

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Emma Vaasa
ENESEREGULEERITUD ÕPPIMINE LASTEAIAS
Bakalaureusetöö

Juhendaja: õppekavateooria nooremlektor ning õppekava ja õpikogukondade peaspetsialist
Maria Jürimäe

Tartu 2024

Resümee

Enesereguleeritud õppimine lasteaias

Enesereguleeritud õppimine on lasteaia kontekstis üks viis kaasata last õppetöö planeerimisse ja kujundamisesse. Bakalaureusetöö eesmärk oli kajastada lasteaiaõpetajate arvamusi eesmärkide seadmise osas; kirjeldada, kuidas see nende sõnul toimub nende igapäevatoos ning tuua välja lasteaiaõpetaja rolli olulisemad komponendid enesereguleeritud õppimise toetamisel. Informatsiooni koguti intervjuude abil, milles osales kaheksa lasteaiaõpetajat. Selgus, et lasteaiaõpetajad peavad enesereguleeritud õppimist ja eesmärkide seadmist oluliseks, aga kuna lasteaiaaegsed lapsed vajavad sel teemal rohkem tuge, on õpetaja roll mitmekesine. Seejuures tuleb arvestada paljude erinevate teguritega ning paindlikkus on oluline. Lasteaiaõpetajad pidasid oma teadmisi enesereguleeritud õppimise osas väheseks ja sooviksid antud teema kohta rohkem teada.

Võtmesõnad: enesereguleeritud õppimine, eesmärgistamine, koolieelne iga, lapsest lähtuv kasvatus

Abstract

Self-regulated learning in kindergarten

Self-regulated learning in the context of kindergarten is one way to involve children in the planning and designing of learning activities. The thesis aimed to reflect the views of kindergarten teachers on goal setting; describe how they say this happens in their daily work and highlight the most important components of the role of the kindergarten teacher in supporting self-regulated learning. The information was collected through interviews with eight kindergarten teachers. It was found that kindergarten teachers consider self-regulated learning and goal setting to be important and that the role of the teacher is diverse because kindergarten-age children need more support in this area. Many different factors need to be taken into account and flexibility is important at that. Kindergarten teachers felt that their knowledge of self-regulated learning was limited and they would like to know more.

Key words: self-regulated learning, goal setting, preschool age, child-centred education

Sisukord

Resümee	2
Abstract	2
Sisukord	3
Sissejuhatus	5
Teoreetiline ülevaade	6
Nüüdisaegne õpikäsitlus ja enesereguleeritud õppimine koolieelses eas	6
Eesmärgi olemus ja eesmärgistamise erinevad aspektid	7
Õpetaja roll	10
Lapsest lähtuv kasvatus, projektõpe ning nende seos enesereguleeritud õppimisega	11
Pikem perspektiiv	12
Bakalaureusetöö eesmärk ja uurimisküsimused	13
Metoodika	13
Valim	14
Andmekogumine	14
Andmeanalüüs	15
Tulemused	15
Uurimisküsimus 1. Mida pakub eesmärkide seadmine lasteaiaõpetajate arvates?	16
Uurimisküsimus 2. Kuidas lasteaiaõpetajad eesmärke seavad ning millest eesmärgistamisel lähtuvad?	18
Uurimisküsimus 3. Milline on lasteaiaõpetaja roll ja tema vajadused enesereguleeritud õppimise toetamisel?	19
Arutelu	22
Mida pakub eesmärkide seadmine lasteaiaõpetajate arvates?	22
Kuidas lasteaiaõpetajad eesmärke seavad ning millest eesmärgistamisel lähtuvad?	23
Milline on lasteaiaõpetaja roll ja tema vajadused enesereguleeritud õppimise toetamisel?	25

Töö piirangud ja praktiline väärtus	26
Tänu sõnad	27
Autorsuse kinnitus	27
Kasutatud kirjandus	28
Lisad	31
Lisa 1. Intervjuu kava	31

Sissejuhatus

Üha rohkem oodatakse õppijatelt aktiivset osalust oma õppimise kujundamisel (Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035, *s.a.*; Randmäe, 2020) ja seda võimaldab enesereguleeritud õppimise rakendamine, mille elemendid kajastuvad ka meie erinevates õppekavadest (Gümnaasiumi riiklik..., 2011; Koolieelse lasteasutuse riiklik..., 2008; Põhikooli riiklik..., 2011). Enesereguleeritud õppimine on ka komponent elukestvast õppest (Ruig *et al.*, 2023; Taranto & Buchanan, 2020) ja selle käigus on fookuses õppimise protsess (Taranto & Buchanan, 2020).

Enesereguleeritud õppimine tähendab, et õppija seab endale ise eesmärgid, planeerib nende saavutamist, viib selle protsessi läbi ja analüüsib kogu läbitud õppeteed (Gomerčić & Lepičnik Vodopivec, 2022). Üks osa enesereguleeritud õppimisest on ka eesmärkide seadmine, mis on õppeedukuse oluline element, ning need suunavad nii valikuid, pingutust kui ka järjekindlust oma sihtide poole liikumisel (Boekaerts *et al.*, 2000). Eesmärgistamise protsessis osalemine annab õppijale suurema kontrolli oma õppimise üle ning sellega kaasnevad sageli ka paremad tulemused (Nordengren, 2019). Kontroll ja võimalus õppetöö planeerimises kaasa rääkida suurendavad õppijate motiveeritust (Saks & Leijen, 2015).

Lapsed alates neljandast eluaastast on võimelised enesereguleeritud õppimiseks õpetaja abiga ning neil on oskus hinnata ülesande raskusastet (De Corte, 2019), vajalikud oskused selleks hakkavad ilmema juba kolmeaastaselt (Whitebread *et al.*, 2015). Lasteaias ei toimu eesmärgistamine nii, nagu see toimub järgnevatel haridusastmetel just antud protsessi keerukuse poolest (Acee *et al.*, 2012; Boekaerts *et al.*, 2000), aga kohandades lasteaias eesmärgistamist õppijale sobivaks, on võimalik toetada eesmärgi seadmise oskuse kujunemist juba siis (Nordengren, 2019). Sama kehtib ka laiemalt enesereguleeritud õppimise kohta (De Corte, 2019). Lähtudes lasteaias kontekstist, käsitletakse antud töös ka lapsest lähtuva kasvatus ja enesereguleeritud õppimise seost, kuna mõlema puhul on toodud välja sarnaseid põhimõtteid, mis võivad luua hea pinnase laiemalt enesereguleeritud õppimise rakendamiseks lasteaias (Smit *et al.*, 2013; Stipek *et al.*, 1995).

Autorile teadaolevalt on enesereguleeritud õppimise teemat lasteaias kontekstis uuritud üsna vähe (Gomerčić & Lepičnik Vodopivec, 2022; Neitzel & Connor, 2018). Varasemad uurimused enesereguleeritud õppimise osas keskenduvad peamiselt kõrgemate kooliastmete õppijate uurimisele (Acee *et al.*, 2012; Kato, 2009) või keskenduvad kindlale valdkonnale nagu e-õpe või keeleõpe (Saks & Leijen, 2015; Saks & Leijen, 2014). Tartu Ülikoolis pole antud teemat lasteaias kontekstis veel uuritud.

Teoreetiline ülevaade

Nüüdisaegne õpikäsitlus ja enesereguleeritud õppimine koolieelses eas

Nüüdisaegne õpikäsitlus on muutmas rõhuasetust õppimise osas. Kui varasemalt on laps olnud õppetöös pigem passiivses rollis ning õpetaja on olnud teadmiste edastaja ja õppimise kavandaja, siis nüüd kerkib esikohale laps ja tema individuaalne areng. Suureneb ka lapse vastutus oma õppimise ees, kuna tal on võimalus aktiivselt osaleda erinevates protsessides (Randmäe, 2020). Nüüdisaegne õpikäsitlus annab õppijale võimaluse teadlikult kujundada oma õpiteed ja saavutada oma isiklike eesmärgid (Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035, *s.a.*).

Lapse aktiivsus ja arvamus oma õppimise kujundamisel on üha olulisem (Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035, *s.a.*; Randmäe, 2020) ja seda enesereguleeritud õppimine ka võimaldab (Gomerčić & Lepičnik Vodopivec, 2022; Neitzel & Connor, 2018). Enesereguleeritud õppimise käigus kujuneb laps õppimise kaasloojaks, kuna ta seab eesmärgid, leiab mooduseid nende eesmärkide poole liikumiseks ning jälgib ja reflekteerib seda protsessi (Gomerčić & Lepičnik Vodopivec, 2022). See idee kajastub Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) järgmiselt: „Laps on õppe- ja kasvatustegevuses aktiivne osaleja ning tunneb rõõmu tegutsemisest. Last kaasatakse tegevuste kavandamisse, suunatakse tegema valikuid ning tehtut analüüsima“ (par 5, lõige 3). Enesereguleeritud õppimine avaldub näiteks iseseisvates tegevustes või mängudes nii grupis kui ka individuaalselt, grupireeglite / rühma kokkulepete üle arutamisel ja lapsest lähtuva projektõppe rakendamisel.

Enesereguleeritud õppimine on keeruline protsess, mida tasub toetada varakult, et laps vajalikul hetkel neid oskusi kasutada saaks (Kato, 2009; Nordengren, 2019; Gomerčić & Lepičnik Vodopivec, 2022). Kuni kuuenda eluaastani areneb laps tohutu kiirusega ning sel arenguperioodil hakkab kujunema ka iseseisvus ja otsuste tegemise oskus (Gomerčić & Lepičnik Vodopivec, 2022). Kolmeaastaselt hakkavad avalduma metakognitiivsed oskused, mis on vajalikud enesereguleeritud õppimiseks (Whitebread *et al.*, 2015). Lapsed alates neljandast eluaastast on võimelised enesereguleeritud õppimiseks õpetaja abiga ning neil on oskus hinnata ülesande raskusastet (De Corte, 2019). Lasteaias toetab nende oskuste arengut mäng, mis on peamine õppemeetod kuni 7aastastel lastel (Koolieelse lasteasutuse riiklik..., 2008).

Zimmermani enesereguleeritud õppimise mudel koosneb kolmest faasist, mis moodustavad korduva tsükli. Esimene, eeltöö faas, hõlmab seda, mis eelneb õppimisele. Seal toimub ülesande analüüs ja oma motivatsiooni kohaste uskumuste mõtestamine. Just selles faasis toimubki eesmärkide seadmine ja sellest lähtuvalt strateegia valimine. Teine faas on soorituse faas, kus toimub tähelepanu koondamine, strateegiate kasutamine ja õppimine. Viimane faas on eneserefleksioon, kus koondatakse mõtted pärast õppeprotsessi (Boekaerts *et al.*, 2000). Zimmermani poolt kirjeldatud mudel on üks kõige detailirohkemaid, aga leidub ka teiste uurijate poolt välja pakutud versioone, kuidas kirjeldada eneseregulatsiooni. Dignath jt (2008) ja De Corte (2019) selgitavad, et peamiselt jäävad uurijate põhimõtted siiski sarnaseks ning enesereguleeritud õppimist saab hästi kujutada tsüklilise mudeli abil, kus üks faas mõjutab järgmist. Erinevused on peamiselt selles, millistele tsükli osadele omistatakse rohkem tähtsust.

Eesmärgi olemus ja eesmärgistamise erinevad aspektid

Eesmärki võib kirjeldada kui kujutust tulemist, mida soovitakse saavutada või siis vältida (Elliot & Fryer, 2008). Eesmärgid on õppeedukuse oluline komponent, sest need suunavad valikuid, pingutusi ja järjekindlust (Boekaerts *et al.*, 2000).

Eesmärkide seadmine on üks osa enesereguleeritud õppimisest (Boekaerts *et al.*, 2000; Saks & Leijen, 2015; Saks & Leijen, 2014), mis eeldab käitumise, motivatsiooni ja kognitsiooni kontrolli ning reguleerimist (Boekaerts *et al.*, 2000). Seeläbi saab laps aktiivse rolli õppimise planeerimise ja kujundamise juures (Boekaerts *et al.*, 2000; Saks & Leijen, 2014) ning selle toetamiseks on välja pakutud mõned põhimõtted:

1. Strateegiaid tuleb lõimida aineõppesse ja käsitleda neid aine osana.
2. Strateegiate kasulikkust ja rakendamise tingimusi tuleb eelnevalt selgitada.
3. Strateegiate omandamiseks ja automatiseerimiseks tuleb varuda aega nende harjutamiseks (Saks & Leijen, 2015).

Enesereguleeritud õppimine ja eesmärkide seadmine võib toimuda nii teadlikult kui ka teadvustamata, kuid kasulikum on see juhul, kui seda teha teadlikult ja läbimõeldult (Kato, 2009, Laran *et al.*, 2016). Keskkondades, kus rakendatakse enesereguleeritud õppimist ja teadlikult eesmärgistamise praktikaid, on väärtustatud areng ja õpilased on rohkem huvitatud oma edust (Nordengren, 2019). Eesmärgi teadvustamine aitab valida võimalikult optimaalsed meetodid tulemuseni jõudmiseks (Laran *et al.*, 2016, Dignath *et al.*, 2008) ja see annab õppijale suurema kontrolli oma õppimise üle, mida on omakorda seostatud paremate tulemustega õppetöös (Dignath *et al.*, 2008; Nordengren, 2019). Selline kontroll ja võimalus

kaasa rääkida suurendavad õppijate motiveeritust (Saks & Leijen, 2015) ja muudavad õppijad vastuvõtlikumaks väljakutsete suhtes ning seatakse ootused edule (Smit *et al.*, 2013; Stipek *et al.*, 1995).

Ajend eesmärgi seadmiseks võib olla autonoomne (isiklike huvide ja uskumuste põhine) või kontrollitud (hinded, ootused, sotsiaalne surve). Kontrollitud motivatsiooni põhjal püstitatud eesmärkide poole liikumine võib avaldada negatiivset mõju õppimisele, sest sellisel eesmärgil puudub lapse jaoks sisemine väärtus ja seetõttu võib jääda ka eesmärk täitmata. Autonoomse motivatsiooni najal püstitatud eesmärgid saavutatakse seevastu kergema vaevaga (Acee *et al.*, 2012; Beal, 2017). Eesmärk ise võib ka olla motiveeriv, kui see on seatud täpselt. Läbimõeldud ülesehitusega eesmärgid motiveerivad lapsi, sest need kasvatavad huvi, võimaldavad enesearengut, tagavad autonoomia ja aitavad paremini mõista enda võimeid (Acee *et al.*, 2012; Beal, 2017; Dignath *et al.*, 2008; Usher & Kober, 2013). Mida täpsem on eesmärk, seda paremini tekib ja püsib motivatsioon, sest täpse eesmärgi puhul on selgelt teada, milleni pürgitakse (Locke *et al.*, 1989) ning oluline on seejuures ka eesmärgi saavutatavus (Acee *et al.*, 2012).

Acee jt (2012) ja Boekaerts jt (2005) on välja toonud, et eesmärgi puhul on oluline täpsus ja mõõdetavus, et selle põhjal leida sobivad meetodid eesmärgi saavutamiseks ja hinnata selle saavutatust. Kui eesmärk näeb ette juba oma sõnastuses, kuidas selleni jõuda, aktiveerib see käitumise, mis soodustab eesmärgi suunas liikumist ja selle saavutamist (Acee *et al.*, 2012; Nordengren, 2019). Täpne sõnastus võib aidata lihtsamini ära tunda olukordi, kus on võimalik teha samme oma eesmärgi suunas liikumiseks (Acee *et al.*, 2012). Täpsus kajastub järgmistes detailides:

1. Selge ja mõõdetav tulemusstandard. Muudab hindamisprotsessi täpsemaks ja tähendusrikkamaks.
2. Algus- ja lõppaeg. Ajaline piiritletus aitab planeerida ja reguleerida eesmärgini jõudmist (Locke & Latham, 1991).

Nordengren (2019) kirjeldas oma artiklis SMART mudelit (Doran, 1981), mida saab kasutada eesmärkide seadmisel. See mudel hõlmab erinevaid selles peatükis käsitletud elemente, mida tasub silmas pidada eesmärgi seadmisel, et see toetaks eesmärgi saavutamist. Inglisekeelsele mudeli nimetusele vastavad täpsus/konkreetsus (*Specific*), mõõdetavus (*Measurable*), saavutatavus (*Attainable*), olulisus/asjakohasus (*Relevance*) ja ajaline piiritletus (*Timebound*). Lisaks tõi Nordengren (2019) oma artiklis välja viis moodust, kuidas muuta eesmärgistamist tõhusamaks:

1. Alustada tuleb võimalikult vara, juba koolieelses eas. Esialgu võivad eesmärgid olla lihtsad ja individuaalsed (näide: Ma tahan õppida ära kassi joonistamise), et lapsel kujuneks parem arusaam eesmärgi olemusest. Varakult alustamine annab rohkem aega ka protsessi mõistmiseks ning suurendab lapse eneseteadlikkust. Ka Gomerčić & Lepičnik Vodopivec (2022) ja Neitzel & Connor (2018) leiavad, et juba lasteaias tasub alustada enesereguleeritud õppimisega, sest laste areng võimaldab seda, ning kuna see on seotud mitmete kasuteguritega, siis on see ka loogiline samm.
2. Eesmärgistamist tasub harjutada sageli. Seades lasteaiastega lühiajalisi eesmärke (tegevuse või päeva eesmärk kuni umbes üle viie nädala kanduv eesmärk), kaasnevad sellega ka sagedasemad protsessi arutelud, mis aitavad hoida motivatsiooni ja hinnata oma arengut ning vajadusel leida ka alternatiivsed võimalused edasi liikumiseks. Arutelud võivad hoopis välja tuua vajaduse muuta eesmärki. Selline praktiseerimine toetab eesmärgi saavutamist ning seeläbi õpib laps mõistma ka selle protsessi olulisust ja väärtust. Kui midagi sageli teha, kujuneb ajapikku ka vilumus ning on rohkem võimalusi tunda rõõmu õnnestunud eesmärgistamisest. Eesmärkide seadmise harjutamine aitab kujundada oskust keskenduda väljakutsete ületamisele ja õppimisele ning fookuses pole kindlate tulemuste saavutamine või läbikukkumise vältimine.
3. Eesmärkide visualiseerimine aitab kinnistada eesmärki. Selle tegevusega ei jää eesmärk vaid mõtte või sõna tasandile. Selleks saab õpetaja koostada töölehti või individuaalseid õppekavasid. Lapsed saavad joonistada pilte. Visualiseerimine aitab lapsel paremini mõista tulevikku ja seda, mis ootab teda ees.
4. Eesmärk tuleb püstitada isikliku vajaduse põhjal. Sarnasele järeldusele on jõudnud ka Wigfield & Eccles (2000), kes oma artiklis kirjeldasid, et õppija saavutab eesmärgi suurema tõenäosusega, kui see on talle oluline, sest siis panustatakse selle täitmisesse rohkem. See võib olla mõne ammu soovitud oskuse õppimine või uue ja huvitava teadmise hankimine.
5. Õpilasele valikuvõimaluse andmine. See annab õppeprotsessis lapsele juurde agentsuse (valmisoleku ja võime tegutseda) ja tunde, et tema arvamus on oluline. Lasteaiast lastele, kes ei oska veel nii hästi seda protsessi juhtida, võib see tähendada õpetaja välja pakutud eesmärkide seast ühe valimist. Oluline on, et õpilane saaks ise kontrollida oma eesmärkide valimist. Üks moodus anda aktiivsem roll õppijale, on pakkuda talle valikuvõimalusi (Koolieelse lasteasutuse riiklik..., 2008), mille kaudu saab ta kaasa rääkida olulistest asjades (Saks & Leijen, 2015).

Õpetaja roll

Enesereguleeritud õppimine on (meta)kognitiivne protsess (Boekaerts *et al.*, 2000), mida lasteaiaealine laps enamasti veel juhtida ei oska, ning seetõttu on õpetaja tugi eesmärkide seadmisel märkimisväärse tähtsusega (Gomerčić & Lepičnik Vodopivec, 2022; Boekaerts *et al.*, 2000). Samas peab õpetaja jälgima seda, et ta lapse eest asju ära ei teeks, vaid looks võimalusi, kus laps saab ise uusi kogemusi omandada (De Luca *et al.*, 2020).

Koolieelse lasteasutuse õppekava (2008) põhjal on õpetaja roll haridussüsteemis peamiselt õppija suunamine ja kaasamine planeerimisse ning õpi- ja arengukeskkonna kujundamine. Üks aspekt sellest on ühine planeerimine eesmärkide saavutamiseks (Randmäe, 2020). Laste kaasamine eesmärkide seadmisesse on oluline, et säiliks autonoomne motivatsioon ja eesmärgi väärtus lapse silmis (Acee *et al.*, 2012) ning selliselt saavadki lapsed rääkida kaasa õppetöö planeerimisel (Nordengren, 2019). Õpetaja suunab eesmärgistamisega õpilasi rohkem hoolima oma õppimisest ja edust ning ta teeb seda, olles ise eeskujuks oskusliku praktiseerimise ja toetamisega (Nordengren, 2019). Harjutades kujunevad enesereguleeritud õppimist rakendavatest lastest iseseisvad ning õppimisest huvitatud ja teadlikud õppijad. Teadlikkus annab õppijale kontrolli ja strateegiad, mida edaspidi oma haridusteel kasutada (Gomerčić & Lepičnik Vodopivec, 2022).

Et last sobivalt toetada, on õpetajal vaja piisavaid teadmisi enesereguleeritud õppimisest, veelgi olulisem on nende teadmiste praktiline rakendamine. Toetavate meetmetena saab õpetaja muuta keskkonda (tagada erinevaid vahendeid, mis on ea- ja arengukohased; tõsta ruumi ümber), küsida suunavaid küsimusi ning arutleda lastega teemadel ja viisil, mis muudab teadliku õppimise lihtsamaks (De Luca *et al.*, 2020). Ühised arutelud eesmärkide ja õppimise üle annavad lastele tasapisi vajaliku sõnavara, mis aitab kaasa metakognitsiooni kujunemisele ja on seeläbi kasulik ka eesmärgistamisele (De Luca *et al.*, 2020; Whitebread *et al.*, 2015). Kuna laps on alles neid protsesse õppimas, siis on tal vaja ka rohkem aega harjutamiseks. Lapse õppimisele aitab kaasa see, kui ta saab oma vastused ise välja öelda ja selgitada, selle asemel, et õpetaja ennatlikult seda tema eest teeks. Et laps üldse oleks õppeprotsessis vastuvõtlik ja koostööle avatud, on vaja kujundada ka õpetaja ja õppija vahelist suhet. Usalduslike ja heade suhete baasil toimub õppetöö efektiivsemalt (De Luca *et al.*, 2020).

Kuna alguses on lastel vaja rohkem õpetaja abi eesmärgistamisel, siis õpetaja roll selle toetamisel on mitmekesine. Õpetaja saab eriti lasteaias olla võimaluste looja, kui asi puudutab eesmärgistamist ja ka üldisemalt enesereguleeritud õppimist (Gomerčić & Lepičnik

Vodopivec, 2022; Nordengren, 2019). Edaspidi saavad lapsed juba ise endale eesmärgid valida või võtta arvesse õpetaja soovitusi (õpetaja võib aidata hinnata, mis oskus vajab arendamist), kui nad on harjunud selle vastutusega. Õpetaja võib olla abiks, tehes eesmärgi väiksemateks osadeks, sest vastasel juhul võivad lapse seatud üldsõnalised eesmärgid jääda kättesaamatuks. Samuti võib õpetaja pakkuda välja erinevaid lähenemisviise eesmärgile. Eesmärgi täitmine ja oma vajaduste hindamine jääb siiski laste ülesandeks (Nordengren, 2019) ning lastele peab jääma alles võimalus teha valikuid ning olla aktiivsed ja kaasatud (De Luca *et al.*, 2020).

Lapsest lähtuv kasvatus, projektõpe ning nende seos enesereguleeritud õppimisega

Lapsest lähtuv kasvatus seab esikohale isiku ning peab silmas seostatud õpet, kus õpetaja on lapse teekonnal saatja, võimaldades tal ise kogeda. Sel lähenemisel on erinevaid viise avaldamiseks ning neid väärtusi kannavad endas Reggio Emilia, Steiner- ehk Waldorf- ja Montessori pedagoogikad ning Hea Alguse meetoodika (Kinos & Pukk, 2010).

Lapsest lähtuv kasvatus väärtustab õppi aktiivset osalust, mis tagab üldjuhul parema kaasatuse ja paremad tulemused. Õpetaja peab olema aktiivselt kohal ja valmis vajadusel last toetama. Kui laste ideid, eelistusi ja arvamusi võetakse arvesse, kujunevad nad iseseisvateks, otsustusvõimelisteks ja sotsiaalselt võimekateks (Nugin, 2013). Need väärtused loovad soodsa pinnase enesereguleeritud õppimiseks ja ka eesmärgistamiseks (De Luca *et al.*, 2020; Gomerčić & Lepičnik Vodopivec, 2022; Nordengren, 2019; Saks & Leijen, 2014; Saks & Leijen, 2015). Lapsest lähtuva kasvatus ja enesereguleeritud õppimise vahel on positiivset seost täheldatud juba varasemalt (Smit *et al.*, 2013; Stipek *et al.*, 1995).

Projektõpe on üks võimalik väljendusviis lapsest lähtuval kasvatusel. Selle keskmes on laste küsimused, mis on algatuseks kogu õppimisele. Et projektõpet saaks toetada enesejuhtimise, vastutustunde, koostööoskuse ja muude oskuste kujunemist, on vaja täpsemat arusaama, mida see endast kujutab (Lahe, 2021). Projektõpet käigus võimaldatakse lapsele rohkelt olukordi, kus ta saab ise võtta vastutust ja olla aktiivne osaleja, et kasutada ära oma olemasolevaid teadmisi uute loomiseks (Kinos & Pukk, 2010; Lahe, 2021). See pakub õppimiseks vajaliku kogemuse ja emotsiooni. Eestis tavapärasest teemaõppest, mis võib siiski suuremal määral olla õpetaja juhitud, eristab lapsest lähtuvat projektõpet see, et fookuses on õppimise protsess, mitte teema, mida õpitakse (Lahe, 2021). Lapsest lähtuva projektõpet puhul ei saa asju detailselt ette planeerida, kuna laste tegevus võib kulgeda planeeritust teisiti. Kui täiskasvanu planeerib või juhib õppimist ise, ei rakenda lapsed mõtlemisoskusi täielikult ning teema ei arene edasi (Kinos & Pukk, 2010; Lahe, 2021).

Lapsest lähtuva kasvatuse ja projektõppe vaatenurgast on oluline pöörata rohkem tähelepanu sellele, milline on ümbritsev õpikeskkond. Keskkond peab üles kutsuma huvi ja pakkuma võimalusi avastamiseks ning olema paindlik nii lahenduste kui ka aja suhtes, sest vaid nii saab toimuda väga vajalik refleksioon (Lahe, 2021; Nugin, 2013). Rikkalik ja vaheldusrikas keskkond kutsus esile võimalusi õppimiseks. Lisaks sellele on olulised ka keskkonnas tekkivad emotsionaalsed tunnetused – turvalisus ja kodusus, võimalus end maha laadida. (Nugin, 2013). Lisaks kattuvatele väärtustele, võimaldab lapses lähtuv kasvatus enesereguleeritud õppimist just seetõttu, et juba pööratakse tähelepanu keskkonnale (De Luca *et al.*, 2020) ja lastele antakse vastutust oma õppimise kujundamisel (Gomerčić & Lepičnik Vodopivec, 2022; Neitzel & Connor, 2018).

Pikem perspektiiv

Põhikooli riiklikus õppekava väärtustab iseseisvust ja enesereguleeritud õppimist. Sarnaselt Koolieelse lasteasutuse riiklikule õppekavale toob Põhikooli riiklik õppekava (2011) eesmärgistamise välja konkreetselt järgnevalt: „Õpilane on õppeprotsessis aktiivne osaleja, kes võtab võimetekohaselt osa oma õppimise eesmärgistamisest, õpib iseseisvalt ja koos kaaslastega, õpib oma kaaslasi ja ennast hindama ning oma õppimist analüüsima ja juhtima“ (par 5, lõige 1).

Õppija aktiivne ja vastutust võtvam roll õppimise juures tähendab, et vajalik on oskus seada ise oma õppimises eesmärgid, juhendada neist ja analüüsida nende täitumist. Põhikoolis ja gümnaasiumis soosib seda kujundav hindamine, mis peab samuti silmas õpilase individuaalsust ning keskendub protsessi dokumenteerimisele ja tagasisidestamisele. Selline hindamisprotsess võtab arvesse iga õppija lähtepositsiooni, tema seatud eesmärgid ja meetodeid eesmärgini liikumisel (Gümnaasiumi riiklik..., 2011; Põhikooli riiklik..., 2011). Hindamisprotsess suunab õppijaid mõtlema, mida või kuidas õppida, kui tagasiside on asjakohane ja konstruktiivne, ning see omakorda toetab enesereguleeritud õppimist (Clark, 2012).

Lasteaias toimub hindamine teisiti – tähelepanu pööratakse üldise arengu jälgimisele ja tagasisidestamisele. Samas suunatakse lapsi ikkagi oma töid ja tegemisi analüüsima ja reflekteerima (Koolieelse lasteasutuse riiklik..., 2008). Esmane oskus hinnata oma võimed ja vajadusi võiks kaasa tulla juba lasteaiast (Boekaerts *et al.*, 2000). Lasteaias harjutatud oskused eesmärkide seadmisel kanduvad üha edasi ja neid hakatakse koolis üha laiemalt rakendada. Eesmärgistamine, mida esmalt tehti tuttavates situatsioonides ja täiskasvanu abiga, hakkab üha enam rakenduma ka olukordades, kus seda pole varem tehtud, ning üha

iseseisvamalt (Dignath *et al.*, 2008; Van der stel & Veenman, 2013). Iseseisev ja pidev harjutamine viib õppijad vilumuseni, millega kaasneb teadlikkus, mis omakorda aitab õppijal seada uusi kõrgemaid sihte, valida osavamalt meetodeid nendeni liikumiseks ja hinnata nende saavutatust või muutmisvajadust juba kiiremini (Kato, 2009; Laran *et al.*, 2016; Nordengren, 2019).

Enesereguleeritud õppimisel on suur roll elukestva õppe tagamisel (Ruig *et al.*, 2023; Taranto & Buchanan, 2020). Rakendades enesereguleeritud õppimist, õpivad lapsed õppima. Siis ei tegeleta ainult teadmiste omandamisega, vaid tähelepanu pööratakse ka sellele, mis oskuseid on vaja, et teadmisi omandada. Planeerimine, läbiviimine ja reflekteerimine tsüklitena on need oskused, mida inimene saab oma edaspidises elus ja erinevates valdkondades ära kasutada (Taranto & Buchanan, 2020). Kui enesereguleeritud õppimine toimub läbimõeldult, on tänu sellele õppija ka motiveeritud ja tema suhtumine õppimise osas avatum (Ruig *et al.*, 2023; Taranto & Buchanan, 2020). Arenevad ka sellised oskused nagu paindlik mõtlemine ja probleemilahendamine, mis on olulised, et olla konkurentsivõimeline ka tööturul (Gomerčić & Lepičnik Vodopivec, 2022; Taranto & Buchanan, 2020). Juba lapseas arendatud oskused jäävad õppijaga kogu tema eluks.

Bakalaureusetöö eesmärk ja uurimisküsimused

Antud bakalaureusetöö eesmärk on kajastada lasteaiaõpetajate arvamusi eesmärkide seadmise osas; kirjeldada, kuidas see nende sõnul toimub nende igapäevatoos ning tuua välja lasteaiaõpetaja rolli olulisemad komponendid enesereguleeritud õppimise toetamisel.

1. Mida pakub eesmärkide seadmine lasteaiaõpetajate arvates?
2. Kuidas lasteaiaõpetajad eesmarke seavad ning millest eesmärgistamisel lähtuvad?
3. Milline on lasteaiaõpetaja roll ja tema vajadused enesereguleeritud õppimise toetamisel?

Metoodika

Käesolevas uurimuses kasutati kvalitatiivset uurimismeetodit, et muuta nähtavaks erinevate õpetajate arvamused ja kogemused enesereguleeritud õppimise ja ka eesmärgistamise teemal. Kvalitatiivset uurimismeetodit kasutatakse sõnaliste kirjelduste kogumiseks erinevatest olukordadest ja selleks kasutatakse intervjuusid, mistõttu tulemused on subjektiivsed ja pole ülekantavad kogu sihtgrupi (st õpetajaskonna) iseloomustamiseks (Laherand, 2008).

Valim

Valimi moodustasid lasteaiaõpetajad. Sihipärase ja osalt ka lumepallivalimi teel valiti lasteaiaõpetajad, kellega viia läbi intervjuud. Esmalt valiti välja mõned tüüpilisemad lapsest lähtuva kasvatus rakendamise esindajad ning leitud intervjuueeritavate soovitude põhjal jõuti järgmiste inimesteni.

E-kirja teel pöördui esmalt lasteaedade poole, kes kajastasid oma kodulehel infot lapsest lähtuva kasvatus rakendamisest. Et koguda erinevaid vaateid ja kogemusi, kaasati intervjuudesse ka õpetajaid, kes potentsiaalselt rakendaksid muud traditsioonilisemat lähenemist nagu teemaõpe. Selleks võeti veel teist korda e-kirja teel ühendust lasteaedadega, kes oma veebilehel ei kajastanud selgelt lapsest lähtuva kasvatus või muu sarnase lähenemise rakendamist. Kokku võeti ühendust 16 lasteaiaga, mille hulgast võttis uurijaga ühendust viis intervjuueeritavat ja kolm intervjuueeritavat leiti soovitude põhjal. Soovitusi andsid juba intervjuueeritud õpetajad.

Intervjuueeritavaid oli kokku kaheksa. Neli intervjuueeritavat rakendasid väga konkreetselt lapsest lähtuvat tegevuskultuuri. Kaks intervjuueeritavat tõid välja vaid kuu- ja nädalaplaanide kasutamist ja teemaõpet. Kaks intervjuueeritavat rakendasid oma töös projektõpet ja mõningaid elemente lapsest lähtuvast tegevuskultuurist. Kõik intervjuueeritavad olid naissoost. Kõige väiksem tööstaaž oli üks aasta ja kõige pikem 20 aastat. Intervjuueeritavad paiknesid üle Eesti.

Andmekogumine

Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega, mis viidi läbi individuaalselt. Intervjuu läbiviimisel kasutati intervjuukava (vt Lisa 1), mille usaldusväärust kontrolliti enne prooviintervjuuga õpetajaga, kes ise ei olnud antud tööga seotud. Poolstruktureeritud intervjuude puhul oli eeliseks võimalus küsida täpsustavaid küsimusi uuritava teema kohta (Laherand, 2008). Intervjuu kava koostamise aluseks oli bakalaureusetöö teoreetiline osa.

Intervjuukavas oli kolm sissejuhatavat küsimust taustainfo kogumiseks, 12 põhiküsimust ja üks kokkuvõttev küsimus. Põhiküsimuste täpsustuseks on intervjuukavasse lisatud ka viis täpsustavat küsimust. Intervjuukava põhines uurimisküsimustel ja nende järjestusel, aga küsimuste järjestus muutus pärast prooviintervjuud, et intervjuu kulgemist sujuvamaks muuta. Esimene põhiküsimus oli seotud üldise enesereguleeritud õppimise kontseptsiooniga, mis oli mõeldud ka teemale häälestamiseks. Sellele järgnesid küsimused (2.-7.) eesmärgistamise kohta ja selle järgnesid küsimused (8.-12.) taas enesereguleeritud õppimise kohta.

Intervjueeritavate leidmiseks saadeti esimesed e-kirjad lasteaedadele 2023 oktoobri keskpaigas. E-kirjas kirjeldati töö teemat, edastati intervjuu võimalik kestus, kinnitati intervjueeritavate anonüümsus ja kirja lõppu lisati ka kuupäev, milleks oodati vastust osalemise või mitteosalemise kohta. Esimene intervjuu viidi läbi sama aasta oktoobri lõpus, ülejäänud intervjuud viidi läbi novembris 2023.

Kuna intervjueeritavad paiknesid üle Eesti, siis toimusid intervjuud peamiselt Zoomi keskkonna vahendusel. Üks intervjuu toimus näost-näkku. Et intervjuusid oleks võimalik hiljem transkribeerida, kasutati antud keskkonna salvestamise funktsiooni. Enne salvestamist kinnitati intervjueeritavale anonüümsust ja tutvustati intervjuu ülesehitust. Kõige pikem intervjuu kestis 61 minutit, kõige lühem 13 minutit.

Andmeanalüüs

Kvalitatiivse uurimismeetodi puhul rakendati induktiivset sisuanalüüsi ning see toimus järgnevates etappides:

I etapp. Pärast intervjuud salvestati helifail arvutisse ja kui kõik intervjuud olid läbi viidud, lisati need vastavasse programmi, mis oli abiks transkribeerimisel. Nimetatud programm on Veebipõhine kõnetuvastus (Olev & Alumäe, 2022). Programmi abil transkribeeritud tekstides esines ebatäpsusi. Vajalike vigade korrastamiseks kuulati helifaile uuesti ja tehti tekstis parandused. Transkribeerimiseks ja paranduste tegemiseks kulub umbes 10 tundi. Transkribeeritud teksti moodustus 66 lehekülge, mis oli esitatud kirjastiilis *Times New Roman*, tekstisuurusega 12 ja reavahega 1,5.

II etapp. Edasi kasutati tarkvara QCMap. Antud tarkvara võimaldas tekstis eristada olulised kohad uurimisküsimuste kaupa. Uurimisküsimusest moodustus peakategooria ja olulised väljavõtted moodustasid alakategooriad.

III etapp. Kategoriseeritud tulemused laaditi arvutisse ning sisestati Microsoft Exceli programmi, kus sai juba olulist infot juba vastavalt vajadusele sorteerida.

Tulemused

Antud bakalaureusetöö eesmärk on kajastada lasteaiatõpetajate arvamusi eesmärkide seadmise osas; kirjeldada, kuidas see nende sõnul toimub nende igapäevatoos ning tuua välja lasteaiatõpetaja rolli olulisemad komponendid enesereguleeritud õppimise toetamisel.

Tulemused esitatakse uurimisküsimuste kaupa ning tulemuste illustreerimiseks on kasutatud tsitaate intervjuudest, mis on tekstis esitatud eraldatult kaldkirjas ja lõppu on sulgudes lisatud

pseudonüüm. Tsitaate on vähesel määral toimetatud ehk on eemaldatud parasiitsõnad ja sõnakordused ning uurimuse seisukohalt ebaolulised lõigud on asendatud /.../ märgistusega. Nurksulgudes on lisatud uurija sisulised täpsustused. Tabel 1 annab ülevaate intervjueritud õpetajate kohta käivast olulisest informatsioonist.

Tabel 1. Ülevaade õpetajate pseudonüümidest, tööstaažist ja pedagoogilistest lähenemistest.

Pseudonüüm	Tööstaaž	Pedagoogiline lähenemine
Eliise	8 a	Lapsest lähtuv kasvatus
Saara	6 a	Reggio Emilia pedagoogika
Marta	13 a	Lapsest lähtuv kasvatus
Moonika	17 a	Lapsest lähtuv kasvatus
Kaari	6 a	Teemaõpe
Anne	1 a	Teemaõpe
Kadri	20 a	Teemaõpe, projektõpe
Karmen	6 a	Projektõpe

Uurimisküsimus 1. Mida pakub eesmärkide seadmine lasteaiaõpetajate arvates?

Esimese uurimisküsimusega otsiti vastust sellele, kui oluliseks peavad õpetajad eesmärkide seadmist nii enda kui ka laste vaatenurgast ja mida selle protsessi oskamine pakub lapsele nii praegu kui ka hiljem. Selle küsimusega sooviti pöörata tähelepanu ka sellele, mil määral saab enesereguleeritud õppimine üldse toimuda lasteaia lasteaiaõpetajate (edaspidi õpetajate) arvates.

Intervjuudest selgus, et õpetajad peavad enesereguleeritud õppimist lasteaia võimalikuks ja enamus leidis, et nad ka rakendavad elemente sellest oma igapäevatoös. Ja kuigi seda juba rakendatakse, leiti, et enesereguleeritud õppimist võiks ikkagi olla rohkem.

Ma arvan, et lasteaia on meil just võimekus nende asjadega tegeleda, pakkuda lastele individuaalset lähenemist just nende soovidest lähtuvalt, et meil on see aeg ja võimekus, ja me peaksime lasteaia just sellest alustama. (Karmen)

Et täna me ka näiteks tõstisime lastega koos toad ümber, tõime laost klotsid ja asjad. /.../ miks nad ei võiks siis oma keskkonna kujundamisel kaasa rääkida. (Kadri)

Et ma arvan, et seda võiks kindlasti rohkem olla ja see tundub lasteaia kontekstis, mis see on, onju. Aga kui seda võtta väikeste sammudega ja eakohaselt, ma arvan, isegi kolmeaastastega on mingil määral võimalik seda teha. (Marta)

Välja toodi, et vanemate ja nooremate laste vajadused on erinevad ning sellest tulenevalt võib olla erinev vajadus õpetaja sekkumise järele, aga enesereguleeritud õppimist saab rühma

sisse tuua ka kõige väiksematega. Õpetajate arvates on nooremate lastega sobilik alustada enesereguleeritud õppimist enesekohaste oskuste arendamisega. Mida vanemaks saab laps, seda rohkem saab seda juba rakendada. Mida vanemad on lapsed, seda rohkem on võimalik kaasata neid ka arutlustesse, kus saab seada eesmärke ja arutleda kogetud protsesside üle.

Mingil määral ta võib saada selles suhtes igas vanuserühmas toimuda, aga teatud selliste erisustega ja sõimerühmas peab ikkagi see õpetajapoolne tugi olema ikka kordades suurem kui suures rühmas. (Kadri)

/.../ koolieelikud, et nemad tegelikult võiksid juba ju mingeid selliseid pisikesi eesmärke osata endale seada. (Eliise)

Õpetajad tõid välja ka mitmeid eeliseid, mis kaasnevad eesmärkide seadmisega. Nii õpetajate kui ka laste seisukohalt on kasulik raamistik, mida eesmärgid õppetöös loovad. Raamistik aitab õpetajal oma tööd struktureerida ja planeerida ning aitab lastel püsida teema juures.

Noh, mingi raamistik peab olema, on ju, mingi asi, kuhu poole sa püüdlid. Noh, ma arvan, et see on oluline, muidu valguks laiali kuidagi see asi ja oleks keeruline seda kokku võtta. (Marta)

Eesmärkide seadmine võimaldab õpetajatel ka rohkem lapsi kaasata. Õpetajad tõid ka välja, et kui laps on eesmärgi seadnud, siis võib sel olla ka motiveeriv mõju ning see aitab jõuda lõpptulemuseni.

Ja kindlasti see kaasatus ja see, et laps on aktiivne mitte ainult selle õppimise juures, vaid selles planeerimises ka, see on minu arust hästi-hästi oluline. (Marta)

No kui ta, vaata, ise on selle asja välja öelnud-mõelnud, siis võiks eeldada ka, et siis tal on see meeles ja ta tahab seda lõpuks ikkagi teha. (Kaari)

No esiteks see paneb kaasa mõtlema sellel teemal. Teiseks, ma arvan, et ta oskab planeerida. Ja kolmandaks, ma arvan, et ka see on väga oluline, kas sa lõpuks kas, kas ta suudab nagu nii kaua selle teemaga tegeleda, et jõuab see lõpptulemuseni.

(Moonika)

Pikemas perspektiivis on aga eesmärkide seadmise oskus vajalik nii koolis kui ka muidu täiskasvanueas. Õpetajad tõid välja, et eesmärkide seadmine lasteaias lihtsustab tõenäoliselt elu koolis, kuna olemas on esmane planeerimisoskus ning sealt kandub see edasi juba muudesse eluvaldkondadesse.

/.../ see ju tegelikult kasvatabki neid ennastjuhtivaid õppijaid, tulevikuks.

Analüüsisioskus on olemas, probleemilahendusoskus on olemas, et nad suudavad

kuidagi nagu adekvaatselt võib-olla läheneda mingitele asjadele, eks ole, et nad suudavad reguleerida ennast ja oma aega planeerida. (Eliise)

Uurimisküsimus 2. Kuidas lasteaiaõpetajad eesmärgid seavad ning millest eesmärgistamisel lähtuvad?

Teise uurimisküsimusega sooviti teada saada, kuidas täpsemalt õpetajad oma töös eesmärgid seavad. Uuriti, mis on õpetajate lähtepunktid, kas ja kuidas kaasatakse selles protsessis lapsi ja mida tuleb silmas pidada eesmärkide seadmisel.

Intervjuudest selgus, et õpetajad võtavad eesmärkide seadmisel arvesse paljusid erinevaid aspekte. Kõik õpetajad tõid suuremal või väiksemal määral välja laste huvidega arvestamist. Lisaks sellele mõjutab eesmärkide seadmist ka see, milline on õppekorraldus lasteaias – kas õpetajad peavad täitma kuu- või nädalaplaani või töötavad projektõppe põhimõtetel. Peale selle tõid õpetajaid välja ka vajaduse pidada silmas ka (riiklikku) õppekava.

No kuna meie lähtume nii-öelda projektõppest, siis need eesmärgid tulevad tegevuste käigus vastavalt siis laste huvidest ja nende soovidest, et sellest lähtuvalt me eesmärgistame tegevusi ja ka päevaplaane ja kõike nii-öelda tööülesehitust. (Karmen)
Tegelikult ka ju lähtume sellest [lasteaia õppekavas] etteantud laste vanuselistest eesmärkidest. (Anne)

Projektõppest tulenev erisus eesmärkide seadmisel on see, et eesmärk on sõnastatud küsimusena ja selle seadmine toimub õpetaja jaoks tagantjärgi. Projektõppe on õpetajate silmis hea moodus kaasata lapsi rohkem eesmärkide seadmisesse ja teha asi neile huvitavaks. Laste kaasamiseks on hea vorm arutelu, mida õpetajad tõid välja näidetes, kus peegeldati laste kaasamist eesmärkide seadmisesse.

Alguses, kui projekt algab, siis, siis me ainult kaardistame selle laste huvi ja nende eelnevad teadmised, mingid küsimused, mis neil on tekkinud. /.../ siis seose loomine õppekavaga käib kõik tagantjärgi, kui tegevus on tehtud, siis ma vaatan üle, mis see õppekava valdkonna see tegevus näiteks ära kattis ja kirjutan need sinna välja. /.../ Need on pigem sõnastatud nagu küsimustena ja see projekti küsimus peab olema selline, kus sees peab olema see tegevus, kuidas siis lapsed selle välja selgitavad. (Marta)

Õpetajad seavad õppetöös üldjuhul eesmärgid kogu rühmale, aga silmas peetakse ka neid õppijaid, kel võib olla mõni erivajadus. Oluline on eesmärkide seadmisel ka paindlikkus, sest teinekord eesmärgid muutuvad või jäävad saavutamata. Seejuures tuleb ka mõelda

sellele, miks teinekord asjad muutuvad ning kuidas ikkagi liikuda suuremate eesmärkide saavutamise suunas.

Mulle meeldib oma töös ühtepidi küll seada eesmärke, aga teistpidi on alati see, et sa ei saa lõpuni nende eesmärkide järgi tööd teha võib-olla sellepärast, et sa ei tea kunagi, milliste emotsioonide ja tundega lapsed tulevad sul. (Eliise)

Pigem grupile [sean eesmärke], aga selles suhtes ma püüan arvestada nende grupis olevate laste erisustega. Ja eks ma rohkem kipun neid eesmärke ja tegevusi mõtlema ka sellest põhjal, et mis mõnel nii-öelda nõrgemal lapsel vajaks arendamist. (Saara)

Minule meeldib see mõte, et ma võin neid eesmärke seada, aga kui mõned asjad ei lähe täpselt nii, nagu need ei lähe, siis minu jaoks on hästi oluline see, kui õpetaja end analüüsib, reflekteerib, et saada aru, et miks mõned asjad võib-olla ei läinud nii, et miks kõik eesmärgid ei saanud täidetud. (Kadri)

Ma ei ütle, et see, kes vajab tuge ja järeleaitamist ühel hetkel, ei jõuaks sinna, aga just see pisikeste eesmärkide seadmine selleks, et jõuda siis suurema juurde on oluline. (Eliise)

Õppetöö välisel ajal on rohkem võimalik keskenduda laste individuaalsete eesmärkide saavutamisele, aga seda tuleb ette harva. Peamiselt seatakse individuaalseid eesmärke vanemate või õpetajate tähelepanekute põhjal, aga on ka juhuseid, kus lapsed ise tulevad mõne ideega. Peamiselt leitakse isiklike eesmärkidega tegelemiseks aega siis, kui muud õppetööd ei toimu.

Ma ei ole seda niimoodi regulaarselt teinud, aga selle õppeaasta alguses me seadsime küll kõik lapsed said seada endale eesmärgid, mis nad tahaksid ära õppida. (Marta)

Üks aasta siin ühe tüdrukuga, tal oli suur eesmärk, et ta tahaks saada selgeks sõlme tegemist, sest tal olid ühed botased, mida ta tahtis väga kanda, aga kuna ta ei osanud sõlme teha, siis ei saanud ta neid lasteaias kanda ja siis me nii-öelda harjutasime seda kogu aeg. Tal oli suur eesmärk, ta teadis, et selleks, et seda oskust saavutada, tuleb seda harjutada. Ehk siis ma arvan, et see eesmärgi seadmine motiveerib last rohkem toimetama. (Saara)

Uurimisküsimus 3. Milline on lasteaiasõpetaja roll ja tema vajadused enesereguleeritud õppimise toetamisel?

Kolmanda uurimisküsimusega koondati õpetajate arvamused sellest, mida enesereguleeritud õppimine endast kujutab ja millised on nende teadmised sel teemal. Õpetajatel paluti hinnata

oma vajadusi selle rakendamisel ja milline on õpetaja roll enesereguleeritud õppimise toetamisel.

Intervjuudest selgus, et õpetajatel on küll üldine ettekujutus sellest, mida tähendab enesereguleeritud õppimine, aga selget arusaama selle praktilisest kasutamisest pole ning oma teadmisi hinnati väheseks. Olemasolevad teadmised on õpetajad saanud kas õpingute käigus või ise juurde lugedes.

Selliseid teadmisi on, ma arvan, vähe, tahaksin rohkem. Et võib-olla see enesereguleeritud õppimine on rohkem selline täiskasvanute kohta käiv mõiste, et sellist nii-öelda lasteaialaste või koolilaste kohta mulle tundub, et räägitakse sellest vähem. Aga mina siis olen sellest aru saanud sellena, et laps või täiskasvanu siis juhib ise oma õppimist ja teeb valikuid, kuidas, mida, mil viisil ta õpib. (Saara)

Ma seda mõistet ei ole kuulnud, aga no arvata võib, mis selle taga on. (Marta)

Ei, ma arvan, et selline ütleme, mingit koolitust tahaks kohe kindlasti, /.../ et tegelikult me ühtegi sellist koolitust alushariduse baasil saanud ei ole. /.../ magistris sain rohkem selle kooli konteksti kohta ja mis pani mind ennast mõtlema, et okei, kui koolis on nii, siis kuidas võiks sellega lasteaia alustada. (Kadri)

Õpetajad tõid välja soovi ise rohkem teada ja vajadust nii asutuse-siseselt kui ka riiklikul tasandil teadmisi ühtlustada. Antud teema kohta soovitakse veel teada saada praktiliste koolituste kaudu.

Hetkel ma tunnen seda, et mul oleks seda abi vaja, et võib-olla kui assistentidel oleks mingisugune lapse arengukoolitust. Nagu ma enne ütlesin, väga palju on viimasel ajal neid koolitusi, kus kuidagi jõuame teemaga sinna, kuidas sina oled omal ajal õppinud, mis on sinu õppimisstiilid ja kuidas igal lapsel on erinevad õppimisstiilid ja et niisugused koolitused on siiaaani väga toetanud. /.../ Tahaks, et teised teised Eestimaa õpetajad jõuaks ka nagu nii kaugele. (Moonika)

Kõik õpetajad tõid intervjuude käigus näiteid, kuidas nad oma igapäevatoos toovad sisse elemente enesereguleeritud õppimisest. Õpetajad leidsid, et see on loomulik osa tööst ning just projektõpe ja lapsest lähtuv kasvatus toetavad seda.

Kuna meie lasteaia on projektõppemeetod kasutusel, siis projektõpe väga toetab seda, et lapsed on aktiivsed mitte ainult õppimise protsessis, vaid ka kavandamises ja, ja reflekteerimises. Et ma arvan, et ma olen sellega kokku puutunud. /.../ See on loomulik osa, aga see toimub ka väga teadlikult selles mõttes, et selle ma olen ikkagi

sinna taha kasvatanud teadusliku tausta enda jaoks ma ma näen oma kogemusest lähtuvalt, et see toimib paremini kui mingisugune muu viis. (Marta)

Mulle ise, tundub et ma olen aastatega läinud selles osas osavamaks. /.../ aga nüüd siin [lasteaias] kahe ja poole aastaga siin lasteaias tunnen vähemalt, et ma olen teinud edusamme selles osas, et ma julgen anda lastele rohkem vastutust, et mida nad tahaksid üldse teada saada, mis neid huvitab, kuidas nad tahaksid seda teada saada kuidas oskusi omandada ja nii edasi. /.../ Ma arvan, et see lapsest lähtuv pedagoogika toetab seda ennastjuhtivat õpet. Ma isegi julgeks sinna mingil määral tõmmata nagu võrdusmärki, et nad nii-öelda on minu jaoks suhteliselt samad ja et nad käivad koos. (Saara)

Õpetajaid toetab see, kui meeskonnal ja lapsevanematel on ühtne arusaam lasteaiategutsemise põhimõtetest ja omavahelised head suhted. Ka juhtkonna poolne tugi ja teatav vabadus on abiks. Suhted peavad olema usalduslikud ka lastega, et anda neile rohkem vastutust ja luua koostöine atmosfäär.

Selles suhtes, et ma täitsa usun ka sellesse, et enesereguleeritud õppimine saaks hakata toimima, siis on vaja nii juhtkonnal kui meeskonnal, kui tegelikult ka ütleme ka kodu - sellel kõigel vaja sellist ühtset arusaama sellest, et ta on ikkagi ääretult vajalik. /.../ Siin on pigem praeguse juhtkonna takistus, kes väga nõuab sellist konkreetset kuuplaani, kus kõik oleks ilusti näha. (Kadri)

Meie lasteaias on õpetajal vabamad käed, mis soodustab sellist ennastjuhtiva õppimise tekkimist, et kui õpetaja saab rakendada ise suunata seda, millele ta keskendub, kuidas ta ennast täiendab, kuidas ja mida ta loeb juurde, kuidas ta toimetab ja kõike seda siis tegelikult saab ta seda ka laste peal rakendada. Et kui on näiteks väga nii-öelda töökoha poolt ette määratud kindlad piirid siis on, ma arvan seda natuke keerulisem teha. Et siis seal piirides püsimine nõuab suurt ressursi. Et võib-olla ei jõuagi selle peale mõelda, et mida päriselt nagu ise tahaks teha või kuidas saaks teha. (Saara)

Õpetaja roll enesereguleeritud õppimise toetamisel on mitmetahuline. Ta on eeskuju, toetaja ja suunaja. Õpetaja peamiseks ülesandeks on tekitada huvi ja olla olemas, kui lastel on vaja abi ning sekkuda tuleks võimalikult vähe. Peamine on aga laste kaasamine.

Selles mõttes, et kui see toimib, lapsed ise suudavad oma eesmärged püstitada ja neid täita, siis mina peaksin olema pigem see vaatleja, aga kui ma tunnen, et, et kusagil

võib-olla ei lähe vedama või kisub natuke rappa, siis võiks suunata, aga mitte mõjutada. (Karmen)

Õpetaja annab nii-öelda selle sisendi ja selle mingi alguse kätte, aga õpetaja on rohkem selline kuulaja, ta on selline nähtamatu seljatugi, kes siis laseb lapsel ennem katsetada ja proovida. Võib-olla selline julgustaja on ju, motiveerija, aga et, et ta sekkub võimalikult siiski vähe sellesse protsessi, aga loomulikult selles mõttes õpetaja peab mingid algteadmised ja algkuvandi ikkagi ju andma lapsele, et lapsel oleks millest kinni haarata. (Kadri)

Arutelu

Käesolevas töös uuriti lasteaiatõpetajatelt kuidas ja miks nad seavad eesmärged, kas ja kui võrd kaasavad nad seejuures lapsi ja mida nad arvavad enesereguleeritud õppimisest. Õpetajate erinev taust ja töökeskkond võimaldas kaasata erinevaid arvamusi, mis nii erinevateks siiski ei osutunud. Arutelu tugineb uurimisküsimustele.

Mida pakub eesmärkide seadmine lasteaiatõpetajate arvates?

Esimene uurimisküsimus aitas heita valgust sellele, mil määral saab toimuda enesereguleeritud õppimine lasteaias ja miks õpetajad üldse kasutavad oma töös eesmärged. Varasemad uurimused on võrdlemisi vähe käsitleanud lasteaias laste ja enesereguleeritud õppimise seost (Gomerčić & Lepičnik Vodopivec, 2022; Neitzel & Connor, 2018), aga kõik intervjuueeritud õpetajad pidasid seda võimalikuks vastavate kohandustega. Lisaks sellele pidasid õpetajad eesmärged väga vajalikuks nii enda kui ka laste vaatenurgast.

Intervjuudest selgus, et samme enesereguleeritud õppimise rakendamiseks saab võtta juba kolmeaastaste lastega ning erinevad allikad paigutavad esmaste enesereguleeritud õppimiseks vajalike oskuste avaldumise just sellesse vanuserühma – 3-4aastased (De Corte, 2019; Whitebread *et al.*, 2015). Nordengren (2019) tõi välja, et alustada tuleb just koolieelses eas eesmärkide seadmise harjutamist, et laps saaks siis õigel hetkel seda oskust ise kasutada. Sama põhimõtte tõi välja ka üks õpetajatest, aga põhjusel, et lasteaias on see võimalus tegeleda lapse individuaalsete soovide ja vajadustega rohkem. Küsimus ei olnud siinkohal selles, kas enesereguleeritud õppimine saab toimuda lasteaias, vaid milliste erisustega see erinevates vanusegruppides saab toimuda. Nii mõnigi õpetaja tõi välja, et koolieelikud on võimelised ise seadma endale väiksemaid eesmärged ning see on ka loomulik, kuna selles eas oskavad nad tasapisi langetada otsuseid ja hinnata ülesannete raskusastet, mis on vajalikud

oskused eesmärkide seadmiseks ja ka üldisemalt enesereguleeritud õppimiseks (De Corte, 2019; Gomerčić & Lepičnik Vodopivec, 2022; Whitebread *et al.*, 2015).

Eesmärke väärtustatakse, kuna olukorras, kus laps on osalenud või täiesti ise seadnud eesmärgi, võib see teda motiveerida ja olla abiks lõpptulemuseni jõudmisel. Sarnaseid tähelepanekuid on välja toonud ka Saks & Leijen (2015). Acee jt (2012) ja Wigfield & Eccles (2000) on toonud välja veel täpsustavalt, et oma huvidel ja põhimõtetel seatud eesmärkideni jõutakse kergema vaevaga. Õpetajate vastused on kooskõlas kolme eelnimetatud uurimuse tulemustega – isiklikud huvid ja ka kaasatus eesmärgi seadmisel mõjuvad motiveerivana ning selle tulemusel jõutakse lõpptulemuseni suurema tõenäosusega. Vastukaaluks tuleb tähelepanu pöörata ka intervjueritud õpetajate murekohale, et parku on nende töös vähe aega individuaalseteks tegevusteks ja see tähendab ka vähem aega individuaalsete eesmärkidega tegelemiseks. Selle olukorra üks võimalik lahendus võib olla sarnaste eesmärkide põhjal alagruppide koostamine, mida pakkus üks õpetajatest välja eripärana, mis enesereguleeritud õppimist nooremates rühmades võiks toetada.

Eesmärgid on abiks ka päeva struktureerimisel, millest saavad kasu nii õpetajad kui ka lapsed ise. Õpetajate poolne struktuuri vajadus on võimalus kaasata lapsi ja anda neile võimalus harjutada eesmärkide seadmist ning see suurendab lastes motivatsiooni ja autonoomiat (Acee *et al.*, 2012). Eesmärkidest tulenev struktuur aitab lastel ka keskenduda. Boekaerts jt (2005) on välja toonud, et seatud eesmärgid suunavad õppija valikuid, pingutusi ja järjekindlust, mis on vajalikud, et saavutada seatud eesmärk. Pikemas perspektiivis toodi välja eesmärkide seadmise oskuse kasulikkust koolis ja edasises elus. Pealmiselt seostati seda oskusega planeerida oma õppimist ja hiljem juba muid toimetusi. Kuna Koolieelse lasteasutuse (2008) ja ka põhikooli riiklik õppekava (2011) toovad samamoodi õppija aktiivse rolli all välja eesmärgistamise ja analüüsi oskuse, siis meie haridussüsteem on loonud juba vajaduse enesereguleeritud õppimise järgi erinevatel tasanditel. Selle vajadust näevad ka õpetajad ning soovivad või proovivad seda üha enam oma töös ka rakendada, et lastel oleks vajalik oskus kooliks olemas.

Kuidas lasteaiatõpetajad eesmärke seavad ning millest eesmärgistamisel lähtuvad?

Teine uurimisküsimus keskendus eesmärkide seadmise tehnilisele poolele, et näha, millega peavad õpetajad arvestama eesmärkide seadmisel. Intervjuudes toodi välja palju erinevaid aspekte, mida tuleb arvesse võtta. Kõige aluseks on siiski riiklikud ja asutusepõhised dokumendid ja õppekorraldus ning sellest lähtuvalt saab iga õpetaja läheneda erinevalt sellele, kuidas eesmärk üles ehitada.

See, kas õpetajalt oodatakse kuu- või nädalaplani või rakendatakse töös projektõpet, mõjutab, kuidas õpetaja oma tööd eelnevalt planeerib. Kuu- ja nädalaplaan piirab lapse ja õpetaja vabadust, sest õpetaja peab varasemalt koostama vajaliku plaani ning toimetama selle alusel. Plaani koostamine võib hakata piirama mõtlemist ja ei võimalda teemal edasi areneda (Kinos & Pukk, 2010; Lahe, 2021), sest kui teema ei sünni laste huvist, puudub sel ka väärtus nende silmis ning puudub ka motivatsioon teemaga tegeleda (Acee *et al.*, 2012; Beal, 2017). Intervjueritud õpetajad, kes kasutasid kuu- või nädalaplani, tõid küll välja, et nad räägivad võimalusel lastega läbi, mida nad kavadesse lisavad ja õpetajad püüavad plaani mitte liiga kinni jääda ning kui miski jääb tegemata või lisandub, võib selle muudatuse vastu võtta.

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008) toob küll välja, et last tuleb kaasata tegevuste kavandamisesse, aga kuna välja pole toodud, kuidas ja mil määral see peab toimuma, siis ei ole ka õpetajatel konkreetset lähtepunkti. Üks hea moodus kaasamiseks ja õppimise toetamiseks on arutelud, mille tõid välja ka õpetajad. Nad selgitasid, et nii saab tõsta esile laste soovid, ideed ja huvid ning et arutelud on tööriist nii õpetajale kui ka lapsele. Esmaselt saab arutelu käigus panna paika eesmärgid, seejärel on need abiks protsessi hindamisel ja muutmisel ning lisaks sellele toetavad arutelud ka laste sõnavara ja mõistmist, mis on vajalikud eesmärkide seadmiseks (De Luca *et al.*, 2020; Nordengren, 2019; Whitebread *et al.*, 2015).

Paindlikkus ja suurem kaasatus on juba loomulikult omased projektõppele (Lahe, 2021; Nugin, 2013), mida enamus intervjueritavatest ka rakendas. Intervjuudest selgus, et õpetajad seostavad projektõpet ja lapsest lähtuvat kasvatust enesereguleeritud õppimisega. Projektõppe osas tõid õpetajad välja, et eelnevalt õpetaja eesmäärke ei sea, vaid see toimub tagantjärele ja jooksvad eesmärgid on üldiselt sõnastatud küsimustena, sest eesmärgid kujunevad välja laste küsimustest. Eesmärgi sõnastuse olulisusele on pööratud tähelepanu ka teistes uurimustes, sest see toetab eesmärgini liikumist (Acee *et al.*, 2012; Nordengren, 2019). Üks õpetajatest selgitas, et küsimus, mis kujuneb eesmärgiks, peaks andma juhised, kuidas edasi minna. Need juhised on abiks, et valida parimad moodused eesmärgi saavutamiseks (Acee *et al.*, 2012; Boekaerts *et al.*, 2005) ja aitavad hoida motiveerituse taset (Locke *et al.*, 1989). Õpetajate näidetest peegeldus just sõnastuse olulisus. Kui laps tuleb ja tahab midagi savist voolida, siis eesmärgi sõnastus on üldsõnaline ja võibki piirduda ühe õhtuse tegevusega, aga kui lapse eesmärk on õppida ära paelte sidumine, et ta saaks oma uute botastega lasteaias käia, siis on ka sõnastus juba konkreetsem ning on kindel tulem, mille poole liikuda.

Õpetajad arvestavad eesmärke seades üha enam lastega ja kaasavaid neid rohkem ning nad peavad seda vajalikuks, kuna sel juhul on lapsed motiveeritumad (Saks & Leijen, 2015). Kuigi üldises õppetöös on õpetajate eesmärgid suunatud kogu rühmale, siis toodi välja individuaalsete eripäradega arvestamist, sest vajadus selleks on üha suurem. Jätkuvalt on individuaalsete lähenemistega ajavähesuse probleem. Eelmise küsimuse all pakuti välja alagruppide variant, aga intervjuudes pakuti välja ka võimalus leida aega individuaalseteks tegvusteks õhtusel ajal või seada grupi eesmärgid lähtudes nendest lastes, kes tuge rohkem vajavad. Igal juhul on eesmärgid vajalikud kõigile, aga samas puudub õpetajatel ühtne arusaam, kuidas neid seada ning milline oleks sobiv lähtepunkt eriti rühmaüleste eesmärkide puhul.

Milline on lasteaiaõpetaja roll ja tema vajadused enesereguleeritud õppimise toetamisel?

Kolmanda uurimisküsimusega kaardistati õpetaja vajadusi ja kirjeldati tema rolli. Mis puutub õpetajate vajadustesse enesereguleeritud õppimise toetamisel, siis tõid õpetajad ka ise välja, et nad sooviksid rohkem teadmisi, et seda teadlikumalt ja oskuslikumalt teha. Enesereguleeritud õppimine tundub neile küll loomulik osa tööst, aga reaalsuses puudub toetav teoreetiline või praktiline taust, mille järgi tuntakse vajadust. Õpetaja roll on vastutusrikas ning ka õpetaja vajab seejuures tuge, teadmisi ja oskusi, et olla lastele eeskuju ja neid sobivalt toetada.

Intervjuudest selgus, et õpetaja roll on peamiselt last suunata, toetada ja temaga suhelda ning seda on toonud välja ka De Luca jt (2020), Kinosa ja Pukk (2010), Lahe (2021) ja Nordengren (2019). Sinna juurde kuulub ka eeskujuks olemine, mis hõlmab intervjuudes kirjeldatud huvi tekitamist ja koos harjutamist – seeläbi saab õpetaja last motiveerida. Selle kõige alustalaks peavad nii õpetajad kui ka De Luca jt (2020) häid suhteid lastega, mida on vaja, et laps oleks avatud koostööle ning õppimisele. Laste kaasamine oli intervjuudes läbiv teema, mida on rõhutanud ka De Luca jt (2020) – sarnaselt on leidnud nii artikli autor kui ka intervjuueeritavad, et õpetaja peaks sekkuma võimalikult vähe lapse toimetustesse ja seal, kus vähegi võimalik, peaks laps saama aktiivse rolli oma õppimise kujundamisel. Üks õpetajatest tõid täpsemalt välja ka keskkonna kujundamise olulisuse, mille juures saab samuti kaasata lapsi. Keskkonna mõtestatud kujundamine on samuti moodus, kuidas lapses huvi äratada. Nii füüsilise kui ka emotsionaalselt usaldusliku keskkonna loomine on vajalik, et enesereguleeritud õppimist rakendada.

Õpetajad, kes tõid selgelt välja lapsest lähtumist ja projektõpet, seostasid neid põhimõttelisi lähenemisi just enesereguleeritud õppimisega. Ka Smit jt (2013) ja Stipek jt (1995) tõid välja, et enesereguleeritud õppimise tase on üldjuhul parem keskkonnas, kus

rakendub lapsest lähtuv kasvatus. Projektõpe ja lapsest lähtuva kasvatuses töövormid võimaldavad lapsi rohkem kaasata ja anda neile rohkem otsustusvõimalusi, ning need elemendid kattuvad enesereguleeritud õppimisega. Seda ka õpetajate vaatenurgast, kes oma töös ei pea järgima kindlat vormi, vaid saavad läheneda igale olukorrale individuaalselt. See kattub teise uurimisküsimuse arutelu alla kirjeldatuga seoses kuu- ja nädalaplaanidega. Nende plaanide kasutamine vähendab võimalust kaasata lapsi planeerimisse ja üldjuhul kaasneb sellega ka vajadus esitada neid plaane juhtkonnale. Õpetajad, kes neid plaane rakendasid, tõid välja, et see teinekord piirab nende tööd. Seevastu õpetajad, kes rakendasid projektõpet, olid tänulikud - tänu sellele on neil juhtkonna poolt nõutud vähem paberimajandust ja tagatud vajalik iseseisvus oma tööd kavandada.

Õpetajate üks suur ja oluline vajadus on võimalus end harida sel teemal, kuna neil puudub selge arusaam selles, mida enesereguleeritud õppimine endast kujutab, kuidas saab ta seda oma töös rakendada. Seda tõid välja mitmed õpetajad, et kuigi nad juba tulenevalt oma põhimõtetest toovad sisse elemente enesereguleeritud õppimisest, siis sooviksid nad end sel teemal harida. Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008) õpikäsitus taotleb sarnaseid tulemusi, mida toetab enesereguleeritud õppimine. Intervjuudest kajastus, et mõni õpetaja tunneb end enesereguleeritud õppimise osas kindlamalt, mõni vähem, ehk tase on ebaühtlane ning see peegeldus ka paari õpetaja vastustes, et nende meelest on riiklikul tasemel teadmiste osas märkimisväärseid erinevusi.

Töö piirangud ja praktiline väärtus

Intervjuude alguses ei defineeritud ühisel intervjuuerija ja intervjuueeritava vahel, mis on eesmärk ja mida kujutab endast enesereguleeritud õppimine, ning seda võib pidada üheks töö piiranguks, kuna erinevad arusaamad viisid intervjuueeritavate vastusteni, mis teemaga ei kattunud. Samuti võib piiranguks pidada intervjuueeritavate hulgas ülekaalus olevat lapsest lähtuvate põhimõtetega õpetajate hulka, mistõttu võib töö tulemuste ja arutelude osas rohkem kõlama jääda just lapsest lähtuva kasvatuses eelistamine õpetajate seas.

Uurimustöö praktiline väärtus on see osa intervjuude käigus kogutud vastustest, kus õpetajad kirjeldavad oma vajadusi ning mille alusel joonistuvad välja erinevused teooria ja õpetajate vastuste vahel. Need erinevused teooria ja vastuste vahel on võimalikuks lähtepunktiks, mida võtta arvesse, kui asuda õpetajate teadmisi täiendama, mida õpetajad ise pidasid vajalikuks. Edaspidi võib olla huvitav uurida sama teemat vaatluste kaudu või tegevusuuringuna.

Tänuõnad

Täna kõiki intervjuudes osalenud lasteaiatõpetajaid. Juhendajat täna tagasiside ja abistavate ajurünnakute eest. Lisaks täna Agnes Keerpalu ja Kadri Karlist, kes toetasid ja suunasid kirjutamise protsessi.

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.

Emma Vaasa

/allkirjastatud digitaalselt/

08.01.2024

Kasutatud kirjandus

- Acee, T. W., Cho, Y., Kim, J.-I., & Weinstein, C. E. (2012). Relationships among properties of college students' self-set academic goals and academic achievement. *Educational Psychology, 32*(6), 681–698. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.712795>
- Beal, M. A. (2017). How does goal setting impact intrinsic motivation and does it help lead to enhanced learning at the kindergarten level?. *School of Education and Leadership Student Capstone Theses and Dissertations*. 4334. https://digitalcommons.hamline.edu/hse_all/4334
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Toim). (2000). *Handbook of self-regulation*. Elsevier Academic Press.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review, 24*(2), 205–249. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H.-P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? *Educational Research Review, 3*(2), 101–129. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003>
- De Corte, E. (2019). Learning Design: Creating Powerful Learning Environments for Self-Regulation Skills. *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow, 4*, 30–46. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-4-30-46>
- DeLuca, C., Pyle, A., Braund, H., & Faith, L. (2020). Leveraging assessment to promote kindergarten learners' independence and self-regulation within play-based classrooms. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 27*(4), 1–22. <https://doi.org/10.1080/0969594x.2020.1719033>
- Doran, G. T., (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management review, 70*(11), 35-36.
- Elliot, A. J., & Fryer, J. W. (2008). The goal construct in psychology. Gardner, W-L., & Shah, J-Y. (Toim), *Handbook of motivation science* (lk 235-250). The Guilford Press.
- Gomerčić, L., & Lepičnik Vodopivec, J. (2022). Encouraging Self-Regulated Learning in Kindergarten. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE), 10*(2), 111–120. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2022-10-2-111-120>
- Gümnaasiumi riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I, 14.01.2011, 2*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/123042021011>

- Haridus- ja Teadusministeerium (s.a.). Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035.
<https://www.hm.ee/media/1488/download>
- Kato, F. (2009). Student preferences: Goal-setting and self-assessment activities in a tertiary education environment. *Language Teaching Research*, 13(2), 177–199.
<https://doi.org/10.1177/1362168809103447>
- Kinos, J. & Pukk, M. (2010). *Lapsest lähtuv kasvatus*. TEA Kirjastus.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). *Riigi Teataja I 2008*, 23, 152.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>
- Lahe, K. (2021). *Projektõpe lasteaias*. Kristina Lahe ja Laheküll OÜ.
- Laherand, M.-L. (2012). *Kvalitatiivne uurimisviis*. 2. Tr. OÜ Sulesepp.
- Laran, J., Janiszewski, C., & Salerno, A. (2016). Exploring the differences between conscious and unconscious goal pursuit. *Journal of Marketing Research*, 53(3), 442–458.
<https://doi.org/10.1509/jmr.13.0263>
- Locke, E. A., Chah, D.-O., Harrison, S., & Lustgarten, N. (1989). Separating the effects of goal specificity from goal level. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 43(2), 270–287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(89\)90053-8](https://doi.org/10.1016/0749-5978(89)90053-8)
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1991). A theory of goal setting & task performance. *The Academy of Management Review*, 16(2). <https://doi.org/10.2307/258875>
- Neitzel, C., & Connor, L. (2018). An investigation of the stability and variability in young children's self-regulated learning behaviors in kindergarten. *Journal of Educational Research*, 111(1), 58–65. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1190914>
- Nordengren, C. (2019). Goal-setting practices that support a learning culture. *Phi Delta Kappan*, 101(1), 18–23. <https://doi.org/10.1177/0031721719871558>
- Nugin, K. (Koostaja). (2013). *Üldõpetuse rakendamise lasteaias*. AS Atlex ja Autorid.
- Olev, A., & Alumäe, T. (2022). Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service. *Baltic Journal of Modern Computing*, 10(3), 409–421.
<https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>
- Põhikooli riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I*, 14.01.2011, 1.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>
- Randmäe, K. (2020). Nüüdisaegne õpikäsitus – miks?. Ganina, S. & Saumets, A (Toim), *Väärtuspõhine õpe* (lk 140-143). Kaitseväge Akadeemia.
- Ruig, N. J., de Jong, P., & Zee, M. (2023). Stimulating Elementary School Students' Self-Regulated Learning Through High-Quality Interactions and Relationships: A

- Narrative Review. *Educational Psychology Review*, 35(3).
<https://doi.org/10.1007/s10648-023-09795-5>
- Saks, K., & Leijen, Ä. (2015). Kognitiivsete ja metakognitiivsete õpistrateegiate toetamine tehnoloogiaga tõhustatud keeleõppes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 3(2), 130-155.
<https://doi.org/10.12697/eha.2015.3.2.05>
- Saks, K., & Leijen, Ä. (2014). Distinguishing self-directed and self-regulated learning and measuring them in the E-learning context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 190-198. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.08.001>
- Smit, K., de Brabander, C. J., & Martens, R. L. (2013). Student-centred and teacher-centred learning environment in pre-vocational secondary education: Psychological needs, and motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(6), 695–712.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2013.821090>
- Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D., & Milburn, S. (1995). Effect of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development*, 66(1), 209-223. <https://doi.org/10.2307/1131201>
- Taranto, D., & Buchanan, M. T. (2020). Sustaining lifelong learning: A self-regulated learning (SRL) approach. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 11(1), 5–15. <https://doi.org/10.2478/dcse-2020-0002>
- Usher, A., & Kober, N. (2013). Student motivation: An overlooked piece of school reform. *The Education Digest*, 78(5), 9-16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532666.pdf>
- Van der Stel, M., & Veenman, M. V. J. (2013). Metacognitive skills and intellectual ability of young adolescents: a longitudinal study from a developmental perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 29(1), 117–137. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0190-5>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Whitebread, D., Pino-Pasternak, D., & Coltman, P. (2015). Making Learning Visible. In *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding* (pp. 199–213). Routledge.

Lisad

Lisa 1. Intervjuu kava

Tere!

Mina olen Emma Vaasa ja olen kirjutamas oma bakalaureusetööd enesereguleeritud õppimise teemal. Küsimused on nii üldisema enesereguleeritud õppimise kohta kui ka veidi täpsemalt eesmärkide seadmise kohta.

Minu töö eesmärk on kajastada lasteaiapäetajate arvamusi eesmärkide seadmise osas; kirjeldada, kuidas see nende sõnul toimub nende igapäevatoos ning tuua välja lasteaiapäetaja rolli olulisemad komponendid enesereguleeritud õppimise toetamisel.

Luban, et jääte anonüümseks ja intervjuude sisu kasutan vaid oma bakalaureusetöö kirjutamisel. Intervjuu salvestamiseks kasutan Zoomi keskkonna salvestusfunktsiooni / diktofoni ja panen selle nüüd salvestama.

Mis ametikohal ja kui pikalt olete töötanud? Mis inspireerib teid igapäevatoos? Millistest põhimõtetest lähtute oma toos?	
Põhiküsimus	Täpsustavad küsimused
1. Mida või kui palju te teate enesereguleeritud õppimisest?	Kuidas või kust olete need teadmised omandanud?
2. Kuidas toimub teie toos eesmärkide seadmine?	Kui pikale ajaperioodile tavaliselt seate eesmäärke?
3. Kas seatud eesmärgid on suunatud pigem grupile või konkreetsetele lastele?	Mis on mõned asjad, millest lähtute lapse või grupi tasandil eesmärkide seadmisel?
4. Kui sageli aitate lastel püstitada isiklikke eesmäärke ja jälgida nende täitumist?	
5. Kui palju on eesmärkide seadmisesse kaasatud ka lapsed?	Kui vastus on, et nad ON kaasatud, siis – Kas tooksite mõne näite laste kaasamisest eesmärkide seadmisesse viimasel ajal?

6. Mida pakub teie arvates eesmärkide seadmise oskus ja protsess lapsele praegu ja ka hiljem?	
7. Kui oluline on teie arvates õppetöös eesmärkide seadmine? Nii enda kui ka laste vaatenurgast.	
8. Mil määral saab toimuda enesereguleeritud õppimine lasteaias?	
9. Milline on või peab olema õpetaja roll enesereguleeritud õppimise toetamisel?	
10. Kas te tunnete, et teil on piisavad teadmised enesereguleeritud õppimise toetamiseks?	
11. Mida oleks teil vaja, et rakendada/toetada enesereguleeritud õpet lasteaias?	
12. Kui palju te enda hinnangul rakendate enesereguleeritud õppimist või elemente sellest?	Mis vajab muutmist õppekorralduses, et enesereguleeritud õppimist rohkem rakendada?
Mida sooviksite veel lisada?	

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Emma Vaasa,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Enesereguleeritud õppimine lasteaias“, mille juhendaja on Maria Jürimäe, 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 4.0, 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.

Emma Vaasa

08.01.2024