005);

2. Kuidas on lasteaiaõpetajate hinnangud seotud laste enesehinnangute ja tegelike oskustega esimese klassi algul?

Oletame, et lasteaiaõpetaja hinnangud nii akadeemilistele kui eneseregulatsioonioskustele on seotud laste tegelike oskustega (näiteks Davies & Brember, 1999b; Ommundsen *et al.*, 2005). Samuti oletame, et hinnang akadeemilistele oskustele on seotud ka laste enesehinnanguga (Marsh *et al.*, 1998; Wigfield & Karpathian, 1991; Wigfield, 1994; Wigfield *et al.*, 1997).

3. Kuidas on algkooliõpetajate ja emade hinnangud seotud laste enesehinnangute ja tegelike oskustega esimese klassi algul?

Oletame, et vanemate hinnangud on lapse enesehinnanguga tugevamalt seotud kui õpetaja hinnangud (Marsh & Craven, 1991; Wigfield *et al.*, 1997). Samas arvame, et õpetajate hinnangud on tugevamini seotud lapse tegelike oskustega kui emade hinnangud (Wigfield *et al.*, 1999). Oletame ka, et õpetaja hinnatud eneseregulatsioonioskused on seotud laste lugemise ja matemaatikaalaste oskustega (Ommundsen *et al.*, 2005).

4. Kuidas on lapse enesehinnang seotud tegelike oskustega?

Oletame, et lapse akadeemiline aineoskus on positiivselt seotud ainespetsiifilise enesehinnanguga kuid need seosed ei ole veel väga tugevad (Chapman & Tunmer, 1997).

5. Kuidas on omavahel seotud lasteaiaõpetajate, algkooliõpetajate ja emade hinnangud laste oskustele?

Kuna lasteaiaõpetajate, algkooliõpetajate ja emade hinnanguid ei ole varasemalt koos uuritud, siis me siinkohal hüpoteesi ei püstita.

## Metoodika

### Valim ja protseduur

Käesolev töö on osa longituudsest projektist „Areng üleminekul lasteaiast kooli ja esimeses kolmes klassis – vastastikune interaktsioon lastevanemate, õpetajate ja laste vahel“, hõlmates ajaperioodi lasteaia koolieelsest kevadest esimese klassi sügiseni. Kirjeldatud on ainult neid mõõdikuid ja protseduure, mis on antud tööga otseselt seotud.

Uurimuses osales kokku 791 last (422 poissi ja 369 tüdrukut) ning 29 lasteaiaõpetajat, 53 algkooliõpetajat ja 590 ema. Lasteaiaõpetajate hinnangud olid olemas 291 ja algkooliõpetajate hinnangud 725 lapse kohta. Erinevates analüüsides osalejate arv varieerus ning täpne osalejate arv on seetõttu märgitud analüüside juurde. Uurimuses osalevate laste vanemad olid andnud nõusoleku oma laste osalemiseks pikaajalises projektis. Uurimus viidi läbi eestikeelsetes koolides Põhja-Lõuna- ning Edela-Eestis ning valim oli etnilises mõttes homogeenne.

Lasteaiaõpetajad hindasid laste akadeemilisi eeloskusi ja eneseregulatsioonioskusi koolieelsel kevadel. Esimese klassi sügisel hindasid algkooliõpetajad laste oskusi lugemises ja matemaatikas ja samuti nende eneseregulatsioonioskusi. Ka emad hindasid laste oskusi lugemises ja matemaatikas, samuti lapsed ise. Selleks paluti lastel täita vastavad küsimustikud. Lapsi testiti koolitundide ajal. Esimese klassi sügisel hinnati ka laste matemaatika- ja lugemisoskust vastavate testidega.

## Hindamisvahendid

### *Akadeemilised eeluskused*

Akadeemilisi eeloskusi hinnati kolmest küsimusest koosneva skaalaga: 1) *Lapse keelelised oskused (lugemine, jutustamine); 2) Lapse matemaatilised oskused; 3) Lapse käelised oskused (joonistamine, kirjutamine)*. Lasteaiaõpetajad andsid hinnanguid 3-punktilisel Likerti-tüüpi skaalal, hinnates kas lapse oskused igas valdkonnas on 1=*nõrgad*, 2=*keskmised* või 3=*suurepärased*. Skaala sisereliaablus oli hea (Cronbach'i  $\alpha = 0,84$ ).

### *Eneseregulatsioonioskused*

Eneseregulatsioonioskusi hinnati nii lasteaias kui esimeses klassis neljast küsimusest koosneva skaalaga: 1) *Suudab pingelises olukorras rahulikult jääda; 2) Järgib rühmas kokkulepituid reegleid; 3) Teeb koostööd täiskasvanutega; 4) Kuulab ja täidab õpetaja korraldusi*. Õpetajad andsid hinnanguid 5-punktilisel Likerti-tüüpi skaalal. Skaala sisereliaablus oli hea nii lasteaias (Cronbach'i  $\alpha = 0,85$ ) kui koolis (Cronbach'i  $\alpha = 0,84$ ).

### *Algkooliõpetajate ja emade hinnang lapse lugemis- ja matemaatikaalasele võimekusele*

Algkooliõpetajate ja emade hinnanguid lapse lugemis- ja matemaatilistele oskustele uuriti küsimustikuga, mis põhineb Frome & Ecclesi (1998) poolt koostatud küsimustikul. Küsimustiku kohandas eesti keelde Katrin Mägi. Skaala koosnes kolmest väitest: 1) *Kui hästi läheb lapsel praegu matemaatikas/lugemises?* 2) *Kui võimekas on laps matemaatikas/lugemises?* 3) *Kui palju peab laps pingutama, et tal matemaatikas/lugemises*

*hästi läheks?* Emad ja õpetajad andsid hinnanguid 5-punktisel Likerti-tüüpi skaalal. Kõigi kolme vastuse põhjal arvutati välja keskmine hinnang. Skaalade sisereliaablused olid emade puhul rahuldavad ja õpetajate puhul head (Cronbach'i  $\alpha = 0,64$  ema hinnang matemaatikas; Cronbach'i  $\alpha = 0,74$  ema hinnang lugemises; Cronbach'i  $\alpha = 0,86$  algkooliõpetaja hinnang matemaatikas; Cronbach'i  $\alpha = 0,89$  algkooliõpetaja hinnang lugemises).

#### *Laste enesehinnangud matemaatikas ja lugemises*

Laste enesehinnanguid mõõdeti skaalal, mis koostati inglisekeelse küsimustiku (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993) põhjal. Skaala kohandas eesti keelde Katrin Mägi. Skaalade sisereliaablus oli rahuldav (Cronbach'i  $\alpha = 0,64$  matemaatikas ja Cronbach'i  $\alpha = 0,64$  lugemises). Skaala koosnes kahest väitest: 1) *Hinda, kui hästi sul läheb lugemine praegu?* 2) *Hinda, kui hästi sul läheb lugemine testega võrreldes?* Hinnanguid andsid lapsed 3-punktisel Likerti-tüüpi skaalal. Kõigi kolme vastuse põhjal arvutati välja keskmine hinnang.

#### *Matemaatika- ja lugemise eeloscused*

1. klassi sügisel mõõdetud matemaatikaalaste algteadmiste test koostati lasteaias õppekava arvesse võttes. Selle testiga hinnati peamiselt arvude tundmist ning arvutamisoskust. Esiteks pidi õpilane loendama ja joonistama/märkima kujundeid (*Joonista kõrvale kasti samapalju palle/Joonista kasti 5 ruutu vähem*). Teiseks tuli täita arvureas puuduvad arvud (9, 10, 11, 12, \_\_, \_\_; 2, 4, \_\_, \_\_, 10, 12) ning kolmandaks lahendada 4 tekstülesannet (nt *Matil oli 10 õuna. Mati andis 1 õuna Pillele ja 1 õuna Ainile. Mitu õuna jäi Matile?*). Lugemistest koosnes kahest ülesandest. Esimeses ülesandes oli õpilasele ette antud pilt ja üks täht sõnas, õpilane pidi välja mõtlema, mitmes on antud täht vastavas sõnas (nt täht „U“ sõnas „muna“, täht „S“ sõnas „kapsas“). Teises ülesandes pidi õpilane leidma nimekirjast kooliõpilase jaoks koolitööks vajalikud esemed (sõnade valik: *vihik, pliit, suvi, vihad, kuma, liim, raamatop, pliiats*). Matemaatika ja lugemise testi autoriks oli Mairi Männamaa. Analüüsid kasutati kirjutamise ja lugemise testi koondskoore ehk õigete vastuste summasid.

#### **Andmete analüüsimise meetodid**

Andmete töötlemiseks kasutati statistilist andmetötluse paketti *SPSS 15.0 for Windows*. Andmete parimaks tõlgendamiseks ja illustreerimiseks kasutati kirjeldavat statistikat (aritmeetiline keskmine, standardhälve, minimumid ja maksimumid). Soolisi erinevusi enesehinnangutes võrreldi sõltumatute valimite mõeldud t-testiga. Soo, õppeaine ja

hindaja koosmõjusid uurisime dispersioonanalüüsiga. Seoste leidmiseks lapse enesehinnangu ja teiste tegurite vahel (lasteaiaõpetaja hinnang lapse eeloskustele ja esimese klassi õpetaja hinnang lapse oskustele; ema hinnangud; tegelikud oskused, eneseregulatsioon) kasutati Spearmani korrelatsioonanalüüsi.

## Tulemused

Tabelis 1 on toodud lasteaiaõpetajate, algkooliõpetajate ja emade hinnangute, laste enesehinnangute ning laste lugemise ja matemaatika testitulemuste keskmised väärtused, standardhälbed, miinimum ja maksimum skoorid nii kogu valimi kui poiste ja tüdrukute kohta eraldi.

Tabel 1. Keskmised ja standardhälbed kogu valimi ja poiste/tüdrukute kohta eraldi

	<u>Kogu valim</u>			<u>Poisid</u>			<u>Tüdrukud</u>			<u>Skoorid</u>	
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	Min	Max
<b>Lasteaiaõpetajate hinnangud laste eeloskustele</b>											
Akadeemilised eeloskused	288	2,35	0,55	139	2,28	0,57	149	2,42	0,52	1	3
Enese-regulatsioon	291	4,34	0,71	141	4,28	0,77	150	4,39	0,65	1	5
<b>Algkooliõpetajate hinnangud õpilaste oskustele 1. kl</b>											
Lugemine	723	3,64	1,00	382	3,54	1,01	341	3,75	0,98	1	5
Matemaatika	725	3,76	0,86	381	3,80	0,84	344	3,72	0,87	1	5
Enese-regulatsioon	723	4,08	0,79	380	3,91	0,81	343	4,27	0,72	1	5
<b>Ema hinnang lapse oskustele 1. kl</b>											
Lugemine	590	3,84	0,83	297	3,77	0,84	293	3,92	0,69	1	5
Matemaatika	589	3,90	0,96	297	3,97	0,82	292	3,84	0,69	1	5
<b>Lapse enesehinnang 1. kl</b>											
Lugemine	788	2,54	0,54	422	2,52	0,56	367	2,55	0,53	0	3
Matemaatika	786	2,59	0,53	419	2,62	0,52	367	2,55	0,54	0	3
<b>Tegelikud oskused 1. kl</b>											
Lugemise test	790	6,62	0,78	418	6,54	0,86	372	6,71	0,68	0	7
Matemaatika test	791	10,75	3,55	422	10,93	3,55	369	10,54	3,54	0	17

### **Soolised erinevused õpetajate ja vanemate hinnangutes laste enesehinnangutes ning laste tegelikes oskustes**

Lasteaiaõpetajad hindasid tüdrukute akadeemilisi eeluskusi oluliselt kõrgemaks kui poistel  $t(286)=-2,19$ ,  $p=0,029$ . Lasteaiaõpetajate hinnangud poiste ja tüdrukute eneseregulatsiooni oskustele lasteaias ei erinenud statistiliselt oluliselt.

Algkooliõpetajate hinnangud matemaatika oskustele esimeses klassis ei erinenud statistiliselt oluliselt poiste ja tüdrukute vahel. Algkooliõpetajate hinnangud tüdrukute lugemisoskustele olid kõrgemad kui poistele  $t(721)=-2,84$ ,  $p=0,005$ . Samuti hindasid nad tüdrukute eneseregulatsiooni oskusi kõrgemaks võrreldes poistega  $t(721)=-6,34$ ,  $p=0,000$ .

Sarnaselt algkooliõpetajatega hindasid emad tüdrukute lugemisoskust kõrgemaks kui poistel  $t(588)=-2,25$ ,  $p=0,025$ . Lisaks pidasid emad poiste matemaatilisi oskusi paremaks kui tüdrukutel  $t(587)=2,21$ ,  $p=0,028$ .

Laste enesehinnangutes statistiliselt olulisi erinevusi ei leitud, kuigi matemaatikas võis näha trendi selles suunas, et poiste enesehinnang on natuke kõrgem kui tüdrukutel  $t(784)=1,91$ ,  $p=0,056$ .

Keskmete võrdluses leiti, et matemaatika testi sooritus poistel ja tüdrukutel ei erinenud statistiliselt oluliselt, tüdrukute lugemise sooritus oli aga kõrgem kui poistel  $t(776)=-3,04$ ,  $p=0,002$ .

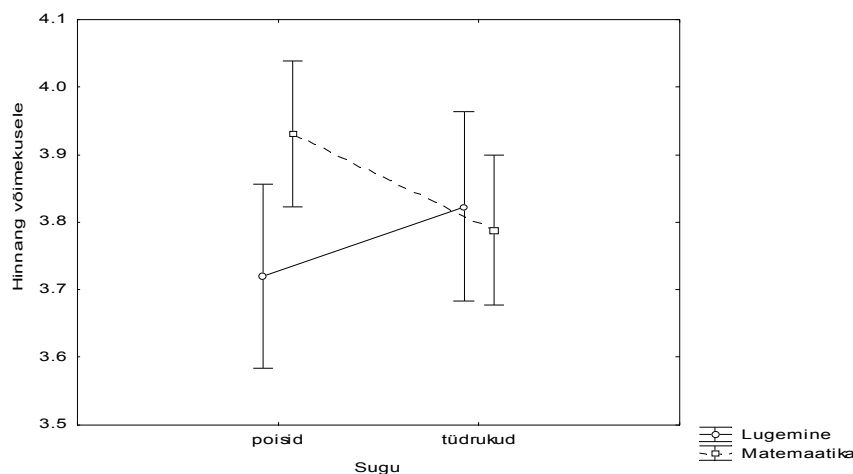
#### *Soo, hindaja ja õppeaine pea- ning koosmõjud*

Edasi uurisime lisaks sooliste erinevustele ka hindaja ja õppeaine mõjusid ning samuti nende erinevate tegurite koosmõjusid hinnangutele laste eneseregulatsiooni, lugemise ja matemaatiliste oskuste kohta. Esmalt vaatlesime hindaja ja soo mõju hinnangutele lapse eneseregulatsioonioskuste kohta. Ilmnesid vaid soo mõju peamõjuna  $F(1, 235)=4,38$ ,  $p<0,05$  ja hindaja mõju peamõjuna  $F(1, 235)=12,41$ ,  $p<0,001$ . See tähendab, et tüdrukute eneseregulatsiooni oskusi hindasid nii lasteaiaõpetajad kui ka esimese klassi õpetajad kõrgemalt kui poiste eneseregulatsioonioskusi. Samuti hindasid esimese klassi õpetajad lapse eneseregulatsioonioskusi madalamalt kui lasteaiaõpetajad.

Järgmisena uurisime õppeaine, soo ja hindaja mõjusid õpetajate ja emade hinnangutele laste lugemise ja matemaatilise võimekuse kohta. Ilmnesid aine peamõju  $F(1, 537)=16,15$ ,  $p<0,001$ , ja hindaja peamõju  $F(1, 537)=10,56$ ,  $p<0,01$ . Nii emad kui esimese klassi õpetajad hindasid laste võimekust kõrgemaks matemaatikas. Lisaks hindasid emad üldiselt laste võimekust kõrgemaks kui õpetajad. Siiski ilmnes ka oluline aine ja soo koosmõju  $F(1, 537)=20,91$ ,  $p<0,001$ .

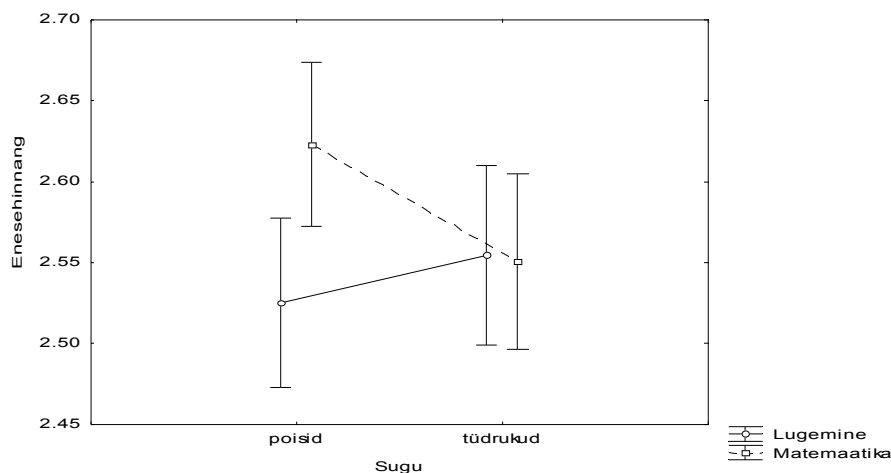


Joonisel 1 on näha, et tüdrukute matemaatilist ja lugemise võimekust hinnati sarnaselt, poiste matemaatilist võimekust hinnati aga oluliselt kõrgemaks kui nende võimekust lugemises. Samuti hinnati poiste matemaatilist võimekust kõrgemaks võrreldes tüdrukutega. Võis näha ka trendi selles suunas, et tüdrukute võimekust lugemises hinnati kõrgemaks kui poiste võimekust lugemises ( $p=0,09$ ).



Joonis 1. Õppeaine ja soo koosmõju

Uurisime ka õppeaine ja soo mõjusid laste enesehinnangutele oma oskuste kohta (vaata joonist 2). Ilmnes aine peamõju  $F(1, 784)=4,29, p<0,05$ . Lapsed hindasid oma oskusi üldiselt kõrgemaks matemaatikas. Lisaks ilmnes ka oluline aine ja soo koosmõju  $F(1, 784)=5,06, p<0,05$ . Tüdrukud hindasid oma oskusi matemaatikas ja lugemises sarnaselt, poisid hindasid aga oma matemaatikaoskusi oluliselt kõrgemaks kui lugemisoskusi. Lisaks võib näha ka trendi selles suunas, et poisid hindavad oma matemaatikaoskusi kõrgemalt kui tüdrukud ( $p=0,056$ ).



Joonis 2. Õppeaine ja soo koosmõju laste enesehinnangutes

### Seosed lapse enesehinnangute õpetajate ja ema hinnangute ning tegelike oskuste vahel

Seoste leidmiseks lapse enesehinnangu ja teiste tegurite vahel (lasteaiaõpetaja hinnang lapse eeluskustele ja algkooliõpetaja hinnang lapse oskustele esimeses klassis; ema hinnang lapse oskustele; tegelikud oskused) kasutati Spearmani korrellatsioonanalüüsi. Tabelites 2-5 on toodud Spearmani korrellatsioonikordajad lapse enesehinnangu ja teiste tegurite vahel.

#### *Lasteaiaõpetajate hinnangute seosed laste enesehinnangute ja tegelike oskustega*

Korrellatsioonid lasteaiaõpetajate hinnangute ja lapse enesehinnangu ning tegelike oskuste vahel on toodud tabelis 2. Lasteaiaõpetajate hinnangute ja laste enesehinnangute korrellatsioonid olid madalad ja statistiliselt mitteolulised. Korrellatsioon lasteaiaõpetajate hinnatud eneseregulatsiooni ja lapse tegelike oskustega oli nullilähedane. Korrellatsioonid lasteaiaõpetaja poolt hinnatud akadeemiliste eeluskuste ja lapse tegelike oskuste vahel esimese klassi algul olid olulised ning positiivsed. Seos oli nõrgem lugemisoskustega esimese klassi algul ( $\rho=0,18$ ,  $p<0,01$ ) võrrelduna matemaatika oskustega ( $\rho=0,28$ ,  $p<0,01$ ).

Tabel 2. Lasteaiaõpetajate hinnangute seosed laste enesehinnangute ja tegelike oskustega

Lasteaiaõpetaja hinnangud	Lapse enesehinnang			Tegelikud oskused		
	N	Lugemine	Matemaatika	N	Lugemine	Matemaatika
Akadeemilised eeluskused	263	0,03	-0,10	264	0,18**	0,28**
Enese-regulatsioon	266	-0,01	-0,11	267	0,06	0,01

Märkus: N – vastajate arv

\* -  $p<0,05$ ; \*\* -  $p<0,01$

#### *Algkooliõpetajate ja emade hinnangute seosed laste enesehinnangute ja tegelike oskustega*

Korrellatsioonid algkooliõpetajate ja emade hinnangute ning lapse enesehinnangute ja tegelike oskuste vahel on toodud tabelis 3. Leiti statistiliselt olulisi ja positiivseid seoseid lapse enesehinnangu, algkooliõpetajate ning emade hinnangute vahel. Nii algkooliõpetajate kui emade hinnangud lapse lugemisoskustele korreleerusid lapse lugemise enesehinnanguga mõõdukalt (algkooliõpetajad:  $\rho=0,31$ ,  $p<0,01$ , emad:  $\rho=0,30$ ,  $p<0,01$ ). Seos lapse enesehinnangu ja ema hinnatud matemaatikaoskuste vahel oli nõrk. Väga nõrgad korrellatsioonid olid lapse lugemise enesehinnangu ja algkooliõpetaja hinnatud eneseregulatsiooni vahel ( $\rho=0,09$ ,  $p<0,05$ ).

Tabel 3. Algkooliõpetajate ja emade hinnangute seosed laste enesehinnangute ja tegelike oskustega

Hinnangud laste oskustele	Lapse enesehinnang		Tegelikud oskused	
	Lugemine	Matemaatika	Lugemine	Matemaatika
<b>Algkooliõpetajad</b>				
Lugemine	0,31**	-0,01	0,30**	0,39**
N=	664	666	665	666
Matemaatika	0,24**	0,07	0,20**	0,45**
N=	662	664	667	668
Eneseregulatsioon	0,09*	-0,04	0,24**	0,16**
N=	663	665	666	667
<b>Emad</b>				
Lugemine	0,30**	0,03	0,19**	0,24**
N=	559	557	559	558
Matemaatika	0,14**	0,16**	0,15**	0,29**
N=	558	556	558	557

Märkus: N – vastajate arv

\* -  $p < 0,05$ ; \*\* -  $p < 0,01$

Korrellatsioonid algkooliõpetaja hinnatud lugemis- ja matemaatiliste oskuste ning lapse tegelike oskuste vahel olid positiivsed. Seos oli tugevam matemaatika oskustega ( $\rho=0,45$ ,  $p < 0,01$ ) esimeses klassi algul võrrelduna lugemisoskustega ( $\rho=0,30$ ,  $p < 0,01$ ). Seos algkooliõpetajate hinnatud eneseregulatsioonioskuste ja lapse tegelike oskustega oli positiivselt nõrgemapoolne. Seos oli nõrgem matemaatika oskustega ( $\rho=0,16$ ,  $p < 0,01$ ) võrrelduna lugemisoskustega ( $\rho=0,24$ ,  $p < 0,01$ ). Korrellatsioon algkooliõpetaja hinnatud matemaatika ja tegelike lugemise oskuste vahel oli positiivne.

Korrellatsioonid ema poolt hinnatud lugemise ja matemaatiliste ja lapse tegelike oskuste vahel olid positiivsed ja nõremapoolsed. Seos oli nõrgem lugemisoskustega esimese klassi algul ( $\rho=0,19$ ,  $p < 0,01$ ) võrrelduna matemaatikaoskustega ( $\rho=0,29$ ,  $p < 0,01$ ). Samuti positiivsed seosed olid ema hinnatud lugemise ja tegelike matemaatiliste oskuste vahel ( $\rho=0,24$ ,  $p < 0,01$ )

#### *Laste enesehinnangute seosed tegelike oskustega*

Korrellatsioonid lapse enesehinnangu ning tegelike oskuste vahel on toodud tabelis 4. Leiti statistiliselt olulisi ja positiivseid seoseid lapse enesehinnangu ja tegelike oskuste vahel. Kõik korrellatsioonid olid madalad. Korrellatsioon lapse lugemise enesehinnangu ja lugemise

soorituse vahel oli väga nõrk ( $\rho=0,07$ ,  $p<0,05$ ), samuti korrellatsioon matemaatilise enesehinnangu ja matemaatika soorituse vahel ( $\rho=0,12$ ,  $p<0,01$ ).

Tabel 4. Laste enesehinnangute seosed tegelike oskustega

Lapse enesehinnang	Tegelikud oskused	
	Lugemine	Matemaatika
Lugemine N=	0,07* 783	-0,05 785
Matemaatika N=	0,13** 781	0,12** 782

Märkus: N – vastajate arv

\* -  $p<0,05$ ; \*\* -  $p<0,01$

#### *Lasteaiaõpetajate, kooliõpetajate ja emade hinnangute omavahelised seosed*

Viimasena uurisime seoseid ka lasteaiaõpetajate, algkooliõpetajate ja emade hinnangute vahel lapse oskustele (vaata tabelit 5). Kõrgeim korrellatsioon oli algkooliõpetaja hinnatud lugemise ja matemaatika oskuste vahel ( $\rho=0,74$ ,  $p<0,01$ ). Küllaltki tugev korrellatsioon oli ema hinnatud matemaatika ja lugemisioskuste vahel ( $\rho=0,49$ ,  $p<0,01$ ).

Lasteaiaõpetaja hinnatud akadeemilised eeluskused olid positiivselt ja küllaltki tugevalt seotud nii esimese klassi õpetaja poolt hinnatud lugemise- kui ka matemaatiliste oskustega. Samuti oli nõrk positiivne seos ka lasteaiaõpetaja poolt hinnatud akadeemiliste oskuste ja esimese klassi õpetaja poolt hinnatud eneseregulatsioonioskuste vahel. Lasteaiaõpetaja poolt hinnatud eneseregulatsioonioskused olid statistiliselt oluliselt seotud vaid esimese klassi õpetaja poolt hinnatud eneseregulatsioonioskustega.

Mõõdukas positiivne seos oli ka lasteaiaõpetaja hinnatud akadeemiliste eeluskuste ja ema hinnatud lugemisioskuste vahel ( $\rho=0,31$ ,  $p<0,01$ ). Lasteaiaõpetaja hinnatud akadeemilised ning ema hinnatud matemaatikaoskused ( $\rho=0,18$ ,  $p<0,05$ ) olid seotud positiivselt kuid suhteliselt nõrgalt.

Üsna tugev korrellatsioon oli ema ja algkooliõpetaja hinnangute vahel lapse lugemisioskusele ( $\rho=0,57$ ,  $p<0,01$ ). Mõõdukas positiivne seos oli ema ja algkooliõpetaja hinnangute vahel matemaatikas ( $\rho=0,34$ ,  $p<0,01$ ). Nõrgemapoolne korrellatsioon oli ema hinnatud lugemise ja algkooliõpetaja hinnatud eneseregulatsioonioskuste vahel ( $\rho=0,23$ ,  $p<0,01$ ). Korrellatsioon ema hinnatud matemaatika ja algkooliõpetaja hinnatud eneseregulatsioonioskuste vahel oli nõrk ( $\rho=0,15$ ,  $p<0,01$ ).

Tabel 5. Lasteaiaõpetajate, kooliõpetajate ja emade hinnangute omavahelised seosed.

Hinnangud laste oskustele	1	2	3	4	5	6
<b>Lasteaiaõpetajad</b>						
1. Akadeemilised eeloskused	-					
2. Eneseregulatsioon N=	0,34** 286	-				
<b>Kooliõpetajad</b>						
3. Lugemine N=	0,49** 234	0,08 237	-			
4. Matemaatika N=	0,39** 235	0,06 238	0,74** 722	-		
5. Eneseregulatsioon N=	0,19** 234	0,27** 237	0,39** 720	0,33** 722	-	
<b>Emad</b>						
6. Lugemine N=	0,31** 198	0,06 201	0,57** 542	0,36** 544	0,23** 543	-
7. Matemaatika N=	0,18* 197	0,11 200	0,29** 541	0,34** 543	0,15** 542	0,49** 588

Märkus: N – vastajate arv

\* -  $p < 0,05$ ; \*\* -  $p < 0,01$

### Arutelu

Käesolevas töös uuriti laste enesehinnanguid oma oskustele matemaatikas ja lugemises esimese klassi algul ning nende seoseid lasteaiaõpetajate hinnangutega laste akadeemilistele ja eneseregulatsioonioskustele, samuti algkooliõpetajate ja emade hinnangutega laste matemaatika ja lugemisoskustele ning laste tegelike oskustega matemaatikas ja lugemises. Samuti uuriti seoseid õpetajate ja emade hinnangute ja ka laste tegelike oskuste vahel. Lisaks vaadeldi soo, aine ja hindaja mõjusid nende erinevate tunnuste puhul. Leiti, et vanemate ja õpetajate hinnangul tüdrukutel on kõrgemad lugemise- ja eneseregulatsioonioskused, poistel matemaatilised oskused. Esimese klassi laste akadeemilised oskused on seotud nõrgalt nende ainespetsiifiliste enesehinnangutega. Algkooliõpetajate ja emade poolt hinnatud lugemisoskus oli lapse lugemise enesehinnanguga seotud võrdselt mõõdukalt kuigi emad hindasid üldiselt lapse võimekust kõrgemaks kui õpetajad. Õpetajate hinnatud lugemise ja matemaatilised oskused ja lapse tegelikud oskused nendes ainetes on tugevamalt seotud kui emade hinnangud.

## Soolised erinevused enesehinnangutes, õpetajate ja vanemate hinnangutes, tegelikes oskustes

Esmalt uurisime, kas ilmneb soolisi erinevusi laste enesehinnangutes, õpetajate ja vanemate hinnangutes ning laste tegelikes oskustes ning soo ja aine koosmõjusid.

Käesoleva töö tulemused näitasid, et nii vanemad kui ka õpetajad hindavad kõrgemalt lugemise oskusi tüdrukutel, matemaatilisi oskusi poistel. Seega hüpotees leidis kinnitust ning meie tulemused on kooskõlas varasemate tulemustega, mille kohaselt õpetajate ja vanemate hinnangul omavad poisid parimaid matemaatilisi oskusi ja tüdrukutel on paremad keelelised oskused (Eccles *et al.*, 1993; Etaugh & Harlow, 1975). Üks võimalik seletus on see, et õpetajate ja vanemate hinnanguid poiste ja tüdrukute oskustele on tingitud soolistest stereotüüpidest (Jacobs *et al.*, 2002; Marsh *et al.*, 2006; Watt, 2004).

On teada, et poisid ja tüdrukud väärtustavad erinevaid õppeaineid erinevalt ning omavad erinevaid uskumusi oma võimetest ja pädevustest konkreetses valdkonnas (Crocker & Wolfe, 2001; Meece *et al.*, 2006). Järgmine oletus, et tüdrukute enesehinnang on kõrgem lugemises ja poistel matemaatikas, leidis kinnitust ainult osaliselt. Varasemad tulemused on näidanud, et juba algklassides eksisteerivad soolised erinevused enesehinnangutes (Wigfield *et al.*, 1991), tüdrukutel on kõrgem enesehinnang lugemises (Marsh *et al.*, 1991; McKenna *et al.*, 1995) ja poistel matemaatikas (Jacobs *et al.*, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2004; Wigfield *et al.*, 1997). Käesoleva töö tulemustest siiski ilmnes, et tüdrukute ja poiste vahelised erinevused ei ole statisiliselt olulised. Üks võimalik seletus leitule on see, et nii poistel kui ka tüdrukutel on üsna optimistlik enesehinnang oma võimetest kuna see on tingitud laste ealistest iseärasustest (Rytkönen *et al.*, 2007; Wigfield & Eccles, 2000; Wigfield *et al.*, 1997). Siiski tulemustest võis näha trendi, et poiste matemaatika enesehinnang on natuke kõrgem kui tüdrukutel, mida võiks selgitada sellega, et poistel on kõrgem matemaatika motivatsioon ja matemaatika tajutud võimekususkumused (Eccles *et al.*, 1993), parem suhtumine matemaatikasse (Ai, 2002) kui ka sellega, et nad tunnevad ennast pädevamatena matemaatika valdkonnas (Wigfield *et al.*, 1997). Teine võimalik seletus on see, et lapse enesehinnang oma oskustele on tõenäoliselt tingitud soostereotüüpselt hindamisest õpetajate ja vanemate poolt (Jacobs *et al.*, 2002; Marsh *et al.*, 2006). Nimelt vanemad ja õpetajad arvavad, et poistel on parimad matemaatilised oskused, tüdrukutel lugemise oskused. Tulemustest ilmneski, et poiste enesehinnang matemaatikas oli oluliselt kõrgem kui nende enesehinnang lugemises, tüdrukud aga hindasid oma toimetulekut nii matemaatikas kui ka lugemises suhteliselt võrdselt. Võimalik seletus on see, et poisid kipuvad end ülehindama ja tüdrukud alahindama, või on tüdrukute enesehinnangud tegelike oskustega rohkem kooskõlas.

Eelnevate tulemuste parimaks selgitamiseks kontrollisime lisaks soolisi erinevusi tegelikes matemaatika ja lugemise oskustes. Käesoleva uurimuse tulemustest ei ilmnenud poiste ja tüdrukute vahelisi erinevusi matemaatika oskustes. Need tulemused on kooskõlas varasemate uurimustulemustega (Aunola *et al.*, 2004; Skaalvik & Rankin, 1994), mis on näidanud, et algkooli jooksul ei ole soolisi erinevusi matemaatika oskustes. Küll aga ilmnes meie tulemustest, et tüdrukute lugemise sooritus on kõrgem kui poistel. Üks võimalik seletus on see, et lasteaias arendatakse eelkõige lapse keelelisi oskusi, kuna need on peamiseks suhtlemis- ja eneseväljenduse vahendiks nii laste omavahel kui ka lasteaiadõpetaja ja lapse vahel (Lim & Torr, 2007), mistõttu ilmselt erinevused tüdrukute ja poiste keelelistes oskustes on enam märgatavad kui erinevused matemaatilistes oskustes. Seega nii käesoleva kui ka varasemate tulemuste põhjal võiks järeldada, laste tegelikes oskustes on soolised erinevused kooli alguses ebaselgemad ja ebapüsivamad kui vanemate ja õpetajate hinnangutest laste oskustele. Ilmselt tuginevad vanemad ja õpetajad oma hinnangutes vähemalt osaliselt levinud soostereotüüpidele ning mõjutavad seeläbi ka laste endi enesehinnanguid.

Oletus, et emad hindavad lapse oskusi kõrgemalt kui algkooliõpetajad (Evans, Bell, Mansell, & Shaw, 2001), leidis kinnitust. Käesoleva uurimuse tulemused näitasid, et emad üldiselt hindasid kõrgemalt nii laste võimekust lugemises kui ka matemaatikas võrrelduna algkooliõpetajatega. Kuigi peamiselt emad arendavad lapse lugemise oskusi (Grolnick *et al.*, 1999) ja teisi oskusi (nt sotsiaalseid, matemaatilisi) siiski nendel on oluliselt vähem võrdlusvõimalusi teiste samaealistega lastega kui õpetajatel ning emad on ka kaitsvamad laste suhtes ja mitte nii erapooletud, samuti kipuvad natuke ülehindama oma laste oskusi (Miller, 1988). Teiseks seletuseks on ka see, et laste lugemise (ja mitte ainult) oskusi mõjutab klassikeskkond (Errington, 2004; Solomon, 1996), mis ei ole nii turvaline kui kodukeskkond, aga ka teised faktorid (nt ärevus, usaldus).

Käesolevas töös hinnati ka tüdrukute ja poiste eneseregulatsioonioskusi lasteaiad- ja algkooliõpetajate poolt. Oletati, et tüdrukutel on kõrgemad eneseregulatsioonioskused kui poistel (Stifter & Spinrad, 2002; Raffaelli *et al.*, 2005), mis ka meie töös leidis kinnitust. Tüdrukute kõrgemaid eneseregulatsioonioskusi võiks selgitada vanemate ja õpetajate summaarsete hinnangutega, näiteks tüdrukutel on parem suunatud tähelepanu, käitumise kontroll, keeldude allumine, võime pikendada tasu ja madal motoorne aktiivsus võrreldes poistega. Eneseregulatsioonioskusi seostatakse ka käitumuslike probleemidega, mis tavaliselt iseloomulikud just poistele (Bloomquist *et al.*, 1996; Olson *et al.*, 1990). Oluline erinevus ilmnes selles, et algkooliõpetajad hindasid laste eneseregulatsioonioskusi madalamalt kui lasteaiadõpetajad. Selgituseks võiks olla see, et koolis ühe akadeemilise tunni käigus nõutakse

lapselt kuulekust, keskendumist ja ülesannete täitmist võrrelduna lasteaiaasutusega, kus tegevuse pikkus on lühem ning lähtutakse lapse hetke seisundist ja hetke-huvidest.

### **Seosed lapse enesehinnangute, õpetajate ja ema hinnangute ning tegelike oskuste vahel**

Teiseks uurisime, kuidas on lasteaiaõpetajate hinnangud seotud laste enesehinnangute ja tegelike oskustega esimese klassi algul?

Hüpotees, et lasteaiaõpetajate hinnangud eneseregulatsiooni- ja akadeemilistele oskustele on seotud laste tegelike oskustega, leidis kinnitust osaliselt. Tulemustest ilmnes, et akadeemiliste eeloskuste ja tegelike oskuste vahel on positiivne kuid nõrgemapoolne seos – seda eriti lugemises. Seos akadeemiliste eeloskuste ja tegelike oskuste vahel oli oodatav, kuna varasematest töödest on leitud laste varasemate õppimiskogemuste tähtsat mõju lapse akadeemilistele saavutustele ja kooli edukusele (Burnett, Craven, & Marsh, 1999; Chan, 2000; Davies & Brember, 1999b; Grolnick *et al.*, 1999). Lugemise nõrga seost akadeemiliste eeloskustega võiks selgitada sellega, et koolis lisandub lugemise kõrvale ka kirjutamine, mis on vajalik ka matemaatikas, mistõttu laps tunneb ennast kindlamini matemaatikas kui lugemises.

Samuti selgus, et lasteaiaõpetaja hinnatud eneseregulatsioonioskused ei ole seotud laste matemaatika ja lugemise oskusega esimese klassi algul. Võib arvata, et lasteaias hinnatakse lastel pisut teisi eneseregulatsioonioskusi kui koolis. Samuti eneseregulatsiooni struktuur erinevas eas ei ole uuritud (Jahromi & Stifter, 2008; Raffaelli *et al.*, 2005).

Käesolevas uurimuses ei hinnatud laste tegelikke akadeemilisi eeloskusi lasteaias, vaid küsitleti lasteaiaõpetajate uskumusi laste võimete kohta. Varasemad uurimused on näidanud, et lapse enesehinnang on tihedalt seotud väliste faktorite mõjuga ning vanemaks saades ennustatav (nt Wigfield, 1994; Wigfield & Karpathian, 1991). Seega hüpoteesi püstitamisel lähtuti õpetaja hinnangust lapse eeloskustele. Nimelt hüpotees, et lasteaiaõpetaja hinnang akadeemilistele eeloskustele on seotud laste enesehinnanguga matemaatikas ja lugemises, ei leidnud kinnitust. Tulemustest ilmnes, et seosed eeloskuste ja lapse enesehinnangu vahel on statistiliselt mitteolulised. Seda võiks seletada varasemate uurimustulemustega, mille kohaselt lapse enesehinnangut mõjutab õpetaja hinnang tugevamalt alles vanemates klassides (Marsh *et al.*, 1998; Wigfield & Karpathian, 1991; Wigfield, 1994; Wigfield *et al.*, 1997) ehk siis õpetajalt saadud tagasiside mõjutab lapse akadeemilisi oskusi arenguga (Bleeker & Jacobs, 2004; Robins & Trzesniewski, 2005).

Kolmandaks uurisime, kuidas on algkooliõpetajate ja emade hinnangud seotud laste enesehinnangute ja tegelike oskustega esimese klassi algul.



Esimene oletus, et vanemate uskumused lapse kompetentsusest akadeemilises valdkonnas ja lapse enesehinnang on tugevamalt seotud võrreldes õpetaja uskumuste ja lapse enesehinnanguga (Marsh & Craven, 1991; Wigfield *et al.*, 1997), ei leidnud kinnitust. Tulemustest selgus, et nii algkooliõpetajate kui emade hinnangud lapse lugemisoskustele olid seotud võrdselt mõõdukalt, kuigi emad hindasid üldiselt lapse võimekust kõrgemaks kui õpetajad. Huvitav oli ka see, et käesolevas uurimuses ei leitud statistiliselt olulist seost algkooliõpetaja hinnatud matemaatiliste oskuste ja lapse matemaatilise enesehinnangu vahel. Üheks seletuseks on see, et üldiselt lugemist peetakse edukuse ennustajaks matemaatikas (Hecht, Torgesen, Wagner, & Rashotte, 2001) kui ka seda, et käesoleva töö tulemused näitasid, et lapsed hindasid kõrgemalt just matemaatilisi oskusi. See võib viidata asjaolule, et õpetajad kipuvad alahindama laste – eriti just tüdrukute matemaatilisi oskusi aga lapsed omakorda on liiga optimistlikud oma oskuste suhtes. Samas ema hinnatud matemaatiliste oskuste ja lapse matemaatilise enesehinnangu vahel oli seos nõrgemapoolne. Mõõdukas ja nõrk seos kui ka seose puudumine viitab asjaolule, et esimese klassi lapsed on optimistlikud ainespetsiifilistes enesehinnangutes ning veel nõrgalt tajuvad välist tagasisidest õpetajatelt ja vanematelt kognitiivse piiratus tõttu (Frome & Eccles, 1998; Robins & Trzesniewski, 2005). Võiks arvata ka seda, et just esimese klassi laps tajub õpetajat kui ema, mis on üsna oluline sujuvaks kohanemiseks koolis. Õpetajate/emade hinnangute ja akadeemiliste enesehinnangute vaheline seos tugevneb esimese-teise kooliastme jooksul tagasiside kaudu, mida lapsed saavad õpetajatelt ja vanematelt oma oskuste kohta (Chapman & Tunmer, 1995; Wigfield, 1994).

Arvamus, et õpetajate hinnangud lapse lugemise ja matemaatiliste oskuste kohta on tugevamini seotud lapse testi sooritusega kui emade hinnangud, leidis käesolevas töös kinnitust (Wigfield, Galper, Denton, & Seefeldt, 1999). Tulemused näitasid, et õpetajate hinnatud lugemise ja matemaatilised oskused ja lapse tegelikud oskused nendes ainetes on tugevamalt seotud kui emade hinnangud. Üks võimalik seletus on, et emadel puudub praktiline vajadus testida lapse oskusi, ning täita õpetamisega seotud eesmärged võrrelduna algkooliõpetaja igapäevase praktikaga. Kuigi emad õpetavad ja arendavad oma lapsi, siiski on neil vähem võrdlusvõimalusi, milline on nende lapse oskuste tase võrreldes eakaaslastega. Nagu juba eelpool kirjutasime, hindasid emad lapse oskusi ka kõrgemalt kui õpetajad, mis võib viidata sellele, et emad kipuvad oma laste oskusi ka ülehindama.

Teine oletus, et algkooliõpetajate hinnatud eneseregulatsioonioskused on seotud lugemise ja matemaatikaalaste oskustega (Ommundsen *et al.*, 2005), leidis kinnitust. Nimelt tulemustest ilmnes, et algkooliõpetaja poolt hinnatud eneseregulatsioonioskuste ja tegelike

oskuste vaheline seos on positiivne kuid nõrgemapoolne – seda eriti matemaatikas. Kuigi Ommundsen kolleegidega (2005) uuris eneseregulatsioonistrateegiaid, võib siiski arvata, et need on enam kooskõlas algkooliõpetaja hinnatud eneseregulatsioonioskustega koolis kui lasteaiaõpetaja hinnatud eneseregulatsioonioskustega lasteaias, mida näitas ka käesolev uurimus.

Neljandaks uurisime, kuidas lapse enesehinnang on seotud tema tegelike oskustega?

Ka käesoleva uurimuse tulemusted näitasid, et akadeemiline oskus on seotud ainespetsiifilise enesehinnanguga (Chapman & Tunmer, 1997; Chapman *et al.*, 2000; Marsh & Yeung, 1997). Tulemustest ilmnes, et nii tegelik oskus matemaatikas ja lapse hinnang matemaatikale kui ka tegelik oskus lugemises kui ka lugemise enesehinnang on seotud nõrgalt. Meie tulemused on kooskõlas Chapman ja Tunmer'i (1997) ning Tosman'i (2009) poolt leitudga, kes leidsid samuti nõrga seose enesehinnangu ja tegelike oskuse vahel esimese klassi õpilastel ning tugevama seose teises klassis. Leitu viitab asjaolule, et esimese klassi laste ainespetsiifiline enesehinnang ja tegelik oskus aines ei peegelda veel reaalselt kooskõla (Chapman *et al.*, 2000; Marsh *et al.*, 2006), kuna selles vanuses tajutud võimekususkumused on diferentseerimata ning laps on raskustes adekvaatselt hinnata oma akadeemilisi saavutusi (Rytkönen *et al.*, 2007; Wigfield *et al.*, 1997).

Viiendaks tahaksime uurida, kuidas on omavahel seotud lasteaiaõpetajate, algkooliõpetajate ja emade hinnangud laste oskustele?

Kuna neid seoseid ei ole varasemalt koos uuritud, siis me siinkohal hüpoteese ei püstitanud. Leidsime, et lasteaiaõpetaja hinnatud lapse akadeemilised oskused olid seotud mõõdukalt algkooliõpetaja hinnatud lugemise ja matemaatika oskustega ning ka ema hinnatud lugemise oskusega. Ema hinnatud matemaatiliste oskustega oli seos nõrgem. Nõrka seost võiks selgitada sellega, et nii emad kui ka lasteaiaõpetajad arendavad peamiselt laste lugemise kui matemaatilisi oskusi ning pööravad lugemisoskuste arengule enam tähelepanu.

Lasteaiaõpetaja hinnatud eneseregulatsiooni oskused olid seotud küll tema enda hinnatud akadeemiliste oskustega, mitte aga algkooliõpetajate ja emade hinnatud lugemise ja matemaatika oskustega. Samuti olid lasteaiaõpetaja hinnatud eneseregulatsioonioskused nõrgalt seotud algkooliõpetaja hinnatud eneseregulatsioonioskustega. Seda võib põhjendada sellega, et lasteaiaõpetajatel ja kooliõpetajatel on erinevad eesmärgid lapse suhtes. Kui lasteaiaõpetajad peamiselt toetavad last ja peret ning arendavad eeluskusi, siis algkooliõpetajatel on tähtis, et laps omandaks teadmisi saadud oskuste abil. Seega ka eneseregulatsioonioskustel natuke erinev roll, koolis on need rangemad.

Algkooliõpetajate ja emade hinnangud lapse oskustele olid omavahel mõõdukalt seotud. Kuigi õpetajate ja emade nägemus laste oskustest ja võimetest on osaliselt kattuv ja emad saavad õpetajatelt ka tagasisidet laste oskuste kohta, omavad emad siiski ka oma ettekujutus lapse oskustes, mis mõnikord on vastuolus õpetaja hinnanguga. Samuti on emad ilmselt kaitsvamad laste ja nende oskuste suhtes.

### **Töö piirangud**

Käesoleval tööil on ka mitmeid kitsakohti. Töös uuriti laste enesehinnanguid esimeses klassis, kuigi enesehinnangu kujunemise seisukohalt on tähtis ajaline mõju, ning oskuse ja vastava enesehinnangu omavaheline tugev seos ilmneb vanemates klassides, siis kui lapse tajutud võimekusumused ja tegelikud sooritused muutuvad kooskõllalisemaks ja realistlikumaks. Sama põhimõtte kehtib ka õpetajate ja vanemate poolt hinnatud lapse matemaatiliste ja lugemise oskustele, kuna lapsele antud tagasiside õpetajatelt ja vanematelt tugevamini just vanemates klassides. Oluliseks puuduseks peab välja tooma ka selle, et lasteaiaõpetajate hinnangud akadeemiliste eeloskustele ja eneseregulatsioonioskustele on vaid väikese osa laste kohta ja laste tegelikke eeluskusi samuti ei hinnatud.

### **Töö olulisus**

Meie tulemused näitasid, et nii emad kui ka õpetajad hindasid poiste ja tüdrukute oskusi lugemises ja matemaatikas erinevalt ning need hinnangud ei pruugi tugineda ainult laste tegelike oskustele vaid ka levinud stereotüüpidel. Kuigi laste enesehinnangutes statistiliselt olulisi erinevusi ei ilmnenu, võis siiski näha trendi selles suunas, et tüdrukute enesehinnang matemaatikas kippus olema madalam kui poistel, kuigi tegelikes oskustes erinevusi ei ilmnenu. Nii õpetajad kui emad peaksid rohkem tähelepanu pöörama sellele, millist tagasisidet nad lastele annavad. Kuigi lasteaiaõpetajate hinnangud ei olnud seotud laste enesehinnangutega, ilmnis siiski mõõdukas seos emade hinnangutega. Seepärast lasteaiaõpetajatel tuleks ka lasteaias anda vanematele ja lastele mitmekülgset ja läbimõeldud tagasisidet.

### **Tänuõnad**

Magistritöö autor on tänulik Katrin Mägile sisuka juhendamise, mõistva suhtumise, nõude, sõbraliku toetuse eest, et tal jätkus aega ja kannatlikust. Aitäh!

### Kasutatud kirjandus

- Ai, X. (2002). Gender differences in growth in mathematics achievement: Three-level longitudinal and multilevel analyses of individual, home, and school influences. *Mathematical Thinking and Learning, 4*, 1-22.
- Aloia, G. F., Maxwell, J. A., & Aloia, S. D. (1981). Influence of a child's race and the EMR label on the initial impressions of regular classroom teachers'. *American Journal of Mental Deficiency, 85*, 619-623.
- Alves-Martins, M., & Peixoto, F. Gouveia-Pereira, M., Amaral, V. & Pedro, I. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational Psychology, 22*, 51-61.
- Amrein, A. L., & Berliner, D. C. (2002). High-stakes testing, uncertainty, and student learning. *Education Policy Analysis Archives, 10*. Retrieved March 1, 2010 from <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n18/>
- Anderson, P. L. & Adams, P. J. (1985). The relationship of five-year-olds' academic readiness and perceptions of competence and acceptance. *Journal of Educational Research, 79*, 114-118.
- Angenent, H., & de Man, A. (1989). Intelligence, gender, social maturity, and school readiness in Dutch first-graders. *Social Behavior and Personality, 17*, 205-209.
- Aunola, K., Leskinen, E., Lerkkanen, M-K., & Nurmi, J-E. (2004). Developmental Dynamics of Math Performance From Preschool to Grade 2. *Journal of Educational Psychology, 96*, 699-713.
- Aunola, K., Leskinen, E., Onatsu-Arviolommi, T., & Nurmi, J-E. (2002). Three methods for studying developmental change: A case of reading skills and self-concept. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 343-364.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (2005). Yes, personality matters: Moving on to more important matters. *Human Performance, 18*, 359-372.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest, 4*, 1-44.
- Bei Yu Tan, J., & Yates, S. M. (2007). A rasch analysis of the academic self-concept questionnaire. *International Education Journal, 8*, 470-484.

- Bleeker, M. M., & Jacobs, J. E. (2004). Achievement in math and science: Do mothers' beliefs matter 12 years later? *Journal of Educational Psychology, 96*, 97-109.
- Bloomquist, M. L., August, G. J., Brombach, A. M., Anderson, D. L., & Skare, S. S. (1996). Maternal facilitation of children's problem solving: Relation to disruptive child behavior and maternal characteristics. *Journal of Clinical Child Psychology, 25*, 308-316.
- Bouffard, T., Marcoux, M-F., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (2003). Changes in self perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary schoolchildren. *British Journal of Educational Psychology, 73*, 171-186.
- Burnett, P. C., Craven, R. G., & Marsh, H. W. (1999). Enhancing children's self-concept and related constructs: the need for a critical longitudinal analysis capitalising on and combining promising enhancement techniques for educational settings. Retrieved 26 April, 2010 from World Wide Web: <http://www.aare.edu.au/99pap/bur99425.htm>
- Byrne, B. M. (1986). Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability and causality. *Canadian Journal of Behavioral Science, 18*, 173-186.
- Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 599-613.
- Chan, Y. M. (2000). Self-esteem: A cross-cultural comparison of British-Chinese, white British and Hong Kong Chinese children. *Educational Psychology, 20*, 59-74
- Chapman, J. W. (1988). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research, 58*, 347-371.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concept: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology, 87*, 154-167.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology, 67*, 279-291.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 92*, 703-708.
- Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review, 108*, 593-623.

- Cutting, A. L., & Dunn, J. (2002). The cost of understanding other people: Social cognition predicts young children's sensitivity to criticism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *43*, 849–860.
- Davies, J., & Brember, I. (1999a). Self-esteem and national tests in year 2 and 6: A 4-year longitudinal study. *Educational Psychology*, *19*, 337-345.
- Davies, J., & Brember, I. (1999b). Boys outperforming girls: An 8-year cross-sectional study of attainment and self-esteem in year 6. *Educational Psychology*, *19*, 5-16.
- Davis-Kean, P. E., & Sandler, H. M. (2001). A meta-analysis of measures of self-esteem for young children: A framework for future measures. *Child Development*, *72*, 887-906.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C., Miller, C., Reuman, D., & Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*, *57*, 283-310.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, *64*, 830-847.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B. C., Maszk, P., Smith, M., & Karbon, M. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, *66*, 1360-1384.
- Elbaum, B., & Vaughn, S. (2001). School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *Elementary School Journal*, *101*, 303-329.
- Errington, E. (2004). The impact of teacher beliefs on flexible learning innovation: Some practices and possibilities for academic developers. *Innovations in Education and Teaching International*, *41*, 39-47.
- Etaugh, C., & Harlow, H. (1975). Behaviors of male and female teachers as related to behaviors and attitudes of elementary school children. *The Journal of Genetic Psychology*, *127*, 163-170.
- Evans, M. A., Bell, M., Mansell, J., & Shaw, D. (2001). Parental coaching in child-to-parent book reading: Associations with parent values and child reading skill. *Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (Minneapolis)*.
- Fagot, B. (1981). Stereotypes versus behavioral judgments of sex differences in young children. *Sex Roles*, *7*, 1093-1096.

- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology, 38*, 519-533.
- Freedman-Doan, C., Wigfield, A., Eccles, J. S., Blumenfeld, P., Arbreton, A., & Harold, R. (2000). What am I best at? Grade and gender differences in children's beliefs about ability improvement. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*, 379-402.
- Frome, P. M., & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 435-452.
- 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.
- Geary, D. C. (1996). Sexual selection and sex differences in mathematical abilities. *Behavioral and Brain Sciences, 19*, 229-284.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., & Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist, 34*, 3-14.
- Guay, F., Larose, S., & Boivin, M. (2004). Academic self-concept and educational attainment level: A ten-year longitudinal study. *Self and Identity, 3*, 53-68.
- Gullo, D. F., & Ambrose, R. P. (1987). Perceived competence and social acceptance in kindergarten: Its relationship to academic performance. *Journal of Educational Research, 81*, 28-32.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development, 55*, 1969-1982.
- Hecht, S. A., Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (2001). The relation between phonological processing abilities and emerging individual differences in mathematical computation skills: A longitudinal study from second to fifth grades. *Journal of Experimental Child Psychology, 79*, 192-227.
- Helmke, K. G., & van Aken, M. A. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 87*, 624-637.
- Hughes, C., Dunn, J., & White, A. (1998). Trick or treat? Uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in 'hard-to-manage' preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 39*, 981-994.

- Jacobs, J. E., & Eccles, J. S. (1992). The influence of parent stereotypes on parent and child ability beliefs in these domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, *63*, 932-944.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, W. D., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, *73*, 509-527.
- Jahromi, L. B., & Stifter, C. A. (2008). Individual differences in preschoolers' self-regulation and theory of mind. *Merrill-Palmer Quarterly*, *54*, 125-150.
- James, W. (1890). The principles of psychology. Retrieved March 3, 2010 from <http://psych-classics.yorku.ca/James/Principles/prin10.htm>
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, *9*, 131-155.
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, *36*, 220-232.
- Kopp, C. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, *18*, 199-214.
- Kuncel, N. R., Hezlett, S. A., & Ones, D. S. (2004). Academic performance, career potential, creativity, and job performance: Can one construct predict them all? *Journal of Personality and Social Psychology*, *86*, 148-161.
- Leahey, E., & Guo, G. (2001). Gender differences in mathematical trajectories. *Social Forces*, *80*, 713-732.
- Li, Q. (1999). Teachers' beliefs and gender differences in mathematics: A review. *Educational Research*, *41*, 63-76.
- Lim, C., & Torr, J. (2007). Singaporean early childhood teachers' beliefs about literacy development in a multilingual context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *35*, 409-434.
- Loeb, R., & Horst, L. (1978). Sex differences in self- and teachers' reports of self-esteem in preadolescents. *Sex Roles*, *4*, 779-788.
- Madigan, A. L., Winsler, A., Maradiaga, J. A., & Grubba, J. (2002). Self-perceived competence among preschool children in relation to teacher-perceived competence. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *20*, 358-369.



- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 81*, 417-430.
- Marsh, H. W. (1990a). Influences of internal and external frames of reference on the formation of math and English self-concepts. *Journal of Educational Psychology, 82*, 107-116.
- Marsh, H. W. (1990b). A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review, 2*, 77-172.
- Marsh, H. W., & Ayotte, V. (2003). Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age? The differential distinctiveness hypothesis. *Journal of Educational Psychology, 95*, 687-706.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance From a Multidimensional Perspective. Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. *Association for Psychological Science, 1*, 133-163.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (1991). Self-other agreement on multiple dimensions of preadolescent self-concept: Inferences by teachers, mothers, and fathers. *Journal of Educational Psychology, 83*, 393-404.
- Marsh, H., Craven, R., & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology, 83*, 377-392.
- Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort- multioccasion study. *Child Development, 69*, 1030-1053.
- Marsh, H. W., Ellis, L. A., & Craven, R. G. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology, 38*, 376-393.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2003). Big fish/little pond effect on academic self-concept: a crosscultural (26 country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist, 58*, 364-376.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2004). Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: cross-cultural generalizability of the internal/external frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology, 96*, 56-67.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Baumert, J., Lüdtke, O., & Köller, O. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development, 76*, 397-416.

- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Integration of multidimensional self-concept and core personality constructs: Construct validation and relations to well-being and achievement. *Journal of Personality, 74*, 403-456.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology, 89*, 41-54.
- McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006). The transition to school: adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 50*, 349-361.
- McKenna, M. C., Kear, D.J., & Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly, 30*, 934-955.
- Meece, J. L., Bower Glinke, B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology, 44*, 351-373.
- Miller, S. A. (1988). Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child Development, 59*, 259-285.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science, 244*, 933-938.
- Mujis, R. D. (1997). Predictors of academic achievement and academic self-concept: A longitudinal perspective. *British Journal of Educational Psychology, 67*, 263-277.
- Murphey, D. A. (1992). Constructing the child: Relations between parents' beliefs and child outcomes. *Developmental Review, 12*, 199-232.
- Murphy, B., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S., & Guthrie, I. K. (1999). Consistency and change in children's emotionality and regulation: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly, 45*, 413-444.
- Olson, S. L., Bates, J. E., & Bayles, K. (1990). Early antecedents of childhood impulsivity: The role of parent-child interaction, cognitive competence, and temperament. *Journal of Abnormal Child Psychology, 18*, 317-334.
- Olson, S. L., Bates, J. E., Sandy, J. M., & Schilling, E. M. (2002). Early developmental precursors of impulsive and inattentive behavior: From infancy to middle childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*, 435-447.
- Ommundsen, Y., Haugen, R., & Lund, T. (2005). Academic self-concept, implicit theories of ability, and self-regulation strategies. *Scandinavian Journal of Educational Research, 49*, 461-474.

- 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 years: A cross-lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92, 478-491.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Parsons, J. E., Adler, T., & Kaczala, C. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53, 310-321.
- Raffaelli, M., Crockett, L. J., & Shen, Y-L. (2005). Developmental stability and change in Self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166, 54-75.
- Raver, C., & Knitzer, J. (2002). *What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-old children*. New York: National Center for Children in Poverty.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.
- Robins, R. W. & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 158-162.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60, 141-156.
- Roskam, I. (2005). A comparative study of mothers' beliefs and childrearing behaviour: The effect of the child's disability and the mother's educational level. *European Journal of Psychology of Education*, 20, 139-153.
- Rytkönen, K., Aunola, K., & Nurmi, J-E. (2007). Do parents' causal attributions predict the accuracy and bias in their children's self-concept of maths ability? A longitudinal study. *Educational Psychology* 27, 771-788.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Seefeldt, C., Galper, A., & Denton, K. (1997). Head Start children's conceptions of and expectations for their future schooling. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 387-406.

- Simonson, T. A., & Strein, W. (1997). The effects of teachers' verbal behaviors on kindergartners' perceptions of competence. *Psychology in the Schools, 34*, 363-371.
- Skaalvik, E. M., & Hagtvet, K. W. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 292-307.
- Skaalvik, E. M., & Rankin, R. J. (1994). Gender differences in mathematics and verbal achievement, self-perception and motivation. *British Journal of Educational Psychology, 64*, 419-428.
- Skaalvik, S., & Skaalvik, E. M. (2004). Gender differences in math and verbal self-concept, performance expectations, and motivation. *Sex Roles, 50*, 241-252.
- Solomon, D. (1996). Teacher beliefs and practices in schools serving communities that differ in socioeconomic level. *The Journal of Experimental Education, 64*, 327-347.
- Sommer, K. I., & Baumeister, R. F. (2002). Self-evaluations, persistence, and performance following implicit rejection: The role of trait self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 926-938.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement: What are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality, 22*, 185-209.
- Stevenson, H. W., & Newman, R. S. (1986). Long-term prediction of achievement and attitudes in mathematics and reading. *Child Development, 57*, 646-659.
- Stifter, C. A., & Spinrad, T. L. (2002). The effect of excessive crying on the development of emotion regulation. *Infancy, 3*, 133-152.
- Tosmin, J. (2009). *Esimeste klasside laste algteadmiste ja enesehinnangu seosed akadeemilise toimetulekuga*. Magistritöö, Tartu Ülikool.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2001). Age and birth cohort differences in self-esteem: A cross-temporal meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review, 5*, 321-344.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist, 39*, 111-133.
- Watt, H. M. G. (2004). Development of adolescents' self-perceptions, values, and task perceptions according to gender and domain in 7th- through 11th-grade Australian students. *Child Development, 75*, 1556-1574.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review, 6*, 49-78.

- Wigfield, A., & Eccles, J. E. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68-81.
- Wigfield, A., Eccles, J., MacIver, D., Reuman, D., & Midgley, C. (1991). Transitions at early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology, 27*, 552-565.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A., Freedman-Doan, K., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A three-year study. *Journal of Educational Psychology, 89*, 451-569.
- Wigfield, A., Galper, A., Denton, K., & Seefeldt, C. (1999). Teachers' beliefs about former head start and non-head start first-grade children's motivation, performance, and future educational prospects. *Journal of Educational Psychology, 91*, 98-104.
- Wigfield, A., & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement solutions. *Educational Psychologist, 26*, 233-261.
- Yan, L., & Yuejuan, P. (2008). Development and validation of Kindergarten Environment Rating Scale. *International Journal of Early Years Education, 16*, 101-114.