

Arvutipõhised hindamisvahendid õpi-, suhtlus- ja enese- määratluspädevuse hindamiseks põhikooli I ja II kooliastmes

**JUHENDID TESTIDE LÄBIVIIMISEKS JA
TULEMUSTE INTERPRETEERIMISEKS**



TALLINNA ÜLIKOOL



Autorid

Nii testide ülesanded kui ka läbiviimisjuhendid on valminud autorite tihedas koostöös, kuid põhiautor erineb testiti ja juhenditi. Õpipädevustesti põhiautorid on toodud tabelis 1, suhtluspädevustesti autorid tabelis 2. Juhendi erinevate osade autorid on järgmised.

Eve Kikas: sissejuhatuse õpi- ja enesemääratluspädevuse ossa, teadusmõistelise mõtlemise tase, mõtlemise paindlikkus, meeldejätmise strateegiad ja paindlikkus strateegiatest.

Kaja Mädamürk: huvi, planeerimine, tähelepanu juhtimine ja hoidmine, abi kasutamine ja püsivus, tajutud võimekus, enda tegutsemise ja oskuste hindamine.

Kristiina Treial: sissejuhatuse suhtlemis- ja enesemääratluspädevuse ossa, info märkamine ja tõlgendamine, käitumise ja suhtlusrepliigi planeerimine, tajutud võimekus suhtlemisel, tagajärgede hindamine suhtlemisel.

Olga Luptova: sotsiolingvistiline pädevus ja venekeelne versioon.

Elina Malleus: emotsioonide äratundmine.

Piret Soodla: lugemisstrateegiad ja teadlikkus lugemisstrateegiatest, sõnavarapädevus, sotsiolingvistiline pädevus.

Kati Aus: arenguuskumused, õppimise motiivid, toimetuleku põhjendamine.

Grete Arro, Teri Talpsep: emotsioonide reguleerimise strateegiad.

Siiri Saviir: testide läbiviimise üldosa.

Liis Hennok, Hardi Sigus: teste tutvustava video koostamine.

Valentina Kivi: venekeelne versioon.

Tänu sõnad

Täname siiralt kõiki **lapsi**, kes teste täitsid, ning **koolijuhte, -õpetajaid ja psühholooge**, kes testimist organiseerida ja andmeid koguda aitasid.

Töö valmimisele kaasa aitamise eest täname ka järgnevaid.

Elo Selirand, Toorion Ojaperv, Ergo Teekivi: laste juhendamine filmis ja filmimine.

Gustav Adolfi Gümnaasium

Vanalinna Hariduskolleeegium

SA Innove: toetus testide koostamisel ja läbiviimisel, sealhulgas:

Aimi Püüa: toetus organisatoorses küsimustes

Hele Lukki-Lukin: testide elektrooniliste versioonide koostamine, andmete korrastamine, tagasisidelehtede koostamine, testide kujundamine.

Lauri Veski: töö andmetega.

Evelin Õunap. Aaro Toomela: ülesannete ja juhendmaterjali retsenseerimine.

Madiken Kütt: keeleteoimetamine.



Sisukord

Sissejuhatus	7
1. OSA. Õpi-, suhtlus- ja enesemääratluspädevused, nende hindamine ja arengu toetamine .	8
1.1. Õpi- ja enesemääratluspädevus	9
1.1.1. Uskumused ja õpimotivatsioon	11
1.1.1.1. Arenguuskumused	11
1.1.1.2. Huvi	13
1.1.1.3. Õppimise motiivid	14
1.1.2. Mõtlemine ja tähelepanu	16
1.1.2.1. Teadusmõistelise mõtlemise tase	17
1.1.2.2. Mõtlemise paindlikkus.....	18
1.1.2.3. Planeerimine.....	19
1.1.2.4. Tähelepanu juhtimine ja hoidmine	21
1.1.3 Õpistrateegiad ja nende kasutamine	22
1.1.3.1. Meeldejätmise strateegiad ja teadlikkus strateegiatest.....	22
1.1.3.2. Lugemisstrateegiad ja teadlikkus lugemisstrateegiatest	24
1.1.3.3. Abi kasutamine ja püsivus.....	26
1.1.4. Enda tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamine	28
1.1.4.1. Tajutud võimekus	29
1.1.4.2. Enda tegutsemise ja oskuste hindamine.....	30
1.1.4.3. Toimetuleku põhjendamine.....	31
1.2. Suhtlus- ja enesemääratluspädevus	33
1.2.1. Uskumused, teadmised ja oskused	35
1.2.1.1. Arenguuskumused	35
1.2.1.2. Emotsioonide äratundmine	35
1.2.1.3. Sõnavarapädevus	37
1.2.1.4. Sotsiolingvistiline pädevus	38
1.2.2. Info märkamine ja tõlgendamine	40
1.2.2.1. Info märkamine	40

1.2.2.2. Info tõlgendamine.....	42
1.2.3. Tegevuse planeerimine ja valikute tegemine	43
1.2.3.1. Emotsioonide reguleerimise strateegiad	44
1.2.3.2. Käitumise ja suhtlusrepliigi planeerimine.....	46
1.2.4. Tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamine	48
1.2.4.1. Tajatud võimekus	48
1.2.4.2. Tagajärgede hindamine.....	49
2. OSA. Testide läbiviimine ja ülesanded.....	51
2.1. Ettevalmistused testimiseks ja testi läbiviimine EISis	51
2.2. Õpi- ja enesemääratluspädevuse testipaketi ülesanded	54
2.2.1. Testi koostamise eesmärk, autorid ja üldine kirjeldus	54
2.2.2. Testi iseärasused, piirangud testi läbiviimisel ja tulemuste interpreteerimisel ...	56
2.2.3. Ülesanne: juurdekasvuuskumused	56
2.2.4. Ülesanne: sõnade õppimine.....	57
2.2.5. Ülesanne: arvutamine	60
2.2.6. Ülesanne: piltide rühmitamine.....	63
2.2.7. Ülesanne: õppimise motiivid	64
2.2.8. Ülesanne: teksti mõistmine	66
2.2.9. Ülesanne: efektiivse või ebaefektiivse lugemisstrateegia kasutamine	68
2.2.10. Ülesanne: lugemisstrateegiate efektiivsuse tundmine	69
2.2.11. Ülesanne: sõna leidmine	70
2.3. Suhtlus- ja enesemääratluspädevuse testi ülesanded.....	73
2.3.1. Testi koostamise eesmärk, autorid ja üldine kirjeldus	73
2.3.2. Testi iseärasused, piirangud testi läbiviimisel ja tulemuste interpreteerimisel ...	75
2.3.3. Ülesanne: juurdekasvuuskumused	75
2.3.4. Ülesanne: näoilmete äratundmine.....	76
2.3.5. Ülesanne: sünonüümide valimine.....	77
2.3.6. Ülesanne: suhtlusreplikide valimine	78
2.3.7. Ülesanne: suhtlemisprotsessi kajastav video ja küsimused	80
2.3.8. Ülesanne: info märkamine	81

2.3.9. Ülesanne: info tõlgendamine	81
2.3.10. Ülesanne: negatiivse emotsiooni reguleerimine	82
2.3.11. Ülesanne: käitumise planeerimine	84
2.3.12. Ülesanne: suhtlusrepliigi planeerimine	84
2.3.13. Ülesanne: tagajärgede hindamine	85
3. OSA. Õpilase tulemuste tagasiside	87
3.1. Õpi- ja enesemääratluspädevuse tagasisideleht. Näitajate kirjeldused	88
3.1.1. Uskumused ja motivatsioon	88
3.1.2. Mõtlemine ja tähelepanu	89
3.1.3. Õpistrateegiad ja nende kasutamine	91
3.1.4. Enda tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamine	93
3.1.5. Tulemused	94
3.1.6. Tagasisidelehe näidised	95
3.1.6.1. Teise klassi õpilase õpipädevustesti täidetud tagasisidelehe näidis	95
3.1.6.2. Kuuenda klassi õpilase õpipädevustesti täidetud tagasisidelehe näidis	99
3.1.6.3. Õpipädevustesti klassi tagasisidelehe näidis	105
3.2. Suhtlus- ja enesemääratluspädevuse testi tagasisideleht. Näitajate kirjeldused	107
3.2.1. Uskumused, teadmised ja oskused	107
3.2.2. Info märkamine ja tõlgendamine	109
3.2.3. Tegevuse planeerimine ja valikute tegemine	109
3.2.4. Tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamine	110
3.2.5. Tagasisidelehe näidised	111
3.2.5.1. Teise klassi õpilase suhtluspädevustesti täidetud tagasisidelehe näidis	111
3.2.5.2. Kuuenda klassi õpilase suhtluspädevustesti täidetud tagasisidelehe näidis	116
3.2.5.3. Suhtluspädevustesti kuuenda klassi tagasisidelehe näidis	120
Viidatud kirjandus	122

Sissejuhatus

Õpi-, suhtlus- ja enesemääratluspädevus on põhikooli riiklikus õppekavas (Vabariigi Valitsus, 2011/2018) kirjeldatud üldpädevused, mida arendatakse kõigis ainetundides. Üldpädevused hõlmavad inimese teadmisi, oskusi ja hoiakuid (ka uskumusi, väärtusi), mis tagavad suutlikkuse elus loovalt, ettevõtlikult ja paindlikult toimida (Vabariigi Valitsus, 2011/2018 §4). Head üldpädevused võimaldavad efektiivsemalt õppida ja seejuures ennast hästi tunda. Seetõttu on oluline, et lapse üldpädevuste arengu toetamist alustataks juba algklassides.

Üldpädevuste hindamine õpetaja poolt on kujundava hindamise üks osa. Laste ja noorte arengu toetamine on edukam, kui õpetaja oskab hinnata, missugused on iga õpilase üldpädevuste (täpsemalt nende komponentide) iseärasused. See on tekitanud vajaduse üldpädevuste usaldusväärse hindamisvahendi järele. Selles juhendmaterjalis kirjeldatavad hindamisvahendid on koostatud projekti „*Õpi-, enesemääratlus- ja suhtluspädevuse elektrooniliste hindamisvahendite ja hindamismetoodika väljatöötamine põhikooli I ja II kooliastmele*“ raames.

Nii nagu igal hindamise viisil, on ka grupi- ja arvutitestimisel piirangud, mida tuleb tulemuste tõlgendamisel arvestada. Need testid on vaid osa õpi-, suhtlus- ja enesemääratluspädevuse hindamise vahenditest ega anna seega õpilase pädevustest kogupilti. Kindlasti tuleb arvutis läbi viidavate testide kõrval kasutada ka vaatlust, klassiteste, vajadusel intervjuusid jm.

Juhendmaterjalis kirjeldatakse kahe Eksamite infosüsteemi (EISI) keskkonnas läbiviidava testikomplekti ülesandeid ja nende tulemuste tõlgendamist. Ühe testikomplektiga hinnatakse õpipädevust ja õppimisega seotud enesemääratluspädevust, teise komplektiga suhtluspädevust ja suhtlemisega seotud enesemääratluspädevust. Juhendmaterjali 1. osas antakse lühiülevaade õpi-, suhtlus- ja enesemääratluspädevustest ning nende iseärasustest esimeses ja teises kooliastmes. Kirjeldatakse komponente, mida testikomplektiga hinnatakse, ning põhjendatakse nende valikut, viidates uurimustele, mis on näidanud just nende komponentide seost akadeemiliste teadmiste, oskuste ja heaoluga. 2. osas kirjeldatakse testide läbiviimise protseduuri ning iga ülesande ja küsimuse juhiseid. 3. osas esitatakse õpilase pädevusi kirjeldav tagasisideleht ja selgitatakse, kuidas tulemusi tõlgendada. Rõhutatakse piiranguid järelduste ja üldistuste tegemisel.

1. OSA

Õpi-, suhtlus- ja enesemääratluspädevused, nende hindamine ja arengu toetamine

Üldpädevusi defineeritakse kui „ainevaldkondade ja õppeainete üleseid pädevusi, mis on olulised inimeseks ja kodanikuks kasvamisel. Üldpädevused kujunevad kõigi õppeainete kaudu ning tunni- ja koolivälises tegevuses.“ (Vabariigi Valitsus, 2011/2018). Üldpädevuste teoreetiline raamistik ja kontseptsioon on esitatud raamatus „*Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*“ (Kikas & Toomela, 2015). Õpipädevust on käsitletud ka raamatus „*Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis*“ (Ots, 2005). Õpilaste üldist arengut on kirjeldatud raamatus „*Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*“ (Kikas, 2010). Need materjalid on abiks järgneva lugemisel.

Pädevus on õppimise keskne mõiste ehk konstrukt. Õppimine tähendab uute, efektiivsemat toimetulekut võimaldavate pädevuste konstrueerimist ja vajadusel vanade ümberkonstrueerimist või allasurumist. Õppimise kui mõtlemise ja tegutsemise tulemused salvestatakse mälus (vt Kikas, 2005a; Kikas, 2005b). Õpi-, suhtlus- ja enesemääratluspädevus mõjutavad õppimist kõigis ainetes. Teadmised, oskused ja uskumused on omavahel põimunud, mõjutades üksteist. Pädevuse komponentidest olulisem on terviktulemus – see, kuidas komponendid integreeritakse tervikpädevuseks (vt ka Toomela, 2016). Lisaks konkreetse pädevusega seotud protsessidele mängivad õppimisel rolli ka teised psüühilised protsessid nagu mõtlemise tase, mälu iseärasused, hariduslikud erivajadused jm (vt ka Kikas, 2015).

Käsitleme õpi-, suhtlus- ja enesemääratluspädevusi ja nende arengut seotuna lapse üldise arenguga, arvestades ka keskkonna (koolis eelkõige õpetajate, klassikaaslaste ja kooli) mõju. Seejuures on oluline rõhutada, et areng ja õppimine pole lihtne teadmiste ja oskuste lisandumine, vaid kvalitatiivselt uudsete psüühiliste struktuuride kindlas järjestuses moodustumine (vrld Vögotski, 1935). See tähendab, et ükski üldpädevus ei ole õpilase erinevatel arenguastmetel täpselt samasuguse sisu ja vormiga. Samal testitulemusel võib olla lapse eri vanuses ja arengutasemel erinev tähendus. Iga lapse testitulemusi tõlgendatakse

vaid teiste samavanade (selles juhendis – samal klassitasemel õppivate) õpilaste tulemustega võrreldes.

Õpilase üldpädevuste hindamisel on oluline teada ka tema õpetaja üldpädevuste alaseid teadmisi ja õpetamispraktikaid. Kui õpilasel ei ole mõni üldpädevus ootuspäraselt arenenud, siis võib üheks põhjuseks olla ebasobiv klassikeskkond, nt õpilase jaoks ebasobiv õpetamine või keskkond, kus antud pädevust pole vaja rakendada (vt ka Bransford jt, 2000; Mayer & Alexander, 2011; Meece & Eccles, 2010). Sellepärast on koostatud ka eneseanalüüsimist võimaldav lühiküsimustik õpetajale.

Juhendis kirjeldatakse eraldi õpi- ja suhtluspädevust ning enesemääratlust seoses nende mõlemaga. Need pädevused on omavahel seotud ja osaliselt kattuvad. Enesemääratluspädevus ehk enda uskumuste, mõtete ja tegevuste teadvustamine on, olenevalt kontekstist, ka õpipädevuse (kui teadvustatakse õppimisega seotud näitajaid) ja suhtluspädevuse (kui teadvustatakse teiste inimestega suhtlemisega seotud näitajaid) osa. Pädevus sisaldab nii uskumusi, hoiakuid, väärtusi, teadmisi kui ka oskusi. Selle hindamisvahendiga hinnatakse kolme pädevuse osi eraldi. Tervikpildi peab kokku panema õpetaja, integreerides antud hindamisvahendiga saadud tulemused laste akadeemiliste teadmiste-oskuste ning vaatluse ja vestluste tulemustega.

Õpilaste hindamisel nende vahenditega tuleks lähtuda järgmistest põhimõtetest:

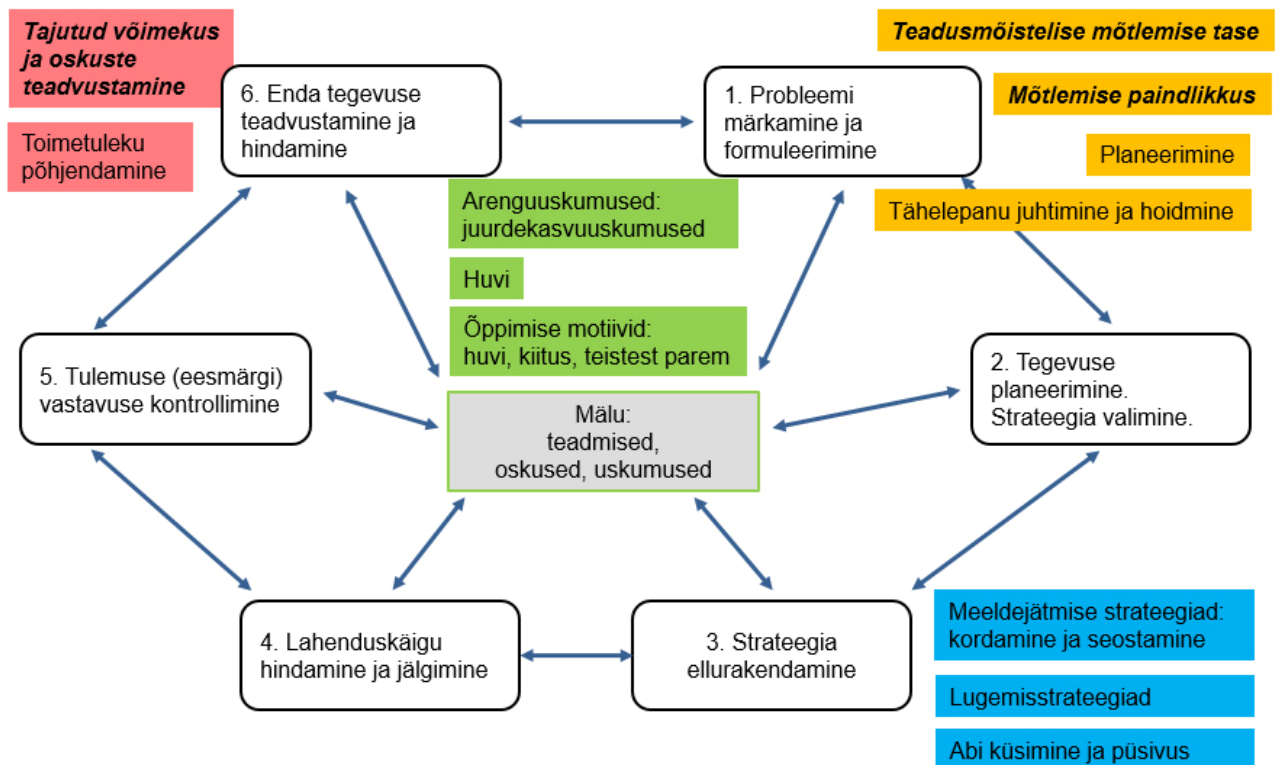
- Hindamise korraldamisel ja tulemuste kasutamisel tuleb silmas pidada **õpilase heaolu** ja õigusi, sh tutvustades hindamise sisu ja eesmärgi lapsevanematele enne testide kasutamist.
- Hindamist ja saadud tulemusi kasutatakse **eesmärgipäraselt** – lapse arengu toetamise vajaduste täpsustamiseks.
- Hindamisvahendeid kasutatakse **korrektselt** – vastavalt juhiste. Ka tulemuste tõlgendamisel lähtutakse juhendist.
- Õpilaste tulemusi käsitletakse hoolikalt ja **konfidentsiaalselt**. Neid ei edastata kolmandatele osapooltele, sh klassikaaslastele.

1.1. Õpi- ja enesemääratluspädevus

Õpipädevus on õppimiseks vajalike teadmiste ja oskuste ning õppimist soodustavate uskumuste ja hoiakute süsteem (Dignath & Büttner, 2008; Dignath, Büttner & Langfeldt, 2008; Pintrich, 2004; Zimmerman & Schunk, 2011; vt lisaks Jögi & Aus, 2015; Kikas, 2005b). Tulemuslikuks õppimiseks on õppijal vaja enda uskumusi, emotsioone ja motivatsiooni

tunda ning vajadusel suunata. Õppija peab õppimise protsessi eel ja ajal oma tegevust planeerima ning reguleerima, kasutades ülesande seisukohalt asjakohaseid õpistrateegiaid. Lisaks peab ta kõiki eelpool nimetatud tegevusi ja nende tulemusi teadvustama ja vajadusel oma tegevust muutma.

Samas on enda uskumuste jm teadvustamine ja juhtimine ka enesemääratluspädevuse osa. Nimelt on **enesemääratluspädevus** enesekohase info (st enda tunnetusprotsesside, vajaduste, emotsioonide, motiivide, uskumuste, hoiakute, väärtuste, käitumise) teadvustamine (vt nt Flavell, 1979; Vögtski, 1934/2014) ja sellele tuginevalt enda mõtlemise ning käitumise reguleerimine. Õpipädevuse kontekstis tähendab see enda õppimise teadvustamist ja juhtimist. Õppimise protsessi võib vaadelda kui probleemi lahendamist, mida on kirjeldatud õppimise protsessi skeemi alusel (vt „loonis 1. Õppimise protsessi skeem“; täpsemalt Kikas, 2010). Selles protsessis, seega ka õpipädevuses, saab eristada nelja üksteisega tihedalt seotud valdkonda: uskumused ja motivatsioon, mõtlemine ja tähelepanu, õpistrateegiate kasutamine ja teadvustamine, õppimise protsessi ja tulemuse teadvustamine (Boekaerts, 1999; Boekaerts & Corno, 2005; Pintrich, 2004). Nende valdkondade konstruktid, mida hinnatakse, on joonisel eri värvide taustal välja toodud. Hinnatavaid konstrukte on pikemalt kirjeldatud järgnevates alapeatükkides. Konstruktid on lühidalt välja toodud ka peatükis 3.1. „Õpilase õpi- ja enesemääratluspädevuse testi tagasisideleht. Näitajate kirjeldused“.



Joonis 1. Õppimise protsessi skeem. Konstruktid, mida hinnatakse õpi- ja enesemääratluspädevuse mõõdikuga, on toodud värvilisel taustal: *uskumused ja õpimotivatsioon, mõtlemine ja tähelepanu, õpistrateegiad, enda tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamine*. Rasvases kaldkirjas toodud konstruktid on enesemääratluse näitajad.

1.1.1. Uskumused ja õpimotivatsioon

Nende valdkondadega seotud tegurid hõlmavad akadeemilisi eesmärke, õpitava väärtustamist ja arengu- ning õppimise kohaseid uskumusi. Need näitajad mõjutavad õppimist kogu protsessi vältel.

1.1.1.1. Arenguuskumused

Mis on arenguuskumused? Inimest iseloomustavatest omadustest (nt enesekindlus, sõbralikkus, akadeemiline võimekus jms) on võimalik mõelda kui millestki püsivast, sünnipärasest ja stabiilsest (jäävususkumus) või kui millestki muudetavast ja arendatavast (juurdekasvuuskumus; Dweck jt, 1995; Hong jt, 1999). Mida enam usub õppija, et isikuomadused (sh vaimne võimekus) on muudetavad ja arendatavad, seda paremini tuleb ta toime tagasilöökidega, on valmis oma vigadest õppima ja edasi pingutama. Sellisel juhul on paremad ka tema akadeemilised tulemused ning kõrgem emotsionaalne heaolu (Moser jt, 2011; Schroder jt, 2017). See tähendab, et edu tagab mitte loomupärane andekus, vaid see, kui võrd õppija pingutab, lahendusi otsib, vajadusel abi küsida oskab jne.

Miks on arenguuskumused õppimise kontekstis olulised? Arusaam, et mis tahes omadusi (olgu need siis akadeemilised või sotsiaalsed, oskused või teadmised) on alati võimalik parandada, on tugev vundament edukale õppimisele. Õpilased, kes ei usu enese arengu võimalusse (st kes kalduvad jäävususkumuste poole), kipuvad raskete ülesannete puhul kergemini alla andma ning võivad hakata vältima olukordi, kus nende teadmisi-oskusi proovile pannakse. Juba kolmanda kuni kuuenda klassi õpilaste puhul ennustab võimekuse jäävususkumus oluliselt kehvemaid akadeemilisi tulemusi nii reaals- kui ka humanitaarainetes (Stipek ja Gralinski, 1996). Õpilased, kes on aga omandanud arusaama, et võimed on arendatavad (st kes kalduvad juurdekasvuuskumuse poole), näitavad ülesannete lahendamisel üles suuremat püsivust, heitumata ka eksimustest ja tagasilöökidest.

Arenguuskumused on seotud ka põhjustega, mida õppija omistab oma edule või ebaedule (vt ptk 1.1.4.3. „Toimetuleku põhjendamise“). Õpilane, kes kaldub omistama oma edu juhuslikele, keskkonnast ja ülesande eripäradest tingitud omadustele ning ebaedu oma enda

püsivatele, kontrollimatutele omadusele nagu madal võimekus, evib suure tõenäosusega arusaama, et võimekus ja muud isikuomadused on sünnipärased ja muutmatud.

Eriti määravaks muutuvad arenguuskumused keerukates olukordades, näiteks üleminekul ühelt õppeastmelt teisele, mil õpitav muutub varasemast keerukamaks ja õpikeskkond on üha vähem individualiseeritud. Kui teadlikult toetada õpilaste arusaama sellest, et võimekus on arendatav, on tal säärase üleminekutega lihtsam toime tulla ning tema õpimotivatsioon ja tulemused langevad põhikooli lõpus vähem (Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007).

Missugused on uskumuste iseärasused põhikooli I ja II kooliastmes ning kuidas kasulike uskumuste arengut toetada? Selgem arusaam võimekusest ja pingutuse rollist kujuneb lapsel välja ligikaudu teise kooliastme alguseks (Nicholls, 1978, vt ka ptk 1.1.4.3. „Toimetuleku põhjendamine“). Oluline nihe selles, kui püsiva ja kooskõlaliseena lapsed oma võimekust ja muid isikuomadusi näevad, toimub teise ja neljanda klassi vahel. Võib arvata, et olulist rolli mängib siin mõtlemise areng, sh erinevaid isikuomadusi tähistavate mõistete kujunemine (Kinlaw & Kurtz-Costes, 2003; vt ka ptk 1.1.2.1. „Teadusmõistelise mõtlemise tase“). Ehkki põhikooli alguses peavad lapsed isikuomadusi (sh võimekust) pigem muudetavateks, väljendab suurem osa lapsi kuuendaks klassiks arusaama, et isikuomaduste muudetavusel on selged piirangud (Droege & Stipek, 1993). Seega võib öelda, et laste idealistlik ettekujutus arengust muutub realistlikumaks. Lapsed mõistavad, et kõik õppijad ei pruugi omanda kõiki teadmisi-oskusi ühtviisi kiirelt, kuid täienenenud arusaam võib iseloomulikult sel perioodil kehtivatele üldistele mõtlemise arengu seaduspärasustele jääda liiga mustvalgeks (õppimine saab toimuda kas kiirelt ja vaevata või siis üldse mitte).

Arusaama sellest, kas ja kuidas erinevad isikuomadused arenevad, kujundavad ka lapse või noore vanemad ja õpetajad. Olenevalt sellest, missuguseid tegevusi vanemad oluliseks peavad ja millist tagasisidet lapsele annavad, kallutavad nad last omandama kas juurdekasvu- või jäävususkumusi (Mueller & Dweck, 1998). Näiteks tegutsevad keerukama ülesande kallal kauem need lapsed, keda on varasematelt kiidetud pingutamise mitte andekuse eest. Rõõmsamal meelel on tööd nõus jätkama need lapsed, keda on kiidetud hea tööstrateegia, pühendumise, meisterlikkuse poole püüdluse eest. Töö tulemuse teistega võrdlemine mõjub aga ebakindlust tekitavates olukordades tegutsemistahtele halvasti (Corpus jt, 2006) ning loomupärase osavuse tunnustamine võib lastes tekitada pigem hirmu edasistes ülesannetes põrumise ees (Kamins & Dweck, 1999). Kui kodus või klassiruumis tunnustatakse pigem häid tulemusi, kiiret ja veatut sooritust või andekust (versus pingutamist), võivad lapsel kujuneda õpimotivatsiooni halvavad jäävususkumused. Samuti madaldab õpimotivatsiooni see, kui aeglasemaid (tööks enam aega vajavaid) lapsi suunatakse teiste tegevuste juurde ega pakuta neile seetõttu võimalusi enese arendamiseks (Park jt, 2016).

Eriti oluline on täiskasvanute suhtumine eksimustesse. Mida enam väljendavad täiskasvanud nii laste kui ka iseenda vigade ilmnemisel ärritust, hirmu, ebakindlust ja lootusetust, seda enam hakkavad ka lapsed kahtlema arengu ja muutumise võimalikkuses, st nad omandavad jäävususkumuse (Haimovitz & Dweck, 2016). Juurdekasvuuskumuste kujunemist soodustab seevastu täiskasvanu, kes ei heitu vigadest ega väljakutsetest, vaid aitab lapsel tõlgendada vigu õppimise loomuliku osana ning tunnustab pingutamist ja erinevate strateegiate otsimist nii nende õpilaste puhul, kel märgatavad edusammud juba ette näidata, kui ka nende õpilaste puhul, kes on alles uue pädevuse saavutamise algusjärgus (Park jt, 2016).

Kuidas uskumusi hinnata? Ehkki laste arenguuskumuste hindamiseks on kasutatud ka intervjuumeetodit, on levinum siiski küsimustike kasutamine (nt Haimovitz & Dweck, 2016). Lapsele esitatakse üldiseid väiteid võimekuse ja muude isikuomaduste muudetavuse või sünnipärasuse kohta ning tal tuleb hinnata, kuivõrd ta nende väidetega nõustub või mitte. Õpipädevuse testis esitatakse õpilasele väited, mis puudutavad pingutamist, õpitu mõistmist ja suhtlemist (vt ptk 2.2.4. „Juurdekasvuuskumused“). Vastused näitavad, kuivõrd valdavad on õpilasel juurdekasvuuskumused (vt õpipädevustesti tagasisidelehel, ptk 3.1.1. „Uskumused ja motivatsioon“).

1.1.1.2. Huvi

Mis on huvi? Huvi mingi valdkonna õppimise vastu koosneb positiivsetest emotsioonidest seoses valdkonnaga ja tahtest püsivalt sellega tegeleda (Hidi & Harackiewicz, 2000; Hidi & Renninger, 2006).

Miks on huvi õppimise kontekstis oluline? Lapses õpitava vastu huvi tekitamine ja huvi arengu toetamine on õppimisel oluline, sest lapsed, kes on õpitavast teemast huvitatud, tunnevad sellega tegelemisest rõõmu ja soovi jätkata. Huvi aitab hoida püsivust ja muudab õppimise justkui kergemaks (Hidi & Harackiewicz, 2000; Hidi & Renninger, 2006; Mitchell, 1993).

Missugused on huvi iseärasused põhikooli I ja II kooliastmes ning kuidas huvi arengut toetada? Tavaliselt on laste huvi õpitava vastu kõrgem kooli alguses, aastate jooksul võib õpihuvi langeda. Näiteks on leitud, et huvi matemaatika suhtes langeb stabiilselt läbi kooliaastate (Fredrics & Eccles, 2002). Kuigi huvi või huvipuudus võib tunduda inimese püsiva individuaalse eripärana, ei tohiks keskkonnamõju sellele alahinnata. Selleks, et tekitada esmast huvi koolitegevuste vastu, tuleks lastele pakkuda erinevaid õpiülesandeid ja esitada uudset infot mitmekülgsest (Hidi & Harackiewicz, 2000). Püsivama huvi tekkimist saab soodustada, kui tutvustada õpitava teema olulisust, viia läbi (pikaajalisi) rühmatöid,

anda lahendada mängulisi ülesandeid ja individualiseerida õpitegevusi (Hidi & Harackiewicz, 2000; Hidi & Renninger, 2006; Mitchell, 1993). Lisaks on leitud, et paremad teadmised konkreetsest valdkonnast võivad soodustada sügavama huvi tekkimist (Jõgi, Kikas, Lerkkanen & Mägi, 2015). Ka nende õpilaste puhul, kes juba tunnevad sügavat huvi mingi valdkonna vastu, peab keskkond toetada huvi säilimist (Hidi & Harackiewicz, 2000; Hidi & Renninger, 2006; Mitchell, 1993). Eesti põhikoolilõpetajatega tehtud uurimus näitas, et kõrgema huviga õpilased said parema matemaatikaeksami tulemuse (Kikas, Jõgi, Palu, Mädamürk & Luptova, 2016).

Kuidas huvi hinnata? Huvi hinnatakse tavaliselt enesekohaste küsimustikega, milles uuritakse, kuivõrd mingi õppeaine või valdkond vastajale meeldib (nt Jõgi jt, 2015; Kikas jt, 2016). Õpipädevuse testis hinnatakse õpilase huvi ülesannetes 2.2.4. „Sõnade õppimine“, 2.2.5. „Arvutamine“ ja 2.2.11. „Sõna leidmine“. Tulemusena esitatakse koondskoor õpipädevustesti tagasisidelehel (vt ptk 3.1.1. „Uskumused ja motivatsioon“).

1.1.1.3. Õppimise motiivid

Mis on kontrollitud ja autonoomne motivatsioon? Inimesi kannustavad tegevuste ja ülesannete kallale asuma erinevad motiivid, mida on aegade jooksul jaotatud erinevatel alustel. Näiteks on räägitud sellest, kas inimene tegutseb pigem välise või seesmise motivatsiooni ajel (Harter, 1981). Uuemad käsitused viitavad sellele, et koolis õppimise kontekstis oleks mõttekam eristada kontrollitud ja autonoomset motivatsiooni (isemääramistooria; Deci & Ryan, 2008; Assor, Vansteenkiste & Kaplan, 2009; Sheldon, Ryan, Deci & Kasser, 2004).

Kontrollitud motivatsiooni puhul kogeb õppija välist või sisemist survet kindlal moel mõelda, tunda või käituda. Õpilane tegeleb õppetööga selleks, et saavutada soovitud kasu (hea hinne, kiituskiri vms) või vältida ähvardavat karistust (halb hinne, märkus, pahandada saamine). Kontrollitud motivatsiooni alla kuuluvad ka soov vältida häbi-, süü- või väärtusetuse tunnet ja püüe saavutada positiivseid hinnanguid nii teiste kui ka iseenda poolt. Ehkki viimasel juhul seab õppija endale ise tingimused, ei käitu ta siiski oma soovist tulenevalt, vaid seetõttu, et tunneb selleks sundust.

Autonoomse motivatsiooni puhul kogeb õppija tegevuste algatamisel ja jätkamisel vaba tahet ning isemääratust, tundes end seetõttu autonoomse tegutsejana. Autonoomse motivatsiooni alla liigitub näiteks õppimine puhtast huvist ja naudingust. Lisaks loetakse motivatsiooni autonoomseks ka siis, kui õppija ei pea tegevust küll eriti huvipakkuvaks ega nauditavaks, kuid tajub tegevuse väärtust ja mõttekust ning õpib seetõttu ikkagi omast

tahtest, mitte seesmisest või välisest survest (Deci & Ryan, 2000; 2008). Head kohanemist koolikeskkonnas ennustab enim just see autonoomse motivatsiooni eritüüp, sest selle puhul sooritatakse ka vähem spontaanset huvi pakkuvaid tegevusi nagu nt kodused ülesanded autonoomse motivatsiooniga – juhul, kui ülesandeid tajutakse vajalike ja mõtestatutena (Otis, Grouzet & Pelletier, 2005).

Miks on autonoomne motivatsioon õppimise kontekstis oluline? Inimesed, kes tegutsevad mõtestatult ja vabast tahtest, kes tunnevad end autonoomsena, on suures plaanis õnnelikumad kui inimesed, kes tunnevad, et on sunnitud teatud viisil käituma kas välisest survest või iseenese seatud tingimuste tõttu (Sheldon jt, 2004). Õppimise kontekstis on näidatud, et mida autonoomsem on õpilaste motivatsioon, seda enam tunnevad nad positiivseid emotsioone, on valmis koolitööle ja materjali sügavuti mõistmisele rohkem pühenduma, näitavad üles suuremat püsivust ja pikas plaanis ka paremaid õpitulemusi (Assor jt, 2009; Vansteenkiste jt, 2004). Ehkki ka kontrollitud motivatsiooniga võivad kaasneda head õpitulemused (seda eriti vanemate õpilaste puhul), iseloomustab kontrollitud motivatsiooni lühiajaline mõju. See tähendab, et karistuse, tasu või tunnustuse eemaldamisel soovitud käitumine iseeneslikult ei jätku (Deci & Ryan, 2000; 2008). Välise motivatsiooni seos halvemate akadeemiliste tulemustega on ilmne eriti just põhikooliõpilaste puhul (Midgley jt, 2001). Autonoomne motivatsioon suunab õpilast informatsiooni sügavamalt töötlemale ja jätkama pingutamist isegi siis, kui ained koolis muutuvad igavamaks või koormavamaks (León, Núñez & Liew, 2015).

Missugused on motivatsiooni iseärasused põhikooli I ja II kooliastmes ning kuidas autonoomse motivatsiooni arengut toetada? Varases lapseas tegutsevad inimesed enamasti lähtuvalt enda huvist ja põnevusest. Vanuse kasvades saab aga järjest tähtsamaks väline regulatsioon. Seda seostatakse üha kasvavate nõudmistega, mis lapsele sotsiaalsete ja kultuuriliste normide ja reeglite järgimisel osaks saavad ning see on omane enamikele kultuuridele. Kui hästi laps üleminekuga toime tuleb, sõltub suuresti sellest, kuidas toimub väliste reeglite ja normide internaliseerumine ehk omaksvõtmine ja kuidas last selles toetatakse (Ryan & Deci, 2017).

Väliste motiivide omaksvõtmise protsessi käigus püüab õppija kas iseseisvalt või keskkonna toel muundada sotsiaalselt aktsepteeritavad käitumismustrid isiklikult väärtustatud ja mõtestatud käitumisteks (Deci & Ryan, 2008). See protsess saab olla edukas, kui õppija tunnetab sotsiaalsete normide ja regulatsioonide olulisust, lõimib need oma minapilti ja aktsepteerib neid kui oma isiklikke väärtusi. Kui aga internaliseerumisprotsess ei ole lõplik või see on halvasti toetatud, võivad normid ja väärtused jääda kas väliseks või need võetakse omaks vaid osaliselt – õppija ei tunne end nende järgmisel autonoomsena. See avaldab negatiivset mõju nii sooritusele kui ka üldisele heaolule (Deci & Ryan, 2008).

Mida saab iga õpetaja teha selleks, et luua võimalusi autonoomse õpi- ja tegutsemistahte tekkeks? Internaliseerumisprotsessi valutuks toimimiseks peaks õppija tundma, et keskkonnas on rahuldatud tema vajadus seotuse, kompetentsuse ja autonoomia järele. Kui õppija tunneb, et ta on osa olulisest sotsiaalsest grupist, et ta saab ümbritsevas keskkonnas ootuspäraselt hakkama ja tema tegutsemine allub vabale tahtele, saab ta keskenduda huvitavale ja olulisele ning tegutseda ennastjuhtivalt. Kui need baasvajadused on rahuldamata, kulutab õppija oma vaimseid ressursse pigem ego kaitsemehhanismidele. Selleks, et õppija tunneks end autonoomsena, on oluline tunnustada ja aktsepteerida tema tundeid, toetada õpitegevuste sisulist ja isiklikku mõtestamist ning hoiduda kontrolliva õhustiku loomisest (vt ka Brophy, 2010/2014).

Kuidas autonoomset ja kontrollitud motivatsiooni hinnata? Motivatsiooni hindamiseks lastel ja noortel on kasutatud projektiivmeetodeid, mille puhul lapsele esitatakse näiteks mitmetähenduslikke pilte ning küsitakse pildil kujutatud kooliõpilaste tunnete ja mõtete kohta (nt Katz jt, 2008). Levinum ja üheselt tõlgendatavam viis motivatsiooni hindamiseks on siiski enesekohaste küsimustike kasutamine, mistõttu ka õpipädevuse testis on kasutatud Assori ja tema kolleegide (Assor jt, 2009) küsimustiku pinnalt kohandatud väiteid (vt ptk 2.2.8. „Õppimise motiivid“). Väidetes kirjeldatakse nii autonoomsele kui ka kontrollitud motivatsioonile viitavaid põhjuseid õppimisega tegelemiseks, õppimisel pingutamiseks, õpitavast aru saamiseks. Õpilasel tuleb hinnata, kuivõrd need väited teda iseloomustavad. Vt ka õpipädevustesti tagasisidelehel, ptk 3.1.1. „Uskumused ja motivatsioon“.

1.1.2. Mõtlemine ja tähelepanu

Kogu õppimise protsess on seotud õpilase psüühiliste protsesside (sealhulgas arutlemise, mõtlemise ja tähelepanu) iseärasustega. Meie hindamisvahend eristab tava- ja teadusmõistelist mõtlemist, mis on üks viis mõtlemise iseärasuste kirjeldamiseks (vt täpsemalt Kikas, 2010). Lähtume sellest jaotusest, kuna teadusmõisteline mõtlemine on oluline koolis keeruka abstraktse materjali õppimisel. Tavamõtlemise tasemel mõtestatakse õpitavat meelelise kogemuse baasil ega suudeta keerukamaid abstraktseid valdkondi mõista. Kui õpilased mõtlevad liiga kitsapiirilisel, on nad raskustes just uudsete ülesannete lahendamise. Seetõttu hindame ka teadusmõistelise mõtlemise taset ja mõtlemise paindlikkust. Just enesemääratluspädevuse juures on oluline, millisel mõiste arengu tasemel õpilane opereerib ja kui paindlik ta oma arutlemises on. Eraldi käsitleme ka planeerimist ning tähelepanu juhtimist ja hoidmist.

1.1.2.1. Teadusmõistelise mõtlemise tase

Mis on tava- ja teadusmõisteline mõtlemine? Tavamõistetes kodeeritakse informatsioon vastavalt otseselt meelte vahendusel saadule või sellele, mis on mõistetav otsese tajukogemusena. Nendes mõistetes suudetakse luua ja mõista seoseid eelkõige tajutavate objektide ja nähtuste vahel, kuid ei suudeta näha „taju taha“ ega mõista keerukamaid abstraktseid seoseid. Kogemuseväliseid nähtusi mõtestatakse tajutava maailma analoogiate abil või jäädakse sõnade juurde – kasutatakse kuuldu verbalismidena (vt täpsemalt Kikas, 2010). Teadusmõistetes analüüsitakse informatsiooni, toetudes märgisüsteemis (eelkõige kõnekeeles) kodeeritud andmetele. Kui tavamõisted tuletatakse tavakogemuse (otseselt tajutava) alusel, siis teadusmõisteline informatsioon on keelesisene – siin organiseeritakse otseselt keeles kodeeritud informatsiooni (Toomela, 2003).

Miks on teadusmõisteline mõtlemine õppimise kontekstis oluline? Koolis õpitakse teadmisi sõnaliste kirjelduste alusel. Sageli pole õpitavad nähtused otseselt vaadeldavad (nt universumi või mikromaailmaga seonduv) või definitsioonid on esitatud valemitega. Selline infoetus muutub aja jooksul valdavaks. Samas on abstraktset informatsiooni võimalik mõista alles teadusmõistete tasemel. Kui lapsele, kelle mõtlemine on valdavalt tavamõisteline, õpetada keerukat abstraktset teemat, muudab ta selle endale mõistetavaks kooskõlas enda varasemate teadmiste ja kogemustega. See tähendab aga, et ta moonutab õpitavat ja omandab sünteetilisi mitte teaduslikke teadmisi (Hannust & Kikas, 2007; Kikas, 2003). Ka enesemääratluspädevuse arenguks on vajalik, et laps suudaks kasutada ka teadusmõisteid. Näiteks on eneseanalüüsis vaja võrrelda eesmärki ja selle saavutatust (enda tulemust), erinevaid probleemilahendusviise ja nende efektiivsust, mõtestada enda tegevust teiste laste kontekstis. See on võimalik kodeerides tajutava märkide keelde ja analüüsides neid, st teadusmõistelisel tasemel.

Uurimused on näidanud, et lapsed, kes annavad rohkem teadusmõistelisi definitsioone ja kategoriseerivad üldmõiste alusel, on koolis edukamad (Kikas, 2016). Õpiraskustega õpilaste teadusmõistelise mõtlemise tase on aga madalam kui normlastel (Kikas, Männamaa, Kumari & Ulst, 2008; Marinelle & Johnson, 2002; 2004; Siegel, Cook, ja Gerard, 1995). Inimesed, kes suudavad mõelda teadusmõisteliselt, abstraktsel tasemel, kogevad ka vähem depressiooni (Toomela, 2008).

Missugused on mõtlemise iseärasused põhikooli I ja II kooliastmes ning kuidas toetada teadusmõistelise mõtlemise arengut? Eelkooliealised lapsed mõtestavad maailma tavamõistetes – nad vaatlevad ümbritsevat, kuulevad, mida täiskasvanud selle kohta räägivad ning seovad nähtu ja kuuldu. Teadusmõisted saavad areneda vaid siis, kui tavamõisted on olemas ja kasutatavad (Võgotski, 1934/2014). Teadusmõisteline mõtlemine areneb algklassides seoses koolis õpitava abstraktse informatsiooni ja sellise kasutusviisi

nõudmisega (Võgotski, 1934/2014). Kuna abstraktse info osakaal on erineb aineti, areneb teadusmõisteline mõtlemine valdkonniti erineva kiirusega.

Teadusmõistelise mõtlemise arendamiseks tuleb anda ülesandeid, mis sellist mõtlemist eeldavad (vt ka Wertsch, 1991). Lisaks ümbritseva kirjeldamisele tuleb nõuda ka abstraktseid definitsioone. Kasutada saab ka kategoriseerimisülesandeid, mida on kasutatud ka selles testi. Tähtis on seejuures erinevaid kategoriseerimise võimalusi teadvustada.

Kuidas teadusmõistelise mõtlemise taset hinnata? Õpilase mõtlemise iseärasusi tuleb tunda, et õpetust planeerida. Õpilase teadusmõistelise mõtlemise tasemega tuleb arvestada ka õpistrateegiaid õpetades ja laste testivastuseid analüüsides. Teadusmõistelise mõtlemise taset hinnatakse nt sõnade definitsioonide (vaadates, kui sageli laps kasutab sõna defineerimisel üldmõistet) või sõnadest kategooriate moodustamise (vaadates, kas sõnad pannakse kokku üldmõiste või väliste tunnuste alusel) kaudu (Kikas, Männamaa, Kumari & Ulst, 2008) kaudu. Õpipädevuse testis hinnatakse teadusmõistelise mõtlemise taset ülesandega 2.2.6. „Piltide rühmitamine“. Vt ka õpipädevustesti tagasisidelehel, ptk 3.1.2. „Mõtlemine ja tähelepanu“.

1.1.2.2. Mõtlemise paindlikkus

Mis on mõtlemise paindlikkus? Inimene ei mõtle kunagi ainult tava- või ainult teadusmõistetes, samuti kasutavad nad erinevaid tava- ja teadusmõistete kategooriatesse kuuluvaid mõisteid. Kasulik ongi omandada mõlemat tüüpi mõtlemist ning erinevaid mõisteid ja kasutada neid vastavalt vajadusele. See aitab kaasa mõtlemise paindlikkuse arengule. Mõtlemise paindlikkus või divergentsus on oskus „mõtelda kastist välja“, leida probleemidele erinevaid lahendusi ja nende toimimist kontrollida, luua erinevaid kategooriaid (Kleibeuker, De Dreu & Crone, 2016). Paindlikkus on üks loovmõtlemise indikaator.

Miks on mõtlemise paindlikkus õppimise kontekstis oluline? Tänapäeval tähtsustakse üha enam loovmõtlemist ning tulevikus muutub see veelgi olulisemaks. Kui varem kasutati koolis valdavalt ülesandeid, millel oli kas üks õige või üks parim lahendus (mida paljud õpilased eeldavad ka praeguste kooliülesannete kohta), siis praegu rõhutatakse vajadust anda ka koolis õpilastele lahendada keerukamaid, mitmeid lahendusvõimalusi pakkuvaid probleeme. Selliste ülesannete lahendamiseks on vaja paindlikku ehk divergentset mõtlemist. Erinevate lahendusviiside nägemine ja kaalumine on vajalik tegevus strateegia valiku etapis (vt „Ioonis 1. Õppimise protsessi skeem“). Paindlikku mõtlemist on vaja koolis pikemate projektide

juures ja loovtööde kirjutamisel. Paindlik mõtlemine on aluseks ka ettevõtlikkuspädevusele (vt Õunapuu & Ots, 2015).

Missugused on mõtlemise paindlikkuse iseärasused põhikooli I ja II kooliastmes ning kuidas toetada mõtlemise paindlikkuse arengut? Oskus mõelda kastist välja ja luua uusi lahendusi areneb nii lapse omaduste (nt psüühiliste protsesside arengu tase ja iseärasused, teadmised) kui ka keskkonnas leiduvate soodustavate faktorite toel (Sternberg, 2006). Divergentne mõtlemine eeldab liikumist kategooriate ja lahenduste vahel. Sellesse protsessi on kaasatud töömälu, eelkõige ebavajaliku info allasurumine ja vajaliku aktiveerimine (Ellamil, Dobson, Beeman & Christoff, 2012). Paindlikuks mõtlemiseks vajalikud planeerimise ja jälgimise protsessid arenevad murdeas. Divergentse mõtlemise arengut soodustavad ka juurdekasvuuskumused (Dweck, 1986).

Uuringud on näidanud koolis loovuse ja divergentse mõtlemise arengus nii tõusu kui ka languse perioode. Langust on täheldatud kooli alguses ja neljandas klassis (Claxton, Pannells & Rhoads, 2005), mida on seostatud eelkõige kooli nõudmistega ja laste sooviga neid järgida. Õpetajad saavad toetada mõtlemise paindlikkuse arengut, kui aktsepteerivad ja julgustavad lapsi otsima erinevaid probleemide lahendamise ja eneseväljendamise viise. Samas on leitud, et loovuse arendamiseks ei piisa mitmekesisest lahendusviisi võimaldavate ülesannete lahendamisest, vaid vaja on otseselt õpetada divergentset mõtlemist ja arutleda selle üle (van de Kamp, Admiraal, van Drie & Rijlaarsdam, 2014). Sobiv aeg selleks on just algklasside lõpus, murdeea alguses.

Kuidas mõtlemise paindlikkust hinnata? Divergentset mõtlemist on palju uuritud läbi mitmete lahendustega ülesannete andmise (nt Kleibeuker jt, 2016; Leahy, 2016, vt ka Õunapuu & Ots, 2015). Mõtlemise paindlikkuse näitajateks on vastuste arv, mitmekesisus ja originaalsus (Kleibeuker jt, 2016). Samas on neid vastuseid on keeruline analüüsida ja nende originaalsust hinnata. Seetõttu hinnatakse ka mõtlemise paindlikkust õpipädevuse testis ülesandega 2.2.6. „Piltide rühmitamine“. Ülesandes palutakse lapsel jaotada samu pilte kategooriatesse kaks korda. Paindlikkust näitab see, kuivõrd ta suudab moodustada erinevaid kategooriaid. Vt ka õpipädevustesti tagasisidelehel, ptk „3.1.2. „Mõtlemine ja tähelepanu“.

1.1.2.3. Planeerimine

Mis on planeerimine? Planeerimine on üks osa probleemi või ülesande lahendamise protsessist. Planeerimisoskus hõlmab eesmärgi seadmist, ülesande nõuete analüüsimist, lahendusstrateegiate valikut ja rakendamist, strateegia toimimise ja saavutatud tulemuse

hindamist. Seega aitab planeerimine saavutada seatud eesmärgid. Planeerimisoskus sisaldab nii erinevate lahendusstrateegiatega teadmist ja kasutusoskust kui ka iseenda hindamist ja oma käitumise kontrollimist (nt tähelepanu suunamist). Planeerimine on tihedalt seotud mõtlemise paindlikkusega (Das & Misra, 2015; Luria, 1973; McCormack & Atance, 2011; Naglieri & Gottling, 1997).

Miks on planeerimine õppimise kontekstis oluline? Kuna planeerimisoskus aitab probleeme lahendada, on see tugevalt seotud õppimise tulemustega. Näiteks aitab hea planeerimisoskus kaasa matemaatikaülesannete lahendamisele (Naglieri & Gottling, 1997) ja tekstide kirjutamisele (Graham, McKeown, Kiuvara & Harris, 2012). Head planeerijad oskavad informatsiooni paremini kodeerida, eristada olulist ebaolulisest ning teha üldistusi. Parema planeerimisoskusega õpilased lahendavad ülesandeid efektiivsemalt ja kasutavad vähem ebasobivaid strateegiaid (Das & Misra, 2015; Tecwyn, Thorpe & Chappell, 2013).

Missugused on planeerimisoskuse iseärasused põhikooli I ja II kooliastmes ning kuidas toetada planeerimisoskuse arengut? Esimestes klassides ei pruugi laste vähenenud planeerimisoskus välja paista, sest nad saavad rohkem toetuda ainealastele teadmistele ja oskustele. Hea planeerimisoskus muutub järjest olulisemaks, kui ülesanded lähevad keerukamaks ja mahukamaks (Van der Stel, Veenman, Deelen & Haenen, 2010).

Planeerimisoskuse arendamiseks on vaja lisada ülesande lahendamise juurde aeg planeerimiseks või teha sellest lisaülesanne. Õpilastega saab planeerimisprotsessi üle arutleda. Arutelu käigus võiksid õpilased seada eesmärgid, pakkuda välja erinevaid lahendusstrateegiaid, selgitada ja analüüsida oma lahenduskäike, mõelda, millised strateegiad töötavad ja millised mitte, arutleda, kas selliseid strateegiaid saab rakendada ka mõne teise ülesande lahendamise juures. Planeerimisoskuse arengule võib kaasa aidata ka see, kui õpilased lahendavad ülesandeid grupis, kus igal liikmel on kindel vastutusala (Gauvain & Rogoff, 1989; Naglieri & Gottling, 1997; Nielson, 2014).

Kuidas planeerimisoskust hinnata? Planeerimisoskust hinnatakse testidega, näiteks paludes õpilasel planeerida kõige lühem teekond ühest punktist teise või on koostada plaan mõne igapäevase tegevuse või keerukama probleemi lahendamise tarvis (nt Gauvain & Rogoff, 1989; Tecwyn, Thorpe & Chappell, 2013). Õpipädevuse testis hinnatakse planeerimisoskust ülesandega 2.2.5. „Arvutamine“, mis tuleb võimalikult kiiresti ära lahendada. Vt ka õpipädevustesti tagasisidelehel, ptk 3.1.2. „Mõtlemine ja tähelepanu“.

1.1.2.4. Tähelepanu juhtimine ja hoidmine

Mis on tähelepanu juhtimine ja hoidmine? Tähelepanu juhtimine ja hoidmine on kognitiivne ja käitumuslik protsess, mille käigus keskendutakse konkreetsele objektile ja samal ajal eiratakse teisi, mitteolulisi objekte. Tähelepanu juhtimine ja hoidmine sisaldab ergasolekut, võimet eristada kindlat tüüpi infot mitmekesisest infoväljast ning seda, kui suures mahus infot töödelda suudetakse. Tähelepanu võib olla tahtmatu või tahtlik. Tahtmatu tähelepanu puhul keskendutakse ootamatule silmatorkavale stiimulile. Tahtlik tähelepanu on eesmärgipäraselt suunatud väljavalitud stiimulile (Anderson, 2014; Aru & Bachmann, 2009; Das & Misra, 2015; Kikas, 2010; Posner & Boies, 1971).

Miks on tähelepanu juhtimine ja hoidmine õppimise kontekstis oluline? Tänu tähelepanu juhtimisele ja hoidmisele suudab inimene õppimise ajal keskenduda olulisele ja eirata ebaolulisi või segavaid tegureid. Uurimused on näidanud, et hea tähelepanu on seotud laiema sõnavara (Namkung & Fuchs, 2016), tekstimõistmise (Chen, Schneps, Masyn & Thomson, 2016) ja matemaatika oskustega (Namkung & Fuchs, 2016). Tänu infotehnoloogiale on tänapäeval õppimise juures oluline roll ka võimel suunata tähelepanu vaheldumisi erinevatele olulistele objektidele. Õpilased, kes suudavad tähelepanu paindlikult ühelt objektilt teisele suunata, tulevad paremini toime mitmekülgsete ülesannetega, nt kus on vaja jälgida teksti ja pilte (Baadte, Rasch & Honstein, 2015).

Missugused on tähelepanu juhtimise ja hoidmise iseärasused põhikooli I ja II kooliastmes ning kuidas toetada tähelepanu arengut? Tähelepanu juhtimise ja hoidmise võime areneb edasi terve põhikooli vältel. Põhikooli I astme lastel on üldiselt kehvem tähelepanu kui vanematel õpilastel. Vanemad õpilased teevad tähelepanuülesandeid kiiremini ja väiksema arvu vigadega (Anderson, Anderson, Northam, Jacobs & Catroppa, 2001). Nooremate õpilaste tähelepanu hoidmist ja juhtimist võivad kõrvalised ärritajad rohkem segada. Vanemad õpilased võivad oma tähelepanu paremini koondada isegi siis, kui nad peavad teadlikult ebaolulist eirama, võrreldes olukorraga, kus ülesande lahendamisel ühtegi silmatorkavat segajat pole (Higgins & Turnure, 1984).

Tähelepanu arendamiseks tuleb esimestel kooliaastatel õpilastele otseselt näidata, mis on ülesande lahendamiseks oluline. Nii õpivad nad olulist ja ebaolulist eristama ja oma tähelepanu paremini suunama. Õpilastele võib tutvustada ka tähelepanu omadusi, et nad oma õppimisprotsessi teadvustaksid ja oma võimeid hinnata oskaksid (vt ka Kikas, 2010).

Kuidas tähelepanu hinnata? Tähelepanu hinnatakse tavaliselt testidega, milles on vaja keskenduda ühele või mitmele stiimulile ja sealjuures eirata segavaid stiimuleid, nt otsida kindlaid kujundeid teiste sarnaste kujundite hulgast (nt Anderson jt, 2001). Selles testikomplektis hinnatakse ülesandega 2.2.11. „Sõna leidmine“. See tähelepanuülesanne

sisaldab nägemisinfore keskendumist – vastaja peab eristama nägemisväljas kindlat tüüpi objekti ja seda järjepidevalt otsima ülejäänud sarnaste objektide hulgast. Ülesannet tuleb teha kaks korda. Esimesel korral on lihtsalt vaja märkida ühte sõna teiste sõnade hulgast. Teisel korral liigub ekraanil samal ajal ka segaja, et tähelepanu hoidmist takistada. Vt ka õpipädevustesti tagasisidelehel, ptk 3.1.2. „Mõtlemine ja tähelepanu“.

1.1.3 Õpistrateegiad ja nende kasutamine

Õpistrateegiad on (teadlikult) suunatud tegevused õpitava paremaks meeldejätmiseks ja mõistmiseks. Nende strateegiate efektiivsus tuleneb sellest, et neid kasutades arvestatakse mõtlemise ja mälu omadustega (Dehn, 2010; 2011; Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan & Willingham, 2013; Weinstein, Acee & Jung, 2011). Õpistrateegiate aluseks on psüühika toimimise seaduspärasused ja nendega arvestamine. Eelkõige tuleb arvestada mõtlemise taseme, taju, tähelepanu, arutlemise, töömälu ja pikaajalise mälu toimimise seaduspärasustega. Järgnevas käsitleme meeldejätmise ja teksti mõistmisega seotud strateegiaid, mille kasutamise efektiivsus on aga seotud kõigi psüühiliste protsesside arenguga.

1.1.3.1. Meeldejätmise strateegiad ja teadlikkus strateegiatest

Mis on meeldejätmise strateegiad? Meeldejätmise strateegiad on (teadlikult) suunatud tegevused õpitava paremaks meeldejätmiseks ja mõistmiseks. Laias laastus jaotatakse meeldejätmise strateegiad (mida vahel nimetatakse ka kognitiivseteks strateegiateks; vt ka Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1993; Weinstein, Acee & Jung, 2011): 1) kordamine; 2) materjali seostamine enda kogemusega, taju alusel seoste loomine (luuletused, laused, pildiline ettekujutamine); 3) materjali abstraktne süstematiseerimine (mõisteliste rühmade loomine). Abstraktne süstematiseerimine on võimalik vaid siis, kui lapsel on arenenud teadusmõisteline mõtlemine vähemalt osades situatsioonides.

Kordamine tähendab materjali mitmekordset õppimist, nt definitsiooni korduv ülelugemine, tekstide korduv kuulamine. Lihtne mehaaniline kordamine on **kõige ebaefektiivsem õppimise viis**. Korraga ei suudeta palju infot korrata, kordamisel ei seostata materjali ega arutleta selle üle. Seetõttu nimetatakse seda pindmiseks õppimise strateegiaks, mille kasutamisel seostatakse uut materjali olemasolevaga nõrgalt. Kordamise

efektiivsust tõstab, kui teha seda mitu korda hajutatult ja samaaegselt püüda materjali ka erineval viisil seostada (Dehn, 2010, 2011; Dunlosky jt, 2013; Pintrich jt, 1993).

Seostamine aitab materjali kokku pakkida, mis läbi suudame rohkem infot korraga tähele panna ja töödelda (Dehn, 2010; 2011; Weinstein jt, 2011). Seostamine on nn sügav strateegia, kuna eeldab aktiivset arutlemist – selleks, et isiklikke seoseid luua, tuleb enda elusündmusi meenutada, jutu alusel tuleb koostada joonised jne. Siin kasutatakse erinevat tüüpi mäluosade (auditoorne, taktiline, semantiline, visuaalne ja episoodiline) abi. Nt kui on vaja kiiresti sõnu õppida, võib neist moodustada lauseid, mõelda nende seostele enda kogetuga või neid ette kujutada. Kooli alguses ja esimestes klassides saab õpilasi seostama õpetada eelkõige niimoodi.

Kõige efektiivsem on aga õppides **seostada materjali abstraktsetesse kategooriatesse**. See on kõige struktureeritum viis, mis võimaldab hiljem infot paremini kätte saada (Dehn, 2010; 2011). Abstraktsetes kategooriates esitatud info on esitatud teadumõistetes, st need seosed erinevad tajutavast. Selliste kategooriate loomine on raske, eeldades aktiivset arutlemist (seega on see sügav strateegia), mistõttu info jääb meelde pikemaks ajaks. Selliste rühmade loomine aitab ka õpitavat ja teadmiste vahelisi seoseid paremini mõista. Abstraktsete kategooriate loomist saab õpetada siis, kui laps suudab kasutada teadusmõisteid.

Miks on erinevate strateegiate kasutamine ja teadvustamine õppimise kontekstis oluline? Pole olemas ühte parimat strateegiat, mis igas olukorras ja kõigile sobiks. Strateegia efektiivsus sõltub õppimise eesmärkidest, ülesandest ja õppija omadustest. Seega peaks kõik lapsed õppima kasutama erinevaid strateegiaid, mille hulgast vajadusel sobiv valida (Weinstein jt, 2011). Seejuures on üheselt oluline, et õppija oleks kognitiivselt aktiivne – püüaks uut materjali mõtestada ja olemasolevaga seostada. Strateegiat saab kasutada efektiivselt, kui teadvustatakse selle toimimise aluseid.

Seostamine on üldiselt siiski efektiivsem kui lihtne kordamine. Uurimused on näidanud, et seostamise ja organiseerimise kasutamine on seotud paremate akadeemiliste teadmiste ja oskustega (üliskoolis vt Pintrich jt, 1993; põhikoolis vt Liu, 2009). Seostamist kasutavate õpilaste akadeemilised tulemused paranevad aja jooksul nii algklassides (nt McClelland, Acock & Morrison, 2006) kui ka põhikoolis (Murayama, Pekrun, Hofe & Lichtenfeld, 2013). Õpilased, kes kasutavad efektiivsemaid õpistrateegiaid, on rohkem motiveeritud ja õppimisse süvenenud (Moreira, Dias, Vaz & Vaz, 2013; Pintrich jt, 1993; Robbins, Lauver, Davis, Langley & Carlstrom, 2004).

Missugused on strateegiate kasutamise iseärasused põhikooli I ja II kooliastmes ning kuidas toetada efektiivsete strateegiate arengut? Õpilased hakkavad keerukamaid õpistrateegiaid nagu seostamine kasutama algklassides (Schneider & Ornstein, 2015). Kõige

hiljem hakatakse kasutama abstraktset, mõistelist seostamist ja grupeerimist. Pikaajalised uurimused on näidanud, et uute efektiivsemate strateegiatega omandamine ei ole pidevalt ja sujuvalt kulgev protsess ning varasemad, ka ebaefektiivsed strateegiad jäävad laste repertuaari alles (Kron-Sperl, Schneider & Hasselhorn, 2008; Schneider & Ornstein, 2015; Siegler, 2006).

Uuringud on näidanud, et just mõistelise kategoriseerimise ja abstraktsete seoste loomise kujunemisel mängib suurt roll õpetamine, õpetaja tegevus. Seesuguste sügavat töötlust vajavate strateegiatega omandamist toetab õpetaja kõne, mis viitab otseselt õpistrateegiatele, nende efektiivsuse põhjustele ja toimimise viisidele (Ornstein, Coffman, Grammer, San Souci & McCall, 2010) ning ülesannete andmine, mis nende strateegiatega kasutamist eeldavad.

Eestis põhikooli lõpetajate seas läbi viidud uurimused on näidanud, et valdav enamik õpilasi kasutab sõnade meeldejätmiseks kordamist (Kikas & Jõgi, 2016; Kikas, Jõgi, Mädamürk & Luptova, 2016; Kikas, Soodla & Luptova, 2017). Lisaks hindavad õpilased kordamist ka kõige efektiivsemaks õpistrateegiaks. Nagu oodata võis, on aga leitud, et just seostamise (eriti abstraktse seostamise ja rühmitamise) kasutamine on seotud paremate tulemustega 9. klassi matemaatikas ja keeletestides.

Kuidas strateegiaid hinnata? Õpistrateegiatega kasutamist on valdavalt hinnatud enesekohaste küsimustike abil, kuid üha enam on kogunenud andmeid, mis viitavad selle meetodi kasutamise probleemile – küsimustikega hinnatakse õpilase arvamust, hinnangut enda käitumisele, mitte tema tegelikku käitumist (Veenman, 2011). Küsimustele vastates peavad õpilased üldistama oma käitumist erinevate situatsioonide ja ülesannete kohta, mis eeldab häid kognitiivseid võimeid. Strateegiatega kasutamine võib olla ka aine- ja ülesandespetsiifiline, mistõttu keskmise tulemuse tähendus on segane. Seetõttu on soovitatud strateegiatega hindamisel kasutada konkreetseid õpiülesandeid (vt ka Kikas & Jõgi, 2016). Nii on ka selles õpipädevuse testis kasutatud õpistrateegiatega hindamiseks ülesannet 2.2.4. „Sõnade õppimine“. Vt ka õpipädevustesti tagasisidelehel, ptk 3.1.3. „Õpistrateegiad ja nende kasutamine“.

1.1.3.2. Lugemisstrateegiad ja teadlikkus lugemisstrateegiast

Mis on lugemisstrateegia? Tekstimõistmine on keeruline protsess, mille käigus otseselt tekstist hangitav teave ühendatakse lugeja varasemate kogemuste ja teadmistega. Selle protsessi tulemus sõltub mitmetest teguritest, muuhulgas sellest, kuivõrd lugeja jälgib enda arusaamist loetust ja rakendab strateegiaid teksti töötlemiseks. Lugemisstrateegiad ehk mõistmisstrateegiad on lugeja poolt valitud vaimsed toimingud või nende kombinatsioonid

tekstis oleva info organiseerimiseks, täpsustamiseks ja omandamiseks, aga ka enda tekstimõistmise jälgimiseks ja suunamiseks (Andreassen & Bråten, 2011). Mõistmisstrateegiaid, mida inimesed kasutavad enne lugemist, lugemise ajal ja pärast lugemist, on väga palju (Pressley, 2002). Neist kõige olulisemaks peetakse taustateadmiste aktiveerimist, ennustamist, küsimuste esitamist, teksti seostamist oma kogemuste ja teadmistega, visualiseerimist, sõnade ja lausete tähenduse selgitamist, kokkuvõtte tegemist ja hinnangute andmist loetu kohta (Oczkus, 2010). Millist strateegiat teksti töötlemisel rakendada, sõltub lugemise eesmärgist. Kui eesmärk on leida tekstist üles rasked või tundmatud sõnad ja terminid, on kasulik rakendada selgitamist. Kui on vaja leida teksti peamõte, sobib kokkuvõtte tegemine. Üheks sageli kasutatavaks õpistrateegiaks lugedes on ka oluliste tekstikohtade värvimine, allajoonimine või muul viisil ära märkimine (Dunlosky jt, 2013; Gurung, Weidert & Jeske, 2010). Äramärgimisel on efekt meeldejätmisele – tekstist eristuv osa jääb paremini meelde, seda osatakse hiljem hõlpsamini meenutada kui muud teksti.

Miks on erinevate lugemisstrateegiate teadvustamine ja kasutamine õppimise kontekstis oluline? Suur osa koolis õpitavast tuleb lastel omandada lugemise teel. On leitud, et headel lugejatel on mõistmisprotsessi jälgimise oskus parem kui nõrkadel lugejatel – nad tunnevad ära tekstis esitatud probleemi, otsivad aktiivselt lahendusi ja kontrollivad oma arusaamist (Block, 1992; Ehrlich jt, 1999). Teisisõnu, nad kasutavad aktiivselt lugemisstrateegiaid. Lisaks on loetu mõistmine tugevalt seotud sellega, kuivõrd teadlik lugeja olukorrale (ülesandele) sobivate strateegiate rakendamise tõhususest on (Neuenhaus jt, 2011; van Gelderen jt, 2007; Artelt jt, 2001; Kolić-Vehovec jt, 2014; van Kraayenoord jt, 2012). Loetu mõistmist soodustab seega teadlikkus enda valitud lugemisstrateegiast ja nende strateegiate rakendamise oskus.

Missugused on lugemisstrateegiate alase teadlikkuse ja nende strateegiate kasutamise iseärasused põhikooli I ja II kooliastmes ning kuidas toetada efektiivsete strateegiate arengut? Teadlikkus enda lugemisprotsessist hakkab arenema juba algklassides. Selle tähtsus suureneb lapse vanuse kasvades, sest kasutusele tulevad üha keerukamad tekstid. Nooremas kooliastmes on seosed lugemisstrateegiate alase teadlikkuse ja loetu mõistmise vahel nõrgad, vanuse ja lugemiskogemuse kasvades need tugevnevad (Artelt jt, 2001; Kolić-Vehovec jt, 2014). Arengu käigus tõuseb ka lugemisstrateegiate kasutamine ja efektiivsus, st õpilased kasutavad üha enam n-õ kõrgema taseme strateegiaid, mis võimaldavad teksti teavet seostada, organiseerida ja teha selle alusel järeldusi (van der Stel & Veenman, 2014).

Uuringud on näidanud, et õpilaste tekstimõistmise oskused paranevad oluliselt, kui õpetada neile tähtsamaid lugemisstrateegiaid. Välja on töötatud erinevaid sekkumisprogramme (nt Palincsar & Brown, 1984; Pressley jt, 1992; Guthrie jt, 1996), millel on vaatamata erinevustele ka sarnasusi: lastele õpetatakse mitut strateegiat, strateegiate juhendamine on

konkreetne, strateegiate tutvustamine toimub läbi mudeldamise, strateegiate harjutamisel suureneb õpilaste iseseisvus. Ka pealtnäha lihtsaid lugemisstrateegiaid tuleb algklassiõpilastele õpetada. Näiteks pole uuringud kinnitanud tekstikohtade äramärgimise strateegia efektiivsust – pole leitud vahet nende õppijate teadmistes, kes olulisi tekstikohti ära märgivad, võrreldes nendega, kes seda lugedes ei tee (Dunlosky jt, 2013). Äramärgimise strateegia efektiivse kasutamise teeb keeruliseks see, et õpilane ei pruugi aru saada, missugused on teksti olulised osad. Et seda strateegiat edukalt kasutada, peab oskama tekstis olulist ebaolulisest eristada. Selleks tuleb mõista teksti kui tervikut, teha järeldusi ja üldistusi.

Kuidas lugemisstrateegiate alast teadlikkust ja strateegiate kasutamist hinnata?

Lugemisstrateegiate alast teadlikkust hinnatakse peamiselt intervjuude või küsimustike abil. Viimastel aastatel on välja töötatud hindamisvahendeid, kus palutakse hinnata strateegiate tõhusust erinevate lugemisülesannete täitmisel (nt Schlagmüller & Schneider, 2007). Selles õpi- ja enesemääratluspädevuse testis hinnatakse õpilase teadlikkust strateegiate tõhususe kohta samuti konkreetse lugemisülesande korral: 2.2.8. „Teksti mõistmine“. Lugemisstrateegiate kasutamist on võimalik hinnata kas ülesande sooritamise ajal (*online* meetod, nt valjusti mõtlemise protokollide analüüsimine või silmaliigutuste registreerimine) või enne või pärast ülesande sooritamist (*offline* meetod, nt küsimused ülesande sooritamise viisi kohta pärast sooritust) (Veenman jt, 2006). Õpipädevuse testis kasutatakse ülesannet, mille õpilane sooritab pärast teksti lugemist. Lisaks palutakse lastel ka olulised kohad tekstis ära märkida. Lugemisstrateegiate hindamise kohta õpipädevustesti tagasisidelehel vt ptk 3.1.3. „Õpistrateegiad ja nende kasutamine“.

1.1.3.3. Abi kasutamine ja püsivus

Mis on abi kasutamine ja püsivus? Abi kasutamiseks on õpilasel vaja hinnata, kas abi on üldse vaja, millist abi on vaja ja kust vajalikku abi saada. Seega on abi kasutamise juures olulised õpilase enda teadmised ja oskused, aga ka õpilast ümbritsevas keskkonnas olemasolevad abi kasutamise võimalused (Karabenick & Dembo, 2011).

Püsivus tähendab järjepidevat pingutamist ja soovi õppida ka siis, kui õpitav tundub keeruline või igav. Vähese püsivusega õpilased ei suuda pikalt ühele ülesandele keskenduda, mistõttu nad pigem väldivad keerukaid ülesandeid (Yen, Konold & McDermott, 2004; Zhang, Nurmi, Kiuru, Lerkkanen & Aunola, 2011).

Miks on abi kasutamine ja püsivus õppimise kontekstis oluline? Vajadusel abi küsimise ja kasutamise oskus on väga oluline õppeedukuse mõjutaja. Mida paremini oskab õpilane abi vajalikkust hinnata ja julgeb seda küsida, seda motiveeritum ta on ning seda paremad on

tema tulemused. Abi kasutamise protsess sisaldab kognitiivseid, sotsiaalseid ja emotsionaalseid aspekte: hindamine, et abi on vaja, teadmine, kust ja millist abi otsida, abi küsimine ja kasutamine. Mõni õpilane võib tunnetuslikul tasandil abi vajalikkust teadvustada, kuid sotsiaalsete ja/või emotsionaalsete aspektide tõttu abi siiski otsimata jätta. Seega on abi kasutamise juures oluline ka emotsionaalne valmisolek selleks – teadmine, et abi küsimine on oodatud ja sellele ei järgne negatiivset tagasisidet.

Abi küsimine võib olla ajendatud soovist saada juhiseid ülesande lahendamiseks, aga ka soovist, et ülesanne lahendataks küsija eest ära või öeldakse õige vastus lihtsalt ette (Karabenick & Dembo, 2011). Kui esimene viis on seotud efektiivsema õppimisega, siis viimane takistab õppimist ja õpitu mõistmist. Seega on efektiivse abi kasutamise juures oluline arvestada ka õpilase püsivust ja tahet pingutada.

Õpilased, kes on püsivad ja pingutavad, et teha ära ka keerukamad ülesanded, arenevad kiiremini. Kehvemad oskused ja teadmised võivad keerukate ülesannete teadlikku vältimist veelgi enam võimendada. Õpilased, kes ei taha ülesandeid tehes püsivalt pingutada, võivad käituda abitult või tegeleda kõrvaliste tegevustega (Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2000). Püsivust seostatakse ka kõrgema huvi ja tajutud võimekusega (Bandura 1997; Hidi & Renninger, 2006), mis tähendab, et toetades püsivuse arengut, võib kasvada ka ainealane huvi ja hinnang oma võimetele, mis omakorda aitab ka püsivust hoida. Uuringud on näidanud, et püsivus on positiivselt seotud mitmete ainealaste oskustega. Püsivus seotud parema tekstimõistmisoskusega (Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2000). Püsivamad õpilased on paremate matemaatikaoskustega, eriti olulist rolli mängib püsivus just keerukamate ülesannete lahendamisel (Jõgi & Kikas, 2016). Eesti põhikoolilõpetajatega tehtud uurimus näitas, et vähene pingutamine ja keerukamate ülesannete lahendamise vältimine oli seotud madalama põhikooli matemaatikaeksami tulemusega (Kikas, Jõgi, Mädamürk & Luptova, 2016).

Missugused on abi kasutamise ja püsivuse iseärasused põhikooli I ja II kooliastmes ning kuidas toetada nende arengut? Igas vanuserühmas ja kooliastmes on õpilasi, kes ei julge abi küsida, kuna kardavad, et jätavad sellega endast rumala mulje. Teisalt võib olla ka õpilasi, kes küsivad abi liiga kergekäeliselt, vältides seega ka enda jaoks jõukohaste ülesannete lahendamist. Kui õpetaja väärtustab õpilaste arengut ja häid suhteid, julgevad õpilased rohkem abi küsida. Selleks, et lapsed julgeksid abi küsida ja abi kasutamine oleks ka asjakohane, tuleb neile täpselt selgitada, kuidas abi küsimine klassis toimuda võiks. Seejuures on vaja arvestada, et mõnel õpilasel võib puududa oskus abi vajalikkust teadvustada. Näiteks võib õpilane oma võimeid üle hinnata pingutada asjatult pingutada, kuigi ülesande lahendamiseks oskused puuduvad, ning mõni õpilane võib küsida abi lootuses, et vastus öeldakse ette ja ise ei peagi pingutama. Seega on tajutud võimekuse ja püsivuse arendamine

abi kasutamise kontekstis olulised (Karabenick & Dembo, 2011; Ryan, Pintrich & Midgley, 2001).

Püsivus on õpiedukusega positiivselt seotud igas põhikooli astmes ja probleeme püsivusega võib olla igas vanuses õpilastel (Jõgi & Kikas, 2016; Kikas jt, 2016; Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2000). Seega on oluline õpilaste püsivuse arengut märgata ja selle arengule kaasa aidata: tunnustada püsivat tegutsemist ja tekitada usku, et pingutamine viib sihile. Tihti ootavad õpilased tulemusi liiga kiiresti ja annavad alla, kui neid ei saavutata. Seega ongi oluline märgata, kas õpilane kipub kergesti alla andma, ülesannete tegemist vältima või abi küsima ka siis, kui ülesanne on talle tegelikult jõukohane. Et tugevdada õpilase usku püsivusse, tuleb anda talle ülesandeid, mida ta pingutades täita suudab (kui ülesanne on liiga keerukas, ei pruugi ka püsivusest kasu olla), ja juhtida tema tähelepanu hiljem ka sellele, et tänu püsivale pingutamisele tegi ta ülesande ära. Püsivuse arengule aitab kaasa ka see, kui õpilane tunneb ennast autonoomsena ja teab, et ülesande edukas sooritamine sõltub enamasti temast endast (Brophy, 2010/2015; Jõgi & Aus, 2015; vt ka ptk-d 1.1.1.1. „Arenguuskumused“ ja 1.1.1.3. „Õppimise motiivid“).

Kuidas abi kasutamist ja püsivust hinnata? Abi kasutamist hinnatakse küsimustikega, vaatlustega või andes õpilastele lahendada keerukaid ülesandeid, mis eeldavad abi kasutamist (nt Butler & Neuman, 1995). Püsivust hinnatakse tavaliselt küsimustega selle kohta, kuivõrd inimene pingutab keeruliste ülesannete lahendamisel. Esimeste klasside õpilaste puhul küsitakse pigem lapsevanema ja õpetaja arvamust (nt Jõgi & Kikas, 2016), kuid vanemad õpilased oskavad ka ise hinnata, kuivõrd püsivalt nad koolitöid teevad või kas nad kipuvad keerukamate ülesannete lahendamist vältima (nt Kikas jt, 2016). Selles õpipädevuse testis hinnatakse abi kasutamist ja püsivust ülesandes 2.2.5. „Arvutamine“, kus õpilaselt küsitakse, kas ta soovib lahendamist jätkata ka pärast seda, kui talle on öeldud, et ta ei saanud määratud aja jooksul ülesannet valmis. Lisaks hinnatakse iseseisvat pingutamist ning seda, kas õpilane kasutas abi lihtsate ja keeruliste tehete juures (vt õpipädevustesti tagasisidelehel, ptk 3.1.3. „Õpistrateegiad ja nende kasutamine“).

1.1.4. Enda tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamine

Oluline on suunata õpilasi enda tegevust jälgima ja teadvustama. Selline enese analüüsimine on osa enesemääratluspädevusest. Õpipädevusega seoses uurime õpilase enesemääratluspädevuse kohta, kuivõrd võimekana ta end õppimise valdkonnas tajub ning kuivõrd suudab ta ülesannete raskust ja enda toimetulekut teadvustada.

1.1.4.1. Tajutud võimekus

Mis on tajutud võimekus? Tajutud võimekus on inimese arvamus sellest, kuivõrd võimekas ta mingis valdkonnas on ja kui hästi ta erinevates selle võimega seotud olukordades hakkama saab. Tajutud võimekus on seotud sellega, mida inimene kavatseb teha, kui palju ta pingutab ja milliseid valikuid ta elus teeb. Muus osas sarnaste oskustega inimeste saavutused elus võivad erineda just tajutud võimekuse erinevuste tõttu, seega on tajutud võimekusel oluline roll inimese heaolu, motivatsiooni ja isiklikes kordaminekute juures igas eluvaldkonnas (Bandura, 1997).

Õppimisega seotud tajutud võimekus on juba esimestes klassides ainespetsiifiline – õpilased võivad hinnata ennast ühes õppeaines võimekamaks kui teises (Bandura 1997; Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Pajares, 2005; Shunk & Pajares, 2009).

Miks on tajutud võimekus õppimise kontekstis oluline? Uuringutes on leitud, et kõrgema tajutud võimekusega inimesed on õppimises edukamad ja oskavad kasutada efektiivsemaid õpistrateegiaid. Kõrge tajutud võimekusega õpilased tahavad õpitavast ainekst paremini aru saada ja tunnevad, et õpitav on nende jaoks oluline. Lisaks saavad kõrgema tajutud võimekusega õpilased klassikaaslastega paremini läbi (Bandura, Barbaranelli, Vittorio & Pastorelli, 1996; Liem, Lau & Nie, 2008). Kõrge tajutud võimekusega inimesed on ka kõrge sooritustahtega ega karda keerulisi väljakutseid. Madal tajutud võimekus võib aga viia selleni, et inimene hakkab keerukaid ülesandeid vältima, sest kardab ebaõnnestuda (Bandura, 1997; Pajares, 2005; Shunk & Pajares, 2009).

Missugused on tajutud võimekuse iseärasused põhikooli I ja II kooliastmes ning kuidas tajutud võimekuse arengut toetada? Kooli alguses on tajutud võimekus enamasti kõrge, õpilased pigem ülehindavad oma oskusi. Põhikooli jooksul tajutud võimekus langeb, muutudes järjest täpsemaks (Eccles jt, 1993). Liiga kõrge tajutud võimekusega õpilased ei pruugi ebaõnnestumistega hästi toime tulla, liiga madal tajutud võimekus takistab aga õppimist. Seega tuleks toetada õpilases võimalikult adekvaatse tajutud võimekuse kujunemist.

Tajutud võimekust saab arendada läbi eduelamuse tekitamise, milleks on vaja jälgida, et koolitöö oleks küll keerukas, kuid mitte teostamatu. Oluline on tunnustada oskuste arengut ja pingutamist. Õpilased saavad aru, kui neid kiidetakse liiga kergekäeliselt. Adekvaatse tajutud võimekuse arendamiseks on vaja õpetada laps analüüsima iseenda oskusi, seadma endale realistlikke, kuid mitte liialt piiravaid eesmärke ning hindama oma töö tulemusi ja tegema järeldusi edaspidiseks (Pajares, 2005; Shunk & Pajares, 2009).

Kuidas tajutud võimekust hinnata? Tajutud võimekust hinnatakse tavaliselt enesekohaste küsimustikega, milles küsitakse õpilase arvamust, kuidas tal koolis või mingis õppeaines

läheb ja kui hästi ta õppimisega hakkama saab (nt Jõgi, Mägi & Kikas, 2011). Õpipädevuse testis küsitakse õpilaselt, kui hästi tal enda arvates läheb ülesannetes 2.2.4. „Sõnade õppimine“, 2.2.5. „Arvutamine“ ja 2.2.11. „Sõna leidmine“. Vt ka õpipädevustesti tagasisidelehel, ptk 3.1.4. „Enda tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamine“.

1.1.4.2. Enda tegutsemise ja oskuste hindamine

Mis on enda tegutsemise ja oskuste hindamine? Kuivõrd täpselt suudab inimene hinnata, millise tulemuse ta saab või sai konkreetset ülesannet lahendades. Lisaks hinnangu täpsusele on oluline ka see, kas õpilane üle- või alahindab ennast (Bol, Hacker, O'Shea & Allen, 2005; Ots, 2013; Winne 2004). Enda oskuste hindamine erineb tajutud võimekusest selle poolest, et enda oskusi hinnatakse seoses konkreetse ülesandega, millel on mõõdetav tulemus. Tajutud võimekus on aga üldisem arusaam oma oskustest mingis valdkonnas. Samas võib enda oskuste hindamise õppimine aidata kaasa tajutud võimekuse arendamisele (Schünemann, Spörer & Brunstein, 2013).

Miks on enda tegutsemise ja oskuste hindamine õppimise kontekstis oluline? Mida teadlikum on õpilane enda teadmiste tasemest, seda paremini oskab ta ka edasist õppimist planeerida. Näiteks kui õpilane ülehindab end, võib ta õppimisele liiga vähe keskenduda ja seetõttu võivad tema teadmised jääda lünklikuks (Winne, 2004).

Missugused on enda tegutsemise ja oskuste hindamise iseärasused põhikooli I ja II kooliastmes ning kuidas selle arengut toetada? Õpilasi, kes oma oskusi üle- või alahindavad, võib olla igas kooliastmes. Täpsemini oskavad oma oskusi hinnata need õpilased, kellel on parasjagu hinnatavas valdkonnas head teadmised (Barnett & Hixon, 1997; Bol jt, 2005; Hacker, Bol, Horgan & Rakow, 2000). Kui heade tulemustega õpilased pigem alahindavad, siis kehvemate teadmistega õpilased pigem ülehindavad ennast (Bol jt, 2005; Hacker jt, 2000; Ots, 2013). Samas võivad paremate tulemustega õpilased oma hinnangus kindlamad olla kui kehvemate tulemustega õpilased (Miller & Geracy, 2011). Õpilaste hinnanguid jälgides on oluline arvestada sellega, et õpilased ei pruugi igas järgmises hinnangus lähtuda oma eelmistest tulemustest, vaid nad võivad lähtuda ka oma eelmistest hinnangutest, ning seda ka juhul, kui need hinnangud olid ebatäpsed (Hacker jt, 2000).

Tegutsemise ja oskuste teadvustamise arendamiseks saab lasta õpilasel regulaarselt enne ja pärast ülesande lahendamist hinnata, mitu punkti ta ülesande eest saab või kui hästi ta ülesandega hakkama saab. Selleks, et laps õpiks oma tegutsemisest ja oskustest põhjalikumalt mõtlema, vajab ta ka tagasisidet oma töö kohta ning ühist arutelu, kuidas enda

tegutsemist ja oskusi paremini teadvustada (Hacker jt, 2000; Schünemann, Spörer & Brunstein, 2013).

Kuidas enda tegutsemise ja oskuste hindamist hinnata? Tavalisim ongi küsida konkreetse ülesande kohta, mitu punkti või millise tulemuse õpilane selles ülesandes oma hinnangul saab või sai (nt Hacker jt, 2000; Ots, 2013). Õpipädevuse testis pannakse enda tegutsemise ja oskuste hindamine proovile ülesannetes 2.2.4. „Sõnade õppimine“ ja 2.2.11. „Sõna leidmine“. Hinnatakse, kui täpselt õpilane arvab, mitu sõna tal meelde jäi, kas rohkem sõnu jäi meelde esimesel või teisel korral ja kas õpilane leidis rohkem sõnu segajata või segajaga ülesandes (vt ka õpipädevustesti tagasisidelehel, ptk 3.1.4. „Enda tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamine“).

1.1.4.3. Toimetuleku põhjendamine

Mis on toimetuleku põhjendamine? Toimetuleku põhjendamine tähendab põhjuste omistamist (atributeerimist) enda või kellegi teise edukale või ebaedukale tulemusele. Need põhjused võivad olla seotud inimese endaga (nt võimete või pingutamise määraga), ülesandega (nt kerge või raske) või keskkonnatingimustega (nt liiga vähe aega ülesande lahendamiseks).

Miks on toimetuleku põhjendamine õppimise kontekstis oluline? Sooritusele ja toimetulekule omistatavad põhjused ennustavad seda, milliseid käitumisviise inimene edasises tegevuses valib. See, millega laps oma edu või ebaedu selgitab, annab tema edasisele motivatsioonile ja käitumisele suuna – ennustab, kas laps on valmis ka ebaõnnestumiste korral edasi pingutama või kaldub pigem alla andma (Hong, Chiu, Dweck, Lin & Wan, 1999; Diener & Dweck, 1980; Weiner, 1986).

Millised edule või ebaedule omistatavad põhjused õppimist toetavad, sõltub olukorrast (sh nt sellest, milline on õppija võimalus keskkonda muuta). Kui õpilane kaldub läbivalt põhjendama oma ebaõnnestumisi madala võimekusega („Ma olengi täiesti saamatu!“), võib see viidata viidata jäävususkumustele (arusaamale, et võimekus on midagi sünnipärast) ning viia selleni, et õpilane hakkab vältima väljakutseid ja tagasisidet oma sooritusele. Koolis võib see tähendada puudumist kontrolltööde ja testide ajal, samuti üldist vähest pingutamist. Kui aga õpilane kaldub oma ebaõnnestumise põhjusena nägema vähest pingutamist või valesti valitud õpistrateegiaid („Oleksin pidanud teistmoodi õppima!“), on tõenäoline, et ta pingutab edaspidi rohkem ja pöörab suunavale tagasisidele sisulisemat tähelepanu (Diener & Dweck, 1980; vt ka ptk 1.1.1.1. „Arenguuskumused“).

Missugused on toimetuleku põhjendamise iseärasused põhikooli I ja II kooliastmes ning kuidas efektiivsemat põhjendamist suunata? Ehkki valdavalt iseloomustab koolieelikuid ja esimeste klasside õpilasi pigem tugev seesmine motivatsioon, tahe ja julgus uusi oskuseid omandada, võib juba viie- kuni kaheksa-aastaste hulgas märgata lapsi, kes kipuvad väljakutseid vältima ja arvama, et igasugune vaimne pingutus on võrdsustatav madala võimekusega. Need lapsed kalduvad näiteks arvama, et mida rohkem õpilane koolitööd tehes vaeva näeb, seda suurema tõenäosusega pole ta väga võimekas (Heyman, Dweck & Cain, 1992; Smiley & Dweck, 1994).

Millest see tuleb, et mõned lapsed omistavad oma ebaedu põhjuseid enesega seotud ja enda poolt kontrollitavatele teguritele, teised mitte? Kaks last, kes on matemaatikas võrdväärset hakkajad ja pingutasid matemaatika kontrolltöös õppimisel ühevõrra, võivad oma ebaõnnestumist siiski põhjendada väga erinevalt. Üks „süüdistab“ oma madalat võimekust, teine oma vähest pingutust. Võimalik selgitus sellele erinevusele on laste erinev arusaam neile antava ülesande ja selle sooritamiseks vajalike oskuste ja omaduste olemusest. Laste pidevalt arenev arusaam võimekuse olemusest struktureerib nende teadmisi vaimse võimekuse kohta – seda, kuidas nad tõlgendavad võimekust puudutavat infot, ning nende ootusi võimekuse ja selle rakendamisega seotud olukordades (Kinlaw & Kurtz-Costes, 2003; vt ka ptk 1.1.1.1. „Arenguuskumused“).

Nii lapsed, kes peavad matemaatilist võimekust arendatavaks, kui ka lapsed, kes arvavad, et matemaatikaoskus on sünnipärane, võivad pidada pingutust soorituse ennustamisel oluliseks. Erineb see, kui suure suhtelise kaalu nad pingutusele ja võimekusele omistavad. Kui võimekust pigem arendatavaks omaduseks pidav laps paneb enam rõhku pingutuse rollile, siis jäävususkumuste poole kalduvad õppijad kipuvad tähtsustama võimekusele või selle puudumisele viitavat. Ebaõnnestumisel on juurdekasvuuskumustega laps seega tõenäolisemalt valmis edaspidi pingutama, et leida uusi ja paremaid strateegiaid ning oma puudulikke oskusi parandada (Hong, Chiu, Dweck, Lin & Wan, 1999). Kui jäävususkumuste poole kalduv laps peab võimekust ja selle avaldumist millekski kontrollimatuks, siis juurdekasvuuskumustega lapsed usuvad, et võimekus ja selle arendamine allub nende endi kontrollile (Dweck & Leggett, 1988). On näidatud, et kui aidata õppijal muuta arusaama ülesande ja selle täitmiseks vajalike oskuste olemusest, muutuvad ka edule ja ebaedule antavad tõlgendused ning sellega seoses edasine õpistrateegiate valik. Selleks on kasutatud ülesannete ja nende eelduste ümbermõtestamist ning ka spetsiaalseid võimekuse olemuse teemalisi tunde (Blackwell jt, 2007; Mueller & Dweck, 1998). Klassiruumis õppimist soodustavate atribuutsioonide toetamisel peetakse oluliseks võistluslikkuse ja teistega võrdlemise vähendamist ning meisterlikkuse saavutamisele suunatud õhustiku loomist (Nicholls, 1978; Park jt, 2016).

Kuidas toimetuleku põhjendamist hinnata? Toimetuleku põhjendamist hinnatakse tavaliselt soorituskogemuse kohta esitatud enesekohaste küsimustikega. Enamasti palutakse vastajal mõnda situatsiooni ette kujutada. Selles õpipädevuse testis hinnatakse aga edu ja ebaedu põhjendamist tegelikus sooritusseisundis – õpilasel tuleb põhjendada oma õnnestunud ja ebaõnnestunud sooritusi ülesannetes 2.2.11. „Sõna leidmine“ ja 2.2.5. „Arvutamine“. Vt ka õpipädevustesti tagasisidelehel, ptk 3.1.4. „Enda tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamine“.

1.2. Suhtlus- ja enesemääratluspädevus

Suhtluspädevus on riiklikus õppekavas määratletud kui suutlikkus ennast selgelt, asjakohaselt ja viisakalt väljendada nii emakeeles kui ka võõrkeeltes, arvestades olukordi ja mõistes suhtluspartnereid ning suhtlemise turvalisust. Ennast esitleda, oma seisukohti esitada ja põhjendada. Lugeda ning eristada ja mõista teabe- ja tarbetekste ning ilukirjandust. Kirjutada eri liiki tekste kasutades korrektset viitamist, kohaseid keelevahendeid ja sobivat stiili. Väärtustada õigekeelsust ja väljendusrikast keelt ning kokkuleppel põhinevat suhtlemisviisi (Vabariigi Valitsus, 2011/2018).

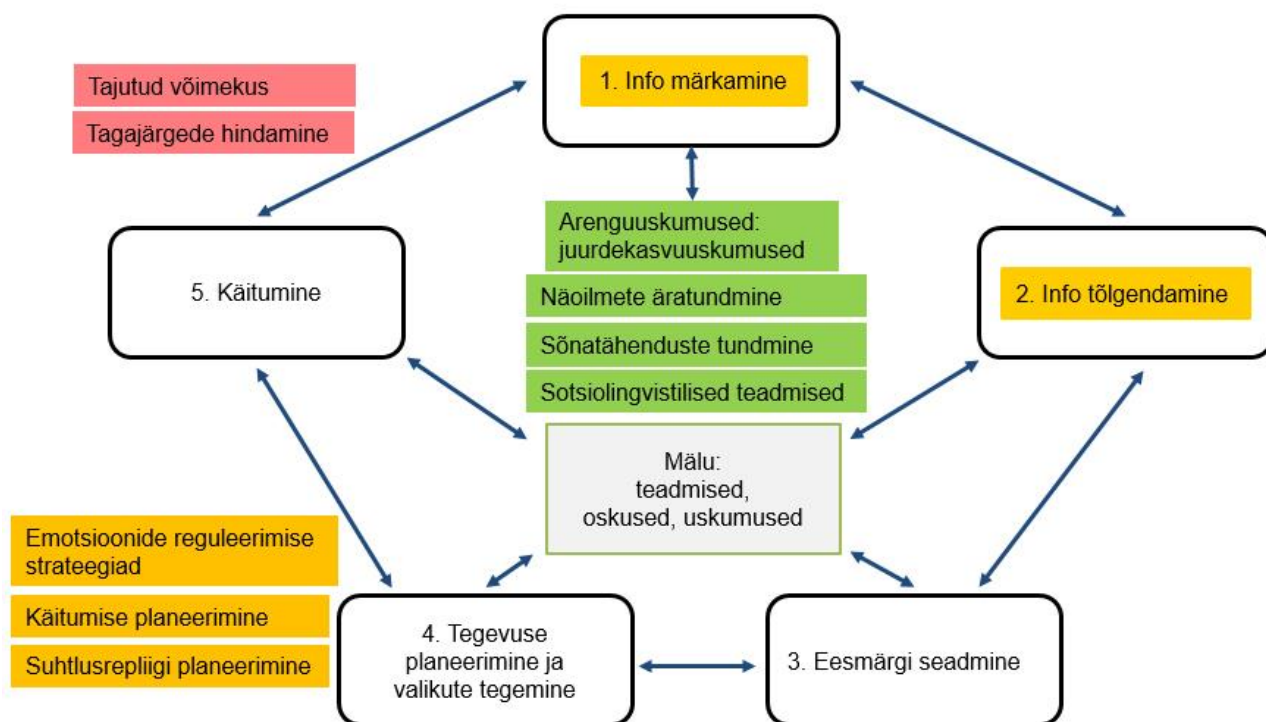
Oma suhtlemisoskuste tugevuste ja nõrkuste teadvustamine, enda ja suhtluspartneri rolli määratlemine, oma seisukoha võtmine ja selle põhjendamine kuuluvad lisaks ka **enesemääratluspädevuse** alla.

Kirjalikus suhtluses sisalduvat lugemispädevust hinnatakse põhjalikumalt õpipädevuse testis. Käesolevas suhtluspädevuse testis keskendutakse suulisele suhtlemisele. Suuline suhtlemine toimub enamikes kooli ja õppimisega seotud olukordades – nii õpetajatega suhtlemisel kui ka laste endi vahel, näiteks ka rühmas õppeülesandeid lahendades. Just suuline suhtluspädevus on seetõttu oluline nii akadeemilise kui suhetega seotud edukuse juures elus.

Nii nagu õppimist võib käsitleda probleemi lahendamisenä, kirjeldades selle protsessi erinevaid etappe (vt „Joonis 1. Õppimise protsessi skeem“), võib ka suhtlemist vaadelda (suhtlemis)probleemi lahendamisenä ja tuua välja selle protsessi etapid. Erinevalt õppimisest, mis võtab aega, mille erinevad etapid võivad olla pika aja peale jaotatud, toimub suhtlemine kiiresti. Suhtlemisprobleemi lahendamise etapid läbitakse suuresti automaatselt, need on omavahel tihedalt seotud ja sisaldavad üksteist mõjutavaid tagasiside ringe (Crick & Dodge, 1994). Üks enamkasutatavaid mudeleid, mis suhtlusprotsessi kirjeldab, on sotsiaalse infotöötamise mudel (Crick & Dodge, 1994; Tropp & Saat, 2010). Ka meie testis on suhtluspädevuse hindamisel toetatud sellele mudelile ja suhtlemise etappe kirjeldavale skeemile (vt „Joonis 2. Suhtlemisprotsessi skeem“).

Igal inimesel on eelnevate suhtlemiskogemuste alusel kujunenud välja **teadmised, oskused ja uskumused** (ehk sotsiaalsete olukordade, tegevuste ja keelevahenditega seotud mälu), millele ta uues suhtlusolukorras toetub. Suhtluspädevuse testis hinnataksegi õppija varasema kogemuse alusel kujunenud juurdekasvuuskumusi, emotsioonide ja sõnatähenduste tundmise oskust ning sotsiolingvistilisi teadmisi.

Suhtlusprotsessi käivitab sotsiaalselt tähendusliku info märkamine, edasi toimub info tõlgendamine, suhtluseesmärgi seadmine, tegevuse planeerimine ning protsess lõpeb vastuse valimise ja käitumisega (vt „Joonis 2. Suhtlemisprotsessi skeem“). Selles suhtluspädevuse testis hinnatakse **infotöötuse etappides** toimuvast märkamist, tõlgendamist, emotsioonide reguleerimise strateegiate eelistamist, suhtlusrepliigi ja käitumise valikute tegemist. **Tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamise** etappides toimuvast hinnatakse käitumise tagajärgede hindamist ja enese tajutud võimekust. Kõigis alaprotsessides toimuv on vastasmõjus mälus oleva infoga – seal juba olemasolevaid teadmisi, suhtlusmusterid ja oskusi saab laps vastuse leidmisel kasutada, kuid samal ajal võib suhtlemisolukorra töötlemisel lisanduda andmebaasi ka uudsetest kogemustest tulenevaid teadmisi ja oskuseid.



Joonis 2. Suhtlemisprotsessi skeem. Konstruktid, mida hinnatakse suhtlemis- ja enesemääratluspädevuse mõõdikuga, on toodud värvilisel taustal: **mälus olevad uskumused, teadmised ja oskused**, **infotöötlus erinevatel suhtlemise etappidel**, **tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamine**.

Hinnates suhtluspädevust etappide ja alaprotsesside kaudu, saab ennustada laste sotsiaalset kohanemist paremini kui püüdes hinnata suhtlusoskust tervikuna (Crick & Dodge, 1994). Selline hindamine võimaldab õpetajal saada aimu, millistes alaprotsessides (nt info märkamises, tõlgendamises, sobiva käitumise valikul) võib õpilasel olla raskusi, mis aitab kavandada lapse tõhusamat abistamist ja tema arengu toetamist (vt Tropp & Saat, 2010). Kuigi alaprotsessid toimuvad automaatselt, reeglina teadvustamata (seda eriti emotsionaalselt laetud ja konfliktsetes olukordades), on võimalik õpetamise käigus neis toimuvat teadvustada ja planeerida ning seeläbi suhtluspädevust arendada. Sotsiaalse info töötlemise tõhusus ja seega suhtlemisedukus sõltuvad otseselt lapse kognitiivsest arengust, nt tähelepanu suunamise ja hoidmise võimest, mõtlemise tasemest, infotöötamise kiirusest ja mahust, mälust (vt ptk 1.1. „Õpi- ja enesemääratluspädevus“; Kikas, 2010; Tropp & Saat, 2010). Õpetaja peab arvestama, et vanusega suureneb juba omandatud otsustumustrite jäikus sõltumata sellest, kas need on kohased või mitte (Crick & Dodge, 1994). Seega on väga oluline märgata juba algklassides probleeme põhjustavaid eripärasid suhtlusprotsessi etappides ja toetada kohaste mustrite kujunemist.

1.2.1. Uskumused, teadmised ja oskused

Suhtlemispädevuse testis hinnatakse suhtlusprotsessi mõjutavatest teguritest, õpilase varasematest kogemustest, olemasolevatest teadmistest ja oskustest arenguuskumusi, näoilmete alusel emotsioonide äratundmist, sõnavarapädevust ja sotsiolingvistilist pädevust.

1.2.1.1. Arenguuskumused

Arenguuskumustest on kirjutatud õpi- ja enesemääratluspädevuse testi kontekstis (vt ptk 1.1.1.1. „Arenguuskumused“). Suhtluspädevuse testis juurdekasvuuskumusi hindavad küsimused on samad. Vastused näitavad, kuivõrd on õpilasel valdavad juurdekasvuuskumused (vt suhtluspädevustesti tagasisidelehel, ptk 3.2.1. „Uskumused, teadmised ja oskused“).

1.2.1.2. Emotsioonide äratundmine

Mida tähendab emotsioonide äratundmine? Emotsioonide äratundmine on oskus, mis võimaldab pöörata teise inimese verbaalsetes ja mitteverbaalsetes väljendustes tähelepanu

signaalidele, mis annavad infot selle inimese kogetava emotsiooni kohta. Teisisõnu on see oskus teiste inimeste emotsioone märgata ja tõlgendada (Ekman & Friesen, 2003). Teiste emotsioonide äratundmine on seotud ka oskusega enda emotsioone ära tunda, mõista ja reguleerida (vt ptk 1.2.3.1. „Emotsioonide reguleerimise strateegiad“). Selles testis hinnatakse õppija oskused **näoilmetes** emotsioone ära tunda.

Miks on emotsioonide äratundmise oskus suhtlemise kontekstis oluline? Suhtlemisel on oluline tajuda suhtlusolukorda turvalisena. Selles mängib tähtsat rolli teise inimese käitumise etteennustatavus (usaldatavuses). Teiste emotsionaalsete väljenduste jälgimine ja adekvaatne tõlgendamine aitab meil enda ümber toimuvat mõtestada (Blair, 2003). Samuti on emotsioonide äratundmise oskus oluline alustala efektiivsel suhtlemisel, võimaldades paremini teiste mõtteid ja käitumist mõista ning sellele vastavalt ka enda käitumist planeerida (Semrud-Clikeman, 2007).

Millised on emotsioonide äratundmise oskuse iseärasused põhikooli I ja II astmes ning kuidas selle oskuse arengut toetada? Emotsioonide äratundmise oskus hakkab arenema varajases lapseas. Oskus on seotud sellega, milliseid emotsioone ja nende väljendusi on ümbritsevas kasvukeskkonnas kogetud (Ekman & Friesen, 2003). On leitud, et laste võime tunda ära spetsiifilisi emotsioone on seotud sellega, kas ja kuidas on konkreetses kultuuriruumis kombeks neid emotsioone välja näidata. Näiteks on kurbuse mitte välja näitamine mõnes kultuuriruumis inimese tugevuse märk (Elfenbein & Ambady, 2002).

Põhikooli esimeses kooliastmes on paljudel, kuid mitte kõigil õppijatel arenenud põhiemotsioonide (rõõm, kurbus, vastikus, üllatus, viha, hirm) teadvustamise oskus, mis väljendub erinevate emotsioonide eristamises ja nimetamises. Emotsioonide teadvustamise oskust saab arendada kasutades abivahendeid (videolõigud, tekstid, kaardimängud, pildid). Inimeste emotsioone vaadeldakse, nende eristamist ja nimetamist harjutatakse. Näiteks vaadatakse videotest inimeste vestlusi ja tegevusi ning proovitakse kirjeldada, mida need inimesed sel hetkel tunnevad (vt Golan jt, 2010). Lisaks emotsioonide teadvustamise oskusele saab selliselt arendada ka emotsioonidega seotud sõnavara (vt täpsemalt ptk 1.2.1.3. „Sõnavarapädevus“)

Kuidas emotsioonide äratundmist hinnata? Emotsioonide äratundmise hindamiseks kasutatakse tavaliselt pilte või videolõike põhiemotsioone kujutavatest näoväljendustest. Seejärel palutakse inimesel nimetada või valida kuvatav emotsioon (nt Bartlett, Hager, Ekman & Sejnowski, 1999). Uurijad on pööranud tähelepanu ka sellele, kuivõrd hinnatava ja hindaja sarnasused või erinevused emotsiooni äratundmisel rolli mängivad. Näiteks on leitud, et lihtsam on ära tunda endaga sarnasest soost, rassist ja vanuseklassist isikute emotsioone (vt Ebner & Johnson, 2009). Selles suhtluspädevuse testis esitatakse õppijale ülesandes 2.3.4. „Näoilmete äratundmine“ erinevast soost laste ja täiskasvanute näoilte.

Lapsel palutakse märkida ära, mida inimene tunneb. Tulemustes esitatakse nii täiskasvanute kui ka laste näoilmete kaudu emotsioonide ära tundmine (vt suhtluspädevustesti tagasisidelehel, ptk 3.2.1. „Uskumused, teadmised ja oskused“).

1.2.1.3. Sõnavarapädevus

Mis on sõnavarapädevus? Sõnavarapädevuse all mõistetakse keele sõnavara tundmist ja oskust sõnu kasutada (EKR, 2007). Eristatakse kahte dimensiooni: sõnavara mahtu ja sõnatähenduste tundmist (Oakhill jt, 2013). Sõnavara maht näitab, kui palju sõnu inimese aktiivses ja/või passiivses sõnavaras on. Sõnatähenduste tundmine näitab, kui põhjalikult sõna tähendust mõistetakse.

Miks on sõnavarapädevus suhtlemise kontekstis oluline? Inimese vaimne areng on tihedalt seotud tema keelelise, sealhulgas sõnavara arenguga. Seosed on seejuures vastastikused— ühelt poolt mõjutavad sõnavara arengut kognitiivsed oskused ja protsessid, teisalt aga mõjutavad sõnavara omadused omakorda lapse kognitiivset arengut (nt verbaalse info meeldejätmist, mõtlemist). Sõnavara on üheks aluskonstruktsiks kogu suhtluspädevuses ja suhtlemise protsessis (vt „Joonis 2. Suhtlemisprotsessi skeem“), kuna suur osa inimestevahelisest suhtlusest toimub verbaalselt, st sõnade abil. Sotsiaalses suhtluses on tähtis koht emotsioone väljendavatel sõnadel (nt *hirm*, *rõõm*, *pelgama*, *vihastama*, *armastama*) ja suhtlussõnadel, mis võivad olla neutraalse alatooniga (nt *rääkima*, *hüüa*) või väljendada lisaks ka seda, kuidas midagi öeldakse (nt *tänitama*, *röögatus*). Ka õppimise seisukohalt on kahtlemata olulised nii sõnavara maht kui ka sõnatähenduste tundmine, eriti oluliseks peetakse viimast (Ouelette, 2006; Tannenbaum jt, 2006).

Missugused on sõnavara iseärasused põhikooli I ja II kooliastmes ning kuidas sõnavara arengut toetada? Sõnade tähendused muutuvad arengu käigus, areng toimub järk-järgult väikeste sammude kaupa. Sõnatähenduste omandamine sõltub sõnaliigist ning selle konkreetsuse ja abstraktsuse astmest. Üldiselt omandatakse hõlpsamalt nimisõnu, oluliselt aeganõudvam on omadus- ja mäarsõnade tähenduste kinnistumine. Samuti mõistetakse hõlpsamalt konkreetse tähendusega sõnu, võrreldes sõnadega, mis tähistavad abstraktseid mõisteid. Koolieas peetakse kriitiliseks perioodiks vanust 6–12 aastat, mil uute sõnade omandamine on kõige efektiivsem, mistõttu tuleks seda vanuseperioodi õpetamisel maksimaalselt ära kasutada (Saxton 2010; Uibu & Timm, 2014).

Koolieas puutuvad lapsed kokku kuni 10 000 uue sõnaga aastas, millest ainult osa jõuab aktiivsesse sõnavarasse (Karlep, 1998). Suurem osa sõnu omandatakse n-ö juhuslikult, suheldes eakaaslaste ja täiskasvanutega, kuid kooliharidusel on sõnavara omandamisele

samuti väga oluline mõju. Õpetaja saab sõnavara arengut toetada igapäevastes tegevustes (nt kuulamine, lugemine, sündmuste ja raamatute arutelud, rühmatöö, sõnamängud), kuid sõnu tuleb õpetada ka sihipäraselt (nt tundmatute sõnade, sh oskussõnade tähenduste selgitamine). Sõnavara omandamist saab toetada mitmel viisil, kuid oluline on arvestada, et uut sõna kasutatakse võimalikult palju ja erinevates kontekstides, et see õpilasele meelde jääks ja ta selle tähendust mõistaks.

Kuidas sõnavarapädevust hinnata? Sõnavara mahtu hinnatakse sageli ülesannetega, kus visuaalselt kujutatud objekte tuleb nimetada sõnadega, sõnu tuleb sobitada piltide või definitsioonidega. Sõnatähenduste tundmist hinnatakse sünonüümide valimise või sõnade defineerimise ülesannetega. Suhtluspädevuse testis hinnatakse sõnatähenduste tundmist ülesandes 2.3.5. „Sünonüümide valimine“. Õpilase tagasisidelehel esitatakse sõnatähenduse tundmise skoor (vt ptk 3.2.1. „Uskumused, teadmised ja oskused“).

1.2.1.4. Sotsiolingvistiline pädevus

Mis on sotsiolingvistiline pädevus? Sotsiolingvistiline pädevus on teadmised ja oskused selle kohta, kuidas kasutada sobilikke keelelisi vahendeid soovitud suhtluseesmärgi saavutamiseks erinevates suhtlussituatsioonides lähtudes kontekstist ja partnerist. Seega kattub sotsiolingvistiline pädevus osaliselt sõnavarapädevusega, kuid hõlmab lisaks teadmisi ja oskusi sellest, kuidas sõnu ja pikemaid väljendeid erinevates sotsiaalsetes kontekstides kasutada ja tõlgendada. Sotsiolingvistilisi teadmisi ja oskusi vajatakse eelkõige siis, kui suhtlusprotsessi esimesed etapid on läbitud ja jõutakse planeerimise faasi (vt „Joonis 2. Suhtlemisprotsessi skeem“).

Keelelisteks vahenditeks on näiteks sotsiaalsete suhete keelelised tähistajad, viisakusreeglid ja registrierinevused (EKR, 2007). Sotsiaalsete suhete **keelelised tähistajad** on keelevahendid, mis näitavad suhtlemise käigus selliseid tegureid nagu vestluspartnerite staatus, nende lähedus või olukorra iseloom. Nendeks on tervituste kasutamine ja valik saabumisel, tutvustamisel või lahkumisel (nt „Tšau,“ „Tere õhtust,“ „Kohtumiseni!“), pöördumisvormide kasutamine ja valik (nt „Mu daamid ja härrad!“, „Härra/proua ...“, „Kullake,“ „Hei, sina!“), hüüatuste jms kasutamine ja valik (nt „Issand!“ või „Heldeke!“) ning vooruvahetuse tavad vestluses. **Viisakusreeglid** on keelevahendid, mis väljendavad negatiivset viisakust (nt kahetsuse väljendamine, püüd vältida partneri eneseväarikust ohustavat käitumist), positiivset viisakust (nt huvi inimese käekäigu vastu, kogemuste ja murede jagamine) ja ebaviisakust (nt üleoleku demonstreerimine, järsk ja taktitu otsekohesus). Siia kuuluvad ka väljendite *palun, aitäh* jms sobiv kasutamine. **Registrierinevused** on need keelevahendid, mis näitavad ametlikkuse astme erinevusi (nt

neutraalne „Kas alustame?“, ebaametlik „Hea küll, hakkaks nüüd peale?“, familiaarne „Nii et teeme otsa lahti?“, intiimne „Valmis, kallis?“).

Miks on sotsiolingvistiline pädevus suhtlemise kontekstis olulised? Sotsiolingvistilised teadmised ja oskused on vajalikud selleks, et edukamalt suhelda ja saavutada häid suhteid nii eakaaslaste kui ka täiskasvanutega. Need teadmised mõjutavad seega laste igapäevast toimetulekut. Lapsed, kellel on puudulikud sotsiolingvistilised teadmised ja oskused, võivad olla hädas isegi lihtsamates suhtlemist ja teiste inimestega arvestamist eeldavates olukordades.

Millised on sotsiolingvistilise pädevuse iseärasused põhikooli I ja II astmes ning kuidas nende arengut toetada? Laste sotsiolingvistilise pädevuse areng emakeeles saab alguse varases lapseas sotsiaalsest suhtlemisest täiskasvanuga. Uurimused on näidanud, et alates algklassidest toimub kiire sotsiolingvistilise pädevuse areng (Renn, 2011). Juba algklassides oskavad õpilased teha vahet erinevate suhtlusolukordade ametlikkuse astmes (vt Cheshire, 2005). Põhikooli lõpuklassideks teavad õpilased hästi, et sõltuvalt suhtlusolukorrast tuleb neil valida erinevaid keelelisi vahendeid (vt Oliver jt, 2005).

Kuigi sotsiolingvistilised teadmised ja oskused arenevad igapäevase suhtlemise käigus eakaaslaste ja täiskasvanutega, saab vastavat pädevust ka koolis toetada koos sotsiaalsete oskuste arendamisega ja aineõppes seoses õpitavate teemadega, seda juba alates algkoolieast. Sotsiolingvistilise pädevuse arendamisel tuleb õpilaste tähelepanu pöörata suhtluseesmärkidele ja kasutatavatele keelevahenditele erinevates suhtlusolukordades (vt täpsemalt Soodla, Puksand & Luptova, 2015).

Kuidas sotsiolingvistilist pädevust hinnata? Sotsiolingvistilise pädevuse hindamiseks kasutatakse erinevaid meetodeid nagu suhtlusprotsessi vaatlus, enesehindamine, suhtluspartneri hinnangud uuritava isiku suhtluspädevusele. Kasutatakse ka suhtlemisega seotud probleemide lahendamist ja vastavate situatsioonide analüüsimist (vt nt McCroskey & McCroskey, 1988; Merell, 2001; Crowe jt, 2011). Tänapäeval kasutatakse sageli arvuti- ja videopõhiseid probleeme (nt „Social Skills Vignettes“, Paschall jt, 2005). Võrreldes paberpliiats tüüpi testidega on videopõhised situatsioonid päriseluga oluliselt sarnasemad ja hinnataval on lihtsam ennast situatsioonis ette kujutada (Crowe jt, 2011). Selles suhtluspädevuse testis hinnatakse sotsiolingvistilisi teadmisi ülesandega 2.3.6. „Suhtlusrepliikide valimine“, kus esitatakse suhtlussituatsiooni kirjeldus koos seda illustreeriva pildiga ning esitatakse võimalikud repliigid, mida pildil kujutatud inimesed võivad kasutada. Hinnatakse esiteks keelevahendite sobilikkust ja vastavust suhtlussituatsioonile (õpilase teadmisi selle kohta, kuidas olla suhtluses viisakas, kuidas pöörduda eakaaslase või täiskasvanu poole, kuidas tervitada suhtluspartnerit jms) ning teiseks sisulist sobivust (õpilase teadmised selle kohta, mida peab suhtlussituatsioonis

sisuliselt ütlema, et jõuda suhtluseesmärgini). Vt ka suhtluspädevustesti tagasisidelehel, ptk 3.2.1. „Uskumused, teadmised ja oskused“).

1.2.2. Info märkamine ja tõlgendamine

Suhtlusprotsess koosneb tervest reast infotöötamise sammudest, mis tavaliselt toimuvad väga kiiresti, automaatselt ja ka samaaegselt (vt „Joonis 2. Suhtlemisprotsessi skeem“; Crick & Dodge, 1994). Uurijad on leidnud, et õpilastel võib suhtlusprotsessi infotöötamise etappides esineda mitmeid eripärasid, mis võivad tuua kaasa raskusi suhtlemisel ja kohanemisel. Hästi toimetulevatel õpilastel läheb suhtlusprotsessi sammude läbimine ladusalt ja olukorraga kooskõllaliselt, mis enamasti viib sobivate käitumis- ja suhtlusviiside valikuni. Õpilastel, kel esineb raskusi (nt agressiivset käitumist, tõrjutust, üksildust), võib aga esineda ühes või mitmes komponendis süstemaatilisi eripärasid (Crick & Dodge, 1994). Nende eripärade üles leidmine annab võimaluse õpilase individuaalseks toetamiseks. Suhtluspädevuse arendamisel on võimalik sammudes toimuvat teadvustada ja õppida tegema kohasemaid valikuid.

1.2.2.1. Info märkamine

Mis on sotsiaalse info märkamine suhtlusprotsessis? Suhtlemisolukorras võivad protsessi käivitavaks stiimuliks olla nii väljastpoolt saadud (kellegi öeldu või tehtu, nt pilk) kui ka lapse enese seest tulev (nt ärritus, ärevus, üllatus) info (Crick & Dodge, 1994). Korraga tajutud sotsiaalsete märkide hulk on piiratud nii tähelepanu kui ka töömälu mahu poolt ja oluliselt mõjutatud lapse emotsioonide ja sotsiaalse teadmise, näiteks olemasolevate suhtlusskeemide poolt. See tähendab, et info märkamine suhtlusprotsessis on piiratud ja subjektiivne.

Miks on sotsiaalse info märkamine suhtlemise kontekstis oluline? Tõhus sotsiaalsete märkide tajumine on sujuva suhtlemise oluliseks eelduseks. Lisaks sellele toimub asjakohase sotsiaalse info märkamise ja infotöötamise protsessi haaramise käigus ka õppimine ehk mälu salvestatakse uusi kogemusi ja teadmisi.

Sotsiaalse info märkamise iseärasused põhikooli I ja II astmes ning selle arengu toetamine. Sotsiaalse info märkamine on otseselt seotud lapse kognitiivsete oskuste, eriti tähelepanu arenguga (vt ka ptk 1.1.2.4. „Tähelepanu juhtimine ja hoidmine“ õpipädevuse juures). Mida väiksem laps, seda vähem infot suudab ta korraga töödelda. Arengu käigus

paraneb ka oskus eristada olulist infot ebaolulisest. Samas muutuvad lapse kasvades ja kogemuste lisandudes mälus tugevamaks korduvat kasutamist leidvad suhtlemisskeemid, mis võivad viia aina rohkema skeemiga seostuva info eelistamiseni ning automaatsete ja ennatlike järeldusteni (Crick & Dodge, 1994).

Info märkamises on sotsiaalselt hästi toimetulevatel ja raskustega lastel mitmeid erinevusi. Suhtlemisraskustega lastel võib olla probleeme tunnetusprotsessidega, sh tähelepanu ja mäluga, mis ei võimalda neil adekvaatselt salvestada või meenutada olemasolevat sotsiaalset informatsiooni (Crick & Dodge, 1994). Piiratud või hajevil tähelepanu tõttu võib tõhusaks suhtluseks vajalikku infot mitte märgata. Näiteks aktiivsuse- ja tähelepanuhäirega lapsed märkavad võrreldes häireta lastega arvuliselt vähem sotsiaalseid märke sõltumata sellest, kas need märgid on positiivsed, negatiivsed või neutraalsed (Andrade jt, 2012).

Lisaks tähelepanu piiratusele võib õpilase probleemide taga olla ka vildakas märkamine, raskused olulise ja ebaolulise info adekvaatsel eristamisel. Suhtlemisraskuste taga võib olla tavapärasest selektiivsem tähelepanu teatud sotsiaalsete märkide suhtes (nt agressiivsed teod). Välja võivad olla arenenud suhtlemisskeemid, mis häirivad suutlikkust või motivatsiooni kasutada ja töödelda vahetu suhtlusolukorra infot. Õpilane võib teha ennatlikke järeldusi, vallandades nii reaktsiooni, mis mõjutab kogu järgnevat infotöötlust (Crick & Dodge, 1994). Näiteks kalduvad agressiivsemad lapsed märkamisel ja märgatud info hilisemal töötlemisel tegeliku olukorra asemel juhinduma pigem kujunenud skeemidest, mis sageli pärinevad agressiivset käitumist sisaldavatest kogemustest (Horsley, Orobio de Castro & Van der Schoot, 2010). Tõenäoliselt seetõttu ongi agressiivsematele lastele võrreldes mitteagressiivsetega iseloomulik ülemäärane valvsus vaenulike märkide suhtes või asjakohaste mittevaenulike märkide tähelepanuta jätmine (Lansford jt, 2006). Üksildasemad lapsed pööravad kiiremini tähelepanu sotsiaalsetele ohtudele. Oletatud on ka suuremat täpsust ja tundlikkust negatiivsete emotsioonide äratundmisel, kuid uurimused seda veenvalt ei kinnita (Spithoven, Bijttebier & Goossens, 2017).

Sotsiaalse info märkamise arengut saab toetada läbi last märkama juhendamise, küsimuste abil tähelepanu suunamise ja ka temaatiliste mängude abil. Näiteks võib mängida lastega tunnete pantomiimi, kus tuleb kaaslaste poolt antavatest märkidest (näiteks näoilmetest) lugeda välja esitatav tunne (vt ka Tropp & Saat, 2010).

Kuidas hinnata sotsiaalse info märkamist? Hindamiseks kasutatakse enesekohaseid küsimustikke ja jutukesi või videoid mingisugust provokatsiooni sisaldavatest hüpoteetilisest suhtlusolukordadest, milles leiduvate märkide kohta esitatakse küsimusi (vt näiteid Crick & Dodge, 1994). Labori tingimustes kasutatakse ka silmaliigutuste jälgimise tehnoloogiat, et hinnata, millistele sotsiaalsetele märkidele pilk liigub ja pidama jääb (nt Horsley jt, 2010). Selles suhtluspädevuse testis hinnatakse kõiki suhtlusprotsessi

komponente videoülesandes 2.3.8. „Info märkamine“. Suhtluspädevuse testi tagasisidelehel esitatakse õpilase poolt õigesti märgatud faktide skoor (vt ptk 3.2.3. „Info märkamine ja tõlgendamine“).

1.2.2.2. Info tõlgendamine

Mis on info tõlgendamine suhtlusprotsessis? Info tõlgendamise protsesside abil kujuneb indiviidil arusaam sellest, mis parasjagu toimub. Suhtlusolukorras tajutud infokildudele omistatakse varasemate teadmiste ja kogemuste toel tähendus. Tähenduse omistamisel võidakse kasutada ühte või mitut järgnevatest protsessidest (Crick & Dodge, 1994): a) kogetule isikliku tähenduse omistamine ja mällu salvestamine; b) juhtunule põhjuste omistamine; c) teiste inimeste perspektiivide kohta järelduste tegemine, sh nende kavatsuste oletamine; d) hindamine, kas varasemates suhtlusolukordades on seatud eesmäärke saavutatud; e) oma enese minevikusoorituse hindamine ja selle põhjal enda edukuse ennustamine, f) hinnangute andmine suhtlemisolukorra tähendusest enesele ja teistele.

Miks on info tõlgendamine suhtlemise kontekstis oluline? Olukorras saadud infole tähenduse andmine on aluseks järgmistes suhtlemise etappides toimuvatele valikutele, mõjutades seega otseselt lapse käitumist. Eduka suhtlemise eelduseks on kohaste ja tegeliku olukorraga kooskõlaliste tõlgenduste tegemine, kuid alati see ei õnnestu. Vildakused tõlgendustes suurendavad konfliktse käitumise või suhtlemise vältimise tõenäosust nii koolis kui ka mujal elus.

Millised on sotsiaalse info tõlgendamise iseärasused põhikooli I ja II astmes ning kuidas info tõlgendamise arengut toetada? Tõlgendusprotsesside sisu ja kvaliteet on ühest küljest seotud õpilase kognitiivse küpsemisega, teisalt aga elu jooksul saadud kogemustega. Esimese kooliastme õpilasele on tõlgendamisel kõigi oluliste infokildude korraga arvesse võtmine veel raske. Nende tõlgendused teiste inimeste käitumisele ja tunnetele kipuvad olema ülelihtsustatud. Teise kooliastme õpilane suudab juba paremini kirjeldada enese ja teiste tundeid ning nende seotust mõtete ja käitumisega (vt ka Tropp & Saat, 2010).

Suhtlemisolukorras aitab lapsel paremini toime tulla see, kui ta oskab ära tunda ja tähendust omistada nii enese kui ka teiste tunnetele (vt ka ptk 1.2.1.2. „Emotsioonide äratundmine“). Kohanemiskavatsustega õpilastel esineb info tõlgendamisel mitmeid raskusi ja vildakusi. Näiteks erinevad õpilased selles osas, kuidas tõlgendavad tekkinud olukorra põhjust. Põhjuste omistamine omakorda aitab seada sotsiaalseid eesmäärke ja valida reageerimisviise (Crick & Dodge, 1994). Kalduvust näha suhtlusolukorras teise inimese käitumise taga vaenulikke kavatsusi on täheldatud nii agressiivselt käituvatel (Lansford jt, 2006) kui ka

näiteks väärkoheldud või hooletusse jäetud lastel (Luke & Banjeree, 2013). Üksildasemad lapsed kalduvad märkide tõlgendamisel ootama tõrjumist. Neil on rohkem negatiivsed hinnangud teiste inimeste, nende käitumise ja usaldusväärsuse suhtes. Samuti kipuvad üksildased lapsed mitmetähenduslikes olukordades suhtluspartnerile vaenulikku kavatsust omistama. Lisaks tajuvad üksildasemad õpilased ennast vähem sotsiaalselt kompetentsena (Spithoven, Bijttebier & Goossens, 2017).

Laste tõlgendamisoskusi saab toetada näiteks suunates neid suhtlusprobleemide lahendamise käigus märgatule alternatiivseid seletusi otsima, suhtlusolukorras peituvate käitumiste ja tunnete erinevate põhjuste ja tagajärgede üle arutlema (vt ka Tropp & Saat, 2010). Enese ja teiste omaduste konstruktiivset tõlgendamist toetavaid tulemusi on saadud ka juurdekasvuuskumuste toetamisega, st õpetades lapsele, et isikuomadused ja oskused on arendatavad (Yeager & Dweck, 2012).

Kuidas hinnata info tõlgendamist suhtlusprotsessis? Info tõlgendamise hindamiseks on kasutatud sündmustele põhjuste omistamise aspekte hindavaid skaalasid ning suhtlusprobleemide lahendamise ülesandeid. Sarnaselt info märkamise hindamisele kasutatakse ka tõlgendamise faasis toimuva hindamisel hüpoteetilisi provokatiivseid situatsioone jutukeste või videotena, millele järgnevad küsimused juhtunud sündmuste, teiste käitumise ja enese sisemiste märkide tõlgenduste kohta (vt näiteid Crick & Dodge, 1994). Suhtluspädevuse testis hinnatakse info tõlgendamist videoülesandes 1.2.2.2. „Info tõlgendamine“. Testi tagasisidelehel on antud õpilase poolt tehtud sotsiaalset kohanemist toetavate tõlgenduste skoor (vt ptk 3.2.3. „Info märkamine ja tõlgendamine“).

1.2.3. Tegevuse planeerimine ja valikute tegemine

Suhtlusprotsessis järgneb info märkamisele ja tõlgendamisele ühe või mitme suhtluseesmärgi seadmine. Toetudes olukorra tõlgendustele ja seatud eesmärgile, hakatakse planeerima järgnevaid tegevusi – mida öelda või kuidas käituda (vt „Loonis 2. Suhtlemispädevuse skeem“; Crick & Dodge, 1994). Planeerimisel ja valikute tegemisel läbitakse mitmeid samme alates enda tunnetega toimetulekust kuni konkreetse reaktsiooni valikuni, mida suhtlusolukorras järgmiseks kasutada. Suhtluspädevuse testis hinnatakse negatiivsete emotsioonidega toimetuleku strateegiate kasutamist ning suhtlusrepliigi ja käitumise planeerimist.

1.2.3.1. Emotsioonide reguleerimise strateegiad

Mis on emotsioonide reguleerimise strateegiad? Emotsioonide reguleerimise all peetakse silmas mõtteid ja käitumisi, mille abil inimene püüab mõjutada seda, millised emotsioonid temas tekivad, millal need tekivad, kuidas ta neid kogeb ja väljendab (Gross, 1998). Käesolevas hindamisvahendis kirjeldatakse umbes teismeea paiku arenevaid, st küpsemaid ja kohanemist enam toetavaid emotsioonide reguleerimise viise. Selliste viiside puhul leitakse emotsiooni tekitavale olukorrale mõtlemise abil tõlgendus, mis võiks aidata emotsioonil taanduda, et näha olukorda teise nurga alt ja anda suunise edasiseks tegutsemiseks või olukorrast õppimiseks.

Miks on emotsioonide reguleerimise strateegiate tundmine ja teadvustamine suhtlus- ja õpiolukordades oluline? Üldjuhul emotsioonid toetavad kohanemist, hõlbustavad suhtlemist, valmistavad meid ette tegutsemiseks ja toetavad meid otsuste langetamisel (Gross & Thompson, 2007). Sotsiaalses, aga ka õppimisega seotud olukordades on emotsioonide tekkimine tavapärane – näiteks seoses soorituse ebaõnnestumise, ülesande keerukuse või töö ettekandmisega. Kui tugevad negatiivsed (aga ka positiivsed) emotsioonid on situatsiooni sobimatud või sobimatu intensiivsusega, võivad nad segada nii suhtlemist kui ka õppimist. Samuti häirivad tugevad negatiivsed emotsioonid (viha, kurbus, hirm jne) just selle ajupiirkonna (prefrontaalkorteksi) tööd, mis on seotud tahtlike, teadlike tegevustega. Teadlikku keskendumist ja pingutamist on aga vaja nii õppimisel kui ka teiste inimestega suhtlemisel. Seega, kuigi emotsioonid on suhete ja õppimise loomulik osa, tuleb nende reguleerimise oskus kasuks. Mida varem harjuvad õpilased kasutama kohaseid emotsioonide reguleerimise strateegiaid, seda kindlamaks ja paindlikumaks oskus kujuneb.

Missugused on emotsioonide reguleerimise strateegiate kasutamise iseärasused põhikooli I ja II kooliastmes ning kuidas toetada efektiivsete strateegiate arengut? Lapseas (aga ka hiljem) kasutatakse emotsioonidega toimetulekuks käitumuslikke (nutmine, löömine) ja sotsiaalseid (kelleltki toetuse otsimine) viise. Nooremas teismeeas hakkab kujunema oskus reguleerida oma emotsioone mõtete abil, mis on teadvustatud protsess. Teisisõnu, kujunevad kognitiivsed strateegiad. Emotsioonide reguleerimise viisid, mis tuginevad situatsiooni ümbermõtestamisele (kognitiivsele ümberhindamisele), on arenguliselt hilisemad (Garnefski jt, 2002). Kuigi osa õpilasi suudab olukordi juba algklassides ümber mõtestada, on selle oskuse arenemine eeldatav pigem alates varasest teismeeast. Oma vaatenurga muutmine ja teiste inimeste perspektiivide võtmine (kognitiivne paindlikkus), abstraktne mõtlemine, iseenda mõtlemisest mõtlemine ja alternatiivsete selgituste leidmine on mõtlemisprotsessid, mis arenevad terve teismeeajooksul koos üldise mõtlemise arenguga. Arusaam, et kõik inimesed kogevad aeg-ajalt meiega sarnaseid emotsioone, aitab samuti emotsioonidega toimetulekule ja nende kogemise aktsepteerimisele kaasa (Neff, 2009).

Iseenda emotsioonide kognitiivne reguleerimine eeldab harjutamist ja täiskasvanute poolset õpetamist – emotsioonide teemal arutlemine, nende olemuse selgitamine ja esinemise normaliseerimine. Samuti tuleks lastele selgitada, et teatud viisidel mõtlemine aitab emotsionaalselt raskes olukorras paremini toime tulla. Emotsioonide reguleerimise viiside teadlikuks kasutamiseks on vaja ka keskendumisvõimet ja mõtlemise paindlikkust, mis on arendatavad. Lapsed erinevad selles osas, kui järjekindlat tuge nad emotsioonidega kohase toimetuleku õppimisel vajavad. Kõik lapsed peaksid aga saama turvalises olukorras emotsioonide reguleerimise oskusi harjutada (vt ka Kross jt, 2011; Platt jt, 2015), et elus ette tulevais emotsionaalselt keerukates olukordades paremini toime tulla. Olukorras, kus emotsioon on juba tekkinud, pole selle reguleerimise õppima hakkamine kõige tulemusrikkam. Mõistlikum on adaptiivseid emotsioonide reguleerimise strateegiaid toetada pidevalt ja järjekindlalt, seotuna tavapärase õpikontekstiga. Õpetaja saab aeg-ajalt õpilastega tunnete ja nende rolli üle arutleda. Rääkida, mis on emotsioonide tähendus meie toimimises. Harjutada ja laiendada emotsioonisõnavara, analüüsides, mismoodi need seesmiselt tunduvad. Suunata last jälgima emotsioonide seost mõtetega ning eristama emotsiooni ja mõtet. Suunata tähele panema, millised tunded ja mõtted esinevad koos, millised mõtted aitavad halbu tundeid vähendada ja millised mitte. Teadvustada õpilastele, et oma emotsioone ja käitumuslikke reaktsioone saab muuta. Harjutada kognitiivset paindlikkust ja divergentset mõtlemist nii emotsionaalselt laetud olukordade suhtes kui ka muudes olukordades – nt harjutada vaatama olukordi eri vaatenurkadest. Leidma olukordadele ja käitumistele eri selgitusi, põhjendusi ja lahendusi. Efektiiivsed on ka erinevat tüüpi keskendumise ja tähelepanu suunamise harjutused, mis aitavad emotsioonidega pigem sõbraks saada – neid paremini taluda, vähem ebameeldivaks pidada. Oluline on ka lastele selgitada, kuidas sellised harjutused neid aitavad.

Kuidas emotsioonide reguleerimise strateegiaid hinnata? Selle suhtlemispädevuse testi koostamisel on lähtutud varasematest emotsioonide reguleerimise hindamise viisidest (Gross & Thompson, 2007; Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2001; Neff, 2009). Kognitiivseid emotsioonide reguleerimise strateegiaid on tavaliselt hinnatud küsimustikega, mille puhul lastakse uuritaval mõelda mõne negatiivset emotsiooni või ebamugavust tekitanud olukorra peale ning hinnata, millised mõtted pähe tulevad. Vastusevariandid sisaldavad mitteadaptiivseid (“Alati juhtub minuga see kõige hullem”) ja adaptiivseid (“Võin sellest olukorrast midagi õppida”) mõttekäike või strateegiaid. Laste hindamisel on mõistlik esitada emotsiooni tekitav olukord konkreetsemas, näiteks videovormis (mitte paluda situatsiooni ette kujutada). Nii ongi tehtud ka selles testi ülesandes 2.3.10. „Negatiivse emotsiooni reguleerimine“. Videos esitatud suhtlussituatsioone peaks tegelasega samastuv vaataja kogema negatiivset emotsiooni tekitavana. Seejärel palutakse õpilasel hinnata, kas see olukord tekitaks temas halba tunnet. Kui tekitas, kuvatakse õpilasele nii toimetulekut soodustavad kui ka takistavad viisid halva tunde reguleerimiseks. Iga viisi (mõttekäigu)

kohta vastab õpilane, kas tal antud olukorras esineks selline mõte või mitte. Õpilase tagasisidelehel on välja toodud toimetulekut soodustavate strateegiate skoorid (vt ptk 3.2.3. „Tegevuse planeerimine ja valikute tegemine“).

1.2.3.2. Käitumise ja suhtlusrepliigi planeerimine

Mis on käitumise ja suhtlusrepliigi planeerimine? Planeerimine suhtlusolukorras on mitmeosaline protsess, mis hõlmab endas mitut eelnevates ja järgnevates etappides toimuvaga tihedalt seotud tegevust nagu eesmärgi seadmine, olukorra nõuete analüüsimine, lahendusstrateegiate valik ja nende oletatava kasutatavuse ja tulemuslikkuse hindamiseni (vt ka ptk 1.1.2.3. „Planeerimine“ õpipädevuse osas). Suhtlusprotsessi mudeli järgi asub laps siin faasis meenutama võimalikke sobilikke tegevusi ja suhtlusrepliike (või kui olukord on uudne, siis konstrueerib olemasolevate teadmiste baasil uusi reaktsioone) vastuseks saadud stiimulitele. Kättesaadavaid ja/või konstrueeritud vastuseid hinnatakse. Seejärel valitakse neist käitumine või suhtlusrepliik, mis võimaldab kõige paremini seatud suhtluseesmärki täita, millega hakkamasaamisesse laps ise usub ja mis on tema arvates selles olukorras kõige sobilikum (Crick & Dodge, 1994). Suhtlusrepliigi planeerimisel on oluline lapse sotsiolingvistiline pädevus (vt ptk 1.2.1.4. „Sotsiolingvistiline pädevus“).

Miks on käitumise ja suhtlusrepliigi planeerimine suhtlusolukorras oluline? Planeerimise käigus toimuv aktiveerib võimaliku käitumiste ja suhtluste repertuaari, nende hindamine annab omakorda lähtematerjali reaktsiooni valikuks suhtlusolukorras. Mida paremini suudab õpilane võimalikku käitumisrepertuaari meenutades või konstrueerides võtta korraga arvesse suhtlusolukorras tajutut, oma eesmärgi, uskumusi enesetõhususe kohta ja teadmisi sellest, mis antud olukorras oleks sobilik teha ja mis mitte, seda edukam ta suhtlemisolukordades on.

Missugused on suhtlusolukorras käitumise ja suhtlusrepliigi planeerimise iseärasused põhikooli I ja II astmes ning kuidas nende arengut toetada? Planeerimise edukus sõltub õpilase suhtlusrepertuaari rikkusest ja suutlikkusest korraga arvestada valikuid suunavate tingimustega (olukorra ja enese taju, eesmärk, sotsiaalsed reeglid), aga ka lapse sotsiolingvistilisest pädevusest (vt ptk 1.2.1.4. „Sotsiolingvistiline pädevus“). Valikute tegemine on tugevalt seotud õpilase enesemääratluspädevuse (nt oma tugevuste ja nõrkuste, sotsiaalse enesetõhususe ja olemasolevate suhtlemisoskuste teadvustamine) arenguga.

Suhtlustegevuste repertuaari rikastamiseks on lastel vaja kogeda erinevaid suhtlemisolukordi. Esimesse klassi tulev laps on veel üsna piiratud kogemustega, tema mälu suuresti puuduvad skeemid kohaseks suhtlemiseks koolikontekstis. Neid asutakse nüüd

õppima. Õpetajad saavad last selles toetada juhendamise ja reeglite seadmisega (Tropp & Saat, 2010). Vajaliku sõnavara ja suhtlusrepliikide omandamine toimub ka keeleõppes. Mida vanemaks õpilased saavad, seda suurem on nende valik reaktsioonide osas. Samas kipuvad osad skeemid läbi korduvate sarnaste kogemuste ka jäigemaks muutuma (Crick & Dodge, 1994). Olukorras, kus kinnistunud suhtlusmuster on toimetulekut häiriv (nt agressiivsetel lastel), on mustrit muuta järjest keerulisem. Seetõttu tasub juba varakult jälgida kinnistuvate suhtlusmustrite sobilikkust.

Edukaks suhtlemiseks on vaja, et õpilane suudaks mälus ja olukorras sisalduvast infost lähtudes genereerida piisava hulga võimalikke vastuseid. Suhtlusolukorras hästi toimetulevate ja raskustes laste vahel on tegevuse kavandamise faasis järgmised erinevused (Crick & Dodge, 1994): a) sotsiaalsele stiimulile reageerimiseks genereeritud võimalike käitumiste hulk; b) nende vastuste tegelik sisu ja c) millist tüüpi vastused on kergemini kättesaadavad (nt harjumuspärasemad). Raskustes laste puhul on vaja jälgida, kas nad vajavad abi: a) sobilike käitumiste mäletamisel ja meenutamisel; b) probleemilahenduse käigus uute vastuste loomisel või c) käitumisrepertuaari sisu rikastamisel.

Näiteks on tõrjutud lastel uuringute järgi puudulik arusaam, kuidas jõuda positiivsete sotsiaalsete eesmärkide saavutamiseni. Nad kasutavad seetõttu rohkem sobimatuid, ebaolulisi või ebamääraseid strateegiaid ja ootavad suurema tõenäosusega täiskasvanute sekkumist nende heaks. Sarnased lood on ka agressiivsemate lastega, kes genereerivad vähem käitumisvariante ja kelle repertuaaris kipub olema tavapärasest rohkem agressiivsust sisaldavaid käitumisi (vt uuringute kokkuvõtet Crick & Dodge, 1994; Lansford jt, 2006). Üksildastel ei ole küll teadmiste puudust, aga nad tajuvad enda madalat sotsiaalset tõhusust. Võrreldes hästi kohanenud lastega on üksildastel lastel täheldatud sotsiaalsete oskuste repertuaari aeglasemat kasvu – seda ilmselt napima suhtluskogemuse tõttu (Spithoven, Bijttebier & Goossens, 2017).

Kuidas hinnata käitumise ja suhtlusrepliigi planeerimist? Tegevuse planeerimise hindamise üks levinumaid meetodeid on suhtlussituatsioone kirjeldavatest lühilugudest pildiseeriatega ja videode kasutamine, kus etteantud provokatsiooni sisaldavale olukorrale tuleb pakkuda erinevaid lahendusi (nt Lansford jt, 2006). Suhtluspädevuse testis hinnatakse käitumise ja suhtlusrepliigi planeerimist vastuseks videoloos esitatud olukorrale ülesannetes 2.3.11. „Käitumise planeerimine“ ja 2.3.12. „Suhtlusrepliigi planeerimine“. Need ülesanded ei hinda laste suhtlusrepertuaari suurust või sisu, fookuses on etteantud valikute sobilikkuse hindamine. Ülesannetes esitatakse õpilasele rida võimalikke käitumisi ja suhtlusrepliike, mida võiks videoloos nähtud olukorras järgmiseks kasutada. Õpilase ülesanne on hinnata iga varianti: kas tema teeks nii või ei. Vastusevariante on kolme tüüpi – sobilikud ehk suhtlust toetavad, sobimatud ehk antisotsiaalsed ja passiivsed (vt

suhtluspädevustesti tagasisidelehel, ptk 3.2.4. „Tegevuse planeerimine ja valikute tegemine“).

1.2.4. Tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamine

Nii nagu õppimise juures, on ka suhtlemisel oluline suunata õpilasi jälgima ja teadvustama enda tegevust. Selline analüüs on enesemääratluspädevuse osa. Selles peatükis käsitletakse, millisenä tajub õpilane oma võimekust näoilmetes emotsioonide äratundmisel ja sõnavara tundmisel ning kuidas ta oskab hinnata suhtlusprotsessi edukust ja tagajärgi.

1.2.4.1. Tajutud võimekus

Mis on tajutud võimekus? Tajutud võimekus on inimese arvamus sellest, kuivõrd võimekas ta mingis valdkonnas on ja kui hästi ta erinevates olukordades hakkama saab. Tajutud võimekus on seotud sellega, mida inimene kavatseb teha, kui palju ta pingutab ning milliseid valikuid ta elus teeb. Sarnaste oskustega inimeste saavutused ja elus hakkama saamine võivad erineda just tajutud võimekuse tõttu, seega on tajutud võimekusel oluline roll inimese heaolus, motivatsioonis ja isiklikes kordaminekutes igas elu valdkonnas (Bandura, 1997), sealhulgas ka suhtlemises. Vt ka tajutud võimekus õpipädevuse kontekstis ptk 1.1.4.1. „Tajutud võimekus“.

Miks on tajutud võimekus suhtlemise kontekstis oluline? Suhtlusolukorras hindab laps tajutud võimekuse abil, kui hästi ta olukorraga hakkama saab. Planeeritud käitumise elluviimiseks on vaja enesekindlust, et soovitud eesmärk saavutatakse (Crick & Dodge, 1994). Kõrge tajutud võimekusega lapsed üldiselt ei karda keerulisi väljakutseid, kuid madal tajutud võimekus võib viia selleni, et laps hakkab keerukaid olukordi vältima, sest kardab ebaõnnestuda (Bandura 1997). Lapse käitumine võib iseloomustada ka seda, millistes suhtlusolukordades või millist suhtlusviisi kasutades tunneb ta ennast kõige võimekamana, sealjuures ei pruugi need suhtlusviisid olla alati sotsiaalselt kõige sobivamad (Crick & Dodge, 1994).

Missugused on tajutud võimekuse iseärasused põhikooli I ja II kooliastmes ning kuidas tajutud võimekuse arengut toetada? Esimestel kooliaastatel võivad õpilased hinnata erinevaid suhtlusolukordi liiga sarnaselt, kuid arengu käigus hakatakse olukordi järjest enam eristama (Fontaine jt, 2009). Tajutud võimekuse adekvaatsus erinevates olukordades areneb teistelt saadud tagasiside ja eesmärkide saavutamise kogemuse kaudu. Seega on tajutud

võimekus suhtlusolukorras tihedalt seotud õpilase varasema suhtlemiskogemusega. Tajutud võimekuse juures on olulisel kohal see, kui teadlik on õpilane sobilikest suhtlemisviisidest ja kuivõrd ta usub, et teda ümbritsev keskkond toetab tema püüdlusi suhelda (Bandura, 1997). Seega saab tajutud võimekuse arengut toetada läbi suhtlusoskuse arendamise ja sobilikku suhtlemist soodustava keskkonna loomise (vt Tropp & Saat, 2010).

Kuidas hinnata tajutud võimekust? Suhtlusolukordadega seotud tajutud võimekust hinnatakse tavaliselt enesekohastes küsimustikes erinevates olukordades toimetuleku hindamisega. Suhtlus- ja enesemääratluspädevuse testis hinnatakse õpilase tajutud võimekust ülesannetes 2.3.4. „Näoilmete äratundmine“ ja 2.3.5. „Sünonüümide valimine“, kus palume lapsel hinnata oma edukust ülesande sooritusel võrreldes teiste õpilastega. Vt ka suhtluspädevustesti tagasisidelehel, ptk 3.2.5. „Tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamine“.

1.2.4.2. Tagajärgede hindamine

Mis on tagajärgede hindamine suhtlusolukorras? Planeerimise faasis aktiveeritud ja läbi kaalutud käitumiste ja suhtlusrepliikide puhul hinnatakse valiku tegemisel iga vastuse sobilikkust, võimalikku tulemuslikkust eesmärgi saavutamisel ja enese suutlikkust seda vastust ellu viia (Crick & Dodge, 1994). Kui valitud reaktsioon on suhtlusolukorras kasutusele võetud, kogetakse tagasisidet, mille põhjal hinnatakse planeerimisel tehtud ennustuste paikapidavust – mil määral valitud käitumisviis või suhtlusrepliik oli sobilik, tulemuslik ja kui edukalt see sooritatud sai. Tagajärgede hindamine võib omakorda vallandada järgmise infotöötlusringi (Crick & Dodge, 1994).

Miks on tagajärgede hindamine suhtlusolukorras oluline? Suhtlusolukorras on reaktsiooni valiku tegemine mõnes mõttes paratamatu. Valitud reaktsioon võib olla olukorda hästi sobituv tegu või suhtlusrepliik, aga ka passiivsus – mitte millegi tegemine või lahkumine. Oluline on, et reaktsioon oleks võimalikult kohane ja toimetulekut toetav (Fontaine jt, 2009). Seetõttu on vaja hinnata valitud reaktsiooni sobilikkust olukorda ja sotsiaalsetesse normidesse ning võimalikke tagajärgi. Täpsem hinnang valitud reaktsioonile ja selle tagajärgedele on võimalik anda pärast selle reaalsel kasutamist. Tagajärgede hindamise tulemus annab lapsele järjekordse kogemuse, mida mällu salvestada ja hiljem kasutada (Crick & Dodge, 1994).

Millised on tagajärgede hindamise iseärasused põhikooli I ja II astmes ning kuidas tagajärgede hindamise arengut toetada? Suhtlusolukorras valikuid tehes areneb laste suutlikkus luua seoseid käitumise ja oodatavate tagajärgede vahel. Varasemate kogemuste põhjal kujuneb lapsel arusaam enesetõhususest sobilike suhtlemisviiside kasutamisel. Seos

omandatud sotsiaalsete reeglite (nt moraalinormide) ja tegeliku käitumise vahel tugevneb koos lapse vanemaks saamisega. Näiteks koolieelses eas lastel on agressiivsete ja mitteagressiivsete reaktsioonide hindamine heaks või halvaks keeruline, kuid algklassides ja hiljem hakatakse agressiivseid käitumisi järjest negatiivsemalt ning mitteagressiivseid järjest positiivsemalt hindama (Fontaine jt, 2009). Koolieas tulevad rohkem esile ka laste individuaalsed eripärad, sagedasema antisotsiaalse käitumisega lapsi iseloomustab aina selgemini agressiivsetesse vastustesse soosivam suhtumine. Näiteks käitumisraskustega lapsed valivad suurema tõenäosusega agressiivse või normist hälbiva vastuse. Agressiivsemad lapsed hindavad võrreldes mitteagressiivsete kaaslastega agressiivse käitumise instrumentaalseid ja suhetega seotud tagajärgi positiivsemaks, kusjuures usk agressiivsuse kasulikkusesse näib kasvavat koos vanusega (Lansford jt, 2006). Üksildasemad lapsed kasutavad oma ebakindluse ja ootuste kinnitamiseks sagedamini sotsiaalselt veidraid käitumisi, eemaletõmbumist ja vältimist (Spithoven, Bijttebier & Goossens, 2017). Uuringute järgi on just esimesed kooliaastad väga tähtsad, et lapsed õpiks eristama suhtlusolukorras alternatiivsete reaktsioonide erinevaid sotsiaalseid tähendusi, et neid siis provokatsiooni olukordades kohaselt kasutada (Fontaine jt, 2009).

Kuidas hinnata tagajärgede hindamist? Suhtlusolukorras vastuse valiku hindamisel on kasutatud lühilugusid või filmitud olukordi, milles esitatakse positiivne, ebaselge või vaenulik provokatsioon. Valikute hindamise protsessi uurimiseks esitatakse pärast looga tutvumist alternatiivsed reageerimisvõimalused, mille sobilikkust või muid valiku tegemise kriteeriume (nt ootused tulemuste suhtes, suutlikkus valikut ellu viia) palutakse lastel hinnata (nt Fontaine jt, 2009). Suhtlus- ja enesemääratluspädevuse testis uuritakse õpilase tagajärgede hindamise oskust läbi kahe aspekti – hinnangud videoloos etteantud reaktsiooni sobilikkusele lähtuvalt tema sotsiaalsetest teadmistest, oskustest ja uskumustest ning kas see reaktsioon võimaldas saavutada etteantud suhtluseesmärki (ülesanne 2.3.13. „Tagajärgede hindamine“). Vt ka suhtluspädevustesti tagasisidelehel, ptk 3.2.5. „Tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamine“.

2. OSA

Testide läbiviimine ja ülesanded

Õpi- ja enesemääratluspädevust ning suhtlus- ja enesemääratluspädevust hinnatakse eraldi testidega. Kummagi testi täitmiseks kulub õpilasel umbes üks koolitund, kuid tuleb arvestada, et osa lapsi lahendab ülesandeid aeglasemalt. Teste saab täita eraldi aegadel või üksteise järel. Testid asuvad elektroonilises testimiskeskonnas EISis ehk Eksamite Infosüsteemis.

Tulemused ja juhised nende mõtestamiseks esitatakse tagasisidelehtedel (vt 3. OSA „Õpilase tulemuste tagasiside“). Tulemuste normid on kogutud kolmel tasemel: 2. klass, 3. klass ja 6. klass.

2.1. Ettevalmistused testimiseks ja testi läbiviimine EISis

Kõigil isikutel, kes on EHISes märgitud kui pedagoogid, on vaikimisi õigus neid teste kasutada. Teised saavad teste kasutada vaid juhul, kui nad on mingi õppeasutuse (soorituskoha) administraatorid. EISi saab sisse logida kas ID-kaardi või isikukoodi ja parooliga.

Testide sooritamisel tuleb kasutada Mozilla Firefox brauserit. Arvuti peab olema ühendatud interneti. Sülearvuti või väiksema monitori vahendusel testi sooritades võib olla mugavam kasutada täisekraani (vajutades klaviatuuril F11). Sülearvuti puhul peab jälgima, et aku oleks laetud. Suhtluspädevus- ja enesemääratlustesti sooritamisel on videote vaatamiseks ja kuulamiseks vaja kõrvaklappe. Samuti tuleb kontrollida, kas arvutil on heli olemas ja helitugevus piisav. Õpi- ja enesemääratluspädevuse testis on kõrvaklappe vaja 2. klassis, kuid 3. ja 6. klassi testides pole kõrvaklappe vaja.

Enne, kui viite testi läbi klassiga, tehke see ka ise läbi. Nii on lihtsam lastel tekkivatele küsimustele vastata.

Õpilaste testimiseks on vaja luua ka neile paroolid (või uurida, kas neil on paroolid EIS-is testide ja eksamite tegemiseks on juba varasemalt olemas). Võimalusel võiksid paroolid olla

paberile prinditud ja eraldi välja lõigatud, et need otse enne testimise algust lastele jaotada. Seejärel peab iga laps suunduma kohale ja logima sisse EIS-i oma isikukoodi ja parooli abil. Parool sisaldab numbreid ja suuri ning väikseid tähti, mistõttu teise ja kolmanda klassi õpilased võivad vajada sisselogimisel abi. Sellisel juhul võib olla vajalik, et testi läbiviija sisestab paroolid enne testimise algust ise arvuteisse ja suudab iga õpilase õige arvuti juurde, milles on tema nimega test juba lahti.

Enne testimise algust tutvustage õpilastele teste:

- Rääkige, et testide täitmine on oluline ja aitab nii õpilasi kui ka õpetajaid oma töös.
- Rääkige, et testides on erinevad ülesanded, juhised, mis tuleb hoolega läbi lugeda, ja ka näidised.
- Igale küsimusele või ülesandele on vaja vastata, muidu ei saa liikuda edasi järgmise ülesande juurde. Vaid mõnel ülesandel on ajapiirang, mille lõppedes tuleb automaatselt ette järgmine ülesanne.
- Ülesandeid saab teha ainult järjest – eelmise ülesande juurde tagasi minna ei saa.
- Teise klassi testis on iga ülesande juures on kõrvaklapi ikoon, mille peale klikkides saab ülesande juhist soovi korral ka kuulata.
- Leppige kokku reeglid – näiteks, et kui õpilane ei saa aru, mida teha, siis võib ta käe tõstmisega anda märku, et vajab abi.
- Rõhutage, et igaüks teeb testi iseseisvalt ja pinginaabriga vahepeal ei räägi – öelge lisaks: „*Meile on oluline teada saada, kuidas just sina mõtled.*“
- Julgustage ja innustage õpilasi: „*Mõned ülesanded on raskemad ja mõned on kergemad, sellest pole hullu, kui kõike ei oska teha. Proovi teste lahendada nii hästi kui oskad. Ole tubli!*“
- Võite õpilastele enne testimist mõnes tunnis näidata videojuhiseid: videojuhis 2. klassile ning videojuhis 3. ja 6. klassile.

Testimise ajal jälgige õpilasi:

- Lapsed võiksid olla paigutatud klassis nii, et nad üksteist ei segaks.
- Testiprotokollis saab kirjutada iga õpilase nime taha kommentaare testisituatsioonis ilmnenu kohta. Märkige üles, kas laps tegi testi süle- või lauaarvutiga ja kas ta sai kasutada hiirt.
- Õpilastele ei tohi vastuste kohta vihjeid anda ega ette öelda.

- Märgates, et lapse huvi või motivatsioon langeb või ta ei saa ülesandest aru, tuleb suunata teda juhiseid uuesti lugema või lugeda talle juhise ette või selgitada juhise sisu. Samas ei tohi aidata tal ülesannet lahendada!
- Jälgige, et lapsed ei kasutaks kõrvalist abi. Vanemates klassides võivad õpilased püüda kasutada arvuti abi näiteks ülesandes „Sõnade meeldejätmine“, tehes kuvatõmmiseid või kopeerides sõnu. Samuti võivad nad ülesandes „Sõna leidmine“ kasutada *ctrl+f* nuppu, et sõnu üles leida. Taolise olukorra tekkimisel märkige see protokollis. Hiljem saab ülesmärgitud infot tulemuste interpreteerimisel arvesse võtta.
- Suuremate rühmade testimisel võiks testi administraatoril olla abiline vajalike ettevalmistuste tegemiseks ja testimisel ilmnevate tõrgetega tegelemiseks.

EISis testi läbiviimise praktiline juhend:

- Pärast sisselogimist EISi valige menüüribal *Testid* -> *Testide loetelu*.
- Valige õppeaineiks *Üldpädevus* -> vajutage *Otsi*.
- Avaneb testide loetelu. Kõpsata soovitud testi nimetusel.
- Avaneb testi üldandmete leht. Testiga tutvumiseks ja läbilahendamiseks klõpsata sakil *Eelvaade*.
- Kui soovite kohe lisada õpilased testile, klõpsake üldandmete lehel nupul *Sooritamiseks suunamine* või sakil *Nimekiri*.
- Nimekirja on võimalik lisada korraga kõik ühe klassi õpilased või teha neist valik klõpsates nupul *EHISest*, valides vajalik klass, õpilased ja testimiskeel.
- Nimekirja luues või pärast loomist määrata nimekirja nimetuseks klassi ja paralleeli tähis ning õppeaasta, näiteks: *6.a klass 2019*.
- Võite anda õpilastele loa testi alustada kohe, vajutades nupule *Luba kohe alustada*, või anda loa alustada testi hiljem.
- Hiljem testi läbi viies valige menüüribal *Testid* -> *Testide läbiviimine*, klõpsake vajalikul nimekirjal ning liikuge sakile *Läbiviimine*.
- Õpilasele parooli genereerimiseks teha testi läbiviimise sakil märge sooritaja nime ees (või valida nimekirja all *Vali kõik*) -> *Genereeri paroolid*.
- Või: valida menüüribal *Haldus ja klassi paroolid*. Kirjutada klassi tähis, teha kuvatud nimekirjas märge õpilase nime ees (või valida nimekirja all *Vali kõik*)-> *Genereeri paroolid*.
- Parool kehtib seni, kuni luuakse uus parool.
- Testi viimane sakk on *Tulemused*, kus kuvatakse nende õpilaste tulemuste lehed, kes on testi lõpetanud.

Testi läbiviimise vormil olevate nuppude seletused:

- *Märkus* – võimalik lisada soorituse juurde märkus, mida näeb ka sooritaja.
- *Lisaaeg* – kui testile on määratud piirae, siis võib vajadusel mõnele sooritajale anda rohkem aega.
- *Vali kõik* – tehakse märke kõigi sooritajate nimede ette.
- *Luba alustada* – lubab valitud sooritajatel testi sooritamist alustada.
- *Eemalda* – eemaldatakse valitud sooritaja testilt, tulemust ei arvutata.
- *Lõpeta test* – valitud sooritajate test lõpetatakse, nad ei saa enam vastuseid salvestada.
- *Paroolide genereerimine* – valitud sooritajatele genereeritakse uude aknasse EISI sisselogimiseks salasõnad.

Kõik EISI kasutusjuhendid, sh videojuhendid asuvad SA Innove koduleheküljel www.innove.ee jaotuses *Eksamid ja testid* -> *Eksamite Infosüsteem* -> *EISI kasutusjuhendid*. Õpetajatele kasutada antud testide juhendid asuvad alajaotuses *Pedagoogile kasutamiseks testid*. **EISI testimiskeskonna tehnilise toimimise eest vastutab SA Innove, kelle kontaktisikule saab helistada probleemide ilmnemisel.**

2.2. Õpi- ja enesemääratluspädevuse testipaketi ülesanded

2.2.1. Testi koostamise eesmärk, autorid ja üldine kirjeldus

Testi eesmärgiks on hinnata eespool kirjeldatud õpipädevuse näitajaid. Enesemääratlust hinnatakse seoses õpiülesannete täitmisega. Testi abil saab selgitada välja õpilase õpi- ja enesemääratluspädevuse näitajate taseme, et seda edasisel õpetamisel arvestada. Testi saab kasutada kujundaval hindamisel ja õpilaste pädevuste arengu toetamisel.

Tabelis 1 on lühidalt kirjeldatud kõiki ülesanded ja nimetatud nende põhiautorid. Siiski tuleb rõhutada, et testiülesanded on oma lõpliku kuju saanud kõigi autorite ühise arutelu tulemusel.

Küsimustik või ülesanne	Koostaja(d)	Klassidevahelised erinevused	Lühikirjeldus
Juurdekasvu- uskumused	Kati Aus, Grete Arro	Kõikides klassides sama.	Arenguuskumusi kirjeldavad väited, millele õpilane vastab skaalal ei, jah, ei tea.
Sõnade õppimine	Eve Kikas	Kõikides klassides sama. 3. ja 6. klassis esitatakse ülesanne kaks korda.	Õpilasel tuleb meelde jätta esitatud sõnad, hinnata mitu sõna talle meelde jäi, valida, missugust õpistrateegiat ta kasutas ja hinnata erinevate strateegiate efektiivsust.
Arvutamine	Kaja Mädamürk	2. klassi testis on kümme tehet, 3. ja 6. klassi testides 12 tehet.	Õpilasel tuleb võimalikult kiiresti lahendada tehteid. Kui neli tehet on vastatud, suunatakse õpilane tulemuse põhjendamise väidete juurde. Pärast seda saab õpilane arvutusülesannet edasi teha.
Piltide rühmitamine	Eve Kikas	Kõikides klassides sama.	Õpilane peab jaotama kaheksa pilti kas nelja või kahte rühma. Kumbagi jaotamist tehakse kaks korda.
Õppimise motiivid	Kati Aus, Eve Kikas	2. klassis 2x4 väidet, 3. ja 6. klassis 2x7 väidet.	Õppimise motiive kirjeldavad väited, millele 2. klassi õpilased vastavad skaalal ei, jah, ei tea ning 3. ja 6. klassi õpilased skaalal 1-5.
Teksti mõistmine	Eve Kikas, Piret Soodla	Ainult 3. ja 6. klassi testides. 3. klassi testis on tekst lühem kui 6. klassis.	Õpilane loeb teksti, vastab tekstikohastele küsimustele, märgib, missugust lugemise strateegiat ta kasutas, hindab strateegiate efektiivsust, märgib ära kuni viis olulist lauset.
Sõna leidmine	Kaja Mädamürk	Kõikides klassides sama.	Esmalt on vaja ühe minuti jooksul leida teiste sõnade seast võimalikult palju sõna „sinine“ Teiseks on samuti vaja minuti jooksul leida sõna „sinine“, kuid samal ajal liigub ekraanil tähelepanu hoidmist takistav segaja.
Toimetuleku põhjendamine	Grete Arro, Teri Talpsep, Eve Kikas	Kõikides klassides sama.	Õpilasel palutakse põhjendada enda ebaõnnestumist (ülesanne jäi pooleli) ja õnnestumist (ülesanne oli hästi teostatud).

Tabel 1. Õpi- ja enesemääratluspädevuse testi ülesanded ja küsimused, põhikoostajad, klassidevahelised erinevused ja lühikirjeldused

2.2.2. Testi iseärasused ning piirangud testi läbiviimisel ja tulemuste interpreteerimisel

Nagu igal hindamisvahendil, on ka sellel testil piirangud. Tuleb arvestada, et õpilasi hinnatakse grupitingimustes arvutitestidega. Grupitestimisel on alati võimalik, et õpilased ei lahenda ülesandeid või vasta küsimustele iseseisvalt. Samuti ei pruugi õpilased olla motiveeritud ülesannete lahendamisel pingutama. Arvutitestimisel võib esineda internetiühenduse probleeme. Arvutid on erinevad. Esitatud õpiülesanded on kunstlikud – õpioskused nende lahendamisel võivad erineva nendest, mida õpilased kasutaksid tuttavas klassikontekstis ainete õppimisel. Kuigi testi on valitud näitajad, mille rolli ja seost õppimise ja arenguga on varasemalt uuringutes näidatud, on need siiski vaid osad, mitte kõik õpipädevuse komponendid. Seega tuleb õpilase õpipädevusest täielikuma pildi saamiseks kasutada erinevaid hindamismeetodeid korduvat hindamist. Arvestades loetletud piiranguid, tuleb tulemuste interpreteerimisel olla ettevaatlik.

Testi sooritamine eeldab õpilaselt võimeid, teadmisi ja oskuseid, mille puudumine võib piirata testi kasutamist erivajadusega õpilase hindamisel. 2. klassi testis on võimalik juhiseid heligeneraatori abil võimalik ka kuulata, mis kergendab lugemisraskustega õpilase testimist. Vanematele klassidele mõeldud testides heligeneraatorit ei ole. Testi administraator võib lugemisraskustega õpilasel aidata juhiseid lugeda. Samuti on lubatud selgitada lapsele tundmatute sõnade tähendust juhises. Ülesande enda teksti aga ette lugeda ega sealsete tundmatute sõnade tähendust selgitada ei tohi. Füüsilise erivajadusega õpilasi võib aidata ülesande vastuste märkimisel. Sõna leidmise ülesannet sellise erivajadusega õpilane siiski lahendada ei saa. Kui last abistati, tuleb see hiljem testi protokollis märkida ja seda tulemuste interpreteerimisel arvestada.

2.2.3. Ülesanne: juurdekasvuuskumused

Juurdekasvuuskumuste taseme hindamiseks esitatakse õpilastele neli nõustumist või mittenõustumist eeldavat väidet, mille põhjal arvutatakse välja tema juurdekasvuuskumuste koondskoor. Mida enamate väidetega õpilane ei nõustu, seda kõrgem skoor ehk seda enam kaldub õpilane arvama, et oskused on pingutamise ja tegutsemise tulemusena arendatavad (vt ka tagasisidelehel, ptk 3.1.1. „Uskumused ja motivatsioon“).

Siin on erinevad arvamused. Kas nõustud nendega või mitte?

Märgi igal real üks vastus.

	Ei	Jah	Ei tea
Laps, kes peab õppides palju pingutama, on rumal.	☐	☐	☐
Kui laps ei oska endale esimeses klassis sõpru leida, siis ta jääbki sõpradeta.	☐	☐	☐
Laps, kes ei saa ülesannetest kiiresti aru, on rumal.	☐	☐	☐
Kui last kiusatakse, siis ta ei saa sinna midagi parata.	☐	☐	☐

2.2.4. Ülesanne: sõnade õppimine

Kõigepealt küsitakse lapselt tema **huvi** ja **tajutud võimekust** info meeldejätmises. Väidetega nõustumise üldskoorid on kirjeldatud tagasisidelehel, huvi kohta ptk 3.1.1. „Uskumused ja motivatsioon“ ja tajutud võimekuse kohta ptk 3.1.4. „Enda tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamine“.

Järgmise ülesandena tuleb sõnu pähe õppida.

Vali sobiv vastus nupul klõpsates.

Kas sulle meeldib sõnu, luuletust või teksti pähe õppida?	Ei	Jah	Mõnikord
Kas sa oskad sõnu hästi pähe õppida?	Ei	Jah	Mõnikord

Edasi peab laps õppima pähe nii palju sõnu kui suudab. Ekraanile kuvatakse 21 sõna, mis kuuluvad kolme laiemasse kategooriasse: spordivahendid (pall, suusk, kelk, rula, kanuu, ratas, reket), ilmastikunähtused (torm, lumi, lörts, rahe, välk, äike, udu) või aedviljad (naeris, peet, kapsas, kartul, sibul, tomat, kurk). Aja möödudes sõnad ekraanilt kaovad. Järgmiseks kuvatakse ekraanile 30 sõna – 21 varasemat ja 9 uut. Laps peab märkima ära sõnad, mis talle meelde jäid. Rohkem kui 21 sõna märkida ei saa.

Järgnevalt palutakse lapsel panna kirja oma arvamus – mitu sõna talle meelde jäi. Tagasisidelehel esitatakse **sõnade õppimise hindamise täpsus**, milleks on meeldejäetud sõnade ja arvatud sõnade arvu vahe (vt ptk 3.1.4. „Enda tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamine“).

Nüüd esitatakse lapsele võimalikud sõnade õppimise strateegiad ja palutakse märkida, missugust strateegiat laps kasutas: 1) mehaaniline kordamine (lugesin sõnu, kordasin sõnu); 2) taju alusel sõnade rühmitamine (lausete moodustamine, pildiline ettekujutamine); 3) mõisteline rühmitamine. Kui laps ei leia nimekirjast enda strateegiat, võib ta kirjutada selle tühja kasti *Muu*. Nende strateegiate kasutamise hindamise kohta vt tagasisidelehel peatükis 3.1.3 „Õpistrateegiad ja nende kasutamine“ – „**Meeldejätmise strateegiad sõnade õppimisel I**“.

Mis sa arvad, mitu sõna jäi sulle õigesti meelde?

Kuidas sa sõnu pähe õppisid? Vali kõige olulisem ja märgi ära üks vastus!

Vali õige vastus sobival nupul klõpsates.

- ☐ Kujutasin sõnu ette piltidena.
- ☐ Lugesin sõnad mitu korda läbi.
- ☐ Rühmitasin sõnad esitähe järgi ja kordasin.
- ☐ Tegin sõnadest laused, luuletuse või jutu.
- ☐ Rühmitasin sõnad tähenduse järgi ja kordasin.
- ☐ Kordasin sõnu mõttes mitu korda.
- ☐ Muu:

Järgmisel lehel palutakse lapsel hinnata iga kuue esitatud strateegia efektiivsust ülesande lahendamiseks. Nendest moodustatakse kolm skoori: 1) mehaaniline kordamine, 2) taju alusel sõnade rühmitamine; 3) mõistelise rühmitamise efektiivsus. Need esitatakse tagasisidelehel kolme eraldi **hinnanguna meeldejätmise strateegiate efektiivsusele** (vt ptk 3.1.3 „Õpistrateegiad ja nende kasutamine“).

Hinda, kui sobiv on iga õppimise viis sõnade meeldejätmiseks.

Kasuta hindamisel palle. Märki ära igas reas üks pall! Märki seda suurem pall, mida sobivamaks sa seda viisi pead.

Näide	
Ei ole üldse sobiv	☐ ☐ ☐ ☐ ☒
Kujutada sõnu ette pildina.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒
Lugeda sõnad mitu korda läbi.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒
Rühmitada sõnad esitähe järgi ja korrata.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒
Teha sõnadest laused, luuletus või jutt.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒
Rühmitada sõnad tähenduse järgi ja korrata.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒
Korrata sõnu mõttes mitu korda.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒

Teises klassis esitatakse sõnade õppimise ülesanne üks kord. Kolmandas ja kuuendas klassis antakse testipaketi ühe ülesandena õpilastele lugeda teksti „Kuidas saab teksti kõige kiiremini pähe õppida?“, milles tutvustatakse rühmitamise strateegiaid kui mehaanilisest kordamisest efektiivsemaid ja kirjeldatakse nende efektiivsuse põhjusi. Nendes klassides esitatakse testipaketi lõpus sõnade õppimise ülesanne veelkord. Kasutatakse teisi kolme gruppi kuuluvat 21 sõna: loomad (karu, kaamel, rott, orav, siil, jänes, tiiger), sõidukid (auto, rakett, praam, lennuk, laev, tramm, rong) mööbel (laud, voodi, pink, tumba, riiul, kummut, diivan). Sarnaselt esimese korraga peab laps märkima, missugust õppimise strateegiat ta kasutas. Tagasisidelehel esitatakse skoor **meeldejätmise strateegiad sõnade õppimisel II** (vt peatükis 3.1.3. „Õpistrateegiad ja nende kasutamine“).

Lisaks palutakse lapsel hinnata, kas talle jäi teisel korral meelde vähem, rohkem või sama palju sõnu kui esimesel korral. Tagasisidelehel esitatakse **kahe õppimiskorra võrdluse täpsus** (vt ptk 3.1.4. „Enda tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamine“).

Laste tagasiside lehel on toodud ka mõlemal ülesande täitmiskorral õigesti märgitud sõnade arv – **sõnade õppimine I ja II** (vt ptk 3.1.5. „Tulemused“).

2.2.5. Ülesanne: arvutamine

Esmalt küsitakse lapselt tema huvi ja tajutud võimekuse kohta seoses arvutamisega. Väidetega nõustumise üldskoorid on kirjeldatud tagasisidelehel, huvi kohta ptk 3.1.1. „Uskumused ja motivatsioon“ ja tajutud võimekuse kohta ptk 3.1.4. „Enda tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamine“.

Järgmistes ülesannetes tuleb arvutada.

Kas sulle meeldib arvutada?	Ei	Jah	Mõnikord
Kas sa oskad hästi arvutada?	Ei	Jah	Mõnikord

Seejärel esitatakse näidisülesanne, milles laps saab ülesande lahendamist harjutada. Vastata on vaja arvutamistehetele. Iga õige vastusega avaneb puslepildis üks tükk. Vale vastuse korral saab laps teate: „*Vale vastus, proovi uuesti!*“.

Lahenda tehted, et avada pilt. Siin saad ülesande tegemist harjutada.



Vasta

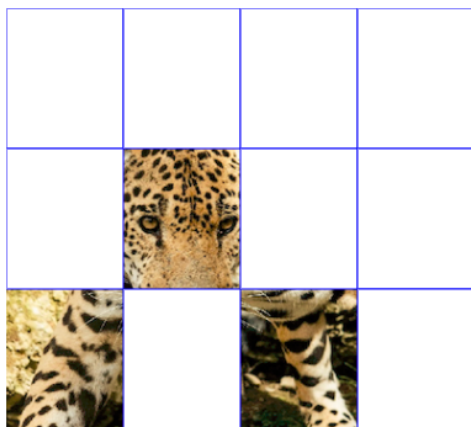
3-2=	1
1+1=	2
2+3=	

Kui harjutusülesanne on tehtud, saab laps edasi minna põhiülesande juurde. Enne ülesande algust esitatakse juhend, milles rõhutatakse, et aega on vähe.

Nüüd tuleb päris ülesanne. Lahenda tehted, et avada pilt. Lahenda ülesanded endale sobivas järjekorras! Sul on vähe aega! Lahenda kiiresti!

Ülesande alustamiseks vajuta "Salvesta ja mine järgmisele ülesandele"

Teises klassis sisaldab ülesanne kümmet arvutustehet, 3. ja 6. klassis 12 tehet. Tehted on jaotatud raskusastme järgi: lihtsad, keskmised ja keerulised. Kuna ülesande juhises on kirjas, et aega on vähe, oleks parim strateegia lahendada esmalt lihtsad tehted. Sellegipoolest on palju lapsi, kes lahendavad tehteid järjest ega otsi lihtsamaid tehteid üles. Ülesanne pole tegelikult aja peale – iga laps saab ära lahendada neli tehet. Tehteid lahendamata edasi liikuda ei saa. Õigesti vastama ei pea. Tulemuste alusel moodustatakse **planeerimise: strateegia „lihtsamad enne“ kasutamise** skoor, milleks on lahendatud lihtsate tehete summa (vt tagasisidelehel ptk 3.1.2. „Mõtlemine ja tähelepanu“).



$2-1=$	$47-10+30=$
$7611+17-1258=$	$3+1=$
$60-27+33=$	$80+15-14=$
$3589-127+109=$	$1+4=$
$8-1=$	$90-40+10=$
$72+15-22=$	$6+2=$

Kui neli tehet on lahendatud, tuleb automaatselt ette järgmine ülesanne, milles küsitakse, mida laps arvab – miks ta ei saanud ülesannet valmis. Tulemuste alusel moodustatakse toimetuleku põhjendamise skoor (vt tagasisidelehel ptk 3.1.4. „Enda tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamine“).

Sa ei saanud ülesandega valmis. Mis sa arvad, miks? Märgi ära kõige rohkem 3 vastust, mis kirjeldavad sinu mõtteid.

- ☐ Ülesanne oli raske
- ☐ Tegemiseks oli liiga vähe aega
- ☐ Oli nõme ülesanne
- ☐ Ma ei pingutanud
- ☐ Olen rumal
- ☐ Vahet pole, varsti saab see test läbi
- ☐ Ma olen aeglane
- ☐ Ma ei saagi asjadega hakkama
- ☐ Mind ülesanne ei huvitanud

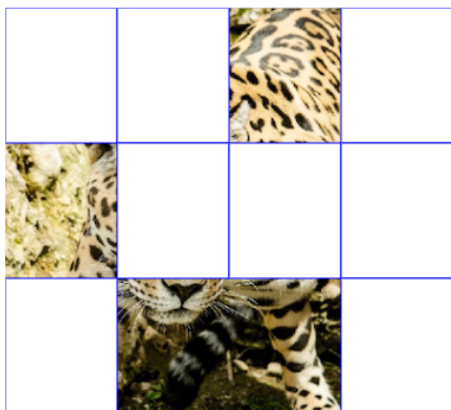
Kui laps on ära vastanud, küsitakse, kas ta soovib ülesande tegemist jätkata. Lisaks öeldakse, et nüüd saab kasutada ka abi. Ka siis, kui laps ei soovi jätkata, suunatakse ta uuesti arvutusülesande juurde, kuid nüüd võib ta sealt edasi liikuda ka ülesannet lahendamata. Tulemuste alusel moodustatakse skoor **soov arvutamisyülesannet edasi lahendada**. Tulemus 1 tähendab, et laps soovis edasi lahendada ja 0 tähendab, et ei soovinud. Vt tagasisidelehel 3.1.3 „Õpistrateegiad ja nende kasutamine“.

Nüüd saad ülesannet edasi lahendada. Kui kõik ülesanded on lahendatud, siis näed pilti.
Kui sa mõnda ülesannet ei oska, võid vajutada abi nuppu.

Kas soovid ülesande lõpuni lahendada?

Jah Ei

Kui laps suunatakse tagasi arvutamisyülesande juurde, tulevad ekraanile tema lahendatud tehted ja poolikult avatud puslepilt. Nüüd saab laps kasutada ka abi. Abile klõpsates ilmub õige vastus ja avaneb pusletükk. Ülesande tegemiseks on aega kuni kolm minutit. Kolme minuti pärast ilmub avatud puslepilt ja laps saab liikuda edasi järgmise ülesande juurde. Tulemuste alusel moodustatakse **iseseisva pingutamise** skoor (mitu tehet lahendas laps abi kasutamata), **abi kasutamine lihtsate ülesannete korral** skoor (mitu lihtsat tehet lahendas abiga), **abi kasutamine keeruliste ülesannete korral** skoor (mitu keerulist tehet lahendas abiga) – vt tagasisidelehel ptk 3.1.3 „Õpistrateegiad ja nende kasutamine“.



Kinnitan vastuse

2-1= 1 ABI	47-10+30= 67 ABI
7611+17-1258= 6370 ABI	3+1= ABI
60-27+33= ABI	80+15-14= 81 ABI
3589-127+109= ABI	1+4= ABI
8-1= ABI	90-40+10= ABI
72+15-22= ABI	6+2= ABI

Arvutamisülesande lõpus küsitakse, millist strateegiat laps kasutas. Selle alusel moodustatakse **strateegia nimetamise** skoor, kus on kirjas, mis strateegia laps nimetas (vt tagasisidelehel ptk 3.1.2. „Mõtlemine ja tähelepanu“). Lisaks antakse ülesande põhjal üldine **arvutamise** skoor, kus on kokku liidetud kõik iseseisvalt õigesti lahendatud tehted (vt tagasisidelehel ptk 3.1.5. „Tulemused“).

Kuidas sa ülesannet lahendasid? Märki ära üks!

☐ Lahendasin tehted järjest

☐ Lahendasin väga lihtsad tehted enne

☐ Lahendasin esimesena need tehted, mida oskasin

2.2.6. Ülesanne: piltide rühmitamine

Ülesanded on kõigis kolmes testipaketis samad. Ülesande alguses tuuakse näide punaste ja mustade ruutude ja ringide rühmitamisest. Esitatakse kaks võimalikku rühmitamise viisi: 1) rühmitada värvi alusel – eraldi punased ja mustad kujundid; 2) rühmitada kuju alusel – eraldi ruudud ja ringid.

Põhiülesande esimeses osas esitatakse kaheksa pilti ja neli kasti. Laps peab asetama igasse kasti kaks pilti. Kui laps on pildid rühmitanud, esitatakse need pildid ja kastid veelkord ning palutakse jaotada pildid kastidesse teistmoodi. Esimene rühmitamine kastidesse on lapsele näha.

Jaota need pildid nelja kasti nii, et iga kasti on 2 pilti. Pane ühte kasti pildid, mis sobivad kokku.
Lohista pildid kastidesse



Nüüd jaga need pildid teist. Pane ühte kasti pildid, mis sobivad kokku.
Lohista pildid kastidesse



Kaks enamlevinud piltide jaotamise viisi on a) teadusmõisteline kategoriseerimine: asjad (seep ja hambahari, pastapliiats ja raamat) ja tegevused (hammaste pesemine ja näo pesemine, kirjutamine ja lugemine); ning b) tavamõisteline kategoriseerimine: tegutseja-asi (seep ja näo pesemine, hambahari ja hammaste pesemine; pastapliiats ja kirjutamine; raamat ja lugemine). Samas loetakse teadusmõisteliseks vastuseks ka need jaotused, kus pannakse kokku mistahes asjad (seep ja pliats) või mistahes tegutsejad.

Ülesande teises osas esitatakse samad kaheksa pilti, aga ainult kaks kasti. Laps peab asetama igasse kasti neli pilti. Kui laps on pildid rühmitanud, esitatakse need pildid ja kastid veelkord ning palutakse jaotada pildid kastidesse teistmoodi. Esimene rühmitamine kastidesse on lapsele näha. Selles ülesandes on võimalik üks teadusmõisteline jaotus: asjad (seep, hambahari, pastapliiats ja raamat) ja tegevused (hammaste pesemine, näo pesemine, kirjutamine, lugemine). Teised jaotused on kas tavamõistelised (seep, näo pesemine, hambahari ja hammaste pesemine) või segajaotused.

Tulemuste alusel moodustatakse **teadusmõistelise mõtlemise taseme skoor** (kõigi teadusmõisteliste jaotuste summa) ja **mõtlemise paindlikkuse skoor** (kõigi erinevate jaotuste summa), vt tagasisidelehel ptk 3.1.2. „Mõtlemine ja tähelepanu“.

2.2.7. Ülesanne: õppimise motiivid

Küsimustikud on klassides mõnevõrra erinevad – 2. klassi testis on eesmärkide kirjeldusi vähem ja vastamise skaala teine kui 3. ja 6. klassis. Teise klassi õpilaselt küsitakse:

Lapsed õpivad erinevatel põhjustel. Märgi iga põhjuse kohta, kas see käib sinu kohta või mitte. 🎧

Märgi igal real üks vastus 🎧

	Ei	Jah	Mõnikord
Ma pingutan õppimisel sellepärast, et olla teistest parem.	☐	☐	☐
Ma pingutan õppimisel sellepärast, et õppida on vahva.	☐	☐	☐
Ma pingutan õppimisel sellepärast, et siis saan tulevikus hea töö.	☐	☐	☐
Ma pingutan õppimisel sellepärast, et siis saan kiita.	☐	☐	☐
Ma tahan õpitavast aru saada sellepärast, et olla teistest parem.	☐	☐	☐
Ma tahan õpitavast aru saada sellepärast, et õppida on vahva.	☐	☐	☐
Ma tahan õpitavast aru saada sellepärast, et siis saan tulevikus hea töö.	☐	☐	☐
Ma tahan õpitavast aru saada sellepärast, et siis saan kiita.	☐	☐	☐

Tulemuste alusel hinnatakse **õppimise motive** kahe skooriga. **Vahva** skoor näitab, kui võrd õpib ja pingutab õpilane sellepärast, et õppida on vahva. **Kiituse** skoor näitab, kui võrd õpib ja pingutab õpilane sellepärast, et saada kiita ja olla teistest parem. Vt tagasisidelehel ptk 3.1.1. „Uskumused ja motivatsioon“.

Kolmanda ja kuuenda klassi õpilastelt küsitakse:

Lapsed õpivad erinevatel põhjustel. Hinda, kuidas need vastavad sinu käitumisele. Kasuta hindamisel palle:

Näide

Ei ole üldse sobiv	☐	☐	☐	☐	☒	Väga sobiv
--------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	----------------------------------	------------

Märgi ära igas reas üks pall! Märgi seda suurem pall, mida paremini see sinu käitumisele vastab.

Ma pingutan koolis sellepärast, et....

muidu saan pahandada	☐	☐	☐	☐	☒
siis olen teistest parem	☐	☐	☐	☐	☒
siis saan tulevikus hea töö	☐	☐	☐	☐	☒
muidu on teiste ees häbi	☐	☐	☐	☐	☒
õppida on vahva	☐	☐	☐	☐	☒
siis saan kiita	☐	☐	☐	☐	☒
siis ei jää tulevikus hätta	☐	☐	☐	☐	☒

Tulemuste alusel moodustatakse neli **õppimise motiivide** skoori. **Vahva** skoor näitab, kui võrd õpilane pingutab ja tahab õpitavast aru saada sellepärast, et õppida on vahva. **Häbi vältimise** skoor näitab, kui võrd õpilane pingutab ja tahab õpitavast aru saada sellepärast, et mitte tunda teiste ees häbi. Skoor **teistest parem** näitab, kui võrd õpilane pingutab ja tahab õpitavast aru saada sellepärast, et tunda ennast teistest paremana. Skoor **pahandamise vältimine** näitab, kui võrd õpilane pingutab ja tahab õpitavast aru saada sellepärast, et mitte saada teistelt pahandada. Vt tagasisidelehel ptk 3.1.1. „Uskumused ja motivatsioon“.

2.2.8. Ülesanne: teksti mõistmine

Tekstimõistmise ülesanne 3. ja 6. klassi testis koosneb teabetekstist „Kuidas saab sõnu kõige paremini meelde jätta?“ ja viiest tekstimõistmise küsimusest. Tekstid erinevas klassides pikkuse poolest – kolmandas klassis 273 sõna, kuuendas klassis 325 sõna. Küsimused on samad.

Kõigepealt tuleb õpilasel lugeda tekst läbi ja jätta meelde kuidas sõnu paremini pähe õppida ning miks need õppimisviisid on head. Juhendis on kirjas, et teksti kohta tulevad pärast

küsimused. Teksti kuvatakse õpilasele kaks minutit, mille täitumisel saab ta edasi liikuda järgmisele lehele. See tähendab, et õpilane võib teksti lugeda nii kaua kui soovib, kuid vähemalt kaks minutit.

Loe tekst läbi. Jäta meelde, kuidas sõnu paremini pähe õppida ja miks need õppimisviisid on head. Selle teksti kohta tulevad küsimused!

Kuidas saab sõnu kõige kiiremini pähe õppida?

Õppida saab mitut moodi, kuid mõned õppimise viisid on paremad kui teised. Ka sõnu saab pähe õppida erinevalt. Mõned lihtsalt loevad ja kordavad sõnu mitu korda, aga see ei ole hea viis. Niiviisi ei jõuta pooleteise minuti jooksul eriti palju sõnu pähe õppida. Sõnade meeldejätmiseks on vaja püüda sõnu omavahel seostada. Näiteks võib sõnadest moodustada laused või lausa jutu. Siis tuleb sul meelde jätta need laused või jutt ja seda on hiljem kergem meenutada. Samuti võib sõnadele vastavaid asju pildina ette kujutada. See pilt aitab hiljem sõnu meenutada. Kõige parem viis sõnade seostamiseks on moodustada rühmad sõnade tähenduse järgi.

Miks on niiviisi kergem sõnu meelde jätta? Seda küsimust aitavad selgitada teadmised mälus. Mälus on teadmised maailma ja inimeste kohta. Need teadmised on esitatud sõnadena, pildiliselt ja kogemustena. Kui õpitakse midagi uut, tuleb luua seosed uue materjali ja mälus olevate teadmiste vahel. Kui uus materjal on vanade teadmistega seostatud, jääb see paremini meelde. Mälus asuvad teadmised on samuti ühendatud rühmadesse tähenduse alusel ning neid on rühmana lihtsam meenutada. Uusi teadmiste rühmi on mällu kergem lisada kui seostamata üksikuid sõnu. Nendest mälu iseärasustest tulenebki soovitus: selleks, et sõnu kiiremini ja paremini pähe õppida, vaata, kas saad sõnad panna rühmadesse ja oskad neid rühmi nimetada. Jäta sõnad meelde rühmade kaupa. Uue materjali õppimisel on tähtis roll eri ajupiirkondadel.

Mida on veel vaja meeles pidada? Kui sul on õppimiseks vähe aega, siis on vaja hoolega keskenduda. Õppimist võivad segada kõrvalised asjad. Võime osasid asju tähele panna ja teisi mitte on seotud aju tööga. Uue materjali õppimisel on tähtis osa töömälu.

Näide

Näiteks on vaja õppida pähe sõnad ratas, kapsas, reket, peet. Võid moodustada lause: Kapsas ja peet hoiavad reketit ja sõidavad rattaga. Võid seda pildina ette kujutada. Kuid on veel parem, kui paned tähele, et ratas ja reket on spordivahendid, kapsas ja peet aga köögiviljad. Nüüd jäta need sõnad meelde rühmadena. Esmalt korda köögivilju, siis spordivahendeid. Siis saad meenutades mõelda, et üks rühm sõnu olid köögiviljad ja teine rühm spordivahendid.

NB! Teksti saad lugeda vähemalt 2 minutit. Pärast seda saad liikuda järgmise ülesande juurde.

Kui õpilane liigub järgmisele lehele, kuvatakse talle valikvastustega tekstimõistmisküsimused. Küsimustele vastamise ajal ei ole võimalik uuesti teksti lugeda. Igale küsimuse puhul saab valida ühe vastuse nelja variandi hulgast, lisaks oli võimalus valida „Ma ei oska vastata“. Küsimuste nr 1, 2, 3, ja 5 abil hinnatakse tekstis otseselt väljendatud teabe mõistmist. Küsimuse nr 4 abil hinnatakse teksti teabe ja oma taustteadmiste seostamise ja järeldamise oskust. Iga õige vastus annab ühe punkti, vale vastus 0 punkti. Õpilase vastuste alusel moodustub **teksti mõistmise** skoor, maksimaalselt 5 punkti (vt tagasisidelehel ptk 3.1.5. „Tulemused“).

Meenuta, mida lugesid. Vasta küsimustele! Märki ära ÜKS õige vastus.

Vali õige vastus sobival nupul klõpsates

1. Missugusest meeldejätmise viisist EI OLNUD tekstis juttu?

- ☐ Sõnade seostamine enda eluga
- ☐ Sõnade ettekujutamine piltidena
- ☐ Sõnadest jutu moodustamine
- ☐ Sõnade rühmitamine tähenduse alusel
- ☐ Ma ei oska vastata

2. Miks on mõned sõnade meeldejätmise viisid paremad kui teised?

- ☐ Neid on lihtsam kasutada
- ☐ Need arvestavad seda, kuidas teadmised on mälus seostatud
- ☐ Neid kasutades on inimene tähelepanelikum
- ☐ Neid on huvitavam kasutada
- ☐ Ma ei oska vastata

3. Missugune on varasemate teadmiste osa sõnade meeldejätmisel?

- ☐ Sõnad tuleb seostada mälus olevate sõnadega
- ☐ Varasemad teadmised aitavad olla tähelepanelik
- ☐ Teadmiste seostamise eest vastutab aju
- ☐ Kõik inimese tegevused on seotud varasemate teadmistega
- ☐ Ma ei oska vastata

4. Miks on õpetajal sõnu kergem meelde jätta kui lapsel?

- ☐ Õpetaja aju on suurem
- ☐ Õpetaja on tähelepanelik
- ☐ Õpetajal on rohkem omavahel seotud teadmisi
- ☐ Õpetaja oskab kõiki asju paremini
- ☐ Ma ei oska vastata

5. Kõige paremini ja kiiremini jäävad sõnad meelde,

- ☐ kui neid piltidena ette kujutada
- ☐ kui neid mitu korda järjest korrata
- ☐ kui neid tähenduse alusel rühmitada
- ☐ kui neid palju kordi läbi lugeda
- ☐ Ma ei oska vastata

2.2.9. Ülesanne: efektiivse või ebaefektiivse lugemisstrateegia kasutamine

Strateegiate kasutamise ülesanne tuleb õpilasel lahendada pärast tekstimõistmisülesannet. Selle abil hinnatakse õpilase lugemisstrateegiate kasutamist pärast ülesande sooritamist (nn *offline* meetod). Õpilasel küsitakse, kuidas ta seda teksti luges, ning palutakse märkida üks vastus (strateegia) etteantud seitsme variandi seast. Neist kaks strateegiat on efektiivsed („Lugesin teksti läbi. Seejärel vaatasin teksti veelkord ja kordasin parimaid sõnade päheõppimise viise“ ning „Lugesin teksti mõttega ja püüdsin samal ajal meelde jätta kõige olulisemad kohad“). Ülejäänud strateegiad on selle lugemisülesande sooritamiseks ebaefektiivsed. Kui õpilane ei leia vastusevariantide hulgast strateegiat, mida ta enda arvates kasutas, saab ta kirjeldada oma strateegiat vaba vastusena („Muu“). **Efektiivse**

lugemisstrateegia kasutamise märkimine annab ühe punkti, ebaefektiivse strateegia märkimine 0 (vt tagasisidelehel ptk 3.1.3 „Õpistrateegiad ja nende kasutamine“).

Sa pidid lugema teksti sõnade meeldejätmise kohta ja sellest aru saama. Kuidas sa seda lugesid? Märki üks!

Vali õige vastus sobival nupul klõpsates.

☐	Lugesin teksti ja püüdsin kõik võimalikult täpselt meelde jätta.
☐	Lugesin ainult näiteid, sest nendest oli lihtsam aru saada.
☐	Lugesin teksti läbi. Seejärel vaatasin teksti veelkord ja kordasin parimaid sõnade päheõppimise viise.
☐	Lugesin teksti kiiresti mitu korda läbi.
☐	Lugesin teksti mõttega ja püüdsin samal ajal meelde jätta kõige olulisemad kohad.
☐	Lugesin teksti ühe korra läbi.
☐	Ma ei lugenud teksti lõpuni.
☐	Muu:

2.2.10. Ülesanne: lugemisstrateegiate efektiivsuse tundmine

Lugemisstrateegiate efektiivsuse tundmise ülesande sooritab õpilane pärast efektiivse või ebaefektiivse lugemisstrateegia kasutamise ülesannet. Selle ülesandega hinnatakse **lugemisstrateegiate efektiivsuse tundmist**. Õpilasel palutakse hinnata, kui sobivad on erinevad strateegiad sellise lugemisülesande sooritamiseks, mida ta eelnevalt täitis. Õpilasele kuvatakse kuus erinevat strateegiat, mille sobivust tuleb tal hinnata viiepallisel skaalal (väikseim pall – ei ole üldse sobiv strateegia, suurim pall – väga sobiv strateegia). Strateegiad on jaotatud efektiivseteks („Lugeda teksti läbi. Seejärel vaadata teksti veelkord ja korrata parimaid sõnade päheõppimise viise“ ning „Lugeda teksti mõttega ja püüda samal ajal meelde jätta kõige olulisemad kohad“) ja ebaefektiivseteks (ülejäanud). Õpilase tulemust skooritakse strateegiatele antud hinnangute paarikaupa võrdluse teel: kui õpilane hindas efektiivset strateegiat kõrgemalt kui ebaefektiivselt, saab ta punkti. Kui hinnangud olid võrdsed või oli ebaefektiivne strateegia hinnatud kõrgemalt kui efektiivne, siis punkti ei saa. Maksimaalselt on ülesande eest võimalik saada 8 punkti. Vt ka testi tagasisidelehel, ptk 3.1.3 „Õpistrateegiad ja nende kasutamine“.

Sa pidid lugema teksti sõnade meeldejätmise kohta ja sellest aru saama. Lugemiseks on erinevaid viise, millest mõned on teistest sobivamad. Hinda iga lugemisviisi sobivust teksti mõistmiseks.

Kasuta hindamisel palle. Märki ära igas reas üks pall! Märki seda suurem pall, mida sobivamaks sa seda viisi pead.

Näide	
Ei ole üldse sobiv	☐ ☐ ☐ ☐ ☒
Lugeda ja püüda kogu info võimalikult täpselt meelde jätta.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒
Lugeda ainult näiteid.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒
Lugeda tekst läbi. Seejärel vaadata teksti veelkord ja korrata parimaid sõnade päheõppimise viise.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒
Lugeda teksti kiiresti mitu korda läbi.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒
Lugeda teksti mõttega ja püüda samal ajal meelde jätta kõige olulisemad kohad.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒
Lugeda tekst üks kord läbi.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒

2.2.11. Ülesanne: sõna leidmine

Esmalt küsitakse lapselt tema huvi ja tajutud võimekust seoses sõna otsimisega. „Jah“-vastused liidetakse tagasisidelehe **huvi** ja **tajutud võimekuse** üldskooridesse (vt ptk 3.1.1. „Uskumused ja motivatsioon“ ja ptk 3.1.4. „Enda tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamine“).

Nüüd tuleb otsida sõnade hulgast ühte sõna.

Kas sulle meeldib lahendada ülesandeid, kus tuleb ühte sõna või pilti teiste samaste hulgast otsida?	Ei	Jah	Mõnikord
Kas sa suudad selliseid ülesandeid lahendada kiiresti ja õigesti?	Ei	Jah	Ei tea

Seejärel esitatakse lapsele juhend, et järgmises ülesandes on vaja otsida ja märkida sõna „sinine“, aega on selleks üks minut.

Järgmises ülesandes tuleb sul otsida sõna "sinine". Märgi ära sõna "sinine" igal pool, kus sa leiad.
Sul on aega üks minut!

Ülesande alustamiseks vajuta "Salvesta ja mine järgmisele ülesandele"

Ülesandes on esitatud sõnade tabel, milles kordub sõna „sinine“. Lapsel tuleb teiste sõnade hulgast ära märkida ainult sõnad „sinine“. Kui üks minut saab läbi, tuleb automaatselt järgmine ülesanne.

Märki ära sõna "sinine" igal pool, kus sa leiad. Sul on aega üks minut!

punane	tomat	lammas	sinine	taevas	simine	roheline	kuusk	sinive
sinive	kuusk	simine	roheline	punane	lammas	tomat	sinine	taevas
roheline	sinine	taevas	kuusk	sinive	tomat	lammas	punane	simine
tomat	taevas	kuusk	lammas	simine	sinine	punane	sinive	roheline
simine	roheline	sinive	punane	kuusk	taevas	sinine	lammas	tomat
lammas	punane	sinine	tomat	roheline	sinive	taevas	simine	kuusk
taevas	lammas	tomat	sinive	sinine	kuusk	simine	roheline	punane
kuusk	simine	punane	taevas	lammas	roheline	sinive	tomat	sinine
sinine	sinive	roheline	simine	tomat	punane	kuusk	taevas	lammas
lammas	kuusk	roheline	punane	taevas	sinine	sinive	tomat	simine
tomat	punane	sinive	roheline	kuusk	simine	lammas	sinine	taevas
taevas	sinine	simine	lammas	sinive	tomat	kuusk	punane	roheline
kuusk	tomat	punane	simine	lammas	sinive	taevas	roheline	sinine
roheline	sinime	sinine	kuusk	punane	taevas	tomat	lammas	sinive
sinive	lammas	taevas	tomat	sinine	roheline	simine	kuusk	punane
sinine	roheline	kuusk	taevas	simine	lammas	punane	sinive	tomat
simine	lammas	tomat	sinive	roheline	punane	sinine	taevas	kuusk
punane	sinive	taevas	sinine	tomat	kuusk	roheline	simine	lammas
lammas	sinive	taevas	sinine	kuusk	simine	punane	roheline	tomat
kuusk	simine	tomat	punane	roheline	taevas	sinive	lammas	sinine
punane	sinine	roheline	tomat	sinive	lammas	taevas	kuusk	simine
simine	punane	sinine	kuusk	taevas	sinive	lammas	tomat	roheline
roheline	tomat	lammas	simine	punane	sinine	kuusk	sinive	taevas
taevas	kuusk	sinive	lammas	tomat	roheline	sinine	simine	punane
sinine	roheline	simine	taevas	lammas	kuusk	tomat	punane	sinive
sinive	lammas	punane	roheline	sinine	tomat	simine	taevas	kuusk
tomat	taevas	kuusk	sinive	simine	punane	roheline	sinine	lammas

Järgmises ülesandes kinnitatakse lapsele, et tal läks „sinise“ otsimine hästi. Tal palutakse põhjendada, miks hästi läks. Valitud põhjenduste alusel moodustatakse **toimetuleku põhjendamise** skoor (vt tagasisidelehel ptk 3.1.4. „Enda tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamine“).

Tubli töö! Sul tuli ülesanne hästi välja. Mis sa arvad, miks? Märki ära 1 kuni 3 vastust, mis kirjeldavad sinu mõtteid.

Vali õiged vastused sobivatest kastikestest klõpsates.

☐	Ülesanne oli kerge
☐	Tegemiseks oli piisavalt aega
☐	Oli tore ülesanne
☐	Ma pingutasin
☐	Olen tark
☐	Ma otsisin tähelepanelikult
☐	Ma saan alati hästi hakkama
☐	Ma olen sellistes ülesannetes osav
☐	Ma tahtsin saada head tulemust

Edasi saab laps uuesti otsida sõna „sinine“. Esmalt esitatakse uuesti juhend ning sealt saab edasi liikuda ülesande juurde.

Nüüd tuleb sul uuesti otsida sõna "sinine". Märki ära sõna "sinine" igal pool, kus sa leiad.
Sul on aega üks minut!

Ülesande alustamiseks vajuta "Salvesta ja mine järgmisele ülesandele"

Teine „sinise“ otsimise ülesanne erineb esimesest selle poolest, et nüüd liigub ekraanil segajana ringi väike loomake. Aega ülesande lahendamiseks on endiselt üks minut. Kui ülesanne on lahendatud, küsitakse, kas oli lihtsam sõna otsida esimesel või teisel korral.

Kas lihtsam oli sõnu leida esimesel või teisel korral?

☐	Vahet polnud
☐	Esimesel
☐	Teisel

Esimese ja teise „sinise“ otsimise ülesannete tulemuste põhjal moodustatakse tagasisidelehele neli skoori: **tähelepanu hoidmine** – õigete vahe ehk esimesel ja teisel

korral õigesti märgitud sõnade vahe (tagasisidelehel ptk 3.1.2. „Mõtlemine ja tähelepanu“), **sõna leidmise võrdluse täpsus** ehk kas hindas õigesti või valesti, kummal korral oli lihtsam sõna otsida (tagasisidelehel ptk 3.1.4. „Enda tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamine“) ning **sõna leidmine I** ja **sõna leidmine II** ehk õigete vastuste summa esimesel ja teisel korral (tagasisidelehel ptk 3.1.5. „Tulemused“).

2.3. Suhtlus- ja enesemääratluspädevuse testi ülesanded

2.3.1. Testi koostamise eesmärk, autorid ja üldine kirjeldus

Suhtlus- ja enesemääratluspädevuse test on välja töötatud eesmärgiga hinnata õpilaste suhtlemisalaseid teadmisi ning info töötlemise iseärasusi suhtlusprotsessi erinevatel etappidel (vt „Joonis 2. Suhtlemisprotsessi skeem“). Testis kasutatakse nii teadmiste teste kui ka ülesandeid. Palju on pildilist materjali, mis võimaldab lapsel end paremini suhtlussituatsioonidesse ette kujutada (Crowe jt, 2011). Ülesanded hõlmavad suhtlust nii eakaaslaste kui ka täiskasvanutega olukordades nii koolis (nt tunni segamine, koolikiusamine) kui ka väljaspool seda (nt trenn, jalutamine pargis).

Lähtudes vanuselistest iseärasustest on suhtluspädevuse test teisele, kolmandale ja kuuendale klassile erinev. Sellest tulenevalt erinevad ka ülesannete eest saadavad punktid. Enamik ülesandeid on samad, kuid nooremate õpilaste jaoks on koostatud vähem küsimusi ja vastusevariante. Lisaks on teise klassi ülesannete juures heligeneraator, mis võimaldab juhendeid lugemise asemel kuulata. Ülesannete kirjelduste juures on esitatud iga klassi ülesannete näide eraldi.

Tabelis 2 on lühidalt kirjeldatud ülesandeid ja loetletud nende põhiautorid. Siiski tuleb rõhutada, et kõik ülesanded on oma lõpliku kuju saanud kõigi autorite koostöö tulemusel.

Tabel 2. Suhtlus- ja enesemääratluspädevuse testi ülesanded ja küsimused, põhikoostajad, klassidevahelised erinevused ja lühikirjeldused:

Ülesanne	Koostaja	Klassidevahelised erinevused	Lühikirjeldus
Näoilmete äratundmine	Elina Malleus, Olga Luptova	Erinev kujundus 2. klassis.	Pildid näoilmetega, õpilane valib emotsiooni, mida inimene väljendab. Lisaks hindab, kui hästi tundis näoilmeid ära teistega võrreldes.
Sünonüümide valimine	Piret Soodla, Liisi Salum	Erinev kõikides klassides.	Õpilane valib lähtesõnale samatähenduslikke vasteid (sünonüüme). Lisaks hindab, kui hästi tundis vasteid ära teistega võrreldes.
Suhtlusrepliikide valimine	Margit Emberg, Olga Luptova, Piret Soodla, Liisi Salum	Erinev 2. klassis. 3. ja 6. klassis sama.	Õpilane hindab iga etteantud suhtlusrepliigi sobivust konkreetses suhtlusolukorras.
Suhtlusprotsessi kajastav video	Olga Luptova, Piret Soodla, Liisi Salum, Elina Malleus	Erinev videolõikude arv 2. klassis. 3. ja 6. klassi videolõikude arv sama.	Videod, mis hõlmavad laste suhtlemist erinevates olukordades.
Info märkamine	Olga Luptova, Piret Soodla, Liisi Salum, Elina Malleus	2. ja 3. klassis sama vastusvariantide arv, 6. klassis erinev.	Pärast videolõigu vaatamist vastavad õpilased küsimusele „Mis videos juhtus?“
Info tõlgendamine	Olga Luptova, Piret Soodla, Liisi Salum, Elina Malleus	2. ja 3. klassis sama vastusvariantide arv, 6. klassis erinev.	Pärast videolõigu vaatamist vastavad õpilased küsimusele „Miks videos oli selline olukord?“
Negatiivse emotsiooni reguleerimine	Grete Arro, Teri Talpsep	3. ja 6. klassis sama vastusvariantide arv, 2. klassis erinev.	Pärast video vaatamist vastavad õpilased, mida nad mõtleksid, kui nad oleksid sellises (halba emotsiooni tekitavas) olukorras.
Käitumise planeerimine	Olga Luptova, Piret Soodla, Liisi Salum, Elina Malleus	2. ja 3. klassis sama vastusvariantide arv, 6. klassis erinev.	Pärast videolõigu vaatamist vastavad õpilased küsimusele „Mida sa selles olukorras teeksid?“
Suhtlusrepliigi planeerimine	Olga Luptova, Piret Soodla, Liisi Salum, Elina Malleus	2. ja 3. klassis sama vastusvariantide arv, 6. klassis erinev.	Pärast videolõigu vaatamist vastavad õpilased küsimusele „Mida sa selles olukorras ütleksid?“
Tagajärgede hindamine	Olga Luptova, Piret Soodla, Liisi Salum, Elina Malleus	Kõikides klassides sama.	Pärast videojätku vaatamist vastavad õpilased küsimustele „Kas situatsioonis olev laps jõudis suhtluseesmärgini?“ ning „Kas laps käitus õigesti?“

2.3.2. Testi iseärasused ning piirangud testi läbiviimisel ja tulemuste interpreteerimisel

Nagu igal hindamisvahendil, on ka sellel testil piirangud. Grupitestimisel on alati võimalik, et õpilased ei lahenda ülesandeid või vasta küsimustele iseseisvalt. Samuti ei pruugi õpilased olla motiveeritud ülesannete lahendamisel pingutama. Arvutitestimisel võib esineda internetiühenduse probleeme. Arvutid on erinevad. Teiseks tuleb arvestada piiranguid suhtlusprotsessi elektroonilisel hindamisel. Üheks neist on valikvastused suhtlusrepliikide valimisel (versus laste endi vastuste küsimine). Kolmandaks tuleb rõhutada, et kuigi testi on valitud näitajad, mille rolli ja seost edukusega sotsiaalsetes situatsioonides ja õppimisel on varasemalt näidatud, on need siiski vaid osad, mitte kõik suhtluspädevuse komponendid. Täielikuma pildi saamiseks õpilaste suhtluspädevusest tuleb kasutada erinevaid hindamismeetodeid ja õpilasi hinnata korduvalt.

Testiga hinnatakse õpilase teadmisi suhtlusolukordade lahendamisest, kuid ei ole võimalik hinnata tema tegelikke oskusi ja tegelikku käitumist suhtlusolukordades. Seega tuleks testi tulemuste interpreteerimisel võtta arvesse taustainfot õpilase suhtluskäitumise kohta tegelikes olukordades. Arvestades eelnevaid piiranguid tuleb tulemuste interpreteerimisel olla ettevaatlik.

Testi sooritamine eeldab õpilaselt võimeid, teadmisi ja oskuseid, mille puudumine võib piirata testi kasutamist erivajadusega õpilase hindamisel. 2. klassi testis on võimalik juhiseid heligeneraatori abil võimalik ka kuulata, mis kergendab lugemisraskustega õpilase testimist. Vanematele klassidele mõeldud testides heligeneraatorit ei ole. Testi administraator võib lugemisraskustega õpilasel aidata juhiseid lugeda. Samuti on lubatud selgitada lapsele tundmatute sõnade tähendust juhises. Ülesande enda teksti aga ette lugeda ega sealsete tundmatute sõnade tähendust selgitada ei tohi. Füüsilise erivajadusega õpilasi võib aidata ülesande vastuste märkimisel. Kui last abistati, tuleb see hiljem testi protokollis märkida ja seda tulemuste interpreteerimisel arvestada. Abi kasutamisel teeb õpilane testi ilmselt aeglasemalt. Normid on välja töötatud põhikooli riikliku õppekava alusel õppivate laste grupitestimise põhjal.

2.3.3. Ülesanne: juurdekasvuuskumused

Juurdekasvuuskumuste taseme hindamiseks esitatakse õpilasele neli nõustumist või mittenõustumist eeldavat väidet õppimise ja suhetega seotud uskumuste kohta. Väidete

kohta arvutatakse **juurdekasvuuskumuste** koondskoor. Mida kõrgem skoor ehk mida enamate väidetega õpilane ei nõustu, seda enam kaldub ta arvama, et õpi- ja suhtlusoskused on pingutamise ja tegutsemise tulemusena arendatavad (vt ka suhtlemispädevuse testi tagasisidelehel, ptk 3.2.1. „Uskumused, teadmised ja oskused“).

Siin on erinevad arvamused. Kas nõustud nendega või mitte?

Märgi igal real üks vastus.

	Ei	Jah	Ei tea
Laps, kes peab õppides palju pingutama, on rumal.	☐	☐	☐
Kui laps ei oska endale esimeses klassis sõpru leida, siis ta jääbki sõpradeta.	☐	☐	☐
Laps, kes ei saa ülesannetest kiiresti aru, on rumal.	☐	☐	☐
Kui last kiusatakse, siis ta ei saa sinna midagi parata.	☐	☐	☐

2.3.4. Ülesanne: näoilmete äratundmine

Ülesanne koosneb kuuest täiskasvanu ja kuuest lapse näopildist, mis väljendavad põhiemotsioone. Laps peab valima emotsiooni, mida inimene väljendab. Ilmub juhend:

Erinevates olukordades on inimestel erinevad tunded. Nüüd sa näed inimeste näoilpe. Neil inimestel on erinevad tunded. Mõtle ja vasta mida need inimesed sinu arvates tunnevad!

Seejärel kuvatakse pilt ja palutakse valida seitsmest vastusevariandist (*rõõmu, kurbust, üllatust, vastikust, viha, hirmu, „Ta ei tunne midagi“*) üks, mida õpilane õigeks peab. Vastused kodeeritakse kas õigeks või valeks. Õiged vastused liidetakse kokku ja saadakse **näoilmete äratundmise** skoor (vt tagasisidelehel 3.2.1. „Uskumused, teadmised ja oskused“).

Pärast ülesande lõpetamist palutakse õpilasel hinnata, kas ta lahendas selle ülesande halvemini, paremini või sama hästi kui teised õpilased. Vastus kodeeritakse süsteemi (1 – halvemini kui teised, 2 – sama hästi kui teised, 3 – paremini kui teised) järgi õpilase **tajutud võimekus näoilmete tundmisel** skooriks (vt ka tagasisidelehel, ptk 3.2.4. „Tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamine“).

2.3.5. Ülesanne: sünonüümide valimine

Õpilasele esitatakse erinevat liiki sõnu (nimisõnad, tegusõnad, omadussõnad, määrsõnad), mis tähistavad inimeste emotsioone, isikuomadusi või inimestevahelist suhtlust (nt *hirm, rõögib, virk, häbelik*). Õpilasel palutakse iga sõna järel olevate sõnade hulgast märkida need, millel on lähtesõnaga sama tähendus, kusjuures igal lähtesõnal võib sünonüüme olla üks või mitu (nt *hirm – kartus, viha, pelgus*). Valikuks antud sõnade hulgas lisaks sünonüümidele ka sisult sobimatuid sõnu (nt antonüüme või häälduslikult sarnaseid sõnu). Kui laps ühtegi sünonüümi valida ei oska, saab ta valida vastusevariandi „Ei tea“.

Kõigepealt kuvatakse õpilasele näidisülesanne, milles selgitatakse ülesande lahendamise põhimõtet. Seejärel esitatakse õpilasele ülesanne iseseisvaks lahendamiseks.

Siin on üks sõnade ülesanne. Üks sõna on trükitud roheliselt. Selle sõna järel on veel sõnu. Mõnel sõnal on sama tähendus kui rohelisel sõnal. Märki ära sama tähendusega sõnad!

Näide:

signa	notsu	siil	põssa
signa	notsu	siil	põssa

Sõnadel SIGNA, NOTSU JA PÕSSA on sama tähendus.

Kas sa said aru mida peab tegema? Kui JAH, siis vajuta „Salvesta ja mine järgmisele ülesandele“.

2. klassi ülesandes on 10 lähte- ja 30 valikuks antud sõna (iga lähtesõna kohta kolm sõna).
 3. klassi ülesandes on 14 lähte- ja 70 valikuks antud sõna (iga lähtesõna kohta viis sõna).
 6. klassi ülesandes on 20 lähte- ja 100 valikuks antud sõna (iga lähtesõna kohta viis sõna).
- Õigeid ja valesid valikuid on kõigis ülesannetes võrdselt, kuid klassides erineval hulgal: 2. klassis 15, 3. klassis 35 ja 6. klassis 50.

Märgi igas reas sama tähendusega sõnad! Neid võib olla üks või mitu. Kui sa ei tunne roheliselt trükitud sõna, siis klõpsa „ei tea“.

hirm	kartus	viha	pelgus	ei tea
lust	lõbu	last	kurbus	ei tea
röögib	karjub	räägib	kisab	ei tea
taipab	mõtleb	mõistab	saab aru	ei tea
nurub	nurrub	lunib	norib	ei tea
luiskab	teeb nalja	lustib	valetab	ei tea
kiitleb	kiidab	hoopleb	ütleb	ei tea
virk	nirk	usin	kiire	ei tea
häbelik	häbi	kartlik	julge	ei tea
morn	tusane	tõsine	pahur	ei tea

Tulemuste alusel moodustatakse **sõnavarapädevuse skoor: sõnavara tundmine**, mis hõlmab nii õigete valikute (sünonüümide) arvu kui ka ebaõigete valikute arvu. Liidetud on õigete valikute arv ja võimalike ebaõigete valikute arv ning sellest lahutatud ebaõigete valikute arv. Vt ka tagasisidelehel, ptk 3.2.1. „Uskumused, teadmised ja oskused“.

Pärast ülesande lõpetamist palutakse õpilasel hinnata, kas ta lahendas selle ülesande halvemini, paremini või sama hästi kui teised õpilased. Vastus kodeeritakse süsteemi (1 – halvemini kui teised, 2 – sama hästi kui teised, 3 – paremini kui teised) järgi õpilase **tajatud võimekus sõnatähenduse tundmisel** skooriks (vt tagasisidelehel ptk 3.2.4. „Tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamine“).

2.3.6. Ülesanne: suhtlusrepliikide valimine

Suhtlusrepliikide tundmise ülesanne koosneb kuuest suhtlussituatsiooni kirjeldusest ja pildist ning võimalikest repliikidest, mida pildil kujutatud inimesed võivad kasutada. Need suhtlussituatsioonid on: telefoni küsimine oma kooli direktori käest, jalgrattalt kukkunud lapse lohutamine, täiskasvanu kriitilisele märkusele vastamine, eakaaslaste kaklusele vahelesegamine, kaotatud kinda tagastamine omanikule.

Nüüd sa näen erinevaid pilte. Seal on peal inimesed erinevates olukordades. Sinu käest küsitakse nende piltide kohta mõned küsimused. Nendele küsimustele ei ole õigeid ja valesid vastuseid.

Sina vasta nii, nagu sina arvad!

Vajuta "Salvesta ja mine järgmisele ülesandele" kui oled valmis.

Sa leppisid emaga kokku, et helistad 10 minuti jooksul ja annad teada, millal Sa koju jõuad. Järsku avastad, et telefoni aku on tühjaks saanud. Sa elad kaugel. Õnneks on ema number sul peas.

Sul on vaja küsida telefoni, et emale helistada. Sa näed oma kooli direktorit. Mida oleks õige talle öelda?

Märgi iga lause juures kas see on õige (JAH) või mitte (EI). Kui sa ei oska otsustada, siis vali EI TEA.

Tere! Kas te teate kus ma elan?	JAH	EI	EI TEA
Palun anna mulle telefoni.	JAH	EI	EI TEA
Vabandage, kas ma saaksin teie telefoniga emale helistada?	JAH	EI	EI TEA
Mul sai aku tühjaks. Kas ma saan teie telefoniga helistada?	JAH	EI	EI TEA
Mul on vaja emale helistada.	JAH	EI	EI TEA
Tere! Mis kell on?	JAH	EI	EI TEA



Muu (vasta oma sõnadega)

Õpilase ülesanne on valida tema meelest antud suhtlussituatsioonis sobilikud suhtlusrepliigid, vastates küsimusele „Mida oleks õige öelda?“. Iga suhtlussituatsiooni juures on esitatud suhtlusrepliikide variandid. Õpilasel tuleb iga repliigi puhul märkida, kas see on tema meelest sobilik või mitte. Kui laps ei oska mõne suhtlusrepliigi sobivust hinnata, saab ta valida vastusevariandi „Ei tea“ ja lisada enda arvates sobiva suhtlusrepliigi all olevasse tühjasse kasti („Muu (vasta oma sõnadega)“). 2. klassi ülesandes on iga suhtlusolukorra juures kolm suhtlusrepliiki, 3. ja 6. klassi ülesannete variantides on suhtlusrepliike kuus.

Ülesanne hindab õpilaste **sotsiolingvistilist pädevust suhtlusrepliikide valimisel**. Küsimuste vastusevariandid on liigitatud rühmadesse a) sobilikud suhtlusrepliigid (need, mis sobivad nii sisuliselt kui ka keelevahendite poolest suhtluseesmärgini jõudmiseks, nt: „Vabandage, kas ma saaksin teie telefoniga emale helistada?“); b) sobimatu sisuga suhtlusrepliigid (need, mis on keelevahendite poolest sobilikud, kuid mis ei aita suhtluseesmärgini jõuda, nt: „Tere! Kas te teate, kus ma elan?“) ja c) sobimatute

keelevahenditega suhtlusrepliigid (need, mis sobivad suhtluseesmärgini jõudmiseks, kuid kus on kasutatud sobimatud keelevahendid, nt: „*Palun anna mulle telefon*“). Vastavalt sellele saab õpilane kolm skoori. **Sobilike** suhtlusrepliikide skoor näitab, kui palju valis õpilane nii sisu kui ka keelevahendite poolest sobilikke suhtlusrepliike. **Sobimatute** suhtlusrepliikide skoor näitab, kui palju valis õpilane sobimatute keelevahenditega suhtlusrepliike. **Sobimatu sisuga** suhtlusrepliikide skoor näitab, kui palju valis õpilane sobimatu sisuga suhtlusrepliike. Vt ka tagasisidelehel ptk 3.2.1. „Uskumused, teadmised ja oskused“.

2.3.7. Ülesanne: suhtlemisprotsessi kajastav video ja küsimused

Suhtlusprotsessi ülesanded moodustavad kompleksse suhtlusprotsessi hindamisvahendi. Need koosnevad erinevate suhtlussituatsioonidega videotest ja küsimustest neis toimunu kohta. Suhtlusprotsessi ülesandes on kaks videot: b) suhtlussituatsioon bussis, kus *sõbrad lepivad kokku, et istuvad järgmisel päeval bussis koos, kuid sõber istub teise poisi kõrvale*; ning b) suhtlussituatsioon koolitunnis, kus *poisid segavad tundi mängides telefoniga. Õpetaja teeb märkuse ning üks poiss lõpetab segamise, teine aga mitte. Tundi segav poiss hakkab oma sõpra torkima ja tähelepanu nõudma, kuid õpetaja saab situatsioonist valesti aru ning saadab klassist välja poisi, kes tegelikult tundi ei seganud*. Igas suhtlussituatsioonis on mingi konflikt, mida õpilane peaks märkama, tõlgendama ja lahendama.

Nüüd näed sa videot ühest olukorrast. Vaata tähelepanelikult ja vasta küsimustele. Nendele küsimustele ei ole õigeid ja valesid vastuseid. Sina vasta nii, nagu sina arvad!

Vajuta "Salvesta ja mine järgmisele ülesandele" kui oled valmis.

Seejärel vaatab õpilane videolõiku. Kui videolõik lõpeb, vajutab ta nupule „*Salvesta ja mine järgmisele ülesandele*“ ning siirdub küsimuste juurde, mis hindavad erinevaid suhtlemist iseloomustavaid konstrukte.

2.3.8. Ülesanne: info märkamine

Õpilasele kuvatakse küsimus „*Mis videos juhtus?*“ ja vastusevariandid. Õpilase ülesanne on otsustada, kas see, mis on vastusevariandis kirjas, juhtus videos või mitte. Küsimus hindab õpilase võimet märgata suhtlussituatsioonis olulist infot (vt ka ptk 1.2.2.1. „Info märkamine“).

Vastusevariandid on kodeeritud kas õigeteks (see tõesti juhtus videos) või valedeks (seda videos ei juhtunud). 2. ja 3. klassis on neli vastusevarianti (kaks õiget ja kaks valet), 6. klassis on kuus vastusevarianti (kolm õiget ja kolm valet). Õigete vastuste alusel antakse **info märkamise** skoor (vt ka tagasisidelehel, ptk 3.2.2. „Info märkamine ja tõlgendamine“).

Mis videos juhtus?

Märgi iga lause taha JAH või EI.

Albert ja Ott plaanisid bussis koos istuda.	JAH	EI
Albert jäi bussist maha.	JAH	EI
Albert hilines.	JAH	EI
Ott istus tüdruku kõrvale.	JAH	EI
Ott kutsus Alberti enda kõrvale istuma.	JAH	EI
Ott istus teise poisiga.	JAH	EI

2.3.9. Ülesanne: info tõlgendamine

Seejärel kuvatakse õpilasele küsimus, miks videos selline olukord tekkis. Igas videolõigus on küsimus sõnastatud vastavalt olukorrale. Õpilase ülesanne on otsustada, kas see, mis on vastusevariandis kirjas, on tema arvates õige või vale. Küsimus hindab seda, kuidas õpilane kaldub tõlgendama erinevaid suhtlussituatsioone (vt ptk 1.2.2.2. „Info tõlgendamine“).

Vastusevariandid on kodeeritud kas toimetulekut soodustavateks (õpilane tõlgendab situatsiooni viisil, mis soodustab paremat toimetulekut suhtlussituatsioonis, nt: „*Ott unustas, et ta lubas Albertiga istuda*“) või takistavateks (õpilane tõlgendab situatsiooni viisil, mis takistab toimetulekut suhtlussituatsioonis, nt: „*Ott oli Alberti peale pahane*“). 2. ja 3. klassis

on neli vastusevarianti (kaks toimetulekut soodustavat ja kaks takistavat). 6. klassis on kuus vastusevarianti (kolm toimetulekut soodustavat ja kolm takistavat). Tagasisidelehel tuuakse välja **toimetulekut soodustava info tõlgendamise** skoor (vt ptk 3.2.2. „Info märkamine ja tõlgendamine“).

Miks Ott istus bussis teise poisiga?

Märgi iga lause taha JAH või EI.

Albert tahtis üksi istuda.	JAH	EI
Ott oli Alberti peale pahane.	JAH	EI
Ott tahtis Hugoga juttu ajada.	JAH	EI
Ott unustas, et ta lubas Albertiga istuda.	JAH	EI
Ott pidas kokkuleppest kinni.	JAH	EI
Ott arvas, et Albert ei tule.	JAH	EI

2.3.10. Ülesanne: negatiivse emotsiooni reguleerimine

Pärast seda, kui õpilane vastas info tõlgendamise küsimusele, kuvatakse küsimus tema tunnete kohta selles olukorras. Nt:

Mis tunne sinul oleks, kui sa oleks Albert?

☐ Halb tunne.

☐ Hea tunne.

☐ Ei tunne midagi.

Kui õpilane vastab, et tal oleks selles olukorras hea tunne või et ta ei tunneks midagi, siis talle ei kuvata järgmist ehk emotsiooni reguleerimise küsimust (kuna küsimus hindab just negatiivse emotsiooniga toimetulekut). Kui õpilane vastab, et sellises olukorras oleks tal halb tunne, siis kuvatakse talle küsimus selle kohta, mida ta selles olukorras mõtleks:

Mida sa selles olukorras mõtled?

Märgi iga lause taha JAH või EI.

Üks bussisõit ees või taga.	JAH	EI
Mujale istudes võib teisega põnev jutustada olla.	JAH	EI
Keegi ei taha minuga istuda.	JAH	EI
Järgmine kord saan temaga istuda.	JAH	EI
Ma olen talle halb sõber olnud.	JAH	EI
Hakkan telefonis mängima.	JAH	EI
Lohutan ennast, et polle hullu.	JAH	EI
Ei mõtle midagi.	JAH	EI

Õpilase ülesanne on otsustada, kas ta mõtleb seda, mis on vastusevariandid kirjas või mitte. Küsimus hindab õpilase võimet tulla toime oma negatiivse emotsiooniga suhtlussituatsioonis (vt ka ptk 1.2.3.1. „Emotsioonide reguleerimise strateegiad“).

Vastusevariandid on kodeeritud kas toimetulekut soodustavateks (see, kuidas õpilane tuleb negatiivse emotsiooniga toime, soodustab tema toimetulekut suhtlussituatsioonis, nt: „Mujale istudes võib teisega põnev jutustada olla“) või takistavateks (see, kuidas õpilane tuleb negatiivse emotsiooniga toime, takistab tema toimetulekut suhtlussituatsioonis, nt: „Keegi ei taha minuga istuda“). 2. ja 3. klassis on viis vastusevarianti (kaks toimetulekut soodustavat, kaks takistavat ja lisavariant „Ei mõtle midagi“). 6. klassis on kaheksa vastusevarianti (viis toimetulekut soodustavat, kaks takistavat ja lisavariant „Ei mõtle midagi“). Tagasisidelehel tuuakse välja **negatiivsete emotsioonide reguleerimise strateegiate** skoor, mis moodustub sellest, kui palju õpilane valis toimetulekut soodustavaid ja jättis valimata toimetulekut takistavaid strateegiaid (vt ptk 3.2.3. „Tegevuse planeerimine ja valikute tegemine“).

2.3.11. Ülesanne: käitumise planeerimine

Järgmisena kuvatakse õpilasele küsimus, mida ta teeks sellises olukorras arvestades suhtluseesmärki

(nt: „Sa tahad Oti kõrval istuda“). Õpilase ülesanne on otsustada, kas ta käituks nii, nagu on vastusevariandis kirjas või mitte. Küsimus hindab seda, kuidas õpilane kaldub käituma erinevates suhtlusolukordades (vt ka ptk 1.2.3.2. „Käitumise ja suhtlusrepliigi planeerimine“).

Kujuta ette, et sa oled Alberti asemel. Sa tahad Oti kõrval istuda. Mida sa teeksid?

Märgi iga lause taha JAH või EI.

Viskaksin Oti mütsi põrandale.	JAH	EI
Istuksin mujale.	JAH	EI
Tuletaksin Otile meelde, et pidime koos istuma.	JAH	EI
Seisaksin ja vaataksin poisse kurja näoga.	JAH	EI
Kutsuksin Oti enda juurde mujale istuma.	JAH	EI
Tõmbaksin Hugo püsti.	JAH	EI

Vastusevariandid on kodeeritud kaheks kategooriaks: sobilikud (õpilane valib sellise käitumisviisi, mis on antud suhtlusolukorras kohane, nt: „Tuletaksin Otile meelde, et pidime koos istuma“) ja sobimatud (õpilane valib sellise käitumisviisi, mis on ebakohane, näiteks antisotsiaalne: „Viskaksin Oti mütsi põrandale“ või passiivne: „Istuksin mujale“). 2. ja 3. klassis on üks sobilik ja kaks sobimatut vastusevarianti. 6. klassis on kaks sobilikku ja neli sobimatut vastusevarianti. Ülesande eest antakse **käitumise planeerimise** skoor sobilikes ja sobimatutes käitumisviisides (vt ka tagasisidelehel, ptk 1.2.3.2. „Käitumise ja suhtlusrepliigi planeerimine“).

2.3.12. Ülesanne: suhtlusrepliigi planeerimine

Käitumise planeerimise küsimusega samal lehel on ka suhtlusrepliigi planeerimise küsimus selle kohta, mida õpilane selles olukorras ütleks. Taas on suhtluseesmärk küsimuses välja

toodud (nt: „Sa tahad Oti kõrval istuda“). Õpilase ülesanne on otsustada, kas ta ütleks seda, mis on vastusevariandis kirjas või mitte.

Kujuta ette, et sa oled Alberti asemel. Sa tahad Oti kõrval istuda. Mida sa Otile ütleksid?

Märgi iga lause taha JAH või EI.

Miks mina pean üksi istuma?	JAH	EI
Ott, mäletad me leppisime eile kokku, et istume koos.	JAH	EI
Sa ei ole enam minu sõber!	JAH	EI
Ott, me pidime ju koos istuma! Taga on 2 vaba kohta.	JAH	EI
Sa oled ikka tore sõber!	JAH	EI
Oleksin peaaegu bussist maha jäänud. Kuule, Ott, tagasiteel istume ikka koos, eks?	JAH	EI
Vaikiksin.	JAH	EI

Küsimus hindab õpilase suhtlusrepliigi planeerimist (vt ka ptk 1.2.3.2.) ja sotsiolingvistilisi teadmisi (vt ka ptk 1.2.1.4).

Vastusevariandid on kodeeritud kaheks kategooriaks: sobilikud (õpilane valib sellise suhtlusrepliigi, mis on antud suhtlusolukorras kohane, nt: „Ott, mäletad, me leppisime eile kokku, et istume koos“) ja sobimatud (õpilane valib sellise suhtlusrepliigi, mis on kas sisult või keelevahendite poolest kas ebakohane, nt: „Sa ei ole enam mu sõber!“ või passiivne, nt: „Vaikiksin“). 2. ja 3. klassis on kaks sobilikku ja kolm sobimatut suhtlusrepliikide vastusevarianti. 6. klassis on kolm sobilikku ja neli sobimatut suhtlusrepliikide vastusevarianti. Tagasisidelehel antakse sobilike ja sobimatute **suhtlusrepliikide planeerimise** skoor (vt ptk 1.2.3.2. „Käitumise ja suhtlusrepliigi planeerimine“).

2.3.13. Ülesanne: tagajärgede hindamine

Kui õpilane on vastanud käitumise ja suhtlusrepliigi planeerimise küsimustele, ilmub tema ette järgmine videolõik, kus näidatakse, mis juhtus suhtlussituatsioonis edasi. Videolõigus käitub tegelane mingil viisil. Õpilasel palutakse seda käitumist hinnata kahes aspektis, vastates küsimustele: a) kas tegelane saavutas püstitatud suhtluseesmärgi ning b) kas tema käitumine oli sobilik. Küsimused on sõnastatud suhtlussituatsioonile vastavalt.

Nüüd sa nägid, mida Albert tegi. Mis sa arvad, kas ta saab Oti kõrval istuda?

Märgi JAH või EI.

☐ Jah

☐ Ei

Kas Albert käitus õigesti?

Märgi JAH või EI.

☐ Jah

☐ Ei

Miks sa nii arvad?

Vasta oma sõnadega.

Küsimus hindab õpilase oskust hinnata teiste inimeste tegevuste tagajärgi (vt ka ptk 1.2.4.2. „Tagajärgede hindamine“). Täpsemalt hinnatakse õpilase oskust hinnata suhtluseesmärgi saavutamist ning käitumise sobivust suhtlussituatsioonis.

Eesmärgi saavutamise küsimuse vastusevariandid on kodeeritud kas õigeteks (tegelase käitumine võis oletatavalt suhtluseesmärgini viia) või valedeks (selline käitumine ei viinud suhtluseesmärgini). Käitumise sobivuse küsimuse vastusevariandid on samuti kodeeritud kas õigeteks (tegelase käitumine oli suhtlussituatsioonis sobiv) või valedeks (tegelase käitumine oli suhtlussituatsioonis sobimatu). Tagasisidelehel tuuakse välja **tagajärgede hindamise** skoor (vt ptk 3.2.2.3. „Tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamine“).

3. OSA

Õpilase tulemuste tagasiside

Kui õpilane on testi täitnud, saab tagasiside tema kohta õpetaja, kelle kaudu on õigus tulemusi teada saada ka õpilasel ja tema vanematel. Tagasiside esitatakse iga õpilase kohta eraldi ja testi korraga täitnud õpilaste grupi kohta tervikuna.

Andmete edastamisel tuleb järgida samu konfidentsiaalsusnõudeid, mis kehtivad õpitulemuste kohta – lapse tulemusi võib näidata talle endale, tema vanematele ning kõikidele õpilast õpetavatele õpetajatele ja tugispetsialistidele. Tulemusi näeb ka kooli juhtkond. Tulemuste edastamine kolmandatele osapooltele on vajalik kooskõlastada lapsevanemaga. Koondtulemusi võib aga jagada klassiga.

Õpetaja peab tagasiside andmisel olema veendunud, et oskab tulemusi adekvaatselt interpreteerida. Kuigi tagasisidelehel toodud näitajate lühikirjeldused ja interpreteerimise näidised on toodud allpool, tuleks enne õpilastele ja nende vanematele tulemuste tutvustamist uuesti lugeda läbi ka manuaali I osa, kus kirjeldatakse täpsemalt hinnatud konstrukte ja võimalusi nende arengu toetamiseks.

Personaalne tagasiside võimaldab õpetamise individualiseerimist – leida üles õpilases arendamist vajavaid näitajaid, aga ka tugevusi, millele arendamise käigus toetuda. Suurte õpi-, suhtluspädevuse probleemide või sügavamate psüühiliste, motivatsiooniprobleemide vms ilmnemisel tuleks kaasata tugispetsialiste.

Rühma (tavaliselt on see klass või õpetaja poolt õpetatav väiksem õpilaste hulk) tagasiside võimaldab näha probleemseid valdkondi ja tugevusi selles rühmas. Kui mingis valdkonnas on abi vajavate õpilaste osakaal kõrge, tuleks mõelda, miks see nii võib olla. Edaspidi saab õpetaja planeerida tegevusi selles rühmas arendamist vajavate oskuste tõstmiseks. Hindamisvahendite juhendi lisas A toodud õpetaja küsimustikus kirjeldatakse õpetaja tegevusi ja uskumusi, mis toetavad õpilaste õpi- ja suhtluspädevuse arengut.

Teste saab läbi viia mitmeid kordi, kuid tuleb arvestada, et testidest on ainult üks versioon – sama testi pole mõistlik väga sageli teha. Õpilased võivad õppida testi täitma või nimelt tündineda sellest ja muutuda hooletuks. Kui aga koolis rakendatakse tegevusi või programme õpi- või suhtluspädevuse arendamiseks, pakub õpilaste testimine nii enne kui ka pärast

programmi rakendamist väärtuslikku teavet tegevuse efektiivsusest. Lisas C on ülevaade kahe katsetatud sekkumisprogrammi („Õpime mõttega“ ja „Me loeme“) rakendamise tulemusel toimunud õpistrateegiate ja õpitulemuste muutumisest.

Testide tulemusi interpreteeritakse teiste samal klassitasemel õppivate õpilaste tulemuste kontekstis. Selleks on eelnevalt projekti raames testitud erinevat tüüpi eesti- ja venekeelsete koolide õpilasi Eesti erinevatest piirkondadest. Nende tulemuste alusel on koostatud normid, millega iga õpilase tulemust võrreldakse. Tulemused on, olenevalt konstrukstist, esitatud kahel viisil: summaskoor või kategooria.

Kui tulemuseks on **summaskoor** (nt meeldejäetud sõnade arv, õigesti vastatud vastuste arv, õigesti märgitud emotsioonide arv) või hinnanguskoor (nt kuivõrd efektiivseks hinnatakse kordamise strateegiat, kuivõrd iseloomulik on sellele lapsele õppida põhjusel, et õppimine on vahva), siis kasutatakse protsenteile. Protsentiil on andmete jaotuse statistiline väärtus, alla mille on rühmas tulemusi vastaval protsendil juhtudest. Näiteks kvartiil ehk 25-protsentiil on tunnuse väärtus, alla mille on saanud tulemuseks 25% uuritud rühmast, 75-protsentiil on aga väärtus, alla mille on saanud tulemuse 75% uuritud rühma ülesande sooritajatest. Alati eristatakse kolm rühma: võivad vajada abi (lapsed, kelle tulemus on alla 25-protsentiili), keskmise sooritusega rühm ja üle keskmise sooritusega rühm (lapsed, kelle tulemus on üle 75-protsentiili). Tagasisidelehel on sooritusrühma ruut, kuhu õpilane kuulub, värvitud sooritust iseloomustava värviga: helesinine – õpilane *võib vajada abi*, sinine – *keskmine* sooritus, tumesinine – *üle keskmise* sooritus. Kui värvitud on kaks ruutu, siis ei olnud võimalik tulemuste alusel neid kahte rühma eristada. Tulemus, mis viitab võimalikele probleemidele, on esitatud helesiniselt.

Kui tulemuseks on kategooria (nt kordamisstrateegia või efektiivse lugemisstrateegia kasutamine, matemaatikaülesande lahendamise strateegia), siis esitatakse tagasisidelehel see rühm, kuhu õpilane kuulub.

3.1. Õpi- ja enesemääratluspädevuse tagasisideleht. Näitajate kirjeldused

3.1.1. Uskumused ja motivatsioon

Juurdekasvuuskumused. Mida kõrgem on lapse skoor, seda enam ta usub, et õpioskused on pingutamise ja tegutsemise tulemusena arendatavad. Tähelepanu tuleks pöörata õpilastele, kes kuuluvad *võib vajada abi* rühma. Need õpilased kalduvad arvama, et pingutamine ei aita neil paremaks saada. Nad võivad mitte pingutada, sest peavad seda nõrkuse näitajaks.

Huvi. Mida kõrgem skoor, seda kõrgemaks on õpilane oma huvi hinnanud seoses sõnade õppimise, arvutamise ja sõna või pildi otsimisega sarnaste ülesannete lahendamisega. Tähelepanu tuleks pöörata õpilastele, kes kuuluvad *võib vajada abi* rühma. Nemad võivad mitte pingutada, sest ei huvitu õppimisest.

Õppimise motiivid, 2. klass. Vahva skoor näitab, kuivõrd õpib ja pingutab õpilane sellepärast, et õppida on vahva. Siiski tuleb rõhutada, et testiülesanded on oma lõpliku kuju saanud kõigi autorite ühise arutelude tulemusel. Mida kõrgem on skoor, seda rohkem on õpilane autonoomselt motiveeritud. **Kiituse** skoor näitab, kuivõrd õpib ja pingutab õpilane sellepärast, et saada kiita ja olla teistest parem. Mida kõrgem on skoor, seda enam suunavad õpilast välised faktorid. **Tulemusi tuleks vaadata koos.** Tähelepanu tuleks pöörata nendele lastele, kelle autonoomne motivatsioon on madal (vahva tulemus *võib vajada abi* rühmas) ja väline motivatsioon kõrge (kiituse tulemus *võib vajada abi* rühmas).

Õppimise motiivid, 3. ja 6. klass. Vahva skoor näitab, kuivõrd õpilane pingutab ja tahab õpitavast aru saada sellepärast, et õppida on vahva. Mida kõrgem on skoor, seda rohkem on õpilane autonoomselt motiveeritud. **Häbi vältimise** skoor näitab, kuivõrd õpilane pingutab ja tahab õpitavast aru saada sellepärast, et mitte tunda teiste ees häbi. **Teistest parem** skoor näitab, kuivõrd õpilane pingutab ja tahab õpitavast aru saada sellepärast, et tunda ennast teistest paremana (võimekamana, edukamana). **Pahandamise vältimine** näitab, kuivõrd õpilane pingutab ja tahab õpitavast aru saada sellepärast, et mitte saada teistelt (õpetajatelt, vanematelt) pahandada. Mida kõrgem on skoor, seda enam suunavad õpilast välised negatiivsed faktorid. **Tulemusi tuleks vaadata koos.** Tähelepanu tuleks pöörata nendele lastele, kelle autonoomne motivatsioon on madal (vahva tulemus *võib vajada abi* rühmas) ja kontrollitud motivatsioon kõrge (häbi vältimise, teistest parema, pahandamise vältimise tulemus(ed) *võib vajada abi* rühmas).

3.1.2. Mõtlemine ja tähelepanu

Teadusmõistelise mõtlemise tase. Oskus luua abstraktseid, sõnadele või teistel märkidele toetuvaid kategooriaid, näha otseselt tajutava „taha“. Õpilane, kelle tulemus kuulub *võib vajada abi* rühma, võib olla raskustes keerukama materjali õppimisega ja ka rühmitamisega seotud õpistrateegiate kasutamisega.

Mõtlemise paindlikkus. Oskus jaotada objekte erinevatel viisidel. Viitab oskusele leida erinevaid lahendusi, näitab divergentse mõtlemise võimet. Selle ülesande kontekstis näitab ka, kas õpilane suudab leida teadusmõistelise jaotuse teisel rühmitamise korral või jääb ta ka siis tavamõtlemise tasemele. Samas võib ta saada kõrge heterogeensuse skoori ka siis, kui

mõlemad jaotused on küll tavamõistelised, kuid siiski erinevad. Õpilane, kelle tulemus kuulub *võib vajada abi* rühma, võib olla raskustes erinevate seoste märkamise ja uudsete ülesannete lahendamisega.

Planeerimine: strateegia „lihtsamad enne“ kasutamine. Ülesandes oli vaja võimalikult kiiresti lahendada arvutustehteid. Ülesanne sisaldas lihtsaid, keskmisi ja keerukaid tehteid. Lihtsaid tehted oli kokku viis, aga pärast nelja tehte lahendamist suunati õpilased järgmisele ülesandele. Õpilane, kes lahendab eesmärgipäraselt lihtsamad tehted enne, saab maksimaalse skoori (4) – see tähendab, et ta oskas planeerida ülesande lahendamist võimalikult efektiivselt. Kuna esimene tehe on lihtne, siis enamik õpilastest saab vähemalt ühe punkti selle ülesande eest. 2–3 punkti võib tähendada, et õpilane lahendas ülesanded järjest ja/või taipas pärast ühe keerukama tehte lahendamist otsida üles lihtsamad tehted. Viimasel juhul vahetas õpilane ülesande lahendamise käigus oma strateegia efektiivsemaks, kuid tema skoor jääb madalamaks võrreldes nendega, kes oskasid kohe oma tegevust planeerides parima strateegia valida. Interpreteerimisel on oluline arvestada sellega, et õpilased, kes oskavad hästi arvutada, võisid teha tehted järjest, kuna nad arvasid, et tehted on nende jaoks piisavalt lihtsad. Samuti võisid kehvema arvutamisoskusega õpilased üle liikuda keerukamate tehetest ja teha lihtsad tehted siis, kui need järjekorras ette tulid.

Strateegia nimetamine. Ülesandes küsiti, mis järjekorras õpilane ülesandeid lahendas. Kõige ebaefektiivsem strateegia on 1 (*lahendasin tehted järjest*). Järgmiseks on 2 (*lahendasin esimesena need tehted, mida oskasin*). Parimaks strateegiaks on 3 (*lahendasin väga lihtsad tehted enne*). Kuigi väga hea arvutamisoskusega õpilased teevad sellise ülesande kiiresti ära ka 2. strateegiat kasutades, on oluline mõelda erinevate strateegiate peale ning ülesannete lahendamist planeerida. Strateegia nimetamist **tuleks vaadata koos „lihtsamad enne“ strateegia kasutamise skooriga**, et näha, kas õpilase nimetatud strateegia ja „lihtsamad enne“ skoor on omavahel seotud. Ka siin võivad väga head arvutajad hinnata keskmise raskusastmega tehteid väga lihtsateks ning seega hinnata, et nad tegidki väga lihtsad ülesanded enne.

Tähelepanu hoidmine – õigete vahe. Tulemus on arvutatud sõna „sinine“ leidmise ülesande II ja I osa õigete vastuste vahena. Vastus saab olla vahemikus -27 kuni +27, kuna õigeid vastuseid on kokku 27. Kui tulemus on positiivne arv, tähendab see, et õpilane leidis teises ülesandes rohkem sõnu kui esimeses. Kui tulemus on negatiivne arv, siis leidis õpilane rohkem õigeid sõnu esimesel korral. Kuna teises ülesandes segab lahendamist ekraanil liikuv loomake, võib positiivne arv tähendada seda, et õpilane suutis ülesandele keskenduda vaatamata segajale – seega tal on hea tähelepanu hoidmise oskus. Negatiivne arv võib viidata sellele, et segaja oli õpilase jaoks häiriv, ta ei saanud ülesandele keskenduda. Kui õpilase tulemus kuulub *võib vajada abi* rühma, võib tal olla raskusi tähelepanu hoidmisega. Tulemuste interpreteerimisel tuleb arvestada ka sellega, et teist korda sama ülesannet

lahendada võis olla igav või väsitav. Sõna „sinine“ otsimine teiste sõnade hulgas on keerukam lastele, kellel on raskusi lugemisega.

3.1.3 Õpistrateegiad ja nende kasutamine

Meeldejätmise strateegiad sõnade õppimisel I ja II. Tulemus näitab, missugust strateegiat õpilane enda sõnul kasutab a) sõnade õppimisel ilma viideteta strateegiate kasutamiseefektiivsusele (strateegia I) ja b) pärast õppimise teemalise teksti läbilugemist (strateegia II). 2. klassi testis II kord puudub. **Mehaaniline kordamine** tähendab, et õpilane õpib sõnu neid mitu korda läbi lugedes või mehaaniliselt korrates. **Taju alusel rühmitamist** kasutades loob õpilane sõnadest lauseid, jutu, luuletuse, kujutab neid ette pildina. **Mõistelist rühmitamist** kasutades leiab õpilane esmalt laiemad kategooriad, kuhu sõnad kuuluvad, ja jätab need meelde kategooriate kaupa. Sarnaseid strateegiaid kasutatakse igasuguse uue materjali õppimisel. Pikemas perspektiivis kõige ebaefektiivsem strateegia on mehaaniline kordamine. Rühmitamine erinevad viisid võimaldavad aga materjali seostada (nii uusi teadmisi omavahel kui ka sellega, mida juba varem teatakse). Sellisel viisil õpitud teadmised jäävad pikemaks ajaks meelde, neid on võimalik hiljem paremini meelde tuletada ja paindlikumalt kasutada. Lühiajaliseks meeldejätmiseks sobib ka mehaaniline kordamine.

Hinnang meeldejätmise strateegiate efektiivsusele. Näitab, kuivõrd efektiivseks õpilane iga meeldejätmise strateegiat hindab. Tulemusi tuleb vaadata koos: nii taju alusel kui mõistelise rühmitamise strateegiad on efektiivsemad kui lihtne kordamine. Õpilane võib kalduda õpitavat pähe õppima, kui hindab lihtsat kordamist efektiivsemaks kui teisi. See võib takistada õpitava mõistmist. Tähelepanu tuleks pöörata õpilastele, kes kuuluvad *võib vajada abi* rühma mõistelise ja taju alusel loodud strateegia hinnangus ja samal ajal ka *võib vajada abi* rühma mehaanilise kordamise hinnangus.

Olulise info eristamine tekstis. Oskus teha teksti alusel järeldusi, leida tekstis selle põhisõnumi seisukohalt olulised kohad. Tulemus näitab, kuivõrd õpilane on mõistnud õppimist käsitleva teksti sõnumit. Madal tulemus (kuulumine *võib vajada abi* rühma) viitab teksti mõistmise raskustele. Seda näitajat **tuleb arvestada meeldejätmise strateegia II tulemuse interpreteerimisel**. Kui õpilane pole teksti mõttest aru saanud, ei saa oodata, et ta hakkaks kasutama efektiivsemat strateegiat. 2. klassi testis puudub.

Efektiivse lugemisstrateegia kasutamine ja lugemisstrateegiate efektiivsuse tundmine. Tulemusi soovitame interpreteerida seotult: õpilase tulemus on *hea*, kui ta kasutas enda sõnul efektiivset strateegiat (*rühm 1*) ja strateegiate tundmise ülesande skoor on kõrge. Mõlema ülesande madal tulemus (õpilane kuulub ebaefektiivset strateegiat kasutajate rühma

ja strateegia tundmise alusel *võib vajada abi* rühma) viitab sellele, et õpilane ei erista efektiivsemaid ja ebaefektiivsemaid lugemisstrateegiaid ega oska teksti lugemise käigus valida sobivat strateegiat enda mõistmisprotsessi toetamiseks. Lisaks tuleb nende ülesannete tulemusi **seostada tekstimõistmise ülesande tulemusega** ning analüüsida nende kooskõla. Näiteks, kui kõikide ülesannete tulemused on suhteliselt madalad (õpilane kuulub *võib vajada abi* rühma), viitab see võimalusele, et õpilase kehvad tekstimõistmise tulemused on (vähemalt osaliselt) tingitud vähesest lugemisstrateegiate alast teadlikkusest ja oskustest neid strateegiaid kasutada. Kui tekstimõistmise ülesande tulemus on madal, kuid strateegiate tundmise ja kasutamise ülesanded on tehtud *keskmisel* või *üle keskmise* tasemel, võib see viidata muudele tekstimõistmisraskuste põhjustele (nt mäluprobleemid, lugemistehnilised raskused) või hoopis vähesele motivatsioonile lugemisülesande täitmisel. 2. klassi testis puudub.

Soov arvutamisülesannet edasi lahendada. Õpilaselt küsiti, kas ta soovib ülesannet pärast katkestamist edasi lahendada. Õpilane, kes kuulub *rühma 1*, soovis ülesannet edasi lahendada. Kui skoor on 0, ei soovinud õpilane ülesannet edasi lahendada. Soov ülesannet edasi lahendada võib näidata, et õpilane pingutab edasi ka keeruliste ja/või ebameeldivate ülesannete puhul (aeg sai liiga vara otsa). Kui õpilane ei soovinud ülesannet edasi lahendada, võib see viidata asjaolule, et ta pigem väldib raskeid ülesandeid. Tulemuse interpreteerimisel on vaja vaadata ka ebaõnnestumise põhjendusi. Tähelepanu tuleks pöörata nendele õpilastele, kes ei soovinud ülesannet edasi lahendada ja põhjendasid ebaõnnestumist enda madala võimekusega.

Iseseisev pingutamine. Tulemuseks on arvutamisülesande teise osa skoor, milles liidetakse kokku kõik tehted, mida laps arvutas iseseisvalt, abi kasutamata. Tulemus võib olla kolmandas ja kuuendas klassis vahemikus 0–8, teises klassis 0–6. Kõrge skoori (*üle keskmise* rühm) saanud õpilased pingutasid ja lahendasid ülesande iseseisvalt ära. Kuna pusletüki avamiseks ei pidanud õigesti vastama, võisid osad lapsed järjest vastata kõik valesti. Seega on **oluline vaadata ka arvutamise skoori**. Kui õpilase tulemus kuulub *võib vajada abi* rühma, võib tal olla raskusi iseseisva pingutamisega – ta pigem väldib keerukaid või igavaid ülesandeid. Interpreteerimisel tuleb arvestada sellega, et ülesande lahendamiseks oli aega kolm minutit, seega aeglasemad õpilased ei pruukinud jõuda ülesannet lahendada. Samuti võis õpilane jääda keerukate tehete juurde pidama – ta küll pingutas, aga ei kasutanud väga keerukate ülesannete juures abi.

Abi kasutamine lihtsate ülesannete korral. Tulemuseks on arvutamisülesande teise osa skoor, milles liidetakse kokku lihtsate ja keskmiste tehete juures abi kasutamine (0–8 või 0–6). Kui tulemus on kõrge, võib see tähendada, et õpilane ei taha pingutada ja kasutab abi võimalust kas siis, kui ta tegelikult saaks ülesandega iseseisvalt hakkama.

Abi kasutamine keeruliste ülesannete korral. Tulemuseks on arvutamisülesande teise osa skoor, milles liidetakse kokku abi kasutamine keeruliste tehete puhul (kolmandas ja kuuendas klassis 0–2, teises klassis 0–1). **Keeruliste ülesannete abi kasutamise skoori on vaja vaadata koos lihtsate ülesannete abi kasutamise skooriga.** Kui õpilane ei kasutanud abi lihtsate ega ka keeruliste ülesannete puhul, võib see tähendada, et ta tahab ka väga keerulised ülesanded ise ära teha või ta ei julge abi küsida ka siis, kui see on talle võimaldatud.

3.1.4. Enda tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamine

Tajutud võimekus. Tajutud võimekust on hinnatud seoses kolme ülesandega: sõnade õppimine, arvutamine ja sõna leidmine. Mida kõrgem on skoor, seda kõrgemaks hindab õpilane oma võimekust seoses nende ülesannete lahendamisega. Tähelepanu tuleks pöörata õpilastele, kelle tulemus kuulub *võib vajada abi* rühma. Need õpilased võivad õppimisel mitte pingutada (ja ülesande lahendamisega isegi mitte alustada), kuna arvavad, et ei saa niikuinii hakkama.

Sõna leidmise võrdluse täpsus. Tulemuseks on sõna „sinine“ otsimise ülesannete hindamise täpsus. Kui laps hindas, et esimene kord oli sõna leidmine lihtsam ja ta tegi esimese ülesande paremini (tähelepanu hoidmine – õigete vahe on positiivne arv), siis saab ta skooriks 1. Kui õpilane hindas, et ta tegi ülesande teisel korral paremini, ja tegigi teisel korral paremini (tähelepanu hoidmine – õigete vahe on negatiivne arv), siis saab ta samuti skooriks 1. Kui aga õpilase hinnang ja reaalne tulemus ei klapi, on skooriks 0 ehk ebaadekvaatne hinnang. Ebaadekvaatne hinnang võib viidata ebaadekvaatsele tajutud võimekusele ning raskustele enda tegevuse ja tulemuslikkuse hindamisega. Tulemuste interpreteerimisel on oluline arvestada sellega, et **ebaadekvaatne hinnang võib tulla väga väiksest erinevusest.**

Sõnade õppimise hindamise täpsus. Tulemuseks on sõnade õppimise ülesande hindamise täpsus. Õpilane hindab, mitu sõna tal meelde jäi. Hindamise täpsus esitatakse seoses sellega, mitu sõna ta tegelikult õigesti meelde jättis. Näiteks: kui õpilane arvas, et ta jättis meelde 15 sõna, aga testi tulemus näitab, et talle jäi meelde 10, siis esitatakse skoor 15/10. Vale hinnang võib viidata ebaadekvaatsele tajutud võimekusele ning raskustele enda tegevuse ja tulemuslikkuse hindamisega.

Kahe õppimiskorra võrdluse täpsus näitab, kas õpilane hindas õigesti (1) või valesti (0), missugusel õppimiskorral talle rohkem sõnu meelde jäi. Ebaadekvaatne hinnang võib viidata raskustele enda tegevuse ja tulemuslikkuse hindamisega. Tulemuste interpreteerimisel on

oluline arvestada sellega, et **ebaadekvaatne hinnang võib tulla väga väiksest erinevusest**. 2. klassis puudub.

Toimetuleku põhjendamine. Õpilane põhjendab nii seda, miks ta ülesande lahendamisega hakkama ei saanud (ebaedu arvutamises ülesandes) kui ka seda, miks ta sai (edu sõna otsimise ülesandes). Põhjendused on mõlemal korral järgmised: 1 – õpilane põhjendas enda toimetulekut väliste tingimustega (nt ülesanne oli kerge, aega oli vähe); 2 – õpilane põhjendas enda toimetulekut enda suurema või väiksema pingutamisega; 3 – õpilane põhjendas enda toimetulekut enda võimekusega (madal ebaedu korral ja kõrge edu korral); 4 – ükski neist põhjustest ei domineerinud. Tulemusi interpreteeritakse koos. Tähelepanu tuleks eriti pöörata nendele lastele, kes ebaedu põhjendasid enda madala võimekusega (*rühm 3*), aga edu kas pingutamisega (*rühm 2*) või väliste tingimustega (*rühm 1*).

3.1.5. Tulemused

Sõnade õppimine I ja II. Õigete vastuste skoor näitab, mitu sõna esitatud 21 sõnast märkis õpilane ära. Kolmandas ja kuuendas klassis on antud eraldi tulemused on eraldi I ja II testimiskorra kohta. Tulemusi tuleb **interpreteerida koos strateegiate kasutamise ja olulise info eristamisega tekstist**. Kui õpilane kuulub *võib vajada abi* rühma ja kasutas ebaefektiivset õppimise strateegiat, saaks tema edukust tõsta strateegiaid õpetades. Tähelepanelik tuleb olla ka *väga kõrge* skoori osas – õpilane võis spikerdada.

Teksti mõistmise skoor näitab õpilase tekstimõistmise tulemust. Kuulumine *üle keskmise* rühma näitab, et õpilane suudab teabeteksti infot leida, mõista ja meelde jätta. Kuulumine *võib vajada abi* rühma viitab aga sellele, et õpilasel võivad nendes oskustes olla olulised puudujäägid. Samas tuleb meeles pidada, et nii nagu iga testiülesande puhul, võib madal skoor olla tingitud ka õpilase madalast motivatsioonist või tähelepanu- ja keskendumisraskustest. Kuna tegemist on vaid ühe teksti ja väikese hulga valikvastustega küsimustega, **ei saa selle ülesande tulemusel väita kindlalt, missugusel tasemel on õpilase tekstimõistmisoskused**. Et saada terviklikku pilti lapse vastavatest oskustest, tuleb hindamisel kasutada ka teisi meetodeid.

Arvutamise skoor on iseseisvalt õigesti lahendatud arvutustehete summa. Tulemus võib olla vahemikus 0–12 (3. ja 6. klassis) või 0–10 (2. klassis). Kuna tegemist ei ole otseselt arvutamisoskuse hindamiseks mõeldud ülesandega, siis ei anna skoor adekvaatset pilti õpilase arvutamisoskusest. Tulemust tuleks **kasutada eelkõige selleks, et interpreteerida teisi arvutamises ülesandega seotud skooore**.

Sõna leidmine I ja II õiged. Sõna leidmise ülesande õigete vastuste summa (0–27). Tulemuste interpreteerimisel tuleb arvestada sellega, et kui õigete vastuste summa on 27, siis võis õpilane spikerdada – nt kasutada otsingufunktsiooni, et leida sõna „sinine“. Kui õpilase tulemus on *võib vajada abi* rühmas, võib tal olla tähelepanu hoidmisega raskusi. Kehv tulemus võib sõltuda ka sellest, kui hästi ja kiiresti laps lugeda oskab.

3.1.6. Tagasisidelehe näidised

3.1.6.1. Teise klassi õpilase õpi- ja enesemääratluspädevuse testi täidetud tagasisidelehe näidis

Õpilase nimi		Säde Võppiku					Sooritusrühm			
Kool	Linna Põhikool			Klass	2 a			Madal	Keskmine	Kõrge
Testi tegemise kuupäev	12.06.2018	Testi tegemisele kulunud aeg	45 min	Testi min-max	Tulemus					
USKUMUSED JA MOTIVATSIOON										
Juurdekasvuuskumused				0–4	2					
Huvi				0–3	1					
Õppimise motiivid: õppida on vahva				2–6	4					
Õppimise motiivid: oluline on kiitus ja võrdlus teistega				4–12	8					
MÕTLEMINE JA TÄHELEPANU										
Teadusmõistelise mõtlemise tase				0–12	6					
Mõtlemise paindlikkus				0–12	10					
Planeerimine: strateegia „lihtsamad enne“ kasutamine				0 – 4	2					
Strateegia nimetamine: järjest 1; mida–oskasin–enne 2; väga–lihtne–enne 3				1, 2, 3	2					
Tähelepanu hoidmine: õigete vahe				-27 – +27	4					
ÕPISTRATEEGIAD JA NENDE KASUTAMINE										

Meeldejätmise strateegiad sõnade õppimisel: mehaaniline kordamine 1; taju alusel rühmitamine 2; mõisteline rühmitamine 3	1, 2, 3	1			
Hinnang meeldejätmise strateegia efektiivsusele: mehaaniline kordamine	1–5	4			
Hinnang meeldejätmise strateegia efektiivsusele: taju alusel rühmitamine	1–5	3			
Hinnang meeldejätmise strateegia efektiivsusele: mõisteline rühmitamine	1–5	2			
Soov arvutamises ülesannet edasi lahendada: jah 1; ei 0	0, 1	1			
Iseseisev pingutamine	0–6	4			
Abi kasutamine lihtsate ülesannete korral	0–6	2			
Abi kasutamine keeruliste ülesannete korral	0–2	0			
ENDA TEGEVUSE JA TULEMUSLIKKUSE TEADVUSTAMINE					
Tajutud võimekus	0–3	1			
Sõna leidmise võrdluse täpsus: hindas õigesti 1; hindas valesti 0	0, 1	0			
Sõnade õppimise hindamise täpsus: õpilase hinnang / tegelik tulemus	0–21 / 0–21	5/12			
Toimetuleku põhjendamine – ebaedu: väline põhjus 1; pingutamine 2; võimekus 3; segagrupp 4	1, 2, 3, 4	1			
Toimetuleku põhjendamine – edu: väline põhjus 1; pingutamine 2; võimekus 3; segagrupp 4	1, 2, 3, 4	1			
TULEMUSED					
Sõnade õppimine	0–21	12			
Arvutamine (abi kasutamata)	0–12	7			
Sõna leidmine I õiged	0–27	6			
Sõna leidmine II õiged	0–27	10			
Tulemuse tähendus:		Võib vajada abi		Keskmine	Üle keskmise

Antud õpilase tulemuste interpreteerimise näidis:

Uskumused ja motivatsioon

- **Juurdekasvuuskumused.** Õpilane sai juurdekasvuuskumuste tulemuseks 2 punkti ja seega võib ta seoses juurdekasvuuskumustega vajada abi. *Võib vajada abi* sooritusrühmas õpilane võib kalduda arvama, et pingutamine ei aita tal paremaks saada, lisaks võib ta pingutamist pidada nõrkuse näitajaks.
- **Huvi.** Huvi tulemus oli 1 ja seega ta võib ka huvi osas vajada toetust (õpilasel on märgitud sooritusrühmaks *võib vajada abi* ja *keskmise*). Madalam huvi skoor võib viidata sellele, et õpilane ei huvitu eriti õppimisest ja seetõttu ei taha ka pingutada. Samas olid huvi küsimused seotud kindlate ülesannetega (sõnade õppimine, arvutamine ja sõna leidmine), seega ei saa nende tulemuste põhjal väita, et õpilane pole üldse õppimisest huvitatud.
- **Õppimise motiivid.** Õppimise motiivide juures on näha, et õpilane kuulus „õppida on vahva“ motiivi puhul samuti *võib vajada abi* ja *keskmisesse* rühma (4 punkti). „Oluline on kiitus ja võrdlus teistega“ motiivi juures *keskmisesse* sooritusrühma (8 punkti). Seega on ta hinnanud õppimise motiivideks nii huvi kui ka väliseid tegureid (nt teiste kiitus) sarnaselt *keskmisel* tasemel ja mõneti kõrgemalt kui eelnevalt hinnatud kindlate ülesandetüüpidega seotud huvi.

Mõtlemine ja tähelepanu

- **Teadusmõistelise mõtlemise tase.** Õpilane sai teadusmõistelise mõtlemise ülesande eest 6 punkti ja kuulus seega *üle keskmise* sooritusrühma. See tähendab, et võrreldes teiste õpilastega on ta teadusmõisteline mõtlemine väga heal tasemel.
- **Mõtlemise paindlikkus.** Samuti kuulus ta ka mõtlemise paindlikkuses *üle keskmise* sooritusrühma (10 punkti). Teadusmõistelise mõtlemise tase ja mõtlemise paindlikkuse tulemus viitavad sellele, et tal ei tohiks olla raskusi keerukate ülesannete lahendamisel.
- **Planeerimine: strateegia „lihtsamad enne kasutamine“.** Planeerimise skoor oli õpilasel 2 ja sellega kuulus ta *võib vajada abi* ja *keskmisesse* sooritusrühma. Planeerimise ülesandes oli vaja võimalikult kiiresti arvutada. Õpilane vastas, et tema strateegiaks oli teha ära ülesanded, mida ta oskas (strateegia nimetamise grupp 2). See tähendab, et ta ei lahendanud planeerimise ülesannet parima strateegiaga (st väga lihtsad enne), kuid kasutas siiski head strateegiat.
- **Tähelepanu hoidmine – õigete vahe.** Lisaks sai ta tähelepanu hoidmise juures skooriks 4, mis näitab, et ta tegi teise tähelepanu ülesande paremini kui esimese. Tähelepanu ülesannetes oli vaja otsida ühte sõna teiste hulgast, teises tähelepanu ülesandes liikus segaja mööda ekraani, seega vaatamata segajale suutis õpilane oma tähelepanu hoida ülesande lahendamisel. Sealjuures kuulus ta sõna leidmine II juures

üle keskmise sooritusrühma (vt tulemused -> sõna leidmine II õiged -> 10 punkti). Võib järeldada, et õpilasel on hea tähelepanu hoidmise tase.

Õpistrateegiad ja nende kasutamine

- **Meeldejätmise strateegiad sõnade õppimisel.** Õpilane vastas, et sõnade õppimise ülesandes kasutas ta mehaanilise kordamise strateegiat ehk õppis sõnu neid mitu korda läbi lugedes ja/või korrates. See strateegia ei ole kõige efektiivsem, kuid on tema klassitasemel ja vanuserühmas väga levinud (79,5% õpilastest).
- **Hinnang meeldejätmise strateegiate efektiivsusele.** Mehaanilist kordamist hindas õpilane võrreldes teistega *keskmisel* tasemel (4 punkti), samuti ka tajutavate sõnade loomine (nt õpitavatest sõnadest lausete loomine) hindas ta *keskmiselt* heaks (3 punkti), kuid mõistelist rühmitamist pigem kehvaks strateegiaks (2 punkti). Viimasega kuulus ta ka *võib vajada abi* sooritusrühma. Õpilase vastused viitavad sellele, et ta võib kalduda õpitavat pähe õppima, mis omakorda võib takistada õpitava mõistmist. Mehaaniline kordamine on sobilik lühiajaliseks meeldejätmiseks, kuid mõisteline rühmitamine aitab õpitavat materjali pikemaks ajaks meelde jätta ja seeläbi ka õpitut omavahel seostada. Siiski sai õpilane sõnade õppimise skooriks 12 ja kuulus sellega *üle keskmise* sooritusrühma. Seega ta oskab mehaanilist kordamist hästi kasutada, kuid vajaks toetust efektiivsemate strateegiate kasutamise osas. Kuna õpilase teadusmõisteline mõtlemine on kõrgel tasemel, oleks ta võimeline ka mõistelise rühmitamise strateegiat kasutama. Kui ka klassis üldiselt mõistelise rühmitamise strateegiat alahinnatakse, võiks õpetaja strateegiate õpetamisele rohkem tähelepanu pöörata.
- **Soov arvutamises ülesannet edasi lahendada.** Õpilane sai valida, kas ta soovib arvutamises ülesannet edasi lahendada pärast seda, kui tal oli see eelnevalt pooleli jäänud. Ta vastas jaatavalt (nagu enamik, 88,7% tema klassitaseme õpilastest).
- **Iseseisev pingutamine ja abi kasutamine.** Arvutamises ülesannet edasi tehes sai ta iseseisva pingutamise skooriks 4 punkti ja kuulus sellega *võib vajada abi* sooritusrühma. Samuti kuulus ta *võib vajada abi* sooritusrühma. Arvutamise koondskoori juures (vt tulemused -> arvutamine (abi kasutamata)). Iseseisva pingutamise skoor näitab seda, mitu ülesannet lahendas õpilane abi kasutamata („Abi“ nuppu vajutades tuli vastus ette). Õpilane lahendas vähem ülesandeid ise võrreldes teiste tema klassitaseme õpilastega. „Abi“ kasutas ta lihtsate ülesannete juures ja keerulised lahendas ise (Abi kasutamise skoor 0). Võimalik, et õpilane ei olnud motiveeritud lihtsaid ülesandeid lahendama.

Enda tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamine

- **Tajutud võimekus.** Õpilane sai tajutud võimekuse skooriks 1 ja kuulus seega *võib vajada abi* sooritusrühma. Tajutud võimekuse küsimused olid sarnaselt huvi küsimustele esitatud kindlate ülesannete kohta (sõnade õppimine, arvutamine ja sõna leidmine). Õpilase tulemused juurdekasvuuskumustes, huvis ja tajutud võimekuses olid

kõik pigem madalad. Võimalik, et õpilase madalam huvi ja tajutud võimekus on seotud sellega, et õpilane usub, et õppimisest pole niikuinii kasu.

- **Sõna leidmise võrdluse täpsus.** Sõna leidmise võrdluse täpsuse juures hindas õpilane ennast valesti (sai valida, kas tegi sõna leidmise ülesande paremini esimesel või teisel korral, sh teisel korral oli ekraanil ka segaja). Tema klassitasemel hindas ennast valesti 61,9% õpilastest. Tulemustest (tähelepanu hoidmine → õigete vahe) on näha, et õpilane tegi teise ülesande paremini, seega vastas ta kas seda, et tegi paremini esimese (ehk lihtsama) ülesande või tegi mõlemad sama hästi. Koos tajutud võimekuse madala skooriga võib oletada, et õpilane kaldub oma oskusi ja teadmisi alahindama. Seda kinnitab ka tulemuste all olev sõna leidmine II õiged, milles ta on *üle keskmise* sooritusrühmas.
- **Sõnade õppimise hindamise täpsus.** Õpilane sai vastata, mis ta arvab, mitu sõna talle meelde jäi. Õpilase tulemus on 5/12, seega ta arvas, et vastas õigesti 5 sõna, kuid tegelikult oli tal õigeid vastuseid 12. Seega ta alahindas ka siin oma tulemust, mis viitab pigem madalale tajutud võimekusele. Sealjuures kuulus õpilane sõnade õppimises saadud tulemusega *üle keskmise* sooritusrühma.
- **Toimetuleku põhjendamine.** Ülesande lahendamisel kogetud ebaedu (ülesanne ei saanud valmis) põhjendas õpilane välise põhjusega (nt aega oli vähe), samuti põhjendas ka kogetud edu välise põhjendusega (nt ülesanne oli kerge).

Kokkuvõte: Õpilase tajutud võimekus võib olla pigem madal, õpilane võib kalduda uskuma, et õppimisest pole kasu, seega ei pruugi ta ka õppimisel alati pingutada. Samas on õpilasel head mõtlemisoskused, head tulemused sõnade õppimises ja tähelepanus. Ta vajaks toetust efektiivsemate õpistrateegiate õppimiseks ja ka seoses uskumuste, tajutud võimekuse ja huviga.

3.1.6.2. Kuuenda klassi õpilase õpi- ja enesemääratluspädevuse testi täidetud tagasisidelehe näidis

Õpilase nimi		Säde Võppiku					Sooritusrühm			
Kool	Linna Põhikool			Klass	6.a	Testi min-max	Tulemus	Madal	Keskmine	Kõrge
Testi tegemise kuupäev		12.06.2018	Testi tegemisele kulunud aeg		45 min					
USKUMUSED JA MOTIVATSIOON										
Juurdekasvuuskumused						0–4	4			
Huvi						0–3	0			

Õppimise motiivid: ei taha pahandada saada	1–5	1,5			
Õppimise motiivid: ei taha häbi tunda	1–5	1			
Õppimise motiivid: oluline teistest parem olla	1–5	1			
Õppimise motiivid: õppida on vahva	1–5	1			
MÕTLEMINE JA TÄHELEPANU					
Teadusmõistelise mõtlemise tase	0–12	0			
Mõtlemise paindlikkus	0–12	12			
Planeerimine: strateegia „lihtsamad enne“ kasutamine	0–4	3			
Strateegia nimetamine: järjest 1; mida–oskasin–enne 2; väga–lihtne–enne 3	1, 2, 3	2			
Tähelepanu hoidmine: õigete vahe	-27 – +27	1			
ÕPISTRATEEGIAD JA NENDE KASUTAMINE					
Meeldejätmise strateegiad sõnade õppimisel I: mehaaniline kordamine 1; taju alusel rühmitamine 2; mõisteline rühmitamine 3	1, 2, 3	1			
Meeldejätmise strateegiad sõnade õppimisel II: mehaaniline kordamine 1; taju alusel rühmitamine 2; mõisteline rühmitamine 3	1, 2, 3	1			
Hinnang meeldejätmise strateegia efektiivsusele: mehaaniline kordamine	1–5	5			
Hinnang meeldejätmise strateegia efektiivsusele: taju alusel rühmitamine	1–5	2			
Hinnang meeldejätmise strateegia efektiivsusele: mõisteline rühmitamine	1–5	1			
Olulise info eristamine tekstis	0–5	3			
Efektiivse lugemisstrateegia kasutamine: kasutas 1, ei kasutanud 0	0, 1	0			
Lugemisstrateegiate efektiivsuse tundmine	0–8	3			
Soov arvutamises ülesannet edasi lahendada: jah 1; ei 0	0, 1	1			
Iseseisev pingutamine	0–8	7			
Abi kasutamine lihtsate ülesannete korral	0–8	0			

Abi kasutamine keeruliste ülesannete korral	0–2	0			
ENDA TEGEVUSE JA TULEMUSLIKKUSE TEADVUSTAMINE					
Tajutud võimekus	0–3	2			
Sõna leidmise võrdluse täpsus: hindas õigesti 1; hindas valesti 0	0,1	0			
Sõnade õppimise hindamise täpsus I: õpilase hinnang / tegelik tulemus	0–21 / 0–21	12/12			
Sõnade õppimise hindamise täpsus II: õpilase hinnang / tegelik tulemus	0–21 / 0–21	10/13			
Kahe õppimiskorra võrdluse täpsus: hindas õigesti 1; hindas valesti 0	0,1	0			
Toimetuleku põhjendamine – ebaedu: väline põhjus 1; pingutamine 2; võimekus 3; segagrupp 4	1, 2, 3, 4	4			
Toimetuleku põhjendamine – edu: väline põhjus 1; pingutamine 2; võimekus 3; segagrupp 4	1, 2, 3, 4	4			
TULEMUSED					
Sõnade õppimine I	0–21	12			
Sõnade õppimine II	0–21	13			
Teksti mõistmine	0–5	1			
Arvutamine (abi kasutamata)	0–12	10			
Sõna leidmine I õiged	0–27	17			
Sõna leidmine II õiged	0–27	18			
Tulemuse tähendus:		Võib vajada abi		Keskmine	Üle keskmise

Antud õpilase tulemuste interpreteerimise näidis:

Uskumused ja motivatsioon

- **Juurdekasvuuskumused.** Õpilane sai juurdekasvuuskumuste tulemuseks 4 punkti ja seega kuulus *keskmisesse* ja *üle keskmise* sooritusrühma. Neli punkti on maksimaalne tulemus, mis tähendab, et õpilane valis kõikide valikute hulgast ainult

juurdekasvuuskumustele viitavad valikud. Seega ta üldiselt usub, et õpioskused on pingutamise ja tegutsemise tulemusena arendatavad.

- **Huvi.** Huvi tulemus oli 0 ehk minimaalne võimalik tulemus, sellega kuulus õpilane *võib vajada abi* sooritusrühma. See võib tähendada, et õpilane ei huvitu eriti õppimisest ja seetõttu ei taha ka pingutada. Samas olid huvi küsimused seotud kindlate ülesannetega (sõnade õppimine, arvutamine ja sõna leidmine), seega ei saa nende tulemuste põhjal väita, et õpilane pole üldse õppimisest huvitatud, vaid et teatud tüüpi ülesannete lahendamise juures võib ta vajada toetust huvi tõstmiseks.
- **Õppimise motiivid.** Õpilane kuulus „ei taha pahandada saada“ motiivi puhul *keskmisesse* rühma (1,5 punkti). „Ei taha häbi tunda“, „oluline teistest parem olla“ ja „õppida on vahva“ motiivide juures kuulus õpilane aga *võib vajada abi* sooritusrühma, saades iga motiivi juures ühe punkti. Seega on õpilase kontrollitud ja ka autonoomne motivatsioon pigem madal. Madal kontrollitud motivatsioon võib viidata sellele, et õpilast ei motiveeri niivõrd välised tegurid (nt võrdlus teistega). Madal autonoomne motivatsioon ja ka madal huvi viitavad sellele, et õpilane ei tunne õppimisest rõõmu, seega vajaks ta toetust huvi ja autonoomse motivatsiooni tõstmiseks.

Mõtlemine ja tähelepanu

- **Teadusmõistelise mõtlemise tase.** Õpilane sai teadusmõistelise mõtlemise ülesande eest 0 punkti ja kuulus seega *võib vajada abi* sooritusrühma. See tähendab, et võrreldes teiste õpilastega on ta teadusmõisteline mõtlemine pigem madalal tasemel. Õpilane võib olla raskustes keerukama materjali õppimisega ja rühmitamisega seotud õpistrateegiate kasutamisega.
- **Mõtlemise paindlikkus.** Õpilane kuulus mõtlemise paindlikkuses *üle keskmise* sooritusrühma (12 punkti). Kuigi õpilane ei saanud teadusmõistelise mõtlemise juures ühtegi punkti, viitab paindlikkuse tulemus siiski oskusele leida erinevaid lahendusi ja divergentse mõtlemise võimet, mis omakorda võib olla ka hea eeldus teadusmõistelise mõtlemise suunas liikumiseks.
- **Planeerimine: strateegia „lihtsamad enne kasutamine“.** Planeerimise skoor oli õpilasel 3 ja sellega kuulus ta *keskmisesse* sooritusrühma. Planeerimise ülesandes oli vaja võimalikult kiiresti arvutada. Õpilane vastas, et tema strateegiaks oli teha ära ülesanded, mida ta oskas (**strateegia nimetamise** grupp 2). See tähendab, et ta ei lahendanud planeerimise ülesannet küll parima strateegiaga (st väga lihtsad enne), kuid kasutas siiski head strateegiat.
- **Tähelepanu hoidmine – õigete vahe.** Lisaks sai ta tähelepanu hoidmise juures skooriks 1, mis näitab, et ta sai mõlemas tähelepanu ülesandes sarnase tulemuse (tegi teise tähelepanu ülesande 1 punkti võrra paremini kui esimese). Tähelepanu ülesannetes oli vaja otsida ühte sõna teiste sõnade hulgast, teises tähelepanu ülesandes liikus lisaks segaja mööda ekraani. Seega, vaatamata segajale suutis õpilane oma tähelepanu hoida ülesande lahendamisel. Sealjuures kuulus ta Sõna leidmine I ja II

juures *üle keskmise* sooritusrühma (tulemused -> sõna leidmine I ja II õiged -> 17 ja 18 punkti). Võib järeldada, et õpilasel on hea tähelepanu hoidmise tase.

Õpistrateegiad ja nende kasutamine

- **Meeldejätmise strateegiad sõnade õppimisel I ja II.** Õpilane vastas mõlemal korral, et sõnade õppimise ülesandes kasutas ta mehaanilise kordamise strateegiat ehk õppis sõnu neid mitu korda läbi lugedes ja/või korrates. See strateegia ei ole kõige efektiivsem, kuid on tema vanuserühmas väga levinud (esimesel korral vastas samamoodi 82,2% tema klassitaseme õpilastest). Sõnade õppimise ülesanded I ja II olid õpipädevuse testi alguses ja lõpus. Vahepeal said õpilased teha ülesannet, milles oli vaja lugeda teksti, kuidas saab sõnu kõige kiiremini õppida. Selles tekstis selgitati, et rühmitamine on efektiivsem meeldejätmisviis kui mehaaniline kordamine. Sellegipoolest kasutas õpilane ka teisel korral mehaanilist kordamist sõnade õppimiseks (teisel korral vastas samamoodi 45,1% tema klassitaseme õpilastest). Mõlemal korral kuulus õpilane sõnade õppimise tulemuste juures *keskmisesse* sooritusrühma (vt tulemused -> sõnade õppimine I ja II õiged).
- **Hinnang meeldejätmise strateegiate efektiivsusele.** Mehaanilist kordamist hindas õpilane väga heaks strateegiaks (viis punkti viiest), kuid taju alusel rühmitamist (2 punkti) ja mõistelist rühmitamist (1 punkt) pigem kehvaks strateegiaks. Õpilase vastused viitavad sellele, et ta võib kalduda õpitavat pähe õppima, mis omakorda võib takistada õpitava mõistmist. Mehaaniline kordamine on sobilik lühiajaliseks meeldejätmiseks, kuid mõisteline rühmitamine aitab õpitavat materjali pikemaks ajaks meelde jätta ja seeläbi ka õpitut omavahel seostada. Siiski sai õpilane sõnade õppimise skooriks 12-13 ja kuulus sellega *keskmisesse* sooritusrühma. Seega ta oskab mehhaanilist kordamist pigem hästi kasutada, kuid vajaks toetust efektiivsemate strateegiate kasutama õppimise osas.
- **Olulise info eristamine tekstis.** Õpilane sai olulise info eristamise eest 3 punkti ja kuulus sellega *keskmisesse* sooritusrühma. Tulemus viitab sellele, et õpilasel on keskmisel tasemel oskus mõista käsitletava teksti sõnumit. Sellegipoolest oli ta teksti mõistmise juures *võib vajada abi* sooritusrühmas (tulemused -> teksti mõistmine, 1 punkt). Olulise info eristamise ja teksti mõistmise skoorid on seotud sama tekstiga, mis esitati õpilastele kaks korda. Olulise info eristamise ülesannet tegid õpilased siis, kui olid tekstimõistmise ülesande juba ära teinud ehk teksti kohta käivatele küsimustele juba vastanud. Võimalik, et õpilane luges teksti tähelepanelikumalt alles siis, kui ülesandeks oli olulised laused ära märkida.
- **Efektiivse lugemisstrateegia kasutamine ja lugemisstrateegiate efektiivsuse tundmine.** Tulemused näitasid, et õpilane ei kasutanud teksti lugemiseks efektiivset lugemisstrateegiat (0 punkti) ja ta oli ka efektiivsete strateegiate tundmises *võib vajada abi* sooritusrühmas (3 punkti). Kuigi olulise info eristamise tulemus oli *keskmine*, viitavad tekstimõistmise ja lugemisstrateegiate tulemused siiski sellele, et õpilane vajaks efektiivsemate lugemisstrateegiate õppimiseks tuge.

- **Soov arvutamisülesannet edasi lahendada.** Õpilane sai valida, kas ta soovib arvutamisülesannet edasi lahendada pärast seda, kui tal oli see eelnevalt pooleli jäänud. Ta vastas jaatavalt nagu ka enamik tema klassitaseme õpilastest (93,8%).
- **Iseseisev pingutamine ja abi kasutamine.** Arvutamisülesannet edasi tehes sai ta iseseisva pingutamise skooriks 7 punkti ja kuulus sellega *keskmisesse* sooritusrühma. Lisaks kuulus ta *üle keskmise* sooritusrühma arvutamise koondskoori juures (vt tulemused -> arvutamine, abi kasutamata). Iseseisva pingutamise skoor näitab seda, mitu ülesannet lahendas õpilane abi kasutamata („Abi“ nuppu vajutades tuli vastus ette). Seega õpilane lahendas peaaegu kõik ülesanded ise ja tegi enamiku neist ka õigesti. „Abi“ nuppu ei kasutanud ta ka keeruliste ülesannete puhul, kuid kuna tema arvutamise skoor oli kõrge, võib oletada, et ta ei vajanudki nende ülesannete puhul abi.

Enda tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamine

- **Tajutud võimekus.** Õpilane sai tajutud võimekuse skooriks 2 ja kuulus seega *üle keskmise* sooritusrühma. Tajutud võimekuse küsimused olid sarnaselt huvi küsimustele esitatud kindlate ülesannete kohta (sõnade õppimine, arvutamine ja sõna leidmine). Õpilase tajutud võimekuse skoor viitab sellele, et ta hindab oma oskusi ülesandeid lahendada üsna kõrgelt.
- **Sõna leidmise võrdluse täpsus.** Sõna leidmise võrdluse täpsuse juures hindas õpilane ennast valesti (sai valida, kas tegi paremini esimese või teise sõna leidmise ülesande, sh teisel ülesandel oli ekraanil ka segaja). Tema klassitasemel hindas ennast valesti 57,2% õpilastest. Tulemustest (tähelepanu hoidmine -> õigete vahe) on näha, et õpilane tegi teise ülesande ühe sõna võrra paremini, seega vastas ta kas seda, et tegi paremini esimese ehk lihtsama ülesande või tegi mõlemad sama hästi. Tulemuste vahe on siiski väga väike ja kui õpilane vastas, et ta tegi mõlemad sama hästi, siis ta vastas pigem adekvaatselt.
- **Sõnade õppimise hindamise täpsus.** Õpilane sai sõnade õppimise I ja II juures vastata, mis ta arvab, mitu sõna talle meelde jäi. Õpilase tulemus on esimesel puhul 10/10 ja teisel 10/13. Seega esimese ülesande juures vastas ta täpselt õigesti, mitu sõna tal meelde jäi. Teisel korral aga arvas ta, et meelde jäi 10 sõna, kuid tegelikult vastas ta õigesti 13 sõna. Seega alahindas ta ennast.
- **Kahe õppimiskorra võrdluse täpsus.** Õpilane sai tulemuseks 0 ehk ta ei hinnanud ennast täpselt (samal klassitasemel ei hinnanud ennast täpselt 27,7%). Kuna õpilasel jäi teisel korral rohkem sõnu meelde, võis ta vastata, et tal jäi esimesel korral rohkem sõnu meelde või et mõlemal korral jäi meelde võrdselt sõnu. Sõnade õppimise hindamise täpsuse järgi hindas ta tõenäoliselt, et mõlemal korral jäi sama palju meelde (arvas, et mõlemal korral jäi meelde kümme sõna).
- **Toimetuleku põhjendamine.** Ülesande lahendamisel kogetud ebaedu (ülesanne ei saanud valmis) ja edu (ülesanne läks hästi) põhjendas õpilane erinevat tüüpi põhjendustega (skoor 4), seega ei tulnud tema vastustest välja selget põhjenduste suunda.

Kokkuvõte: Õpilase tulemused juurdekasvu-uskumustes ja tajutud võimekuses olid *üle keskmise*, ka iseseisva pingutamise osas oli õpilane keskmises sooritusrühmas. Huvi ja õppimise motiivide tulemused näitasid, et nende puhul võiks ta vajada abi. Seega õpilane usub, et õppimisest on kasu ja ta on üsna kindel ka oma oskustes, lisaks on ta osade ülesannete juures valmis ka pingutama (nt arvutamise ülesanne), kuid teisalt näitavad tulemused, et tal on enda hinnangul pigem madal huvi ja motivatsioon õppida. Mõtlemisoskuste, tekstimõistmise ja õpistrateegiate tulemused näitavad, et õpilasel võib olla raskusi keerukate ülesannete lahendamisega ja ta vajaks toetust mõtlemisoskuste arendamiseks ja efektiivsemate õpistrateegiate omandamiseks. Efektiivsemate õpistrateegiate omandamine võib aidata tõsta ka huvi ja motivatsiooni

3.1.6.3. Õpi- ja enesemääratluspädevuse testi klassi tagasisidelehe näidis

Kool: Kooli Nimi	Klass: 6.x	Testi täitnud õpilaste arv: 15	Kuupäev: 14.05.2018							
Tabelis on esitatud õpilaste arv igas sooritusrühmas			Sooritusrühm							
			Madal	Keskmine	Kõrge	1	2	3	4	
USKUMUSED JA MOTIVATSIOON										
Juurdekasvuuskumused	7		5		3					
Huvi	6		4		5					
Õppimise motiivid: ei taha pahandada saada	4	8			3					
Õppimise motiivid: ei taha häbi tunda	3	8			4					
Õppimise motiivid: oluline teistest parem olla	5	7			3					
Õppimise motiivid: õppida on vahva	4	4	7							
MÕTLEMINE JA TÄHELEPANU										
Teadusmõistelise mõtlemise tase	8		4		2					
Mõtlemise paindlikkus	6		7			2				
Planeerimine: strateegia „lihtsamad enne“ kasutamine	4	8			3					

Strateegia nimetamine: järjest 1; mida–oskasin–enne 2; väga–lihtne–enne 3				5	5	5	
Tähelepanu hoidmine: õigete vahe	2	7	6				
ÕPISTRATEEGIAID JA NENDE KASUTAMINE							
Meeldejätmise strateegiad sõnade õppimisel I: mehaaniline kordamine 1; taju alusel rühmitamine 2; mõisteline rühmitamine 3				10	3	2	
Meeldejätmise strateegiad sõnade õppimisel II: mehaaniline kordamine 1; taju alusel rühmitamine 2; mõisteline rühmitamine 3				7	4	4	
Hinnang meeldejätmise strateegia efektiivsusele: mehaaniline kordamine	9		4				
Hinnang meeldejätmise strateegia efektiivsusele: taju alusel rühmitamine	4	5	6				
Hinnang meeldejätmise strateegia efektiivsusele: mõisteline rühmitamine	3	10		2			
Olulise info eristamine tekstis	5	8		2			
Efektiivse lugemisstrateegia kasutamine: kasutas 1				7			
Lugemisstrateegiate efektiivsuse tundmine	5	6	4				
Soov arvutamisülesannet edasi lahendada: jah 1				13			
Iseseisev pingutamine	3	10		2			
Abi kasutamine lihtsate ülesannete korral: kasutas abi (1-8 korda) 1				3			
Abi kasutamine keeruliste ülesannete korral: kasutas abi (1-2 korda) 1				12			
ENDA TEGEVUSE JA TULEMUSLIKKUSE TEADVUSTAMINE							
Tajutud võimekus	4	8	3				
Sõna leidmise võrdluse täpsus: hindas õigesti 1				7			
Sõnade õppimise hindamise täpsus I: alahindas (õpilase hinnang < tegelik tulemus) 1; ülehindas (õpilase hinnang > tegelik tulemus) 2;				6	5	4	

täpne hinnang (õpilase hinnang = tegelik tulemus) 3				
Sõnade õppimise hindamise täpsus II: alahindas (õpilase hinnang < tegelik tulemus) 1; ülehindas (õpilase hinnang > tegelik tulemus) 2; täpne hinnang (õpilase hinnang = tegelik tulemus) 3		5	6	4
Kahe õppimiskorra võrdluse täpsus: hindas õigesti 1		6		
Toimetuleku põhjendamine – ebaedu: väline põhjus 1; pingutamine 2; võimekus 3; segagrupp 4		5	2	1
Toimetuleku põhjendamine – edu: väline põhjus 1; pingutamine 2; võimekus 3; segagrupp 4		7	1	2
TULEMUSED				
Sõnade õppimine I	3	10	2	
Sõnade õppimine II	2	10	3	
Tekstimõistmine	4	9	2	
Arvutamine (abi kasutamata)	1	12	2	
Sõna leidmine I õiged	2	10	3	
Sõna leidmine II õiged	1	13	1	
Tulemuse tähendus:		Võib vajada abi		Keskmine
				Üle keskmise

3.2. Suhtlus- ja enesemääratluspädevuse testi tagasisideleht. Näitajate kirjeldused

3.2.1. Uskumused, teadmised ja oskused

Juurdekasvuuskumused. Väljatoodud tulemus näitab, kuivõrd õpilane kaldub arvama, et võimekus ja suhete kvaliteet on pingutamise ja tegutsemise tulemusena arendatavad. Mida kõrgem on skoor, seda rohkem kaldub õpilane arvama, et võimekus on arendatav ja

sotsiaalsetes situatsioonides olulised aspektid muutetavad. Tähelepanu tuleks eelkõige pöörata madala skoori saanud õpilastele (sooritusrühm: *võib vajada abi*), kes võivad mitte pingutada, sest peavad seda nõrkuse näitajaks või ei pruugi sotsiaalsetes situatsioonides abi otsida, kuna peavad negatiivseid suhtemustreid muutmatuteks.

Näoilmete äratundmine. Tulemus näitab õppija oskust tunda ära näoväljenduste järgi kuut põhiemotsiooni, seda nii omavanustel kui ka täiskasvanutel. Kõrgem skoor näitab õppijate paremat oskust näoväljendusi ja nendele vastavaid emotsioone ära tunda. Madal skoor (kuulumine rühma *võib vajada abi*) näitab, et õppijal on raskem teatud näoväljendusi ja nendega seotud emotsioone ära tunda. Tähelepanu tuleks pöörata madala rühma õpilastele.

Sõnavarapädevus: sõnatähenduse tundmine. Ülesande tulemus näitab õpilase sõnatähenduste tundmist emotsioone, isikuomadusi või inimestevahelist suhtlust tähistava sõnavara osas. Kõrgem skoor näitab õpilase paremat sõnatähenduste tundmist. Tähelepanu tuleks pöörata õpilastele, kelle skoor on madal (sooritusrühm *võib vajada abi*). Neil võib suhtlemisel (ja ka õppimisel) olla takistuseks suhteliselt piiratud sõnavara.

Sotsiolingvistiline pädevus: suhtlusrepliikide valimine. Suhtlusrepliikide valimise skoores on tagasisidelehel kolm. **Sobilike** suhtlusrepliikide skoor näitab, kui palju valis õpilane nii sisu kui ka keelevahendite poolest sobilikke suhtlusrepliike. Mida kõrgem on õpilase skoor, seda paremad sotsiolingvistilised teadmised tal on, ehk seda paremini teab õpilane, kuidas jõuda suhtluseesmärgini kasutades selleks sobilikke keelevahendeid. **Sobimatu sisuga** suhtlusrepliikide skoor näitab, kui palju valis õpilane sobimatu sisuga (kuid samal ajal keeleliselt sobivaid) suhtlusrepliike. Mida kõrgem on õpilase skoor (kuulub *võib vajada abi* rühma), seda rohkem eksis ta suhtluseesmärgi saavutamiseks sobiva sisuga suhtlusrepliigi valikus. **Sobimatute keelevahenditega** suhtlusrepliikide skoor näitab, kui palju valis õpilane sobimatute keelevahenditega (kuid samal ajal sobiva sisuga) suhtlusrepliike (nt sobimatu pöördumine või eksimine viisakusreeglites). Mida kõrgem on õpilase skoor (kuulub *võib vajada abi* rühma), seda rohkem eksis ta suhtluseesmärgi saavutamiseks sobivate keelevahenditega suhtlusrepliigi valikul. Sellise skoori saanud õpilane võib suhtlemisel olla raskustes enda sõnalisel väljendamisel. Tulemuste interpreteerimisel **tuleb vaadata kolme skoori koos**. Mida kõrgem on sobilike valikute ja madalam sobimatute valikute hulk, seda paremad sotsiolingvistilised teadmised õpilasel on. Tähelepanu tuleks pöörata lastele, kes kuuluvad madalasse rühma sobilike suhtlusrepliikide valikus, kuid kõrgesse rühma sobimatu sisu ja sobimatute keelevahenditega suhtlusrepliikide valikul. Nendel õpilastel on suhteliselt kehvad sotsiolingvistilised teadmised, mis võivad põhjustada raskusi sotsiaalsel suhtlemisel eakaaslaste ja täiskasvanutega.

3.2.2. Info märkamine ja tõlgendamine

Info märkamine. Info märkamise protsessi edukust näitab tagasisidelehel õigete vastuste skoor. See näitab, kui täpselt on laps märganud ja meelde jättnud suhtlusolukorra videost nähtud infot. Mida kõrgem on õpilase skoor, seda õigemini suutis ta ära tunda, millised vastusevariantides esitatud faktid tõepoolest videoloos olid ja millised mitte. Madal skoor võib viidata tähelepanuprobleemile ja/või raskustele olulise info eristamisel ebaolulisest ja/või meeldejätmises ja meenutamises.

Toimetulekut soodustav info tõlgendamine. Info tõlgendamise edukust iseloomustab tagasisidelehel toimetulekut soodustava tõlgendamise skoor. See näitab millisel määral omistab õpilane suhtlusolukorras saadud infole suhtlemist ja toimetulekut toetavaid tähendusi ja välistab toimetulekut takistavaid. Mida kõrgem on õpilase skoor, seda tõenäolisemalt tõlgendab ta suhtlusolukordi konstruktiivselt, st edasist suhtlemist ja toimetulekut toetaval moel. Väga madal skoor (sooritusrühm: *võib vajada abi*) võib viidata vildakustele õpilase poolt tehtavates tõlgendustes ja vajadusele tema tõlgendusi lähemalt uurida ning suunata teda toimetulekut soodustavaid tõlgendusi kaaluma.

3.2.3. Tegevuse planeerimine ja valikute tegemine

Negatiivse emotsioonide reguleerimise strateegiad. Negatiivsete emotsioonidega toimetulekut iseloomustab tagasisidelehel toimetulekut soodustavate strateegiate eelistamise skoor. See näitab, millisel määral valib laps negatiivse emotsiooni korral suhtlemist ja toimetulekut toetavaid strateegiaid ja välistab toimetulekut takistavaid. Kõrgema skooriga õpilased eelistavad negatiivse emotsiooni tekkimisel suurema tõenäosusega suhtlust toetavaid konstruktiivseid emotsiooni reguleerimise strateegiaid. Madala skooriga õpilastel (*võib vajada abi* sooritusrühmas) võib esineda negatiivse tundeiga toimetulekul raskusi.

Käitumise planeerimine. Käitumise planeerimise skoor on tagasisidelehel kaks. **Sobilike käitumisviiside** skoor näitab, kui palju valis õpilane sobilikke käitumisviise. Mida kõrgem on õpilase skoor, seda paremini teab ta, milline käitumine sobib olukorda ja on kooskõlas kehtivate normidega. Madal skoor võib viidata vajadusele õpilast kehtivate normidega kooskõlas käitumise õppimisel ja kasutamisel täiendavalt toetada. **Sobimatute käitumisviiside** skoor näitab, kui palju valis õpilane sobimatuid, mittekonstruktiivseid käitumisviise. Mida kõrgem on õpilase skoor (sooritusrühm: *võib vajada abi*), seda halvemini oskab õpilane valida olukorra, eesmärgi ja kehtivate normidega kooskõlalisi käitumisi. Sobimatute hulka on loetud ka passiivsus ja eemaletõmbumine, mis ei võimalda saavutada seatud eesmärki. Miks õpilane valib sobimatuid käitumisviise, vajab lähemat uurimist.

Põhjuseks võib olla näiteks oskamatus valida (*võib vajada abi* valikute tegemisel), ebakindlus sobivate käitumisviisidega hakkamasaamisel (*võib vajada julgustust või juhendamist*) või agressiivsuse või eemaletõmbumise eelistamine keerulistes suhtlusolukordades. Tulemuste **tõlgendamisel tuleb vaadata nii sobilike kui ka sobimatute valikute skoor**: mida kõrgem on sobilike valikute ja madalam sobimatute või passiivsusele viitavate valikute hulk, seda edukam võib õpilane suhtlusolukorras käitumisi planeerides olla. Siin tuleb meeles pidada, et käitumise planeerimise ülesanded hindavad mitut suhtlusprotsessi aspekti korraga (info märkamine ja tõlgendamine, mälus oleva käitumisrepertuaari rikkalikkus jm) ning seega tuleks suhtluspädevuse testi ülesannete tulemusi vaadelda ja analüüsida koos.

Suhtlusrepliigi planeerimine. Suhtlusrepliigi planeerimise skoor on tagasisidelehel kaks. **Sobilike suhtlusrepliikide** skoor näitab, kui palju valis õpilane nii sisu kui ka keelevahendite poolest sobilikke, proaktiivseid suhtlusrepliike. Mida kõrgem on õpilase skoor, seda paremad sotsiolingvistilised teadmised tal on, ehk seda paremini oskab ta jõuda suhtluseesmärgini kasutades selleks sobilikke keelevahendeid. **Sobimatute suhtlusrepliikide** skoor näitab, kui palju valis õpilane nii sisu kui ka keelevahendite poolest olukorra ja sotsiaalsete normidega sobimatuid suhtlusrepliike, sh passiivne vaikimine. Mida kõrgem on õpilase skoor (sooritusrühm: *võb vajada abi*), seda halvemad sotsiolingvistilised teadmised tal on, seda rohkem vajab ta sotsiolingvistiliste teadmiste arendamist ja kohaste suhtlusrepliikide valikul juhendamist. Tulemuste **interpreteerimisel tuleb vaadata nii sobilike kui ka sobimatute valikute skoor**: mida kõrgem on sobilike valikute ja madalam sobimatute valikute hulk, seda paremad sotsiolingvistilised teadmised on õpilasel. Tuleb rõhutada, et sotsiolingvistiliste teadmiste ülesanded hindavad mitut suhtlusprotsessi aspekti korraga (mängib rolli ka sõnavara, info märkamine ja tõlgendamine jm) ning seega tuleks suhtluspädevuse testi ülesannete tulemusi vaadelda ja analüüsida koos.

3.2.4. Tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamine

Tagajärgede hindamine. Valitud käitumise tagajärgede hindamist iseloomustatakse ühe skoori kaudu, mis sisaldab õpilase hinnangut sellele, kas videos etteantud käitumine aitas saavutada eesmärki ja kas oli olukorras sobilik. Tagajärgede hindamise skoor näitab, kui adekvaatselt õpilane seostab valitud käitumisi selle võimalike tagajärgedega ning hindab käitumise sobilikkust arvestades suhtlemisolukorda ja selles kehtivaid sotsiaalseid norme. Mida kõrgem skoor, seda täpsemini suudab õpilane hinnata käitumise ja tagajärje võimalikku seost ning käitumise sobivust olukorda. Madal skoor võib viidata raskustele põhjus-tagajärg seoste ning kehtivate normide mõistmises suhtlemisel ning õpilane *võib vajada abi*.

Tajutud võimekus. Õpilase hinnangut oma võimekusele ülesannet lahendada iseloomustatakse kahe ülesande kontekstis. **Tajutud võimekus näoilmete äratundmisel:** õpilane hindab oma tulemust vahetult eelnenud ülesandes halvemaks kui teistel, sama heaks kui teistel või paremaks kui teistel. Tulemuse sisukaks tõlgendamiseks on **vajalik selle skoori kõrvutamine õpilase sooritusega näoilmete tundmise ülesandes.** Kui õpilase tajutud võimekus on kooskõlas ülesande tulemusega (nt laps vastas, et sai ülesandega paremini hakkama kui teised, ning ka tema tulemus näoilmete äratundmise ülesandes oli *üle keskmise*), võib tema võimekuse taju pidada adekvaatseks. Kui õpilase skoor ülesandes oli alla keskmise, aga oma sooritust hindas ta sama heaks või paremaks kui teistel, on lapsel oht end üle hinnata. Kui õpilane sooritas näoilmete tundmise ülesande keskmisest paremini, aga ise hindas oma sooritust teistega sama heaks või lausa teistest halvemaks, on tal oht oma võimekust alahinnata. **Tajutud võimekus sõnatähenduse tundmisel:** õpilane hindab oma tulemust vahetult eelnenud ülesandes halvemaks kui teistel, sama heaks kui teistel või paremaks kui teistel. Tulemuse sisukaks tõlgendamiseks on **vajalik selle skoori kõrvutamine õpilase sooritusega sõnatähenduse tundmise ülesandes.** Kui õpilase tajutud võimekus on kooskõlas ülesande tulemusega (nt laps vastas, et sai ülesandega paremini hakkama kui teised, ning ka tema tulemus sõnatähenduse tundmise ülesandes oli *üle keskmise*), võib tema võimekuse taju pidada adekvaatseks. Kui õpilase skoor ülesandes oli alla keskmise, aga oma sooritust hindas ta sama heaks või paremaks kui teistel, on lapsel oht end üle hinnata. Kui õpilane sooritas sõnatähenduse tundmise ülesande keskmisest paremini, aga ise hindas oma sooritust teistega sama heaks või lausa teistest halvemaks, on tal oht oma võimekust alahinnata. **Tajutud võimekuse mõlema ülesande tulemusi tasub vaadata ka koos** – kas õpilane on tajunud oma võimekust sarnaselt mõlema ülesande juures või on selles erinevusi. Erinevuste ilmnemisel tuleks mõelda, millest see tingitud võiks olla.

3.2.5. Tagasisidelehe näidised

3.2.5.1. Teise klassi õpilase suhtlus- ja enesemääratluspädevuse testi täidetud tagasisidelehe näidis

Õpilase nimi		Säde Võppaku					Sooritusrühm			
Kool	Linna Põhikool			Klass	2.a	Testi min-max	Tulemus	Madal	Keskmine	Kõrge
Testi tegemise kuupäev		14.03.2017	Testi tegemisele kulunud aeg							
USKUMUSED, TEADMISED ja OSKUSED										

Juurdekasvuuskumused	0–4	2			
Näoilmete äratundmine	0–12	9			
Sõnavarapädevus: sõnatähenduse tundmine	0–30	16			
Sotsiolingvistiline pädevus: suhtlusrepliikide valimine					
Sobilikud suhtlusrepliigid	0–6	5			
Sobimatud keelevahendid	0–6	3			
Sobimatu sisu	0–6	3			
SUHTLEMISPROTSESS					
INFO MÄRKAMINE JA TÕLGENDAMINE					
Info märkamine	0–8	5			
Toimetulekut soodustav info tõlgendamine	0–8	7			
TEGEVUSE PLANEERIMINE JA VALIKUTE TEGEMINE					
Negatiivse emotsiooni reguleerimise strateegiad	0–4	2			
Käitumise planeerimine					
Sobilikud käitumisviisid	0–2	1			
Sobimatud käitumisviisid	0–4	1			
Suhtlusrepliigi planeerimine					
Sobilikud suhtlusrepliigid	0–4	4			
Sobimatud suhtlusrepliigid	0–6	0			
TEGEVUSE JA TULEMUSLIKKUSE TEADVUSTAMINE					
Tagajärgede hindamine	0–4	3			
Tajutud võimekus					
Tajutud võimekus näoilmete äratundmisel: <i>halvemini kui teised 1</i> <i>sama hästi kui teised 2</i> <i>paremini kui teised 3</i>	1, 2, 3	2			
Tajutud võimekus sõnatähenduse tundmisel: <i>halvemini kui teised 1</i> <i>sama hästi kui teised 2</i> <i>paremini kui teised 3</i>	1, 2, 3	3			

Tulemuse tähendus:		Võib vajada abi		Keskmine		Üle keskmise
--------------------	--	-----------------	--	----------	--	--------------

Antud õpilase tulemuste interpreteerimise näidis:

Uskumused, teadmised ja oskused

- **Juurdekasvuuskumused.** Tulemus näitab, kuivõrd õpilane kaldub arvama, et võimekus ja suhete kvaliteet on pingutamise ja tegutsemise tulemusena arendatavad. Õpilane sai juurdekasvuuskumuste tulemuseks 2 punkti ja seega kuulus madalasse sooritusrühma. Madalas sooritusrühmas õpilane võib kalduda arvama, et pingutamine ei aita tal paremaks saada, lisaks võib ta pingutamist pidada nõrkuse näitajaks. See võib avalduda ka sotsiaalsetes situatsioonides, kus õppija ei pruugi abi otsida ning võib olla suunatud enda käitumise muutumisele, sest peab negatiivseid suhtemustreid muutmatuteks.
- **Näoilmete äratundmine.** Õpilane sai näoilmete äratundmise skooriks 9 punkti ja paigutus *keskmisesse* sooritusrühma. Õppija tunneb enamasti näoväljenduste järgi emotsioone ära, kuid vahel võib suhtlemisolukorras tekkida ka raskusi.
- **Sõnavarapädevus: sõnatähenduse tundmine.** Õppija tulemus oli 16, selle tulemusega paigutus ta *keskmisesse* sooritusrühma. Õppija sõnatähenduse tundmine on enamuse temaealiste õpilastega sarnasel tasemel. Suhtlusraskuste tekkimine vähese sõnavara tõttu on vähetõenäoline.
- **Sotsiolingvistiline pädevus: suhtlusrepliikide valimine.** **Sobilike** suhtlusrepliikide skoor näitab, kui palju valis õpilane nii sisu kui ka keelevahendite poolest sobilikke suhtlusrepliike. Õpilase tulemus oli 5, mis näitab, et ta kuulub *võib vajada abi* sooritusrühma ja omab piiratud sotsiolingvistilisi üldteadmisi. Õppijal võib nappida teadmisi, kuidas jõuda suhtluseesmärgini, kasutades selleks sobilikke keelevahendeid. **Sobimatu** sisuga suhtlusrepliikide skoor näitab, kui palju valis õpilane sobimatu sisuga (kuid samal ajal keeleliselt sobivaid) suhtlusrepliike. Õpilase tulemus oli 3, mistõttu kuulus ta keskmisse sooritusrühma, mis selle ülesande kontekstis tähendab, et õppija eksis mõningal määral suhtluseesmärgi saavutamiseks sobiva sisuga suhtlusrepliigi valikuga ning võib arvata, et saab olukordades rahuldavalt hakkama. **Sobimatute keelevahenditega** suhtlusrepliikide skoor näitab, kui palju valis õpilane sobimatute keelevahenditega (kuid samal ajal sobiva sisuga) suhtlusrepliike (nt sobimatu pöördumine või eksimine viisakusreeglites). Õpilase tulemus oli 3 punkti, mis näitab, et õppija kuulub *keskmisesse* sooritusrühma. Tulemus tähendab, et õppija eksis keskmisel määral suhtluseesmärgi saavutamiseks sobivate keelevahenditega suhtlusrepliigi valikul, mistõttu võib arvata, et enamasti tal ei ole raskusi suhtlemisel enda sõnalisel väljendamisel, kuid vahel võib tulla ette ka probleeme.

Info märkamine ja tõlgendamine

- **Info märkamine.** Info märkamise protsessi edukust näitab tagasisidelehel õigete vastuste skoor. See näitab, kui täpselt on laps märganud ja meelde jätnud suhtlusolukorra videost nähtud infot. Õpilase tulemus oli 5 punkti, mis tähendab, et ta paigutus madalasse sooritusrühma (*võib vajada abi*). Madalama skooriga õppijad võivad olla raskustes tähelepanu hoidmisega, olulise info eristamisega ebaolulisest ja/või meeldejätmise ja meenutamisega.
- **Toimetulekut soodustav info tõlgendamine.** Õpilane paigutus tulemusega 7 punkti *üle keskmise* sooritusrühma. Mida kõrgem on õpilase skoor, seda tõenäolisemalt tõlgendab ta suhtlusolukordi konstruktiivselt, edasist suhtlemist ja toimetulekut toetaval moel.

Tegevuse planeerimine ja valikute tegemine

- **Negatiivse emotsioonide reguleerimise strateegiad.** Õpilane saavutas testis 2 punkti ning paigutus madalasse sooritusrühma (*võib vajada abi*). Selle tulemuse põhjal võib õpilastel esineda negatiivse tundega toimetulekul raskusi ja tasub lähemalt jälgida, millist abi ta vajab.
- **Käitumise planeerimine.** Käitumise planeerimise skoor on tagasisidelehel kaks. Sobilike käitumisviiside skoor näitab, kui palju valis õpilane sobilikke käitumisviise. Õpilase tulemusest (1 punkt) lähtuvalt paigutus ta madalasse sooritusrühma, mis viitab õpilase võimalikule abivajadusele olukorra ja kehtivate normidega kooskõlaliste käitumiste valikul. Tasub jälgida, kas õpilasele on vaja juurde õpetada sobilikke käitumisi ja/või juhendada käitumisvalikute tegemisel. Sobimatute käitumisviiside skoor näitab, kui palju valis õpilane sobimatuid, mittekonstruktiivseid käitumisviise. Mida kõrgem on õpilase skoor, seda halvemini oskab õpilane valida olukorra, eesmärgi ja kehtivate normidega kooskõlalisi käitumisi. Sobimatute hulka on loetud ka passiivsus ja eemaletõmbumine, mis ei võimalda saavutada seatud eesmärki. Õpilase tulemus (1 punkt) näitab tema kuulumist *üle keskmise* või *keskmisesse* sooritusrühma. Selgub, et õpilane pigem ei vali sobimatuid käitumisviise. Kui seda tulemust kõrvutada eelmise tulemusega, siis ilmselt on õpilasel siiski piisav oskus olukorda ja kehtivaid norme arvestada olemas.
- **Suhtlusrepliigi planeerimine.** Õpilane sai testis 4 punkti ja paigutus selle järgi *keskmisesse* või *kõrgesse* sooritusrühma. Sellest võib järeldada, et õppijal on *üle keskmise* head sotsiolingvistilised teadmised, st ta teab, kuidas jõuda suhtluseesmärgini kasutades selleks sobilikke keelevahendeid. Sobimatute suhtlusrepliikide skoor näitab, kui palju valis õpilane nii sisu kui ka keelevahendite poolest olukorra ja sotsiaalsete normidega sobimatuid suhtlusrepliike, sh passiivne vaikimine. Õpilase tulemus oli 0 punkti ning see näitab, et ta kuulub õpilaste hulka, kes *üle keskmise* hästi väldivad

sobimatute suhtlusrepliikide kasutamist. See tähendab, et õppija saab tõenäoliselt hakkama kohaste suhtlusrepliikide valimisel suhtlussituatsioonis, kuid kindlasti peab sarnaseid näitajaid märkama ka tegeliku elu situatsioonides.

Tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamine

- **Tagajärgede hindamine.** Õpilase tulemus (3 punkti) näitab, et ta paigutub kõrgesse sooritusrühma. Mida kõrgem skoor, seda täpsemini suudab õpilane hinnata käitumise ja tagajärje võimalikku seost ning käitumise sobivust olukorda.
- **Tajutud võimekus.** Õpilane hindas enda tulemust näoilmete äratundmise testis sama heaks kui teistel (tulemus 2). Tulemuse sisukaks tõlgendamiseks on vajalik selle skoori kõrvutamine õpilase sooritusega näoilmete tundmise ülesandes. Testi tulemus näitas, et õpilane paigutus tõepoolest *keskmisesse* sooritusrühma. Seega hindas õpilane oma sooritust adekvaatselt. Tajutud võimekus sõnatähenduse tundmisel: õpilane hindas enda tulemust paremaks kui teistel (tulemus 3). Tulemuse sisukaks tõlgendamiseks on vajalik selle skoori kõrvutamine õpilase sooritusega sõnatähenduse tundmise ülesandes. Testi tulemus näitas, et õpilane pidas enda oskusi teistest paremaks, kuid siiski paigutus *keskmisesse* sooritusrühma, ning see tähendab, et õpilasel võib olla oht end üle hinnata.

3.2.5.2. Kuuenda klassi õpilase suhtlus- ja enesemääratluspädevuse testi täidetud tagasisidelehe näidis

Õpilase nimi		Pilvi Kuusk					Sooritusrühm		
Kool	Linna Põhikool		Klass	6.a	Testi min-max	Tulemus	Madal	Keskmine	Kõrge
Testi tegemise kuupäev	12.05.2018	Testi tegemisele kulunud aeg	45 min						
USKUMUSED, TEADMISED ja OSKUSED									
Juurdekasvuuskumused					0–4	2			
Näoilmete äratundmine					0–12	9			
Sõnavarapädevus: sõnatähenduse tundmine					0–100	33			
Sotsiolingvistiline pädevus: suhtlusrepliikide valimine									
Sobilikud suhtlusrepliigid					0–12	12			
Sobimatud keelevahendid					0–12	2			
Sobimatu sisu					0–12	8			
SUHTLEMISPROTSESS									
INFO MÄRKAMINE JA TÖLGENDAMINE									
Info märkamine					0–24	22			
Toimetulekut soodustav info tõlgendamine					0–24	22			
TEGEVUSE PLANEERIMINE JA VALIKUTE TEGEMINE									
Negatiivse emotsiooni reguleerimise strateegiad					0–14	10			
Käitumise planeerimine									
Sobilikud käitumisviisid					0–8	8			
Sobimatud käitumisviisid					0–16	4			
Suhtlusrepliigi planeerimine									
Sobilikud suhtlusrepliigid					0–12	12			
Sobimatud suhtlusrepliigid					0–16	1			
TEGEVUSE JA TULEMUSLIKKUSE TEADVUSTAMINE									

Tagajärgede hindamine	0–8	6			
Tajutud võimekus					
Tajutud võimekus näoilmete äratundmisel: <i>halvemini kui teised 1</i> <i>sama hästi kui teised 2</i> <i>paremini kui teised 3</i>	1, 2, 3	2			
Tajutud võimekus sõnatähenduse tundmisel: <i>halvemini kui teised 1</i> <i>sama hästi kui teised 2</i> <i>paremini kui teised 3</i>	1, 2, 3	2			
Tulemuse tähendus:		Võib vajada abi		Keskmine	Üle keskmise

Antud õpilase tulemuste interpreteerimise näidis:

Uskumused, teadmised ja oskused

- **Juurdekasvuuskumused.** Õpilane sai juurdekasvuuskumuste tulemuseks 2 punkti ja seega kuulus madalasse sooritusrühma. Madalas sooritusrühmas õpilane võib kalduda arvama, et pingutamine ei aita tal paremaks saada, lisaks võib ta pingutamist pidada nõrkuse näitajaks. See võib avalduda ka sotsiaalsetes situatsioonides, kus õppija ei pruugi abi otsida ega olla suunatud enda käitumise muutumisele, sest peab negatiivseid suhtemustreid muutmatuteks.
- **Näoilmete äratundmine.** Õpilane sai näoilmete äratundmise skooriks 9 punkti ja paigutus madalamasse ehk *võib vajada abi* sooritusrühma. Seega võib õppijal olla raskusi näoväljenduste järgi teatud emotsioonide ära tundmisega ja see võib mõjutada ka tema käitumist sotsiaalsetes situatsioonides (nt sobivaid reageeringuid teiste inimeste käitumisele).
- **Sõnavarapädevus: sõnatähenduse tundmine.** Ülesande tulemus näitab õpilase sõnatähenduste tundmist emotsioone, isikuomadusi või inimestevahelist suhtlust tähistava sõnavara osas. Õppija tulemus oli 33 ning selle tulemusega paigutus ta madalamasse (*võib vajada abi*) sooritusrühma. Õppijatel, kes kuuluvad madalamasse sooritusrühma, võib olla probleeme suhtlemisel seetõttu, et neid takistab suhteliselt piiratud sõnavara.
- **Sotsiolingvistiline pädevus: suhtlusrepliikide valimine.** Sobilike suhtlusrepliikide skoor näitab, kui palju valis õpilane nii sisu kui ka keelevahendite poolest sobilikke suhtlusrepliike. Õpilase tulemus oli 12, mis näitab, et ta kuulub kõrgesse sooritusrühma ja omab häid sotsiolingvistilisi üldteadmisi (õppija teab, kuidas jõuda

suhtluseesmärgini, kasutades selleks sobilikke keelevahendeid). Sobimatu sisuga suhtlusrepliikide skoor näitab, kui palju valis õpilane sobimatu sisuga (kuid samal ajal keeleliselt sobivaid) suhtlusrepliike. Õpilase tulemus oli 2 ning seetõttu kuulus ta madalasse sooritusrühma, mis selle ülesande kontekstis tähendab, et õppija eksis vähe suhtluseesmärgi saavutamiseks sobiva sisuga suhtlusrepliigi valikus ning saab olukordades pigem hästi hakkama. Sobimatute keelevahenditega suhtlusrepliikide skoor näitab, kui palju valis õpilane sobimatute keelevahenditega (kuid samal ajal sobiva sisuga) suhtlusrepliike (nt sobimatu pöördumine või eksimine viisakusreeglites). Õpilase tulemus oli 8 punkti, mis näitab, et õppija kuulub kõrge punktisummaga (*võib vajada abi*) sooritusrühma. Tulemus tähendab, et õppija eksis keskmisest rohkem suhtluseesmärgi saavutamiseks sobivate keelevahenditega suhtlusrepliigi valikul ning tal võib olla raskusi suhtlemisel enda sõnalisel väljendamisel.

Info märkamine ja tõlgendamine

- **Info märkamine.** Õpilase tulemus oli 22 punkti, mis tähendab, et ta paigutus *keskmisesse* sooritusrühma. Kõrgema skooriga õpilased suudavad õigemini ära tunda, millised vastusevariantides esitatud faktid tõepoolest videoloos olid ja millised mitte. Madalama skooriga õppijad võivad olla raskustes tähelepanu hoidmisega, olulise info eristamisega ebaolulisest ja/või meeldejätmise ja meenutamisega.
- **Toimetulekut soodustav info tõlgendamine.** Õpilane paigutus tulemusega 22 punkti *keskmisesse* sooritusrühma. Mida kõrgem on õpilase skoor, seda tõenäolisemalt tõlgendab ta suhtlusolukordi konstruktiivselt, edasist suhtlemist ja toimetulekut toetaval moel. Väga madal skoor võib viidata vildakustele õpilase poolt tehtavates tõlgendustes ning vajadusele tema tõlgendusi lähemalt uurida ja suunata toimetulekut soodustavaid tõlgendusi kaaluma.

Tegevuse planeerimine ja valikute tegemine

- **Negatiivsete emotsioonide reguleerimise strateegiad.** Õpilane saavutas testis 10 punkti ning paigutus *keskmisesse* sooritusrühma. Siin ülesandes eelistavad kõrgema skooriga õpilased negatiivse emotsiooni tekkimisel suurema tõenäosusega suhtlust toetavaid konstruktiivseid emotsiooni reguleerimise strateegiaid ning vastupidiselt võib madala skooriga õpilastel esineda negatiivse tundega toimetulekul raskusi.
- **Käitumise planeerimine.** Sobilike käitumisviiside skoor näitab kui palju valis õpilane sobilikke käitumisviise. Õpilase tulemusest (8 punkti) lähtuvalt paigutus ta *üle keskmise* sooritusrühma. Kõrgema skooriga õpilased teavad paremini, millised käitumised sobivad olukorda ja on kooskõlas kehtivate normidega. Sobimatute käitumisviiside skoor näitab, kui palju valis õpilane sobimatuid, mittekonstruktiivseid käitumisviise. Õpilase tulemus (4 punkti) näitab tema kuulumist *keskmisesse* sooritusrühma. Miks

õpilane valib sobimatuid käitumisviise, vajab lähemat uurimist. Põhjuseks võib olla näiteks oskamatus valida (võib vajada abi valikute tegemisel), ebakindlus sobivamate käitumistega hakkamasaamisel (võib vajada julgustust või juhendamist) ning agressiivsuse või eemaletõmbumise eelistamine keerulistes suhtlusolukordades.

- **Suhtlusrepliigi planeerimine.** Sobilike suhtlusrepliikide skoor näitab, kui palju valis õpilane nii sisu kui ka keelevahendite poolest sobilikke, proaktiivseid suhtlusrepliike. Õpilane sai testis 12 punkti ning selle järgi paigutus ta *üle keskmise* sooritusrühma. Sellest võib järeldada, et õppijal on head sotsiolingvistikulised teadmised, ehk ta teab kuidas jõuda suhtluseesmärgini, kasutades selleks sobilikke keelevahendeid. Sobimatute suhtlusrepliikide skoor näitab, kui palju valis õpilane nii sisu kui ka keelevahendite poolest olukorra ja sotsiaalsete normidega sobimatuid suhtlusrepliike, sh passiivne vaikimine. Õpilase tulemus oli 1 punkt ning see tähendab, et ta kuulub madalate punktidega *üle keskmise* hästi toime tulevasse sooritusrühma. See tähendab, et õppija saab tõenäoliselt hakkama kohaste suhtlusrepliikide valimisel suhtlussituatsioonis, kuid kindlasti peab sarnaseid näitajaid märkama ka reaalelulistel situatsioonides.

Tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamine

- **Tagajärgede hindamine.** Õpilase tulemus (6 punkti) näitab, et ta paigutus *keskmisesse* sooritusrühma. Mida kõrgem skoor, seda täpsemini suudab õpilane hinnata käitumise ja tagajärje võimalikku seost ning käitumise sobivust olukorda. Madal skoor võib viidata raskustele põhjus-tagajärg seoste ja kehtivate normide mõistmises suhtlemisel.
- **Tajutud võimekus.** Õpilane hindas enda tulemust näoilmete äratundmise testis sama heaks kui teistel (tulemus 2). Tulemuse sisukaks tõlgendamiseks on vajalik selle skoori kõrvutamine õpilase sooritusega näoilmete tundmise ülesandes. Näoilmete tundmise ülesandes paigutus õpilane oma tulemusega pigem madalasse sooritusrühma, kuid hindas enda oskusi teistega sarnaseks, mis tähendab, et lapsel on oht end üle hinnata. Tajutud võimekus sõnatäheanduse tundmisel: õpilane hindas enda tulemust sama heaks kui teistel (tulemus 2). Tulemuse sisukaks tõlgendamiseks on vajalik selle skoori kõrvutamine õpilase sooritusega sõnatäheanduse tundmise ülesandes. Testi tulemus näitas, et õpilane pidas enda oskusi teistega sarnaseks, kuid siiski paigutus madalamasse sooritusrühma ning see tähendab, et õpilasel on oht end üle hinnata.

3.2.5.3. Suhtlus- ja enesemääratluspädevuse testi kuuenda klassi tagasisidelehe näidis

Kool: Linna Põhikool	Klass: 6.b	Testi täitnud õpilaste arv: 25	Kuupäev: 12.05.2018			
Tabelis on esitatud õpilaste arv igas sooritusrühmas		Sooritusrühm				
		Madal	Keskmine	Kõrge	1	2
USKUMUSED, TEADMISED ja OSKUSED						
Juurdekasvuuskumused	6	11	8			
Näoilmete äratundmine	5	7	13			
Sõnavarapädevus: sõnatähenduse tundmine	1	11	13			
Sotsiolingvistiline pädevus: suhtlusrepliikide valimine*						
Sobilikud suhtlusrepliigid	2	8	9			
Sobimatud keelevahendid	3	4	12			
Sobimatu sisu	1	13	5			
SUHTLEMISPROTSESS						
INFO MÄRKAMINE JA TÕLGENDAMINE						
Info märkamine	5	6	14			
Toimetulekut soodustav info tõlgendamine	4	12	9			
TEGEVUSE PLANEERIMINE JA VALIKUTE TEGEMINE						
Negatiivse emotsiooni reguleerimise strateegiad	7	10	8			
Käitumise planeerimine						
Sobilikud käitumisviisid	9	7	9			
Sobimatud käitumisviisid	4	9	12			
Suhtlusrepliigi planeerimine						
Sobilikud suhtlusrepliigid	3	12	10			
Sobimatud suhtlusrepliigid	4	10	11			

TEGEVUSE JA TULEMUSLIKKUSE TEADVUSTAMINE						
Tagajärgede hindamine	9	7	9			
Tajutud võimekus						
Tajutud võimekus näoilmete äratundmisel: halvemini kui teised 1 sama hästi kui teised 2 paremini kui teised 3				0	24	1
Tajutud võimekus sõnatähenduse tundmisel: halvemini kui teised 1 sama hästi kui teised 2 paremini kui teised 3				8	17	0
Tulemuse tähendus:		Võib vajada abi		Keskmine		Üle keskmise

Märkused: * - vastas 19 õpilast

Viidatud kirjandus

Sissejuhatus

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where are we now? *International Journal of Educational Research*, 31, 445–457.

Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 199–231.

Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. (2000). *How people learn. Brain, mind, experience, and school: Expanded edition*. <https://www.nap.edu/catalog/9853/how-people-learn-brain-mind-experience-and-school-expanded-edition>

Dignath, C. & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary level. *Metacognition and Learning*, 3, 231–264

Dignath, C., Büttner, G. & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101–129. doi:10.1016/j.edurev.2008.02.003

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34, 906.

Jõgi, A.-L. & Aus, K. (2015). Õpipädevus. Kikas, E.; Toomela, A. (Toim.-d). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 112–146). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus

Kikas, E. (Toim.) (2010). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. EV Haridus- ja Teadusministeerium.

Kikas, E. (2005a). Õpilase mõtlemise areng ja selle soodustamine koolis. Ots, A. (Toim.). *Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis* (15–46). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

Kikas, E. (2005b). Õpioskused ja nende õpetamine. Ots, A. (Toim.). *Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis: artiklikogumik* (47–94). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

Kikas, E. (2015). Tunnetusprotsessid, uskumused, emotsioonid ja motivatsioon. Nende iseärasused ja arengu toetamine kolmandas kooliastmes. Kogumikus E. Kikas & A. Toomela (Toim.-d) (lk 34–62) *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.

Kikas, E. & Toomela, A. (Toim.) (2015). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.

Mayer, R. & Alexander, P. (Eds.) (2011). *Handbook of Research on Learning and Instruction*. New York, NY: Routledge.

Meece, J. & Eccles, J. (Eds.) (2010). *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp. 25–41). New York, NY: Routledge.

Ots, A. (Toim.) (2005). *Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385–408.

Toomela, A. (2016). The Ways of Scientific Anticipation: From Guesses to Probabilities and from There to Certainty. In *Anticipation Across Disciplines* (pp. 255–273). Springer International Publishing.

Vabariigi Valitsus (2011/2018). Põhikooli riiklik õppekava. *Riigi Teataja I*, 14.02.2018, 8. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>

Võgotski, L. S. (1934/2014). *Mõtlemine ja kõne. Psühholoogilised uurimused*. Originaal: Myshlenije i rech. Izbrannye psikhologicheskije issledovanija. Tartu: Ilmamaa.

Võgotski, L. S. (1935). *Osnovy pedagogii*. Leningrad: Gosudarstvennyi Pedagogicheskii Institut imeni A. I. Gerzena.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2011). *Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview*. Kogumikus B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Toim.-d), Handbook of self-regulation of learning and performance (lk 1–14). New York, NY: Routledge.

Arenguuskumused

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H. & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246–263.

Corpus, J. H., Ogle, C. M. & Love-Geiger, K. E. (2006). The effects of social-comparison versus mastery praise on children's intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 333–343.

Droege, K. L. & Stipek, D. J. (1993). Children's use of dispositions to predict classmates' behavior. *Developmental Psychology*, 29, 646–654.

Dweck, C. S., Chiu, C. & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6, 267–285.

Haimovitz, K. & Dweck, C. S. (2016). Parents' views of failure predict children's fixed and growth intelligence mind-sets. *Psychological Science*, 27, 859–869.

Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C.S., Lin, D., Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions and coping: a meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 588–599.

Kamins, M. L. & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, 35, 835–847.

Kinlaw, C. R. & Kurtz-Costes, B. (2007). Children's theories of intelligence: Beliefs, goals, and motivation in the elementary years. *The Journal of General Psychology*, 134, 295–311.

Moser, J.S., Schroder, H.S., Heeter, C., Moran, T.P., Lee, Y-h. (2011). Mind your errors: Evidence for a neural mechanism linking growth mind-set to adaptive post-error adjustments. *Psychological Science*, 22, 1484–1489.

Mueller, C.M. & Dweck, C.S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33–52.

Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800–814.

Park, D., Gunderson, E. A., Tsukayama, E., Levine, S. C. & Beilock, S. L. (2016). Young children's motivational frameworks and math achievement: Relation to teacher-reported instructional practices, but not teacher theory of intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 108, 300–313.

Schroder, H. S., Fisher, M. E., Lin, Y., Lo, S. L., Danovitch, J. H. & Moser, J. S. (2017). Neural evidence for enhanced attention to mistakes among school-aged children with a growth mindset. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 24, 42–50.

Stipek, D. & Gralinski, J. H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 88, 397–407.

Huvi

Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38, 519–533.

Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 152–179.

Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111–127.

Jõgi, A.-L., Kikas, E., Lerkkanen, M.-K. & Mägi, K. (2015). Cross-lagged relations between math-related interest, performance goals and skills in groups of children with different general abilities. *Learning and Individual Differences*, 39, 105–113.

Kikas, E., Jõgi, A.-L., Palu, A., Mädamürk, K. & Luptova, O. (2016). Põhikooli matemaatika lõpueksami taustauuringu tulemused. Aruanne.

[http://www.innove.ee/UserFiles/Üldharidus/Uuringud/Aruanne 9.klassi matemaatika õpioskused.pdf](http://www.innove.ee/UserFiles/Üldharidus/Uuringud/Aruanne%209.klassi%20matemaatika%20õpioskused.pdf)

Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85, 424–436.

Motivatsioon

Assor, A., Vansteenkiste, M. & Kaplan, A. (2009). Identified Versus Introjected Approach and Introjected Avoidance Motivations in School and in Sports: The Limited Benefits of Self-Worth Strivings. *Journal of Educational Psychology*, 101, 482–497.

Brophy, J. (2010/2014). *Kuidas õpilasi motiveerida*. Originaal: Motivating Students to Learn. (pp. 195–227) Tartu: SA Archimedes.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 4, 227–268.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, 49, 14–23.

Harter, S. (1981). A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology*, 17, 300–312.

Katz, I., Assor, A. & Kanat-Maymon, Y. (2008). A projective assessment of autonomous motivation in children: Correlational and experimental evidence. *Motivation & Emotion*, 32, 109–119.

León, J., Núñez, J. L. & Liew, J. (2015). Self-determination and STEM education: Effects of autonomy, motivation, and self-regulated learning on high school math achievement. *Learning and Individual Differences*, 43, 156–163.

Midgley, C., Kaplan, A & Middleton, M. (2001). Performance-Approach Goals: Good For What, For Whom, Under What Circumstances, and At What Cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77–86.

Otis, N., Grouzet, M. E. & Pelletier, L. G. (2005). Latent Motivational Change in Academic Setting: A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 97, 170–183.

Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press.

Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L. & Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 475–486.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246–260.

Teadusmõisted

Hannust, T. & Kikas, E. (2007). Children's knowledge of astronomy and its change in the course of learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 89–104.

Kikas, E. (Toim.) (2016). Koolipsühholoogi hindamisvahendite komplekt. Manuaal. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.

Kikas, E. (Toim.) (2010). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. EV Haridus- ja Teadusministeerium.

Kikas, E. (2003). Constructing knowledge beyond senses: worlds too big and small to see. In A. Toomela (Toim.), *Cultural guidance in the development of the human mind* (pp. 211–227). Westport, Connecticut & London: Ablex.

Kikas, E., Männamaa, M., Kumari, V. & Ulst, T. (2008). The relationships among verbal skills of primary school students with specific learning disabilities and a typically developing comparison group. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55, 315–329.

Marinelle, S. & Johnson, C. (2002). Definitional skill in school-age children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 35, 241–259.

Marinelle, S. & Johnson, C. (2004). Nouns and verbs: A comparison of definitional style. *Journal of Psycholinguistic Research*, 33, 217–235.

Siegel, J., Cook, R. & Gerard, J. (1995). Differential categorization of words by learning disabled, gifted, and nonexceptional students. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 242–250.

Toomela, A. (2003). Development of symbol meaning and the emergence of the semiotically mediated mind. In A. Toomela (Ed.), *Cultural guidance in the development of the human mind* (pp. 163–210). Westport, Connecticut & London: Ablex.

Toomela, A. (2008). Word Meaning Structure as a Predictor of Depression in Estonian Defense Forces. *Military Psychology*, 20, 103–114.

Vosniadou, S. (2002). On the nature of naïve physics. In M. Limon & L. Mason (Eds.), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice* (pp. 61–76). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Võgotski, L. S. (1934/2014). Mõtlemine ja kõne. Psühholoogilised uurimused. Originaal: Myshlenije i rech. Izbrannye psikhologicheskije issledovaniija. Tartu: Ilmamaa.

Wertsch, J. (1993). *Voices of the Mind: Sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvard University Press.

Mõtlemise paindlikkus

- Claxton, A., Pannells, T. & Rhoads, P. (2005). Developmental Trends in the Creativity of School-Age Children. *Creativity Research Journal*, 17, 327–335.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.
- Ellamil, M., Dobson, C., Beeman, M. & Christoff, K. (2012). Evaluative and generative modes of thought during the creative process. *NeuroImage*, 59, 1783–1794.
- Kleibeuker, S. W., De Dreu, C. K. W. & Crone, E. A. (2016). Creativity development in adolescence: Insight from behavior, brain, and training studies. In B. Barbot (Ed.), *Perspectives on creativity development. New Directions for Child and Adolescent Development*, 151, 73–84.
- Leahy, K. (2016). Winning the Future: An Investigation into the Creativity Capacity Across the Levels of Education in Ireland. *Creativity Research Journal*, 28, 188–197.
- Runco, M. A. (2016). Commentary: Overview of developmental perspectives on creativity and the realization of potential. In B. Barbot (Ed.), *Perspectives on creativity development. New Directions for Child and Adolescent Development*, 151, 97–109.
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18, 87–98.
- van de Kamp, M., Admiraal, W., van Drie, J. & Rijlaarsdam, G. (2014). Enhancing divergent thinking in visual arts education: Effects of explicit instruction of metacognition. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 47–58.
- Õunapuu, K., & Ots, A. (2015). Ettevõtlikkuspädevus. Kogumikus E. Kikas & A. Toomela (Toim.-d). Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes (lk 225–241). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.

Planeerimine

- Das, J. P. & Misra, S. B. (2015). *Cognitive planning and executive functions. Applications in management and education*. New Delhi: SAGE Publications.
- Gauvain, M. & Rogoff, B. (1989). Collaborative problem solving and children's planning skills. *Developmental Psychology*, 25, 139–151.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuhara, S. & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104, 879–896.
- Luria, A. R. (1973). *The working brain: An introduction to neuropsychology*. New York: Basic Books.
- McCormack, T. & Atance, C. M. (2011). Planning in young children: A review and synthesis. *Developmental Review*, 31, 1–31.
- Naglieri, J. A. & Gottling, S. H. (1977). Mathematics instruction and PASS cognitive processes: An intervention Study. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 513–520.
- Nielson, K. B. (2014). Can planning time compensate for individual differences in working memory capacity? *Language Teaching Research*, 18, 272–293.
- Tecwyn, E. C., Thorpe, S. & Chappell, J. (2014). Development of planning in 4- to 10-year-old children: Reducing inhibitory demands does not improve performance. *Journal of Experimental Child Psychology*, 125, 85–101.
- Van der Stel, M., Veenman, M. V. J., Deelen, K. & Haenen, J. (2010). The increasing role of metacognitive skills in math: A cross-sectional study from a developmental perspective. *Mathematics Education*, 42, 219–229.

Tähelepanu

Anderson, J. R. (2014). *Cognitive psychology and its implications (8th ed.)*. New York: Worth Publishers.

Anderson, V. A., Anderson, P., Northam, E., Jacobs, R. & Catroppa, C. (2001). Development of executive functions through late childhood and adolescence in an Australian sample. *Developmental Neuropsychology*, 20, 385–406.

Aru, J. & Bachmann, T. (2009). *Tähelepanu ja teadvus*. Tallinn: Tänapäev.

Baadte, C., Rasch, T. & Honstein, H. (2015). Attention switching and multimedia learning: The impact of executive resources on the integrative comprehension of texts and Pictures. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59, 478–498.

Chen, C., Schneps, M. H., Masyn, K. E. & Thomson, J. M. (2016). The effects of visual attention span and phonological decoding in reading comprehension in dyslexia: A path analysis. *Dyslexia*, 22, 322–344.

Das, J. P. & Misra, S. B. (2015). *Cognitive planning and executive functions. Applications in management and education*. New Delhi: SAGE Publications.

Higgins, A. T. & Turnure, J. E. (1984). Distractibility and concentration of attention in children's development. *Child Development*, 55, 1799–1810.

Kikas, E. (Toim.) (2010). Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Namkung, J. M. & Fuchs, L. S. (2016). Cognitive predictors of calculations and number line estimation with whole numbers and fractions among at-risk students. *Journal of Educational Psychology*, 108, 214–228.

Posner, M. I. & Boies, S. J. (1971). Components of attention. *Psychological Review*, 78, 391–408.

Mälustrateegiad

Dehn, M. (2011). *Helping students remember. Exercises and strategies to strengthen memory*. Hoboken, New Jersey: JohnWiley & Sons.

Dehn, M. (2010). Long-Term Memory Problems in Children and Adolescents. Assessment, Intervention, and Effective Instruction. Hoboken, New Jersey: JohnWiley & Sons.

Dunlosky, J., Rawson, K., Marsh, E., Nathan, M. & Willingham, D. (2013). Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 4–58.

Kikas, E. & Jõgi, A.-L. (2016). Assessment of learning strategies: Self-report questionnaire or learning task. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 759–793.

Kikas, E., Jõgi, A.-L., Palu, A., Mädamürk, K. & Luptova, O. (2016). Põhikooli matemaatika lõpueksami taustauuringu tulemused. Aruanne.

[http://www.innove.ee/UserFiles/Üldharidus/Uuringud/Aruanne 9.klassi matemaatika õpioskused.pdf](http://www.innove.ee/UserFiles/Üldharidus/Uuringud/Aruanne%209.klassi%20matemaatika%20lõpueksami%20taustauuringu%20tulemused.pdf)

Kikas, E., Soodla, P. & Luptova, O. (2017). Eesti keel teise keelena: põhikooli lõpueksami taustauuringu tulemused. Aruanne.

[http://haridusinfo.innove.ee/UserFiles/Üldharidus/Uuringud/Eesti Keel Teise Keelena Aruanne 2017.pdf](http://haridusinfo.innove.ee/UserFiles/Üldharidus/Uuringud/Eesti%20Keel%20Teise%20Keelena%20Aruanne%202017.pdf)

Kron-Sperl, V., Schneider, W. & Hasselhorn, M. (2008). The development and effectiveness of memory strategies in kindergarten and elementary school: Findings from the Würzburg and Göttingen longitudinal studies. *Cognitive Development*, 23, 79–104.

Liu, O. (2009). Evaluation of a learning strategies scale for middle school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27, 312–322.

McClelland, M. M., Acock, A. C. & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471–490.

Moreira, P., Dias, P., Vaz, F. M. & Vaz, V. M. (2013). Predictors of academic performance and school engagement — Integrating persistence, motivation and study skills perspectives using person-centered and variable-centered approaches. *Learning and Individual Differences*, 24, 117–125.

Murayama, K., Pekrun, R., Hofe, R. & Lichtenfeld, S. (2013). Predicting long-term growth in students' mathematics achievement: The unique contributions of motivation and cognitive strategies. *Child Development*, 84, 1475–1490.

Ornstein, P. A., Coffman, J. L., Grammer, J. K., San Souci, P. P. & McCall, L. E. (2010). Linking the classroom context and the development of children's memory skills. In J. Meece & J. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp. 42–59). New York: Routledge.

Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T. & McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801–813.

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill, factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261–288.

Schneider, W. & Ornstein, P. (2015). The development of children's memory. *Child Development Perspectives*, 9, 190–195.

Siegler, R. S. (2006). Microgenetic analysis of learning. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) & D. Kuhn & R. S. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Volume 2. Cognition, perception, and language* (6th ed., pp. 464–510). Hoboken, NJ: Wiley.

Veenman, M. (2011). Learning to self-monitor and self-regulate. In R. Mayer & P. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 197–218). New York: Routledge.

Weinstein, C. E., Acee, T. W. & Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 45–53.

Lugemisstrategiad

Andreassen, R. & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21, 520–537.

Artelt, C., Schiefele, U. & Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 363–383.

Block, E. L. (1992). See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *TESOL Quarterly*, 26, 319–343.

Cain, K. & Oakhill, J. (2007). Reading comprehension difficulties: Correlates, causes, and consequences. K. Cain & J. Oakhill (Toim.-d), *Children's comprehension problems in oral and written language* (lk 41–75). New York: The Guilford Press.

- Dunlosky, J., Rawson, K., Marsh, E., Nathan, M. & Willingham, D. (2013). Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 4–58.
- Ehrlich, M. F., Remond, M. & Tardieu, H. (1999). Processing of anaphoric devices in young skilled and less skilled comprehenders: Differences in metacognitive monitoring. *Reading and Writing*, 11, 29–63.
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P. & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children*, 67, 549–567.
- Gurung, R., Weidert, J. & Jeske, A. (2010). Focusing on how students study. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10, 28–35.
- Guthrie, J. T., van Meter, P., McCann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C., Rice, M. E., Faibisch, F. M. & Mitchell, A. M. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31, 306–332.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction–integration model of text comprehension and its implications for instruction. Kogumikus D. Alvermann, N. J. Unrau & R. B. Ruddell (Toim.-d), *Theoretical models and processes of reading* (6. tr) (lk 807–839). Newark, DE: International Reading Association.
- Kolić-Vehovec, S., Rončević Zubković, B. & Pahljina-Reinić, R. (2014). Development of metacognitive knowledge of reading strategies and attitudes toward reading in early adolescence: The effect on reading comprehension. *Psychological Topics*, 23(1), 77–98.
- Neuenhaus, N., Artelt, C., Lingel, K. & Schneider, W. (2011). Fifth graders' metacognitive knowledge: General or domain-specific? *European Journal of Psychology of Education*, 26(2), 163–178.
- Oczkus, L. D. (2010). *Reciprocal Teaching at work: Powerful strategies and lessons for improving reading comprehension* (2. trükk). Newark, DE: International Reading Association.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117–175.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. Kogumikus A. E. Farstrup, S. J. Samuels (Toim.-d), *What research has to say about reading instruction* (3. trükk) (lk 291–309). Newark, DE: International Reading Association.
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almaso, J. & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *Elementary School Journal*, 92, 511–555.
- Schlagmüller, M. & Schneider, W. (2007). *Würzburger Lesestrategie-Wissenstest für die Klassen 7–12 (WLST 7–12)*. Göttingen: Hogrefe.
- van der Stel, M. & Veenman, M. V. J. (2014). Metacognitive skills and intellectual ability of young adolescents: A longitudinal study from a developmental perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 117–137.
- van Gelderen, A., Schoonen, R., Stoel, R. D., de Glopper, K. & Hulstijn, J. (2007). Development of adolescent reading comprehension in language 1 and language 2: A longitudinal analysis of constituent components. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 477–491.
- van Kraayenoord, C. E., Beinicke, A., Schlagmüller, M. & Schneider, W. (2012). Word identification, metacognitive knowledge, motivation and reading comprehension: An Australian study of grade 3 and 4 pupils. *Australian Journal of Language and Literacy*, 35(1), 51–68.

Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3–14.

Püsivus ja abi

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Brophy, J. (2010/2014). *Kuidas õpilasi motiveerida*. Originaal: Motivating Students to Learn. (pp. 195–227) Tartu: SA Archimedes

Butler, R. & Neuman, O. (1995). Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 87, 261–271.

Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111–127.

Jõgi, A.-L. & Aus, K. (2015). Õpipädevus. Kogumikus Kikas, E. ja Toomela, A. (Toim.), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. (lk 112–146). Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.

Jõgi, A.-L. & Kikas, E. (2016). Calculation and word problem solving skills in primary grades – impact of cognitive abilities and longitudinal interrelations with task persistent behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 86, 165–181.

Karabenick, S. A. & Dembo, M. H. (2011). Understanding and facilitating self-regulated help seeking. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 33–43.

Kikas, E., Jõgi, A.-L., Palu, A., Mädamürk, K. & Luptova, O. (2016). Põhikooli matemaatika lõpueksami taustauuringu tulemused. Aruanne.

http://www.innove.ee/UserFiles/Üldharidus/Uuringud/Aruanne_9.klassi_matemaatika_õpioskused.pdf

Onatsu-Arvilommi, T. & Nurmi, J.-E. (2000). The role of task-avoidant and task focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: A cross-lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 3, 478–491.

Ryan, A. M., Pintrich, P. R. & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, 13, 93–114.

Yen, C.-J., Konold, T. R. & McDermott, P. A. (2004). Does learning behavior augment cognitive ability as an indicator of academic achievement? *Journal of School Psychology*, 42, 157–169.

Zhang, X., Nurmi, J.-E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K. & Aunola, K. (2011). A teacher report measure of children's task-avoidant behavior: A validation study of the Behavioral Strategy Rating Scale. *Learning and Individual Differences*, 21, 690–698.

Tajutud võimekus

Bandura, A., Barbaranelli, C., Vittorio, G. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206–1222.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D. & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830–847.

Jõgi, A.-L., Mägi, K. & Kikas, E. (2011). Maths-specific performance goals, interest and self-concept, and their relationship to previous task-avoidant behaviour and maths skills. In J. Mikk, M. Veisson, P. Luik (Toim.), *Preschool and primary education, Vol. 3* (lk. 106–120). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

Liem, A. D., Lau, S. & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486–512.

Pajares, F. (2005). Self-efficacy during childhood and adolescence. Implications for teachers and parents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy and adolescence* (pp. 339–367). Greenwich, CT: Information Age.

Schunk, D. H. & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–53). New York: Routledge

Enda tegutsemise ja oskuste hindamine

Barnett, J. E. & Hixon, J. E. (1997). Effects of grade level and subject on student test score predictions. *Journal of Educational Research*, 90, 170–174.

Bol, L., Hacker, D. J., O'Shea, P., & Allen, D. (2005). The influence of overt practice, achievement level, and explanatory style on calibration accuracy and performance. *The Journal of Experimental Education*, 73, 269–290.

Hacker, D. J., Bol, L., Horgan, D. D. & Rakow, E. A. (2000). Test prediction and performance in a classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 92, 160–170.

Miller, T. M. & Geracy, L. (2011). Unskilled but aware: Reinterpreting overconfidence in low-performing students. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 32, 502–506.

Ots, A. (2013). Third graders' performance predictions: calibration deflections and academic success. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 223–237.

Schünemann, N., Spörer, N. & Brunstein, J. C. (2013). Integrating self-regulation in whole-class reciprocal teaching: A moderator–mediator analysis of incremental effects on fifth graders' reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 289–305.

Winne, P. H. (2004). Students' calibration of knowledge and learning processes: Implications for designing powerful software learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41, 466–488.

Atributsioonid

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H. & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246–263.

Diener, C. I. & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 940–952.

Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.

Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S. & Levine, S. C. (2013). Parent praise to 1-to 3-year-olds predicts children's motivational frameworks 5 years later. *Child Development*, 84, 1526–1541.

Heyman, G. D., Dweck, C. S. & Cain, K. M. (1992). Young Children's Vulnerability to Self-Blame and Helplessness: Relationship to Beliefs about Goodness. *Child Development*, 63, 401–415.

Hong, Y. Y., Chiu, C. Y., Dweck, C. S., Lin, D. M. S. & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 588–599.

Kinlaw, C. R. & Kurtz-Costes, B. (2003). The development of children's beliefs about intelligence. *Developmental Review*, 23, 125-161.

Mueller, C.M. & Dweck, C.S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-52.

Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.

Park, D., Gunderson, E. A., Tsukayama, E., Levine, S. C. & Beilock, S. L. (2016). Young children's motivational frameworks and math achievement: Relation to teacher-reported instructional practices, but not teacher theory of intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 108, 300-313.

Smiley, P. A. & Dweck, C. S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65, 1723-1743.

Weiner, B. (1986). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.

Emotsioonide tundmine

Bartlett, M. S., Hager, J. C., Ekman, P. & Sejnowski, T. J. (1999). Measuring facial expressions by computer image analysis. *Psychophysiology*, 36(2), 253-263.

Blair, R. J. R. (2003). Facial expressions, their communicatory functions and neuro-cognitive substrates. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 358(1431), 561-572.

Ebner, N. C. & Johnson, M. K. (2009). Young and older emotional faces: are there age group differences in expression identification and memory? *Emotion*, 9(3), 329.

Ekman, P. & Friesen, W. V. (2003). *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial clues*. Los Altos, CA: ISHK Malor Books.

Elfenbein, H. A. & Ambady, N. (2002). On the universality and cultural specificity of emotion recognition: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 128(2), 203.

Golan, O., Ashwin, E., Granader, Y., McClintock, S., Day, K., Leggett, V. & Baron-Cohen, S. (2010). Enhancing emotion recognition in children with autism spectrum conditions: An intervention using animated vehicles with real emotional faces. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(3), 269-279.

Semrud-Clikeman, M. (2007). Social competence in children. Kogumikus Semrud-Clikeman, M. (Toim.), *Social Competence in Children* (lk 1-9). US: Springer.

Sõnatäendus

EKR = *Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine*. (2007). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, Eesti Rakenduslingvistika Ühing.

Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikool.

Oakhill, J., Cain, K., McCarthy, D. & Nightingale, Z. (2013). Making the link between vocabulary knowledge and comprehension skill. Kogumikus Britt, M. A., Goldman, S. R., Rouet, J.-F. (Toim.), *Reading— from words to multiple texts* (lk 101-114).

Ouelette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: the role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98, 554-566.

Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K. & Wagner, R. K. (2006). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 10, 381–398.

Uibu, K. & Timm, M. (2014). Sõnasemantika ja teksti mõistmine põhikooli esimeses ja teises kooliastmes. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 10, 319–344.

Sotsiolingvistiline pädevus

Cheshire, J. (2005). *Sociolinguistics and mother-tongue education*. Kogumikus U. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier & P. Trudgill (Toim.-d), *Sociolinguistics: An introductory handbook of the science of language and society* (2. tr, lk 2341–2350). Berlin: Mouton de Gruyter.

Crowe, L., Beauchamp, M., Catroppa, C. & Anderson, V. (2011). Social function assessment tools for children and adolescents: A systematic review from 1988 to 2010. *Clinical Psychology Review*, 31, 767–785.

EKR, 2007 = *Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine*. (2007). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, Eesti Rakenduslingvistika Ühing.

McCroskey, J. C. & McCroskey, L. L. (1988). Self-report as an approach to measuring communication competence. *Communication Research Report*, 5, 108–113.

Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9, 3–18.

Oliver, R., Haig, Y. & Rochecouste, J. (2005). Communicative competence in oral language assessment. *Language and Education*, 19, 212–222.

Paschall, M., Fishbein, D., Hubal, R. ja Eldreth, D. (2005). Psychometric properties of virtual reality vignette performance measures: A novel approach for assessing adolescents' social competency skills. *Health Education Research*, 20, 61–70.

Renn, J. (2011). Patterns of style in the language of African American children and adolescents. Proceedings of the Boston University Conference on Language Development.
<http://www.unc.edu/~jrenn/>

Soodla, P., Puksand, H & Luptova, O. (2015). *Suhtluspädevus*. Kogumikus Kikas, E. ja Toomela, A. (Toim.), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. (lk 94–110). Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.

Sotsiaalse info töötlemise etapid

Andrade, B. F., Waschbusch, D. A., Doucet, A., King, S., MacKinnon, M., McGrath, P. J. & Corkum, P. (2012). Social information processing of positive and negative hypothetical events in children with ADHD and conduct problems and controls. *Journal of Attention Disorders*, 16(6), 491–504.

Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115(1), 74.

Crowe, L., Beauchamp, M., Catroppa, C. ja Anderson, V. (2011). Social function assessment tools for children and adolescents: A systematic review from 1988 to 2010. *Clinical Psychology Review*, 31, 767–785.

Fontaine, R. G., Yang, C., Dodge, K. A., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (2009). Development of response evaluation and decision (RED) and antisocial behavior in childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 45(2), 447.

Fontaine, R. G. (2010). New developments in developmental research on social information processing and antisocial behavior. *Journal of abnormal child psychology*, 38(5), 569–573.

- Horsley, T. A., de Castro, B. O. & Van der Schoot, M. (2010). In the eye of the beholder: Eye-tracking assessment of social information processing in aggressive behavior. *Journal of abnormal child psychology*, 38(5), 587–599.
- Kikas, E. & Toomela, A. (Toim.)(2015). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Kikas, E. (Toim.) (2010). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. EV Haridus- ja Teadusministeerium.
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Crozier, J. C., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (2006). A 12-year prospective study of patterns of social information processing problems and externalizing behaviors. *Journal of abnormal child psychology*, 34(5), 709–718.
- Luke, N. & Banerjee, R. (2013). Differentiated associations between childhood maltreatment experiences and social understanding: A meta-analysis and systematic review. *Developmental review*, 33(1), 1–28.
- Spithoven, A. W., Bijttebier, P. & Goossens, L. (2017). It is all in their mind: A review on information processing bias in lonely individuals. *Clinical psychology review*, 58, 97–114.
- Tropp, K. & Saat, H. (2010). Õpilaste suhted eakaaslaste ning täiskasvanutega ja sotsiaalsete oskuste areng. In: E. Kikas (Toim.) *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. (lk 61–89) EV Haridus- ja Teadusministeerium.
- Yeager, D. S. & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47, 302–314.

Emotsioonide reguleerimine

- Garnefski, N., Kraaij, V. & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual differences*, 30(8), 1311–1327.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271–299.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). New York, NY, US: Guilford Press.
- Kross, E., Duckworth, A., Ayduk, O., Tsukayama, E. & Mischel, W. (2011). The effect of self-distancing on adaptive versus maladaptive self-reflection in children. *Emotion*, 11, 1032–1039.
- Neff, K. (2009). The Role of Self-Compassion in Development: A Healthier Way to Relate to Oneself. *Human Development*, 52, 211–214.
- Platt, B., Campbell, C. A., James, A. C., Murphy, S. E., Cooper, M. J. & Lau, J. Y. (2015). Cognitive reappraisal of peer rejection in depressed versus non-depressed adolescents: functional connectivity differences. *Journal of psychiatric research*, 61, 73–80.