

TALLINNA ÜLIKOOL
Haridusteaduste instituut
Haridusjuhtimise ja -innovatsiooni valdkond

Liia Ots

**EESTI JA VENE ÕPPEKEELEGA 6.–12. KLASSIDE ÕPILASTE
TEGEVUSVÕIMEKUSE VÕRDLUS – “ÕPILASUURIMUS 2022” ANDMETEL**

Magistritöö

Juhendajad: PhD Maria Erss

MA Piret Oppi

Tallinn 2022

Tallinna Ülikool

Instituut Haridusteaduste instituut		Valdkond Hariduse juhtimine
Töö pealkiri Eesti ja vene õppekeelega 6.–12. klasside õpilaste tegevusvõimekuse võrdlus – “Õpilasuuring 2022” andmetel		
Töö liik Magistritöö	Kuu ja aasta Mai 2023	Lehekülgede arv: 33 Allikad: 70 Lisad: 2
<p>Sisukokkuvõte</p> <p>Tegevusvõimekus on suutlikkus mõjutada ise oma elu, võtta vastu otsuseid ning vastutust, sealhulgas oma õppimise ning tuleviku eest (OECD, 2019). Eestis on õpilaste tegevusvõimekust vähe uuritud, aga seda teemat on oluline mõista nii erinevate poliitiliste suundade kui ka õpilaste haridussüsteemis püsimise valguses. Käesoleval magistritööl on kaks eesmärki: 1) kaardistada, kuidas hindavad Eesti koolide eesti ja vene õppekeelega õpilased oma tegevusvõimekust ning missugused tegurid õpilaste tegevusvõimekust ennustavad; 2) uurida, kas ja kuidas on omavahel seotud tegevusvõimekus ning haridustee jätkamine. Töös kasutati Tallinna Ülikooli Haridusinnovatsiooni keskuse poolt läbi viidud “Õpilasuuring 2022” andmeid. Magistritöö valimisse kuulub 9146 õpilast, kellest 8320 õppis eesti õppekeelega koolides ja 826 vene õppekeelega koolides. Töö teoreetilises osas tugineti peamiselt ökoloogilise agentsuse teooriale (Biesta ja Tedder, 2007) ning Bandura (2006) ja Reeve jt (2020) käsitlustele. Tulemused näitasid, et eesti ja vene õppekeelega õpilased on oma tegevusvõimekust erinevalt hinnanud, eesti õppekeelega õpilastel on tegevusvõimekus kõrgem. Tegevusvõimekus areneb ja hinnangud tegevusvõimekusele peamiselt tõusevad klassiti. Samuti leiti erinevused poiste ja tüdrukute tegevusvõimekuses, poisid hindasid oma tegevusvõimekust kõrgemalt. Olulisim tegur tegevusvõimekuse ennustamisel on õpilaste poolt tajutud toetus agentsusele ning koolikliima, eriti suhted õpetajatega seotud tegevusvõimekusega. Õpilased, kelle tegevusvõimekus on madalam, mõtlevad kooli katkestamise peale rohkem. Magistritöö on kirjutatud artikli formaadis ja vormistamisel on järgitud Eesti Haridusteaduste Ajakirja vormistusnõudeid.</p>		
Võtmesõnad: tegevusvõimekus, õppekeel, koolikliima, läbilõikeuuring		
Töö autor: Liia Ots		allkiri: /allkirjastatud digitaalselt/
Kaitsmisele lubatud: Juhendajad: Piret Oppi Maria Erss		allkiri: /allkirjastatud digitaalselt/ /allkirjastatud digitaalselt/

Tallinn University

Institute School of Educational Sciences		Field Educational Management
Title Comparison of Student Agency of 6th-12th Grade Students With Estonian and Russian as Their Language of Instruction - Based on the "Student Survey 2022".		
Classification Master Thesis	Month and year May 2023	Number of pages: 33 Sources: 70 Appendix: 2
<p>Abstract</p> <p>Agency is the ability to influence one's own life, to make decisions and to take responsibility, including for one's own learning and future (OECD, 2019). In Estonia, there has been little research on student agency, but it is important to understand this issue in the light of different policy directions and students staying in the education system. The present Master's thesis has two objectives: 1) to map how the students with Estonian language of study and the students with Russian language of study in Estonian schools assess their agency and what factors predict students' agency; 2) to investigate whether and how agency and continuing education are related. The study used data from the Student Survey 2022 conducted by the Centre for Innovation in Education of Tallinn University. The Master's thesis sample consists of 9146 students, of whom 8320 were enrolled in schools with Estonian-language schools and 826 in schools with Russian-language. The theoretical part of the study was mainly based on the theory of ecological agency (Biesta and Tedder, 2007) and the concepts of Bandura (2006) and Reeve et al (2020). The results showed that Estonian and Russian language learners rated their agency differently, with Estonian language learners having higher agency. Agency develops and the ratings of one's agency mainly increase across classes. Differences were also found between boys' and girls' agency, with boys rating their agency higher. The most important factor in predicting agency is the perceived support for agency from teachers by the students and the school climate, especially the relationship with the teachers is correlated to agency. Pupils with lower agency are more likely to think about dropping out of school.</p> <p>The thesis has been written in the format of an article and has been formatted in accordance with the formatting requirements of the Estonian Journal of Educational Research.</p>		
Keywords: agency, language of study, school climate, cross-sectional study		
Author: Liia Ots		Signature: /digitally signed/
Allowed to defend Supervisor: Piret Oppi, Maria Erss		Signature: /digitally signed/

Sissejuhatus

Kaasaegne õpikäsitlus liigub koolikultuuri suunas, mis on õppuri autonoomiat ning ennastjuhtivat õppijat toetav (Heidmets et al., 2017). Ennastjuhtiv õppija on võimeline juhtima oma õppeprotsessi, sealhulgas seadma eesmärged, jälgima oma edusamme ja kohandama oma õppimisstrateegiaid vastavalt vajadusele (Zimmerman, 2002). Oma õppimise ja elu üle otsuse tegemise juures on suur roll õpilaste agentsusel ehk tegevusvõimekusel – tegemist on võimega oma elu kontrollida ja sellele suunda anda (Biesta & Tedder 2007).

Õpilaste tegevusvõimekus on teema, mis on esile tõusnud mitmetes haridusvaldkonna poliitikat kujundavates dokumentides. Üheks neist OECD „Õppekompass 2030“, milles on hariduse tulekuvisioni keskmes just õpilaste tegevusvõimekus ehk suutlikkus mõjutada ise oma elu, võtta vastu otsuseid ning vastutust, sealhulgas oma õppimise ning tuleviku eest (OECD, 2019). Teema olulisus ja aktuaalsus tuleb samuti esile nii haridusvaldkonna arengukavas 2021–2035, mille järgi on õppija võimestamine üks olulisi väärtusi (HTM, 2021a), kui ka noortevaldkonna arengukavas 2021–2035, mille kohaselt „noored on loov ja ühiskonda hoogsalt edasiviiv jõud“ (HTM, 2021b). Tegutsemisjulgus ja agentsus leiavad käsitlust ettevõtlusõppe programmi „Edu ja tegu“ raames loodud ettevõtluspädevuse mudelis ning sellest tuleneva ettevõtlikkuspädevuse testides II ja III kooliastmele (Tõugu et al., 2023).

Tegevusvõimekusele lähenetakse erinevate teooriatega ning ühtne defitsioon puudub (Matusov et al., 2016), põhiliselt võib eristada psühholoogilisi ja sotsioloogilisi lähenemisi. Eestis on aktiivselt uuritud õpetajate tegevusvõimekust (Leijen, et al., 2022; Tinn & Ümarik, 2022; Erss, 2018; Zaichenko, 2023). Õpilaste tegevusvõimekust on uuritud akadeemiliselt vähem. Enim on Eesti kontekstis seda uurinud Erss (2023a, 2023b, 2023c), kes lähtub eelkõige ökoloogilise agentsuse teooriast, mis rõhutab sotsiaalse konteksti olulisust inimese tegevusvõimekuses (Biesta & Tedder, 2007). Psühholoog Albert Bandura (2000) seob sotsiaal-kognitiivses teoorias tegevusvõimekust teiste oluliste aspektidega, mida on Eestis rohkem uuritud, nendeks on näiteks enesetõhusus (Raestu, 2015) ja võimekususkumused (Lüütsep, 2017; Eek, 2021).

Rahvusvahelised uuringud on leidnud, et õpilaste agentsuse vähene toetamine võib viia haridustee enneaegse katkestamiseni, kuna agentsuse vähesest toetatusest tulenevalt õpilased vastanduvad õpetajatele või koolile ning seeläbi kaugenevad koolist, mis mõjutab negatiivselt nii õpilaste rahulolu kooliga kui ka tajutud enesetõhusust, ning selle tulemusel

tõuseb risk haridustee katkestamiseks (Mameli et al., 2021; Anderson et al., 2019). Haridussilma andmetel 2021/22. õppeaastal 4% põhikooli lõpetajatest ja 41% gümnaasiumi lõpetajatest ei jätkanud õpinguid peale lõpetamist. Sealjuures on see tendents suurenenud 2014/15. õppeaastast, kui haridusteed ei jätkanud 31% gümnaasiumi lõpetajatest (Haridussilm, 2023). Sealjuures jääb venekeelses koolis õppinud õpilastel haridustee lühemaks kui eestikeelse kooli puhul. Haridus- ja Teadusministeeriumi 2021. aasta valdkondade analüüsist selgub, et vene õppekeelega põhihariduse omandanud õppijaid on Eesti kõrghariduses aina vähem (HTM, 2022). PISA 2018. aasta uuringus olid vene õppekeelega koolide tulemused madalamad kui eesti õppekeelega koolides. Samuti olid madalamad vene õppekeelega koolide koolikliima näitajad. (Tire et al., 2019) Koolikultuuri erinevusi eesti ja vene õppekeelega koolide vahel on leidnud Kitsnik ja Metslang (2015), muu hulgas on nad välja toonud, et vene õpetajad kipuvad eelistama traditsioonilisi õppemeetodeid. Knight ja Duncheon (2020) leidsid nii koolikliima kui ka koolikultuuri seoseid õpingute jätkamisega. Koolikultuuride erinevusi on oluline arvesse võtta, sest kultuuriti erineb nii isiklik kui ka kollektiivne mõju tegevusvõimekusele – mõne kultuuri jaoks on tegevusvõimekuse väljenduse juures oluline individuaalsus, samas kui teiste jaoks hoopis kollektiivsus (Bandura, 2018; Miller, 2002). Hoolimata võimalikest kultuuridevahelistest erinevustest on tegevusvõimekus ehk agentsus kõigile vajalik (Bandura, 2018).

Eelpool käsitletust tõstatub uurimisprobleem, et Eestis on õpilaste tegevusvõimekust vähe uuritud, aga seda teemat on oluline mõista nii erinevate poliitiliste suundade kui ka õpilaste haridussüsteemis püsimise valguses.

Lähtuvalt uurimisprobleemist on antud magistritööl kaks eesmärki. Esiteks kaardistada, kuidas hindavad Eesti koolide eesti ja vene õppekeelega õpilased oma tegevusvõimekust ning missugused tegurid õpilaste tegevusvõimekust ennustavad. Teiseks eesmärgiks on uurida, kas ja kuidas on omavahel seotud tegevusvõimekus ning haridustee jätkamine.

Uurimuse teoreetilised lähtekohad

Tegevusvõimekuse definitsioon ja ajalugu

Eestis ei ole mõiste „agentsus“ väga kaua ega laialdaselt kasutusel olnud. Hariduse kontekstis kasutatakse rohkem mõistet „tegevusvõimekus“ (Leijen, 2022; Altoja, 2022) ja sotsiaaltöö käsitlustes „toimevõimekus“ (Jaeski, 2020; Narusson, 2019). Eesti Keele

Instituudi haridussõnastiku järgi on mõisted tegevusvõimekus, agentsus ja toimevõimekus sama tähendusega, milleks on „indiviidi valmisolek ja võime toimida/tegutseda iseendana“ (EKI, 2023). Altoja (2022) konsulteeris oma magistritöö tarbeks eestikeelse terminikomisjoni esindajaga, kes soovitas kasutada mõistet „tegevusvõimekus“. Sellest soovitusel lähtuvalt kasutatakse ka käesolevas töös mõistet „tegevusvõimekus“.

Tegevusvõimekuse mõiste osas on olnud erinevaid lähenemisi ning arutelusid teoloogide, filosoofide ja humanitaarteadlaste seas (Matusov et al., 2016). Tegevusvõimekuse juuri leiab juba vanakreeka filosoofi Aristotelese töödest, kuid teema leidis sügavamat käsitlust valgustusajastul eelkõige läbi inimese vaba tahte dilemma ning Kanti eelduse, et inimestel on autonoomia (Sokol, 2015). Kanti käsitus, et inimene muutub võimeliseks iseseisvaid hinnanguid andma tänu kasvatusel ning see võime on alus autonoomsele käitumisele, on jõudnud 20. sajandi psühholoogide Piaget' ja Kohlbergi töödesse (Biesta & Tedder, 2007).

Üks tuntumaid tegevusvõimekuse käsitusi on psühholoog Albert Bandura (1982) lähenemine läbi sotsiaal-kognitiivse teooria, milles ta rõhutab enesetõhususe rolli tegevusvõimekuse juures. Inimese tegevusvõimekusel on Bandura (2006) järgi neli põhiomadust. Esimene neist on tahtlikkus – tahe või mingi kavatsus. Teine on ettenägelikkus ehk võime oma tegevust planeerida, tulemust visualiseerida, sihte seada. Kolmandaks on enesereaktiivsus ehk enda käitumise juhtimine. Neljandaks eneserefleksioon kui oma enesetõhususe hindamine ja oma mõtete, väärtuste, käitumise analüüsimine. Bandura (2000) hinnangul on tegevusvõimekuse väljendamiseks kolm tasandit: isiklik, vahendatud ning kollektiivne. Isiklikul tasandil on inimese enda kognitiivsed, motivatsioonilised, afektiivsed ja valiku protsessid. Vahendatud – teiste mõjutamise kaudu tulemuse saamine, kui enda võimalused piiratud on. Kollektiivne – üheskoos ühise eesmärgi nimel töötamine.

Seevastu Emirbayer ja Mische (1998) käsitluses on tegevusvõimekus ajaline protsess, mis sõltub minevikust, olevikust ja tulevikust, ehk tegevusvõimekusel on „harjumuslik“, „praktiline ja hindav“ ning „projektiivne“ ehk tulevikku visandav dimensioon. Seega kujundavad mineviku kogemused, arusaamad ja käitumismustrid seda, millist tulevikku ette kujutatakse, loodetakse, kardetakse, ja vastavalt sellele kohandatakse käitumist olevikus. Seda lähenemist laiendasid Biesta ja Tedder (2007) ökoloogilise agentsuse teooria kontseptsiooniks, mille järgi inimese tegevusvõimekus areneb koostöös ümbritseva keskkonnaga ning on kontekstist sõltuv. Selle teooria kohaselt

tegevusvõimekus ei ole midagi sellist, mis inimesel on, vaid see saavutatakse aktiivselt keskkonnaga suhestudes, muu hulgas olukorrast lähtuvalt oma reaktsioone kohandades – harjumuste, kavatsuse ja hinnangute kombinatsioonis.

Õpilaste tegevusvõimekus

Alates 1989. aastast, kui ÜRO võttis vastu lapse õiguste konventsiooni, hakati lastele kui isiksustele rohkem tähelepanu pöörama, andes neile muu hulgas õiguse enda kohta käivates küsimustes kaasarääkimiseks ning iseseisvaks seisukohavõtuks (Lapse õiguste konventsioon, 1991). Tänapäevaks on teema nii oluline, et see on üks peamisi fookusi OECD Õpikompassis 2030, sest tegevusvõimekus toetab õpilaste edukat toimetulekut erinevates õppeolukordades ja tulevikutöodes (OECD, 2019). Samuti on tegevusvõimekust hakatud kaasama üldpädevusinstrumentidesse Eestis, nt ettevõtlikkuspädevuse hindamisvahendis (Tõugu et al., 2023), kus käsitletakse tegevusvõimekust mõiste “agentsus” abil.

Täiskasvanute puhul on keskkonna ning kaaslaste mõju tegevusvõimekusele oluline nii Bandura kui ka Biesta ja Tedderi käsitlustes. See mõju on laste puhul suurem ning olulisem, sest hoolimata lapse õiguste konventsioonist tulenevast iseseisvusest, on lapsed sõltuvad täiskasvanutest oma elus ning laste tegevusvõimekus väljendub ennekõike koosmõjusuhete ning suhteid mõjutava keskkonnaga (Abebe, 2019).

Psühholoogid Reeve ja Shin (2020) defineerivad tegevusvõimekust lähtuvalt isemääramisteooriast kui motivatsiooni ehk „see on õpilase soov, kavatus, eesmärgi tunne tekitada tahtlikke ja strateegilisi muutusi enda toimimises ja ümbritsevas keskkonnas“. Reeve ja Tseng (2011) leidsid oma uuringus, et kui õpilane oma tegevusvõimekust realiseerib klassiruumis, on tegemist agentse kaasatusega, mis on kognitiivse, emotsionaalse ja käitumusliku kaasatuse kõrval neljas oluline komponent akadeemiliste saavutuste jaoks. Nad defineerisid agentset kaasatust kui õpilase teadlikku ning proaktiivset panust õppimisprotsessi, et seda protsessi personaliseerida ja rikastada. Selline õppeprotsessi aktiivne panustamine suurendab ka õppija autonoomset rahulolu ja seeläbi taaskord tegevusvõimekust, sest mida rohkem õpilane panus keskkonda mõjutab, seda suurem on tema tegevusvõimekus (Reeve & Lee, 2014).

Motivatsiooni seost tegevusvõimekusega toob esile ka laste tegevusvõimekuse uurija Margaret Vaughn (2020; 2021), kelle käsitluses on õpilaste tegevusvõimekus seotud kolme tasandiga: hoiakulise, motivatsioonilise ja seisukoha tasandiga. Hoiakulisel tasandil on tegevusvõimekuse areng seotud eesmärgi omamise ning valmisolekuga ideid ja kavatsusi ellu viia. Motivatsiooni tasandil on olulised sihikindlus, sealhulgas ka takistusi

kohates, ja uskumused enda võimete ning tegevuse olulisuse kohta. Seisukoha tasand on seotud sellega, kuidas õpilane suhestub keskkonna ja sotsiaalsete väljakutsetega ning kuidas õpilane seisab oma uskumuste ja soovide eest erinevate inimestega suheldes.

Tegevusvõimekus on tihedalt seotud autonoomiavajadusega ehk vajadusega oma kogemusi ja tegevusi ise juhtida (Ryan & Deci, 2017). Madala autonoomiaga olukordades võivad õpilased autonoomia saavutamiseks ning olukorra üle kontrolli saamiseks oma tegevusvõimekust väljendada ka õppimisele või hindamisele vastupanu osutades (Kipp & Clark, 2022; Harris et al., 2018). Ehk õpilased ei pruugi oma tegevusvõimekust väljendada läbi positiivsete näitajate, nagu head õpitulemused ja tunnis hästi käitumine, vaid selleks kasutatakse ebasobivaid võimalusi, nagu hiline mine, tegemata kodutööd ja tunnist puudumine (Kipp & Clark, 2022). Koolist puudumine omakorda suurendab koolist väljalangemise ohtu (Parr & Bonitz, 2015). Selle vältimiseks on vaja, et õpilased ei oleks ainult tegevusvõimekad, vaid ka agentselt kaasatud – on vaja eelkõige kahe tingimuse täitmist: õpetajad ei tohi olla ükskõiksed ning õpilase enda kaasatus peab olema aktiivne (Reeve et al., 2020).

Tegevusvõimekust mõjutavad tegurid

Tegevusvõimekus on oma olemuselt interaktiivne konstrukt ning seotud klassiruumis olevate suhetega, ennekõike õpetaja ja õpilase suhtega (Grazia et al., 2021). Õpetajapoolne motivatsiooni toetamine, õpilase suhtes lugupidav ja hooliv käitumine suurendab õpilase kaasatootamist klassiruumis (Wanders et al., 2020). Õpilased, kes tunnevad, et õpetajad on mõistvad, hoolivad ning kuulavad neid, töötavad meelsamini tunnis kaasa ning seeläbi panustavad enda õppimisse ning suurendavad nii agentset kaasatust kui ka tegevusvõimekust (Reeve & Shin, 2020).

Wanders jt (2020) leidsid oma uuringus, et head suhted nii klassikaaslaste kui ka teiste kaasõpilastega suurendavad õpilaste tahet panustada rohkemasse kui ainult oma õpingutesse. Erinevate osapoolte omavahelise suhtlemise kvaliteet on tegevusvõimekuse jaoks oluline (Vaughn, 2020). Yooni (2019) uuringus seadsid nii sõnakuulelikud kui ka häälekad õpilased sõprussuhted koolielu keskmesse.

Vaughn (2021), Grazia jt (2021) ja Mameli jt (2021) on oma uuringutes leidnud, et sugu on tegevusvõimekust mõjutav faktor ning tüdrukud on nende uuringutes hinnanud enda tegevusvõimekust madalamalt kui poisid. Sealjuures olid Grazia jt (2021) uuringus

tüdrukud sõnakuulekad ning koostööaltid, mis aga ei näita tingimata tegevusvõimekust, vaid pigem õpilased allusid õpetajale ning üritasid märkamatuks jääda.

Üks olulisemaid tegureid, mis mõjutab tegevusvõimekust, on inimese biopsühhosotsiaalne areng varajasest lapseast alates (Sokol, 2015). Inimese kasvamise ja psüühilise küpsemisega koos mõjutavad tegevusvõimekust individuaalsed kogemused (Sokol 2015; Bandura, 2006). Reeve koos kolleegidega (2020) leidis erinevused põhikooli ja gümnaasiumi õpilaste motivatsiooni ja agentse kaasatuse vahel, mis ühelt poolt tulenevad koolikultuuri erinevustest ja teiselt poolt arengu vanuselistest erinevustest.

Tegevusvõimekuse seos õppekeelega

Tegevusvõimekus on kontekstist sõltuv, Bandura (2018) hinnangul ka kultuuriliselt. Muu hulgas erineb kultuuriti, kui palju võib oma emotsioone välja näidata või kuidas lapsed täiskasvanute autoriteedile alluma peavad (Trommsdorff, 2012). Zaichenko (2023) läbiviidud uuringus vene õppekeelega Eesti koolide õpetajate seas selgus, et venekeelsete koolide õpetajad on enda hinnangul laste suhtes nõudlikumad kui eesti õppekeelega koolide õpetajad ning nende jaoks on oluline, et tunnis valitseb kord. Pigem on levinud traditsioonilised õppemeetodid, nagu loeng ja konspekterimine (Kitsnik & Metslang, 2015), mis aga agentset kaasatust ei toeta (Vaughn, 2021).

PISA uuringud näitavad stabiilselt erinevust eesti ja vene õppekeelega koolide vahel nii tulemuste, koolikliima kui ka õpimotivatsiooni näitajate põhjal (Täht et al., 2018). PISA 2018. aasta testis olid mitmed koolikliima näitajad, nagu kuuluvustunne, kiusamine koolis, koostöö väärtustamine koolis ja õpetajate toetus, madalamad kui eesti õppekeelega õpilastel (Tire et al., 2019). Soll jt (2014) uuringus selgus, et vene õppekeelega õpilased tajuvad keelebarjääri võimalikku mõju nende tulevikuväljavaadetele, see teadmine võib omakorda mõjuda negatiivselt tegevusvõimekuse arengule. Kunitsõn jt (2022) leidsid, et Vene õppekeelega koolide kontekst on erinev eesti õppekeelega koolidest. Eesti õppekeelega koolides näitavad õpetajad rohkem kiindumust õpilaste vastu kui vene õppekeelega koolide õpetajad, kes omakorda kasutavad rohkem psühholoogilist kontrolli (Suviste et al., 2016). Seeläbi on erinevad ka võimalused tegevusvõimekuse väljendamiseks ja arenguks.

Üheks põhjuseks võib olla õpetajate enda madal (tajutud) tegevusvõimekus, mis võib mõjutada õpilaste tajutud tegevusvõimekust (Moses et al., 2020). Vene õppekeelega Eesti koolide õpetajate uuringust selgus, et võrreldes eestikeelsete koolide õpetajatega

tunnevad nad, et neil on vähem võimalusi enesetäienduseks ning nad saavad olla vähem loovad, samuti pidurdavad tegevusvõimekust nende võimekususkumused ja teadmatus tuleviku ees (Zaichenko, 2023).

Eesmärk ja uurimisküsimused

Antud töö esimeseks eesmärgiks on kaardistada, kuidas hindavad Eesti koolide eesti ja vene õppekeelega õpilased oma tegevusvõimekust ning missugused tegurid on seotud õpilaste tegevusvõimekusega. Teiseks eesmärgiks on uurida, kas ja kuidas on omavahel seotud tegevusvõimekus ning haridustee jätkamine.

Tulenevalt eesmärkidest püstitati neli uurimisküsimust:

1) Kas ja kuidas erinevad eesti ja vene õppekeelega põhikooli ja gümnaasiumi 6.–12. klasside õpilaste hinnangud oma tegevusvõimekusele?

Hüpotees 1: Eesti õppekeelega koolide õpilastel on kõrgem tajutud tegevusvõimekus kui vene õppekeelega koolide õpilastel. Hüpotees tugineb ökoloogilise agentsuse teooriale (Biesta & Tedder, 2007), mille kohaselt on tegevusvõimekus kontekstist sõltuv. Eelnevalt on näidatud, et vene õppekeelega ja eesti õppekeelega koolide kontekst ja õpetamismeetodid on erinevad (Suviste et al., 2016). Samuti toetub hüpotees Reeve'i jt (2020) uuringule, kus leiti, et õpetajatepoolne tegevusvõimekuse ning tunnis aktiivse kaasatuse toetamine suurendab tegevusvõimekust.

Hüpotees 2: Gümnaasiumiastmes hindavad õpilased oma tegevusvõimekust kõrgemalt kui põhikooliastmes.

Hüpotees tugineb Bandura (2006) käsitlusel, et tegevusvõimekus kasvab koos lapse arenguga ning Reeve jt (2020) uuringule, mille järgi erinevad tegevusvõimekus põhikoolis ja gümnaasiumis.

2) Kas ja kuidas erinevad 6.–12. klassi poiste ja tüdrukute hinnangud oma tegevusvõimekusele?

Hüpotees 3: Poisid hindavad oma tegevusvõimekust kõrgemalt kui tüdrukud.

Hüpotees tugineb Montenegro (2019) ja Grazia jt (2021) uuringutele, mis leidsid poiste ja tüdrukute tegevusvõimekuse vahel erinevusi. Grazia jt (2021) uuringus tuvastati poistel suurem tegevusvõimekus kui tüdrukutel. Montenegro (2019) uuringus avaldus poiste

kõrgem tegevusvõimekus klassis, kus oli palju õpilasi, seevastu väiksema õpilaste arvuga klassis avaldus tüdrukute tegevusvõimekus kõrgemalt.

3) Millised koolikliima ja õppeedukusega seotud tegurid ennustavad õpilaste tegevusvõimekust?

Hüpotees 4: Paremad suhted kaaslaste ja õpetajatega on seotud õpilaste tajutud tegevusvõimekusega. Hüpotees põhineb esimeses hüpoteesis välja toodud Reeve'i jt (2020) uuringul, mille kohaselt õpetajapoolne autonoomia toetamine suurendab tegevusvõimekust, ning ökoloogilise agentsuse teoorial (Biesta & Tedder, 2007), mille järgi tegevusvõimekus sõltub muude keskkonna tegurite kõrval sotsiaalsetest suhetest inimese kontekstis.

4) Kas ja kuidas on tegevusvõimekus seotud haridustee jätkamise hinnangutega?

Hüpotees 5: Madalam tajutud tegevusvõimekus on seotud koolitee katkestamisega. Hüpotees tugineb Kipp ja Clark (2022) käsitlusele koolist puudumisele läbi ökoloogilise agentsuse teooria, mille järgi madalam tegevusvõimekus suurendab tundidest puudumist, mis omakorda suurendab koolitee katkestamise riski.

Metoodika

Valim

Küsimustele vastamiseks kasutati Tallinna Ülikooli Haridusinnovatsiooni keskuse poolt läbi viidud Õpilasuurimuse 2022 andmeid. Uurimuses osalemine oli vabatahtlik, osalema olid oodatud kõik Eesti koolid. Uurimuses osales 59 kooli üle Eesti, sealhulgas nii eesti kui ka vene õppekeelega koolid. Küsitlusele vastas 9259 õpilast. Pärast andmete puhastamist jäi analüüsi valimiks 9146 õpilast, kellest 8320 (91%) õppisid eesti õppekeelega koolides ja 826 (9%) vene õppekeelega koolides. Valimis olevate õpilaste hulgas oli 4605 (50,3%) tüdrukut, 4047 (44,2%) poissi ning 494 (5,4%) vastanut jättis oma soo täpsustamata. Põhikooli osas õppis 5972 (65,3%) vastanut ja gümnaasiumis 3174 (34,7%) vastanut. Eesti emakeelega oli valimis 7794 (85,2%), vene emakeelega 1227 (13,4%) ja muu emakeelega 125 (1,4%) vastanut. Vastanute keskmine vanus oli 14,96 aastat ($SD = 1,98$).

Protseduur

Uurimuse viis läbi Tallinna Ülikooli Haridusinnovatsiooni keskus perioodil 17. jaanuar – 28. veebruar 2022. Võimalus uuringus osaleda oli kõikidel Eesti koolidel. Kutsed koos registreerumislingiga saadeti varasemates kooliuuringutes (nt Õpetajauurimus 2021) ja teistes Tallinna Ülikooli Haridusinnovatsiooni keskuse erinevates programmides osalenud koolidele. Samuti oli teistel koolidel võimalik registreeruda läbi kooliuuringu kodulehe. Küsimustik uuris järgnevat teemasid: õpilaste suhted õpetajate ja klassikaaslastega; õpioskused; õpiraskused ja raskused enesejuhtimisega; distantsõppega seonduv; digikasutus ja -sõltuvus; vaimne tervis (läbipõlemine ja meeleoluhäired); koolikiusamine; töötamine õppetöö kõrvalt ja koolivaheaegadel; tulevikuplaanid ning üldised hoiakud erinevatel päevakajalistel teemadel. Küsitlus viidi läbi Qualtricsi küsitluskeskkonnas. Uurimuses kasutati ankeetküsimustikku, mis sisaldas nii kinniseid kui ka avatud küsimusi. Küsimustiku täitmine võttis aega 20–40 minutit. Kõik andmed on anonüümsed nii koolide kui ka õpilaste tasandil.

Instrumendid

Käesolevas töös kasutati tegevusvõimekust ja koolikliimat mõõtvaid skaalasid. Samuti kasutati demograafilisi andmeid: sugu, vanus, klass, õppekeel ning õpilasuurimuses kasutatud üksikväited.

Tegevusvõimekuse uurimiseks kasutati Maria Erssi loodud agentsuse skaalat. Skaala koosnes algul neljast alaskaalast. Agentse kaasatuse ja tajutud toetus agentsusele väited loodi tuginedes Reeve'i ja tema kolleegide (Reeve & Shin, 2020; Reeve & Tseng, 2011; Reeve, 2013) eelnevatele uuringutele, mis käsitlesid agentset kaasatust ja seda, kuidas õpetajad saavad seda toetada. Vastupanuvõimekuse alaskaala toetub Engestromi (2014), Rajala jt (2016), Mamedi, Grazia ja Molinari (2021) uuringutele, mille kohaselt tegevusvõimekus võib väljenduda ka vastuseisuna teiste inimeste ideedele või tegudele, eriti aga tajutud ebaõiglusele. Sihikindluse alaskaala toetub Vaughni (2021) ja Dwecki (2016) argumentidele sihikindluse olulisusest eesmärkide saavutamisel.

Väited formuleeriti lähtuvalt ökoloogilisest lähenemisest tegevusvõimekusele, mille järgi tegevusvõimekus ei ole lihtsalt käitumine, vaid võimekus teatud enesejuhitud käitumiseks, mis varieerub erinevates situatsioonides (Priestley et al., 2015). Kokku koosnes skaala 12 väitest, mis on toodud lisas 1.

Alaskaalade kontrollimiseks ning põhikooli- ja gümnaasiumiastmes faktorstruktuuri teadasaamiseks viidi läbi eksploratiivne faktoranalüüs (EFA)

peakomponentide meetodil. Analüüsi tulemusena eristus kolm alaskaalat: agentse käitumise võimekus ehk tegevusvõimekus, sihikindlus ning tajutud toetus agentsusele. Üks väide „*Ma ei karda õpetajatele oma vajadustest ja tahtmistest teada anda*“ laadus gümnaasiumiastmes kahte faktorisse ning see võeti välja. Tegevusvõimekuse alaskaalasse laadus viis väidet, sihikindluse alaskaalasse kolm väidet ning tajutud toetus agentsusele alaskaalasse kolm väidet. Faktoranalüüs koos väidetega on esitatud lisas 1. Alaskaalade sisereleiaablust kontrolliti Cronbachi alfaga. Tegevusvõimekuse alfa = 0.73, sihikindluse alfa = 0.69, tajutud toetus agentsusele alfa = 0.73.

Koolikliima mõõtmiseks kasutati Tallinna Ülikoolis väljatöötatud õpetaja-õpilase ja õpilaste omavaheliste suhete skaalat, mis tugineb Wanders, van der Veeni Dijkstra ja Maslowski (2020) ning Holen, Waaktaar ja Sagatun (2018) uuringutele. Skaalad koosnesid kokku 11 väitest, mis on esitatud lisas 2. Head suhted õpetajatega alaskaala Cronbachi alfa = 0.79, ja head suhted kaaslastega alaskaala Cronbachi alfa = 0.80.

Mõlema instrumendi juures olid väited 7-pallisel Likerti skaalal, kus 1 = üldse ei nõustu, 2 = ei nõustu, 3 = pigem ei nõustu, 4 = nii ja naa, 5 = pigem nõustun, 6 = nõustun, 7 = nõustun täielikult. Lisaks kasutati kahte üksikväidet: *Kas Sa oled kaalunud võimalust sellest koolist lahkumiseks, asumiseks õppima mõnda teise kooli? Kas Sa oled kaalunud võimalust oma õpingud üldse katkestada, kool praegu pooleli jätta?* Mõlemad väited olid 5-pallisel Likerti skaalal, kus 1 = pole kunagi kooli vahetamist kaalunud, 2 = üldiselt ma sellele ei mõtle, 3 = raske öelda, 4 = mõnikord mõtlen sellele, 5 = kaalun seda sageli.

Õppeedukuse näitajana kasutati matemaatika viimase õppeperioodi õpilase enese raporteeritud hinnet. Eesti keele hinne ei ole käesolevas uuringus eesti ja vene õppekeelega õpilastel võrreldav, sest vene õppekeelega õpilased õpivad seda võõrkeelena.

Andmeanalüüs

Kirjeldava statistika arvutamiseks kasutati programmi Jamovi 2.25 ning regressiooni ja lineaarse regressioonanalüüsi jaoks programmi IBM SPSS Statistics 28.0.1.1.

Selgitamaks välja, kas ja kuidas erinevad eesti ja vene õppekeelega õpilaste tajutud tegevusvõimekus, kasutati sõltumatute valimite t-testi (*Independent Samples T-Test*). Testi tehes selgus, et sihikindluse alaskaala rikub võrdse variatiivsuse eeldust, mistõttu tehti Student's t-testi asemel Welchi t-test, mis on sellisel juhul usaldusväärsem (Delacre et al., 2017).

Arenguliste erinevuste hindamiseks analüüsiti klassidevahelisi erinevusi dispersioonanalüüsiga ANOVA ning klassidevahelise ning õppekeele koosmõju hindamiseks kahefaktorilist dispersioonanalüüsi.

Sugudevahelise võrdluse jaoks jäeti analüüsist välja õpilased, kes oma sugu ei avaldanud, sest ei olnud võimalik kindlaks teha soo mitteavaldamise põhjust. Poiste ja tüdrukute tegevusvõimekuse erinevuste teadasaamiseks kasutati esmalt sõltumatute valimite t-testi (*Independent Samples T-Test*). Seejärel kasutati õppekeele ja soo omavahelise koosmõju hindamiseks kahefaktorilist dispersioonanalüüsi (*two-way ANOVA*).

Eesti ja vene õppekeele õpilaste tegevusvõimekuse seoseid tegevusvõimekuse, koolikliima ning õppeedukuse näitajatega analüüsiti korrelatsioonimaatriksi abil. Selleks, et leida, kas paremad suhted kaaslaste ja õpetajatega tõstavad hinnanguid õpilaste tajutud tegevusvõimekusele võrreldes teiste õppeedukuse teguritega, viidi läbi sammregressioon.

Selgitamiseks välja, kas ja kuidas on seotud tegevusvõimekus ning koolitee katkestamine kasutati dispersioonanalüüsi ANOVA ning korrelatsioonimaatriksit.

Tulemused

Eesti ja vene õppekeele 6.–12. klasside õpilaste tegevusvõimekus

Esimese uurimisküsimuse eesmärgiks oli välja selgitada, kas ja kuidas erinevad eesti ja vene õppekeele õpilaste tajutud tegevusvõimekus, sihikindlus ja tajutud toetus agentsusele. Kõigepealt vaadati üldiselt, kas kahe rühma (eesti ja vene õppekeele õpilaste) hinnangud on statistiliselt oluliselt erinevad. Tulemused näitasid, et eesti õppekeele õpilased hindasid kõiki kolme alaskaalat kõrgemalt kui vene õppekeele koolide õpilased ning nende kahe grupi hinnangute erinevused olid ka statistiliselt olulised. Eesti õppekeele õpilased hindasid oma tegevusvõimekust kõrgemalt ($M = 4.29$, $SD = 1.06$) kui vene õppekeele õpilased ($M = 3.86$, $SD = 1.08$, $t(811) = 7.73$, $p < ,001$). Sihikindluse osas olid samuti eesti õppekeele koolide õpilaste hinnangud kõrgemad ($M = 4.92$, $SD = 1.02$) kui vene õppekeele ($M = 4.79$, $SD = 1.16$) õpilaste omad, ($t(787) = 2,96$, $p = ,002$). Tajutud toetus agentsusele oli eesti õppekeele õpilastel kõrgem ($M = 4.52$, $SD = 1.06$) kui vene õppekeele õpilastel ($M = 3.75$, $SD = 1.11$), ($t(804) = 16.35$, $p < ,001$).

6.–12. klasside tegevusvõimekuse erinevused on esitatud tabelis 1 tegevusvõimekuse alaskaalade kaupa. Oma tegevusvõimekust hindavad kõige madalamalt

6. klassi õpilased ($M = 3,91$, $SD = 1.061$). Mida klass edasi, seda kõrgemalt oma tegevusvõimekust on hinnatud – 11. klassis ($M = 4.31$, $SD = 1.09$) korra hinnangud langevad võrreldes 10. klassiga ($M = 4.38$, $SD = 1.009$), kuid 12. klassis on hinnangud kõige kõrgemad ($M = 4,46$, $SD = 1.068$).

Sihikindlus kasvab põhikooli klassides aasta-aastalt, olles madalaim 6. klassis ($M = 4.77$, $SD = 1.085$) ja kõrgeim 10. klassis ($M = 5.13$, $SD = 0.967$). 11. klassis sihikindlus langeb veidi ($M = 5.03$, $SD = 1$) ning seejärel tõuseb taas 12. klassis ($M = 5.12$, $SD = 0.934$).

Tajutud toetust agentsusele on õpilased hinnanud kõige kõrgemalt 10. klassis ($M = 4.98$, $SD = 1.11$) ja kõige madalamalt 8. klassis ($M = 4,33$, $SD = 1,117$). Sealjuures on tegemist alaskaalaga, kus 6. klassis on õpilased tajutud toetust agentsusele hinnanud kõrgemalt kui 7., 8. ja 9. klassis.

Tabel 1. Tegevusvõimekuse võrdlus klasside kaupa

Tunnus	Klass	n	M	SD	Min	Max
Tegevusvõimekus	6	1436	3.91	1.06	1	7
	7	1745	3.99	1.01	1	7
	8	1532	4.08	1.06	1	7
	9	1259	4.24	1.09	1	7
	10	1230	4.38	1.01	1	7
	11	1002	4.31	1.09	1	7
	12	942	4.46	1.07	1.4	7
Sihikindlus	6	1436	4.77	1.09	1	7
	7	1745	4.79	1.04	1	7
	8	1532	4.82	1.06	1	7
	9	1259	4.91	0.99	1	7
	10	1230	5.13	0.97	1	7
	11	1002	5.03	1.00	1	7
	12	942	5.12	0.93	1	
Tajutud toetus agentsusele	6	1436	4.46	1.15	1	7
	7	1745	4.37	1.12	1	7
	8	1532	4.33	1.12	1	7
	9	1259	4.4	1.12	1	7
	10	1230	4.98	1.11	1	7
	11	1002	4.63	1.11	1	7
	12	942	4.76	1.11	1	7

Märkus. n = vastajate arv, M = aritmeetiline keskmine, SD = standardhälve, Min = miinimum, Max = maksimum

Hindamaks õppekeele ja klassi omavahelist koosmõju, sooritati kahefaktoriline dispersioonanalüüs kolme alaskaala jaoks eraldi. Tegevusvõimekuse alaskaala dispersioonanalüüs näitas, et õppekeele ja klassi koosmõju ei ole statistiliselt oluline ($F(6,9132) = .48, p = ,823$). Sihikindluse alaskaala kahefaktoriline dispersioonanalüüs näitas statistiliselt olulist koosmõju klassi ja õppekeele vahel ($F(6,9132) = 2,33, p = ,03$). Tajutud toetus agentsuse alakaalale avaldavad klass ja õppekeel statistilist olulist koosmõju ($F(6,9132) = 4,45, p < .001$).

Tabel 2. Tegevusvõimekuse võrdlus õppekeele ning klasside kaupa

Õppekeel	Klass	n	Tegevusvõimekus				Sihikindlus				Tajutud toetus agentsusele			
			M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
Eesti	6	1330	3.93	1.05	1	7	4.79	1.07	1	7	4.50	1.13	1	7
	7	1603	4.01	1.01	1	7	4.81	1.02	1	7	4.43	1.10	1	7
	8	1368	4.11	1.06	1	7	4.85	1.05	1	7	4.39	1.12	1	7
	9	1130	4.27	1.06	1	7	4.90	0.99	1	7	4.46	1.08	1	7
	10	1176	4.39	1.00	1	7	5.12	0.97	1	7	5.03	1.08	1	7
	11	937	4.34	1.09	1	7	5.03	1.00	1	7	4.69	1.08	1	7
	12	905	4.48	1.08	1	7	5.11	0.93	1.4	7	4.81	1.07	1	7
Vene	6	106	3.67	1.22	1	7	4.56	1.25	1	7	3.89	1.31	1	6.67
	7	142	3.81	0.96	1	7	4.59	1.19	1	6	3.71	1.09	1	6.33
	8	164	3.79	0.96	1	7	4.64	1.13	1	7	3.88	1.02	1	7
	9	129	3.99	1.29	1	7	4.94	1.08	1	7	3.91	1.34	1	7
	10	54	4.03	1.10	1.33	7	5.32	1.08	2	6.4	3.88	1.21	1	6.33
	11	65	3.93	1.05	2	7	4.97	1.01	1.2	5.8	3.81	1.21	1	6.67
	12	37	4.05	0.78	2	7	5.28	1.09	2.6	5.8	3.55	1.37	1	6

Märkus. n = vastajate arv, M = aritmeetiline keskmine, SD = standardhälve, Min = miinimum, Max = maksimum

Kõige madalamalt (vt tabel 2) hindasid oma tegevusvõimekust vene õppekeele 6. klassi õpilased ($M = 3.67, SD = 1.22$) ja kõige kõrgemalt eesti õppekeele 12. klassi õpilased ($M = 4.48, SD = 1.08$). Sihikindlust hindasid kõige madalamalt vene õppekeele 6. klassi õpilased ($M = 4.56, SD = 1.25$) ning kõige kõrgemalt vene õppekeele 10. klassi õpilased ($M = 5.32, SD = 1.08$). Tajutud toetust agentsusele hindasid kõige madalamalt vene õppekeele 12. klassi õpilased ($M = 3.44, SD = 1.37$) ning kõige kõrgemalt eesti õppekeele 10. klassi õpilased ($M = 5.03, SD = 1.08$).

Eesti ja vene õppekeelega poiste ja tüdrukute tegevusvõimekus

Teise uurimisküsimuse eesmärgiks oli välja selgitada, kas ja kuidas erinevad eesti ja vene õppekeelega poiste ja tüdrukute tajutud tegevusvõimekus, sihikindlus ja toetus agentsusele. Kõigepealt vaadati üldiselt, kas poiste ja tüdrukute hinnangud on statistiliselt oluliselt erinevad. Tulemused näitasid, et statistiliselt oluline seos poiste ja tüdrukute vahel on tegevusvõimekuse alaskaalal ($t(8529) = 8.833, p < .001$) ning tajutud toetus agentsusele alaskaalal ($t(8501) = 2.603, p = .005$). Sihikindluse skaalal poiste ja tüdrukute vahel statistilist olulist seost ei leitud ($t(8435) = .813, p = .208$). Analüüsist selgub, et tüdrukud ($M = 4.08, SD = 1.06$) hindasid oma tegevusvõimekust poistest madalamalt ($M = 4.28, SD = 1.05$). Samuti hindasid tüdrukud ($M = 4.53, SD = 1.13$) poistest ($M = 4.59, SD = 1.13$) madalamalt tajutud toetust agentsusele.

Hindamaks õppekeele ja soo omavahelist koosmõju, sooritati kahefaktoriline dispersioonanalüüs kolme alaskaala jaoks eraldi. Tegevusvõimekuse alaskaala kahefaktoriline dispersioonanalüüs näitas, et õppekeele mõju tegevusvõimekusele ei sõltu vastaja soost ($F(1,8652) = .22, p = .639$). Sihikindluse alaskaala kahefaktoriline dispersioonanalüüs näitas, et õppekeele mõju sihikindlusele sõltub sellest, mis soost on vastaja ($F(1,8652) = 6.78, p = .009$). Tajutud toetus agentsusele alaskaalale sugu ja õppekeel statistilist olulist koosmõju ei avalda ($F(1,8652) = 1.438, p = .23$). Sihikindlus oli ainuke skaala (vt tabelis 3), mida tüdrukud hindasid poistest kõrgemalt ja seda vene õppekeelega õpilaste seas. Eesti õppekeelega tüdrukud hindasid kõiki kolme alaskaalat poistest madalamalt.

Tabel 3. Tegevusvõimekuse näitajad soo ja õppekeele kaupa

Tunnused	Eesti õppekeel						Vene õppekeel				
	Sugu	n	M	SD	Min	Max	n	M	SD	Min	Max
Tegevusvõimekus	P	3760	4.3	1.04	1	7	287	3.95	1.03	1	7
	T	4248	4.1	1.05	1	7	357	3.78	1.09	1	7
Sihikindlus	P	3760	4.96	1.01	1	7	287	4.72	1.16	1	7
	T	4248	4.93	0.98	1	7	357	4.9	1.22	1	7
Tajutud toetus agentsusele	P	3760	4.63	1.11	1	7	287	3.94	1.11	1	7
	T	4248	4.59	1.08	1	7	357	3.78	1.39	1	7

Märkus. P = poiss, T = tüdruk, n = vastajate arv, M = aritmeetiline keskmine, SD = standardhälve, Min = miinimum, Max = maksimum

Tegevusvõimekusega seotud tegurid

Kolmanda uurimisküsimuse eesmärgiks oli välja selgitada millised koolikliima ja õppeedukusega seotud tegurid ennustavad õpilaste tegevusvõimekust. Tegevusvõimekusega seotud faktorite korrelatsioonanalüüs näitas statistiliselt olulist seost kõigi analüüsitud teguritega (vt tabel 4). Kõige tugevam positiivne seos on tegevusvõimekusel sihikindlusega ($r = .44, p < .01$). Kõige nõrgem, aga siiski statistiliselt oluline on tegevusvõimekuse seos kooli vahetamise plaaniga ($r = -.05, p < .01$). Õppekeele ja tegevusvõimekuse seos näitab, et eesti õppekeelega õpilastel on kõrgem tegevusvõimekus. Analüüsist selgub ka, et mida vanem on õpilane, seda kõrgemalt on oma tegevusvõimekust hinnatud.

Tabel 4. Koolikliima ja õppeedukuse tegurite omavaheline seos

Tunnused	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Tegevusvõimekus										
2 Sihikindlus	.44**									
3 Tajatud toetus agentsusele	.34**	.43**								
4 Suhted õpetajatega	.14**	.30**	.61**							
5 Suhted kaaslastega	.15**	.23**	.26**	.31**						
6 Matemaatika hinne	.08**	.19**	.15**	.16**	.09**					
7 Õppekeel	-.08**	-.03**	-.18**	-.14**	-.05**	-.07**				
8 Kooli vahetamise plaan	-.05**	-.16**	-.30**	-.40**	-.37**	-.12**	.07**			
9 Kooli katkestamise plaan	-.06**	-.25**	-.24**	-.31**	-.26**	-.21**	.10**	.39**		
10 Sugu	-.09**	-0.01	-.03**	-.07**	-.08**	.03**	0.01	.11**	0.01	
11 Vanus	.17**	.12**	.12**	.06**	.00	-.04**	-.06**	-.08**	0.02	.03**

Märkus. * $p < .05$, ** $p < .01$, Sugu = M - 1, N - 2

Eesti õppekeelega õpilaste valimil põhinevasse regressioonanalüüsi lisati kokku kuus tunnust, millest kõik olid statistiliselt olulised ($p < .001$). Analüüsi jaoks tehti kuus sammu ning valmis kuus mudelit. Lõplik mudel ($R^2 = .15$) näitab, et 15,1% eesti õpilaste tegevusvõimekuse variatiivsusest on võimalik selgitada mudelis kasutatud kuue ennustajaga, $F(1,7900) = 233.285, p < .001$.

Esimese sammuna (vt tabel 5) lisati „suhted õpetajatega“, mis suurendas 1,9% võrra tegevusvõimekuse mudeli kirjeldusvõimet. Järgmise sammuna lisatud tunnus „suhted kaaslastega“ suurendas 1,3%, kolmanda sammuna lisatud „sugu“ 0,6% ja neljanda sammuna lisatud „vanus“ 2,9% võrra eesti õpilaste tegevusvõimekuse mudeli

kirjeldusvõimet. Viienda sammuna lisatud „matemaatika hinne“ suurendas 0,3% ning viimasena sammuna „tajutud toetus agentsusele“ 8% võrra eesti õpilaste tegevusvõimekuse mudeli kirjeldusvõimet.

Tabel 5. Lineaarse regressioonanalüüsi tulemused eesti õppekeelega õpilaste tegevusvõimekuse ennustamisel

Mudelid		B	β	R ²	ΔR^2	Sig.
1	(Constant)	3.5		.019	.019	0
	Suhted õpetajatega	.146	.138			<.001
2	(Constant)	3.008		.032	.013	0
	Suhted õpetajatega	.106	.101			<.001
	Suhted kaaslastega	.122	.119			<.001
3	(Constant)	3.317		.038	.006	<.001
	Suhted õpetajatega	.103	.097			<.001
	Suhted kaaslastega	.116	.114			<.001
	Sugu	-.168	-.08			<.001
4	(Constant)	2.003		.068	.029	<.001
	Suhted õpetajatega	.089	.084			<.001
	Suhted kaaslastega	.122	.12			<.001
	Sugu	-.181	-.086			<.001
	Vanus	.091	.172			<.001
5	(Constant)	1.825		.071	.003	<.001
	Suhted õpetajatega	.081	.076			<.001
	Suhted kaaslastega	.12	.117			<.001
	Sugu	-.186	-.088			<.001
	Vanus	.092	.176			<.001
	Matemaatika hinne	.071	.059			<.001
6	(Constant)	1.82		.151	.08	<.001
	Suhted õpetajatega	-.142	-.134			<.001
	Suhted kaaslastega	.091	.089			<.001
	Sugu	-.201	-.095			<.001
	Vanus	.075	.142			<.001
	Matemaatika hinne	.05	.041			<.001
	Tajutud toetus agentsusele	.343	.362			<.001

Märkus. Constant = tegevusvõimekus, B = regressioonimudeli kordaja, β = standardiseeritud kordaja, R² = korrelatsioonikordaja, ΔR^2 = determinatsioonikordaja, *p < .001, Sugu = M - 0, N - 1.

Mudelisse lisatud faktoritest on tegevusvõimekusele kõige tugevama mõjuga tajutud toetus agentsusele ($\beta = -.361$, $t = 27.195$, $p < .001$) ning kõige väiksema mõjuga matemaatika hinne ($\beta = 0,41$, $t = 3.934$, $p < .001$ 3.934).

Vene emakeelega õpilaste tegevusvõimekust ennustava regressioonanalüüsi (vt tabel 6) lisati samad kuus tunnust ja samas järjekorras kui eesti õppekeelega õpilaste regressioonanalüüsi. Mudelisse sobib neist kaks – tunnused suhted õpetajatega, sugu, vanus ja matemaatika hinne ei vastanud F tõenäosuse nõudele.

Tabel 6. Lineaarse regressioonanalüüsi tulemused vene õppekeelega õpilaste tegevusvõimekuse ennustamisel

Mudel		B	β	R ²	ΔR^2	sig
1	(Constant)	3.406		0.008	0.008	<.001
	Suhted kaaslastega	0.085	0.088			0.026
2	(Constant)	2.709		0.081	0.073	<.001
	Suhted kaaslastega	0.034	0.035			0.371
	Tajutud toetus agentsusele	0.252	0.275			<.001

Märkus. Constant = tegevusvõimekus, B = regressioonimudeli kordaja, β = standardiseeritud kordaja, R² = korrelatsioonikordaja, ΔR^2 = determinatsioonikordaja, * $p < .001$

Lõplik mudel ($R^2 = .0,8$) näitab, et 8,1% vene õppekeelega õpilaste tegevusvõimekuse variatiivsusest on võimalik selgitada mudelisse sobinud kahe ennustajaga, $F(1,635) = 28,982$, $p < .001$. Esimesena mudelisse lisatud suhted kaaslastega ennustab 0,8% vene õppekeelega õpilaste tegevusvõimekuse variatiivsusest. Järgmisena mudelisse sobinud tajutud toetus agentsusele ennustab lisaks 7,3% vene õppekeelega õpilaste tegevusvõimekuse variatiivsust.

Tajutud toetus agentsusele tõuseb olulisima ennustajana esile nii eesti õppekeelega ($\beta = .362$, $p < .001$) kui ka vene õppekeelega ($\beta = .275$, $p < .001$) tegevusvõimekust ennustavates mudelites.

Tegevusvõimekuse seos koolist lahkumisega

Neljanda uurimisküsimuse eesmärgiks oli välja selgitada, kas ja kuidas on tegevusvõimekus seotud hinnangutega haridustee jätkamisele. Analüüsist selgus, et uurimusele vastanud õpilastest on 13,7% mõelnud kooli katkestamise peale. Dispersioonanalüüs ANOVA näitas, et nii tegevusvõimekus ($F(4,1658) = 11.6$, $p < .001$), sihikindlus ($F(4,1635) = 158.4$, $p < .001$) kui ka tajutud toetus agentsusele ($F(4,1666) =$

151.4, $p < .001$) on seotud koolist lahkumise plaaniga. Tegevusvõimekust on kõige madalamalt hinnanud õpilased, kes vastasid koolist lahkumise plaanile “raske öelda” ($M = 3.99$, $SD = 1.07$), ja kõige kõrgemalt õpilased, kes vastasid, et pole kunagi kooli vahetamist kaalunud ($M = 4.22$, $SD = 1.05$). Sihikindlust on kõige madalamalt hinnanud õpilased, kes kaaluvad kooli vahetamist sageli ($M = 4.31$, $SD = 1.41$), ning kõige kõrgemalt õpilased, kes pole kunagi kooli vahetamist kaalunud ($M = 5.15$, $SD = 0.95$). Tajutud toetust agentsusele on kõige madalamalt hinnanud samuti õpilased, kes kaaluvad kooli vahetamist sageli ($M = 3.91$, $SD = 1.33$), ning kõige kõrgemalt õpilased, kes pole kunagi kooli vahetamist kaalunud ($M = 4.79$, $SD = 1.1$). Regressioonanalüüsi tulemusel selgus statistiliselt olulise seose kooli katkestamise plaani ning kõigi kolme analüüsitud faktoriga (vt tabel 4). Analüüsist selgub, et analüüsitud tegevusvõimekuse faktorid on negatiivses korrelatsioonis kooli katkestamise plaaniga ehk mida rohkem on õpilased mõelnud kooli katkestamise peale, seda madalamalt on õpilased hinnanud oma tegevusvõimekust ($r = -.06$, $p < .001$), sihikindlust ($r = -.25$, $p < .001$) ja tajutud toetust agentsusele ($r = -.24$, $p < .001$).

Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärk oli kaardistada, kuidas hindavad eesti ja vene õppekeelega Eesti koolide õpilased oma tegevusvõimekust ja ning missugused tegurid õpilaste tegevusvõimekust ennustavad. Teiseks eesmärgiks oli välja selgitada, kas ja kuidas on omavahel seotud tegevusvõimekus ning haridustee jätkamine. Tulemused kinnitasid püstitatud hüpoteese.

Esimese uurimisküsimusena sooviti teada saada, kas ja kuidas erinevad eesti ja vene õppekeelega põhikooli ja gümnaasiumi 6.–12. klasside õpilaste hinnangud oma tegevusvõimekusele. Hüpotees oli, et eesti õppekeelega koolide õpilastel on kõrgem tajutud tegevusvõimekus kui vene õppekeelega õpilastel. Tulemused näitasid, et eesti õppekeelega õpilased hindasid oma tegevusvõimekust kõrgemalt kui vene õppekeelega koolide õpilased. Varasemalt ei ole avaldatud eesti ja vene õppekeelega õpilaste tegevusvõimekuse võrdlusanalüüsi. Teades, et tegevusvõimekus on kultuuriliselt erinev (Bandura, 2018) ning vene õppekeelega õpetajad kasutavad traditsioonilisemaid õppemeetodeid (Kitsnik ja Metslang, 2015) ning on kontrollivamad (Suviste et al., 2016), saab tulemusi seostada Reeve'i jt (2020) uuringuga, mis näitas, et tegevusvõimekuse ning tunnis aktiivse kaasatuse toetamine õpetaja poolt suurendab õpilaste tegevusvõimekust

(Reeve et al., 2020). See põhjendab ka asjaolu, et kõige suurem erinevus kahe õppekeele valimi vahel oli alaskaalal tajutud toetus agentsusele.

Klassidevaheliste erinevuste analüüsimisel selgus, et nii tegevusvõimekus kui ka sihikindlus kasvavad 6. klassist alates, 11. klassis on kerge langus ning 12. klassis on hinnangud kõige kõrgemad. Seevastu tajutud toetus agentsusele on kõrge 6. klassis, aga siis langeb ja hakkab taas tõusma 9. klassis. Tegevusvõimekuse kasv õpilase küpsedes on kooskõlas Reeve'i jt (2020) uuringu tulemustega. Tajutud toetus agentsusele madalamad hinnangud 7. ja 8. klassis väärivad edasist uurimist.

Lisaks näitasid tulemused, et klassi ja õppekeele vahel on koosmõju tegevusvõimekuse arengule ja seda täpsemalt sihikindluse ja tajutud toetus agentsusele osas. Siinjuures on tähelepanuväärne, et kui eesti õppekeele õpilastel on tajutud toetus agentsusele kõige kõrgem 12. klassis, siis vene õppekeele õpilastel on vastav näitaja 12. klassis kõige madalam. Võimalikud põhjused selliseks erinevuseks võivad olla seotud nii koolikliimaga – vene õppekeele koolide õpetajad on kontrollivamad (Suviste, 2016) –, kui ka õpilaste usuga enda tulevikuväljavaadetes seoses vene õppekeele (Soll et al., 2014).

Teise uurimisküsimusena uuriti, kas ja kuidas erinevad 6.–12. klassi poiste ja tüdrukute hinnangud oma tegevusvõimekusele. Püstitatud hüpotees, et poiste tegevusvõimekus on kõrgem kui tüdrukutel, sai uurimuses kinnitatud. Tulemused näitasid, et poisid hindasid oma tegevusvõimekust tüdrukutest kõrgemalt, mis kattub varasema uuringuga (Mameli et al., 2021). Üks põhjuseid selleks võib olla, et tüdrukutelt oodatakse rohkem käitumisnormide järgimist ning seeläbi oma vajaduste, huvide, soovide tagaplaanile jätmist. Varjatult on soorollidel jätkuvalt mõju poiste ja tüdrukute käitumisele koolis (Yoon, 2019)

Lisaks leiti, et õpilaste sool ja õppekeelel on koosmõju sihikindlusele. Siinjuures eristub vene õppekeele tüdrukute sihikindlus – kui kõik teised näitajad on mõlema õppekeele poistel kõrgemad võrreldes sama õppekeele tüdrukutega, siis sihikindlus on vene õppekeele tüdrukutel kõrgem kui vene õppekeele poistel. Üheks põhjuseks võib olla, et vene õppekeele õpilased tajuvad keelebarjääri võimalikku mõju nende tuleviku väljavaadetele (Soll et al., 2014). Lisaks on leitud, et eriti kehvad on väljavaated tööturul vene tüdrukutel (Aavik, 2015), mistõttu peavad nad pingutama rohkem.

Kolmanda uurimisküsimusena sooviti teada saada, millised koolikliima ja õppeedukusega seotud tegurid ennustavad õpilaste tegevusvõimekust. Hüpotees, et

paremad suhted kaaslaste ja õpetajatega on seotud õpilaste tajutud tegevusvõimekusega, leidis kinntiust. Tulemused näitasid, et tegevusvõimekust mõjutab enim tajutud toetusagentsusele ehk oluline ei ole ainult see, kas õpetajatega on head suhted, vaid pigem see, kas õpilased tunnevad, et õpetajad pakuvad neile piisavalt valikuid ja otsustamisõigust ning julgustavad õpilasi küsimusi küsima. Samuti on oluline, kas õpetajad aktsepteerivad ka teistsuguseid arvamusi, mis ei lange nende omaga kokku. See on kooskõlas Reeve'i jt (2014) uuringu tulemustega, et õpetajapoolne autonoomia toetamine suurendab õpilaste tegevusvõimekust. Eesti õppekeelega õpilaste puhul olid olulisteks teguriteks ka paremad suhted kaaslaste ja õpetajatega ning vene õppekeelega õpilastel oli oluliseks teguriks suhted kaastellega. Seevastu suhted õpetajatega vene õppekeelega õpilastel oluline faktor ei olnud.

Neljanda uurimisküsimusena uuriti, kas ja kuidas on tegevusvõimekus seotud hinnangutega haridustee jätkamisele. Hüpootees, et madalam tajutud tegevusvõimekus on seotud koolitee katkestamisega, leidis kinnitust. Tulemused näitasid, et tegevusvõimekuse ning kooli katkestamise plaani vahel on nõrk statistiliselt oluline seos ning mida madalam on õpilase tegevusvõimekus, seda rohkem õpilane kooli katkestamise peale mõtleb. Tulemus kinnitab Kipp ja Clark (2019) käsitlust koolist puudumisest läbi ökoloogilise agentsuse teooria, mille kohaselt madalam tegevusvõimekus suurendab kooli katkestamise tõenäosust.

Piirangud ja edasised uurimissuunad

Uurimuse tulemuste tõlgendamisel tuleb arvestada ka teatud piirangutega. Esimene piirang on seotud ajaga, millal küsimustik läbi viidi. Nimelt toimus vastamine koroonapiirangute perioodil, kui õpilased pidid tihti kodus karantiinis olema ning kooliga oli kontakt harjumuspärasest erinev. Seega võiks antud skaalat õpilaste kaardistamiseks kasutada ka piiranguvabal perioodil. Samuti võiks sama teema uurimist jätkata järgmistes “Õpilasuuringutes” või teistes õpilasi puudutavates uuringutes, et vaadelda muutust ajas.

Teiseks piiranguks on, et õpilaste vastustes on subjektiivsust ning vastused ei pruugi anda edasi tegelikku olukorda. Subjektiivsuse vähendamiseks on üks võimalus kasutada õpilaste tegevusvõimekuse ja selle toetamise kaardistamiseks tunnivaatlusi, et saada objektiivsemaid andmeid.

Lisaks on siinkohal tegemist läbilõikeuuringuga, mille põhjal ei saa põhjuslikke seoseid välja tuua. Teema täpsemaks uurimiseks võiks tulevikus kasutada longituudset uurimisdisaini, mis aitab paremini näha põhjus-tagajärg seoseid.

Viimaseks piiranguks on küsimustikule vastamise ajaline pikkus, mis võis mõjutada õpilaste vastuseid. Tegemist oli pika küsimustikuga ning seetõttu võib oletada, et õpilastel võis tekkida vastamisväsimus, mille tõttu võidi hakata vastama hooletult ja pikemalt süvenemata. Tulevikus tasub teemat kindlasti edasi uurida, võttes arvesse õpilaste kultuurilist tausta. Samuti tasuks uurida õpetajate tegevusvõimekust ning kuidas see mõjutab õpilaste tegevusvõimekust.

Praktilised ettepanekud

Tulemuste põhjal võib teha mitmeid ettepanekuid. Esiteks, kuna keel on osa kultuurist ja kui vene õppekeele koolides vahetub õppekeel, kuid õpetamismetoodikad ning koolikultuur jäävad muutmata, on tegemist osalise lahendusega. Sellele juhib tähelepanu ka Erss (2023a) oma eelretsenseerimises olevas artiklis. Seega tuleb tähelepanu pöörata koolikultuurile ja koolikliimale tervikuna. Alustada tasub õpetajate toetamisest. Koolijuhil on oluline roll koolikultuuri kujundamisel ja kui koolis on loodud kultuur, kus valitsevad head omavahelised suhted ja usaldus ning väärtustatakse professionaalset arengut ja koostööd, siis tunnevad õpetajad ka ennast paremini. Lisaks on oluline, et õpetajaid kaasataks kooli tasandil otsuste tegemisse ning et nad tunneksid, et nende arvamus on oluline ehk neil on kõrge tajutud mõjukus. Sellele on oluline tähelepanu pöörata, sest õpilaste tegevusvõimekuse ning agentse kaasatuse juures on õpetajatel võtmeroll. Eriti nüüd, kui plaan on hoida õpilasi haridussüsteemis 18. eluaastani, on oluline, et õpilased koolis olla tahaksid – kui õpetajatel on uskumused ning arusaam oma rolli vajalikkusest, aitab see suurendada dialoogi ning mõistmist klassiruumis.

Teiseks ettepanekuks on toetada „õmblusteta haridust“ ning individuaalse õpitee kujundamist. Valikute võimaldamine ja toetamine soodustab agentset kaasatust ja tegevusvõimekuse arengut. Tänu sellele teevad õpilased enda jaoks teadlikumaid valikuid, on motiveeritumad ja püsivad kauem koolisüsteemis.

Kokkuvõtteks võib öelda, et õpilaste tegevusvõimekus on mitmetahuline teema, mis väärrib põhjalikumalt uurimist ning millele tuleb eesti haridussüsteemis suuremat tähelepanu pöörata. Kaasaegne õpikäsitus soodustab tegevusvõimekuse toetamist – see on üks oluline ennastjuhtiva õppija eeldus. Toetades õpilaste soovi suurendada oma tegevusvõimekust läbi toetavate suhete ning aktsepteeriva koolikultuuri, saab koolielu paremaks muuta (Yoon, 2019).

Kasutatud kirjandus

- Aavik, K. (2015). Intersectional disadvantage and privilege in the Estonian labour market: An analysis of work narratives of Russian-speaking women and Estonian men. [Doktoritöö. Tallinna Ülikool]. ETERA.
<https://www.etera.ee/zoom/9075/view?page=3&p=separate&tool=info&view=0,317,2059,2517>
- Abebe, T. (2019). Reconceptualising Children's Agency as Continuum and Interdependence. *Social Sciences*, 8 (3), Article 3.
<https://doi.org/10.3390/socsci8030081>
- Altoja, K. (2022). *Põhikooliõpetajate tegevusvõimekus Eesti haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 kontekstis*. [Magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA.
<https://www.etera.ee/zoom/198998/view?page=1&p=separate&tool=info&view=708,1023,1250,507>
- Anderson, R. C., Graham, M., Kennedy, P., Nelson, N., Stoolmiller, M., Baker, S. K., & Fien, H. (2019). Student agency at the crux: Mitigating disengagement in middle and high school. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 205–217.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.12.005>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75–78.
<https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180.
<https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130–136.
doi.org/10.1177/1745691617699280
- Biesta, M., Tedder, M. (2007) Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective, *Studies in the Education of Adults*, 39:2, 132–149, DOI: 10.1080/02660830.2007.11661545
- Delacre, M., Lakens, D., & Leys, C. (2017). Why Psychologists Should by Default Use Welch's t-test Instead of Student's t-test. *International Review of Social*

- Psychology*, 30(1), 92–101. <https://doi.org/10.5334/irsp.82>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random house.
- Eek, S. (2021). *Õpilaste huvi, võimekususkumused ja õppimise motiivid kahe eestimaa kooli 2. klassi õpilaste seas*. [Magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA. <https://www.etera.ee/zoom/199030/view?page=1&p=separate&tool=info>
- Eesti Keele Instituut. (2023). Haridussõnastik. <http://www.eki.ee/dict/haridus/index.cgi?Q=agentsus&F=M&C06=et>
- Emirbayer, M., & Mishe, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Engestrom, Y. (2014). Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Erss, M. (2018). ‘Complete freedom to choose within limits’ – teachers’ views of curricular autonomy, agency and control in Estonia, Finland and Germany. *The Curriculum Journal*, 29(2), 238–256. <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1445514>
- Erss, M. (retsenseerimisel) Comparing student agency in an ethnically and culturally segregated society: how Estonian and Russian speaking adolescents achieve agency in school.
- Erss, M., Heidmets, M. (retsenseerimisel) Student Agency: Developing a Measurement Instrument and Piloting the Scale on Adolescents in the Ethnically Segregated School System of Estonia.
- Erss, M., Loogma, K. (retsenseerimisel). Student agency predictors of Estonian and Russian speaking adolescents. The role of work experience.
- Grazia, V., Mameli, C., & Molinari, L. (2021). Adolescents’ profiles based on student agency and teacher autonomy support: Does interpersonal justice matter? *European Journal of Psychology of Education*, 36(4), 1117–1134. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00504-2>
- Haridussilm. (2023). Üldharidus. *Üldhariduse valdkondlik raport*. <https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridusliigid/uldharidus/uldhariduse-l-opetajad>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021a). *Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*. https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_vv_0.pdf

- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021b). *Noortevaldkonna arengukava 2021–2035*.
[https://www.hm.ee/sites/default/files/noortevaldkonna_arengukava_2021-2035_kin
 nitatud_12.08.2035.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/noortevaldkonna_arengukava_2021-2035_kin

 nitatud_12.08.2035.pdf)
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2022). *Haridus- ja Teadusministeeriumi valdkondade
 analüüs (2021. aasta tulemusaruannete lisa)*.
[https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/tulemusaruande_lisa_-_v
 aldkondade_analuus_0.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/tulemusaruande_lisa_-_v

 aldkondade_analuus_0.pdf)
- Harris, L. R., Brown, G. T. L., & Dargusch, J. (2018). Not playing the game: Student
 assessment resistance as a form of agency. *The Australian Educational Researcher*,
 45(1), 125–140. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0264-0>
- Heidmets, M. (toim.) (2017). *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline
 ülevaade*. Tallinn: Tallinna Ülikool
- Holen, S., Waaktaar, T., & Sagatun, Å. (2018). A chance lost in the prevention of school
 dropout? Teacher-student relationships mediate the effect of mental health
 problems on noncompletion of upper-secondary school. *Scandinavian Journal of
 Educational Research*, 62(5), 737–753.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306801>
- Jaeski, J. (2020). *Lapse osalusõigus koolis õppejuhtide ja õpilaste vaatest*. [Magistritöö,
 Tartu Ülikool]. DSpace.
https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/68022/jaeski_janelin_ma_2020.pdf
- Kipp, A. L., & Clark, J. S. (2022). Student absenteeism and ecological agency. *Improving
 Schools*, 25(2), 129–147. <https://doi.org/10.1177/1365480221992884>
- Kitsnik, M., & Metslang, H. (2015). Eestikeelset aineõpet mõjutavad tegurid: Vene
 koolijuhtide seisukohti ja strateegiaid. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian
 Journal of Education*, 3(1), 202–225. <https://doi.org/10.12697/eha.2015.3.1.09>
- Knight, D. S., & Duncheon, J. C. (2020). Broadening conceptions of a “college-going
 culture”: The role of high school climate factors in college enrollment and
 persistence. *Policy Futures in Education*, 18(2), 314–340.
<https://doi.org/10.1177/1478210319860987>
- Kunitsõn, N., Kalev, L., & Ulla, T. (2022). Civics and citizenship education in Estonia:
 Policy design, normatives, and practices. *JSSE - Journal of Social Science
 Education*, Bd. 21 Nr. 4 (2022). <https://doi.org/10.11576/JSSE-5368>

Lapse õiguste konventsioon. (1991). RT II 1996, 16, 56.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/24016#>

Leijen, Ä., Pedaste, M., & Baucal, A. (2022). Assessing student teachers' agency and using it for predicting commitment to teaching. *European Journal of Teacher Education*, 45(5), 600-616. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1889507>

Lüütsep, L. *Tulemustele suunatud saavutuseesmärgid 3. ja 6. klassis, nende hindamine ning seosed matemaatika teadmiste ja õpikäitumisega*. [Magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA.

<https://www.etera.ee/zoom/33751/view?page=1&p=separate&view=0,460,2481,3048>

Mameli, C., Grazia, V., & Molinari, L. (2021). The emotional faces of student agency. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 77, 101352.

<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101352>

Matusov, E., von Duyke, K., & Kayumova, S. (2016). Mapping Concepts of Agency in Educational Contexts. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50(3), 420–446. <https://doi.org/10.1007/s12124-015-9336-0>

Miller, J. G. (2002). Bringing culture to basic psychological theory--beyond individualism and collectivism: Comment on Oyserman et al. (2002). *Psychological Bulletin*, 128(1), 97.

Montenegro, A. (2019). Why are students' self-initiated contributions important? A study on agentic engagement. *International Journal of Sociology of Education*, 8(3), 291–315. <https://doi.org/10.17583/rise.2019.4540>

Moses, L., Rylak, D., Reader, T., Hertz, C., & Ogden, M. (2020). Educators' perspectives on supporting student agency. *Theory Into Practice*, 59(2), 213–222.

<https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705106>

Narusson, D. (2019). *Personal-recovery and agency-enhancing client work in the field of mental health and social rehabilitation: Perspectives of persons with lived experience and specialists*. [Dokoritöö. Tartu Ülikool]. DSpace.

<https://dspace.ut.ee/handle/10062/65258>

OECD. (2019). Student agency for 2030. *OECD Future of Education and Skills 2030*.

https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf

Parr, A. K., & Bonitz, V. S. (2015). Role of Family Background, Student Behaviors, and

- School-Related Beliefs in Predicting High School Dropout. *The Journal of Educational Research*, 108(6), 504–514.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2014.917256>
- Priestley, M., Priestley, M. R., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Publishing.
- Raestu, P. (2015). *Õpilaste loodusteadmistealane enesetõhusus seotuna võimekusega ning teadmistesteti tulemustega enne ja pärast õppimist*. [Magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA. <https://www.etera.ee/zoom/5181/view?page=1&p=separate>
- Rajala, A., Kumpulainen, K., Rainio, A. P., Hilppo, J., & Lipponen, L. (2016). Dealing with the contradiction of agency and control during dialogic teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 17–26.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579–595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Reeve, J., Cheon, S. H., & Yu, T. H. (2020). An autonomy-supportive intervention to develop students' resilience by boosting agentic engagement. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 325–338.
<https://doi.org/10.1177/0165025420911103>
- Reeve, J., & Lee, W. (2014). *Students' Classroom Engagement Produces Longitudinal Changes in Classroom Motivation*. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 527–540. <https://doi.org/10.1037/a0034934>
- Reeve, J., & Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory Into Practice*, 59(2), 150–161.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451>
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257–267.
- R Core Team (2021). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.0) [Computer software]. Retrieved from <https://cran.r-project.org>. (R packages retrieved from MRAN snapshot 2021-04-01).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Santana Martel, J. S., & Garcías, A. P. (2022). Students' Agency and Self-Regulated Skills through the Lenses of Assessment Co-creation in Post-COVID-19 Online and

- Blended Settings: A Multi-Case Study. *Journal of Interactive Media in Education*, 2022(1), 8. <https://doi.org/10.5334/jime.746>
- Sokol, B. W., Hammond, S. I., Kuebli, J., & Sweetman, L. (2015). The Development of Agency. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 1–39). John Wiley & Sons, Inc.
<https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy108>
- Soll, M., Salvet, S., & Masso, A. (2014). Õppekeele roll Eesti venekeelsete õpilaste etnokultuurilise identiteedi kujunemisel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 2(2), 200–236. <https://doi.org/10.12697/eha.2014.2.2.08>
- Suviste, R., Kiuru, N., Palu, A., & Kikas, E. (2016). Classroom management practices and their associations with children’s mathematics skills in two cultural groups. *Educational Psychology*, 36(2), 216–235. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.993927>
- Zaichenko, L. (2023). When cultural reproduction overshadows personal transformation: The case of Russian schools teachers in Estonia. *Pedagogy, Culture & Society*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2173277>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Tallinna Ülikool. (2022). *Õpilasuurimus 2022. Tagasisideraamat*.
- The jamovi project (2021). *jamovi*. (Version 2.2) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.
- Tinn, M., & Ümarik, M. (2022). Looking through Teachers’ Eyes – Investigating Teacher Agency. *British Journal of Educational Studies*, 70(4), 419–435. <https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.1080/00071005.2021.1960268>
- Tire, G., Puksand, H., Lepmann, T., Henno, I., Lindemann, K., Täht, K., Lorenz, B., Siim, G., 2019. PISA 2018 Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused funktsionaalses lugemises, matemaatikas ja loodusteadustes. SA Innove, Tallinn.
https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-02/PISA%202018-19_RAPOR_Tweb.pdf
- Trommsdorff, G. (2012). Development of “Agentic” Regulation in Cultural Context: The Role of Self and World Views: Agentic Regulation. *Child Development Perspectives*, 6(1), 19–26. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00224.x>

- Täht, K., Konstabel, K., Kask, K., Rannikmäe, M., Rozgonjuk, D., Schults, A., Soobard, R., Tõugu, P., Vaino, K. (2019). Eesti ja Vene Õppekeelegra Koolide 15-Aastaste Õpilaste Teadmiste ja Oskuste Erinevuse Põhjuste Analüüs. [Analysis of differences of 15-year-old student knowledge and skills in Estonian and Russian language instruction schools]
https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/pisa_ev_raport_0507_006.pdf
- Tõugu, P., Malleus-Kotšegarov, E., Mädamürk, K., Aus, K., Arro, G., Aomets, H., Kikas, E., Olop, J. (2023). Hindamisvahendid ettevõtlikkuspädevuse hindamiseks II ja III kooliastmes. <https://projektid.edu.ee/pages/viewpage.action?pageId=161356057>
- Vaughn, M. (2020). What is student agency and why is it needed now more than ever? *Theory Into Practice*, 59(2), 109–118.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702393>
- Vaughn, M. (2021). *Student Agency in the Classroom: Honoring Student Voice in the Curriculum*. Teachers College Press.
- Wanders, F. H. K., Dijkstra, A. B., Maslowski, R., & van der Veen, I. (2020). The effect of teacher-student and student-student relationships on the societal involvement of students. *Research Papers in Education*, 35(3), 266–286.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568529>
- Yoon, J. (2019). Peer relations and tensions in the school life of Finnish and Korean students: A cross-cultural perspective. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(4), 537–554. <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1538161>

Lisad**Lisa 1 Tegevusvõimekuse skaala faktoranalüüs**

Tegevusvõimekus	Põhikool	Gümnaasium
<i>Ma olen alati valmis protesteerima (rahulolematust väljendama), kui mõni õpetaja kohtleb mind või mu klassikaaslast ebaõiglaselt</i>	0.765	0.836
<i>Ma olen tihti tundides valmis tegema ettepanekuid õppetöö paremaks korraldamiseks</i>	0.619	0.712
<i>Ma suudan enamasti oma klassikaaslaste survele (teha midagi, mis on mulle vastumeelne) vastu hakata, isegi kui see teeb mind nende silmis ebapopulaarseks</i>	0.5	0.51
<i>Ma olen võimeline keelduma täitmast õpetaja korraldust, kui see on vastuolus sellega, mis on minu arust õige või vale</i>	0.825	0.744
<i>Kui ma näen koolis, et midagi on halvasti, siis olen valmis sekkuma olukorra parandamiseks</i>	0.542	0.637
Sihikindlus		
<i>Ma suudan enamasti jätkata tööd oma eesmärgi nimel isegi siis, kui kohtan takistusi ja tagasilööke</i>	0.724	0.803
<i>Ma suudan jääda oma tulevikuplaanidele kindlaks isegi siis, kui mu perekond laidab mu plaanid maha</i>	0.811	0.766
<i>Ma suudan oma vigadest õppida ja enamasti neid mitte korrata</i>	0.754	0.77
Tajutud toetus agentsusele		
<i>Ma tunnen, et minu õpetajad pakuvad mulle piisavalt valikuid ja otsustamisõigust</i>	0.848	0.852
<i>Mu õpetajad julgustavad mind küsimusi küsima</i>	0.743	0.759
<i>Minu õpetajad kuulavad ka teistsuguseid arvamusi, mis ei lange nende omaga kokku</i>	0.754	0.77

Lisa 2**Head suhted kaaslastega:**

Parema meelega oleksin ma teises klassis.

Oma klassis tunnen ma ennast üksildasena.

Ma saan oma klassikaaslastega hästi läbi.

Mulle väga meeldib ka peale kooli klassikaaslastega koos aega veeta.

Mul on klassikaaslaste hulgas häid sõpru.

Head suhted õpetajatega:

Minu õpetajad arvestavad minu arvamustega.

Kui ma vajan õppimisel abi, siis õpetajad alati aitavad.

Kui ma vajan abi isiklike probleemide lahendamisel, saan oma õpetajatelt abi.

Tunnen, et ma ei meeldi oma õpetajatele (analüüsis ümberpööratud).

Aeg-ajalt paneb õpetaja õpilasi teiste ees piinlikku olukorda (analüüsis ümberpööratud).

Tunnen, et õpetaja pahandab, kui ma valesti vastan (analüüsis ümberpööratud).