

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Kasvatusteaduste õppekava

Siret Soonsein

**TARTU ÜLIKOOLI ÕPETAJAKOOLITUSE ÜLIÕPILASTE HINNANGUD
ENESEREGULEERITAVALE ÕPPIMISELE LÄHTUVALT VANUSEST,
ÕPPETASEMEST JA ERIALAST NING SELLE SEOSSED AKADEEMILISE
ÕPPEEDUKUSEGA**

Magistritöö

Juhendaja: Katrin Saks

Läbiv pealkiri: Üliõpilaste enesereguleeritav õppimine

KAITSMISELE LUBATUD:

Juhendaja: Katrin Saks (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Kristi Kõiv (dots, PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

Resümee

Enesereguleeritavat õppimist nähakse kui protsessi, kus initsiatiiv ja juhtroll tuleneb õppijast endast. Õppija ise seab endale eesmärgid, leiab vahendid ja viisid sihile jõudmiseks, analüüsib ja hindab oma õppeprotsessi ning vajadusel kohandab kasutatavaid õpistrateegiaid või – keskkonda. Oskuslik enesereguleeritavate õpistrateegiatega kasutamine saab oluliseks faktoriks paremate akadeemiliste tulemuste saavutamise juures. Käeoleva uurimustöö eesmärgiks seati ülevaate andmine Tartu Ülikooli õpetajakoolituse üliõpilaste enesereguleeritavast õppimisest ning enesereguleeritava õppimise ja akadeemilise edukuse vaheliste seoste uurimine.

Uuringus osales 86 üliõpilast, kes täitsid Toering ja kolleegide (2012) koostatud ja Eesti oludele kohandatud enesereguleeritavate õpistrateegiatega kasutamist uuriva küsimustiku. Tulemustest selgus, et õppijad hindasid enesereguleeritavate tegevuste kasutamist keskmisel määral ning vaid kahe alaskaala puhul eristusid kõrgemad hinnangud. Magistritasemel õppijad hindasid enesereguleeritavate õpistrateegiatega kasutamist kõrgemalt võrreldes bakalaureuseastme tudengitega. Ühtset trendi, mis näitaks, et vanuse kasvades õpistrateegiatega kasutamine suureneb, ei leitud. Küll aga ilmnisid mõned statistiliselt olulised erinevused hinnangutes strateegiatega kasutamisele erialade lõikes. Lisaks leidis osaliselt kinnitust, et hinnangud strateegiatega kasutamisele on positiivselt seotud õpitulemustega.

Märksõnad: enesereguleeritav õppimine, enesereguleeritavad õpistrateegiad, akadeemiline edukus, kaalutud keskmine hinne.

Abstract

TARTU UNIVERSITY STUDENT TEACHERS' ASSESSMENTS ON SELF-REGULATED LEARNING ACCORDING TO AGE, EDUCATIONAL LEVEL AND SPECIALITY, AND CORRELATION BETWEEN ACADEMIC ACHIEVEMENTS AND SELF-REGULATED LEARNING

Self-regulated learning refers to process in which student takes control and initiative over his or her learning. It means setting own learning goals, finding means and methods in order to accomplish set objectives, analysing and evaluating learning process, and adapting learning environment or strategies when needed. Skilful use of self-regulated learning strategies becomes a key factor for achieving better academic results. The aim of this research was to study self-regulated learning among Tartu University student teachers and to examine relationships between their self-regulated learning and academic achievement.

In total 86 students participated in the study which data was gathered using an adjusted Estonian version of Self-Regulation of Learning Self-Report Scale questionnaire composed originally by Toering and colleagues (2012). Results showed that self-regulated learning strategy use was rated moderately among learners and only two subscales of self-regulated learning differed with higher ratings. Results revealed that the use of self-regulated strategies was rated higher among undergraduate students compared to graduate students, suggesting that use of self-regulated learning strategies increases with experience. No single trend was found which could confirm that the use of self-regulated learning strategies increases with age. However, the results revealed some significant differences in evaluating self-regulated learning strategies within fields of speciality. In addition, it was partly confirmed that there are positive correlations between students' academic achievement (grade point average) and the ratings of use of self-regulated learning strategies.

Keywords: self-regulated learning, learning strategies, academic achievement, grade point average.

Sisukord

Resümee	2
Abstract	3
Sissejuhatus	5
1. Uurimuse teoreetilised lähtekohad.....	8
1.1. Töös kasutatavad mõisted.....	8
1.2. Enesereguleeritava õppimise komponendid	9
1.3. Milline on hea ennast reguleeriv õppija?.....	9
1.4. Enesereguleeritava õppimise mudelid	10
1.4.1. Zimmermani enesereguleeritava õppimise mudel.....	11
1.4.2. Pintrich´i enesereguleeritava õppimise mudel	13
1.4.3. Toeringi lähenemine enesereguleeritavale õppimisele.....	15
1.5. Enesereguleeritav õppimine ja selle seosed akadeemilise edukusega.....	15
1.6. Enesereguleeritava õppimise mõõtmine	16
1.7. Eneseregulatsiooni toetamine üliõpilastel	17
1.8. Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused	19
2. Uurimuse metoodika	20
2.1. Valim	20
2.2. Mõõtevahend	21
2.3. Protseduur	22
2.4. Andmeanalüüs	22
3. Tulemused.....	23
3.1. Õpistrateegiate kasutamise statistiline kirjeldus.....	23
3.2. Õpistrateegiate kasutamise seos akadeemilise edukusega.....	26
4. Arutelu	27
4.1. Õpistrateegiate kasutamine.....	27
4.2. Enesereguleeritavate õpistrateegiate kasutamise seosed akadeemilise edukusega ...	30
4.3. Piirangud ja soovitused edasisteks uuringuteks.....	31
4.4. Töö praktiline väärtus	32
Tänu sõnad	33
Autorluse kinnitus	34
Kasutatud kirjandus.....	35
Lisad	

Sissejuhatus

Ex nihilo nihil fit. Nii on ka termin enesereguleeritav õppimine tekkinud hariduse konteksti psühholoogia valdkonnas kasutatavast mõistest – eneseregulatsioon. Eneseregulatsioon rõhutab indiviidi sisemise kontrolli olulisust ning see muutus maailmas populaarseks uurimisteemaks koos kognitiivsete teooriate võidukäiguga alates 20. sajandi keskpaigast (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2005). Eneseregulatsiooni mõiste määratlemisele psühholoogia valdkonnas on kaasa aidanud Albert Bandura. Lähtuvalt tema töödest (sh sotsiaalse õppimise teooriast) seati eneseregulatsiooni fookusesse isiku käitumise, emotsioonide ja motivatsiooni kontroll, mille ilmnemiseks on vajalik interaktsioon keskkonnaga (Dinsmore, Alexander & Loughlin, 2008). Alateadlikult kasutavad inimesed eneseregulatsiooni igapäevaselt. Näiteks ohjates oma isusid ja tunde, seades endale erinevaid saavutuseesmärke töös ja/või eraelus, sobitades ühiskonna normidega jne. Kuid Bandura (1986) toonitab, et eneseregulatsioon ei ole saavutatav ainuüksi tahtejõu abil, vaid oleneb kolmest enesele seatud alaülesandest, milleks on enesejälgimine, enesehindamine ja reageering. Enesejälgimise juures saab oluliseks teadlik olemine oma tegevusest, selle võrdlemine keskkonna ja teiste inimeste käitumisega ning püsiv ja fookuseeritud panustamine. Enesehindamine sõltub teatud standarditest (kehtivad normid, sotsiaalne võrdlus, enesevõrdlus, isiklikud standardid jne) ning on esmaseks sammuks selles suunas, et tegevuse käiku mõjutatakse või muudetakse. Reageering ehk enese mõjutamine lähtub printsibist, et inimesed jätkavad tegevustega, mis tekitavad neis positiivseid emotsioone ning välditakse käitumist, mis võib lõppeda laitusega (*Ibid.*).

Termin *enesereguleeritav õppimine* kujunes suuresti välja Bandura teooriate edasiuurimise tulemusena akadeemilistes valdkondades (Dinsmore et al, 2008) ning nii Bandura (1986) rõhutatud triaadiline suhe (keskkond-käitumine-indiviid) kui ka indiviidi enesele püstitatud alaülesanded, muutuvad võtmefaktoriteks Zimmermani sotsiaalkognitiivistliku lähenemise juures. Enesereguleeritav õppimine muutus aktuaalseks, kui saadi aru, et pelgalt õppija võimed ning oskused ei suuda täielikult ära seletada erinevusi õpitulemustes (Zimmerman & Schunk, 2008b). Jõuti järeldusele, et head ennast reguleerivad õppijad seavad oskuslikumalt õpieesmärke, kasutavad efektiivsemalt õpistrateegiaid, otsivad tihedamini abi, loovad parema õpikeskkonna jne. Ehk kasutavad eneseregulatsiooni õppeprotsessis kui tööriista paremate tulemuste saavutamiseks (Zimmerman & Schunk, 2008a). Seega ei sõltu saavutus ainult isiksuseomadustest, kultuuri- ja klassikontekstist või muudest näitajatest, vaid ka eneseregulatsiooni oskuslikust kasutamisest (Pintrich, 2005).

Eneseregulatsioon ei ole sünniga kaasa antud võime, vaid miski, mis kasvab paralleelselt kognitiivse arengu ja harjutamisega. Hiljemalt algkooli lõpuks on lastel tekkinud esmased enesereguleeritavad õpioskused ning põhjuseid, miks lapsed ennast väga varajases eas ei suuda reguleerida seostatakse näiteks egotsentrismi või oskamatusesega kasutada sisekõnet *etc* (Zimmerman, 2001). Eneseregulatsiooni kasutamine õppeprotsessis kasvab nii aja kui kogemusega. Näiteks on leitud, et viienda ja kaheksanda klassi vahel on suurenenud õppijatel planeerimisoskused ja oskus eesmärke püstitada (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Seega, vanuse suurenedes on lapsed võimelised paremini toime tulema selliste kognitiivsete tegevustega, mis on eelduseks, et olla hea ennast reguleeriv õppija.

Eesti põhikooli ja gümnaasiumi riiklikes õppekavades nimetatakse oluliste õppe- ja kasvatusesmärkidena enesereguleeritava õppega seotud pädevusi (näiteks suutlikkus organiseerida õppekeskkonda, vajamineva teabe hankimine; õppimise planeerimine; õpitu kasutamine erinevates olukordades ja probleeme lahendades jne) (Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2011, Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Samuti toonitatakse enesereguleeritavate õpioskuste olulisust Euroopa elukestva õppe kvalifikatsiooniraamistikus (European Qualifications Framework, 2008), kuna hariduse üheks põhiliseks eesmärgiks võib pidada elukestvate õpioskuste arendamist, mis on hädavajalikud nii tööturul hakkamasaamisel, kui ka muude isiklike eesmärkide saavutamisel (Zimmerman, 2002). Õpioskused seostuvad enesereguleeritava õppimisega otseselt. Kuigi lähenemisi õpioskuste klassifitseerimisel leiab palju ning tihti ollakse erimeelt selles osas, mida pidada õpioskuseks, on näiteks Weinsteini ja Mayeri (1986) poolt nimetatud üldised õpioskused järgmised: kordamine, seostamine, organiseerimine, monitooring, emotsionaalne kohanemine (Krull, 2000 kaudu). Need kõik sobituvad enesereguleeritava õppimise alla ja on kasutatavad kui strateegiad õppimise hõlbustamiseks. Oluline on mõista, et õpioskus on õppimist soodustav teadmiste, oskuste ja uskumuste kogum (Kikas & Toomela, 2015, lk 79) ning õpistrateegiad aitavad neid oskusi õppijal struktureeritult omandada, säilitada ja üle kanda erinevatesse situatsioonidesse (Zimmerman, 1989). Kuna üldhariduses rõhutatakse eneseregulatiivsete õpioskuste olulisust, võiks oletada, et ülikooli jõudes on omandatud teatud vilumus. Ometi näitavad mõned uurimused üllatuslikult vastupidiseid tulemusi, kus selgub, et kõrgkoolitüdengid hindavad oma eneseregulatiivseid tegevusi märksa madalamalt kui näiteks keskkooliõpilased (Usher & Pajares, 2008).

Võib väita, et infohulga küllus ja õppimisviiside ja -vahendite mitmekesisus on muutnud oluliselt õppimise tähendust. Eestiski rõhutatakse üha enam paindliku õppe võimalusi,

valikurohkust ja individuaalsete eripäradega arvestamist. Iga aastaga suureneb e-õppe ja veebikursuste osakaal nii üld-, kutse- kui ka vabahariduse valdkonnas. Velzen (2002) tõdeb, et olukorras, kus infohulk suureneb ja teadmised „vananevad ja aeguvad,“ vajab ühiskond üha enam heade eneseregulatsioonioskustega õppijaid, kes suudaksid iseseisvalt omandada infot ja oma õppeprotsessi efektiivselt juhtida. Seega muutub enesereguleeritavate õpioskuste arendamine ajaga aina aktuaalsemaks ja olulisemaks. Hoolimata sellest, et Eesti üldhariduses on seatud sihiks enesereguleeritavate õpioskustega indiviidide kujundamine, ei omata käesoleva töö autorile teadaolevalt piisavat ülevaadet selle kohta, kui võrd head ennast reguleerivad õppijad ikkagi on Eesti õpilased. Samuti on raske hinnata, kas saavutatud baas on küllaldane edukaks hakkamasaamiseks kõrgkoolis. Nimetada võib vaid mõned tööd, kus enesereguleeritavat õppimist on kajastatud uurimusliku e-õppe (Mäeots, 2014) ning e-õppe ja keeleõppe kontekstis (Saks & Leijen, 2014, 2015). Kusjuures Mäeots (2014) viis oma uurimused läbi 6.-12ndate klasside õpilaste hulgas, Saks ja Leijen (2014, 2015) on uurinud üliõpilasi. Siit tulenevalt tõstatub huvitav uurimisprobleem – kuidas kirjeldada Tartu Ülikooli õpetajakoolituse üliõpilaste enesereguleeritavate õpistrateegiate kasutust ja kas nimetatud õpistrateegiate kasutamist saab seostada õppijate akadeemilise edukusega. Eelnevast lähtuvalt seati magistr töö eesmärgiks anda ülevaade enesereguleeritava õppimise olemusest, mõõta Tartu Ülikooli õpetajakoolituse üliõpilaste hinnanguid enesereguleeritavate õpistrateegiate kasutamisele ning leida omavahelisi seoseid eelnimetatud strateegiate kasutamise hinnangute ja õpiedukuse vahel. Enesereguleeritava õppimise tutvustamine ja tõendus põhine lähenemine teemale annavad võimaluse pöörata rohkem tähelepanu Eesti õppijate toetamisele nende enesereguleeritavate õpioskuste kujundamisel.

Magistr töö jaguneb kaheks osaks – teoreetiliseks ja empiiriliseks. Neist esimeses antakse ülevaade teoreetilistest lähtekohtadest, avatakse tööga seotud mõisteid ja antakse ülevaade varasematest uurimistulemustest. Töö teises osas kirjeldatakse uurimuse läbiviimise protseduuri ja metoodikat, antakse ülevaade tulemustest ning analüüsitakse neid käsitletud teooria kontekstis.

1. Uurimuse teoreetilised lähtekohad

1.1. Töös kasutatavad mõisted

Enesereguleeritava õppimise enim kasutatavaid definitsioone pärineb Zimmermanilt (2005) ja see viitab õppija enese poolt konstrueeritud mõtetele, tunnetele ja tegudele, mis on osa tsüklilisest planeerimise ja adapteerimise protsessist ning mille lõppsihiks on isiklike eesmärkide saavutamine (lk 14). Pintrich'i (2005, lk 453) antud definitsioon on sellele sarnane - „aktiivne ja konstruktiivne protsess, kus õppija seab ise eesmärged ja püüab monitoorida, reguleerida ja kontrollida oma kognitsiooni, motivatsiooni ja käitumist ning kõige selle juures juhindub ja piiritleb enda tegevust lähtuvalt seatud eesmärkidest ja keskkonnatingimustest“. Zimmerman (2002, lk 65) rõhutab, et „enesereguleeritava õppimise all ei peeta silmas vaimseid võimeid ega pelgalt akadeemilist õpisooritust, vaid seda vaadeldakse kui enesejuhitud protsessi, mille käigus õppija muudab oma vaimsed võimed akadeemilisteks oskusteks“. Seega on oluline mõista, et tegu on protsessiga, mis võimaldab efektiivsemalt õppida ning kus õppijate oluliseks „töövahenditeks“ saavad enesereguleeritavad õpistrateegiad, nagu näiteks eesmärkide püstitamine, organiseerimine, informatsiooni ja abi otsimine, oma tegevuse monitoorimine jne (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Käesolevas töös vaadeldakse antud mõisteid paralleelselt, kuna enesereguleeritava õppimise avaldumist saab vaadelda läbi enesereguleeritavate õpistrateegiatega kasutamise.

Õpilase edukus (*student success*) laiemana mõistena on defineeritav läbi kuue komponendi: akadeemiline saavutus (1), kaasatus hariduslike eesmärkidega tegevustesse (2), rahulolu (3), soovitud teadmiste omandamine (4), oskused ja kompetentsid (5), püsivus (6), hariduslike eesmärkide saavutamine (7) ja toimetulek edasises elus (8). Kuid õpilase edukust saab defineerida ka läbi kitsamate traditsiooniliste akadeemilise saavutuse mõõdikute nagu näiteks eksamitulemused, standardiseeritud testide tulemused, hinded jne (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek, 2006). Sageli on läbiviidud uurimustes mõisted *õpilase edukus* ja *akadeemiline edukus* kasutusel segamini ja samatähenduslikult ning vaadelduna eelkõige mõiste kitsamas tähenduses (York, Gibson, & Rankin, 2015). Enimkasutatavaks akadeemilise edukuse näitajaks on keskmine hinne, mida peetakse objektiivseks ja üheks paremaks parameetriks hindamaks üliõpilaste akadeemilist edukust (Richardson, Abraham, & Bond, 2012). Kuna keskmine hinne on üheks põhiliseks akadeemilise edukuse hindamise vahendiks, vaadeldakse ka käesolevas uurimistöös enesereguleeritavate õpistrateegiatega kasutuse seost just

keskmise hindega. Sünonüümidenä kasutatakse töös mõisteid *akadeemiline edukus*, *akadeemiline saavutus* ja *õppeedukus* mõiste kitsamas – keskmise hinde – tähenduses.

1.2. Enesereguleeritava õppimise komponendid

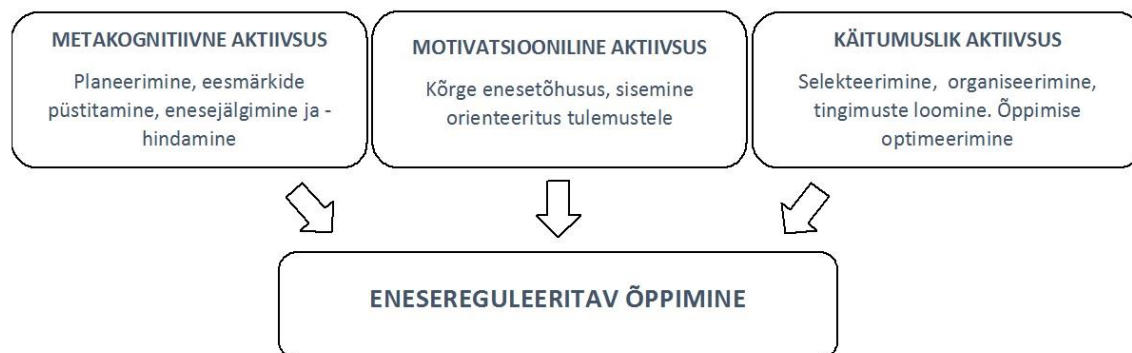
Zimmerman (1989) seab enesereguleeritava õppimise keskpunkti kolm elementi: õppijate enesereguleeritavate õpistrateegiate kasutus, tajutav enesetõhusus ülesande täitmisel ja pühendumine akadeemilistele eesmärkidele. Õpistrateegiaid defineeritakse kui võtteid, mida õppija kasutab selleks, et omandada, säilitada ja kasutada informatsiooni (nt mnemotehnikad, kontsentreerumismeetodid jne) (Rigney, 1978). Kuigi õpistrateegiad on ülekantavad erinevatesse situatsioonidesse, on oluline pidada meeles, et õpistrateegiad ei asenda kindlat oskust või erialast teadmist, kuid on hädavajalikud efektiivsemaks õppimiseks (O'Neil, 1978). Teine enesereguleeritava õppimise komponent, enesetõhusus on Bandura (1986) poolt sõnastatud kui õppija uskumus oma võimesse õppida või suutlikkusse sooritada tegevusi teatud tasemel. Enesetõhususe puhul pole tegu reaalse võimetega, vaid hinnanguga oma võimetele.

Rääkides enesereguleeritavast õppimisest, ei pääse mööda (õpi-)motivatsioonist, mis tuleneb õppija isiklikest motiividest. Kui varasemalt keskendusid enesereguleeritava õppimise uuringud pigem kognitiivsetele ja käitumuslikele protsessidele, siis viimastel kümnenditel on suuremat tähelepanu pööratud just motivatsiooni rollile (Zimmerman ja Schunk, 2008a) ning motivatsiooni ja enesereguleeritava õppimise omavahelistele seostele (Zimmerman, 2005; Schunk ja Ertmer, 2005; Pintrich, 2005). Enesereguleeritava õppimise protsessis võib täheldada mitmeid erinevaid motivatsiooniallikaid, mis ulatuvad isiklikest ajenditest (nt huvid, tuleviku perspektiiv, ülesande väärtustamine, tahe, sisemine motivatsioon, eesmärkide püstitamine, tulemuste ootus) sotsiaalseteni välja (nt sotsiaalne motivatsioon, kultuuriline kuuluvus ja etniline identiteet) (Zimmerman ja Schunk, 2008a). Samuti on leitud, et kõrgem enesetõhusus, mis on enesereguleeritava õppimise üks komponentidest, on positiivselt seotud nii õpimotivatsiooni leidmise (Schunk, 1991) ja säilitamise kui ka õpistrateegiate kasutamisega (Pintrich ja De Groot, 1990).

1.3. Milline on hea ennast reguleeriv õppija?

Rõhutatakse, et eneseregulatsiooni õppeprotsessis tuleb vaadelda kui aktiivset protsessi, kus osaleja seab ise endale eesmärgid ja jälgib nende täitmist, kontrollib oma motivatsiooni, mõtteid ja käitumist ning läbi nimetatud tegevuste parandab oma üldist saavutust (Pintrich, 2005). Seega on ennast reguleeriv õppija teadlik endale seatud eesmärkidest, olgu selleks hinne, kindla oskuse omandamine, parema töökoha lootus tulevikus, sotsiaalne tunnustus

vms. Lisaks teab ennast hästi reguleeriv õppija erinevaid õpistrateegiaid ja suudab neid oskuslikult kasutada. Zimmerman (1989) toonitab, et ennast reguleeriv õppija on õppeprotsessis autonoomne ning võtab vastutuse õppeprotsessi juhtimise eest täielikult enda peale, selle asemel, et toetuda kellelegi teisele, näiteks õpetajale või vanematele.



Joonis 1. Enesereguleeritava õppimise avaldumise eeldused. (Zimmerman, 1990 järgi)

Enesereguleeritava õppimise avaldumine eeldab õppija aktiivsust kolmel tasandil (vt joonis 1). Läbi metakognitiivse, motivatsioonilise ja käitumusliku aktiivsuse on võimalik vaadelda, mil määral kasutab õppija eneseregulatsiooni õppeprotsessis. Siinjuures on oluline, mis protsesse, kui tihti ja kui oskuslikult õppija poolt kasutatakse (Schunk & Ertmer, 2005). Metakognitiivne aktiivsus viitab mõtlemisprotsessidele ja teadlikkusele endast. Käitumuslik aktiivsus näitab, mida tegelikult tehakse selleks, et eesmärkideni jõuda. Motivatsiooniline aktiivsus toob esile sisemise motivatsiooni olemasolu ja huvi säilitamise ülesande vastu (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Mingil määral püüavad kõik õppijad ennast reguleerida, kuid on võimalik tuua välja mitmeid kvalitatiivseid ja kvantitatiivseid näitajaid, mis eristavad häid ennast reguleerivaid õppijaid oma vähemedukatest kaasõppijatest. Eelkõige on selleks strateegiate kasutamise tihedus ja oskuslikkus. Kui kvaliteet on hädavajalik, siis ainuüksi kvantiteet ei pruugi olla alati piisav tagamaks head eneseregulatsiooni õppeprotsessis. Näiteks mängib olulist rolli seatud eesmärkide adekvaatsus ja headus. Mis tähendab, et ka kehvemad ennast reguleerivad õppijad võivad omada mitmeid eesmärke, kuid need on kas liiga kauged, üldised, vähest väljakutset pakkuvad või hoopis ebareaalsed (Zimmerman, 1998).

1.4. Enesereguleeritava õppimise mudelid

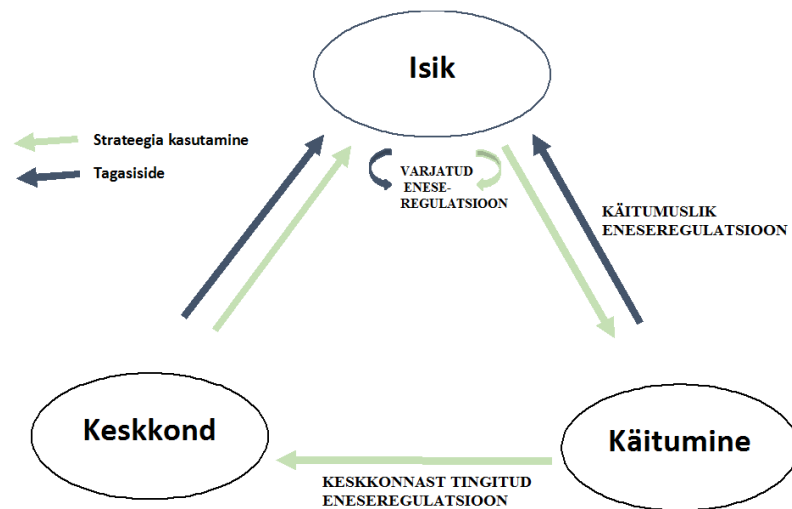
Mudeleid, mis ühel või teisel viisil kirjeldavad enesereguleeritavat õppimist, võib leida mitmeid. Mõned neist on saanud suuremat kõlapinda ning olnud paljude empiiriliste uuringute aluseks. Näiteks Boekaerti adaptiivse õppimise mudel (Boekaerts & Niemivirta, 2005), Borkowski (1996) protsessile orienteeritud mudel metakognitsioonist, Pintrichi (2005) enesereguleeritava õppimise mudel, mis on enim tuntud raamistik (framework) nime all,

Winne'i (2001) neljaetapiline mudel, Zimmermani (2005) sotsiaal-kognitiivsel lähenemisel põhinev mudel ja Toeringi (2012) mudel. Enamik enesereguleeritava õppimise mudeleid jagavad nelja põhilist arusaama õppimise olemuse kohta. Esiteks, õppija on õppeprotsessis aktiivne osaleja, kes seab ise eesmärgid ja valib vahendid õppimiseks. Teiseks, õppija on potentsiaalselt võimeline jälgima ja kontrollima teatud aspekte oma mõtlemises, motivatsioonis, käitumises ja keskkonnas. Kolmandaks, hinnates õppeprotsessi edukust ja võttes vastu otsuseid, kas valitud käitumist, strateegiate kasutamist jätkata või mitte, lähtub õppija teatud standardist või kriteeriumitest, millega ta end võrdleb. Ning neljandaks, isiksuseomaduste ja keskkonnatingimuste ning tegelike saavutuste vahendajateks saavad eelkõige enesereguleeritavad tegevused (Pintrich, 2004). Käesolevas töös vaadeldakse lähemalt kolme enesereguleeritava õppimise – Zimmermani, Pintrichi ja Toeringi – mudelit.

Zimmermani enesereguleeritava õppimise mudelit võib pidada üsna põhjalikuks ja kompleksseks, kuna põhinedes Bandura sotsiaal-kognitiivlikul teoorial, sisaldab see endas käitumise ja mõtlemise põhiprotsesse (Panadero & Alonso-Tapia, 2014; Puustinen & Pulkkinen, 2001). Pintrichi suurim panus seisneb motivatsiooni rolli väljatoomisel ja selle tähtsustamisel õppimise protsessis tervikuna läbi erinevate õppimise faaside. Pintrich rõhutas, et motivatsioonist sõltuvad kognitiivsed faktorid, mis omakorda mõjutavad õppimise protsessi. Lisaks oli Pintrich üks juhtivuurijatest, kes hakkas seostama akadeemilist edukust enesereguleeritava õppimisega (Schunk, 2005). Toering on eneseregulatsiooni uurinud eelkõige just spordipsühholoogia valdkonnas (Toering, Elferink-Gemser, Jordet, & Pepping, 2012; Toering, Jordet, & Ripegut, 2013). Toeringi ja kolleegide (2012) välja töötatud lähenemine võimaldab mõõta eneseregulatsiooni õppeprotsessis faaside lõikes täpsemalt ja läheneda enesereguleeritavale õppimisele kui isiksuseomadusele.

1.4.1. Zimmermani enesereguleeritava õppimise mudel

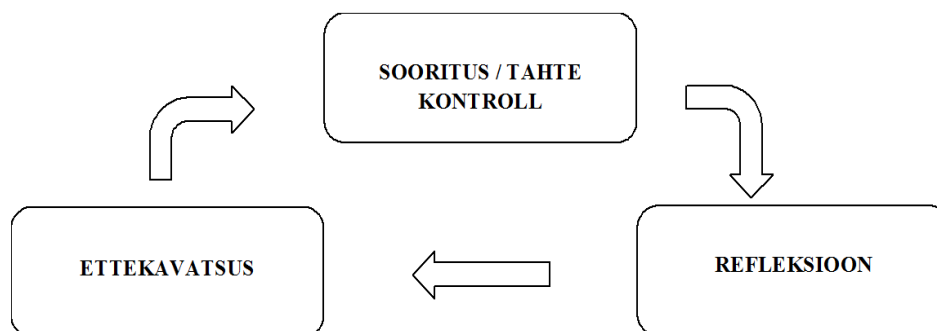
Zimmermanni (1989) järgi on enesereguleeritav õppimine ajas muutuv ning kohandatav. Kohandatavaks muudab eneseregulatsiooni selle tsükliline iseloom, kus omavahel suhestuvad ja üksteist mõjutavad kolm osapoolt: isik (tema minapilt), keskkond ja käitumine (vt joonis 2). Kuna tingimused muutuvad õppeprotsessi jooksul pidevalt, on oluline jälgida ja hinnata oma käitumist. Esmane tagasiside võimaldab õppijal teha vajalikke muutusi eesmärgi suunas liikumisel ja sealjuures õigel kursil püsimiseks.



Joonis 2. Zimmermani enesereguleeritava õppimise mudel (Zimmerman 2005, lk 15)

Käitumist on võimalik õppijal tagasisidestada läbi kolme interaktsiooniahela: mina ja keskkond (1), mina ja käitumine (2), mina ja varjatud eneseregulatsioon (3). Neist esimene tagasiside ring, kus omavahel kohtuvad keskkond ja õppija, kätkeb endas sobiva keskkonna ja füüsiliste tingimuste loomist õppimiseks. Näiteks, kui õppeprotsessi käigus ilmneb, et keskkond ei aita kaasa tulemuste saavutamisele, suudab õppija luua paremad tingimused ja oma füüsilist keskkonda muuta. Teine tagasiside ring võimaldab aga jälgida ja hinnata ning vajadusel muuta oma käitumist (nt õpimeetodite valikut). Varjatud eneseregulatsioon see-eest hõlmab õppija enda kognitiivse ja afektiivse seisundi jälgimist ja kohandamist. Teisisõnu - tegelemist enda tunnete ja mõtetega. Nende kolme tagasisideringi pidev jälgimine ja kohandamine mõjutab õppeprotsessi efektiivsust (Zimmerman, 2005).

Lisaks üksteist mõjutavatele osapooltele on oluline ka eneseregulatsiooni kui protsessi struktuur ja toimimine. Lähtuvalt sotsiaalkognitiivsest perspektiivist kirjeldab Zimmerman (2005) eneseregulatsiooni läbi kolme faasi (joonis 3): ettekavatsuse faas ehk teadmised ja oskused, mis on vajalikud õppeprotsessi käivitamiseks (1), sooritusfaas ja tahte kontroll ehk protsessid, mida kasutatakse õppimise käigus, et säilitada piisavat jõupingutust ja edasiliikumist (2), eneserefleksioon ehk protsessid, mis ilmnevad peale sooritust ja mõjutavad õppija suhtumist saadud kogemusse (3). Eneserefleksioon mõjutab omakorda uuesti esimest faasi ja tulevase jõupinguse ning muudab kogu protsessi taas tsükliliseks.



Joonis 3. Eneseregulatsiooni tsüklilised faasid (Zimmerman, 2005, lk 16)

Ettekavatsuse faasis on võtmesõnadeks adekvaatne planeerimine, huvi ülesande vastu ja tulemustele orienteeritus. Selles faasis toimub ülesande analüüs ja oma soorituse planeerimine. Lisaks mõeldakse läbi, mis väärtust omab antud ülesanne õppija enda jaoks. See omakorda on eeltingimus motivatsiooni tekkimiseks ja edasiseks panustamiseks õppeprotsessi. Motivatsioonist saab sisuliselt enesereguleeritava õppimise vallandaja. Soorituse faasis on rõhk keskendumisel ja õigete strateegiade kasutusel, et säilitada motivatsiooni ja et eesmärgi suunas liikumine oleks jälgitav. Refleksiooni faasis antakse hinnanguid tehtud tööle ja panustamise suurusele ning mõtestatakse edu või ebaedu. Lisaks väljendub selles faasis rahulolu või rahulolematust sooritusega (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Zimmermani teoreetilised lähtekohad said aluseks Pintrichile, kes oli samuti üks juhtivatest teadlastest eneseregulatsiooni uurimisel hariduse ja õppimise kontekstis (Schunk, 2005).

1.4.2. Pintrich'i enesereguleeritava õppimise mudel

Eelkõige põhjaliku lähenemise tõttu võib Pintrich'i töid enesereguleeritava õppimise alal pidada pigem teooria piiritlemiseks kui traditsiooniliseks mudeldamiseks (Puustinen & Pulkkinen, 2001; Schunk, 2005). Pintrich (2005) toob välja, et kuigi erinevaid enesereguleeritava õppimise mudeleid on palju, jagavad nad siiski paljuski sarnaseid põhimõtteid ja arusaamu eneseregulatsiooni kui protsessi olemusest. Samale järeldusele jõudsid erinevaid mudeleid analüüsides ka Puustinen ja Pulkkinen (2001), kes leidsid, et kontseptuaalselt lähimad on just Zimmermani ja Pintrichi mudelid. Seda eelkõige sotsiaal-konstruktivistlikul teorial põhinemise ja regulatsioonifaaside kattuvuse tõttu. Pintrich'i puhul (Garcia & Pintrich, 1993; Pintrich, 1999, 2004, 2005; Pintrich & de Groot, 1990) võib aga täheldada, et enesereguleeritava õppimise uurimisel pööratakse suuremat rõhku just motivatsioonifaktorile ja eesmärgile orienteeritusele.

Pintrich'i (2005) teooria kohaselt hõlmab enesereguleeritav õppimine nelja erinevat faasi ja nelja regulatsiooni ala. Faasideks on: ettekavatus, planeerimine, aktiveerimine (1); monitooring ehk jälgimine (2); kontroll (3); reageering ja refleksioon (4). Kuigi faasid oleksid justkui esitatud ajalises järgnevuses, ei pea need tingimata ilmne kronoloogiliselt. Enesereguleeritava õppimisega seotud protsessid võivad samaaegselt toimida erinevates faasides, aga ka dünaamiliselt muutuda. Näiteks liigutakse ühest faasist tagasi teise vastavalt sellele, kuidas muudetakse eesmärgi ja plaane õppimise käigus. Alad, kus õppija potentsiaalselt võib püüda end jälgida, kontrollida ja oma tegevust reguleerida, on järgmised: kognitsioon ehk tunnetus (1), motivatsioon ja tunded (2), käitumine (3), kontekst (4). Oluline on siinjuures, et igal alal on esindatud kõik faasid ning neis toimuvad teatud protsessid. Ometi ei eelda antud lähenemine, et õppimine on alati selgelt tajutud ning kontrollitud (Pintrich, 2005; Schunk, 2005).

Ettekavatsuse faasis toimub kognitsiooni alal esmaste teemakohaste teadmiste aktiveerimine, eesmärgi püstitamine, aga ka metakognitiivsete teadmiste aktiveerimine. Motivatsiooni alal võib ettekavatsuse faasis täheldada püstitatud eesmärkide omaksvõtmist, tõhususe hindamist, õppimise hinnangute lihtsustamist, ülesande raskuse hindamist, ülesande väärtuse püstitamist ja huvi aktiveerimist. Käitumise alale ettekavatsuse faasis võib liigitada aja, panustamise ja enesjälgimisega seotud plaanide tegemise. Konteksti alale aga konteksti ja ülesande ettekujutamise, tajumise. Monitooringu faas sisaldab veelgi suuremat metakognitiivset aktiivsust ja oma mõtlemise jälgimist (kognitsiooni ala), teadlikkolemist oma tunnetest, väärtustest, enesetõhususest, motivatsioonist (motivatsiooni, tunnete ala), aga ka panustamise, ajakasutuse ja abi vajamise hindamist (käitumise ala) ning ülesande ja konteksti jälgimist ja muutuste märkamist (konteksti ala). Kontrolli faasis võivad õppijad üritada kontrollida oma mõtteid, tundeid, käitumist, motivatsiooni ja konteksti, eesmärgiga soodustada õppimist ja sihini jõudmist. Kontrolli faasis jätkatakse strateegiade kasutamist, mis viivad paremini eesmärgile ning asendatakse teisi, mis seda ei tee. Näiteks võidakse selles faasis sisendada endale positiivset eneseusku, premeerida end väiksemate saavutuste eest (motivatsiooni ala), pöörata rõhku püsivale, jätkusuutlikule panustamisele või otsida asjakohast abi raskuste identifitseerimisel (käitumise ala). Konteksti kontrolli all peetakse silmas eelkõige paremate tingimuste loomist õppimiseks – segajate eemaldamist, ülesande tingimuste üle kauplemist, muutmist. Reaktsiooni ja refleksiooni faasis hinnatakse seda, kas panustamine õppimisse ja ülesandesse on/oli piisav, kas ajakasutus on/oli efektiivne, kas valitud strateegiad viivad/viisid sihile, kas ülesanne on/oli jõukohane ja kontekst õppimist

soodustav. Samuti sisalduvad siin faasis motivatsiooniga seotud reageeringud nagu näiteks rõõm ja uhkustunne õnnestumise puhul ning viha, alaväärsus vms ebaõnnestumise korral. Kõik reaktsiooni ja refleksiooni faasis toimuv on aluseks, et edaspidi reguleerida oma motivatsiooni, käitumist ja konteksti (Pintrich, 2005; Schunk, 2005).

1.4.3. Toeringi lähenemine enesereguleeritavale õppimisele

Toering ja kolleegid (2012) lähtuvad printsiibist, et õppija üldine proaktiivsus õppeprotsessis ennustab saavutusi erinevates valdkondades (nt spordis, muusikas, erinevates ainetes jne) ning on õppijat üldiselt iseloomustav omadus. Kõige aluseks on arusaam, et õppijad soovivad ja omavad motivatsiooni muutuda paremaks ning soorituse parandamisele aitab kaasa oma tugevdamist vajavate külgede tundmine. Jõupingutus ja enesetõhusus on Toeringi jt lähenemises vaadeldavad kui motivatsioonilised muutujad enesereguleeritava õppimise juures. Toetudes Zimmermani enesereguleeritavale teooriale kujuneb Toeringi ja kolleegide lähenemises metakognitsiooni alaskaalade lõikes vaatlev õppimise käsitlus. Lisaks oli Toeringi ja kolleegide üheks eesmärgiks välja töötada instrument, mis võimaldaks mõõta enesereguleeritavat õppimist kui suhteliselt stabiilset isiksuseomadust võrreldes kasutusel olevate instrumentidega, mis mõõdavad seda aine- või kursusespetsiifiliselt.

Enimkasutatavaks enesereguleeritavate õpioskuste mõõtevahendiks võib pidada Pintrichi mudelil põhinevat MSLQ küsimustikku (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*), kuid selle eesti keelde tõlgitud ja adapteeritud versioon ei osutunud Eesti õppijatele kõige paremini sobivaks enesereguleeritava õppimise mõõtmise vahendiks just alaskaalade lõikes (Saks, Leijen, Edovald, & Õun, 2015). Seega on käesoleva uurimistöõ empiirilise lähenemise aluseks võetud Toeringi ja kolleegide (2012) mudel, mis jagab baasarusaamu sotsiaalkognitiivsest teoriast, toetab Pintrich'i neljafaasilist protsessi ja rõhutab sealjuures ka enesetõhususe ja jõupingutuse olulisust.

1.5. Enesereguleeritav õppimine ja selle seosed akadeemilise edukusega

Enesereguleeritava õppimise positiivne mõju akadeemilisele edukusele ilmneb läbi oskusliku õpistrateegiate kasutamise. Õpistrateegiad on spetsiifilised oskused, mis aitavad õppijal omandada ja säilitada teadmisi struktureeritult ja metoodiliselt (Zimmerman, 1989). Mitmed uurimused on kinnitanud, et traditsioonilises õpikeskkonnas mõjutab enesereguleeritavate õpistrateegiate kasutamine akadeemilist saavutust positiivselt (Pintrich, 2004; Richardson et al., 2012; Zimmerman, 2008), kuid positiivne mõju on kinnitust leidnud ka mittetraditsioonilises keskkonnas nagu näiteks e-õppes (Carson, 2011; Chang, 2007; Puzziferro, 2008).

Richardson ja kolleegid (2012, lk 372) leidsid meta-analüüsi tulemusena, et prevaleerivateks akadeemilise edukuse mõjutajateks on soorituse ja ülesandega seotud enesetõhusus, üldine akadeemiline enesetõhusus, kindlale eesmärgile pühendumine (nt hinne) ja jõupingutuse reguleerimine (*effort regulation*). Lisaks ilmnes, et nii psühho-sotsiaalsed faktorid (näiteks stress) kui ka üsna stabiilsed isiksuseomadused (näiteks intelligentsus, kohusetundlikkus jne), omavad tunduvalt väiksemat mõju akadeemilisele saavutusele, kui eelpool nimetatud faktorid (*Ibid.*). Seega leiab kinnitust enesereguleeritavate ja kognitiivsete kompetentside olulisus akadeemilise edukuse ennustajana. Enesetõhususe juures võib eraldi välja tuua, et õppijad, kellel on kõrgem enesetõhusus, seavad endale kõrgemaid eesmärke ja on rohkem pühendunud ka olukorras, kus tekivad raskused (Bandura, 2015).

E-õppe korral on välja tulnud ajakasutuse ja keskkonna jälgimise/monitooringu oluline positiivne mõju saavutusele ehk hinnetele (Chang, 2007; Puzziferro, 2008). Lisaks korreleerub üldine monitooring/ enese jälgimine positiivselt nii motivatsiooni, akadeemilise edukuse (Chang, 2007) kui ka rahuloluga (Puzziferro, 2008). Samuti on kinnitust leidnud akadeemilise edukuse seosed kognitiivsete ja metakognitiivsete strateegiate kasutamise (Saks & Leijen, 2015) ja jõupingutuse reguleerimisega (Broadbent & Poon, 2015). Tuginedes eelpool kirjutatule, võib väita, et eneseregulatiivsed õpistrateegiad mängivad olulist rolli õppijate akadeemiliste saavutuste ennustamisel olenemata, kas tegu on traditsioonilise või mittetraditsioonilise õpikeskkonnaga.

1.6. Enesereguleeritava õppimise mõõtmine

Mõõtmine annab võimaluse hinnata õppijate eneseregulatiivseid oskusi ja toob välja nõrgad kohad, mida on võimalik hea juhendamisega parandada. Tulemused annavad tagasisidet nii õppijatele kui ka õpetajatele õppeprotsessi, ülesande püstituse ja juhendamise kohta. Luues selgust, kas õpe on olnud õppijate eneseregulatsiooni toetav. Lisaks võimaldab mõõtmine uurida enesereguleeritava õppimise komponente, võrrelda grupe, õpitehnikate efektiivsust ning seada enda õppijaid rahvusvahelisse võrdlusesse (Hout-Wolters, 2000).

Enesereguleeritavat õppimist võib vaadelda lähtuvalt kahest aspektist: eneseregulatsioon kui isiksuseomadus ehk tunnus (ingl. k *aptitude*) või eneseregulatsioon kui tegevus ehk sündmus (ingl. k *event*). Esimese puhul lähtutakse seisukohast, et enesereguleeritav õppimine on midagi, mis suudab ennustada õppija käitumist erinevates õpituatsioonides eri aegadel. Teisel puhul on tegemist sündmusega, millel on algus ja lõpp ning mis võib iga kord erineda (Winne & Perry, 2005). Käeoleva uurimistöö empiiriline osa läheneb enesereguleeritavale

õppimisele kui isiksuseomadusele, mis võimaldab üliõpilasi universaalsemalt iseloomustada ning annab parema ülevaate valimi enesereguleeritavatest õpioskustest.

Winne ja Perry (2005) toovad välja, et lähtudes isiksuseomaduse perspektiivist, uuritakse eneseregulatiivset õppimist enamasti läbi küsimustike, struktureeritud intervjuude ja õpetajate hinnangute. Vaatluse alla võetakse sel juhul järgmised tahud: metakognitiivsed teadmised (a) ja enese metakognitiivne jälgimine (b). Metakognitiivsete teadmiste all peetakse silmas õppija teadlikkust enda üldistest akadeemilistest tugevustest, nõrkustest, kognitiivsetest ressurssidest ja nende kasutamise võimekusest ning oskuste olemasolust reguleerida ja optimeerida oma õppeprotsessi. Metakognitiivne jälgimine see-eest pöörab enim tähelepanu järgmistele külgedele: raskused ülesande lahendamisel, saavutatu võrdlemine standarditega (õppimise hindamine), tõenäosus saada kätte informatsiooni pikaajalisest mälust, enesekindlus monitoorimisoskustes ja täpsuses. Mõõtes enesereguleeritavat õppimist kui sündmust saab kasutada mitmeid erinevaid instrumente. Näiteks mõtle valjult („*think aloud*“) meetodid, vigade avastamise meetodid (*error detection tasks*), käitumise vaatlemine, kognitsiooni uurimine läbi õppija tehtud märkmete (*trace methodologies, analyses*) (Winne & Perry, 2005), aga ka stimuleeritud meenutavad intervjuud (*stimulated recall interviews*), portfooliod ja päevikud, hüpoteetiline ülesandepõhine intervjuu (Endedijk, Brekelmans, Slegers, & Vermunt, 2015).

Instrumente, mis võimaldavad uurida eneseregulatiivset õppimist võib jagada *on-line* ja *off-line* tüüpi mõõtevahenditeks. Vahe seisneb nimelt selles, kas eneseregulatiivset õppimist vaadeldakse selle toimumise ajal või peale toimumist, sh täiesti iseseisvana (Hout-Wolters, 2000). Endedijk ja kolleegid (2015) toovad välja, et mõõtes enesereguleeritavat õppimist kui omadust, kasutatakse alati *off-line* instrumente. Samas enesereguleeritavat õppimist kui sündmust annab uurida nii *on-line* kui ka *off-line* mõõdikutega. Instrumendi valik sõltub eelkõige uurimuse eesmärgist. Isiksuseomaduse perspektiivist lähtuv uurimine võimaldab saada kasulikku infot õppemeetodite kohta, sündmuse perspektiiv aga annab detailsemat infot erinevate protsesside omavaheliste mõjude kohta (nt eesmärkide seadmise mõju enesejälgimisele) ja avastada eneseregulatiivseid väärtalitusi (Zimmerman, 2008).

1.7. Eneseregulatsiooni toetamine üliõpilastel

Eneseregulatiivsed oskuseid ei ilmne iseenesest – neid ei omandata automaatselt ega passiivselt kasvamise käigus, vaid need tekivad ajapikku nii sotsiaalse mõju, kui sellest tulenevate isiklike ressursside aktiveerimise ja harjutamise tulemusena (Schunk, 2001). Kuigi üldhariduskoolis tegeletakse enesereguleeritavate õpioskuste arendamisega, erineb ülikoolis

õppimine üldhariduskooli omast mitmeti. Näiteks on õppijal märksa suurem vabadus organiseerida ise oma õppeprotsessi, valida materjale, reguleerida ajakasutust jne, kuid sealjuures saadakse tagasisidet tunduvalt vähem (Dresel et al., 2015). Vabadusele organiseerida ise oma õppeprotsessi, annab lisamõõtme aina kasvav e-õppe kasutamine ülikoolides (Broadbent & Poon, 2015; Carson, 2011), mis samuti nõuab üliõpilastelt häid eneseregulatiivseid oskusi selleks, et olla edukas mittetraditsioonilises õpikeskkonnas.

Läbiviidud uurimused on näidanud, et üliõpilastel on probleeme oma õppimise reguleerimisega (Carson, 2011; Kiewra, 2002; Mäeots, 2014) ning tihti kasutatakse varem proovitud, kuid hetkesituatsiooni sobimatuid strateegiaid (Evensen, Salisbury-Glennon, & Glenn, 2001). Seega on oluline, et ülikoolid tegeleksid enesereguleeritavate õpioskuste edasiarendamise ja toetamisega samavõrd, kui ainealaste teadmiste edasiandmisega, nii nagu seda tehakse üldhariduses. Kuigi eneseregulatsiooni toetamise puhul pole tegu lihtsa ülesandega (Zimmerman & Schunk, 2008a) ning sekkumistehnikate korral ei ole uurimuslik lähenemine prevaleeriv (Richardson et al., 2012), on siiski läbiviidud uurimused tõestanud, et eduka sekkumise korral saab täheldada positiivseid muutusi enesereguleeritavate õpistrateegiate kasutamisel (Mäeots, 2014; Saks & Leijen, 2015). Saks ja Leijen (2015) läbiviidud uurimuse toetav efekt seisnes õpiülesannete varustamises suuliste (kontakttunnis) ja kirjalike märguannetega (Moodle veebikeskkonnas) julgustamaks õppijaid näiteks võrdlema, analüüsima, kokkuvõtteid tegema, aga ka oma tegevust planeerima, jälgima ja hindama. Märguannete eesmärgiks oli toetada kognitiivsete ja metakognitiivsete strateegiate tõhusamat kasutamist võõrkeelekursusel. Leiti, et oluliselt paranesid õppijate planeerimis- ja hindamisstrateegiate kasutamine, sisemine õpimotivatsioon ning vastava aine õpitulemused. Kuid ei ilmnenud muutusi jälgimisstrateegiate kasutamises (*Ibid.*). Just e-õppe puhul toonitatakse eriti enesejälgimise strateegiate arendamise olulisust. Nende kasutamine võimaldab nõrgematel õppijatel, kellel on puudujääke metakognitiivsete strateegiate rakendamisel, saavutada paremaid akadeemilisi tulemusi ning parandada õpimotivatsiooni. Eelkõige just läbi ajakasutuse ja õpikeskkonna jälgimise on võimalik nõrgematel õppijatel märgata tähelepanu kadumist või ülesande mittemõistmist. See omakorda toetab õigel kursil püsimist ja paremat akadeemilist sooritust (Chang, 2007). Mäeots (2014) uurimus näitas, et spetsiaalselt uurimusliku õppe läbiviimiseks loodud veebipõhised keskkonnad („Noor Teadlane“) aitavad samuti kaasa regulatiivsete oskuste arendamisel, kui see on võetud keskkonna loomisel eesmärgiks.

Richardson ja kolleegid (2012) toovad välja mõningad enesereguleeritava õppimise aspektid, mille arendamine aitab suure tõenäosusega kaasa eneseregulatiivsete oskuste arendamisele ja paremale sooritusele akadeemilises kontekstis. Näiteks on oluline toetada üliõpilasi eesmärkide püstitamisel. Kusjuures, lisaks üldistele ja kaugematele eesmärkidele, mängivad tegelikku võtmerolli just lähemale seatud ja konkretiseeritud sihid. Lisaks eesmärkidele, peetakse suhteliselt lihtsalt mõjutatavaks õppijate enesetõhusust, mis on üheks olulisimaks akadeemilise edukuse ennustajaks. Õpetajatel ja õppejõududel on palju võimalusi, kuidas õppijate enesetõhusust tõsta, näiteks tagasisidestamine eduka soorituse korral, õpituatsioonidega seotud ärevuse leevendamine, „harjutamine teeb meistriks“ lähenemine jne (*Ibid.*). Ka eneserefleksiooni ja enesetõhususe ning akadeemilise edukuse vahel on leitud positiivseid seoseid (Cleary, Callan, Malatesta, & Adams, 2015). Kokkuvõtvalt võib väita, et edukamaks osutuvad just sooritusele suunatud sekkumismeetmed (Richardson et al., 2012) ning enesereguleeritavate õpioskuste kujundamist tuleb toetada kõigis enesereguleeritava õppimise põhifaasides (planeerimine, monitooring, kontroll, refleksioon).

Enesereguleeritavat õppimist õpetajakoolituse üliõpilaste seas on lähemalt uurinud Endedijk ja kolleegid (2015; 2012), kes toovad välja, et siinkohal muutub uurimise all olev aspekt veelgi olulisemaks, kuna üliõpilasel tuleb olla ennast reguleeriv õppija nii klassikalises õppekontekstis (ülikool) kui ka täiesti uutes ja erilistes oludes – praktika situatsioonis. Juurde tuleb ka kolmas mõõde – olla tulevastele õpilastele eeskujuks kui oskuslik professionaalne ennast reguleeriv õppija elukestva õppe tähenduses. Seega peaks enesereguleeritavate õpioskuste arendamine olema kindlasti osa teadlikust tegevusest pedagoogikaüliõpilaste koolitamisel.

1.8. Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Tuginedes eelpool kirjutatule võib enesereguleeritavat õppimist pidada üheks oma potentsiaali, akadeemilise edukuse saavutamise vahendiks. Positiivseid seoseid enesereguleeritava õppimise ja akadeemilise edukuse vahel on leidnud mitmed autorid (nt. Zimmerman, 2008; Schunk, 2005; Pintrich ja De Groot, 1990). Lisaks on leitud, et enesereguleeritavate õpistrateegiate kasutamisel ilmneb mõningaid spetsiifilisi erinevusi lähtuvalt õppija taustateguritest nagu näiteks sugu, vanus, õppetase jms (Artino Jr. & Stephens, 2009; Dresel et al., 2015; Khezrlou, 2012; Lindner & Harris, 1992). Kuid väheste läbiviidud uuringute põhjal, ei oska me hetkel kirjeldada Eesti üliõpilaste enesereguleeritavat õppimist. Seega seati käesoleva magistritöö eesmärgiks välja selgitada TÜ õpetajakoolituse üliõpilaste enesereguleeritavate õpistrateegiate kasutus lähtuvalt nende vanusest,

õppetasemest ja erialast ning uurida strateegiate kasutamise seost nende akadeemilise edukusega. Eesmärgi saavutamiseks valiti kvantitatiivne lähenemine ning viidi õpetajakoolituse üliõpilaste hulgas läbi uuring, millele püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas on seotud TÜ õpetajakoolituse üliõpilaste hinnangud oma enesereguleeritavate õpistrateegiate kasutamisele nende vanuse, õppetaseme ja erialaga?
2. Kuidas on seotud TÜ õpetajakoolituse üliõpilaste hinnangud oma enesereguleeritavale õppimisele ja nende akadeemiline edukus?

2. Uurimuse meetodika

Eneseregulatsiooni seos akadeemilise edukusega on uurijaid huvitanud juba 1980ndatest aastatest alates ja samal kümnendil on loodud mitmeid instrumente, mis võimaldavad enesereguleeritavat õppimist uurida kui metakognitiivset, motivatsioonilist ja käitumuslikku konstrukti (Zimmerman, 2008). Kusjuures vaadeldes enesereguleeritavat õppimist kui õppija võimet ja oskust, on prevaleerivaks uurimismeetodiks olnud kvantitatiivne lähenemine, mis võimaldab koguda korraga palju informatsiooni ja saadud tulemusi üldistada (Cazan, 2012).

Kõige sagedamini kasutatakse enesereguleeritava õppimise mõõtmiseks enesekohaseid küsimustikke, mida on võrdlemisi kerge luua, hallata ja töödelda (Winne & Perry, 2005). Lisaks on näidanud kasutusel olevad küsimustikud suurt sisemist reliaablust ja valiidsust (Cazan, 2012). Töö autorile teadaolevalt ei ole Eestis varasemalt enesereguleeritavate õpistrateegiate kasutust ja otseseid seoseid üldise akadeemilise edukusega uuritud. Andmaks paremat ülevaadet õpetajakoolituse üliõpilaste enesereguleeritavast õppimisest kasutati käesolevas töös kvantitatiivset uurimismeetodit ning lähtuvalt eesmärgist valiti uurimisstrateegiaks korrelatiivne uurimus.

2.1. Valim

Uurimuse läbiviimisel kasutati mugavusvalimit. Küsitlusse hõlmati TÜ haridusteaduste instituudi üliõpilased. Uurimistöö valimi moodustasid kokku 86 üliõpilast. Mehi oli vastajate seas 7 ja naisi 79. Kõige rohkem vastajaid - 44% kuulus vanusegruppi *kuni 25 aastat* ning sellele järgnes vanusegrupp *26 – 35 aastat*, kuhu kuulus 36%. Üle 35-aastaseid vastajaid oli 20%. Vanim tudeng oli 57-aastane. Bakalaureuseastme üliõpilasi osales uuringus 41% ja magistritasemel õppijaid 58%. Üks vastaja õppis ka doktoriõppes, kuid kõikidesse analüüsidesse polnud antud vastajat võimalik lülitada (nt õppetasemest lähtuvasse).

Vastajate jaotumist erialapõhiselt on näha tabelis 1. Selleks, et paremini kirjeldada enesereguleeritavate õpistrateegiate kasutamist erialapõhiselt moodustati kolm enam-vähem võrdset gruppi: eripedagoogika, kasvatusteadused ja hariduskorraldus (grupp 1; N=24); KELA ja klassiõpetajad (grupp2; N=35); põhikooli mitme aine õpetajad, haridusteadused, kutseõpetajad (grupp 3; N=23). Gruppide moodustamisel võeti lisaks võrdse suuruse põhimõttele arvesse ka erialade sisulist sarnasust.

Tabel 1. *Vastajate jaotumine soo ja eriala põhiselt (sh grupeerimine), nende keskmine vanus ja kaalutud keskmine hinne üle kõigi õpitulemuste*

Eriala	Mehi	Naisi	Keskmine vanus (SD*)	Keskmine hinne (SD*)
Grupp 1				
Eripedagoogika	0	16	30,1 (9,22)	3,61 (0,81)
Hariduskorraldus	1	3	38,0 (14,81)	3,47 (1,45)
Kasvatusteadused	0	4	32,8 (5,12)	3,62 (0,85)
Grupp 1 kokku	1	23	31,88 (9,81)	3,59 (0,89)
Grupp 2				
Koolieelse lasteasutuse õpetaja (KELA)	1	15	30,5 (7,87)	3,83 (0,67)
Klassiõpetaja	0	19	27,0 (10,90)	3,97 (0,52)
Grupp 2 kokku	1	34	28,6 (9,66)	3,91 (0,59)
Grupp 3				
Haridusteadus	2	8	22,3 (2,37)	2,74 (0,99)
Kutseõpetaja	3	3	34,5 (7,17)	3,44 (0,81)
Põhikooli mitme aine õpetaja (PMÕ)	0	7	25,6 (2,37)	3,90 (0,77)
Grupp 3 kokku	5	18	26,5 (6,56)	3,32 (0,98)
Muu/ täpsustamata	0	4	35,5 (14,43)	3,53 (0,81)
Kokku	7 (8%)	79 (92%)	29,3 (9,37)	3,61 (0,83)

*SD – standardhälve

2.2. Mõõtevahend

Andmekogumismeetodina kasutati Toering ja kolleegide (2012) koostatud enesekohast küsimustikku SRL-SRS (*Self-Regulation of Learning and Self-Report Scale*), mille on tõlkinud ja adapteerinud Saks ja Leijen (2015) (vt lisa 1). Nimetatud originaalküsimustik näitas head sisemist reliaablust (alamkonstruktide puhul jäi see vahemikku 0,69-0,84) ja

valiidsust, võimaldades mõõta eneseregulatsiooni kui võrdlemisi stabiilset isiksuseomadust erinevates õppimisvaldkondades (kool, sport, muusika jne) (Toering *et al* 2012).

Enesereguleeritavate õpistrateegiate kasutust vaadeldakse küsimustikus lähtuvalt kuuest tegevuse alaskaalast (ajaplaneerimine, õpitegevuse jälgimine/monitooring, enesehindamine, tegevuste planeerimine, jõupingutuse reguleerimine ja enesetõhusus) ning hinnanguid mõõdetakse 50 väitega.

Adapteeritud küsimustikku jäi faktoranalüüsi tulemusena alles 6 faktorit ja 33 väidet. Tekkinud mudeli headust hinnati kinnitava faktoranalüüsiga, mis andis aktsepteeritavad mudeli headuse indeksid: CMIN/DF=2,05; CFI=0,89; RMSEA=0,05. Küsimustiku alamskaalade reliaabluse näitajad jäid vahemikku 0,75-0,88 (Saks & Leijen, 2015).

Seega koosneb käesolevas töös kasutatud küsimustik 33st väitest ja jaguneb kuueks blokiks, mis nii nagu originaalküsimustikki võimaldab mõõta vastajate hinnanguid oma enesereguleeritavale õppimisele alamskaalade lõikes: ajaplaneerimine (4 väidet), õpitegevuse jälgimine/monitooring (6 väidet), enesehindamine (7 väidet), jõupingutuse reguleerimine (4 väidet), tegevuste planeerimine (2 väidet) ja enesetõhusus (10 väidet) (Lisa 1). Vastajad hindasid väiteid 5-pallisel Likert-tüüpi skaalal, kus kõrgemad punktid näitavad suuremat eneseregulatsiooni taset. Õpitulemuste mõõtmiseks paluti vastajatel küsimustiku taustaandmetes märkida ära enda kaalutud keskmine hinne üle kõigi tulemuste (ÕIS-i põhjal). Lisaküsimused puudutasid vastaja sugu, vanust, õppetaset ja eriala.

2.3. Protseduur

Uuring viidi läbi detsembris 2014 veebiküsitlusena. Kasutati elektroonilist küsitluskeskkonda Lime Survery. Küsimustele vastamine oli vabatahtlik ja palve uuringus osaleda saadeti tutvustava e-kirjaga Tartu Ülikooli haridusteaduskonna üldisesse meililisti ning eraldi veel põhikooli mitme aine õpetaja, koolieelse lasteasutuse õpetaja ja kasvatusteaduste meililistidesse. Vastuseid koguti 86. Ankeedi täitmine võttis aega ca 30 minutit.

2.4. Andmeanalüüs

Andmete töötlemiseks kasutati andmeanalüüsiprogrammi SPSS 21.0. TÜ õpetajakoolituse üliõpilaste enesereguleeritavate õpistrateegiate kirjeldamiseks ja taustaandmete koondamiseks kasutati kirjeldavat statistikat (protsendid, keskmised, miinimum ja maksimum väärtused, standardhälve). Lisaks analüüsitakse keskmisi hinnanguid sõltumatute valimite t-testi või ANOVA-ga vastavalt õppetaseme, vanusegrupi ja eriala lõikes. Vastamaks teisele

uurimisküsimusele enesereguleeritava õppimise ja akadeemilise edukuse vaheliste seoste kohta kasutati Spearmani astakorrelatsiooni. Õppeedukuse seost analüüsiti kõigi enesereguleeritava õppimise alamskaalade (planeerimine, õpitegevuse jälgimine, hindamine, jõupingutuse reguleerimine, ajaplaneerimine, enesetõhusus) lõikes. Meeste ja naiste hinnanguid käesolevas uuringus võrdlusesse ei seata, kuna grupid on liiga ebavõrdselt jaotunud (mehi 7 ja naisi 79).

3. Tulemused

3.1. Õpistrateegiate kasutamise statistiline kirjeldus

Tabel 1 annab ülevaate, kuidas on hinnanud üliõpilased enesereguleeritava õppimise alaskaalad ehk õppimisega seotud erinevaid metakognitiivseid tegevusi. Koondtunnusena (kõigi alaskaalade pealt kokku) vaadeldava enesereguleeritava õppimise keskmine on 3,41 (standardhälve 0,55), mida võib pidada keskmiseks tulemuseks, arvestades, et madalaks võiks hinnata tulemusi alla 2,5, keskmiseks 2,5 ja 3,5 vahelisi skoori ning kõrgeks üle 3,5 (Saks, Leijen, Õun, & Täht, 2015). Kusjuures alaskaaladest on üle keskmise hinnangu saanud *enesehindamine* ($M=3,93$) ja *enesetõhusus* ($M=3,57$). Seega võib lugeda kuuest alaskaalast nelja hinnanguid keskmiseks ja kahe alaskaala hinnanguid kõrgeks.

Tabel 1. Enesereguleeritava õppimise alaskaaladele antud hinnangute kirjeldus

Enesereguleeritava õppimise alaskaalad	N	Miinumum	Maksimum	Keskmine	Standardhälve
Enesehindamine	86	1,71	5,00	3,93	0,64
Enesetõhusus	86	1,90	5,00	3,57	0,61
Monitoorimine	83	1,00	4,83	3,36	0,73
Jõupingutuse reguleerimine	83	1,50	5,00	3,28	0,73
Tegevuste planeerimine	86	1,00	5,00	3,22	1,01
Ajaplaneerimine	84	1,00	5,00	3,09	0,81
Alaskaalade koondtunnus	83	1,77	4,52	3,41	0,55

Alaskaalade vaheliste erinevuste väljaselgitamiseks läbiviidud paarisvalimi t-testi tulemused näitasid, et kõrgeima keskmise hinnangu saanud alaskaala *enesehindamine* erines statistiliselt oluliselt teisel kohal olnud *enesetõhususe* alaskaalast ($t=5,14$; $p<0,01$). Teisele kohale paigutatud *enesetõhusus* erines statistiliselt oluliselt kolmandal kohal olnud *monitoorimise* alaskaalast ($t=3,11$; $p<0,01$). Statistiliselt olulist erinevust ei ilmnenu kolmanda (*monitoorimine*) ja neljanda (*jõupingutuse reguleerimine*) alaskaala keskmiste

hinnangute vahel. Vaadates madalamaid keskmisi hinnanguid saanud alaskaalasiid üksteise võrdluses (*ajaplaneerimine* ja *tegevuste planeerimine*; *tegevuste planeerimine* ja *jõupingutuse reguleerimine*), ei tulnud samuti välja statistiliselt olulisi erinevusi. Paarisvalimi t-testi tulemustest selgub, et enim kasutatavateks enesereguleeritava õppimise metakognitiivseteks alategevusteks hinnati *enesehindamise* ja *enesetõhususega* seotud tegevusi.

Vaadates hinnanguid enesereguleeritava õppimise alaskaaladele magistri- ja bakalaureusetaseme lõikes eraldi, selgub, et magistritaseme õppijad hindasid kõiki alaskaalasiid kõrgemalt. T-testi tulemustest nähtub, et statistiliselt oluline erinevus esineb järgmistes alaskaalades: *ajaplaneerimine*, *enesehindamine*, *jõupingutuse reguleerimine*, *monitoorimine*, *tegevuste planeerimine*. Statistiliselt oluline erinevus kahe grupi hinnangutes ilmnes ka siis, kui kõigi enesereguleeritava tegevuste alaskaaladest moodustati koondtunnus ja vaadeldi enesereguleeritavat õppimist kui metakognitiivset tegevust tervikuna. Seega selgub analüüsist, et magistritaseme üliõpilased hindavad oma enesereguleeritava õppimise metakognitiivseid tegevusi kõrgemalt ehk teisisõnu peavad ennast paremateks ennast reguleerivateks õppijateks. Enesetõhusus oli ainus faktor, mille keskmistes hinnangutes ei ilmnenu statistiliselt olulist erinevust magistri- ja bakalaureuseastme õppijate vahel (Tabel 2).

Tabel 2. *Bakalaureuse- ja magistritaseme üliõpilaste enesereguleeritava õppimise alaskaaladele antud hinnangute koondkeskmised, standardhälbed, t-statistik ja olulisusnivoo*

Enesereguleeritava õppimise alaskaalad	Õppetase	M*	SD*	t*	p*
Tegevuste planeerimine	Bakalaureus	2,93	1,08	-2,29	0,03
	Magister	3,43	0,93		
Monitoorimine	Bakalaureus	3,12	0,74	-2,61	0,01
	Magister	3,51	0,65		
Enesehindamine	Bakalaureus	3,75	0,74	-2,06	0,04
	Magister	4,03	0,54		
Ajaplaneerimine	Bakalaureus	2,85	0,86	-2,29	0,03
	Magister	3,25	0,73		
Enesetõhusus	Bakalaureus	3,50	0,71	-0,66	0,51
	Magister	3,59	0,53		
Jõupingutuse reguleerimine	Bakalaureus	3,05	0,74	-2,40	0,02
	Magister	3,43	0,65		
Alaskaalade koondtunnus	Bakalaureus	3,20	0,59	-3,01	0,00
	Magister	3,54	0,45		

M*-alaskaalade koondkeskmised; SD*-standardhälve; t*-t-statistik; p*- olulisusnivoo; statistiliselt olulised väärtused on märgitud paksemas kirjas

Vaadeldes vanusegruppide põhiselt keskmisi hinnanguid enesereguleeritava õppimise alaskaaladele, võib märgata, et nii *monitoorimise* kui ka *enesehindamise* keskmine hinnang

tõuseb vanusegrupiti. Madalaim on hinnang kuni 25-aastaste seas ja kõrgeim 36-aastaste ja vanemate seas. Võrreldes aga enesereguleeritava õppimise alaskaalaid vanusegruppide lõikes ANOVA ühefaktorilise dispersioonanalüüsiga, selgub, et gruppide keskmiste hinnangute vahel esineb statistiliselt oluline erinevus vaid *monitoorimise* alaskaala puhul ($F=5,43$; $p<0,01$) (Tabel 3). Post Hoc analüüsi ja Tukey testiga selgus, et *monitoorimise* alaskaala puhul eristuvad omavahel kaks gruppi, kelleks olid alla 25-aastased ($M=3,12$) ja 36-aastased ja vanemad ($M=3,78$) ($p<0,05$).

Tabel 3. Üliõpilaste enesereguleeritava õppimise alaskaaladele antud hinnangute võrdlus vanusegruppide lõikes: koondkeskmised, standardhälbed, f-statistik ja olulisusnivoo

Enesereguleeritava õppimise alaskaalad	Vanusegrupp	M*	SD*	F*	p*
Tegevuste planeerimine	kuni 25	3,09	1,06	0,64	0,53
	26-35	3,37	1,06		
	36 ja vanemad	3,24	0,81		
Monitoorimine	kuni 25	3,12	0,78	5,43	0,01
	26-35	3,44	0,69		
	36 ja vanemad	3,78	0,39		
Enesehindamine	kuni 25	3,87	0,75	1,39	0,25
	26-35	3,92	0,58		
	36 ja vanemad	4,06	0,48		
Ajaplaneerimine	kuni 25	3,13	0,83	0,27	0,72
	26-35	3,01	0,79		
	36 ja vanemad	3,17	0,83		
Enesetõhusus	kuni 25	3,46	0,74	0,55	0,58
	26-35	3,68	0,51		
	36 ja vanemad	3,60	0,41		
Jõupingutuse reguleerimine	kuni 25	3,16	0,71	1,67	0,20
	26-35	3,46	0,85		
	36 ja vanemad	3,25	0,47		
Alaskaalade koondtunnus	kuni 25	3,30	0,59	1,48	0,23
	26-35	3,49	0,55		
	36 ja vanemad	3,52	0,36		

M*-alaskaalade koondkeskmised; SD*-standardhälve; F*-f-statistik; p*- olulisusnivoo; statistiliselt olulised väärtused on märgitud paksemas kirjas

Erialalade lõikes eristub kõrgemate keskmiste hinnangutega *tegevuste planeerimise*, *monitoorimise* ja *jõupingutuse reguleerimise* alaskaaladel Grupp 1 (kasvatusteadused, hariduskorraldus ja eripedagoogika). Grupp 2 (KELA ja klassiõpetajad) andis kõrgemad keskmised hinnangud *enesehindamise* ja *ajaplaneerimise* ning Grupp 3 (PÕM, haridusteadused, kutseõpetajad) *enesetõhususe* alaskaalale. Vaadates enesereguleeritava õppimise alaskaalaid erialade lõikes ANOVA ühefaktorilise dispersioonanalüüsiga, selgub, et gruppide keskmiste hinnangute vahel esineb statistiliselt oluline erinevus vaid *enesehindamise* ($F=4,23$; $p<0,05$) ja *jõupingutuse reguleerimise* alaskaalal ($F=7,03$; $p<0,01$). *Enesehindamise* puhul eristusid Post Hoc analüüsis Tukey testiga kaks gruppi, kelleks olid

grupp 2 ehk KELA ja klassiõpetajad ($M=4,08$) ja grupp 3 ehk PÕM, haridusteadused, kutseõpetajad ($M=3,61$) ($p<0,05$). *Jõupingutuse reguleerimise* puhul eristusid omavahel grupp 1 (kasvatusteadused, hariduskorraldus ja eripedagoogika) ($M=3,60$) ja grupp 3 (PÕM, haridusteadused, kutseõpetajad) ($M=2,81$). Lisaks erinesid omavahel statistiliselt ka grupp 2 (KELA ja klassiõpetajad) ($M=3,42$) ja grupp 3 (PÕM, haridusteadused, kutseõpetajad) ($M=2,81$) ($p<0,01$) (Tabel 4).

Tabel 4. Üliõpilaste enesereguleeritava õppimise alaskaaladele antud hinnangute võrdlus erialagruppide lõikes: koondkeskmised, standardhälbed, f-statistik ja olulisusnivoo

Enesereguleeritava õppimise alaskaalad	Eriala grupid	M*	SD*	F*	p*
Tegevuste planeerimine	Grupp 1	3,58	1,12	2,03	0,14
	Grupp 2	3,07	0,93		
	Grupp 3	3,11	1,03		
Monitoorimine	Grupp 1	3,60	0,74	1,65	0,20
	Grupp 2	3,29	0,77		
	Grupp 3	3,27	0,66		
Enesehindamine	Grupp 1	4,01	0,60	4,23	0,02
	Grupp 2	4,08	0,50		
	Grupp 3	3,61	0,78		
Ajaplaneerimine	Grupp 1	3,18	0,90	1,71	0,19
	Grupp 2	3,23	0,80		
	Grupp 3	2,84	0,74		
Enesetõhusus	Grupp 1	3,55	0,64	0,03	0,97
	Grupp 2	3,57	0,59		
	Grupp 3	3,60	0,68		
Jõupingutuse reguleerimine	Grupp 1	3,60	0,74	7,03	0,00
	Grupp 2	3,42	0,66		
	Grupp 3	2,81	0,70		
Alaskaalade koondtunnus	Grupp 1	3,57	0,52	2,75	0,07
	Grupp 2	3,45	0,55		
	Grupp 3	3,21	0,55		

M*-alaskaalade koondkeskmised; SD*-standardhälve; F*-f-statistik; p*- olulisusnivoo; statistiliselt olulised väärtused on märgitud paksemas kirjas.

3.2. Õpistrateegiate kasutamise seos akadeemilise edukusega

Analüüsid, kas üliõpilaste antud hinnangud enesereguleeritava õppimise alaskaaladele on seotud nende õpiedukuse ehk kaalutud keskmise hindega, ilmnes statistiliselt oluline nõrk positiivne seos keskmise hinde ja *jõupingutuse* vahel ($\rho=0,26$; $p<0,05$). Samuti esines nõrk positiivne seos keskmise hinde ja enesereguleeritava õppimise alaskaalade koondtunnuse vahel ($\rho=0,24$; $p<0,05$). Teiste alaskaalade puhul statistiliselt olulisi seoseid ei ilmnenud.

Tabelist 5 on näha, millised seosed ilmnesid, kui enesereguleeritava õppimise hinnanguid ja akadeemilise edukuse seoseid analüüsiti erinevate gruppide põhised eraldi. Enim seoseid

tuli välja esimese vanuserühma (kuni 25-aastased) korral. Keskmise hindegaga esines positiivne nõrk kuni mõõdukas seos järgmiste enesereguleeritavate õppimise alaskaalade vahel:

enesehindamine, ajaplaneerimine, jõupingutuse reguleerimine, enesereguleeritava õppimise koondtunnus. Teise vanusegrupi (26...35-aastased) lõikes ilmnes positiivne mõõdukas seos vaid ühe, *tegevuste planeerimise*, alaskaala puhul. Kolmanda vanusegrupi (36-aastased ja vanemad) puhul ühtegi seost keskmise hinde ja enesereguleeritava õppimise hinnangute vahel ei leitud. Erialade lõikes ilmnemiseid seosed vaid kolmanda grupi (PÕM, haridusteadused, kutseõpetajad) puhul, kus leiti positiivne mõõdukas seos kaalutud keskmise hinde ja *enesehindamise, jõupingutuse reguleerimise* ning enesereguleeritava õppimise koondtunnuse hinnangute vahel. Õppetase lõikes leiti positiivne mõõdukas seos bakalaureuse astme vastajate *jõupingutuse reguleerimisele* antud hinnangute ja kaalutud keskmise hinde vahel.

Tabel 5. *Enesereguleeritavate õpistrateegiate kasutamise seos kaalutud keskmise hindegaga erinevate gruppide lõikes.*

Enesereguleeritava õppimise alaskaalad	Vanuserühm ..25-aastased	Vanuserühm 26...35-aastased	Eriala: Grupp 3	Õppetase: bakalaureus	Kõik vastajad kokku
Tegevuste planeerimine		0,41*			
Enesehindamine	0,40*		0,52*		
Ajaplaneerimine	0,38*				
Jõupingutuse reguleerimine	0,46**		0,66**	0,47**	0,26*
Alaskaalade koondtunnus	0,43**		0,59**		0,24*

Tabelis on toodud ära vaid grupid ja alaskaalad, kus seoseid esines; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

4. Arutelu

Käesoleva magistr töö eesmärgiks oli välja selgitada Tartu Ülikooli õpetajakoolituse üliõpilaste enesereguleeritavate õpistrateegiate kasutamine ja kirjeldada strateegiate kasutamist lähtuvalt õppija vanusest, õppetasemest ja erialast. Eesmärk tulenes huvist saada rohkem teada Tartu Ülikooli õpetajakoolituse õppijate enesereguleeritava õppimise kohta, kuna Eestis on autorile teadaolevalt sellealaseid uurimusi läbi viidud vähe. Teiseks tööle püstitatud eesmärgiks oli uurida, kas esineb seos kaalutud keskmise hinde ja strateegiate kasutamise vahel. Sellist seost on näidanud paljud välismaised uurimused.

4.1. Õpistrateegiate kasutamine

Tulemustest selgus, et vastajate hinnangute keskmised väärtused enesereguleeritavate õpistrateegiate kasutamisele jäid kõikide alaskaalade puhul viiepallisüsteemis kolme piiresse.

Väärtused ei langenud alla kolme ega tõusnud üle nelja ühegi õpistrateegia kasutamise alaskaala puhul. Keskmistelt hinnangutelt eristusid vaid *enesehindamine* ($M=3,93$) ja *enesetõhusus* ($M=3,57$), mida hinnati vastajate poolt veidi kõrgemalt võrreldes teiste enesereguleeritava õppimise alaskaaladega. Saks ja Leijen (2015) läbiviidud üliõpilaste uurimuses, kus kasutati samuti ühe andmekogumise instrumendina SRL-SRS küsimustikku, olid eeltesti tulemused (enne strateegiate kasutamise toetamist) sarnased käesoleva uurimuse tulemustele – kõrgemalt hinnati samu alaskaalaid: *enesehindamine* ($M=3,90$) ja *enesetõhusus* ($M=3,62$). Ka madalaima hinnangu saanud alaskaalad olid mõlemas uurimuses samad: *tegevuste planeerimine* ja *ajaplaneerimine*. Enesehindamisega seonduvad näiteks tegevuste korrektsuse hindamine, vigade leidmine, ülesannete kontroll, lõpetatus jms. Neid võib pidada tegevusteks, mis kõige otsesemalt seostuvad õppijale saadud hinnetega. See võib olla põhjuseks, miks pööratakse õppeprotsessis enim tähelepanu just enesehindamisega seotud tegevustele ja hinnatakse seda enim kasutatavaks enesereguleeritava õppimisega seotud tegevuseks. Kõrgemad hinnangud enesetõhususele viitavad sellele, et uurimuses osalenud üliõpilased usuvad endasse kui edukasse õppijasse. Tulemus ei ole üllatuslik, kuna enesetõhusus mitte ainult ei mõjuta õppimist, vaid ka konstrukt ise on mõjutatud varasemastest kogemustest ja tagasisidest õpituatsioonides (Schunk & Ertmer, 2005). Seega võib ülikooli sisseastumine, seal püsimine ja hakkamasaamine toetada enesetõhususe kasvu ehk usku oma võimetesse õppijana.

Millega aga seletada, et kõige madalamalt hinnatakse ajaplaneerimise ja tegevuste planeerimisega seotud oskusi enesereguleeritava õppimise kontekstis? Kokkuvõtvalt hõlmab planeerimine strateegilise plaani koostamist õppimiseks, aja jaotamist tegevuste vahel, oma ajakasutuse mõistlikkuse hindamist jms. Võib olla on vastavad oskused uuringus osalenutel mitte piisavalt väljakujunenud, kuna nende arendamine on saanud ehk liiga vähe toetust üldhariduses. Keskmise uuringus osalejate vanus oli 29,3 aastat. Seega võib oletada, et uuringus osalenud üliõpilased ei ole puutunud kokku ka hetkel Eesti üldhariduses populaarsust koguva projektõppega, mis oma olemuselt võiks toetada just planeerimisoskuste arendamist. Samuti ei ole antud vanusegrupis olevad inimesed pidanud kolmandas kooliastmes kohustuslikus korras koostama loovtööd või gümnaasiumiastmes uurimistööd, mis võimaldavad saada enesejuhtimise ja ajaplaneerimise kogemust. Lisaks võib välja tuua, et tegevuste planeerimist oli antud ankeedis uuritud vaid läbi kahe väite, mis mõlemad sisaldasid sõna „tegevusplaan,“ mis võib Eesti üliõpilasele seostuda liigselt vaid väga konkreetse ja kirjapandud aja- ja tegevuskavaga. Seega võis arusaam planeerimisest olla väga kitsas ja

sellest tulenevalt anti madalamaid hinnanguid *tegevuste planeerimise* alaskaalat puudutavatele väidetele.

Sotsiaalkognitiivistliku lähenemise kohaselt parandab enesereguleeritavate õpistrateegiate harjutamine ja pidev kasutamine enesereguleeritavaid oskusi (Schunk, 2001). Seega pole väga üllatuslik käeoleva uurimuse tulemus, et magistritasemel õppijad hindasid kõiki alaskaalasisid kõrgemalt ning hinnangute erinevus oli ka statistiliselt oluline viie alaskaala puhul kuuest. Magistritasemel õppijad on oluliselt pikemalt saanud kogeda, mis strateegiad töötavad nende kasuks õppeprotsessis ning mis mitte. Lisaks on saanud nad praktiseerida strateegiate kasutamist pikema aja jooksul. Statistiliselt olulist erinevust ei ilmnenu vaid *enesetõhususe* puhul, mis annab alust arvata, et aeg ja kogemus ei ole mõjutanud õppija usku enese võimetesse. Ka varasemad uurimused on näidanud, et magistritasemel õppijad näitavad üles efektiivsemat enesereguleeritavate õpistrateegiate kasutamist võrreldes bakalaureuseastme üliõpilastega (Artino Jr. & Stephens, 2009) ning et kognitiivsete ja metakognitiivsete strateegiate kasutamine sõltub ka haridustasemest üldisemalt (põhi-, üld- ja kõrghariduse põhjal) (Khezlou, 2012). Siit tulenevalt saab anda soovitusi, et õppe planeerimisel ja korraldamisel võiksid kõrgkoolid arvestada asjaoluga, et olenevalt õppeastmest vajavad üliõpilased erinevat toetust (sh toetuse määra) enesereguleeritavate õpioskuste arendamisel.

Varasemalt on leitud, et enesereguleeritavate strateegiate kasutamine suureneb vanuse kasvades (Khezlou, 2012; Lindner & Harris, 1992). Käesolevas uurimuses võis mõnede enesereguleeritava õppimise alaskaalade puhul märgata, et hinnangud tõusid vanusegrupiti, kuid üllatuslikult ei ilmnenu ühtset statistiliselt olulist trendi, mis näitaks, et vanuse tõustes oleksid hinnangud enesereguleeritavate õpistrateegiate kasutamisele kõrgemad. Statistiliselt oluline erinevus ilmnenu vaid *monitoorimise* alaskaala puhul kahe grupi vahel – alla 25-aastased ja üle 36-aastased. Kuna monitoorimine nõuab oma tegevuse detailset analüüsimist kogu õppeprotsessi vältel, võib oletada, et vanemad õppijad on sellega rohkem puutunud kokku oma igapäevatöö kontekstis ning seetõttu suudavad nimetatud oskust üle kanda ka õppesituatsiooni. Kokkuvõtvalt võib öelda, et kuna enesereguleeritavad oskused ei ilmne pelgalt passiivselt kasvamise käigus (Schunk, 2001), mängib vanusest suuremat rolli võimalus strateegiate kasutamist praktiseerida.

Enesereguleeritavate õpistrateegiate valik ja vajalikkus sõltub nii spetsiifilisest situatsioonist kui ka õppevaldkonnast (Dresel et al., 2015). Seega võis oletada, et erialapõhiselt ilmnevad hinnangutes strateegiate kasutamisele mõningad erinevused ka käesolevas uurimuses. Statistiliselt oluline erinevus ilmnenu kahe grupi vahel *enesehindamise* alaskaalal, kus koolieelse lasteasutuse õpetajate ja klassiõpetajate hinnangud olid kõrgemad

võrreldes põhikooli mitme aine õpetaja, haridusteaduste ja kutseõpetaja erialal õppivate üliõpilaste hinnangutega. Erinevus ilmnes ka *jõupingutuse reguleerimise* alaskaala puhul, kus selgus, et kõrgemalt hindavad nimetatud alaskaalat kasvatusteaduse, hariduskorralduse ja eripedagoogika üliõpilased. Jõupingutuse reguleerimine sisaldab endas ülesande nimel pingutamist, keskendumist ning panustamise jätkamist ka olukorras, kus ülesanne pole väga meeldiv või kõitev. Edasistes uurimustes tasuks täpsemalt analüüsida, millest on tingitud erialapõhised erinevused enesereguleeritava õppimise juures (kas erinevused on tulenev õppekavast ja –spetsiifikast või on hoopiski seotud töö eripäradega vms). Teistes enesereguleeritava õppimise alaskaalades erinevust erialade põhiselt gruppide vahel ei ilmnenu. Leidub ka teisi töid, kus valdkonnapõhised erinevused pole välja tulnud (Khezrlou, 2012), seega võib käesoleva töö puhul mõningate erinevuste ilmnemist lugeda rahuldavaks tulemuseks. Erialade lõikes võis tulemuste analüüsimisel saada piiranguks väike valim, mille tõttu ei olnud võimalik erialasid vaadelda omaetteseisvatena ning neist tuli kombineerida grupid. Kuigi püüti leida erialade vahel sarnaseid jooni, ei pruukinud moodustunud grupid olla piisavalt koherentsed erinevuste ilmnemiseks. Lisaks võib ka valdkond tervikuna (pedagoogika) jääda liiga kitsaks ning eelpool nimetatud aspekti tasuks näiteks uurida hoopiski valdkondadepõhiselt. Kuid tulemusi võib ka interpreteerida seisukohast, et pigem on enesereguleeritav õppimine siiski universaalne nähtus, olenemata valdkonnast, kus seda praktiseeritakse.

4.2. Enesereguleeritavate õpistrateegiate kasutamise seosed akadeemilise edukusega

Enesereguleeritavate õpistrateegiate kasutamise positiivset mõju õpitulemustele ja sooritusele on kinnitanud mitmed läbiviidud uurimused (Carson, 2011; Lindner & Harris, 1992; Pintrich, 2004; Puzziferro, 2008). Üllatuslikult ei tulnud käesolevas uurimuses väga hästi välja seosed enesereguleeritavate õpistrateegiate kasutamise ja kaalutud keskmise hinde vahel, kui analüüsiti nimetatud seose ilmnemist kõigi vastajate peal kokku.

Enesereguleeritava õppimise alaskaalasisi eraldi vaadeldes leiti nõrk positiivne seos vaid *jõupingutust* mõõtvale alaskaalale antud hinnangute ja kaalutud keskmise hinde vahel. Nõrk positiivne seos leiti ka siis, kui kõigist alaskaaladest moodustati enesereguleeritavat õppimist mõõtev koondtunnus. Rohkem seoseid leiti olukorras, kui analüüs teostati grupipõhiselt, lähtudes erinevatest taustateguritest. Nimelt leiti kõige rohkem seoseid enesereguleeritavate õpistrateegiate kasutamise hinnangute ja keskmise hinde vahel kõige noorema vanusegrupi (kui 25-aastased) ning erialade lõikes kolmanda grupi (PÕM, kutseõpetajad, hariduskorraldus) puhul. Enim seoseid leiti *jõupingutuse* alaskaala hinnangute ja kaalutud keskmise hinde vahel.

Richardson ja kolleegid (2012) on leidnud, et jõupingutus on üks enesereguleeritava õppimise komponentidest, mille puhul on ilmnenud enim seoseid akadeemilise edukusega. Seega võib jõupingutus olla üheks põhiliseks akadeemilist edukust mõjutavaks faktoriks. Lisaks võib spekuloida, et käesolevas uurimuses aitas seoste paremale ilmnemisele nimetatud gruppide korral kaasa põhjus, et neil on õppekavades rohkem eristava hindamisega aineid. Suurema arvu õpitulemuste pealt arvatud keskmine kaalutud hinne võib anda parema ja objektiivsema ülevaate õppija akadeemilise edukuse kohta.

Käesolevas uurimuses leidis vaid osaliselt kinnitust teoorias laialtlevinud väide, et oskuslik enesereguleeritav õppimine aitab kaasa paremale akadeemilisele saavutusele (Zimmerman & Schunk, 2008b). Põhjus, miks ei ilmnenud rohkem ja tugevamaid seoseid enesereguleeritava õppimise ja kaalutud keskmise hinde vahel, võis peituda asjaolus, et uurimuses osalenud üliõpilaste keskmised hinnad olid üksteisele liiga lähedased ja hinnete variatiivsus oli väike (Tabel 1). Sarnase probleemi ees on seisnud ka teised uurijad, kes samuti ei leidnud seoseid kõigi enesereguleeritava õppimise faktorite ja keskmise hinde vahel (Çetin, 2015).

4.3. Piirangud ja soovitus edasisteks uurimusteks

Käesoleva uurimistöö esimeseks piiranguks võib pidada väikest valimit, millest lähtuvalt ei olnud võimalik näiteks iga eriala põhiselt eraldiseisvalt gruppe uurida. Võib oletada, et väikese valimi tõttu jäid välja tulemata ka olulised seosed enesereguleeritava õppimise alaskaalade ja keskmise hinde vahel. Teiseks uurimuse piiranguks sai akadeemilist edukust mõõtev keskmine hinne, mida koguti vastajate raporteerimistulemuste põhjal. Seda omakorda võib pidada subjektiivseks infoks, sest kuigi vastajatel oli palutud märkida ankeedis „kaalutud keskmine hinne üle kõigi õpitulemuste (ÕIS-i põhjal),“ ei pruukinud kõik vastajad oma keskmist hinnet õppeinfosüsteemist järgi kontrollida ning märgiti reaalsusele mittevastav number. Sellest tulenevalt esimene soovitus edasisteks uurimusteks – leida objektiivsem viis akadeemilise edukuse hindamiseks. Lisaks kaaluda nimetatud aspekti uurimist ka laiemast tähendusest lähtuvalt, kus akadeemilise edukuse mõõdupuuks ei ole üksnes keskmine hinne või konkreetse testi punktid, vaid näiteks rahulolu õppega, hariduslike eesmärkide saavutamise, õppeaja pikkuse (nominaalajaga lõpetamine) või hoopiski toimetulek edasise elus, saadud töökoht ja sissetulek jne (Kuh et al., 2006).

Enesereguleeritava õppimise jätkuv uurimine on oluline, kuna võimaldab lähemalt analüüsida ja mõista, mis mõjutab õppijate akadeemilist käitumist, sealhulgas õpimotivatsiooni, enesetõhusust, soorituse headust, akadeemilisi tulemusi jne. Järgmistes

Eestis läbiviidavates uurimustes soovivad töö autor enesereguleeritavat õppimist uurida erinevate instrumentide ja meetoditega. Hetkel prevaleerib väheste Eestis läbiviidud uurimuste hulgas kvantitatiivne lähenemine ja enesekohased küsimustikud. Kvalitatiivne lähenemine võimaldaks pöörata tähelepanu enesereguleeritava õppimise mitmekesisusele (Cazan, 2012) ja otsida põhjendusi neile aspektidele, mida kvantitatiivne lähenemine ei pruugi täielikult avada. Enesekohastele instrumentidele võib ette heita subjektiivsust (ehk raporteeritakse seda, mida usutakse enda kohta kehtivat (Puzziferro, 2008)), aga mõni teine vahend (näiteks vaatlus) võimaldaks samas olukorras saada objektiivsemat pilti. Mitmeid enesereguleeritavaõppimisega seotud faktoreid nagu näiteks enesetõhusus on otseselt seostatud väheadaptiivse akadeemilise käitumisega (akadeemiline ärevus, huvi kadumine, käega löömine jms) olukorras, kus võimed ja potentsiaal on tegelikult olemas, kuid ei realiseeru (Usher & Pajares, 2008). Seega oleks väga huvitav uurida enesereguleeritavat õppimist mitte ainult ülikoolis hakkama saavate, vaid ka väljalangevate tudengite hulgas.

4.4. Töö praktiline väärtus

Käesolev uurimistöö andis ülevaate Tartu Ülikooli õpetajakoolituse üliõpilaste enesereguleeritavast õppimisest. Enesereguleeritavat õppimist on mujal maailmas uuritud juba mitmeid dekaade, kuid töö autorile teadaolevalt on Eestis nimetatud teemat uuritud vähe ja seda on tehtud väga kontekstispetsiifiliselt – veebipõhises uurimuslikus õppes ja keeleõppes. Seega seisneb esmalt töö olulisus enesereguleeritavale õppimisele tähelepanu tõmbamises kõrghariduses ja oluliste teemakohaste kirjandusallikate esitlemises. Teadlikkus enesereguleeritavast õppimisest, selle komponentidest ja mõjutajatest on väärtuslik ka üliõpilastele endile – mõistes nähtuse erinevaid aspekte, on võimalik ise optimeerida oma enesereguleeritavate õpistrateegiate kasutamist ning läbi selle parandada akadeemilisi saavutusi.

Teiseks on väärtuslik aspekt, et üliõpilaste enesereguleeritavale õppimisele läheneti käesolevas uurimuses isiksuseomaduse perspektiivist. Kirjeldati strateegiate kasutamist lähtuvalt vanusest, õppeastmest ja erialast ning uuriti strateegiate kasutamise seoseid akadeemilise edukusega. Uurimistöös leiti, et üliõpilaste hinnangutes enesereguleeritavale õppimisele esineb teatud spetsiifilisi erinevusi lähtuvalt nimetatud taustateguritest. Saadud tulemused on olulised, kuna need võimaldavad pöörata rohkem tähelepanu vajadusele toetada kõrgkoolis õppijate enesereguleeritavate õpistrateegiate arendamist diferentseeritult.

Samuti võib väärtuslikuks pidada fakti, et osaliselt leidis kinnitust enesereguleeritava õppimise hinnangute ja õpiedukuse vaheline seos. Kuna varasemalt sarnaseid uurimusi, kus

strateegiate kasutamist seostatakse kaalutud keskmise hindega, läbi pole viidud, võib antud magistritöö olla üheks ajendiks teema edasiuurimiseks Eesti üliõpilaste seas.

Käesoleva töö eesmärgiks ei olnud hinnangute andmine vaid olukorra kaardistamine ja informatsiooni kogumine üliõpilaste enesereguleeritavate õpistrateegiate kasutamise kohta, eelkõige eesmärgiga pöörata teemale suuremat tähelepanu tulevikus ja toetada üliõpilaste enesereguleeritava õppimisega seotud arenguvajadusi.

Tänuõnad

Töö autor tänab kõiki uurimuses osalenud üliõpilasi. Lisaks läheb suur tänu tööandjale, Gravitass Consult OÜ-le, kes võimaldas aega töö kirjutamiseks ja motiveeris protsessi lõpule viima.

Autorluse kinnitus

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

Allkiri:

Kuupäev: 25.05.2016

Kasutatud kirjandus

- Artino Jr., A. R., & Stephens, J. M. (2009). Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *The Internet and Higher Education*, 12(3–4), 146–151.
- Bandura, A. (1986). Self-Regulatory Mechanisms. In A. Bandura (Toim), *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory* (lk 335–390). New Jersey: Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2015). On deconstructing commentaries regarding alternative theories of self-regulation. *Journal of Management*, 41(4), 1025–1044.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2005). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Toim), *Handbook of Self-regulation* (lk 417–450). USA: Elsevier Academic Press.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2005). Self-Regulation: an Introductory Overview. *Handbook of Self-Regulation* (lk 1–9). USA: Elsevier Academic Press.
- Borkowski, J. G. (1996). Metacognition: Theory or chapter heading? *Learning and Individual Differences*, 8(4), 391–402.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1–13.
- Carson, A. D. (2011). Predicting Student Success from the Lassi for Learning Online (LLO). *Journal of Educational Computing Research*, 45(4), 399–414.
- Cazan, A.-M. (2012). Assessing Self Regulated Learning: Qualitative Vs Quantitative Research Methods. *Proceedings of the Scientific Conference AFASES*, 307–312.
- Çetin, B. (2015). Academic Motivation and Self-Regulated Learning in Predicting Academic Achievement in College. *Journal of International Education Research*, 11(2), 95–106.

- Chang, M.-M. (2007). Enhancing Web-Based Language Learning through Self-Monitoring. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(3), 187–196.
- Cleary, T. J., Callan, G. L., Malatesta, J., & Adams, T. (2015). Examining the Level of Convergence Among Self-Regulated Learning Microanalytic Processes, Achievement, and a Self-Report Questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(5), 439–450.
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., Loughlin, S. M. (2008) Focusing the Conceptual Lens on Metacognition, Self-regulation, and Self-regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 391–409.
- Dresel, M., Schmitz, B., Schober, B., Spiel, C., Ziegler, A., Engelschalk, T., Steuer, G. (2015). Competencies for successful self-regulated learning in higher education: structural model and indications drawn from expert interviews. *Studies in Higher Education*, 40(3), 454–470.
- Endedijk, M. D., Brekelmans, M., Slegers, P., & Vermunt, J. D. (2015). Measuring students' self-regulated learning in professional education: bridging the gap between event and aptitude measurements. *Quality & Quantity*, 1–24.
- Endedijk, M. D., Vermunt, J. D., Verloop, N., & Brekelmans, M. (2012). The nature of student teachers' regulation of learning in teacher education. *British journal of educational psychology*, 82(3), 469–491.
- European Commission (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Luxembourg: Office for official publications of the European communities. Retrieved from http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/news/EQF_EN.pdf
- Evensen, D. H., Salisbury-Glennon, J. D., & Glenn, J. (2001). A qualitative study of six medical students in a problem-based curriculum: Toward a situated model of self-regulation. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 659–676.

- Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1993). Self-Schemas, Motivational Strategies and Self-Regulated Learning.
- Gümnaasiumi riiklik õppekava – Riigi Teataja. (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021?leiaKehtiv>
- Hout-Wolters, B. van. (2000). Assessing Active Self-directed Learning. R.-J. Simons, J. van der Linden, & T. Duffy (Toim), *New Learning* (lk 83–99). Springer Netherlands.
- Khezrlou, S. (2012). The Relationship between Cognitive and Metacognitive Strategies, Age, and Level of Education. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 12(1), 50–61.
- Kiewra, K. A. (2002). How Classroom Teachers Can Help Students Learn and Teach Them How to Learn. *Theory Into Practice*, 41(2), 71–80.
- Kikas, E., & Toomela, A. (2015). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (Working Paper). Haridus- ja Teadusministeerium.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). What matters to student success: A review of the literature. *Commissioned report for the national symposium on postsecondary student success: Spearheading a dialog on student success*.
- Lindner, R. W., & Harris, B. (1992). Self-Regulated Learning and Academic Achievement in College Students.
- Mäeots, M. (2014). *Inquiry-based learning in a web-based learning environment: a theoretical framework of inquiry-based learning processes* (Thesis). Külastatud aadressil <http://dspace.ut.ee/handle/10062/43719>

- O'Neil, H. F. J. (1978). Preface. H. F. J. O'Neil (Toim), *Learning strategies*. New York: Academic Press.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(2), 450–462.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459–470.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.
- Pintrich, P. R. (2005). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Toim), *Handbook of Self-Regulation* (lk 451–502). USA: Elsevier Academic Press.
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
- Puzziferro, M. (2008). Online Technologies Self-Efficacy and Self-Regulated Learning as Predictors of Final Grade and Satisfaction in College-Level Online Courses. *American Journal of Distance Education*, 22(2), 72–89.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of Self-regulated Learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269–286.
- Põhikooli riiklik õppekava – Riigi Teataja. (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387.

- Rigney, J. W. (1978). Learning strategies: A theoretical perspective. H. F. J. O'Neil (Toim), *Learning strategies* (lk 165–205). New York: Academic Press.
- Saks, K., & Leijen, Ä. (2014). Distinguishing Self-directed and Self-regulated Learning and Measuring them in the E-learning Context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 190–198.
- Saks, K., & Leijen, Ä. (2015). Kognitiivsete ja metakognitiivsete õpistrateegiate toetamine tehnoloogiaga tõhustatud keeleõppes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 3(2), 130–155.
- Saks, K., Leijen, Ä., Edovald, T., & Õun, K. (2015). Cross-cultural Adaptation and Psychometric Properties of the Estonian Version of MSLQ. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 597–604.
- Saks, K., Leijen, Ä., Õun, K., & Täht, K. (2015). Factorial Structure of Sill Revisited: Adaptation of Sill for Estonian Efl Learners. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat.*, 11, 241–261.
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207–231.
- Schunk, D. H. (2001). Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Toim), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (lk 125–152). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H. (2005). Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85–94.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2005). Self-regulation and academic learning self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Toim), *Handbook of self-regulation* (lk 631–649). USA: Elsevier Academic Press.

- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 329–339.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist, 25*(1), 3.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: Analysis of Exemplary Instructional Models. D. H. Schunk & B. J. Zimmerman, *Self-regulated Learning: From Teaching to Self-reflective Practice* (lk 1–19). Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. D. H. Schunk (Toim), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (lk 1–39). USA.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice, 41*(2), 64–70.
- Zimmerman, B. J. (2005). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Toim), *Handbook of self-regulation* (lk 13–39). USA: Elsevier Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal, 45*(1), 166–183.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 51–59.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008a). Motivation. An Essential Dimension of Self-Regulated Learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Toim), *Motivation and*

- Self-regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (lk 1–30). New York ; London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Toim). (2008b). Preface. *Motivation and self-regulated learning : theory, research, and applications*. New York ; London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Toering, T., Elferink-Gemser, (Marije T), Jordet, G., & Pepping, G. (2012). Self-regulation of learning and performance level of elite youth soccer players. *International journal of sport psychology*, 43(4), 312–325.
- Toering, T., Elferink-Gemser, M. T., Jonker, L., Heuvelen, M. J. G. van, & Visscher, C. (2012). Measuring self-regulation in a learning context: Reliability and validity of the Self-Regulation of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS). *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 24–38.
- Toering, T., Jordet, G., & Ripegut, A. (2013). Effective learning among elite football players: The development of a football-specific self-regulated learning questionnaire. *Journal of Sports Sciences*, 31(13), 1412–1420.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Self-Efficacy for Self-Regulated Learning A Validation Study. *Educational and Psychological Measurement*, 68(3), 443–463.
- Velzen, J. H. (2002). *Instruction and Self-Regulated Learning: Promoting Students' (Self-) Reflective Thinking*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Winne, P. H. (2001). Self-Regulated Learning: Viewd from Models of Information Processing. B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Toim), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (lk 153–189). New York ; London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2005). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Toim), *Handbook of Self-Regulation* (lk 531–567). USA: Elsevier Academic Press.

York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success.

Practical Assessment, Research & Evaluation, 20(5).

Lisad

Lisa 1. Uurimuses kasutatud ankeet ja kaaskiri

Esimene kaaskiri saadetud listidesse 8.12.2014. Meeldetuletus saadetud 15.12.2014.

Hea tudeng!

Palume Sul osaleda küsitluses, mis uurib üliõpilaste enesereguleeritavat õppimist. Tartu Ülikoolis on antud teema uurimisega tegelema vanemteadur Äli Leijen ja doktorant Katrin Saks ning käesolev küsimustik on nende poolt Eesti keelde ja oludesse adapteeritud.

Elektroonilisele ankeedile on lisatud kaks küsimustikku (III ja IV osa), mis aitavad uurida sügavat ning pindmist õppimist keeleõppes.

Küsimustiku täitmine võtab aega ca 30 minutit ning saadud andmeid kasutatakse esialgu kolmes magistri- ja ühes doktoritöös. Kui korraga ei jõua kõigile küsimustele vastata, siis on võimalik hiljem jätkata sealt, kus pooleli jäi. Kuna üheks eesmärgiks on küsimustiku valiidsuse hindamine ning antud eesmärgi täitmiseks on vajalik suur vastajate arv, siis oleme väga tänulikud igale tudengile, kes võtab natukene aega ja meie uurimistööde valmimisele kaasa aitab.

Suur tänu Sulle abi eest!

Küsimuste korral võta julgesti ühendust.

Heade soovidega,

Siret Soonsein

e-mail: Siretsoo@gmail.com

Tartu Ülikool

Kasvatusteadused

I Taustaandmed.

- * Sinu kaalutud keskmine hinne üle kõigi tulemuste (ÕIS-i põhjal): _____
- * Sinu vanus: _____
- * Sinu sugu: N

M

- * Millisel õppekaval või mis õpetajaks Sa praegu õpid? _____
- * Millisel õppeastmel Sa õpid:
 - a. Bakalaureus
 - b. Magister
 - c. Doktoriope
- * Mitmendal kursusel Sa õpid: _____

II OSA

Järgnevate küsimustega uuritakse Sinu õpistrateegiaid ja õpiharjumusi. Küsimustele vastamiseks kasuta allolevat skaalat.

1 Mitte kunagi või peaaegu mitte kunagi õige	2 Tavaliselt ei ole õige	3 Mõneti õige	4 Tavaliselt õige	5 Alati või peaaegu alati õige
---	--------------------------------	------------------	----------------------	--------------------------------------

1. Matemaatiliste ülesannete puhul kontrollin, kas mu arvutused on õiged	1	2	3	4	5
2. Vaatan tehtu üle, et veenduda, kas mu tegevused said õiged	1	2	3	4	5
3. Olen kindel, et suudan ootamatute olukordadega hästi hakkama saada	1	2	3	4	5
4. Piisavalt pingutades saan alati keeruliste probleemidega hakkama	1	2	3	4	5
5. Õppimise hõlbustamiseks koostan ma tegevusplaani	1	2	3	4	5
6. Kavandan selge tegevusplaani probleemi lahendamiseks	1	2	3	4	5
7. Vaatan tehtud töö üle ja kontrollin, kas kõik on õige	1	2	3	4	5
8. Veendun, et lõpetan iga sammu	1	2	3	4	5
9. Tean, kuidas tegutseda ettearvamatutes olukordades, sest suudan välja mõelda strateegiaid uudsete asjadega hakkama saamiseks	1	2	3	4	5
10. Hindan oma töö korrektsust	1	2	3	4	5
11. Ma jälgin, kas mul läheb ülesannete tegemiseks nii palju aega, nagu olin planeerinud	1	2	3	4	5
12. Ma parandan oma vigu	1	2	3	4	5

13. Et olla kindel, kas tegin kõik õigesti, kontrollin veel kord üle	1	2	3	4	5
14. Ma hindan, kas mu ajakasutus oli mõistlik	1	2	3	4	5
15. Ma kavandan aega, kui palju mul mingi õpitegevuse jaoks kulub	1	2	3	4	5
16. Ma hindan, kas olin oma tegevust realistlikult planeerinud	1	2	3	4	5
17. Hea tulemuse nimel pingutan kõvasti ka siis, kui ülesanne mulle ei meeldi	1	2	3	4	5
18. Probleemiga silmitsi seistes leian sellele tavaliselt mitmeid lahendusi	1	2	3	4	5
19. Tulen tavaliselt toime kõigega, mis ette tuleb	1	2	3	4	5
20. Ülesannet tehes keskendun täielikult	1	2	3	4	5
21. Kui ma ei ole ülesande lahendamisel väga osav, siis võin korvata selle kõva tööga	1	2	3	4	5
22. Ma tean täpselt, kust ma leian vajadusel infot ülesannete sooritamiseks	1	2	3	4	5
23. Töötan kõvasti isegi siis, kui ülesanne pole tähtis	1	2	3	4	5
24. Kui pingutan piisavalt, siis suudan lahendada enamiku probleemidest	1	2	3	4	5
25. Ülesande tegemise ajal küsin endalt, kui hästi mul läheb	1	2	3	4	5
26. Raskuste ilmnmisel jään rahulikuks, sest ma tean, kuidas nendega toime tulla	1	2	3	4	5
27. Tavaliselt suudan leida mingisuguseid lahendusi ka rasketes olukordades	1	2	3	4	5
28. Probleemi lahendamiseks teen plaani	1	2	3	4	5
29. Enne alustamist esitan endale küsimusi, mida pean ülesande lahendamiseks tegema	1	2	3	4	5
30. Enne alustamist mõtisklen, mida lähteülesanne minult nõuab	1	2	3	4	5
31. Ülesannet täites esitan endale küsimusi, et püsida õigel teel	1	2	3	4	5
32. Enne, kui hakkam vastama, püüan mõista ülesande eesmärki	1	2	3	4	5
33. Eriarvamuste korral tean, kuidas oma tahtmist läbi suruda	1	2	3	4	5

Lisa 2. Koondtunnuste moodustamine andmeanalüüsiks

Koondtunnus	Väide ankeedis
<i>Ajaplaneerimine</i>	<i>Ma jälgin, kas mul läheb ülesannete tegemiseks nii palju aega, nagu olin planeerinud</i>
	<i>Ma hindan, kas mu ajakasutus oli mõistlik</i>
	<i>Ma kavandan aega, kui palju mul mingi õpitegevuse jaoks kulub</i>
	<i>Ma hindan, kas olin oma tegevust realistlikult planeerinud</i>
<i>Enesehindamine</i>	<i>Matemaatiliste ülesannete puhul kontrollin, kas mu arvutused on õiged</i>
	<i>Vaatan tehtu üle, et veenduda, kas mu tegevused said õiged</i>
	<i>Vaatan tehtud töö üle ja kontrollin, kas kõik on õige</i>
	<i>Veendun, et lõpetan iga sammu</i>
	<i>Hindan oma töö korrektsust</i>
	<i>Ma parandan oma vigu</i>
	<i>Et olla kindel, kas tegin kõik õigesti, kontrollin veel kord üle</i>
<i>Enesetõhusus</i>	<i>Olen kindel, et suudan ootamatute olukordadega hästi hakkama saada</i>
	<i>Piisavalt pingutades saan alati keeruliste probleemidega hakkama</i>
	<i>Tean, kuidas tegutseda ettearvamatutes olukordades, sest suudan välja mõelda strateegiaid uudsete asjadega hakkama saamiseks</i>
	<i>Probleemiga silmitsi seistes leian sellele tavaliselt mitmeid lahendusi</i>
	<i>Tulen tavaliselt toime kõigega, mis ette tuleb</i>
	<i>Ma tean täpselt, kust ma leian vajadusel infot ülesannete sooritamiseks</i>
	<i>Kui pingutan piisavalt, siis suudan lahendada enamiku probleemidest</i>
	<i>Raskuste ilmnemisel jään rahulikuks, sest ma tean, kuidas nendega toime tulla</i>
	<i>Tavaliselt suudan leida mingisuguseid lahendusi ka rasketes olukordades</i>
<i>Eriarvamuste korral tean, kuidas oma tahtmist läbi suruda</i>	
<i>Jõupingutuse reguleerimine</i>	<i>Hea tulemuse nimel pingutan kõvasti ka siis, kui ülesanne mulle ei meeldi</i>

	<p>Ülesannet tehes keskendun täielikult</p> <p>Kui ma ei ole ülesande lahendamisel väga osav, siis võin korvata selle kõva tööga</p> <p>Töötan kõvasti isegi siis, kui ülesanne pole tähtis</p>
Monitoorimine	<p>Ülesande tegemise ajal küsin endalt, kui hästi mul läheb</p> <p>Probleemi lahendamiseks teen plaani</p> <p>Enne alustamist esitan endale küsimusi, mida pean ülesande lahendamiseks tegema</p> <p>Enne alustamist mõtisklen, mida lähteülesanne minult nõuab</p> <p>Ülesannet täites esitan endale küsimusi, et püsida õigel teel</p> <p>Enne, kui hakkam vastama, püüan mõista ülesande eesmärki</p>
Tegevuste planeerimine	<p>Õppimise hõlbustamiseks koostan ma tegevusplaani</p> <p>Kavandan selge tegevusplaani probleemi lahendamiseks</p>

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Siret Soossein (sünnikuupäev: 13.10.1985)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Tartu ülikooli õpetajakoolituse üliõpilaste hinnangud enesereguleeritavale õppimisele lähtuvalt vanusest, õppetasemest ja erialast ning selle seosed akadeemilise õppeedukusega“, mille juhendaja on Katrin Saks,

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, 25.05.2016