

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Kadre Saar
MONTESSORI ÕPETAJATE KOGEMUSED I JA II KOOLIASTME ÕPILASTE
ENESEREGULATSIOONI OSKUSTE ARENDAMISEL
Magistritöö

Juhendaja: lektor Karmen Trasberg

Tartu 2023

Kokkuvõte

„Montessori õpetajate kogemused I ja II kooliastme õpilaste eneseregulatsiooni oskuste arendamisel“

Montessori kooli õppekorraldust iseloomustab õppijate iseseisev õppimisviis, mis eeldab häid eneseregulatsiooni oskuseid. Kuivõrd erinevad uuringud on leidnud, et Montessori kooli õpilastel on head õpitulemused ja eneseregulatsiooni oskused, siis käesolev uuring kirjeldab Montessori pedagoogikat rakendavate õpetajate kogemusi ja sekkumismeetodeid laste eneseregulatsiooni toetamisel I ja II kooliastmes. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega üheksa välismaal töötavalt Montessori õpetajalt ja analüüsiti kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi kasutades. Õppijate eneseregulatsiooni oskuste omandamine võtab Montessori klassis võtab aega ning vajab õpetajapoolset individuaalset toetust planeerimisel, õppimisel ja reflekteerimisel ning sobivat sotsiaalset keskkonda. Montessori klassi õppekorraldusel on potentsiaal, kus õppijatel on võimalik eneseregulatsiooni oskustest kaugemale minna ja praktiseerida ennastjuhtivat õppimist.

Märksõna: *Montessori pedagoogika, eneseregulatsioon, I ja II kooliaste*

Abstract

„Experiences of Montessori Teachers Supporting Self-Regulations Skills of Primary Students”

The Montessori school environment is unique due to its emphasis on learners' independent way of learning, which assumes the development of good self-regulation skills. Various studies have shown that Montessori students demonstrate good learning outcomes and self-regulatory skills. Therefore, the current research aims to describe how Montessori teachers support the development of self-regulatory skills at the primary level. Data for this study was collected from nine Montessori teachers working abroad through semi-structured interviews. The collected data was then analyzed using qualitative content analysis. Mastering learners' self-regulation skills takes time in the Montessori classroom and requires individual support from teachers in terms of planning, learning, and reflection. Additionally, it necessitates a conducive social environment. Montessori classroom has a potential, where learners have opportunity to go further from self-regulation skills and practice self-directed learning. The Montessori classroom holds the potential as it provides learners with the opportunity to go beyond the development of self-regulation skills and engage in self-directed learning.

Keywords: *Montessori pedagogy, self-regulation, basic education*

Sisukord

| | |
|---|----|
| Sissejuhatus | 4 |
| 1. TEOREETILINE ÜLEVAADE | 5 |
| 1.1. Montessori pedagoogika mõistete seletused | 5 |
| 1.2. Montessori pedagoogika olemus ja põhiprintsiibid | 5 |
| 1.3. Eneseregulatsioon ja enesejuhtimine | 7 |
| 1.4. Eneseregulatsioon | 9 |
| 1.4. Eneseregulatsiooni oskuste toetamine | 10 |
| 1.4.1. Õpikeskkond ja kaasõppijad | 12 |
| 1.4.2. Õpetaja roll | 13 |
| 2. METOODIKA | 16 |
| 2.1. Valim | 16 |
| 2.2. Andmekogumine | 17 |
| 2.3. Andmeanalüüs | 18 |
| 2.4. Uurija refleksioon | 20 |
| 3. TULEMUSED | 21 |
| 3.1. Montessori õpetajate arusaam ennastreguleerivast õppijast | 21 |
| 3.2. Montessori õpetajate arusaam enesereguleeritud õppimist toetavast keskkonnast | 23 |
| 3.3. Montessori õpetajate kogemused ja sekkumismeetodid eneseregulatsiooni oskuste toetamisel | 24 |
| 4. ARUTELU | 32 |
| 4.1. Õppija | 32 |
| 4.2. Õpikeskkond | 33 |
| 4.3. Õpetaja | 34 |
| Tänuõnad | 38 |
| Autorsuse kinnitus | 38 |
| Kasutatud kirjandus | 39 |
| Lisa 1. Intervjuukava | |
| Lisa 2. Kategooriad ja koodid | |
| Lisa 3. Väljavõtte uurijapäevikust | |

Sissejuhatus

Juba üle saja aasta on maailmas praktiseeritud Montessori pedagoogikat. Ka Eestil on selle pedagoogika suunaga oma pikem ajalugu, sest Eesti Vabariigi algusaegadel 1918. aastal avatud Tallinna esimene munitsipaallasteaed kasutas Montessori pedagoogikat (Pealinn, 2018). Viimastel aastatel on Montessori haridus Eestis aina rohkem kõlapinda ja järgijaid leidnud. Alates 2018. aastal loodi Montessori Ühing, mille on eest vedamisel on avatud mitmeid Montessori lasteaiarühmi ja 2022. aasta sügisel ka Eesti esimene Montessori klass (EMÜ, 2023), kus käesoleva uuringu autor ka õpetajana töötab.

Montessori kooli õppekorraldusel on võrreldes tavakooliga kaks peamist erinevust – seal on erilised õppevahendid ja seda iseloomustab õppijate iseseisev õppeviis, mis toimub õpetaja professionaalsel toetusel (Marchall, 2017). Iseseisev õppeviis tähendab, et lapsed peavad saama ruumis vabalt liikuda ja ise oma võimetele vastavaid õpivalikuid teha (Lillard, 2017). Eesti esimese Montessori klassi õpetajana tekitab just see teistmoodi õppekorraldus igapäeva koolielus mitmeid küsimusi, vajadust kaardistada kogunud Montessori õpetajate kogemusi ning leida toimivaid korralduslikke lahendusi.

Mitmed uuringud on näidanud, et Montessori koolide õpilaste iseseisev õppimisviis viib heade eneseregulatsiooni oskuste ja tulemusteni - võrreldes tavakooliga on nad võimelised hoopis nooremas eas omi vigu ise avastama ning iseseisvalt neid ka parandama (Denervaud *et al*, 2020); neil on kõrgemad loova mõtlemise oskused ja akadeemilised tulemused võrreldes tavakooliga (Denervaud *et al*, 2019). Lisaks on kaasaegsed motivatsiooniurijad jõudnud järeldusele, et Montessori pedagoogika on kooskõlas kaasaegsete motivatsiooniteooriatega (Murray, 2011). USAs 2010. aastal tehtud 3-aastane Montessori ja tavakoolide võrdlusuurimus tõi välja mitmeid eneseregulatsiooni oskuseid, mida Montessori koolide õpilased paremini valdasid (Ervin *et al*, 2010).

Kuivõrd eneseregulatsiooni oskus on üks alusoskusi nii koolis ja ka hiljem elus hakkama saamiseks (Saks, 2020), siis on oluline mõista, kuidas õppijate eneseregulatsiooni oskust Montessori koolides toetatakse. Huvi tekitab ka kontekst, kus mitmed uuringud näitavad, et Montessori koolide teistmoodi õppekorraldus võib viia heade õpitulemuste ja eneseregulatsiooni oskusteni. Seetõttu käesolev uuring kirjeldab Montessori õpetajate kogemusi, kuidas nad I ja II kooliastme laste eneseregulatsiooni oskusi Montessori klassiruumis toetavad.

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE

Käesolevas peatükis kirjeldan Montessori pedagoogika põhialuseid, määratlen eneseregulatsiooni ja enesejuhtivuse mõisted ning keskendun eneseregulatsiooni mõiste uurimisele Montessori pedagoogika kontekstis. Peatüki lõpus toon välja, kuidas saavad õpetajad laste eneseregulatsiooni oskuseid toetada.

1.1. Montessori pedagoogika mõistete seletused

Töö (*work*) – eesmärgistatud tegevus, mis ühtib lapse arenguvajadustega ning võimaldab lapsel õppida ja eksperimenteerida (AMI, 2023).

Töötsükkel (*working cycle*) – järjestikune ja tavaliselt 3-tunnine õppimis- ehk tööaeg, kus laps saab töötada ning segamatult keskenduda (Lillard, 2017).

Esitlus (*presentation*) – Tegevus, kus õpetaja näitab lastegrupile (valdavalt on tegemist väikese grupiga 2-5 last, vahel võib olla ka suurem grupp), kuidas klassiruumis olevaid õppevahendeid kasutada või annab edasi uut infot. Pärast esitlust toimub laste iseseisev töö (AMI, 2023; Lillard, 2017).

Normaliseerumine (*normalisation*) - Maria Montessori ei kasutanud mõistet „eneseregulatsioon“, aga tema kirjeldused „sisemisest distsipliinist“ või tema kasutatud sõna „normaliseerumine“ on selgelt selle mõistega seotud (Ervin, 2010). Maria Montessori (1952) järgi on normaliseerumine lapse võimekus kontsentreeruda, töötada pideva pingutusega, luua oma teadvuses sisemist korda, austada teisi ja end ümbritsevat keskkonda, saavutada rahulolu ja rahu.

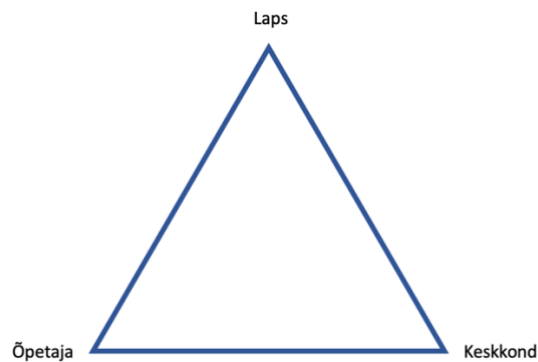
Arengujärgud (*planes of development*) – Maria Montessori kirjeldas nelja eristuvat kasvu-, arengu- ja õppimisperioodi inimese elus. 1. arengujärk on 0-6 eluaastat; 2. arengujärk on 6-12 eluaastat; 3. arengujärk on 12-18 eluaastat; 4. arengujärk on 18-24 eluaastat (AMS, 2013).

1.2. Montessori pedagoogika olemus ja põhiprintsiibid

Montessori pedagoogika põhineb Itaalia arsti Maria Montessori poolt aastatel 1890 kuni 1952 tehtud vaatlustel, mis jälgisid laste käitumist ettevalmistatud õpikeskkonnas. Maria Montessori eluea lõpuks arenes välja 1. ja 2. arengujärgu lastele mõeldud õppevahendite süsteem. Õppevahendid moodustavad võrgustiku, mis seovad erinevad õppekava valdkonnad (keel, matemaatika, geomeetria, teadus, geograafia, muusika, kunsti ja isegi praktilise elu oskused) omavahel (Lillard, 2019).

Tüüpiline Montessori klassiruum on ettevalmistatud keskkond, mis on suur ja avatud, seal on palju hoolikalt paigutatud ja korrastatud õppevahenditega riuleid. Kõigil

asjadel on oma koht ning kõik mittevajalikud asjad on silme alt ära pandud. Oluline on kontseptuaalne ja esteetiline kord (Lillard, 2017). Lapsed on vabad ruumis liikuma ja oma tööks õppevahendeid valida; kui töö on lõppenud, panevad lapsed õppevahendi oma kohale tagasi. Õpilased võivad õppida üksinda või isetekkelistes gruppides (Whitescarver, 2008). Montessori klassiruumis õpivad koos kolm erinevat vanuseastet, mis võimaldab väiksematel suurematelt õppida (Montessori, 1972).



Joonis 1. Montessori kolmik (Lillard & McHugh, 2019)

Montessori teooria kohaselt on lapse arenemise hädavajalikeks elementideks ettevalmistatud keskkond ja Montessori koolituse läbinud õpetaja (Lillard & McHugh, 2019). Nende vahelist sõltuvussuhet näitab ka joonis 1. Montessori õpetaja roll on ühendada lapsed keskkonnas olevate õppevahenditega, kuna ettevalmistatud keskkond võimaldab iseseisvat õppimist. Lisaks on õpetaja vastutuseks klassis asjalike tegevuste tagamine, muuhulgas lastele aeg-ajalt uute teemade kohta esitluste andmine (Lillard, 2019). Esitlusi antakse siis, kui laps on oma arengus uueks infoks valmis, seda valmisolekut hindab õpetaja läbi pideva ning hoolika vaatluse (Whitescarver, 2008). Montessori pedagoogika alusprintsipiidid on järgmised:

- **Liikumine ja kognitsioon** – need on omavahel tihedalt põimunud. Liikumine aitab mõtlemisele ja õppimisele kaasa. Õppematerjalide sensomotoorne kasutamine aitab kaasa kognitiivsetele protsessidele ning abstraktsete kontseptsioonide mõistmisele.
- **Valikud** - õppimine ja rahulolu paranevad, kui õpilastel on võimalus oma valikuid ise kontrollida. Montessori klassiruumi lastel on võimalus valida, mille kallal töötada, kui kaua töötada ja kellega töötada. Oluline on lisada, et need vabadused ühes heas klassiruumis piiritletud ka kindlate piiridega.
- **Täidesaatvad funktsioonid** - suutlikkus oma tähelepanu juhtida ja keskenduda on arengu aluseks. See oskus on arendatav. Keskendumise oskuse arendamisel lapse olemus muutub ning ta nõ normaliseerub.

- **Huvi** - inimesed õpivad paremini, kui nad on ise huvitatud sellest, mida nad õpivad. Montessori õppevahendid on disainitud pidades silmas laste huvi. Samuti on oluline roll õpetajal, keda on välja koolitatud lapsi inspireerima, uudishimu looma ning esitluste tegemisel näitlemist kasutama. Lapsed saavad teha uurimistöid teemade kohta, mis neid huvitavad.
- **Välise motivaatorite vältimine** - tegevuste sidumine välise motivaatoritega nagu hinded või tähekeste jagamine, segab süvenemist. Samuti mõjub see motivatsioonile negatiivselt, kui tasu ära kaob. Montessori pedagoogika puhul on nõ auhinnad sisemised.
- **Eakaaslate ja eakaaslastelt õppimine** - eakaaslaste vaheline koostöisus soodustab õppimist. Koolilapsed töötavad Montessori klassiruumis enamasti paaris või gruppides.
- **Kontekstis õppimine** - õppimine tähenduslikus kontekstis on tihti sügavam ja rikkalikum võrreldes abstraktse kontekstiga. Montessori klassiruumis lapsed valdavalt õpivad läbi tegutsemise – toimetavad õppevahenditega või uurivad teemasid süvitsi. Uurimistööd laienevad klassist välja – käiakse õppekäikudel või kutsutakse eksperte konkreetsel teemal rääkima.
- **Suhtlemisviis** - täiskasvanu suhtlemiseviis lapsega mõjutab lapse tulemusi. Montessori õpetajad seavad selged piirid ja annavad lapsele nende piiride sees vabaduse, tundlikult reageerivad lapse vajadustele ja samas säilitades kõrgeid ootusi.
- **Kord** - klassiruumis on lastele vajalik kord, nii füüsiline kui ka kontseptuaalne kord, kuidas õppevahendeid kasutada (Lillard, 2017 pp 28-32).

Mitmed Maria Montessori arusaamad lapsekesksest lähenemisest langevad kokku kaasaegse neuroteaduse aastakümnetega kogunenud avastustega. Siia alla kuuluvad nüüdisaegsed teadmised varajase lapsepõlve aju plastilisuse ja keskkonna mõjurite seostest; avastus närvide struktuurist, mis võimaldab omandada keelt ning seletab keskkonna mõju keele õppimisele; noorukiea transformatsioon, mis on seotud suurte muudatustega aju ühendustes (*connectivity*); sensoorne ja kätega õppimine, mis on seotud suure arvu neuronitega ajus (Fabri, Fortuna, 2020).

1.3. Eneseregulatsioon ja enesejuhtimine

Kuna lastel on Montessori klassiruumis võimalus ise oma õppetegevusi valida ning seeläbi oma õpiteed juhtida, siis tekkis vajadus täpsustada mõisteid - kas Montessori klassiruumis peaks keskenduma eneseregulatsiooni või enesejuhtimise oskuste uurimisele. Neid mõisteid ei saa kasutada sünonüümidenä.

Enesejuhtimine (EJ) on protsess, kus õppija võtab initsiatiivi oma õpitegevuse juhtimisel, määratleb oma õpivajaduse, formuleerib õpieesmärgid, määrab kindlaks õppimiseks vajaminevad ressursid, valib ja rakendab sobivaimaid õpistrateegiaid ning hindab oma õpitulemust (Knowles, 1975). Eneseregulatsioon (ER) on aktiivne, konstruktiivne protsess, kus õppijad seavad oma õpitegevuseks eesmärgid, ning jälgivad, reguleerivad ja kontrollivad oma tunnetuslikkust (kognitsiooni), motivatsiooni ja käitumist juhitud oma eesmärkidest ja keskkonna poolt seatud kontekstuaalsetest võimalustest (Pintrich, 2000).

EJ-e ja ER-i sarnasused ning erinevused aitavad mõista, milline kontseptsioon ühildub paremini Montessori kooliklassi õppekorraldusega. EJ-e ja ER-i sarnasusteks on eesmärgistatud tegevused, metakognitsioon, sisemine motivatsioon, samuti samad tegevusfaasid ning käsitlusel on kaks dimensiooni – sisemine ja välimine. EJ-e ja ER-i erinevused tulenevad nende tekkepõhjustest. Enesejuhitud õppimine on alguse saanud täiskasvanu haridusest 1970-80ndatest ja valdavalt kirjeldatakse selle läbi õppetegevusi väljaspool traditsioonilist koolikeskkonda ja see sisaldab aspekte õpikeskkonna kujundamisest. Enesereguleeritud õppimine pärineb hariduspsühholoogiast ning kognitiivsest psühholoogiast (Saks & Leijen, 2014). Enesereguleeritud õppimine on peamiselt kasutuses formaalhariduse keskkonnas, kuid sisaldab samuti oma õpikeskkonna kujundamise võimalusi (Loyens *et al*, 2008). ER-i puhul disainib õpiülesanded ja õpikeskkonna üldiselt õpetaja (Saks & Leijen, 2014).

EJ on laiem makrotasandi konstrukt, ER on mikrotasandi konstrukt. Ennastjuhtivaks õppijaks saamisest on esimeseks sammuks parendada ER-i oskusi oma õppetegevustes. Oluline on mõista, et ennastjuhtiv õppija peab olema ennastreguleeriv, kuid ennastreguleeriv õppija ei pruugi olla ennastjuhtiv. Andes õppijatele võimaluse harjutada enesereguleerimist, võib see aidata ka nende enesejuhtimise oskusi (Jossberger *et al*, 2010).

Eneseregulatsiooni mõiste kattuvus Montessori pedagoogika mõistega „normaliseerumine“ on ära toodud Montessori mõistete seletustes. See näitab, et Maria Montessori tegeles laste ER-i oskuste toetamisega oma pedagoogika välja töötamisel. Ka Montessori klassiruumis peavad õppijad oma käitumist ja õppimist kohandama vastavalt õpetajate poolt ette valmistatud keskkonnaga. Seetõttu pühendun käesolevas uuringus eneseregulatsiooni uurimisele, kuna ka Montessori klassis hakkama saamine on seotud ER-i oskustega. Need on eelsoodusteks ennastjuhtivaks õppijaks saamisest.

1.4. Eneseregulatsioon

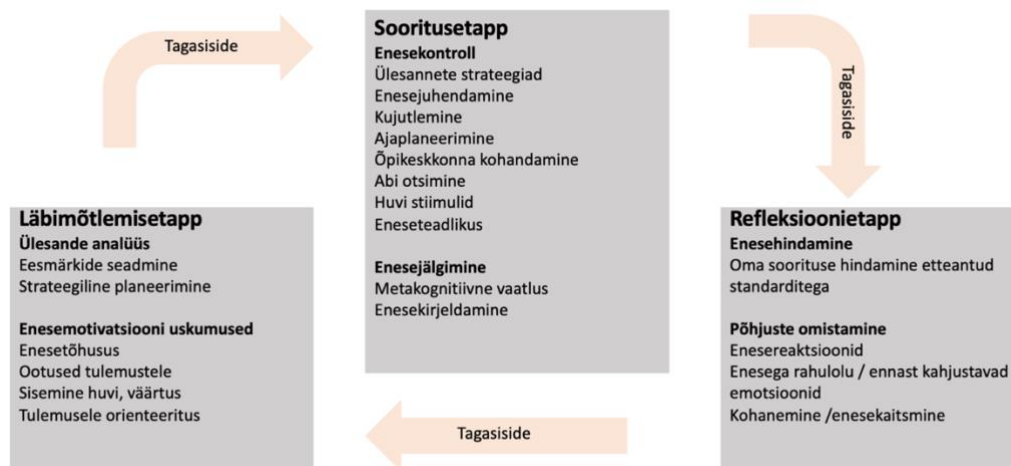
Enesereguleeritud õppimine koosneb kolmest komponendist – kognitsioon, metakognitsioon ja motivatsioon (Muijs & Bokhove, 2020). Kognitsioon on oskused ja tegevused, mis on vajalikud informatsiooni töötlemiseks, talletamiseks ja taasesitamiseks. Metakognitsioon on inimese mõtlemine oma tunnetustegevuse üle (mõtlemine mõtlemisest). Motivatsioon on õpieesmärkide formuleerimine, positiivse õpihoiaku kujundamine ja hoidmine (Saks, 2020). Õppimiseks on vajalik kõigi nende komponentide koosmõju, üksikult ei ole nad õppimiseks piisavad (Muijs & Bokhove, 2020). Schraw jt (2006) järgi on metakognitsiooni roll kõige suurem, sest see võimaldab indiviididel monitoorida nende hetke teadmiste ja oskuste taset, planeerida ja kasutada limiteeritud õppimisressursse optimaalse tõhususega ja hinnata oma hetke õppimisolukorda.

Eneseregulatsiooni aitab mõista Barry J. Zimmermani tsükliline eneseregulatsiooni mudel (2005), mis on kasvanud välja Albert Bandura 1986. aasta sotsiaal-kognitiivsest teooriast. Zimmermani tsükliline eneseregulatsiooni mudel vaatlleb eneseregulatsiooni kui isiklike, käitumuslike ja keskkondlike kolmikprotsesside koostoimet (Zimmerman, 2005). Zimmermani mudel võtab arvesse õppimise sotsiaal-kognitiivseid perspektiive ja tasakaalustab motivatsiooni, kognitiivseid, metakognitiivseid, käitumuslike ja sotsiaalseid aspekte õppimisel (Chen & Bonner, 2020). Eelpool nimetatud asjaolud on olulised, et mõista ennastreguleerivat õppiijat Montessori pedagoogika kontekstis.

Zimmermani järgi on eneseregulatsioon tsükliline, sest toimub pidev kohanemine. Esmasest sooritusest saadud tagasisidet kasutatakse pidevalt uute pingutuste tegemisel. Isiklikud, käitumuslikud ja keskkonna faktorid muutuvad pidevalt õppimise ja soorituse käigus, neid muutusi peab vaatlema ning tagasisidestama. Zimmermani tsüklilises eneseregulatsiooni mudelis paigutatakse mõtete, tunnete, käitumise ja motivatsiooniga seotud protsessid kolme tsüklilisse etappi – läbimõtlemisetappi (*forethought phase*), sooritusetappi (*performance phase*) ning refleksioonietappi (*self-reflection phase*). Läbimõtlemisetapp sisaldab protsesse, mis mõjutavad tegutsemisele eelnevat pingutust ja loovad selleks eeldused. Sooritusetapis toimuvateks protsessideks on motoorsed pingutused, tegutsemine ja tähelepanu hoidmine. Refleksioonietapp sisaldab protsesse, mis ilmnevad pärast tegutsemist ning inimese enesesuhestumist saadud kogemusega. Selline refleksioon viib meid jälle läbimõtlemisetappi, mõjutades järgnevat tegutsemist (Zimmerman, 2005).

Zimmermani tsüklilise eneseregulatsiooni näitlikustamiseks valisin Cheni ja Bonneri (2020) poolt kohandatud mudeli, mis on nähtav joonisel 2. Iga etapp koosneb omakorda

alaprotsessidest. Nii on näiteks läbimõtlemisetapp jagunenud kaheks – ülesande analüüsiks ja enesemotivatsiooniga seotud uskumusteks, mida omakorda saab osadeks võtta.



Joonis 2. Zimmermani eneseregulatsiooni mudel kohandatud Cheni ja Bonneri poolt (2020).

Cheni ja Bonneri (2020) poolt kohandatud raamistik toob nii visuaalselt kui ka sisuliselt esile tagasiside olulisuse erinevate etappide vahel. Lisaks näevad Chen ja Bonnier laiendit „enese“ (*self*) laiemalt, sest see sisaldab nende vaates ka õpetaja panust. Sotsiaalses keskkonnas nagu selleks on klassiruum, õppija eneseregulatsioon ja õppimine on vältimatult mõjutatud ka teiste poolt (Chen & Bonnier, 2020).

1.4. Eneseregulatsiooni oskuste toetamine

Eneseregulatsiooni oskused ei arene juhuslikult (Jossberger *et al*, 2010). Aina kasvav hulk tõendusmaterjali näitab, et eneseregulatsiooni oskused alluvad sekkumisele ning on parendatavad (Savina, 2020). Õppijad peavad läbima eneseregulatsiooni erinevaid tasemeid, kuni nad saavutavad taseme, kus suudavad ka muutuvates oludes kohaneda ja ennast reguleerivalt õppida (Zimmerman, 2002).

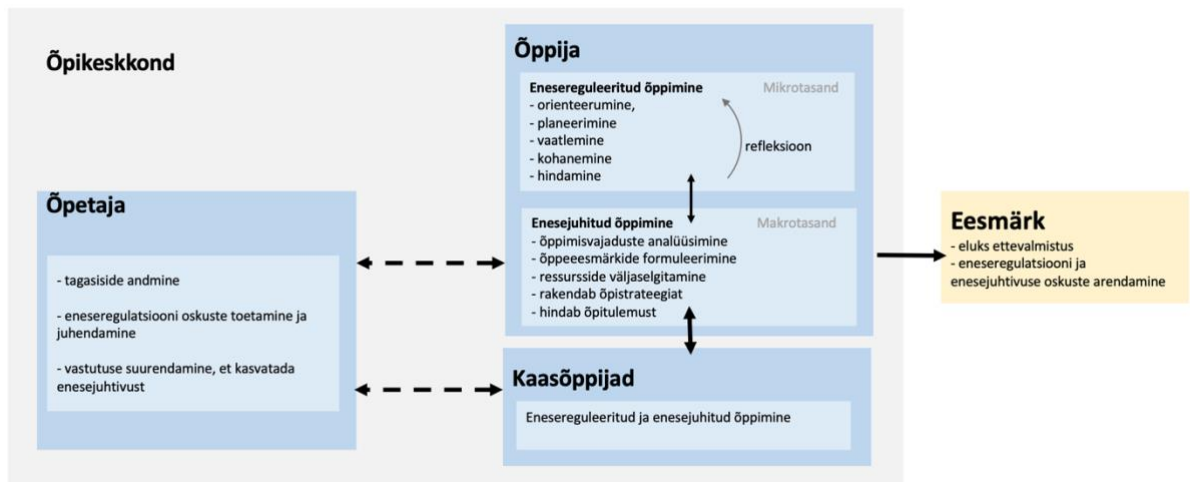
Suurem osa eneseregulatsiooni arengust toimub varajases lapsepõlves ning jääb mõõdukalt stabiilseks läbi kogu varajase noorukiea, kusjuures eneseregulatsiooni oskusi saab akadeemilises kontekstis arendada ning siinjuures on oluline roll just algkooli perioodil (Stran *et al*, 2020). Kooli alguses avaldunud lapse madalad eneseregulatsiooni oskused viitavad suure tõenäosusega tulevastele klassiruumi käitumisprobleemidele ning raskustele omandada akadeemilisi oskuseid. Samas neoroplastilisus avab võimalused eneseregulatsiooni oskuste parendamiseks läbi keskkonnas toimuvate sekkumiste (Berkman *et al*, 2012). 5- kuni 8-aastaselt hakkab tekkima esimene metakognitiivne teadmine (Alexander *et al*, 1995),

metakognitiivsed oskused hakkavad arenema vanusevahemikus 8-10 aastat (Veenman *et al*, 2006). Laste ER-i oskused ja metakognitsioon arenevad, kui nad saavad küpsemaks, kui nad suhtlevad ja imiteerivad täiskasvanuid ja vanemaid õppijaid. Metakognitsioon areneb ka siis, kui selle kohta ei anta eesmärgistatud juhiseid. Õpilaste metakognitsioon arenebki enamasti spontaanselt, nad korjavad seda üles oma vanematelt, eakaaslastelt ja õpetajatelt (Muijs & Bokhove, 2020). Zimmerman (2002) leidis, et õpilased vajavad ER-i esimestel tasemetel rohkem toetust. Nad alustavad ER-i oskuste õppimist läbi imiteerimise ja eeskujude kopeerimise ning seetõttu sõltuvad välisest tagasisidest. Ainult kõrgematel ER-i tasemetel suudavad õppijad ise kontrollida ja reguleerida oma õppeprotsessi teistest sõltumatult. Sellisel juhul suudavad nad ka iseseisvalt metakognitsiooni reflekteerida ning otsustada, millal, kuidas ja millist õppimisstrateegiat kasutada (Zimmerman, 2002).

Hollandi uurijate Jossbergeri jt-e (2010) poolt loodud kutsekoolidele mõeldud töökohtade simulatsiooni mudel võtab kokku, millistest välistest teguriteks sõltub õppija eneseregulatsiooni toetamine ning mis on pikemaajalisem eesmärk. See mudel pakub ka ühtset perspektiivi ja ühendust enesereguleeritud ja enesejuhitud õppimise vahel. Kohandasin töökohtade simulatsiooni mudeli Montessori pedagoogikale, sest nägin selles mudelis Montessori pedagoogika põhiprintsiipidega mitmeid sarnasusi. See mudel aitab paremini mõista Montessori klassides toimuvat ning pikemaajalisi eesmärke.

Töökohtade mudel rõhutab iseseisvat õppimist (Jossberger *et al*, 2010). Selle mudeli autorid leiavad, et mida ja kuidas õpilased õpivad, kipub sõltuma nende isiklikust võimekusest, kuidas nad endile iseseisvalt ja aktiivselt õppimisvõimalusi luua oskavad. Ka Montessori pedagoogika üheks alustalaks on õpilaste iseseisvalt hakkama saamine (Lillard, 2017). Õppimine toimub töökohtade simulatsiooni mudelis keskkonnas, mis annab õppijatele päriseluga seotud ülesandeid (Jossberger *et al*, 2010); ettevalmistatud keskkond ja kontekstis õppimine on ka Montessori pedagoogikas olulised. Samuti sobivad kasutatud mõisted Montessori pedagoogikaga, sest Montessoris kasutatakse sõna „õppima“ asemel „tööd tegema“; „tunnid“ asemel on „töötükk“ (AMI, 2023; Lillard, 2017). Töökohtade simulatsiooni mudeli üheks eesmärgiks on edasine ametialane tegevus, Montessori pedagoogika üheks suurimaks visiooniks on Maria Montessori mõte „Haridus on abi eluks“ (*Education is aid to life*) (Montessori, 1946). Niisiis rõhutavad mõlemad hariduse praktilisust ja väärtustavad eluks ettevalmistust. Olgu ka lisatud, et töökohtade simulatsiooni mudelis on refleksiooni aluseks võetud Zimmermani tsükliline eneseregulatsiooni mudel. Minu poolt kohandatud raamistik on nähtav joonisel 3.

Kokkuvõtlikult - antud raamistik aitab aru saada, mis on vajalik, et õppija saaks olla Montessori õpikeskkonnas iseseisev. Mudelist nähtub, et õpilase õppimine toimub sotsiaalses keskkonnas, kus õpilased ja õpetajad omavahel suhtlevad. Eesmärgiks on eluks vajalike oskuste omandamine, ER-i ja EJ-e oskuste arendamine. Siinkohal on oluline üle rõhutada Jossbergeri jt-e (2010) öeldut, et EJ-e eelduseks on eelnev ER-i oskuste omandamine.



Joonis 3. Autori poolt Montessori keskkonnale kohandatud Jossbergeri jt-e (2010) töökohtade simulatsiooni mudel

Enesereguleeritud õppimise juhendamine võib toimuda kahel viisil – kaudselt ja otseselt. Kaudne tähendab harjutamiseks, arutlemiseks ja uurimispõhiseks õppeks sobiva keskkonna loomist. Otsene tähendab õpetajapoolset selgesõnalist instrueerimist ja mudeldamist (Muijs & Bokhove, 2020). Seetõttu järgnevalt vaatlen lähemalt raamistiku komponente läbi kahe juhendamise viisi - õpikeskkond koos kaasõppijatega kui kaudne viis ja õpetajapoolne sisend kui otsene viis enesereguleeritud õppimise juhendamisel. Toon välja ka mõned seosed Montessori pedagoogika kontekstiga.

1.4.1. Õpikeskkond ja kaasõppijad

Sotsiaal-kognitiivses raamistikus on sotsiaalne ja füüsiline keskkond ressurs, mis osaleb õppija eneseregulatsiooni protsessides (Zimmerman, 2005). Muijs ja Bokhove (2020) leiavad, et enesereguleeritud õppimine on pigem sotsiaalne, kui puhtalt individuaalne ning sisemine protsess. Barkley (2012) laiendab, et eneseregulatsioon areneb väljastpoolt sissepoole, kui väliskeskkond mõjutab lapse sisemisi protsesse. Sotsiaalse keskkonna mõju õppija eneseregulatsioonile toovad välja teisedki teadlased näiteks nagu eelpool refereeritud Chen ja Bonnier (2020); Hadwin jt (2018) leiavad, et teistega suhtlemine (sh õpetajatega) mõjutab ülesannete täitmisel või õppimisel õppijate eneseregulatsiooni. Lisaks toovad Hadwin jt

(2018) välja mõiste *jagatud reguleerimine* ning see avaldub klassiruumis näiteks olukordades, kus õppijate grupp töötab ühise eesmärgi või tulemuse nimel, sealhulgas planeerides, tehes strateegilisi otsuseid ja tegutsedes ühise plaani järgi, metakognitiivselt vaadeldes oma grupi edu ja reflekteerides oma tegevuste üle.

Enesereguleeritud õppimise toetamiseks on oluline õpikeskkond, kus vähendatakse võistluslikkust, selgitatakse välja õiged õpistrateegiad ja aidatakse jooksvalt lahendusi leida, luuakse koostöine õhkkond (Paris & Paris, 2001).

Ka Maria Montessori täheldas, et sotsiaalne õpikeskkond on oluline, sest lapsed õpivad läbi vaatluse ja imiteerimise. Läbi oma vaatluste ja katsetamiste jõudis ta järeldusele, et suurem klass võimaldab lastel rohkem õppida, sest seal on rohkem eeskujusid. Ta soovitas, et klassis oleks 8-13 last igast vanusegrupist, kui üheskoos on kolm erinevat vanust (Lillard & Hugh, 2019).

Mitmed uuringud näitavad, et ka klassiruumi korraldus on oluline mõjur toetamaks eneseregulatsiooni. Siia alla kuuluvad klassi rutiinid, mis annavad välise struktuuri ja juhendavad õpilaste käitumist. Teiseks oluliseks elemendiks on kokkulepitud reeglid, mis toetavad eneseregulatsiooni oskuseid (Savina, 2020).

Kuigi Montessori klassiruumi füüsiline õpikeskkond on hästi korrastatud ja organiseeritud, siis samas Montessori klassi õppekorraldus võib jätta korrastamata mulje, kuna seal puudub detailselt fikseeritud päevane ajakava nagu näiteks tunniplaan tavakoolides. Seal on oluline 3-tunnine segamata töösükkel, mille sees saavad lapsed osalise kontrolli ja valiku oma tegevuste üle. See on makrovaade õppimise organiseeritusele - selles on vabadust. Mikrovaatest on õppimine vägagi struktureeritud, kuna iga õppevahendiga töötamine vajab kindlat tegevuste ja liigutuste järjekorra teadmist ning rakendamist (Lillard, 2017).

Kokkuvõtlikult võib öelda, et töökohtade simulatsiooni mudeli järgi toimib õpikeskkond õpetaja töövahendina (Jossberger *et al*, 2010), sama saab öelda ka Montessori klassiruumi kohta (Lillard, 2017).

1.4.2. Õpetaja roll

Kuidas ja kui palju eneseregulatsioon areneb, sõltub juhendamisest ja toetusest, mis sobib kokku õppija vajaduste ning tasemega (Jossberger *et al*, 2010). Õpetajapoolne juhendamine on vajalik, et selgitada välja õppija vajadused, püstitada eesmärgid ja planeerida õppimist (Timmins, 2008). 800 uuringu pealt sünteesitud metanalüüsi põhjal väitis Hattie (2009), et õpetaja peab olema aktiveerija, kes toob muutusi ning kaasab õpilasi vastastikusse õpetamisesse. Algatajat iseloomustavad toimivad omadused on tagasisidestamine, otsene

juhendamine, õpilastele metakognitiivsete strateegiate õpetamine (Hattie 2009). Ka Jossberger jt (2010) leidsid, et ER-i oskuste arendamisel on hea alustada alguses aktiivse juhendamisega ja liikuda pigem toetajaks (*facilitator*) kui õpilased on saanud iseseisvavamaks. Nii võtavad õpilased oma õppimise üle vastutuse ja vajavad õpetajat ainult kui toetajat, kes stimuleerib õppimisprotsessi.

Õpetaja ülesandeks ei ole ainult õppetöö, ta aitab lastel reguleerida ka nende tundeid ja käitumist. I ja II kooliastmes on olulised positiivne suhe õpetajaga ning temalt saadav turvatunne, et lapsed saaksid loota õpetaja abile, kui on tekkinud raskused ülesande lahendamisel või kaaslastega suhtlemisel. Selles vanuses lapsed läbivad mitmeid sotsiaalseid muutusi – alguses vajab kohanemist harjumine koolieluga, eriti II kooliastmes moodustuvad eakaaslaste grupid ning oluliseks saab sotsiaalne aktsepteeritus grupis (Tropp & Saat, 2010).

Töökohtade simulatsiooni mudelis jaguneb õpetajapoolne tugi kolmeks: tagasiside andmine, enesereguleeritud õppimise juhendamine ja õppijale vastutuse andmine. Ainult tagasiside andmisest ja õppimise üksikasjalikust juhendamisest jääb väheseks, et arendada õppija EJ-e oskuseid (Jossberger *et al*, 2010). Enesejuhtivuse suurendamiseks peab vastutus üle kanduma järk-järgult õppijale (Vermunt, 2006). Raamistikus nähtud õpetajapoolsest toest on just õppijale vastutuse andmine see, mis toetab EJ-e oskuste kasvatamist. Allpool on õpetajapoolsed õppija ER-i toetamise ja EJ-e kasvatamise võimalused täpsemalt lahti kirjeldatud.

Tagasiside andmine – tagasisidel on kõige suurem mõju õppimisele ja saavutustele (Hattie & Timperley, 2007). Õpikeskkonnas peab tagasiside küsimine ja tagasiside saamine olema osa igapäevasest praktikast õpetaja ja õpilase suhtlemisel (Jossberger *et al*, 2010). Õppijatel peab olema võimalus ise hinnata oma lahenduskäigu protsessi kui ka lõpptulemust. Koostöös õpetajaga oma töö üle reflekteerimine ning arutlemine arendab metakognitsiooni, aitab teadvustada kogu protsessi ning tulevikus paremaid strateegiaid valida (Kikas, 2010).

Enesereguleeritud õppimise juhendamine – erinevad uuringud on välja selgitanud, et juhendamise juures on oluline selgus ja juhendamise tempo, antud struktuur, lubatud autonoomia; õpetaja entusiasm, huumor, õiglus ning ka õpetaja ootused õpilase võimekuse kohta (Boekaerts & Cascallar 2006). Õpetaja peab looma silla koolis õpitu ja tavaelu vahel, lõimima erinevates ainetes õpitu. Õpitu rakendamine üle erinevate ainevaldkondade on võimalik siis, kui teatud valdkondlike teadmiste tase on saavutatud. Õpitava hõlpsamaks kättesaamiseks ja rakendamiseks tuleb teadmisi korduvalt kasutada (Kikas, 2010).

Esimestes klassides toimub tunnetusprotsesside (taju, tähelepanu, mälu, mõtlemine) kiire areng, mis on seotud ka ER-i oskuste arenguga. Alguses ei suuda I kooliastme lapsed

väheste metakognitiivsete oskuste tõttu oma tegevusi ja aega planeerida, nad ei oska ise õppeprobleemi lahendamiseks vajalikke väliseid abivahendeid kasutada, samuti on neil raske iseseisvalt määratleda probleemide olemust ja suurust (Kikas, 2010). Seetõttu on oluline, et algselt tegutseb laps koos täiskasvanuga. Täiskasvanu struktureerib lapsele ülesanded, juhendab, suunab tähelepanu, aitab meenutada ja ülesandeid lahendada. Seejuures on oluline täiskasvanu seletus ning arutlus, kuidas ja miks midagi tehakse. Ajapikku võtab laps juhtimise üle, kui on saanud täiskasvanult mudeli ja vahendid, mida iseseisvalt jõudumööda rakendada (Võgotski, 1978). Ka Jossberger jt (2010) leidsid, et õpetajapoolne pidev erinevate ER õpistrateegiate harjutamise toetamine ja juhendamine on õppijale tulemuslik.

Montessori õpetajate üheks oluliseks tööülesandeks on laste jälgimine, mis aitab mõista, kus lapsed oma arengus on ja millal on õige aeg uue informatsiooniga esitluste tegemiseks. Montessori õpetajate koolitusel keskendutakse lapse psühholoogia mõistmise õppimisele, et laste hilisem jälgimine oleks klassis tähenduslik. Õpetajad sekkuvad laste töössse siis, kui lapsed vajavad juhendamist või toetavat struktuuri (Lillard, 2017).

Muijs ja Bokhove (2020) võtavad kokku kolm peamist ER-i toetatavat õpistrateegiat, mis on omavahel tihedalt seotud – kognitiivsed strateegiad, mida kasutakse õppimise käigus (nt harjutamine, ülevaatamine); metakognitiivsed strateegiad, mida kasutatakse õppimise jälgimiseks ja reguleerimiseks (nt planeerimine, õpistrateegia valik, õppeedukuse jälgimine, õpistrateegiate kohandamine); sotsiaal-emotsionaalsed strateegiad, mis on seotud motivatsiooni ja teistega suhtlemisega (nt naudingut edasilükkamine, enesetõhusus, abi otsimine). Õpilastel on vaja arendada metakognitiivseid oskuseid, et nad oskaksid endale valida sobivat õpistrateegiat.

Õppijale vastutuse andmine – Vastutus üleandmine õppijale käib sujuvalt. See tähendab, et õpetaja mudeldab, demonstreerib ja põhjendab; seejärel aktiveerib õpilasi küsimusi küsima, kaasab, kuulab nende ideid ja jälgib neid. Veelgi enam, õpetaja peab soodustama õpilastel initsiatiivi võtta ja laskma neil oma õpiteel ise valikuid teha. Siinkohal peab õpetaja võtma arvesse õpilaste võimekust ja eelteadmisi ning kohandama juhendamist õpilaste tasemele nii, et õpilased saaksid sujuvalt ER-i ja EJ-e oskusi omandada. EJ-e osas peavad õpetajad arvestama, et nad peavad laskma õppijatel oma õppimise üle kontrolli võtta, samas õppijad peavad tundma end vastutavatena ja tahtma õppida (Jossberger *et al*, 2010).

Katz ja Assor (2007) leidsid valiku pakkumisel vastukäivaid tulemusi, sest valikud võivad olla nii vajadusi ärritavad (*need-frustrating*) kui ka vajadusi rahuldavad (*need-satisfying*). Nad tähtsustasid valikute tegemisel teadlikkust oma soovidest ja eelistusest, mitte lihtsalt juhuvalikuid, kus puudusid huvi ja eesmärk. Nad seletasid omi vastukäivaid tulemusi

valikute tegemise osas Ryan ja Deci (2000) poolt loodud enesemääratlusteooriaga, kus õppijale antud valik on ainult siis motiveeriv ja toetab õppimist, kui kolm psühholoogilist vajadust nagu autonoomsus, kompetentsus ja seotus on rahuldatud või vähemalt mitte ignoreeritud.

Montessori õpetajatel on laste osas kõrged ootused - nii akadeemiliste kui ka sotsiaalsete oskuste osas. Need kõrged ootused on raamiks, mille sees on lastel võimalus omi õppetegevusi ning õppekaaslasi ise valida. Õpetaja kõrgete ootuste piirides toimimine vajab õpilastelt häid eneseregulatsiooni oskuseid ja õpilaste selline iseseisvalt hakkama saamine ongi õpetajate eesmärk (Lillard, 2017). Seda võib seostada Jossbergeri jt-e poolt välja toodud õpetaja rolliga, kus vastutus antakse järkjärgult üle õppijatele.

Montessori kooli õppekorraldus erineb tavakoolidest peamiselt eriliste õppevahendite ja iseseisva õppimisviisi poolest. Samas on uuringud näidanud, et Montessori koolide teistmoodi õppekorraldus võib viia heade õpitulemuste ja ER-i oskuseni. Kuivõrd ER-i oskus on üks alusoskusi koolis hakkama saamiseks, siis käesoleva magistritöö uurimisprobleem tuleneb vajadusest mõista, kuidas Montessori kooli teistsuguse õppekorralduse tingimustes ennastreguleerivate õppijateni jõutakse. Antud uurimuse eesmärgiks on kirjeldada Montessori pedagoogikat rakendavate õpetajate kogemusi ja sekkumismeetodeid laste eneseregulatsiooni toetamisel I ja II kooliastmes. Lähtuvalt eesmärgist püstitasin kolm uurimisküsimust:

1. Milline on Montessori õpetajate arusaam ennastreguleerivast õppijast?
2. Milline on Montessori õpetajate arusaam keskkonnast, mis toetab enesereguleeritud õppimist?
3. Kuidas toetavad Montessori õpetajad oma sõnul I ja II kooliastme õpilaste eneseregulatsiooni oskuseid ja milliseid sekkumismeetodeid kasutavad?

2. METOODIKA

Magistritöö uurimismeetodiks valisin töö uurimisküsimustest ja eesmärgist lähtuvalt kvalitatiivse uurimisviisi, kuna see meetod võimaldab kõige paremini analüüsida uut informatsiooni uuritavate kogemustest ja arvamustest lähtuvalt (Laherand, 2010).

2.1. Valim

Viisin uuringu läbi I ja II kooliastme Montessori õpetajate seas. Valimi koostamist mõjutas asjaolu, et Eestis puuduvad kogenud I ja II kooliastme Montessori õpetajad. Sellistest piiratud võimalustest lähtuvalt kasutasin sihipärast valimit (Rämmer, 2014), kuhu leidsin välismaal töötavad õpetajad läbi oma isiklike kontaktide. Valimisse kuulumise eelduseks oli vähemalt 1-aastane kogemus Montessori õpetajaks olemisel I ja /või II kooliastmes. Uuringu valim

koosneb üheksast inimesest, kelle taustaandmed on nähtavad tabelis 1. Esialgne võtsin ühendust 15 inimesega, kellest 6 erinevatel põhjustel ära langesid.

Tabel 1. Uurimuses osalenud valim

| Intervjueeritav | Tööstaaž Montessori koolides (aastat) | Mis riigis tegutseb? | Millist kooliastet on õpetanud? (I ja /või II kooliaste) | Mitu last tavaliselt klassis? |
|-----------------|--|-------------------------|--|----------------------------------|
| T1 | 16 | Saksamaa, USA | Saksamaa – II USA - I ja II koos | Saksamaa – 25-30 USA – 30-36 |
| T2 | 14 | Belgia | I ja II eraldi I ja II koos | Kuni 36 |
| T3 | 6a õpetajana 6a koolijuhina | USA, Filipiinid | I ja II eraldi | ~28 |
| T4 | 25 | Filipiinid | I ja II eraldi | Üle 30 |
| T5 | 20 | USA | I ja II eraldi | ~25 |
| T6 | 22 | USA | I ja II koos | 23-32 |
| T7 | 16 | USA | I ja II eraldi I ja II koos | 24-32 |
| T8 | 10 | Serbia | I ja II koos | ~20 |
| T9 | 1,5 | USA | II | 24 |

2.2. Andmekogumine

Andmekogumise meetodina kasutasin poolstruktureeritud avatud küsimustega individuaalintervjuud, kuna see võimaldab Lepiku jt-e (2014) järgi muuta intervjuukavas olevate küsimuste järjekorda ning andis võimaluse küsida täpsustavaid küsimusi.

Intervjuukava tegemisel lähtusin uurimistöö eesmärgist ning uurimisküsimustest. Intervjuukava, mille leiab Lisas 1, koosneb neljast teemaplokist – õpetaja taustaandmed, õpetaja arusaam eneseregulatsiooni oskustest, õpikeskkond ja õpetaja kogemused ning sekkumismeetodid. Kokku oli intervjuukavas 11 põhiküsimust, mille alla omakorda kuulusid alaküsimused ning täpsustavad küsimused.

Magistritöö usaldusvääruse suurendamiseks ja intervjuukava küsimuste toimimise kontrollimiseks viisin läbi prooviintervjuu Montessori õpetajaga, kes õpetab eelkooliealisi. Prooviintervjuule õpetaja leidmisel sai määravaks mugavuse kriteerium ja selle inimese töökogemus. Tegemist oli õpetajaga, kes Montessori lasteaia keskkonnas valmistas ette kooliminejaid, tema poolt juhendatava rühma tegevuse alusprintsüübid ning õppetöö korraldus olid sarnased Montessori kooliklassis toimuvale. Pärast prooviintervjuud muutsin küsimuste

järjekorda teemaplokkides ning lisasin lisaküsimusi, et intervjuu tuleb vastaks paremini uurimisküsimustele. Kuna prooviintervjuul osaleja ei vastanud täies mahus valimi moodustamise kriteeriumitele, siis selle andmeid ma põhiintervjuu andmetesse ei lisanud.

Tabel 2. Näide intervjuukava põhiküsimusest

| Uurimisküsimus | Põhiküsimus | Alaküsimus | Võimalikud täpsustavad küsimused |
|---|---|--|-------------------------------------|
| ÕPETAJA ARUSAAM ENESEREGULATSIOONIST Milline on Montessori õpetajate arusaam enesereguleerivast õppijast? | 2. Kirjelda lühidalt, milline on sinu jaoks laps, kes oskab oma õppimist ise reguleerida? | 2.1. Millised oskused tal on? 2.2. Kuidas eneseregulatsioon muutub lasteaia ja kooli kontekstis sinu kogemuse põhjal? 2.3. Kuidas hindad lapse tausta (pere, varasem Montessori lasteaia- või koolikogemus) mõju eneseregulatsioonile? | Millised on sarnasused? Erinevused? |

Intervjuud viisin läbi inglise keeles ning need toimusid videosuhtlusplatvormi Zoom vahendusel, mis võimaldas videosid ka salvestada. Tutvustasin intervjuueeritavale intervjuu eesmärke, palusin luba salvestamiseks ning andsin edasi info, et küsitlus on konfidentsiaalne. Nõnda sai täidetud Lepiku jt-e (2014) poolt soovitatud tingimus, kus intervjuu käigus välja tulnud info järgi pole võimalik intervjuueeritavat hiljem tuvastada. Viisin intervjuusid läbi ajavahemikul jaanuar - veebruar 2023. Ühele intervjuule kulus üks kuni poolteist tundi. Intervjuude videofaile säilitan oma isiklikus parooliga kaitstud arvutis kuni magistritöö kaitsmiseni.

2.3. Andmeanalüüs

Käesolevas uuringus kasutasin poolstruktureeritud intervjuude andmete analüüsimisel kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Otsustasin induktiivse sisuanalüüsi kasuks, kuna Laheranna (2010) järgi keskendutakse seal andmete mõtestamisele, välditakse eelnevalt ettemääratud kategooriaid ning kategooriad ja nende nimed leitakse andmetest.

Andmete analüüsi alustasin videofailide transkribeerimisest Wordi tekstifailideks, kasutades veebiplatvormi Transkriptor (<https://transkriptor.com>) abi. Kuna saadud tekstifailides esines sisulisi vigu, käisin kõik intervjuutekstid ükshaaval läbi, kontrollides paralleelselt intervjuu salvestust. Kasutasin sõna-sõnalist fokuseerimata transkribeerimist,

mis Linno (2020) järgi tähendab kõige üles kirjutamist, mida intervjueeritav rääkis välja toomata interaktsiooni nüansse. Transkriptsioonide kogumahuks kujunes 110 lehekülge (12 kirja suuruse ja 1,0 kirjavahega).

Andmete analüüsimisel kasutasin kvalitatiivse sisuanalüüsi alustegevust ehk kodeerimist, mille käigus tähistatakse uuritav tekst aktiivse läbilugemise käigus tekstilähedaste märksõnadega, mis annavad kokkuvõtlikult edasi tähistatud teksti sisu (Linno, 2020). Kodeerimine toimus uurimisküsimuste kaupa programmiga QCAmap, mis võimaldas igale analüüsiüksusele (võis olla osa lausest, üks või mitu lauset) mugavalt koodi märkida, kaasata kaaskodeerijat ning luua koodiraamatut. Kodeerimise ajal panin omi tähelepanekuid ja mõtteid kirja ka uurijapäevikusse. Kasutasin kahel korral korduvkodeerimist. Esimesel korral oli kodeeritud kaks intervjuud ning paari nädala pärast tegin esmase korduvkodeerimise, mille tulemusel kohendasin koodide nimetusi. Teise korduvkodeerimise tegin ainult kolmandale uurimisküsimusele, kuna tegu on käesoleva magistr töö kõige mahukama ning rohkem infot andva küsimusega.

Töö usaldusväarsuse ja kodeerimiskõla suurendamiseks kaasasin ka kaaskodeerija, kes kodeeris kõik uurimisküsimused ühe intervjuu baasil. Valdavalt olid kodeeritud sarnased tekstilõigud, kuigi tihti oli kasutatud erinevaid koodi sõnastusi. Siinkohal oli väljakutseks koodide paljus, näiteks kolmandal uurimisküsimusel oli 75 erinevat koodi. Pärast arutelu oli kaaskodeerija uurija koodidega nõus. Tänu kaaskodeerija tagasisidele, et kahe uurimisküsimuse vastused olid väga kattuvad, loobusin ühest uurimisküsimusest ning lõplikult jäi mu magistr tööle kolm uurimisküsimust.

Andmeanalüüsi teise etapis rühmitasin koodiraamatusse tekkinud koodid sarnasuse alusel koodiperekondadeks (Kalmus *et al*, 2015) ehk kategooriateks, milleks kasutasin QCAmap keskkonda ja Exceli tarkvara (vt Lisa 2). Kolmanda uurimisküsimuse puhul kasutasin peakategooriate loomisel Jossbergeri jt-e (2010) mudelile tuginedes õpetaja rolli kolmest jaotust (tagasiside andmine, õppija otsene juhendamine, õppijale vastutuse andmine) suunavate mõistetena (*sensitizing concept*; Bowen, 2006), mis on nähtav tabelis 3.

Tabel 3. Täenduslikust üksusest koodi ja alamkategooria moodustamine peakategooria alla

| Täenduslik üksus | Kood | Alamkategooria | Peakategooria |
|---|----------------------------------|-------------------------|--------------------|
| Põhimõtteliselt ma reedeti ei anna ühtegi esitlust, mul on ainult üks-ühele kohtumised. | Regulaarsed üks-ühele kohtumised | Individaalne tagasiside | Tagasiside andmine |

Andmeanalüüsi viimases etapis täpsustasin kategooriate sõnastusi, valisin intervjuude transkriptsioonidest illustreerivaid tekstinäiteid.

2.4. Uurija refleksioon

Olen teadlik, et uurimuse koostamine käib spiraalikujuuliselt ja töö kirjutamine sisaldab tagasipöördumist juba läbitud etappide juurde ja eri etappide samaaegsust (Laherand, 2010). See kvalitatiivse uuringu tähtsamaid tunnuseid ilmnis ka minu uurimustöös, sest andmeanalüüsi käigus tekkis vajadus kohandada uurimisküsimusi ning otsida juurde teoreetilist osa.

Kogu uurimistöö vältel pidasin uurijapäevikut nagu seda soovitab ka Laherand (2010), mis tagab töö parema läbipaistvuse ning usaldusväarsuse (vt Lisa 3). Uurijapäevikusse läksid kirja kõik uurimistegevused, isiklikud mõtted ja tunded tööprotsessist ning erinevate tagasisidestajate ettepanekud. Kogutud info ühtne vaade võimaldas märkmeid korduvalt lugeda ning hiljem ka kasutusse võtta.

Kogu uurimuse läbiviimise protsess oli minu jaoks kaasahaarav ning põnev, kuna see andis otseselt vastuseid küsimustele, mis on tekkinud minu igapäeva töös Montessori õpetajana. Uurijana pean olema tähelepanelik, et minu enda arusaamad, eelnevad teadmised ja kogemused ei mõjutaks tulemuste tõlgendamist. Usun, et suutsin uurijana jääda neutraalsele positsioonile tänu uurijapäeviku refleksioonile ning kaasmõtlejatega peetud aruteludele. Objektiivsuse säilitamisele aitas kaasa ka minu enda taotlus mitte vastanduda tavakoolile, kuna tavakoolides on palju inimesi, kes kirglikult ning andunult koolisüsteemi parendamisse panustavad. Ma ei pea Montessori kooli teistsugust õppekorraldust ei paremaks ega halvemaks, vaid lihtsalt teistsuguseks. Mind kannab edasi uudishimu, kuidas see teistsugune õppekorraldus õppijat toetab ja milliseid järeltulemusi me saame sealt pikas perspektiivis teha. Väärtustan teadusloome juures neutraalsust, teaduslikku mõtte vabadust, kriitilist meelt ning rakendatavust nagu see Eesti Teadlaste Eetikakoodeksisse kirja on pandud (ETAG, 2002).

3. TULEMUSED

Magistritöö eesmärgiks on kirjeldada Montessori pedagoogikat rakendavate õpetajate kogemusi ja sekkumismeetodeid laste eneseregulatsiooni toetamisel I ja II kooliastmes.

Käesolev peatükk annab ülevaate intervjuude tulemustest uurimisküsimuste kaupa.

Tulemuste illustreerimiseks kasutasin intervjuude transkriptsioonidest saadud tsitaate, kust on kohati ebaolulised tekstilõigud välja jäetud ning tähistatud need selliselt /.../. Kuna intervjuud olid ingliskeelsed, tõlkisin siin esitatud tsitaadid eesti keelde.

3.1. Montessori õpetajate arusaam ennastreguleerivast õppijast

Esimeseks uurimisküsimuseks oli – milline on Montessori õpetajate arusaam ennastreguleerivast õppijast? Selle andmeanalüüsi tulemusena moodustus koodidest neli kategooriat: 1) arenemine ennastreguleerivaks õppijaks 2) õpioskused 3) sotsiaal-emotsionaalsed oskused 4) metakognitiivsed oskused. Järgnevalt esitan tulemused kategooriate kaupa, mille nimetused on esile toodud tumedamas kirjas.

Arenemine ennastreguleerivaks õppijaks on protsess ning see võtab aega, see tõdemus tuli uuringus osalenud Montessori õpetajate intervjuudest selgelt välja. Nad tõdesid, et see on meeletu erinevus, millised ER-i oskused on äsja kooli tulnud 6-aastaselt (USA koolisüsteem) ja seal juba õppival 11-aastaselt. Intervjuudest tuli välja arusaam, et ER-i oskuseid on võimalik õpetada ning sellega tulebki alustada koolitee alguses. Toodi välja, et Montessori lasteaia käinud lastel on kooli tulles paremad ER-i oskused. Leiti, et kolmandaks õppeaastaks peaks laps omandama piisavad ER-i oskused ja 80% lastest saavad ennastreguleerivad õppijad. Montessori õpetajad tõid välja ka grupi mõju olulisuse, kuna gruppi kuulumine paneb last ennastreguleerivalt käituma. Intervjuude käigus toodi välja ka mõiste „normaliseerunud klass“, mis kirjeldab klassi, mis töötab ja funktsioneerib edasi ka siis, kui õpetaja on klassiruumist välja astunud. Usuti, et ka normaliseerunud klassini jõudmine on protsess.

Metakognitiivsete oskuste all märkisid Montessori õpetajad lapse teadlikkust oma huvidest. Montessori õpetajad tõid välja, et ennastreguleeriv õppija tunneb oma huvisid ja oskab selle baasilt tegutseda.

/.../ ennast reguleeriv õppija töötab oma huvide baasil (T3).

Ennastreguleeriva õppija oskustena kirjeldati ajaplaneerimist, oma tööde planeerimist.

Sõltuvalt lapsest /.../ üle kõigi ainete oma tööde planeerimine saab vahel selgeks juba esimese õppeaasta lõpuks. Kindlasti kolmandaks õppeaastaks on süsteem üsna selge. Kuid on alati lapsi, kes ei suuda seda kunagi teha, kuigi nad proovivad (T1).

Õpioskused olid Montessori õpetajate poolt kirjeldatud rikkalikumalt ja detailsemalt. Kirjeldati, et ennastreguleeriv õppija suudab paigal istuda, kuulata ja kontsentreeruda ning rõhutati iseseisvuse olulisust. Siinhulgas toodi välja ka oskust kasutada õppijale kättesaadavaid ressursse.

Ennastreguleeriv õppija on võimeline minema ühelt ülesandelt teisele minimaalse täiskasvanu juhendamise ja kontrolliga (T4).

Eelnevatest oskusest veel edasi minnes leiti, et ennastreguleeriv õppija suudab teha seda, mida on vaja teha ka siis, kui ta konkreetsest õppetegevusest väga huvitatud ei ole. Ennastreguleeriv õppija suudab vältida õppimist segavaid ahvatlusi.

Enesereguleeritud õppimine toimub siis, kui õppija on võimeline vastutama asjade eest, mida on vaja teha, meeldib see talle või mitte (T3).

Sotsiaal-emotsionaalsed oskused eristusid intervjuudes selgelt ühe eneseregulatsiooni osaoskusena. Montessori õpetajad pidasid oluliseks, et ennastreguleeriv õppija suudab kommunikeerida omi vajadusi nii õpetajatele kui ka klassikaaslastele. Siinjuures kirjeldati nii oskust panna omi tundeid sõnadesse, kui ka küsida vajadusel abi.

Eneseregulatsiooni oskus /.../ avaldub suhtlemisoskuses – kuidas lapsed on võimelised omi vajadusi teistele kaaslastele selgitama (T3).

Montessori õpetajad rõhutasid ka emotsioonide reguleerimisoskuste olulisust, mis on vajalikud igapäevastes klassis toimuvates sotsiaalsetes olukordades või silmitsi seistes erinevate õppetöö probleemide ja takistustega.

Laps on ennastreguleeriv, kui tema emotsioonid sobituvad kokku probleemi olemusega. Suure probleemi puhul on emotsioonid suured, väikse probleemi korral on ka emotsioonid väikesed (T5).

Intervjuueritavad tõid juurde ka sotsiaalse dimensiooni. Ennastreguleerivad õppijad oskavad oma klassikaaslastega suhelda selliselt, et see ei sega õppimist. Nad oskavad leida endale koostööpartnereid, planeerivad koostööd, teevad koostööd ja vajadusel suudavad nad grupist eralduda, kui see konkreetne grupp ei toeta nende õppimist.

/.../ on võimeline ennast grupist eraldama kui vaja. Kui see grupp ei suuda fokusseeruda ja kui selles grupis ei toimu midagi, ennastreguleeriv õppija peaks sellest aru saama ning minema tööle kuhugi mujale (T9).

Leiti, et ennastreguleerivad õppijad on teadlikud nii enda kui ka ümbritseva kogukonna vajadustest. Kirjeldati ka olukordi, kus ennastreguleeriv õpilane oskab kaaslasele tundlikult tagasisidet anda, mitte teda liigselt maha tehes.

Eelnevalt kokku võttes saab öelda, et Montessori õpetajate arusaam ennastreguleerivast õppijast oli igati mitmekülgne. Ennastreguleerivat õppijat kirjeldati läbi metakognitiivsete oskuste, õpioskuste ja sotsiaal-emotsionaalsete oskuste. Intervjuudest tuli

välja, et eneseregulatsiooni oskuste omandamine on aeganõudev protsess, mille tulemused peaksid Montessori klassis ilmema hiljemalt II kooliastmes.

3.2. Montessori õpetajate arusaam enesereguleeritud õppimist toetavast keskkonnast

Teine uurimisküsimus uuris Montessori õpetajate arusaama keskkonnast, mis toetab enesereguleeritud õppimist. Uuringus osalenud õpetajate vastuste põhjal tekkis kaks kategooriat: 1) füüsiline keskkond 2) sotsiaalne keskkond.

Füüsiline keskkond peab Montessori õpetajate sõnul olema ettevalmistatud, korrastatud ja süsteemne; samaaegselt ka esteetiliselt ilus ja laste kujutlusvõimet inspireeriv.

Keskkond peab olema organiseeritud (T1). Lastel peab olema ilus keskkond (T5).

Toodi välja, et samal ajal peab füüsiline keskkond olema elav ja dünaamiline, õppematerjalid muutuvad vastavalt vajadusele. Samas rõhutati, et siinkohal peab tunnetama piiri, sest liiga palju õppematerjale ja liiga palju valikud ei toeta õppimist.

Alati Montessori õpetaja toob asju juurde. Kui kellelgi on mingi huvi, siis pean ruttu minema uurima /.../ ja toon selle klassi. Kui seda huvi enam ei ole, siis viin ta jälle välja (T6).

Leiti, et keskkond peab võimaldama ligipääsu infole ja õppevahenditele, mis võimaldavad lastel ise avastada. Palju rõhutati heade raamatute olemasolu olulisust.

Nad peavad ligi pääsema kõikidesse teadmise valdkondadesse (T7).

Füüsilise keskkonna osas rõhutati et lapsed peavad ise oma keskkonna eest hoolitsema; seal võivad olla ka rahunemisenurgad või-toolid, kes seda vajavad. Montessori õpetajad kirjeldasid, et füüsiline õpikeskkond laieneb klassiruumist välja, seetõttu on aia olemasolu kooli juures oluline. Toodi ka välja, et kogu maailm on õpikeskkond.

Püüame aru saada maailmast, oma kogukonnast, regioonist. See on väga tähtis panna lapsi aru saama, kuidas meie maailm töötab. Seetõttu me teeme palju väljas käimisi (T2).

Sotsiaalset keskkonda, mis toetab eneseregulatsiooni oskuseid, kirjeldati rahuliku, järjepideva, ennustatava ja iseseisvust toetavana.

/.../ peavad end tunda mugavalt ja koduselt (T5).

Sa pead olema järjepidev iga päev, iga sekund, iga lapsega. Ma usun, et see aitab neil mõista, kuidas nad peavad tegema õigeid valikuid (T1).

Toodi välja, et keskkond peab sisaldama vabadust, mis on piiritletud piiridega. Sealne õhkkond võimaldab vigu teha ja abi küsida. Peeti oluliseks, et lapsed on koolis kuulatud ja neid võetakse võrdsete partneritena.

Nagu põlisrahva kultuurides, õpetaja on inimene, kes kõnnib kõrval. Sa ei kanna last, sa ei mata last, aga sa oled tema kõrval (T7).

Montessori õpetajad leidsid, et olulised on klassis olevad inimesed. Klass on kui miniühiskond, mis on sotsiaalselt igatpidi mitmekülgne. Last peab ümbritsema toetav

sotsiaalne grupp. Oluline on suurte laste eeskuju, samuti peab olema paigas täiskasvanute ja laste arvu suhe. Klassis olevad täiskasvanud peavad tundma laste arengupsühholoogiat.

Parim õpikeskkond lastele on see, kus on hea täiskasvanu poolt antava toe tasakaal. Sellisel juhul lapsed sõltuvad üksteisest, selle asemel et sõltuda täiskasvanust. See aitab võrdsustada pinnast ja aitab lastel leida oma kohta (T5).

Enesereguleeritud õppimist toetava füüsilise keskkonna loomine ja sotsiaalse keskkonna suunamine on Montessori õpetaja vastutada. Just sotsiaalse keskkonna juurde kuulub palju komponente, mille osas peab õpetaja eelkõige iseendaga tööd tegema. Siinkohal on õpetajale toeks laste arengujärkude psühholoogia tundmine. Füüsilise keskkonna loomine vajab õpetajalt aega, et tal oleks võimalus uusi materjale otsida ning ette valmistada, või lisaks klassiruumist väljaspool olevaid õppevõimalusi leida.

3.3 Montessori õpetajate kogemused ja sekkumismeetodid eneseregulatsiooni oskuste toetamisel

Kolmas uurimisküsimus - kuidas toetavad Montessori õpetajad oma sõnul I ja II kooliastme õpilaste eneseregulatsiooni oskuseid ja milliseid sekkumismeetodeid kasutavad? – andis kõige mahukama koodipuu. Andmeanalüüsi tulemusena moodustus kolm peakategooriat: 1) tagasiside andmine 2) õppimise otsene juhendamine 3) õppijale vastutuse andmine.

Tagasiside andmine jaguneb kaheks alamkategooriaks – 1) individuaalne tagasiside 2) tagasiside kogu klassile.

Individuaalne tagasiside. Montessori õpetajate intervjuudest joonistus selgelt välja regulaarsete üks-ühele kohtumiste olulisus. Osad õpetajad tegid lastega individuaalseid kohtumisi kord nädalas reedeti, osad õpetajad tegid neid suurema intervalliga. Nendel kohtumistel vaadati üle laste tehtud tööde nimekiri, arutleti nende tööde sisu üle ning pandi ühiselt paika uued õppe-eesmärgid. Õpetajad kirjeldasid, et nad aitavad läbi küsimuste esitamise lastel ise oma õppimise protsessi sõnastada. See on ka koht, kus õpetaja saab vestlusesse tuua lapse vanuseastmele seatud akadeemilised eesmärgid. Mõned Montessori õpetajad tegelevad perioodiliselt õpilaste akadeemiliste oskuste mõõtmise ja hindamisega. Intervjuude põhjal võib öelda, et see ei ole aga Montessori klassiruumides valdav praktika. Hindamise ja mõõtmise vajadust tekitavad ka erinevad riiklikud õppekavad ja nõuded.

Nad teevad riikliku eksami kord aastas. /.../ Ma vaatasin üle, et neil on vaja teada seda-seda matemaatikas, kirjutasin igast teemast mingi ülesande. Siis ma nägin, kellel on millegagi probleeme /.../ ja ma andsin talle rohkem tegevust just sellel alal, mida tal on vaja harjutada (T6).

Montessori õpetajatelt saadud info põhjal saab öelda, et individuaalsetel kohtumistel tekivad uued õppe-eesmärgid kahepeale kokku – õpetaja poolt antud õpiväljundidest ja lapsepoolsest sisendist, mis tuleneb tema isiklikust huvist või kaasõppijate töödest.

Iga kahe nädala tagant toimub iga lapsega üks-ühele kohtumine. Siis sa vaatad nende päevikuid, käid läbi iga tehtud esitluse, mille oled andnud ja küsid, kuidas selle teemaga läheb. Mille kallal ta on töötanud? Millega tahab töötada? Milliseid esitlusi ta soovib? Ja selliselt planeerid järgmised kaks nädalat ära iga lapsega (T3).

Montessori õpetajad töid mitmeid kordi välja kooliealiste võimet jõuda läbi arutluse teadmiseni, miks on vaja õppida ja kuidas on mõistlik õppida. Samuti kirjeldati, et nad annavad lastele üheselt mõista, et hoiavad laste tegemistel nädala jooksul silma peal. Seetõttu on individuaalsed vestlused ka tagasiside- ja arutlemiskohaks, kui õpetaja on täheldanud, et laps ei ole piisavalt õppimisele pühendunud, väldib mõnda ainet või keskendub liigselt mõnele üksikule ainevaldkonnale.

Õpetaja peab kogu nädala käigus vaatlema, sest kui laps kasutab oma aega klassikaaslastega lihtsalt lobisemiseks, siis tuleks see teema vestlusel üles võtta (T4).

/.../ ütlen lapsele „Ma panen tähele, et sa ei tegele korrutamiseiga. Mis sellega toimub? Kas sa vajad abi?“ (T5)

Leiti, et individuaalset tagasisidet aitab paremini anda ka digitaalse planeerimissüsteemi olemasolu, mis annab lapse õppimisest hetkeülevaate. Samuti peeti oluliseks kontakti lapse perega, et mõista kooliväliseelu mõju lapse ER-i oskustele ning õpitegevustele. Lapse kohta käivat individuaalset tagasisidet jagati ka perega ning anti soovitusi, kuidas last kodus toetada.

Iga kuu lõpus anname lapsevanematele kirjaliku ülevaate, /.../ seal on nimekiri kõigist saadud esitlustest, tagasiside lapse käitumisest klassiruumis sel kuul, soovitud töödest, mida laps võiks kodus teha (T4).

Tagasiside kogu klassile. Montessori õpetajate intervjuude tulemustest koorus välja, et klassiga tuleb arutleda Montessori klassi vabaduste ja piiride üle, mis aitavad lastel käituda.

/.../ kui me anname lastele vabaduse, mis on ümbritsetud piiridega, siis nad peavad ka sellest teadma (T2).

Üheks piiriks on ka õpetaja selgelt väljendatud ootused, millises mahus ja milliseid töid peab tegema.

Algusest peale on üheks minu ootuseks neile olnud see, et hetkest, kui nad on saanud piisavalt palju esitlusi, peavad nad töötama nädala jooksul iga ainevaldkonnaga (T1).

Ma räägin iseseisvast tööst esitluse lõpus - nii ma lõpetan iga esitluse (T5).

Õppimise otsene juhendamine jaguneb kuueks alamkategoriaks: 1) individuaalsed õpistrateegiad, 2) õpistrateegiad kogu klassile, 3) õpikeskkonna ja klassikultuuri loomine, 4) inspireerimine 5) individuaalsete õpiteede toetamine 6) väheste ER-i oskustega õppijate suurem toetamine.

Individuaalsed õpistrateegiad. Montessori õpetajad kirjeldasid, et igapäevaselt kasutavad lapsed oma tööde kirja panemiseks päevikut. Päevaste õppeülesannete planeerimisel kasutatakse erinevaid süsteeme, ja seda isegi sama klassi piires. Mõned lapsed valivad töid käigu pealt, mõned planeerivad ette. Valdavalt jäi kõlama olukord, et lapsed ei planeeri, vaid salvestavad oma päevikusse, mida nad päeva jooksul teinud on. Ühiselt toodi ka välja, et nii kui laps tunneb kella, hakkab ta kellaajaliselt kirja panema erinevate ülesannete tegemise pikkust.

Nad ei planeeri, aga nad salvestavad (record) (T7).

Ma olen õnnelik, kui 6-9 aastased tulevad nimekirjaga, mida nad teinud on. Tavaliselt nad ei kirjuta kellaagu. Nende päevik on lihtsalt käigus olevate tööde salvestamine. /.../ Ma loodan, et kolmandal aastal nad oskavad teha endale mõningaid plaane ning oskavad täita päevikut (T5).

Pigem on II kooliastme lapsed need, kes võisid teadlikult oma päeva õppeülesandeid või pikemaid tähtaegu planeerida.

Ühes klassis kasutas õpetaja ettekujundatud tabelit, mis aitas lastel omi ülesandeid üle kõigi ainevaldkondade valida. Montessori õpetajate kirjelduste põhjal võib väita, et valdavalt jäi õpilase tasakaaluka arengu jälgimine ja kõigisse ainevaldkondadesse tööde planeerimine õpetaja kanda, kes andis vastavat tagasisidet individuaalsetel kohtumistel ja planeeris vastavalt uusi esitlusi. Üks Montessori õpetaja kasutas vanemate lastega kuuajalist tööde planeerimist, ülesanded tulid riiklikust õppekavast.

Aga mu vanemad lapsed /.../ teevad plaane kuu alguses ja siis nad proovivad kuu aja jooksul need ära teha, aga samas ka nad võivad vahetada, kui mingi muu huvi tuleb /.../. Ja paljud nendest saavad täiesti ise hakkama. /.../ 6. klassis peaks oma tööde planeerimine juba täiesti selge olema ja toimima. Enamasti see toimib, kui on Montessori taustaga lapsed. (T6)

Intervjuudest nähtus, et õpilastele on abiks päeva õppeülesannete valimisel päevikusse salvestatud eelnevad tööd, pooleli olevate tööde kaustad ja õpetajapoolne tugi. Rõhutati just õpetajapoolset tuge ajaplaneerisel ja õpilase refleksioonil, mis toimus enamasti individuaalsetel kohtumistel, kuid ka jooksvalt koolipäeva käigus. Lisaks kirjeldati, et õppeaasta lõpuks tekib lastel oma töödest portfoolio.

Kui ma lastega kohtumisi teen, siis üks mu esimesi küsimusi on, et millega sa väga rahul oled või millega mitte; mis sulle meeldib; mida sa oled õppinud /.../ (T6).

Ütlen alati /.../, kui sul on vaja teha geomeetriat, geograafiat ja ajalugu, ära jäta neid reedeks, sest need ained võtavad kauem aega ja on raskem välja mõelda, mida teha (T1).

Õpetajad kirjeldasid, et nad toetavad laste eneseregulatsiooni oskuseid aidates neil oma emotsioonidega toime tulla. Näiteks kasutas üks õpetaja suurte emotsioonide puhul puhkamistooli (*chill chair*) ja õpetas erinevaid strateegiaid, mida seal teha.

Õpistrateegiad kogu klassile. Siin alamkategorias eristus kõige selgemini oodatud käitumist toetavate heade kommete esitluste ühine läbimängimine. See tähendab eluliste

situatsioonide lühisketše, kus näitlejarollides on õpetaja ja ka lapsed. Nende eesmärgiks on näidata, kuidas peaks mõnes olukorras käituma. Vahel tuuakse ka juurde versioon, kuidas ei tohiks käituda. Õpetajad kirjeldasid, et sketsid tekitavad arutelu ning leiti, et kõige rohkem on heade kommete esitlusi vaja teha sügiseti või kui lapsed naasevad jõuluaheajalt.

Esimesel kolmel kuud teen heade kommete esitlusi peaaegu igal päeval. Ma proovin need jätta lühikeseks, kuid need peavad olema regulaarsed. Ja kui nad on mõneks nädalaks läinud, näiteks talveaheajale, siis tagasi tülles on vaja jällegi neid esitlusi, sest nad on liiga kaua olnud keskkonnast eemal (T5).

Ülejäanud üleklassiliste õpistrateegiate lähenemised olid pigem killustunud. Osad õpetajad tegid oma isiklikud tööplaanid ka lastele ligipääsetavaks ja nähtavaks, et lapsed saaksid olla uuteks esitlusteks valmis. Üks õpetaja avalikustas omi plaane nädalakaupa, mitmed õpetajad andsid oma plaanidest teada päevakaupa.

Ma kirjutan nende esitluse nime tahvlile ja panen juurde kellaaja (T1).

Ka hommikust kogunemisaega kasutati üleklassiliste teadete edastamiseks, mis toetasid tööde valikute tegemist. Õpistrateegiate toetamisel kasutati veel inspiratsioonikaustikut, kust leiab endale huvitavate õppetööde ideid; keskkonnas olevaid erinevaid juhiseid, tänu millele lapsed saavad iseseisvalt tegutseda; suurt tahvlit, kust on näha kogu klassi suured nädalatööd. Montessori õpetajad pidasid oluliseks ka laste esinemisi kogu klassile, mis õpetas lisaks avalikule esinemisele ka tagasisidet andma ja saama.

Panin kokku väikese raamatu, mis on mõeldud tööde ideedeks, mida nad saavad erinevates valdkondades teha ja millele nad ei vaja esitlusi (T9).

Pärast esinemist /.../ kolm inimest saavad küsida küsimusi, kolm inimest saavad anda tagasisidet. See on kõigile õppimine, sest võib-olla esinejad kiirustasid ja neist polnud võimalik aru saada. /.../ ja väikestele meeldib suurematele tagasisidet anda (T5).

Õpikeskkonna ja klassikultuuri loomine. Tegemist on ühe kõige rohkem infot sisaldava alamkategoriaga. Nagu ka eelneva uurimisküsimuse alt välja tuli, Montessori õpetajad tähtsustasid ER-i oskuste toetamisel sobiva ettevalmistatud füüsilise keskkonna olemasolu.

/.../ me aitame lastel olla iseiseisvad, me valmistame ette keskkonna. See on esimene asi. (T2)

Kuid enamgi veel kirjeldati õpetajate sekkumismeetodeid, mis loovad sobiliku sotsiaalse keskkonna ER-i oskuste arendamiseks. Tähtsustati toetava ja usaldusliku klassikultuuri loomist, kus julgetakse küsida abi ja teha vigu. Samuti peeti oluliseks, et klassikultuur toetaks teiste aitamist.

Mul on tunne, et kui sa oled sellise kultuuri saavutanud, siis see on lausa nakkav. Tead, siis pole sina, täiskasvanu, kes peab lõpuks kõik ära tegema. Kogu aja teevad hoopis nemad üksteisele (T5).

Siinkohal toodi välja, et õpetajal on roll klassi siseste „trendide“ loomisel, millised tööd on parajasti populaarsed. Õpetaja peab sealhulgas ka ise mudeldama, kuidas töid valida ning ka töötada.

Ja sa avastad, et kui teed midagi ühe grupiga, igaüks tahab teha seda sama asja (T1).

Samas leiti, et aktiivne roll peab jääma ikkagi õpilastele ning nemad peavad ise õppeprotsessis vastuseid otsima ja tööde valikut tegema.

Sa ei saa anda neile vastuseid, nad peavad selle vastuse ise välja uurima (T7).

Montessori õpetajad tõdesid, et grupiprotsessid mõjutavad indiviidide ER-i. Siinjuures on oluline, et klass oleks mitmekesine. Grupi mõjul võib laps rohkem pingutama hakata, kui ta tunneb, et näiteks tema matemaatika oskused on väiksemad kui teistel. Grupp mõjutab last harjutama ka olukorras, kus ta seda üksinda ei teeks.

Lapsed lihtsalt peavad töötama kellegi teisega koos ja siis nad kordavad. Siis alati keegi ütleb, oh, teeme veel ühe probleemi, ja nii nad kordavadki (T8).

Üheks palju kasutatud tööriistaks on võimalus, et õpetaja paneb lapsed sobivatesse gruppidesse. See võimaldab suunata nooremaid õpilasi koos suurematega õppima; väiksemate ER-i oskustega õpilasi töötama koos oskuslikema õpilastega. Kuna lastel on erinevad huvid ja tasemed, siis õpetajapoolne grupi moodustamine võib luua uusi õppimisvõimalusi.

Kui õppeaasta edeneb, ma panen kokku uued õpilased vanemate õpilastega, kes juba tunnevad üldisi ootuseid (T5).

Montessori õpetajad rõhutasid suuremate ja vanemate õpilaste olulist rolli klassikultuuri loomisel. Vanemate laste käitumine ja õpioskused on eeskujuks noorematele. Tunnistati ka seda, et kui ei ole head vanemate laste eeskujut, siis on raske toetavat klassikultuuri saavutada. Toodi välja, et suurematel lastel on väiksematele suurem mõju kui õpetajatel ning hea klassikultuuri loomine võtab aastaid aega.

See on väga oluline, et su klassis oleksid head eeskujud, sest tavaliselt on neil rohkem mõju kui õpetajatel (T2).

3-5 aastat läheb aega, enne kui toimivat Montessori klassi näed /.../. Kui sul ei ole niisuguseid, kes näitavad, kuidas peaks käituma, siis on raske (T6).

Õpetajad tegelesid teadlikult suuremate laste eeskujuks kasvatamisega.

Keskendu neile, kes võivad järgmisel aastal olla eeskujud ning tööta nendega./.../ saades nemad normaliseeritud ja saades ootused normaliseeritud, mida sa klassilt tahad. Siis kui uued lapsed tulevad sisse, siis nad tahaksid jäljendada pigem eeskujusid, mitte neid, kes selleks pole veel saanud (T1).

Inspireerimine uute teadmiste edasiandmisel. Intervjuudest tuli välja, et uute teadmiste edasiandmisel on oluline õpetaja kaasahaarav esitluste viis. Toodi välja, et hea õpetaja suudab sütitada uudishimu ja kujutlusvõimet ning äratada selliselt laste huvi.

See ongi meie töö, et peame lastes huvi äratama (T6).

Peeti oluliseks, et uusi teadmisi seostatakse igapäeva eluga. Toodi näiteid just matemaatika valdkonnast, kus tekstülesande probleemid peaksid pärinema elust enesest ning arvutusoskust saaks harjutada ka igapäeva situatsioonides näiteks nagu poes.

/.../ harjutamine toimub läbi korduse. /.../ Näiteks matemaatika või geomeetria osas ma muudan päris elu situatsioonid tekstülesanneteks (T7).

Toodi välja ka erinevate ainevaldkondade lõimingut igapäevases koolielus.

Näiteks nad töötavad geograafia mingi teema kallal, aga sa saad selle siduda ka matemaatikaga ja muude asjadega nagu näiteks kirjutamine ja lugemine; et tõesti saavutada interdistsiplinaarset lähenemist (T8).

Montessori õpetajad kirjeldasid, et vajadusel on vaja lastele ka korduvesitlusi teha ning neid õppevahenditega korduvalt harjutama suunata.

Kui ma teen oma vaatlust ja märkan, et laps pole midagi teinud, siis ma tavaliselt planeerin korduvesitluse /.../ esitluse alguses kordame koos ja räägime sel teemal /.../ (T5).

Individuaalsete õpiteede toetamine uute teadmiste edasiandmisel. Siinsessegi

alamkategoriasse kogunes andmeanalüüsil palju infot. Intervjuudest joonistus välja, et õpetajad peavad pakkuma õiget tuge õigel ajal ja õiges kohas. Selleks peab õpetaja oma laste huvisid, taset, tugevusi ning arendamist vajavaid külgi tundma. Õige ajastus vajab õpetajalt ka pidevat õpilaste vaatlust.

Alati püüan vaadelda ja siis leida õige ajastuse. /.../ See ei ole ainult küsimus, millist esitlus teha, vaid leida sellele ka õige ajastus (T5).

Montessori õpetajate sõnul toetab uute teadmiste edasiandmist laste huvide ära kasutamine. Kui õpetaja suudab õpitegevused siduda laste huviga, siis see soodustab nii eneseregulatsiooni oskuste paranemist kui ka harjutamist ning õppimist.

Eneseregulatsioon on seotud süvenemisega. Ma ütleks, et kui me lubame ja järgime lapse huvi, siis see toob lapse voogu, kus neil on loomulik soodumus ennast reguleerida (T5).

Eriti mõne lapsega ma pean mõtlema, mis talle meeldib. Näiteks kui talle meeldivad putukad – kuidas saan putukate värki tuua sisse nii, et see aitaks tal lugeda ja kirjutada (T6).

Õpetajad tõid välja, et kui tegevus haakub lapse huviga, siis lapsed võtavad initsiatiivi ning on võimelised kõike ise organiseerima. Toodi näiteid, kuidas seoti Minecrafti huvi jagamise ja korrutamise; luuleanne matemaatikavalemitega, koomiksi joonistamine jutu kirjutamisega. Toodi välja, et laste huvi saab nõ pakendada igasse ainevaldkonda, see tuleb siduda lapse lemmiktegevusega – näiteks mõistatuste lahendamise, näidendite tegemisega.

Kui keegi soovib lahendada mõistatusi, siis sa saad panna midagi näima mõistatusena, siis võib-olla see on talle rohkem huvitav. Sul tingimata ei ole kedagi, kes ütleb, et minu huvi on näiteks ruutjuur, aga seda saab sellisel kujul pakendada (T9).

Individuaalseid õpiteid toetab ka töö sisu valikuvõimalus pärast teatud esitlusi. Selleks annavad võimalusi just bioloogia ja ajaloo ainevaldkonnad, kus lapsed saavad pärast esitlust valida näiteks referaadi tegemise, mudeli ehitamise, essee kirjutamise jne.

Esitlusele järgnev töö ei pea olema õpetaja eest vedada. See võib olla ka õpilase algatatud, aga õpetaja annab lihtsalt võimalusi, milliseid töid lapsed teha saavad (T4).

Leiti, et on vaja mõista last ja tema käitumise tagamaid. Kooliaasta alguses on vaja uute laste oskused kaardistada. Samuti on vaja aru saada põhjustest, mis takistavad lastel iseseisvat õppimist. Peamiste põhjustena toodi välja, et välditud töö on kas liiga lihtne, liiga raske või nad pole sellest aru saanud.

Nad vahel väldivad tööd, kuna ei tunne end mugavalt, sest võib-olla vahel on see liiga lihtne ja vahel on see liiga raske (T2).

Mainiti, et Montessori koolis olev 3-aastane tsükkel võimaldab individuaalsete õpiteede osas paindlik olla.

3-aastane tsükkel on võti, sest kui nad ei saa selgeks mõnda asja esimesel aastal, me proovime teisel aastal. Ja me proovime uuesti ka kolmandal aastal. Vahel pole ka kolmas aasta piisav (T5).

Väheste eneseregulatsiooni oskustega õppijate suurem toetamine. Montessori õpetajad töid eraldi välja, et väheste ER-i oskustega õpilased vajavad suuremat toetust. Sellisel juhul kasutati ära lapse huvi, mis oli võtmeks ER-i harjumuste ja oskuste arendamisel. Kirjeldati, et väiksemad lapsed vajavadki rohkem toetust ning tähelepanu.

Enamus aegadel on minu fookus 6-aastastel, ma annan neile nii palju esitusi aasta alguses kui võimalik (T5).

Lisaks kasutati väheste ER-i oskustega laste puhul aktiivsemate ja füüsiliste ülesannete andmist, tööde nimekirja etteandmist või väikese tööde valiku võimaluse andmist. Leiti, et nende lastega tuleb koos planeerida ja tihedamini kohtuda. Vastaval vajadusele tuleb sellised lapsed hoida enda läheduses või panna nad üksikult istuma.

Kui lapsel on raske, siis sa ütled talle „OK, nüüd sa töötad minu kõrval ja me teeme nimekirja, mida sa hakkad tegema.“ (T3)

Õppijale vastutuse andmine jaguneb kaheks alamkategorriaks: 1) initsiatiivi toetamine 2) valikute tegemise toetamine.

Initsiatiivi toetamine. Intervjuude põhjal nähtus, et Montessori õpetajad kasutavad initsiatiivi toetamiseks erivanuselise klassi eeliseid. Üheks võimaluseks on anda õpilastele õpetaja roll, et nad saaksid üksteist õpetada ja kontrollida.

Hiljem aastate pärast läheb lihtsamaks kui töö on hästi tehtud, sest siis lapsed on need, kes õpetavad teisi (T3).

Õpetajad soodustasid ka laste poolt loodud õpiolukordi. Näiteks said lapsed ise endile õppevahendeid teha (sõnaraamatud, erinevate mudelite ehitus). Lisaks peeti oluliseks, et näiteks matemaatikas lapsed looksid endale ise probleeme ja arvutustehteid.

Ütlen, et kui sa ei kirjuta endale kümme harilike murdude arvutustehet, siis ma kirjutan need ise sulle, Üldiselt ma tahan, et nad kirjutaksid oma probleemid ise (T1).

Lisaks antakse lastele initsiatiivi arenguvestlusel, mida ta saab ise vedada. Ühes klassis soodustati erinevaid rühmatöid, kus kõik said kordamööda olla liidrid ja vastutajad.

Nad kontrollivad üksteise päevikuid, et seal oleks sissekanne iga päeva kohta, ja nad ka aitavad üksteist selle grupi sees (T3).

Kirjeldati, et klassis lepitakse aasta alguses ühiselt kokku nõ põhiseadus, mis määrab ära üleklassilised kokkulepped ning käitumiskoodeksi, millest igauks kinni peab. Montessori õpetajad pidasid tähtsaks ka laste initsiatiivi oma keskkonna eest hoolitsemisel – klassi koristamist, klassis olevate koduloomade eest hoolitsemist, üksteisele toidu serveerimist.

See sõltub tõesti lastest, et hoida klassikeskkond töös. Ma arvan, et see on oluline, et nad tunneksid ennast vastutavana ja tähtsana (T9).

Valikute tegemise toetamine. Montessori õpetajad tõid välja, et keskkond peab soodustama laste iseseisvust ja esmajoonel on see täiskasvanu vastutus.

Vahel me peame muutma asju, muutma korraldust või mis iganes on vajalik, kui sa näed, et lapsed ei ole iseseisvad (T8).

Leiti, et õpetajad peavad looma olukorra, kus lastel oleks võimalik ja nad oskaksid iseseisvalt omi töid valida. Alguses võib lapsi aidata etteantud piiratud tööde valik.

Kui ma esitlen lapsele kahte või kolme valikut, siis need on ülesanded, mida ma tean, mille kallal ta peab töötama. Aga eesmärgiks on ikka see, et talle jääb omanikutunne oma valikute üle, mida ta päeva jooksul peab tegema (T4).

Ikkagi annan võimaluse ise valida, sest ainult niimoodi ta saab areneda. Muidu ei ole võimalust (T6).

Rõhutati vabaduse olemasolu olulisust klassis - nii füüsilist, et laps saaks liikuda; kui ka vaimset, et laps saaks ise tegutseda ning valikuid teha.

Sellepärast ma armusingi Montessorisse, sest sul ei ole last, kes on nagu robot, kes küsib mida teha või ootab õpetajat talle ütlema, mida teha. Aga sul on laps, kellele on antud võimalused avastamiseks ja ta leiab vastused ise (T4).

Montessori õpetajad toetavad õpilaste ER-i oskuseid tagasiside, õppimise otsese juhendamise ja õppijale vastutuse andmise läbi. Selleks on neil kaks suurt hooba – individuaalne töö iga õpilasega ning kogu klassile klassikultuuri loomine. Õpetaja peab looma keskkonna, mis sisaldab erinevaid süsteeme ja kokkuleppeid, mis aitavad õppijal olla iseseisev, toetavad eakohast planeerimist, valikute tegemist ning õppimist. Selgelt tuli välja, et Montessori klassi on väga raske toimima saada, kui seal puudub suuremate laste hea eeskuju. Oluliseks tööriistadeks õppijate töö planeerimisel, õpistrateegiate üle arutlemisel ning reflekteerimisel on õppija individuaalsed kohtumised õpetajaga. Andmeanalüüsi tulemuste põhjal saan öelda, et õpetajad pigem väärtustavad laste oskust igapäevaselt endale tööd leida. Teadliku tööde planeerimisega lapsed nii palju ei tegele, see vastutus on pigem õpetajate kanda. Samas peeti oluliseks lastele vastutuse andmist, mis ilmneb erinevates

igapäevastes klassi olukordades. Väheste eneseregulatsiooni oskustega lapsed, kes pole oma õppimises nii iseseisvad, vajavad oluliselt rohkem õpetaja aega ning tähelepanu.

4. ARUTELU

Tuginen uuringu tulemuste arutelu struktureerimisel töökohtade simulatsiooni mudeli järgmistele komponentidele: õppija, õpikeskkond ja õpetaja. Toon välja, kuidas Montessori õpetajad ennastreguleerivad õppijast ja teda toetavast keskkonnast aru saavad; kuidas nad I ja II kooliastme õpilaste ER-i oskuseid toetavad. Lähtuvalt töö eesmärgist, toon põhisõnumid välja tumedas kirjas.

4.1. Õppija

Joonistus välja arusaam, et **ennastreguleerivaks õppijaks kasvamine võtab aega**. See tulemus kattub Zimmermani (2002) teooriaga, et õppijad peavad läbima erinevaid ER-i tasemeid, kuni nad saavad selles aina paremaks. Montessori õpetajate arvamus, et ER-i oskuseid on võimalik õpetada ning sellega tuleb alustada koolitee alguses, ühtib Strani jt (2020) nägemusega, et algkooli perioodil on oluline roll ER-i oskuste arendamisel ning need on akadeemilises kontekstis arendatavad. Stran jt (2020) tõid ka välja, et suurem osa ER-i arengust toimub varajases lapsepõlves ning see võib olla ka põhjuseks, miks Montessori lasteaias käinud lapsed saavad Montessori kooli süsteemis üldiselt paremini hakkama, kuna Lillard (2017) järgi pööratakse Montessori lasteaias erilist tähelepanu ER-i oskuste arendamisele. Ka Zimmerman (2002) rõhutas, et esimestel ER-i tasemetel vajavad õpilased rohkem toetust. Schraw jt (2006) peavad metakognitsiooni rolli ER-is kõige olulisemaks ning Veenmani jt-e (2006) järgi hakkavad metakognitiivsed oskused arenema vanusevahemikus 8-10 eluaastat. Seega Montessori õpetajate kirjeldatud kogemused, kus ER-i oskuste harjutamise tulemused avalduvad hiljemalt II kooliastmes võivad olla seotud metakognitiivse arenguga. See tähendab, et metakognitiivse arengu puhul saavad Saksa (2020) järgi õpilased teadlikumaks oma mõtlemisest ja tunnetustegevusest. Montessori õpetajad tõid välja ka oma kogemuse, et Montessori klassiruumis 80% õpilastest saavad ennastreguleerivad õppijad.

Montessori õpetajate sõnul I ja II kooliastme **ennastreguleerival õppijal on sotsiaal-emotsionaalsed, õpi- ja metakognitiivsed oskused**. See arusaam langes kokku Zimmermani (2005) tsüklilise eneseregulatsiooni mudeliga. Õpetajate kirjeldused langesid kokku mudeli esimese ehk läbimõtlemissel etapiga, kus ennastreguleeriv õppija suudab eesmärgi seada, tegevust planeerida ning on teadlik oma enesemotivatsiooni komponentidest näiteks

nagu oma huvidest. Teise ehk sooritusetapi alla kuuluvad Montessori õpetajate kirjeldused õpilaste oskustest vastavalt õpikeskkonnas olevatele ootustele oma käitumist ning õppimist kontrollida. Zimmermani mudeli sooritusetapi enesejälgimist õpetajad laste ER-i oskuste juures välja ei toonud. Ka Zimmermani mudeli kolmas ehk refleksioonietapp ei tulnud Montessori õpetajate ennastreguleeriva õppija kirjeldustes välja. Etteruttavalt võib öelda, et küll aga ilmnes õpilaste refleksioon käesoleva uurimuse tulemustes, kui Montessori õpetajad kirjeldasid omi kogemusi, kuidas nad ise õpilaste ER-i toetavad. Peamiseks õpilaste refleksiooni toetamise kohaks olid üks-ühele intervjuud õpetajaga. Teisisõnu, intervjuudest ei tulnud välja Montessori õpetajate teadlikkust ennastreguleeriva õppija refleksioonist ehk eesmärgistatud enesehindamisest ja oma tegevusele põhjuste omistamisest. Samas need protsessid olid Montessori klassiruumis siiski esindatud ning toimusid **üheskoos õpetajaga, kes aitab refleksiooni mõtestada**. Seetõttu sobitubki Cheni ja Bonneri (2020) kohandatud Zimmermani ER-i mudel Montessori klassis toimuvat esindama, sest see arvestab õpetaja olulist rolli metakognitiivsete õpioskuste õppimisel, st iga alaprotsessi laiend „enese“ tähendab tegelikkuses ka õpetaja panust, mitte ainult last.

Montessori õpetajad kirjeldasid ER-i oskuste all ka erinevaid sotsiaal-emotsionaaloseid, mis aitavad lapsel grupis hästi hakkama saada. Nende kirjeldus ennastreguleerivast õppijast, kes **leiab endale koostööpartnereid, planeerib ja teeb koostööd, annab tagasisidet ning oskab kommunikeerida omi vajadusi**, on seostatav ja laiendatav Hadwini jt-e (2018) poolt loodud jagatud reguleerimise mõistega, mis avaldub klassiruumis olukordades, kus grupp töötab ühise tulemuse nimel.

4.2. Õpikeskkond

Montessori õpetajate arusaamad klassiruumi füüsilisest keskkonnast ühtisid Lillardi (2017) toodud kirjeldustega – klass peab olema organiseeritud, korrastatud, seal on kontseptuaalne ja esteetiline kord. Montessori õpetajad lisasid veel, et Montessori kooliklass peab olema dünaamiline ning muutuma vastavalt vajadustele. Barkley (2012) järgi mõjutab väliskeskkond lapse sisemisi eneseregulatsiooni protsesse ning Jossbergeri jt-e (2010) töökohtade simulatsiooni mudeli järgi toimib õpikeskkond õpetaja töövahendina. Need langesid ühte ka Montessori õpetajate arusaamaga, et teadlikult **ettevalmistatud keskkond toetab laste eneseregulatsiooni ning aitab neil olla iseseisev**. Montessori õpetajad tajusid oma vastutust sobiliku enesereguleeritud õppimist toetava keskkonna ettevalmistamisel, mida rõhutas ka Lillard (2017).

Enamgi veel füüsilisest keskkonnast kirjeldasid Montessori õpetajad sotsiaalse keskkonna mõju õpilaste ER-i oskustele. Peeti oluliseks, et õhkkond aktsepteeriks vigade tegemist ning abi küsimist. Sarnast võistluslikkust vähendavat ning õppijat toetavat õhkkonda kirjeldasid ka Paris jt (2001). Montessori pedagoogika kontekstis aitab võistluslikkust vähendada ka mitmevanuseline klassiruum, mis võimaldab erivanuses õppijatel omas tempos õppida (Lillard & Hugh, 2019). Võib öelda, et taoline **Montessori klassi ülesehitus iseenesest toetab võistluslikkuse vähendamist**, kuid kindlasti on õppijat toetava sotsiaalse keskkonna loomisel kandev roll ka ettevalmistud täiskasvanul.

Nii nagu Jossbergeri jt-e (2010) töökeskkondade mudel kirjeldab sotsiaalse keskkonna (sisaldab õpetajat, teisi õpilasi) mõju indiviidi arengule, nii ka Montessori õpetajad tõdesid grupiprotsesside mõju indiviidide eneseregulatsioonile. Muijs ja Bokhove (2020) tõid välja, et laste ER-i oskused arenevad täiskasvanutega ja suuremate õpilastega suhtlemisel ning nende imiteerimisel, sama rõhutasid ka Montessori õpetajad - **vanemate õpilaste eeskujul on oluline roll klassikultuuri loomisel**. Mainiti, et nende eeskujul on isegi suurem mõju kui õpetaja eeskujul, kuigi ka õpetaja loob klassis trende, suunab õpilaste grupikooslusi ning mudeldab käitumist. Vanematest lastest heade eeskujude kasvatamine võtab aega ning seetõttu ka **sobiliku klassikultuuri loomine kestab aastaid**. See asjaolu ühtib eelmise alapunktiga, kus järeldus, et ka indiviidi tasemel on ER-i oskuste omandamine pikk protsess.

4.3. Õpetaja

Õpetaja roll õppijate iseseisvumise toetamisel jaguneb Jossbergeri jt-e (2010) töökohtade simulatsiooni mudeli järgi kolmeks ning õpetajapoolsel toetusel on erinevad eesmärgid – tagasiside andmine ja õppimise otsene juhendamine toetavad eneseregulatsiooni oskuseid, õpilastele vastutuse andmine loob eeldusi ennastjuhtivaks õppijaks saamisele.

Montessori õpetajate intervjuudest lähtus, et õpilastele tagasiside andmine on nende igapäeva osaks. Igapäeva praktikasse kuuluvat tagasiside andmise ja küsimise olulisust rõhutasid ka Jossberger jt (2010). **Regulaarsed üks-ühele kohtumised** (toimusid kord nädalas või üle kahe nädala) on peamiseks kohaks, kus Montessori klassis **vaadatakse üle õpilase õppesisu, seatakse uued eesmärgid ning õpilased läbi õpetaja suunavate küsimuste sõnastavad omi metakognitiivseid protsesse**. Need õpetaja ja õpilase vestlused olid täpselt sellised, mida Hattie (2009) väärtustas – õpetaja kui muutuste tooja ja aktiveerija tagasisidestab, juhendab ning õpetab õpilastele metakognitiivseid strateegiaid. Läbi sellise individuaalse lähenemise on Montessori klassis näha Jossbergeri jt-e (2010) poolt kirjeldatu –

õpetaja on alguses aktiivses juhendaja rollis kui õpilastel on vähe kogemusi, pärast jääb õpetaja kanda pigem toetaja roll, kui õpilased võtavad rohkem vastutust ning liiguvad töökohtade simulatsiooni mudeli järgi enesejuhitud õppimise poole.

Montessori õpetajad tõid välja, et õpilased peavad teadma oma vabadusi ja piire. Üheks piiriks, mis **aitab õppida, käituda ning on ühtlasi tagasisideks kogu klassile, on õpetajate selgelt väljendatud ootused**. Sama rõhutas ka Lillard (2017), et õpetaja ootused annavad lastele raami, mis aitab neil ennast reguleerida.

Montessori õpetajad kirjeldasid, et õpilased märgivad oma igapäevased tööd päevikusse. Intervjuudest tuli välja, et **peeti oluliseks, et laps oskaks iseseisvalt töid valida ja leida. Tööde teadlik planeerimine ning erinevate ainevaldkondade tasakaalus hoidmine on aga valdavalt õpetaja vastutus**, kes viib need lasteni läbi esitluste tegemise ning individuaalsete kohtumiste tegemise. Vaid Montessori klasside II kooliastmes esines vähesel määral teadlikku õppimise planeerimist ning selle järgi tegutsemist. Sama leidis ka Kikas (2010), et väheste metakognitiivsete oskuste tõttu ei suuda algklassilapsed iseseisvalt omi tegevusi planeerida ning vajavad sealhulgas õpetajate abi ning koosarutlemist. Lisaks rõhutas Kikas (2010), et oluline on ka õpiprotsessi õpetaja- ja õpilasepoolne ühine hindamine, et õpilane saaks omi kasutatud lahendusstrateegiaid ja probleemilahendusi reflekteerida. **Montessori klassides toimub õpilaste refleksioon individuaalsetel kohtumistel õpetajaga**, muid abistavaid küsimustikke või vahendeid selleks ei kasutatud.

Montessori õpetajate üheks rolliks on aidata lastel oma emotsioonidega toime tulla, seda õpetajarolli rõhutavad ka Tropp ja Saat (2010). Montessori õpetajad nägid enda rolli ka sotsiaalses grupis toimetulemise toetajana, selleks kasutati kõige rohkem **heade kommete esitluste ehk lühinäidendite ühist läbi mängimist**. Ka Tropp ja Saat (2010) tõid välja, et modelleerimine toimib tõhusa sotsiaalsete oskuste arendamise strateegiana, eriti kui modell on lapsega sarnane või tema jaoks oluline isik.

Võib väita, et **iga Montessori klass on oma õpetaja nägu**, sest ER-i toetamiseks lisaks eelpool kirjeldatule olid erinevates klassides kasutuses erinevad õpistrateegiad. Enesereguleeritud õppimise toetamiseks kasutati pooleliolevate tööde mappi; portfoolio kokkupanemist aasta lõpuks; õpetaja tööplaanide kättesaadavust lastele; hommikusi üle klassilisi teateid, mis aitasid töid valida; pikaajaliste tööde ülesmärkimist nii, et kogu klass neid näeb; uute tööde inspiratsioonikaustikut; keskkonnas olevate tööjuhiste olemasolu, mis võimaldavad lastel iseseisvalt tegutseda; avalikke esinemisi, mis õpetavad tagasisidet saama ja andma. Ka Savina (2020) kirjeldas, et klassiruumi korraldus ning sealsed rutiinid juhendavad laste käitumist ning seeläbi toetavad nende ER-i.

Montessori õpetajad pidasid uute teadmiste edasiandmisel oluliseks laste inspireerimist. Boekarts ja Cascallar (2006) tõid õppimise juhendamisel lisaks muude tegurite osas välja õpetaja entusiasmi, juhendamise selguse ja tempo; ka Montessori õpetajad tähtsustasid õpetaja kaasahaaravat esitlusstiili, mis sütitab laste uudishimu. Sarnaselt Kikasele (2010) tõid ka Montessori õpetajad juhendamise juures välja koolis õpitu sidumise igapäeva eluga, ainete omavahelise lõimingu ning harjutamise olulisuse.

Mitmes Montessori õpetaja intervjuus tuli välja, et uute teadmiste edasiandmisel toetatakse individuaalseid õpiteid – **lastele püütakse pakkuda õiget tuge õigel ajal õiges kohas**. See on võimalik tänu hoolikale vaatlusele, kus õpetaja hindab lapse valmisolekut uueks infoks (Whitescarver, 2008). Ka Jossberger jt (2010) leiavad, et ER-i toetamisel on vaja juhendamist ja abi, mis sobitub õppija vajaduste ja tasemega. Siinkohal kirjeldasid Montessori õpetajad ka väheste ER-i oskustega laste toetamist, kes vajavad oluliselt rohkem õpetaja aega ning tähelepanu.

Montessori õpetajad kasutasid **eneseregulatsiooni toetamisel ära õppija huvisid** - nii said nad lapsi pikemaajalisemalt õppima, harjutama, initsiatiivi võtma. Tavapärane oli ka võimalus, kus **lapsed said pärast mõningaid esitlusi endale ise töö sisu valida**. See läks kokku Ryan ja Deci (2000) enesemääratlusteooria põhjal välja toodud järeldustega, et valik motiveerib ja toetab õppimist, kui autonoomsus, kompetentsus ja seotus on rahuldatud. Montessori õpetajad tõid välja, et kui õppija ei saa iseseisva õppimisega hakkama, siis selle põhjused peituvad selles, et töö on liiga lihtne, liiga raske või õppijad pole sellest aru saanud. Siit võib järeldada, et enesemääratlusteooria järgi puudub õppijatel nendes olukordades kompetentsuse tunne.

Tänu erilisele õppekorraldusele ning töö sisu valikuvõimalusele (Lillard, 2017) **pakub Montessori klass võimalusi, et õpilased saaksid praktiseerida ennastjuhtivat õppimist** – nad saavad omi õppimisvajadusi analüüsida, õppe-eesmärke formuleerida, vajaminevaid ressursse välja selgitada, õpistrateegiaid rakendada ja õpitulemusi hinnata. Nagu Montessori õpikeskkonnale kohandatud Jossbergeri jt-e (2010) mudelist lähtub, on ER-i oskused EJ-e oskuste eelduseks. See tähendab, et ei saa eeldada õpilastelt ennastjuhtivat õppimist, kui eneseregulatsiooni oskused pole veel omandatud. Ka Vermunt (2006) leidis, et enesejuhtivuse suurendamiseks peab vastutus minema järk-järgult üle õppijale. Jossbergeri jt-e (2010) järgi saab **õpilastele vastutust anda läbi initsiatiivi soodustamise ning õpiteel valikuvõimaluste andmise**. Mõlemad võimalused on Montessori õpetajate kirjelduste põhjal nende klassides olemas.

Montessori õpetajad toetavad õpilaste initsiatiivi mitmel viisil – õpilastele võimaldatakse õpetaja rolli võtmist; soodustatakse laste endi poolt loodud õpiolukordi; antakse lastele juhiroll arenguestlusel ja erinevates rühmatöödes. Montessori klassiruumides on levinud, et lapsed ise vastutavad oma klassi keskkonna eest. Samuti soodustatakse, et lapsed määratleksid oma klassireeglid ning võtaksid seeläbi rohkem vastutust nende järgimisel.

Montessori õpetajad väärtustavad keskkonda, mis võimaldab õppijale iseseisvust ning vabadust oma valikute tegemisel. Intervjuudest tuli välja arvamus, et **õpetajatel on tähtis ja toetav roll, et lapsel oleks võimalik ja ta oskaks valikuid teha**. Siinkohal ühtisid Montessori õpetajate kogemused Jossbergeri jt-e (2010) kirjeldusega, et valikute andmisel õpetaja kohandub õpilase tasemega võttes arvesse tema võimeid ja eelteadmisi. Olukorda sobib illustreerima ühe Montessori õpetaja arvamus, et ainult ise valikuid tehes saab laps areneda.

Kokkuvõtlikult võib öelda, et õppijate ER-i oskuste omandamine Montessori kooliklassis on pikaajaline protsess. Vaatamata erilisele õppekorraldusele, mis eeldab õppijatelt suuremat iseseisvust, on esmatähtis teadlikult toetada ER-i oskuste omandamist, mille pealt saab kasvatada EJ-e oskuseid. Võtmetegurid ER-i oskuste toetamisel Montessori klassiruumis on õpetajapoolne individuaalne toetus planeerimisel, õppimisel ja reflekteerimisel. Oluliseks võtmeteguriks on ka sotsiaalsed grupiprotsessid ning eelkõige suurte laste positiivne eeskuju väiksematele. Lisaks toetavad õppijate ER-i oskuseid klassis toimivad rutiinid ja kokkulepped. Eelnevat arvestades saab öelda, et Montessori koolil on potentsiaal, kus õppijatel on võimalus minna eneseregulatsiooni oskustest kaugemale ja praktiseerida ennastjuhtivat õppimist.

Töö piirangutena toon välja suhteliselt väikese valimi suuruse. Oleksin hea meelega rohkem Montessori õpetajaid intervjuueerinud, aga oli raske välismaal töötavate 6-12 vanusegrupi õpetajateni jõuda.

Praktiliseks väärtuseks on uurimuse tulemuste kasutamine Eesti esimese Montessori klassi arendamisel. Käesolev uuring annab ülevaate välismaiste Montessori õpetajate kogemustest ning ka teoreetilise käsitluse, kuidas ER-i ja EJ-st Montessori kontekstis mõista.

Montessori pedagoogika pakub palju võimalusi **edasisteks uuringuteks**. Edaspidi võiks uurida, kuidas korraldada Montessori kooliklassis õpilaste õppe-eesmärkide planeerimist; kuidas toetada õpilaste metakognitiivseid protsesse nii, et need toimuksid teadlikult ka väljaspool üks-ühele vestlusi õpetajaga. Samuti on huvitavaks uurimisteenaks Montessori pedagoogika elementide ülekantavus nõ tavakoolidele.

Tänuõnad

Olen tänulik oma perele, kes kogu magistritöö tegemise ajal mind mõistvalt toetasid. Samuti tänan oma intervjueeritavaid, kes ausalt ning siiralt mind oma kogemustega aidata püüdsid. Tänan ka Eesti Montessori ringkonda, kes mu lõputöö tegemisele kaasa elanud on. Tänan oma lõputöö juhendajat Karmen Trasbergi, kes on alati olnud olemas. Tänan retsensenti ja teisi kaasamõtlejaid, kes selle töö valmimisele kaasa on aidanud.

Autorsuse kinnitus

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

Kadre Saar

/allkirjastatud digitaalselt/

22.05.2023

Kasutatud kirjandus

- Alexander, J. M., Carr, M. & Schwanenflugel, P. J. (1995). Development of metacognition in gifted children: Directions for future research. *Developmental Review*, 15, 1–37.
- AMI (2023). Glossary of Montessori Terms. *Association Montessori Internationale*
<https://montessori-ami.org/resource-library/facts/glossary-montessori-terms>
- AMS (2023). Montessori Terminology. *American Montessori Society*.
<https://amshq.org/About-Montessori/What-Is-Montessori/Terminology>
- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: What they are, how they work, and how they evolved*. New York, NY: The Guilford Press.
- Berkman, E. T., Graham, A. M., & Fisher, P. A. (2012). Training self-control: A domain-general translational neuroscience approach. *Child Development Perspectives*, 6, 374–384. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00248.x>.
- Boekaerts, M. & Cascalar, E. (2006). How Far Have We Moved Toward the Integration of Theory and Practice in Self-Regulation? *Educational Psychology review*, 18(3), 199–210.
- Bowen, G. A. (2006). Grounded theory and sensitizing concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (3) 12–23. <https://doi.org/10.1177/160940690600500304>
- Chen, P., Bonner, S. (2020). A framework for classroom assessment, learning, and self-regulation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27:4, 373–393, DOI: 10.1080/0969594X.2019.1619515
- Denervaud, S., Knebel, J. F., Hagmann, P., Gentaz, E. (2019). Beyond executive functions, creativity skills benefit academic outcomes: Insights from Montessori education. *PLoS ONE*, 14 (11): e0225319
- Denervaud, S., Knebel, J. F., Immordino-Yang, M.H., Hagmann, P. (2020). Effects of Traditional Versus Montessori Schooling on 4- to 15-Year Old children's Performance Monitoring. *International Mind, Brain, and Education Society and Wiley Periodicals LLC*, Vol 14, NO 2
- Ervin, A., Wash, P. D & Mecca M.E. (2010). A 3-Year Study of Self-Regulation of Self-Regulation in Montessori and Non-Montessori Classrooms. *Montessori Life* 2010, Issue 2
- ETAG (2002). Eesti Teadlaste Eetikakoodeks. *Sihtasustus Eesti Teadusagentuur*.
<https://etag.ee/wp-content/uploads/2013/09/Eetikakoodeks2002.pdf>
- Fabri, M., Fortuna, S. (2020). Maria Montessori and Neuroscience: The Trailblazing Insights of an Exceptional Mind. *The Neuroscientist* 2020, Vol. 26(5-6) 394–401

- Hadwin, A., Jarvela, S., & Miller, M. (2018). Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environment. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed. pp. 83–106). New York, NY: Routledge.
- Hattie, J.A., Timperley, H. (2007). *The power of feedback. Review of Educational Research* 77, no. 1: 81–112.
- Hattie, J.A. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses in education*. New York: Routledge.
- Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H., & Wiel, M. (2010). The challenge of self-directed and self-regulated learning in vocational education: a theoretical analysis and synthesis of requirements. *Journal of Vocational Education and Training*, 62(4), December, 415-440.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, & T. Vihalemm (Toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Katz, I., and A. Assor. 2007. When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review* 19, no. 4: 429–42.
- Kikas, E. (2010). Tunnetusprotsessid ja nende arengulased iseärasused. Kikas, E (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. EV Haridus- ja Teadusministeerium
- Knowles, M.S. 1975. *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Chicago: Follett.
- Laherand, M.-L. (2010). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Kirjastus Sulesepp.
- Lepik, K., Halliki, H-L., Kello, K., Linno, M., Selg, M., Strömpl, J. (2014). Intervjuu. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, & T. Vihalemm (Toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/intervjuu>
- Linno, M. (2020) Transkribeerimine. M-L. Tikerperi (Toim) *Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes* <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/transkribeerimine>
- Lillard, A. S. (2019). Shunned and Admired: Montessori, Self-Determination, and a Case for Radical School Reform. *Educational Psychology Review*, 31, 939–965.
- Lillard, A.S., McHugh, V. (2019). Authentic Montessori: The Dottoressa's View at the End of Her Life Part I: The Environment. *Journal of Montessori Research* Vol5, Issue 1
- Lillard, A.S. (2017). *Montessori: science behind the genius*. NY: Oxford University Press

- Loyens, S. M. M., Magda, J., & Rikers, R. M. J. P. (2008). Self-Directed Learning in Problem-Based Learning and its Relationships with Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, Dec, 20(4), 411-427.
- Marshall, C. (2017). Montessori education: a review of the evidence base. *NPJ Science of Learning*, 2.
- Montessori, M. (1946). *The 1946 London Lectures*. Montessori Pierson Publishing Company CV
- Montessori, M. (1952). *The Absorbent Mind*. Montessori Pierson Publishing Company CV
- Montessori, M. (1972). *The discovery of the child*. New York: Ballantine Books.
- Muijs, D., Bokhove, C. (2020). *Metacognition and Self- Regulation: Evidence Review*. London: Education Endowment Foundation.
- Murray, A. (2011). Montessori Elementary Philosophy Reflects Current Motivation Theories. *Montesory Life* Vol 23, No. 1, Spring
- Paris, S.G., Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist* 36: 89–101.
- Pealinn (2018). Tallinna esimene lasteaed pakkus vaestele lastele sooja toitu. *Pealinn* https://pealinn.ee/2018/04/23/tallinna-esimene-lasteaed-pakkus-vaestele-lastele-sooja-toitu/?fbclid=IwAR1ifBUktP_Iyl-JVXoNV-C66u5ZYj115OjMvv6nYmSN-hhUxBdODKx-B9c
- Pintrich, P. (2000). The Role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of Self-Regulation*, ed Boakaerts, M, et al., 451-502. Elsevier Science
- Rämmer, A (2014). Valimi moodustamine. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, & T. Vihalemm (Toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/valimid>
- Ryan, R.M., E.L. Deci. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25: 54–67.
- Saks, K. (2020). Kognitiivsete ja metakognitiivsete oskuste uurimine. *Õppimise ja õpetamise uurimise aine seminari slaidid*.
- Saks, K., Leijen, Ä. (2014). Distinguishing Self-directed and Self-regulated Learning and Measuring them in the E-learning Context, *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. Vol 112, 190-198.
- Savina, E. (2020). Self-regulation in Preschool and Early Elementary Classrooms: Why It Is Important and How to Promote It. *Early Childhood Education Journal* (2021) 49:493–501

- Schraw, G., Crippen, K.J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111–139.
- Stran, B. M., Chapin, B., Joy, E. E., Stover, B., Maffei, A. D. (2020). Integrating a Self-Regulation Focused Cognitive-Behavioral Intervention in the Classroom. *Journal of Applied School Psychology*. Vol 36, NO 3, 261-274
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice* 41, no. 2: 64–70.
- Zimmerman, B. J. (2005). Attaining Self-Regulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.
- Timmins, F. (2008). Take time to facilitate self-directed learning. *Nurse Education in Practice* 8, no. 5: 302–5.
- Tropp, K., Saat, H., (2010). Õpilaste suhted eakaaslaste ning täiskasvanutega ja sotsiaalsete oskuste areng. Kikas, E (Toim) *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. EV Haridus- ja Teadusministeerium
- Veenman, M.V.J., Van Hout-Wolters, H.A.M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3–14.
- Vermunt, J.D. (2006). Balancing support for student learning. In *Handling complexity in learning environments: Theory and research*, ed. J. Elen and R.E. Clark, 167–84. Oxford: Elsevier Science.
- Vögotski, L. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitescarver, K. (2008). Montessori and the Mainstream: A Century of Reform on the Margins. *Teacher College Record*, December 2008

LISA 1. Intervjuukava

| Uurimisküsimus | Põhiküsimus | Alaküsimus | Võimalikud täpsustavad küsimused |
|---|--|--|--|
| ÜLDINE Sissejuhatavad küsimused | Teada saada õpetaja tausta ning kogemuse kohta. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Kui pikk on sinu töökogemus Montessori klassi õpetajana? 2. Mitu last sinu klassis õpib? 3. Mis vanuses nad on? 4. Kui pikk on laste töötükk päevas? 5. Kuidas sa hindad, kui palju aega sa saad igale lapsele päevas, nädalas pühendada? | |
| ÕPETAJA ARUSAAM ENESEREGULATSIOONIST Milline on Montessori õpetajate arusaam enastreguleerivast õppijast? | <ol style="list-style-type: none"> 1. Kuidas sõnastad oma rolli Montessori õpetajana? | <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Millist klassikultuuri teadlikult lood? 1.2. Mis väärtused on olulised, mida lasteni viia? 1.3. Mis teeb sinu meelest ühest õpetajast just Montessori pedagoogika väärtusi kandva õpetaja? | <ol style="list-style-type: none"> 1.1.1 Kuidas? 1.3.1. Mis võiks olla tavakooliga erinev? |

Montessori õpetajate kogemused õpilaste eneseregulatsiooni oskuste arendamisel

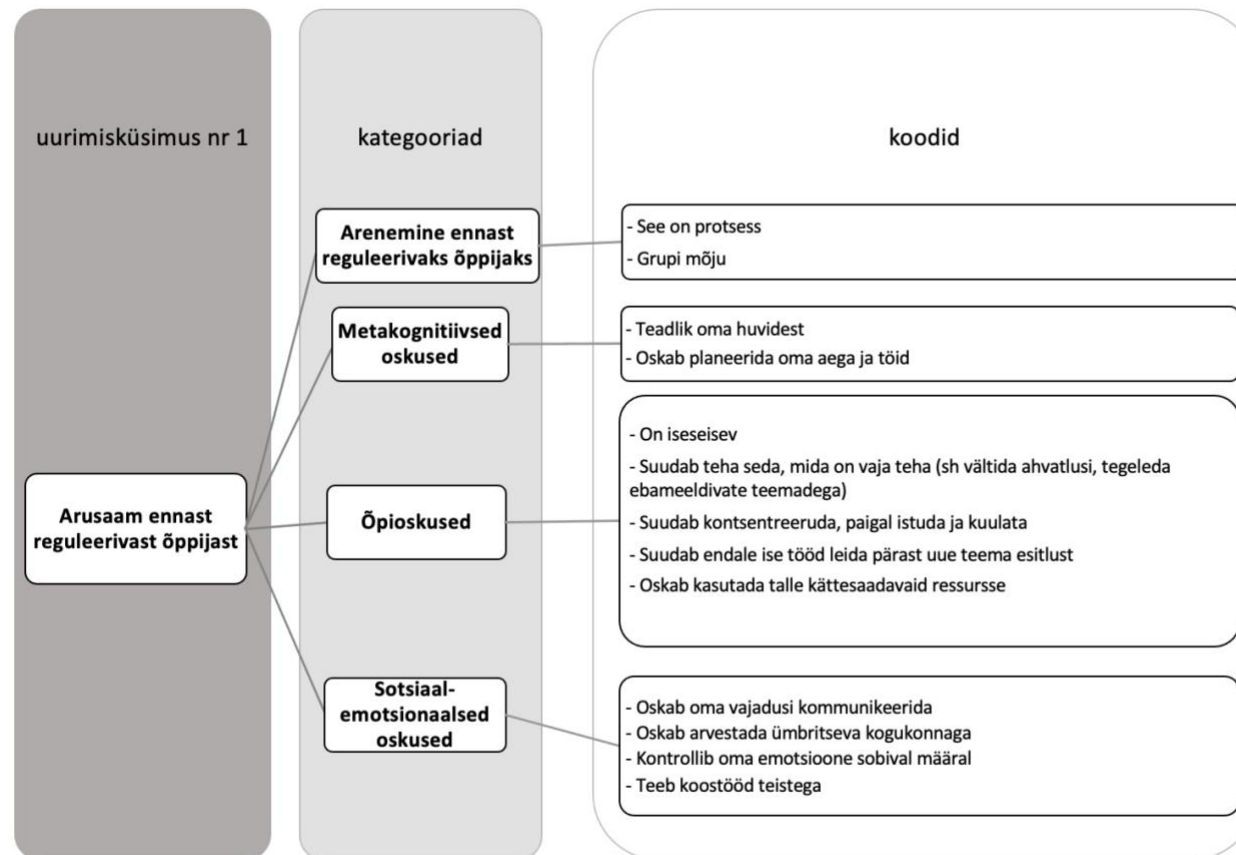
| | | | |
|---|--|---|---|
| | <p>2. Kirjelda lühidalt, milline on sinu jaoks laps, kes oskab oma õppimist ise reguleerida?</p> | <p>2.1. Millised oskused tal on? 2.2. Kuidas eneseregulatsioon muutub 1. ja 2. arengujärgu kontekstis sinu kogemuse põhjal? 2.3. Kuidas hindad lapse tausta (pere, varasem lasteaia või koolikogemus) mõju eneseregulatsioonile?</p> | <p>2.3.2. Mis on sarnasused? Erinevused?</p> |
| | <p>3. Kui palju mängib laste huvi järgi tegutsemine rolli laste eneseregulatsiooni toetamisel?</p> | <p>3.1. Mis on lapse huvi? 3.2. Kui kaua huvi pealt tegutseda saab? 3.3. Mis mõjurid veel lapse tegevust veel mõjutavad lisaks huvile? 3.4. Kuidas kirjeldada lapse huvi 1. ja 2. arengujärgu kontekstis?</p> | |
| <p>ÕPIKESKKONNA TINGIMUSED Milline on Montessori õpetajate arusaam keskkonnast, mis toetab enesereguleeritud õppimist?</p> | <p>4. Milline peab olema last ümbritsev keskkond, mis toetab lapse enesereguleeritud õppimist?</p> | <p>4.1. Millised tingimused peavad olema keskkonnas täidetud? 4.2. Milline peab olema õppekorraldus? 4.3. Milline on õpetajate, täiskasvanute roll? 4.4. Kuidas hindad erinevate osapoolte tähtsust – õpetaja, kaasõpilased, õppematerjalid? 4.5. Milline keskkond ei toeta enesereguleeritud õppimist?</p> | <p>4.1.1. Palun too näiteid oma kogemusest.</p> |
| | <p>5. Millest sõltub, et laps saaks ise klassis valikuid teha?</p> | <p>5.1 Sinu kogemuse järgi, kui palju lapsed oskavad ise igapäevaselt valikuid teha? 5.2 Kuidas see oskus muutub ajas? 5.3 Kui suur on siin õpetaja roll suunajana? Kui suur roll on laste enda huvil?</p> | <p>5.2.2. I ja II arengujärgu sarnasused, erinevused.</p> |

Montessori õpetajate kogemused õpilaste eneseregulatsiooni oskuste arendamisel

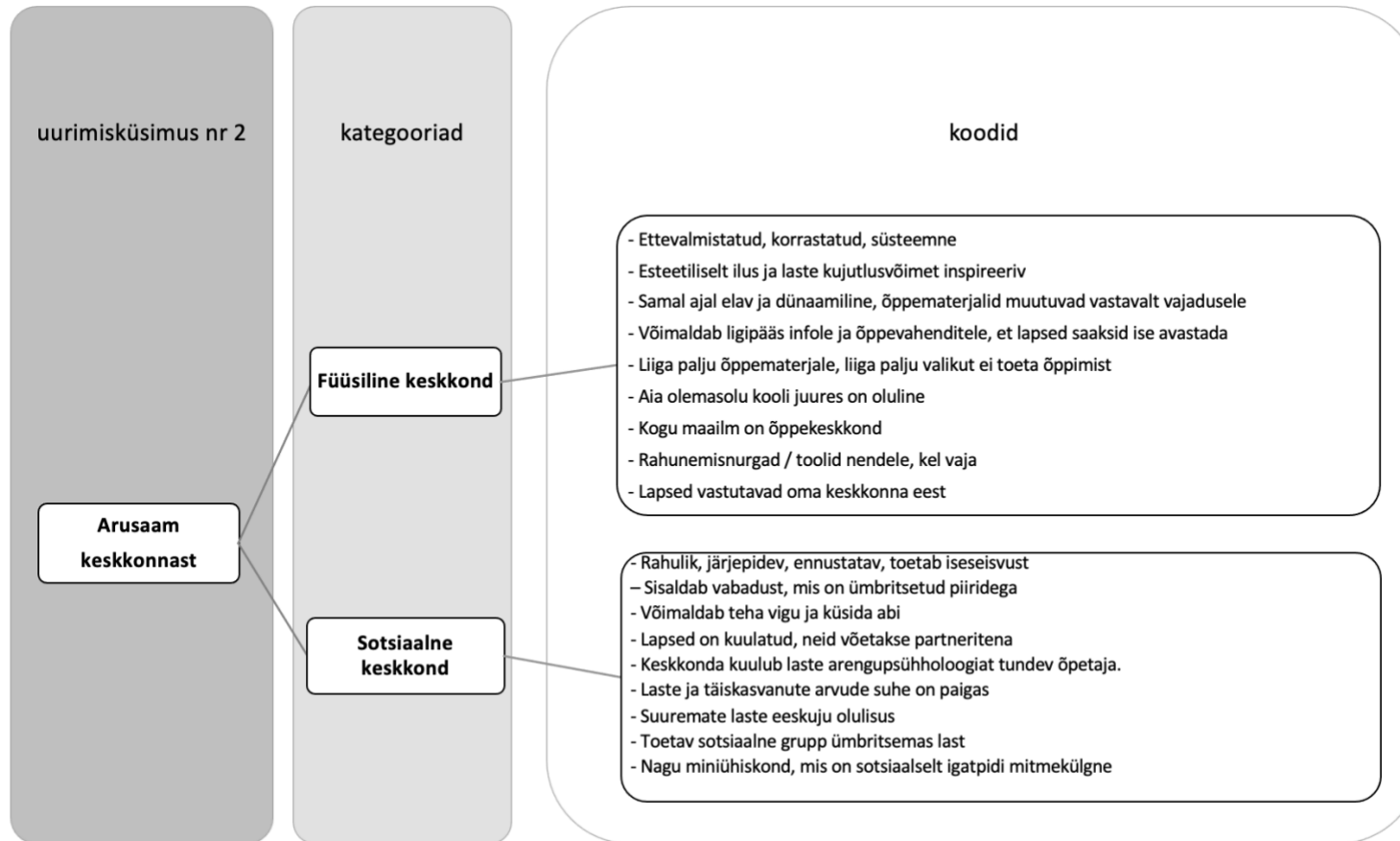
| | | | |
|---|--|---|--------------|
| <p>ÕPETAJATE SEKKUMUSED Kuidas toetavad Montessori õpetajad oma sõnul I ja II kooliastme õpilaste eneseregulatsiooni oskuseid ja milliseid sekkumismeetodeid kasutavad?</p> | 6. Kuidas aitad lapsel väljaspool esitlusaega endale tööd leida? | 6.1. Kuidas oled selle süsteemi üles ehitanud? 6.2. Kuidas suunad nende huvi? 6.3. Millised on kokkulepped lastega? 6.4. Mis on Sinu käepikendusteks, juhtnöörid lapsele? | Too näiteid |
| | 7. Kuidas toetad planeerimist? | 7.1. Milline on teie klassis olev planeerimissüsteem? 7.2. Kas õpetajate tehtud plaani järgi? Või kohandate tegevust lapse järgi? | Too näiteid! |
| | 8. Kuidas toetad harjutamist? | 8.1. Millest sõltub, et laps iseseisvalt erinevaid oskuseid harjutaks? 8.2. Milliseid sekkumisi teadlikult kasutate? 8.3. Millised õppekorralduslikud nüansid toimivad sinu klassiruumis hästi, mis toetavad harjutamist. | Too näiteid! |
| | 9. Kuidas toetad õppimise reflekteerimist? | | Too näiteid! |
| | 10. Kuidas toetad lapsi, kes veel ei oska või ei suuda ennast kooli ootustele reguleerida? | | Too näiteid! |
| | 11. Mis on kõige suurem väljakutse laste eneseregulatsiooni toetamisel? | | Too näiteid! |

LISA 2. Kategooriad ja koodid

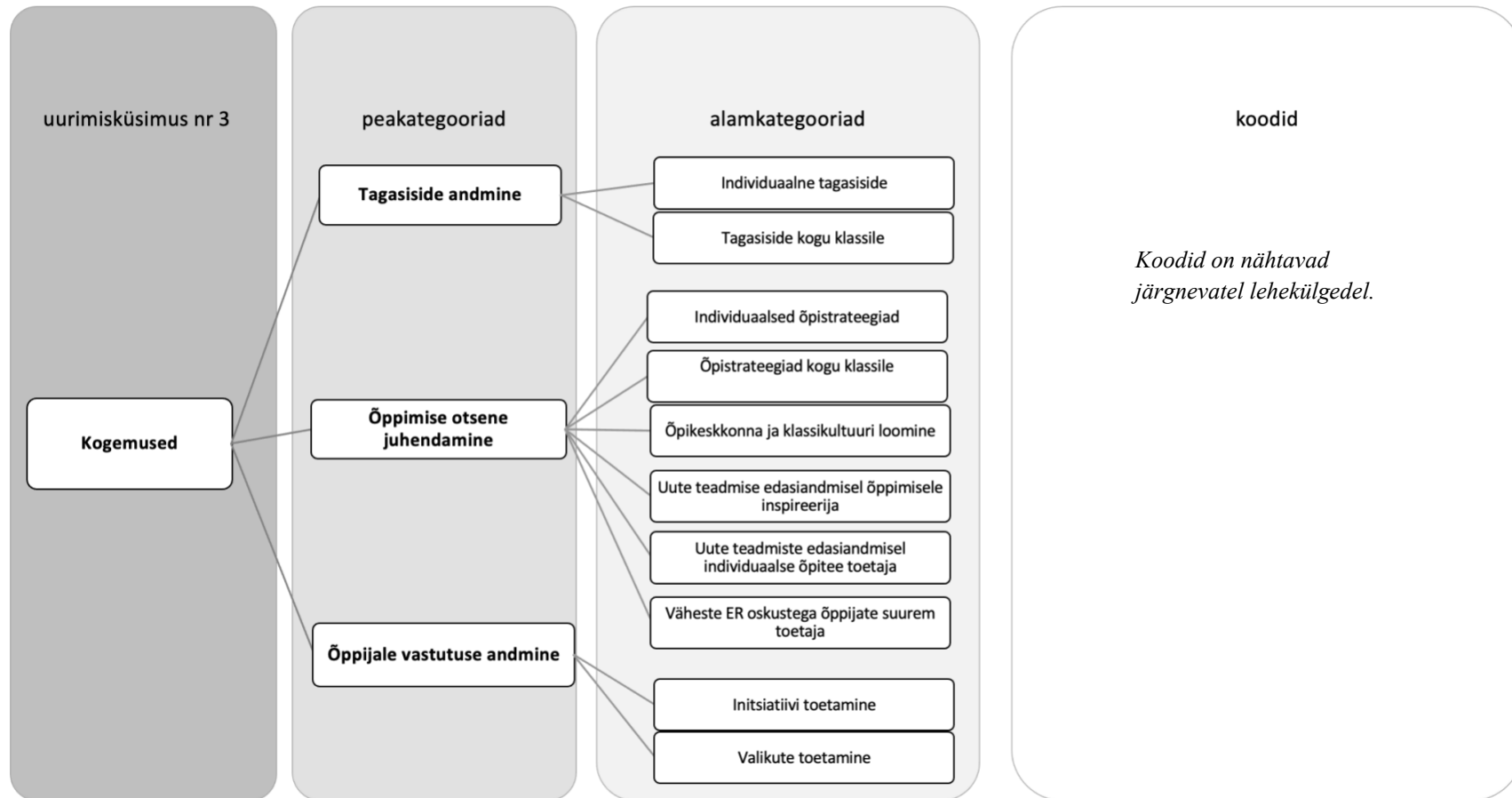
1. Milline on Montessori õpetajate arusaam ennastreguleerivast õppijast?



2. Milline on Montessori õpetajate arusaam keskkonnast, mis toetab enesereguleeritud õppimist?



3. Kuidas toetavad Montessori õpetajad oma sõnul I ja II kooliastme õpilaste eneseregulatsiooni oskuseid ja milliseid sekkumismeetodeid kasutavad?



Montessori õpetajate kogemused õpilaste eneseregulatsiooni oskuste arendamisel

| peakategooria | Tagasiside andmine | |
|----------------|---|--|
| alamkategooria | Individaalne tagasiside | Tagasiside kogu klassile |
| koodid | <ul style="list-style-type: none"> - Regulaarsed üks-ühele kohtumised, kus <ul style="list-style-type: none"> - vaadatakse üle tööde nimekiri, pannakse paika uued eesmärgid - arutletakse õpitulemustest ja tema vanuseastmele seatud akadeemilistest eesmärkidest - arutletakse, kuidas õppida - Koduga suhtlemine, et mõista, kuidas kooliväline elu lapse ER oskuseid mõjutab - Õpetaja annab lapsele mõista, et pidevalt jälgib tema töötamist klassis - Digitaalse planeerimissüsteemi kasutamine, mis annab ülevaate lapse hetkeseisust | <ul style="list-style-type: none"> - Õpetaja selgelt väljendatud ootused, millises mahus ja milliseid töid peab tegema - Anda lastele läbi ühisarutluste arusaamine nende vabadustest ja piiridest |

Montessori õpetajate kogemused õpilaste eneseregulatsiooni oskuste arendamisel

| pea-kategooria | Õppimise otsene juhendamine | | | | | |
|-----------------|--|---|--|---|---|---|
| alam-kategooria | Individuaalsed õpistrateegiad | Õpistrateegiad kogu klassile | Õpikeskkonna ja klassikultuuri loomine | Inspireerimine uute teadmiste edasiandmisel | Individuaalsete õpiteede toetamine uute teadmiste edasiandmisel | Väheste ER oskustega õppijate suurem toetamine |
| koodid | <p>- Tööde salvestamine päevikusse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planeerimissüsteem, mis aitab lastel üle kõigi ainete töid planeerida ja teha - Vanuselised eripärad töö planeerimisel - Igal lapsel pooleliolevate tööde kaust / mapp - Õpitu portfoolio kokkupanemine aasta lõpuks - Õpetajapoolne tugi ajaplaneerimisel - Õpetajapoolne tugi refleksioonil - Õpetajapoolne emotsioonidega toime tulemiseks | <p>- Heade kommete esitluste ühine läbimängimine</p> <ul style="list-style-type: none"> - Õpetaja tööplaanid on nähtavad lastele - Hommikused üleklassilised teated toetavad tööde valikute tegemist - Suurte tööde ülesmärkimine nii, et kogu klass näeb - Võimalike tööde inspiratsioonikaustik - Keskkonnas erinevate tööjuhiste olemasolu, mida lapsed saavad iseseisvalt kasutada. - Laste esinemised klassi ees õpetavad üksteisele tagasisidet andma ja saama | <p>- Õpetaja valmistab ette sobiva füüsilise keskkonna, mis toetab laste iseseisvust</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupiprotsessid mõjutavad indiviidide eneseregulatsiooni - Suuremate laste eeskuju ja mõju väiksematele lastele - Suuremate laste eeskujuks kasvatamine - Õpetaja paneb lapsi ise sobivatesse gruppidesse - Õpetaja loob klassis "trende" - Õpetaja mudeldab ise, kuidas valikuid teha ning töötada - Toetava ja usaldusliku klassikultuuri loomine - Õpilased otsivad ise vastuseid | <ul style="list-style-type: none"> - Õpetaja kaasahaarav esitluse viis on oluline - Õpitava seostamine igapäevaeluga - Ainevaldkondade lõiming - Vajadusel korduesitluste tegemine - Õppevahenditega korduvalt harjutama suunaja | <p>- Pakkuda lapsele õiget tuge - õigel ajal, õiges kohas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Harjutamise ja õppimise soodustamiseks laste huvide kasutamine - Põhjuse väljaselgitamine, mis takistab (iseseisvat) õppimist - Väiksemate/ uute laste oskuste esialgne kaardistamine - 3-aastane tsükkel võimaldab õpitava omandamisel paindlik olla | <p>- Kasutada ära lapse huve</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anda vahelduseks aktiivseid, füüsilisi tegevusi - Teha ette tööde nimekiri - Anda väike valikuvõimalus, näiteks kahe vahel - Planeerida koos nendega, kohtuda tihedamini - Hoia sellised lapsed oma läheduses - Paigutada lapsed üksikult istuma |

Montessori õpetajate kogemused õpilaste eneseregulatsiooni oskuste arendamisel

| peakategooria | Õppijale vastutuse andmine | |
|----------------|--|--|
| alamkategooria | Initsiatiivi toetamine | Valikute tegemise toetamine |
| koodid | <ul style="list-style-type: none"> - Anda lastele õpetaja roll, et nad saaksid üksteist õpetada - Soodustada lastel ise õpiolukordi luua (loovad ise õppevahendeid; matemaatikas ülesandeid) - Laps veab oma arenguestlust - Rühmatööd, kus kordamööda ollakse liidrid ja vastutajad - Klassi käitumiskoodeksi ühine kokku leppimine - Oma keskkonna eest ise hoolitsemine (sh loomad) | <ul style="list-style-type: none"> - Keskkond peab toetama iseseisvust - Õpetajapoolne tugi, et lapsel oleks võimalik ja ta oskaks valikuid teha - Oluline on vabaduse andmine |

LISA 3. Väljavõte uurijapäevikust

| Kuupäev | Mõtted |
|-----------|---|
| 10. märts | <p>Laadisin alla QCAmapist esimese uurimisküsimuse tulemused. See tekitas küsimusi, mida pean välja uurima järgmises kvalitatiivse uuringu aine seminaris -</p> <ul style="list-style-type: none"> - Millist allalaadimisvormi kasutada? - Miks ühelgi vormil pole kogu infot koos? - Mingil põhjusel ei saa alla laetud exceli tabelis teksti muuda ega kopeerida. Samas tekst on nähtav. |
| 11. märts | <p>Jäin mõtlema õpikeskkonna uurimisküsimuse üle - „Millised tingimused peavad Montessori õpetajate hinnangul olema täidetud, et I ja II kooliastme ealised lapsed saaksid Montessori klassiruumis iseseisvalt õppida ja autonoomseid valikuid teha?“</p> <p>Tunnen, et see on pikk ja lohisev. Ja võib panna rõhu tunnetuslikult valele kohale. Kuna uurin õpetajate kogemusi ja sekkumismeetodeid, siis kohati tekib küsimus – kust läheb piir õpetaja enda rolli ja keskkonna vahel. Sest niikuinii õpetajad peavad valmistama keskkonda ette. Keskkond ja õpetaja roll on omavahel nii seotud. Tekib küsimus, kuidas ikkagi uurimisküsimust Montessori keskkonna mõjust eneseregulatsioonile püstitada.</p> <p>Kas küsimuse sõnastuses peaks olema „tingimused“? Kas see küsimus peaks lõppema „...iseseisvalt õppida ja autonoomseid valikuid teha“ või hoopis „keskkond, mis toetab enesereguleerivat õppimist“?</p> |
| 23. märts | <p>Teen kolmanda uurimisküsimuse kodeerimist. Mul on tunne, et mõningad Montessori õpetajad on oma sõnadega filosoofilisemad ja kipuvad ka rohkem rõhuma Montessori tekstidest tulevaid ilusaid loosungeid. Need <i>sloganid</i> ei ole kahjuks väga praktilised, neid raske pärisellu tuletada ja rakendada.</p> <p>Õpetajate arusaama ja kogemuste kirjeldamist on üsna paras väljakutse kodeerida, sest need jooksevad läbi kogu teksti ja on paljuski tõlgendamise küsimus. Otsustasin, et teen õpetajate kogemusi katva uurimisküsimuse kohta hiljem korduvkodeerimise.</p> <p>Praktilist - NB! Kvalitatiivsed uuringud – uurimisküsimused sõnastatakse, mitte ei püstitata. Võib kasutada töö kirjutamisel vormi „koostasin“ „tegin“. Ära kasuta sõna „mina“ ees. Pane tsitaat lõputöö kaitsmisel slaidide lõppu. Mõtle läbi, kuidas esitlen. Kas loen ette või mitte.</p> |

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kadre Saar,

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose “Montessori õpetajate kogemused I ja II kooliastme õpilaste eneseregulatsiooni oskuste arendamisel”, mille juhendajaks on Karmen Trasberg, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Kadre Saar

22.05.2023