

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Tõnis Anton

ÕPETAJATE, JUHTKONNA JA TUGISPETSIALISTIDE ARVAMUSED JA
SOOVITUSED ÕPPIJAST LÄHTUVA ÕPPE RAKENDAMISE NING
ENNASTREGULEERIVA ÕPPIJA ARENGU TOETAMISE KOHTA
ÜHE EESTI PÕHIKOOLI NÄITEL

Magistritöö

Juhendaja: haridusteaduste kaasprofessor Katrin Saks

Tartu 2024

KOKKUVÕTE

Õpetajate, juhtkonna ja tugispetsialistide arvamused ja soovitused õppijast lähtuva õppe rakendamise ning ennastreguleeriva õppija arengu toetamise kohta ühe Eesti põhikooli näitel

Magistritöö keskendub õppijast lähtuva õppe rakendamise ja ennastreguleeriva õppija arengu toetamise õppekorralduslikele aspektidele ühe kooli näitel. Uurimuse eesmärk on välja selgitada kooli õpetajate, juhtkonna ja tugispetsialistide arvamused ja soovitused õppijast lähtuva õppe rakendamise ja ennastreguleeriva õppija arengu toetamise kohta. Sihipärasesse valimisse kuulus 15 kooli pedagoogilist töötajat ja andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Tulemustest selgub, et õppijast lähtuva õppe rakendamisel on oluline roll koolipäeva ülesehitusel, hindamisel ja õpikeskkonnal. Ennastreguleeriva õppija arengut toetavate faktoritena joonistusid tulemustest välja ennastreguleeriva õppija päeviku kasutuselevõtt algklassides, samuti eesmärkide seadmise, refleksiooni ning õpistrateegiate õppimise käsitlemine ainetundides. Tulemused võimaldavad uuritavas koolis edasi arendada nii õppijast lähtuva õppe rakendamist kui ka ennastreguleeriva õppija arengu toetamist, samuti aitab antud uurimus ka teistel üldhariduskoolidel liikuda samade sihtide poole. Võtmesõnad: *eneseregulatsioon, ennastreguleeriv õppija, õppijast lähtuv õpe, hindamine, õpimotivatsioon, kvalitatiivne induktiivne sisuanalüüs.*

ABSTRACT

Opinions and recommendations of teachers, school management and support specialists regarding the implementation of learner-centered teaching and supporting the development of self-regulated learners on the example of a basic school in Estonia

The master's thesis aims to provide opinions and recommendations of teachers, school management and support specialists on implementing learner-centered teaching and supporting self-regulated learners on the example of a public school. A sample of 15 pedagogical staff members were interviewed and qualitative inductive content analysis was used. The results reveal that the implementation of learner-centered teaching is influenced by the school day schedule, assessment and the learning environment. As factors supporting the development of self-regulated learners, the results highlighted the use of a self-regulated learner's diary in primary classes and the addressing of goal setting, reflection and learning strategies in subject lessons. The results provide an input for school management decision making in the studied school and may help achieving the same objectives in other schools. Keywords: *self-regulation, self-regulated learner, student-centered teaching, assessment, motivation, qualitative inductive content analysis.*

SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	4
1. TEOREETILISED LÄHTEKOHAD.....	5
1.1. Nüüdisaegne õpikäsitus.....	5
1.2. Ennastreguleeriv õppija üldhariduskoolis.....	6
1.3. Õppekorraldus.....	8
2. METOODIKA.....	10
2.1. Uuritava kooli taust.....	10
2.2. Valim.....	11
2.3. Andmekogumine.....	11
2.4. Andmeanalüüs.....	12
3. TULEMUSED.....	13
3.1. Arvamused ja soovitused õppijast lähtuva õppe rakendamise kohta.....	14
3.2. Arvamused ja soovitused ennastreguleeriva õppija arengu toetamise kohta.....	20
4. ARUTELU.....	25
TÄNUSÕNAD.....	30
AUTORSUSE KINNITUS.....	30
KASUTATUD KIRJANDUS.....	31
LISAD	
Lisa 1. Uuringus osalemise nõusoleku vorm	
Lisa 2. Intervjuu kava	

SISSEJUHATUS

Haridusvaldkonna arengukavas 2021-2035 (2021) on sõnastatud eesmärk, et põhihariduses tuleb panna alus ennastjuhtiva õppija kujunemisele ning see tagab valmisoleku elukestvaks õppeks. Lisatud on selgitus, et õppijast lähtuv õpe saab olla edukas, kui õppijad on ennastjuhtivad ning neil on võimalus valida enda huvidest ja võimetest lähtuv õpitee.

Eesti üldhariduskoolides esineb kümnendite tagustest aegadest juurdunud jäigalt reguleeritud õppekorraldust, mis tulenevalt ajajärgust, mil see oli valdav, ei toeta ennastjuhtiva/-reguleeriva õppija arengut. On teemavaldkondi, mille õppimise vastu õpilased huvi ei tunne nende vähese seotuse tõttu igapäevaeluga või sotsiaalse keskkonnaga (Teppo *et al.*, 2017). Hindamine sageli ei toeta õppimist, vaid keskendub ainult teadmiste omandamise kontrollimisele (Pedaste, 2017). Õpetajate sõnul on õppijad üldiselt passiivsed ning õpimotivatsioon kooliaastate jooksul aina väheneb, sageli õpitakse vaid hinde saamiseks (Martens *et al.*, 2010). Varasemad uurimused (nt Brifk, 2020) on näidanud, et nüüdisaegne õpikäsitus (NÕK) ei ole Eestis oodatud määral rakendunud ning selle põhjuseks võivad olla koolipäeva korraldusega seotud tegurid, juhtide ja õpetajate konservatiivsus, aga ka ühtse arusaamise puudumine õppimise olemusest, eesmärkidest ja meetoditest.

Haridus- ja teadusministeeriumi hinnangul annab uus õppekava koolidele varasemast oluliselt suurema autonoomia õppe korraldamiseks ning lubab koolidel õppetööd paindlikumalt korraldada (Linde, 2022). Samas, nüüdisaegse õpikäsituse mudel vajab veel koolides rakendumiseks aega just õpetajate ettevalmistuse täienemiseks. Üheks probleemkohaks on õppija toetamine: kuidas tõsta õpimotivatsiooni ja võimestada õpilast seadma eesmärgi ning võtma vastutust, et muuta õppimisprotsess tema jaoks tähenduslikuks (Varblane, 2022).

Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035 (2021) sihile – saavutada õppijast lähtuva õppe rakendamisel edu ning et meie õppijad on ennastjuhtivad ja saavad valida oma huvidest ja võimetest lähtuva õpitee – jõudmine sõltub õppekorraldusest meie üldhariduskoolides ning sellele paneb aluse ennastreguleeriva (ER) õppija arendamine, kes on motiveeritud, eesmärgistab oma õppimist ja teeb seda elukestvalt (Alvi & Gillies, 2021). Sealjuures, õpilaste huvide ja hinnangute kujunemisel on määrava tähtsusega õpetaja roll (Teppo *et al.*, 2017). Tänapäeval ei ole õpetaja enam infoallikas, vaid seoste looja ja õpilaste väärtushoiakute kujundaja (Eesti elukestva õppe ..., 2020). Õppe korraldamise abil tänapäevaste teaduslike tõendus põhiste käsitustega kooskõlaliseks ning õpetajate teadlikkuse ja ettevalmistuse parendamise kaudu saaksid Eesti üldhariduskoolid uue riikliku õppekava

raamistikus jõuda NÕK-i ja ennastreguleeriva ning motiveeritud õppija toetamiseni. Selle eesmärgi poole liikumisel on möödapääsmatu kooli juhtkonna toetus õpetajatele ja õpieesmärkide saavutamist toetav õppekorraldus.

Seni ei ole üldhariduskoolide pedagoogilise personali ega juhtkonna arvamusi, ootusi ega kogemusi, mis puudutab õppijast lähtuva õppe rakendamise häid praktikaid ja ER-õppija toetamist ning tekkida võivaid kitsaskohti, väga palju uuritud. Kui tahame Eesti üldhariduskoolide toel jõuda Haridusvaldkonna arengukavas 2021-2035 seatud sihtideni, siis tuleks põhjalikumalt uurida, millised kooli tasemel tehtavad õppekorralduslikud regulatsioonid ja otsused soodustavad NÕK-i mudeli rakendamist ning selgitada välja parendust vajavad valdkonnad, samuti seda, milliseid kogemusi ja teadmust kooli tasandil Eestis selle valdkonna arendamisega seoses on ning milliseid ettepanekuid saaksime arvesse võtta järgmiste sammude kavandamisel. Tulenevalt sellest on käesoleva uurimuse eesmärk välja selgitada kooli õpetajate, juhtkonna ja tugispetsialistide arvamused ja soovitusel õppijast lähtuva õppe rakendamise ja ennastreguleeriva õppija arengu toetamise kohta ühes Eesti põhikoolis.

1. TEOREETILISED LÄHTEKOHAD

1.1. Nüüdisaegne õpikäsitus

Õpikäsitus on arusaam õppimise olemusest, õppimisele seatud eesmärkidest, õpimeetoditest ja õppeprotsessis osalevate erinevate osapoolte rollist (Eesti elukestva õppe ..., 2020).

Nüüdisaegne õpikäsitus hõlmab kolme suurt nüüdisaegsele haridusele seatud sihti: elukestev õpe, avatud ja seoseid loova hoiaku kujundamine, dünaamilise teadmiste ja oskuste baasi loomine (Haridusvaldkonna arengukava..., 2021; Tamm *et al.*, 2017). Nüüdisaegse õpikäsituse mudel kaasab tervikuna nii õpetamis- kui õpikäsitust ega erine olulisel määral kõrghariduse ja üldhariduse tasemel (Tamm *et al.*, 2017). Sellest tulenevalt võime nüüdisaegse õpikäsituse mudelit vaadelda kui universaalset õppija eest ning tasemest sõltumatut raamistikku.

Lisaks õpetajate õpetamisele ja õpilaste õppimisele on nüüdisaegse õpikäsituse kirjeldamisel oluline vaadelda ka õpetamis- ja õpikäsitust mõjutavaid regulatsioone (sh õppekava), toetavaid protsesse (õpetamine ja juhtimine) ning haridusasutuse organisatsioonikultuuri ehk tervikuna kogu keskkonda, milles õpetamine-õppimine toimub (Tamm *et al.*, 2017). Nüüdisaegne õpikäsitus tugineb konstruktivistlikele teooriatele, kus vastutus õppimise eest on õppijal, kes on motiveeritud seadma iseendale õpieesmärgid, leidma

lahendusi, sealhulgas tegema seda koostöiselt, seostama aktiivselt olemasolevat teadmist uuega (Smit *et al.*, 2014). Nüüdisaegse õpikäsituse mudeliga kooskõlalisel on tänapäevane õppijat toetav õpikeskkond õppijakeskne, pakutav õpe on õppijast lähtuv, tema eripära ja vajadusi väärtustav ning õpimotivatsiooni toetav (Smit *et al.*, 2014). Õpimotivatsiooni soodustamine ja säilitamine on ER-õppija kujundamisel ja arendamisel võtmetähtsusega komponent (Alvi & Gillies, 2021).

Kokkuvõtlikult saame järeldada, et nüüdisaegse õpikäsituse mudeli rakendamine kätkeb endas õppekorraldust, mis on õppijast lähtuv ning ER-õppija isiklike õpieesmärkide seadmist ja tema õpimotivatsiooni toetav.

1.2. Ennastreguleeriv õppija üldhariduskoolis

Eesti Haridusvaldkonna arengukavas 2021–2035 (2021) on sõnastatud eesmärk panna põhihariduses alus ennastjuhtiva õppija kujunemisele, mis annab valmisoleku elukestvaks õppeks. Teaduskirjanduses eristatakse enesejuhitud ja enesereguleeritud õppimise mõisteid. Enesejuhitud õppimine on laiem makrotasandi konstrukt, mis põhineb täiskasvanud õppija käsitusel väljaspool formaalharidust, samas kui ER-õppimine rakendub valdavalt formaalhariduse keskkonnas nooremaealiste õppijate puhul (Durall & Gros, 2014). Oma õpitegevust reguleerivad ehk ER-õppijaid iseloomustab sisemine motivatsioon, isikliku arengu püüdlus ja sügav õpihoiak, nad seavad endale õpieesmärke ning suunavad oma tegevust ja jõupingutusi nende poole liikumiseks (Alvi & Gillies, 2021). Õpilastele on võimalik näidata õpitava olulisust ja tähenduslikkust eluliste kontekstide kaudu ning suurendada seeläbi õpimotivatsiooni (Teppo *et al.*, 2017). Usk enesearendamise tõhususse avaldab suurt mõju õppija positiivsele meelestatusele ning toimetulekule keerukates olukordades (Usher & Schunk, 2018). Seejuures on ääretult tähtis, et ER-õppija arendamisega alustataks juba varases koolieas (Alvi & Gillies, 2021).

Eneseregulatsioon on aktiivne, konstruktiivne protsess, kus õppijad seavad oma õpitegevuseks eesmärke ning jälgivad, reguleerivad ja kontrollivad oma tunnetuslikkust (kognitsiooni), motivatsiooni ja käitumist juhitud oma eesmärkidest ja keskkonna poolt seatud kontekstuaalsetest võimalustest (Pintrich, 2000). Kui ennastjuhtiv täiskasvanud õppija kujundab oma õpitee ja loob oma õpikeskkonna valdavalt ise, siis noore ER-õppija õpikeskkonna ja õpiülesanded kujundab õpetaja ja laiemalt kool. Mõlema puhul eristatakse kaht dimensiooni: eneseregulatsioonioskus kui võime või sisemine isikuomadus ja enesereguleeritud õppimine kui väline tegevus või protsess (Tamm *et al.*, 2017). Mõlema dimensiooni puhul rakenduvad samad tegevusfaasid: aktiivne osalemine õppeprotsessis,

eesmärgistatud õppetegevus, metakognitsioon ja sisemine motivatsioon (Winne & Hadwin, 1998; Pintrich, 2000). Eneseregulatsioon hõlmab järgnevaid tegevusfaase: planeerimine ja eesmärkide seadmine, protsesside monitoorimine, oma tegevuse erinevate aspektide kontrollimine ja reguleerimine, refleksioon (Pintrich, 2000). Pintrich ja de Groot (1990) toovad esile, et ER-õppimine hõlmab metakognitiivsete strateegiate rakendamist kognitiivse õppetegevuse planeerimisel, monitoorimisel ja kohandamisel õppija isikuomadustest ja vajadustest lähtuvalt, samuti seda, et metakognitiivsete oskuste teadlik kasutuselevõtt eeldab õppijatelt motivatsiooni seda teha.

Õpimotivatsioon

Õpimotivatsiooni soodustamine ja säilitamine on ER-õppija arendamise seisukohalt võtmetähtsusega ning mängib olulist rolli õppija õpihoiaku kujunemisel ning tema õppimise tõhususe tagamisel (Alvi & Gillies, 2021). Seega, ER-õppija arendamine kätkeb, et õppija on motiveeritud ehk tema õpimotivatsioon on toetatud ning sellest tulenevalt on õppija õppeprotsessis aktiivne nii õppesisu suuna valikul kui ka personaalsete eesmärkide seadmisel. Kui õppesisu seostub lähedalt eluliste olukordadega või veelgi enam – tuleneb iga õpilase enda kogetava pinnalt – toetab see õppija arengut kõige enam, isiklik suhestumine õpitavaga paneb aluse sisemise motivatsiooni tekkeks ning koostõiseks õppimiseks sarnaselt kogevate õppijatega (Alvi & Gillies, 2021).

Üks oluline õpimotivatsiooni mõjutav õppijast lähtuv faktor on hindamine (Panadero, 2023; Queen, 2000). Varasemast koolides levinud kokkuvõttev hindamine peaks asenduma nüüdisaegse õpikäsituse mudeliga kooskõlalise õppijast lähtuva, õpimotivatsiooni toetava ja õppija individuaalsust arvestava hindamisega, sealhulgas enesehindamise ja refleksiooniga ning õpikaaslase hindamise või tagasisidestamisega (Tamm *et al.*, 2017). Hindamise ühe olulise aspektina kaasneb õppijas hinnatava õpiväljundi baasil ka mõistmine, mida ja millisel tasemel ta on õppinud. Sellest tulenevalt, hinnates õpilaste metakognitiivsete strateegiate rakendamise oskusi õpipäeviku, refleksiooni või mõne muu meetodi abil teadvustame õpilastele, et arendame neis lisaks ainealastele õpioskustele teadlikult ka eneseregulatsioonioskust ning see aitab kaasa õppijale sobivate õpistrateegiate omandamise ja ER-õppija omaduste-oskuste arengule (Panadero, 2023).

Eelnevast tulenevalt nähtub, et õppijate eneseregulatsiooni toetamine eeldab kooli tasandil õppekorralduslikult tingimuste loomist, et õpe muutuks õppijatele tähenduslikuks, nad oleksid motiveeritud seadma isiklikke õpieesmärke, oskaksid oma arengut reflekteerida ning näeksid õpitava seost tuleviku vajadustega. Seetõttu on vajalik senisest põhjalikumalt

uurida, millised võimalused Eesti üldhariduskoolides selle sihi poole liikumisel on ning kuidas on õppekorralduslike otsuste abil võimalik ER-õppija arengut senisest enam toetada.

1.3. Õppekorraldus

Koolipäeva ajakava ja tunniplaan

Haridus- ja teadusministeeriumi hinnangul annab uus õppekava koolidele suurel määral otsustusõigust koolis õppe korraldamiseks ning õppetöö paindlikumaks muutmiseks (Linde, 2022). Kooli poolt tehtavad õppekorralduslikud otsused saavad oluliselt mõjutada õppijast lähtuva õppe rakendamist ja ER-õppija arengu toetamist.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010) sätestab ainetunni arvestuslikuks pikkuseks 45 minutit, ent võimaldab koolidel õpet korraldada ka kuni kaks korda pikemate tundidega. Mitmetes Eesti üldhariduskoolides on seda teed mindud ja ainetundide pikkust muudetud (Pedaste, 2023). Queen (2000) toob välja, et kaks korda pikemad ainetunnid ehk nn topelttunnid aitavad kaasa mitme probleemi lahendamisele: õpilastel on võimalus ainet rohkem süvitsi õppida, vähem aega kulub vahetundides ühest klassiruumist teise liikumisele, kooli mikrokliima ja õpiatmosfäär on muutunud vabamaks ning vähenenud on distsipliini rikkumiste arv ja koolist väljalangevus. Paljudel juhtudel on just uutal alustel kooli tunniplaani loomine võimaldanud kooli õppekava edasist arendamist (Queen, 2000). Samuti tuuakse välja, et pikemate tundidega kaasneb vähem killustatud päevakava ning õpilased ei pea oma tähelepanu jagama ühekorraga nii paljudele õppeainetele ning see võimaldab paremat süvenemist ning teemale keskendumist (Pedaste, 2023). Pedaste (2023) toob välja ka selle, et pikemad ainetunnid võimaldavad õpetajal ette valmistada sisukamaid ja huvitavamaid tunde. Need omakorda mitmekesistavad õpet ja toetavad õpilaste õpihuvi. Pikemas ainetunnis on võimalik rohkem varieerida erinevaid meetodikaid või kasutada neid, mida lühikese tunni aeg ei võimaldaks, kaasata õpilasi enam aktiivõppemeetodites ning luua õpilaste vahelist interaktsiooni ja koostöist õppimist (Queen, 2000). Väiksem arv pikemaid tunde ühes õppepäevas tähendab õpilase jaoks igaks õppepäevaks vähem erinevaid tunnikontrolle ja koduülesandeid, lisaks toob see ka õpetajale kaasa vähem killustatud igapäevast ettevalmistustööd ning väiksema arvu õpilaskontakte (Canady & Rettig, 1995; Queen, 2000). Vähem aineid ühel päeval tähendab, et kaalult kergemaks muutub ka õpilase koolikott. Uurimused kinnitavad, et üleminek lühikestelt tundidelt pikkadele on saanud positiivse tagasiside nii õpetajatelt kui kooli juhtkonnalt, õpetajad toovad esile paranenud interaktsiooni õpilastega ning võimalust rakendada uusi õpistrateegiaid, samuti kooli juhtkond leiab, et

paranenud on õpetajate võimekus mitmekesisemate õpistrateegiatega kasutusele võtmiseks (Zepeda & Mayers, 2006).

Pikkade tundide miinuspoolel toob Queen (2000) esile ainetundide vahelised pikemad pausid ning iseseisva töö mahu võimaliku kasvu õpilastele, samuti selle, et õpetajad vajavad pikkadele tundidele üleminekul vähemalt esimesel aastal olulist tuge juhtkonnalt ja vastavaid koolitusi, et oma tunde sisukalt ja erinevaid õpimetoodikaid varieerides selliselt ette valmistada, et õpetaja poolset loengu vormis õpetamise osa minimeerida asendades seda õppijate tähelepanu köitvamate ja motivatsiooni paremini toetavate tegevustega. Kuna kooli juhtkonnal on õpetajate toetamisel võtmetähtsusega roll, eeldab see ka neilt vastava teemalistes koolitustes osalemist (Zepeda & Mayers, 2006). Uurijad on välja toonud, et just võõrkeeleõppes on sagedasem kohtumine kontakttundides iseäranis oluline ning väiksem arv pikki tunde nädala jooksul ei mõju toetavalt (Thayer & Shortt, 1999). Leitud on ka seda, et kui õppeainetes, näiteks muusika ja kunst, on tunnikoormus sedavõrd väike, et pikad tunnid ei jagune üle kogu õppeaasta, vaid ainult semestriks või poolaastaks, siis see võib kaasa tuua juba omandatud oskuste taandumise (Canady & Rettig, 1995).

Õppimine ei toimu pelgalt klassiruumis, vaid kõikjal. Avatud õpperuum, õppimine väljaspool traditsioonilist klassiruumi, õpipesad koolimaja eri paigus, õuesõppeklass jm nüüdisaegse õpikäsituse mudeliga hästi sobituvad õppevormid on kaasaegse koolikeskkonna loomulik osa. Queen (2000) tõdeb, et õpetajad võiksid senisest loomingulisemalt ning paindlikumalt kavandada õpiülesandeid, mille täitmine toimub väljaspool klassiruumi. Kui osa ainetunni õpiülesannetest viivad õpilase klassiruumist välja ja ka õue, tagab see õpilasele vajaliku liikumise ning toetab tema füüsilist heaolu.

Kokkuvõtteks saab järeldada, et koolipäeva ajakava ja tunniplaan õppekorraldusliku meetmena võivad luua eeldusi nii õppijast lähtuva õppe rakendamiseks kui ER-õppija arengu toetamiseks, samas see regulatsioon üksinda ei pruugi veel tagada nende sihtideni jõudmist.

Õppijat toetav ja õppijast lähtuv hindamine

ER-õppija kujunemise ja arendamise toetamine eeldab iga õpilase individuaalsust arvestava parima tagasisidestamise ja hindamise meetodi valimist. See tähendab, et õpetaja poolt loodud õppeaine hindamisjuhend ei ole koostatud ühesugusena tervele lennule või isegi ühele klassile ning ei püsi muutumatuna aastast aastasse. Hindamine peaks olema paindlik õpilase individuaalsuse arvesse võtmisel ja lähtuma sellest (Panadero, 2023).

Üldhariduskoolis on õpetajal võimalik võtta oma õppeaines klassiti kasutusele erinevaid hindamismeetodeid, kui vaid kooli õppekorraldus seda võimaldab. Queen (2000)

tõdeb, et ER-õppija arendamise toetamisel on eriti oluline just enesehindamise roll. Õppija seab endale eesmärgid ning hindab nende täitmist võrreldes enda õpitulemusi oma varasemate saavutuste ja tasemega. Õpetajal hinnata kõiki õpilasi ühe mõõdupuuga nende isikupära ja individuaalsust arvestamata, kokkuvõtvalt kontrolltööde ja testidega ei pruugi anda õpilasele personaalselt suunatud ja tähenduslikku tagasisidet, ega toetada tema õpimotivatsiooni. See on eriti oluline haridusliku erivajadusega õpilaste puhul, kuid ka andekate toetamisel (Panadero, 2023).

Eelneva põhjal võib järeldada, et õppijast lähtuva õppe rakendamine ja ER-õppija arengu toetamine eeldab koolilt kaalutletud õppekorralduslikke otsuseid, mis tuginevad tõenduspõhistel uurimistulemustel. Seni ei ole üldhariduskoolide pedagoogilise personali ega juhtkonna arvamusi, ootusi ega kogemusi antud valdkonnas väga palju uuritud. Selleks, et Eesti üldhariduskoolide panus aitaks jõuda Haridusvaldkonna arengukavas 2021-2035 (2021) seatud sihtideni, tuleks põhjalikumalt uurida, milliseid kogemusi ja teadmusi kooli tasandil Eestis selle valdkonna arendamisega seoses on, kuid ka seda, milliseid pedagoogilise personali ettepanekuid saaksime arvesse võtta järgmiste sammude kavandamisel.

Käesoleva magistritöö uurimisprobleem kirjeldab probleemkohti ühe üldhariduskooli kogemuse põhjal seoses õppekorraldusega, mis vajab muudatusi nüüdisaegse õpikäsituse ja kitsamalt õppijast lähtuva õppe rakendamise tõhustamiseks ning ER-õppija arendamise toetamiseks. Sellest tulenevalt on käesoleva uurimuse eesmärk välja selgitada kooli õpetajate, juhtkonna ja tugispetsialistide arvamused ja soovitused õppijast lähtuva õppe rakendamise ja ennastreguleeriva õppija arengu toetamise kohta ühes Eesti põhikoolis. Eesmärgi täitmiseks sõnastati kaks uurimisküsimust:

1. Millised on kooli õpetajate, juhtkonna ja tugispetsialistide arvamused ja soovitused õppijast lähtuva õppe rakendamise kohta?
2. Millised on kooli õpetajate, juhtkonna ja tugispetsialistide arvamused ja soovitused ennastreguleeriva õppija arengu toetamise kohta?

2. METOODIKA

2.1. Uuritava kooli taust

Uuritava kooli pidaja on kohalik omavalitsus, koolis õpib ca 550 õpilast ja töötab umbes 40 õpetajat. Koolis on kolmandat aastat kasutusel koolipäeva ajakava ja tunniplaan, mis koosneb 80-minutilistest ja vähemal määral 45-minutilistest õppetundidest, õppepäeva keskel on 45 minuti pikkune lõunapaus. Koolipäev algab kell 8.

2.2. Valim

Valimi moodustamiseks kasutasin sihipärast valimit (Rämmer, 2014). Liikmete valikul lähtusin sellest, et valimis oleks õpetajaskonna esindajad tüüpilisematest rollidest (klassiõpetaja, aineõpetaja, väikeklassi õpetaja, sotsiaalpedagoog), aga ka juhtkonna liikmed. Õpetajate valimisel konsulteerisin kooli õppejuhiga. Samuti lähtusin lihtsa kättesaadavuse, leitavuse või uuritavate koostöövalmiduse põhimõttest (Rämmer, 2014). Valimi suurus oli 15 töötajat: õpetajaid 9, juhtkonna liikmeid 3 ja tugispetsialiste 3. Kõigi valimi liikmeteni jõudsin otsekontakti teel, äraütlemisi ei olnud.

Kooskõlas Hea teadustavaga (2017) küsisin uuritavatelt nõusolekut uuringus osalemiseks. Iga uuritav sai intervjuu eel võimaluse tutvuda uuringus osalemise nõusoleku vormiga (Lisa 1) ja selle kohapeal allkirjastada. Vorm sisaldas uurimuse pealkirja, eesmärgi, infot selle kohta, milleks andmeid kogutakse ning kuidas neid kasutatakse, samuti seda, kuidas andmeid säilitatakse ning kellel ja kui kaua on andmetele ligipääs. Lisaks sisaldas nõusoleku vorm uuritavate õigust iga hetk nõusolekust loobuda, samuti uurija kontaktandmeid, nagu soovitab Tartu Ülikooli eetikakeskus (2017). Uuritavate andmed jäävad töös konfidentsiaalseks, mistõttu ei seostata vastuseid soo, vanuse ega õpetatava ainega. Kogutud andmed ja uuritavate nõusolekud hävitatakse peale uurimistöö kaitsmist.

2.3. Andmekogumine

Lõputöö eesmärgi saavutamiseks ja uurimisküsimustele vastuste leidmiseks viisin läbi fookusgruppide poolstruktureeritud intervjuud, mis aitavad välja selgitada osalejate vastused uurimisküsimustele (Laherand, 2008; Mayring, 2014). Toimus neli fookusgrupi intervjuud. Esimeses fookusgrupis osales kolm juhtkonna liiget ja teises fookusgrupis kolm tugispetsialisti. Õpetajad jaotasin kahe fookusgrupi vahel kaalutlusel, et suures grupis võib osa intervjuueeritavate panus jääda väiksemaks ja väiksemas grupis väheneb ka üksteisele vaheleraäkimise tõenäosus. Esimeses õpetajate fookusgrupis osales neli aineõpetajat ja teises fookusgrupis kolm aineõpetajat ning kaks klassiõpetajat.

Intervjuud salvestasin diktofoniga helifailideks. Intervjuu kava usaldusväärse suurendamiseks viisin 2023. aasta detsembris läbi intervjuu piloteerimise ühe valimi kriteeriumitele vastava õpetajaga. Selle abil sain hinnangu, kas küsimused on uuritavatele arusaadavad ja kas kõigile uurimisküsimustele õnnestub intervjuuga vastused koguda, samuti hindasin intervjuule kuluvat aega. Pilotintervjuu läbiviimine andis võimaluse harjutada intervjuueerimist enne fookusgruppidega kohtumist. Pilotintervjuu järel ning enne

fookusgruppide intervjuerimist tegin intervjuu küsimustes kohandusi ja täiendusi, seetõttu pilootintervjuu andmeid põhiuurimuses ei kasutatud: muutsin küsimuste järjekorda ja eraldasin õpetajatele mõeldud küsimused, samuti muutsin osa küsimuste sõnastust selgema arusaamise huvides. Andmekogujana õppisin pilootintervjuu baasil ka seda, kuidas jääda intervjuu käigus oma enda arvamustega ja küsimuste küsimise viisiga neutraalsele pinnale ning võimalikult tagaplaanile, et vähendada mõju uuritavate vastustele.

Intervjuu kava algas töö eesmärgi ja uurimisküsimuste tutvustamisega, sellele järgnes taustaküsimuste plokk ning seejärel põhiosa küsimuste plokk (Lisa 2). Põhiosas olid välja toodud eraldi küsimused, mida küsisin vaid õpetajatelt. Intervjuu kava lõppes lõpuküsimuste ja kokkuvõttega. Kogu intervjuu vältel kasutasin peamiselt vaid avatud küsimusi. Intervjuu kava on lisatud käesoleva töö lisadesse (Lisa 2).

Intervjuude alguses tutvustasin magistritöö eesmärki ning intervjuu kava struktuuri ja palusin läbi lugeda uuringus osalemise nõusoleku vormi. Osalejad andsid uuringus osalemiseks vabatahtlikult informeeritud nõusoleku ja kinnitasid selle allkirjaga. Intervjueritavatele meenutasin ka seda, et neil on igal ajal õigus uuringus osalemisest loobuda. Intervjuude lõpus kordasin üle konfidentsiaalsuse põhimõtted, et uuring vastaks uurimuse eetika nõuetele (Strömpl, 2020). Kõikide intervjuude kestus oli ligikaudu 1 tund ja 10 minutit.

Uuritavate konfidentsiaalsuse tagasin sellega, et esitasin tulemused anonüümselt. Intervjuude käigus küsisin küll uuritava ametit, kuid töös neid andmeid ei kasutanud, need olid vajalikud vaid valimi iseloomustamiseks. Kogutud andmed on talletatud konfidentsiaalselt ning juurdepääs neile on vaid uurijal, kes viib läbi andmeanalüüsi ning kaaskodeerijal. Andmeid säilitatakse kodeeritud kujul autori arvutis kuni magistritöö kaitsmiseni, misjärel andmed kustutatakse.

2.4. Andmeanalüüs

Andmeid analüüsisin kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Seda kasutatakse juhul, kui varasemad teadmised uuritavast puuduvad või on killustatud (Elo & Kyngäs, 2008). Helisalvestiste tekstiliseks muutmiseks kasutasin sõna-sõnalist fokuseerimata transkribeerimist, mille puhul ei lisata teksti transkriptsioonimärke, mõtete ja lause lõppude eristamiseks kasutatakse tavalisi kirjavahemärke (Linno, 2020). Andmete transkribeerimiseks kasutasin veebipõhist kõnetuvastus- ja transkriptsiooni tarkvara (Olev & Alumäe, 2022), mis asub veebilehel <https://tekstiks.ee>. Transkriptsioonist eemaldasin isiku tuvastamist võimaldavad andmed, isikute nimed asendasin koodidega. Juhtkonna liikmete intervjuu

transkriptsiooni maht oli 23 lehekülge, tugispetsialistidel 22 lehekülge ja õpetajate kahe intervjuu transkriptsioonide maht oli kokku 43 lehekülge. Transkriptsioonide kogumaht oli 88 lehekülge.

Sisuanalüüsiks kasutasin keskkonda QCMap (Fenzl & Mayring, 2017), kuhu sisestasin uurimisküsimused ning laadisin intervjuude transkribeeritud tekstifailid. Tekstis märgistasin uurimisküsimuste kaupa tähenduslikke üksusi, millest sõnastasin koodid. Koodid koondasin sarnaste tunnuste alusel alamkategoriatesse ning peakategoriatesse.

Andmeanalüüsi usaldusvääruse tagamiseks kasutasin kaaskodeerija abi. Sarnase tähendusega koodid kategoriseerisin alam- ja peakategoriatesse (Tabel 1). Loodud koodid koos tähenduslike üksuste, alam- ja peakategoriatega tõin tabelitöötlusprogrammi MS Excel.

Tabel 1. Peakategooria loomine koodidest 2. uurimisküsimuse näitel: *Millised on kooli õpetajate, juhtkonna ja tugispetsialistide arvamused ja soovitused ennastreguleeriva õppija arengu toetamise kohta?*

Koodid	Alamkategooria	Peakategooria
ER_eesmärgistamine_pos	Õppe tähenduslikkus	Õpilase tasand
ER_refleksioon_sovitus		
ER_päevik-märkmik_neg	ER-õppija päevik	
ER_päevik-märkmik_sovitus		

Andmeanalüüsil leidsin, et kodeerijate vaheline kooskõla on hea, tähenduslikke üksusi märkisime kaaskodeerijaga samade koodidega ning eriarvamusi ega küsimusi ei esinenud.

3. TULEMUSED

Käesoleva uurimuse eesmärk oli välja selgitada kooli õpetajate, juhtkonna ja tugispetsialistide arvamused ja soovitused õppijast lähtuva õppe rakendamise ja ennastreguleeriva õppija arengu toetamise kohta ühes Eesti põhikoolis. Tulemused esitatakse uurimisküsimuste kaupa lähtuvalt loodud peakategoriatest. Tulemusi illustreeritakse tsitaatidega intervjuude käigus kogutud andmetest, tsitaadid esitatakse muust tekstist eraldatult ja kaldkirjas ning algavad intervjuueeritava tähisega. Parema arusaamise huvides võib tsitaatide sõnastus olla toimetatud. Tsitaatides on uuringu seisukohast ebaoluline osa asendatud /.../ märgistusega ning uurijate

märkused on lisatud nurksulgudes. Tähistuste puhul näiteks J2 tähistab juhtkonna fookusgrupi liiget (juhtkonna liige 2), T1 tugispetsialistide fookusgrupi liiget (tugispetsialist 1), õpetajate fookusgrupi liiget tähistab AÕ7 (aineõpetaja 7) ja KÕ1 (klassiõpetaja 1).

3.1. Arvamused ja soovitused õppijast lähtuva õppe rakendamise kohta

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada saada, millised on kooli õpetajate, juhtkonna ja tugispetsialistide arvamused ja soovitused õppijast lähtuva õppe rakendamise kohta.

Andmeanalüüsi tulemusena moodustus neli peakategooriat: õppe planeerimine, koolipäeva ajakava, õpetaja tasand ja õpikeskkond.

Õppe planeerimine

Fookusrühmades kirjeldati, et õppijast lähtuva õppe rakendumisele on tublisti aidanud kaasa tunniplaanijärgsete huvitundide sisseviimine 1. kooliastmes. Leiti, et nii õpetajatele kui õpilastele huvitunnid väga meeldivad ning et see on just see tund, kus õpilane puutub kokku mingi konkreetselt teda ennast huvitava oskusega või tegevusega. Lisaks rõhutasid uuritavad ka seda, et huvitundide tõhusust õppijast lähtuva õppe rakendamisel toetab asjaolu, et õpilased saavad igal trimestril valida endale uue huvipakkuva huvitunni.

Intervjuudes arutleti ka selle üle, et huvitunnid võiksid jätkuda 2. kooliastmes ning muutuda seal sisult veelgi põnevamaks, aga ka keerukamaks, et pakkuda õppijatele rohkem eakohast väljakutset. Samuti leiti, et huvitundide jätkumine 2. kooliastmes võiks toetada õpilaste loovkirjutamise oskust ja olla seotud mõne loodusainega, et tekitada õpilastes juba ette huvi nende loodusainete vastu, mis tulevad õppekavasse 3. kooliastmes, nagu näiteks keemia.

J1: Aga miks ei või olla niimoodi, et teine kooliaste, need valikud, mis on antud, see valik on seotud loovkirjutamisega, see võib olla seotud mingi loodusainega, mingi keemia, no tähendab süvendatud natukene, et huvi tekitada, et kui ta jõuab 8. klassi ja tal on keemia tund, ta ütleb, aa, ma tean, me tegime ühel trimestril igavesti vahvaid asju, ja nii lapse huvi selle aine vastu kohe kasvab.

Õppijast lähtuva õppe rakendamise teise viisina nimetasid uuritavad valikaineid, mida antud koolis ei ole praegu kasutusele võetud, kuid millel nähti potentsiaali nii õppe mitmekesistamisel kui ka õppija õpimotivatsiooni toetamisel. Valikainete tundide puudumise põhjusena tõid intervjuueeritavad välja ressursipuuduse: olemasolevad õpetajad on juba liialt koormatud, kuid uusi õpetajaid ei ole piirkonnas kerge leida ja nende töö tasustamiseks napib vahendeid. Lisapõhjusena nimetati ka seda, et õpilaste nädala tunnikoormus on juba täis ning valikaineid ei saa selle tõttu lisada. Teisalt tehti ettepanek, et valikaineid võiks õpilastele pakkuda õppeaasta jooksul näiteks kahel korral valikainete nädala raames, mis asendab

tavapärase tunniplaani järgse õppe ning pakub õpilastele nii õppe mitmekesistamist kui ka toetab nende õpihuvi.

AÕ2: /.../ võiks mõelda selliseid [variante] õppetöö mitmekesistamiseks, kuna talvine aeg on selline pime, et võib-olla /.../ teha ka nagu selliseid valikaine nädalaid näiteks, või kus ei olegi seda matemaatikat või eesti keelt, vaid ongi mingid muud, kuhu nad saavad registreerida, mingid töötoad ja mingid asjad /.../ et see pakub võib-olla õpilasele sedasama motivatsiooni.

Intervjuudes arutleti ka selle üle, kuidas õpet õpilase jaoks huvitavamaks muuta ja mitmekesistada ning leiti, et sellele aitab kaasa aineülesannete projektülesannete kavandamine ja ainetevaheline lõiming. Projektülesannete suure plussina tõid uurimuses osalenud esile seda, et õpe muutub seeläbi ainekesksest eluliseks ning probleemipõhiseks – õpilased õpivad lahendama elulisi probleemülesandeid, samas lõimides õppeainete õppesisu ja õpioskusi. Leiti, et eluline ja õppijast lähtuv õppesisu toetab õpihuvi ning aitab muuta õppe õpilasele tähenduslikumaks. Peale selle leiti, et projektõppe ülesanded toetavad õppimist väljaspool tavapärasest klassiruumi ning ka õues, samuti väljaspool tavapärasest tunniplaani järgset õppeaega, näiteks õhtusel ajal. Näitena toodi iga-aastane kooli sündmus “Õhtuga targemaks”, kus pärast tavapäraseid koolitunde toimuvad koolimajas ja selle ümbruses õpetajate poolt läbiviidavad õpitoad eluliste ja kaasahaaravate ülesannetega.

AÕ5: Siis mulle jätkuvalt väga meeldib see "Õhtuga targemaks" sündmus meie koolis, et see on justkui õhtune vabaaja üritus, aga samas see tegelikult on õppepäev, see on väga intensiivne õppepäev tegelikult nendele, kes osalevad ja ta on sellises vormis, et paljud lapsed tulevadki: oi nii lahe, teeme midagi. Samas õpivad ka.

Uuringus osalejad nimetasid õppe mitmekesistamise võimalustena tehnoloogia kasutamist. IT-vahendite lai kasutamine tagab intervjueeritavate sõnul mitmekülgsema meetodilise lähenemise ja aitab kinnistada õpitavat erinevat tüüpi õpiülesannete varal kasutades erinevaid digikeskkondi ja -tehnoloogiaid. Miinusena nimetati õpilaste suhteliselt nõrka arvutikasutusoskust, samuti seda, et digivahendeid napib ja nad on amortiseerunud, vahel ka rikkis. Samas leiti, et õppes võiks rohkem julgustada õpilasi kasutama oma isiklikke nutiseadmeid, näiteks telefone, mille käsitsemises nad on osavad.

Intervjuudel arutleti ka iseõppepäevade ehk iseseisva e-õppe rakendamise teemal ning leiti, et lisaks õppe mitmekesistamisele annaks see õpetajatele võimaluse tegeleda samal ajal koostöiselt kooli ja õppe arendamisega ning enesearenguga, kuid negatiivsena toodi välja see, et kui e-õppepäev lisab õpetajale pärast töökoormust juurde õpilaste tööde hindamise ja tagasisidestamise näol, siis ta ei täida oma eesmärki. Lisaks rõhutasid osalejad ka seda, et õppe mitmekesistamisele aitavad kaasa õuesõppe klassi aktiivne kasutamine, õppekäigud ja ülekoolilised sündmused, nagu spordipäevad ja laadad. Uurimuses osalenud tõid välja võimaluse kasutada vanema astme õpilasi nooremate õpilaste õpetamisel, kuna lisaks õppe

mitmekesistamisele toetab see ka andekate õpilaste arendamist ning aitab tõsta nende õpimotivatsiooni.

AÕ1: /.../ andekaid olen ma suunanud ka teisi juhendama, ta saab selle kogemuse, et kuidas õpetada teisi /.../ täna ei ole õpetaja enam ju üksinda see, kes on õpetaja, vaid see õpetamine võib-olla ka nagu vastastikune.

Koolipäeva ajakava

Uuritavas koolis on tunniplaani sisse viidud 80-minutilised ja vähemal määral ka 45-minutilised tunnid, koolipäeva keskel toimub 45-minutiline lõunapaus. Selline koolipäeva ajakava on nüüdseks kasutusel kolmandat aastat. Fookusrühmad leidsid, et pikkade tundide kasutuselevõtt on aidanud nüüdisaegse õpikäsituse ja õppijast lähtuva õppe rakendamisele olulisel määral kaasa, on andnud õpetajatele võimaluse õppetunde meetoodiliselt mitmekesistada. Leiti, et pikas tunnis on teemasid võimalik käsitleda süvitsi ja mitmekesisemalt, erinevate nurkade alt, kasutada põnevaid meetoodilise nippe, teha rühma- ja paaristõid ning tegevusi, mis ei mahuks 45 minuti sisse, nagu nt õuesõpe.

AÕ6: Pikad tunnid kindlasti toetavad hästi tugevalt NÕK-i. Lühikeste tundidega kuhugi sisse süvitsi minna on jube raske. Mu meelest on need pikad tunnid ikka täiega äge asi meie koolis.

Samas leiti, et pikad tunnid ei pruugi olla õppijat toetavad kõikides ainetes võrdselt ning toodi välja, et kui nädala tunnimaht on mõnes aines väike, siis kohtutaksegi vaid üks kord nädalas. Sellisel juhul soovitati kasutada 45-minutilisi tunde, et õpilastel oleks nädalas rohkem kordi õpitu harjutamiseks ja kinnistamiseks. Lühemate tundide poolt olid näiteks võõrkeele õpetajad, kes leidsid, et keeleõppes on kasulik kohtuda kontakttundides võimalikult sageli.

Intervjuudes arutleti ka selle üle, et pikad tunnid on aidanud vähendada kodutööde mahtu, mida loeti positiivseks, kuna õpilasel on ühes päevas vähem aineid ja tunnis jõuab rohkem ära teha. Positiivsena nimetati ka seda, et pikkade tundidega õppepäev ei ole õpilasel liialt killustunud erinevate õppeainete rohkuse tõttu.

Uuritavad olid seisukohal, et pikkade tundide sisustamine nõuab õpetajalt tundide paremat ettevalmistust, tunnis tuleb kasutada liikumist soodustavaid tegevusi või teha liikumispause. Leiti ka seda, et lapsevanemate seas, kes arvavad, et algklassides on pikad tunnid õpilastele liialt koormavad, on vaja teha selgitustööd selles osas, kuidas pikad tunnid meetoodiliselt on ülesehitatud ning et õpilased ei pea 80 minutit järjest ühte tegevust tegema.

KÕ1: Mõned vanemad arvavad, et need pikad tunnid on nii mahukad, et see laps ei võta lihtsalt seda infot kõike selle pika tunni jooksul kokku.

Samas leiti ka seda, et õpetajate ettevalmistus on erineval tasemel ja kui õpetaja ei ole piisavalt toetatud pikkade tundide läbiviimisel meetoodiliselt heal tasemel tunde ettevalmistama, siis võib tõesti juhtuda, et 80-minutiline tund on üksluine ja õpilasi väsitav.

Ettepanekuna toodi välja, et pikkadele tundidele üleminekul vajab õpetajaskond juhtkonna poolset toetust, koolitusi, õpiringe ja võimalusena nähti ka mentorõpetaja abi.

Pikkade tundide ühe positiivse mõjuna tuli intervjuudes esile see, et need lisavad paindlikkust tunniplaani erisuste planeerimisel, mis puudutab logopeedide, eripedagoogi ja individuaalse õpiabi tunde, sest need tunnid on võimalik ühendada pikkade tundide toimumisega ning hariduslike erivajadustega õpilastel ei teki koolipäeva lõpus lisatundide vajadust.

T1: Nad tulevad pikast tunnist kas eripedagoogi või logopeedi juurde ja /.../ seda saab ka sättida, kas ta tuleb tunni algusest või tuleb tunni teisest poolest, mõlemat pidi kasutama, et me lähtumegi nende laste vajadustest, kuidas nendele lastele sobib ja kuidas õpetajale sobib oma tunni sisse panna seda, aga see toetab nagu seda õpiabi ja või sellist natuke teist lähenemist /.../ just lähtudes lapsest, et tal ei tekiks mingit lisakoormust.

Õpetaja tasand

Intervjuude käigus toodi positiivsena esile, et koolis on kasutusel mitmekesine hindamissüsteem ja õpetajatele on jäetud palju vabadust oma aine hindamismudel ise oma äranägemisel koostada. Toodi välja, et 1. klassis kasutatav sõnalise hindamise mudel on õppijat toetav ning annab kooli astunud lapsele võimaluse kooliellu sisse elada ja harjutada õppima õppimist ilma numbriliste hinnete karmi mõjuta. Oluliseks peeti ka seda, et alates 2. klassist sõnalisi hinnanguid enam mitte kasutada, et vältida olukordi, kus õpilasel ja lapsevanemal puudub realistlik ettekujutus õpilase õppeedukusest järgmistesse astmetesse üleminekul.

K: /.../ oli eelmisel aastal ka 2. klassis hinnangutega ehk sõnaline hindamine, aga sellel õppeaastal sellest loobuti. Mis sa sellest arvad?

KÕ1: Kui ta jõudis 3. klassi ja ta sai hindeid, siis oli äkki üllatus nii suur: ei tulegi head hinded, tulevad kohe kolmed /.../ kui oleks numbrid võib-olla 2. klassis juba olnud, siis ta oleks näinud: aa, mulle kolm ei meeldi, ma pean ikka natuke pingutama. Aga see suuline hinnang nagu ei jõudnud kõikide lasteni ega vanemateni.

Intervjueeritavad leidsid, et häid tulemusi annab ja paindlikkust lisab mitmeeristava hindamise kasutamine koos numbriliste hinnetega, seda ülesannete puhul, kus oluline on õpilase panus, mitte niivõrd tulemus, näiteks loovülesanded. Lisaks leiti, et õppija õpimotivatsiooni toetavalt võiks mõjuda numbriliste hinnete asemel hoopis protsenthindamine ning tehti ettepanek ühes lennus see pilootprojektina kasutusele võtta. Positiivseks peeti sedagi, et õpetajad on hakanud rohkem hindama õpiprotsessi ja vähem keskenduma kontrolltööde ja muude kokkuvõtivate tööde abil hindamisele. Uuritavate seas leidis ka neid, kes olid kasutanud võimalust, et õppijad hindavad üksteist ja ka iseennast, samas, mitte numbriliselt, vaid tagasiside ja refleksioonina.

Fookusrühmades tuli esile, et õpetajad kasutavad regulaarselt diferentseeritud hindamist sõltuvalt õpilaste võimekusest ja muudest teguritest, mis õpitulemusi võivad

mõjutada, näiteks pere sotsiaalmajanduslik olukord. Negatiivseks peeti õpilaste õpiülesannete diferentseerimist, kuna see võib teistes õpilastes tekitada väärti mõistmist.

Õppijast lähtuva hindamise ühe olulise miinusena töid uuritavad välja, et õpetajaid takistab enim hindelise koolilõpueksami olemasolu, mis ei arvesta õppija individuaalsust, tema arengut, erisusi ning annab negatiivse lõpphinnangu nii õpilase pingutusele kui ka õpetaja panusele, mis ta õppijast lähtuva õppe rakendamisel on aastate jooksul andnud.

T1: Ühelt poolt on hea see, et see õpilane on protsessis toetatud, et ta ei ole võib-olla tambito ära terve üheksa aastat, aga /.../ ta peab lõpuks tegema selle riigieksami täpselt samadel tingimustel. Sest õpetajalt oodatakse head tulemust, juhtkond ootab ja vanem samamoodi: mu laps sai nii halva tulemuse eksamil, et mis see õpetaja on teinud! Aga õpetaja on lähtunud su lapse arengust hindamisel ...

Leiti, et lõpueksami tulemus võiks olla protsentide kujul ning tulemustest ei tohiks sõltuda õpilase kooli lõpetamine. Ettepanekuna toodi välja, et oluline on igal õpetajal koostada oma aines detailne hindamisjuhend ning tutvustada seda põhjalikult nii õpilastele kui ka teha kättesaadavaks lapsevanematele iga õppeperioodi alguses.

Intervjueeritavad leidsid, et õppijast lähtuv õpe tähendab ka kodutööde individualiseerimist, kuid sageli seda siiski ei tehta ja terve klass saab sama koduülesande. Positiivsena toodi välja, et õppeinfosüsteem Stuudium võimaldab õpilaste koduülesandeid paindlikult diferentseerida, kuid samas ilmnes ka, et sageli õpilased ei süvene piisavalt oma õpiülesannete sisusse ning ei ole piisavalt motiveeritud neid tegema. Intervjueeritavate seas leidis neid, kes väljendasid, et kodutööde maht on sageli liiga suur ning kodutööde eesmärk ei tohiks mingil juhul olla õpilasele suures mahus iseseisva töö kohustust lisada, vaid peaks olema kontakttunnis õpitu kinnistamine või sellele uue vaatenurga lisamine, samuti eelseisvaks tunniks lugemismaterjaliga tutvumine. Toodi välja seegi, et õppeinfosüsteem Stuudium võimaldab tunnist puudunud õpilastele kuvada tunnisisu ning lisada individuaalset kodutööd, mis aitab vältida õpilünkade teket. Tehti ettepanek õpetajaid kaasates luua õppekorralduslik dokument "kodutööde juhend", mis aitab vältida äärmuslikke kodutööde määramise juhtumeid või lahendada selles küsimuses tekkinud vaidlusi.

Intervjuude käigus tuli välja, et andekate õpilaste toetamine on mitmel põhjusel ebapiisav või lausa olematu. Põhjustena toodi välja õpetajate ülekoormust ja seda, et kogu õpetaja ajaressurss ning energia läheb hariduslike erivajadustega ja õpiraskustega õpilaste toetamisele, aga ka seda, et andekate toetamine ei tähenda neile lisaülesannete andmist ja õppemahu suurendamist, lisatundide pakkumist pärast tavakoolipäeva tundide lõppu või rohkem koduülesandeid, mis mõjub pigem nende õpimotivatsiooni pärssivalt. Leiti, et andekate toetamiseks tuleks nende õpe korraldada hoopis teistel alustel, võimaldades neile koostöist õppimist, miks mitte ka lennuüleselt, mitmesugustes projektülesannetes osalemist,

nooremate õpilaste õpetamist. Suure probleemina toodi välja see, et kui andekas õpilane osaleb olümpiaadil, konkursil, võistlusel vms ning puudub sellel päeval koolist, siis kaasne tal hilisem järelevastamise kohustus, lisatöö ning see mõjub demotiveerivalt. Arutleti, et selle tulemusena kalduvad paljud andekad õpilased õppima kesktasemel, allpool oma võimete piire, sest siis ei pea nad pingutama ega lisakohustusi täitma.

AÕ5: Minu meelest on meil väga kurb olukord õppijast lähtuva õppega andekate laste puhul, sest need lapsed on küll jäänud, nii et, noh, saa ise hakkama.

Õpilaste andekuse toetamise üheks näiteks toodi huvitundide pakkumist, kuid siiski leiti, et õpilaste andekuse toetamine tugineb suuresti õpetaja isiklikule ambitsioonile, tema õhinapõhisusele, kuid õppekorralduslikult ei ole õpilaste andekuse toetamine piisav. Tehti ettepanek, et kool võiks õpetajaid kaasates luua õppekorraldusliku reguleeriva dokumendi, mis koordineerib andekate õpilaste saavutuste arvestamist hindamisel, aga samuti nende õppe korraldamist viisil, mis mõjuks õpimotivatsiooni ja arengut toetavalt.

Õpikeskkond

Fookusrühmades leiti, et õpikeskkonna mõju õppetegevusele omab suurt tähtsust ning nüüdisaegse õpikäsitusega kooskõllaliselt toimub õppimine igal pool, ka väljaspool klassiruumi. Toodi välja, et uuritavas koolis praktiliselt puuduvad õpipesad ja hubased õppimisnurgakesed, kuna hoone arhitektuur ja ranged regulatsioonid evakuatsiooniteede nõuetele piiravad nende loomist. Õpipesade puudumine tingib olukorra, kus õpilased ei taju koolimaja avalikke ruume mitte õpiruumina, vaid vahetunni ajaveetmise kohana ning see ei toeta nüüdisaegse õpikäsituse rakendamist. Positiivse poole pealt toodi aga esile seda, et koolimaja avalikud ruumid, koridorid ja trepiahallid on sisustatud õpiteemaliste seinalehtede, näituste, pildigaleriide, õpilastööde jms abil, sama on valdav ka klassiruumides. Veel leiti, et klassiruumides oleks hea kasutada kergesti teisaldatavaid laudu-toole, et õppetunnis kiiresti ümber organiseeruda rühma- ja paaristöödele, õpiringis üksteisega jagamisele ja muudele liikumist toetavatele õpitegevustele.

AÕ6: Ja mis mulle endale oleks palju rohkem meeldinud, oleks see, et mul klassides on ka sellised lauad, et ma saan, noh, hästi kiiresti rühmatööks kokku liikata, ehk siis ratastega.

Lisaks tehti ettepanek, et koolimajas võiks olla vaiksed ja hubased arvutitöökohad näiteks kooli raamatukogus, kus õpilased saaksid teha iseseisvat õppetööd, järgmise päeva koduülesandeid ja muud õppimisega seonduvat, sest paljudel õpilastel ei olegi kodus arvutit, sageli ka segamatut õppimise võimalust, oma tuba või isegi kirjutuslauda.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et intervjuueeritavad leidsid, et õppijast lähtuva õppe rakendamise edukus sõltub suurel määral õppe planeerimise otsustest, sh huvitundide ja

valikainete pakkumine, õpirühmade võimaldamine, õuesõpe ning õppe mitmekesistamine käsikäes metoodika ja tehnoloogiaga, oluliseks peeti koolipäeva ajakava ja tunniplaani koostamise head praktikat pikkade tundide sisseviimise näol. Õpetaja tasandil peeti oluliseks hindamise, kodutööde ja õpilaste andekuse toetamisega seonduvat ning ühe olulise toetava faktorina nimetati õpikeskkonna mõju õppijast lähtuva õppe rakendamise toetamisele.

3.2. Arvamused ja soovitused ennastreguleeriva õppija arengu toetamise kohta

Teise uurimisküsimusega sooviti teada saada, millised on kooli õpetajate, juhtkonna ja tugispetsialistide arvamused ja soovitused ER-õppija arengu toetamise kohta. Andmeanalüüsi tulemusena moodustus kolm peakategooriat: õpilase tasand, õpetaja tasand ja koostöö lapsevanematega.

Õpilase tasand

Fookusgrupi intervjuudes arutleti selle üle, et ER-õppija arengut toetab hästi üldõpetuse rakendamine algklassides. Üldõpetuse eelisena ainete põhise õppe ees toodi välja, et õpilase vaates ei õpita mitte eraldiseisvaid ükskeisega seostumatuid õppeaineid, vaid lahendatakse elulisi ülesandeid, milles on lõimitud teadmiste ja oskuste omandamine mitmetest erinevatest õppeainetest. Leiti, et see aitab õpilasel luua ainetevahelisi seoseid ning kanda teadmisi ühes ainevaldkonnas õpitust üle teistesse, laiendada teadmiste rakendusvaldkondi ja näidata nende perspektiivi tulevikuks. Üldõpetuse kasutuselevõttu piirava asjaoluna toodi välja, et puuduvad vastavad õppematerjalid ja neid tuleb õpetajatel suures mahus ise luua, mis on õpetajale ajamahukas ja suurt pühendumist nõudev.

Intervjuudes leiti, et kooli jaoks ainuvõimalik sobiv aeg ER-õppija arendamisega alustamiseks on kohe kooli alguses, aga tegelikkuses oleks vaja lapse eneseregulatsiooni arendamisega tegeleda juba “maast-madalast” ehk koolieelses eas. Intervjueeritavate arvamustest jäi kõlama, et kui alustada ER-õppija arendamisega näiteks 3. kooliastmes, siis on sellel küll teatav positiivne efekt, kuid see kujuneb suuresti eneseregulatsiooni oskuste puudumise tagajärgedega tegelemiseks.

J2: /.../ kaheksas klass on selles mõttes natuke hilja, see on tagajärgedega tegelemine suuresti, sest need õpiharjumused kujunevad juba algusest peale, ikka väikesest lapsest, mitte nii, et nüüd kolmandas kooliastmes kõik hakkame pihta.

Arutleti veel ka selle üle, et 1. kooliastme õpilane peaks suutma seada endale õpieesmärke grupis ja õpetaja toel, et olla hilisemas arengus võimeline seadma endale eesmärke iseseisvalt.

Fookusrühmades leiti, et ER-õppija arengut toetab väga hästi see, et koolis ei kasutata tundide alguses ja lõpus koolikella. Uuritavas koolis heliseb tunnikell vaid kahel korral päevas: hommikul kell 8, kui tunnid algavad ja tundide jätkumisel pärast pikka lõunapausi. Leiti, et sellise õppekorralduse eeliseks on, et õpilased õpivad kella tundma ja aega tajuma, samuti see, et koolikell ei katkesta õpetajat tunni lõpus poolelt sõnalt.

J3: Mulle näiteks väga meeldib see, et meil ei ole koolikella, see on ootamatu, me arvasime, et võib-olla on suur segadus, aga mitte ühtegi segadust, mitte ühtegi probleemi ei ole olnud. Miski ei sega sind, keset päeva ei ehmata ja saadki oma lause ära lõpetada tunnis täitsa vabalt.

Õppija eneseregulatsiooni toetamisega seoses tõid uuritavad esile algklasside õpetajate töörühma poolt disainitud õpilaspäeviku loomise ja kasutuselevõtu käesoleva õppeaasta alguses, mis aitab õppijatel seada endale nädala eesmärgid, jälgida ja reflekteerida nende täitumist ning kaasata sellesse ka lapsevanemaid, kellele on päevikus samuti oma leheküljed. Tõdeti, et eesmärkide seadmine nõuab järjepidevat tööd, õpetaja poolset juhtimist ja analüüsimist ning ka märkimisväärselt aega ja kogemusi, mida õpetajatel paraku sageli napib. Miinusena väljendati sedagi, et päevik ei ole veel sisse töötanud, sageli puudub õpetaja järjepidevus ja ka lapsevanema osalus, seega päeviku algatus ei täida hetkel veel oma eesmärki. Lisaks selgus, et seatud eesmärgid olid liialt ainepõhised, kuid oleksid võinud olla rohkem aineülelised. Ilmnes, et päevikule seatud ootused olid küll suured, kuid on seni jäänud suures osas täitmata. Tõdeti ka seda, et kui eneseregulatsiooni toetava päeviku kasutamine lõppeks pärast 1. kooliastet, siis ei oleks sellel suurt efekti, seevastu, vaja oleks päeviku ideed õpilaste jaoks edasi kanda kas õpimärkmiku, õpimapi või mõne muu sarnase meetodi baasil.

ER-õppija arendamise ühe olulise osana väljendati aruteludes õppija eesmärkide seadmise oskuse kujundamist. Leiti, et õpetaja peaks tunni alguses võtma aja – 80-minutilised tunnid annavad uuritavate arvates selleks hea võimaluse – õpilastega ühiselt arutlemiseks, milleks midagi õpitakse ning õpetaja peaks suunama õpilasi õpitavast enda jaoks olulist sõnastama, soovitatavalt ka üles märkima näiteks Stuudiumi Tera keskkonda, millele oleks ligipääs lisaks õpilasele ka õpetajal ja lapsevanemal. Oluliseks peeti sedagi, et õpilane leiaks seose õpitava ja reaalelulise rakenduse vahel, mis teda ennast huvitab ja millel ta näeb tulevikus enda jaoks perspektiivi. Eesmärgi seadmise õnnestumine toetab intervjuueeritavate arvates õppija õpimotivatsiooni ja lisab tähenduslikkust hilisemas refleksiooni faasis. Samas, miinusena tuli arvamustes esile, et algklassides ollakse ühiselt eesmärkide seadmisega alles algusjärgus ning suuri edusamme ei ole hetkel ette näidata. Lisati, et 2. ja 3. kooliastmes ei oska õppijad üldjuhul endale iseseisvalt üldse õpieesmärgid seada. Leiti veel ka seda, et kui algklassides on klassiõpetaja igapäevaselt lastega koos mitmeid tunde ja saab eesmärkide

teema käsitlemiseks pikemalt aega võtta, siis alates 2. kooliastmest kohtuvad õpilased oma klassijuhatajaga üldjuhul vaid üks kord nädalas klassikoosoleku tunnis ning seal on käsil muud teemad ja õppijate eesmärkide seadmise toetamisega ei ole seetõttu üldse võimalik tegeleda. Viimaks tõdeti, et kui õppijat eesmärkide osas pärast 1. kooliastet enam piisavalt ei toetata, siis kogu eneseregulatsiooni teema vajub kiiresti unarusse.

J2: Iga õpilane tahab, et õpetaja temale pühendaks aega ja me arutaksime seda, et võib-olla "mul läks see eesmärgi täitmine väga hästi ja ma tahan sellest rääkida", või teine ütleb, "mul ebaõnnestus, aga ma tahan arutada, miks ta ebaõnnestus". Aga sellest tunnist ei jätku ja siis vajub kõik ära.

Õpetaja tasand

Intervjuudes arutleti selle üle, et õppija eneseregulatsioonile paneb aluse õpimotivatsioon ja selle toetamine on õpetaja üks suurimaid eesmärke ja väljakutseid. Üldise tõdemusena jäi kõlama, et kooli astuval lapsel on õpimotivatsioon enamasti kõrge, kuid sageli just koolis kaotab ta selle kiiresti juba paari esimese aastaga, kuna õpe on ainekeskne, õppija surutakse raamidesse ja tema isikupäraga ei arvestata, samuti ei õpetata teda õppima, vaid asutakse kohe jäigalt hindama tema õpitulemusi.

Fookusgruppides arutleti selle üle, et oluline on õpistrateegiate õpetamine ainetundide raames. Leiti, et tähtis osa ER-õppija arengus on see, kui tajutakse, mismoodi on lähtuvalt õppija isikupärast hea õppida, milliseid õpistrateegiad kasutada. Tõdeti, et õpirühmas on õppijad selles osas üksteisest äärmiselt erinevad ning õpetajal on määrav roll õpilaste eneseregulatsiooni oskuste toetamisel ja edendamisel.

Oluliseks peeti õpilastes õpihuvi tekitamist küsides, "miks" meil oleks vaja seda õppeainet õppida ning "kuidas" on seda hilisemas elus võimalik kasutada. Lisaks toodi välja, et kõik õpitegevused ei saa olla ega peagi olema ülipõnevad ja kaasahaaravad, vaid õppija peab saama võimaluse õppida õppima ka vähem huvitavaid teemasid ning suutma end õppimisele häälestama ka pikema pingutuse ja üksluisema õpisisu korral, kuna see toetab tema püsivust, järjekindlust ja stressitaluvust tuleviku vaates.

J2: /.../ peab harjuma ka sellise tööga, mis tal ei tekita seda vau-efekti, sest ega elus ei ole kogu aeg niimoodi, et kõik meeldib ja kõik on nii tore, et tegelikult ta peab ka seda tüütut tööd harjuma tegema.

Intervjueeritavate aruteludes tehti ettepanek, et need õpetajad, kes ei ole klassijuhatajad, võiksid tegutseda teatud hariduslike erivajadustega õppijate nõ mentorõpetajatena, toetada neid eesmärkide seadmisel ja reflekteerimisel, seda eriti 2. ja 3. kooliastmes. Lisaks tehti ettepanek kasutada eneseregulatsiooni oskuste toetamiseks aktiivsemalt tehnoloogilisi vahendeid, nagu Stuudiumi Tera või Google ühistöökeskkonnad, mis on koolil juba olemas ning see võimaldaks kaasata protsessi nii klassiõpetajat, mentorõpetajat kui ka lapsevanemat, kelle rolli lapse eneseregulatsiooni toetamisel ei tohi

intervjueeritavate arvates alahinnata. Veel ühe ettepanekuna toodi esile, et iga aineõpetaja võiks oma õppesisu läbi analüüsida eneseregulatsiooni ja eeskätt eesmärkide ning õpimotivatsiooni võtmes, et olla valmis enda aine eesmärke seostama õppijate õpihuvist lähtuvate küsimustega.

AÕ5: Kõik need teemad käisin selle mõttega läbi, et ma mõtlesin enda jaoks selgeks, et kui tuleb see küsimus, et siis ma ei jää kokutama, vaid siis ma oskan seostada või öelda, kus sa päriselus seda või teist või kolmandat teemat kasutada saad. Ja nüüd ma olen seda tööd päris pikki aastaid teinud, palun väga, küsige.

Peale selle leiti, et vanemates kooliastmetes võiks õppijad põhiainetes anda õppeaasta lõpu eel ainepõhist õppija tagasisidet küsimustiku vormis, seda just enda kui õppija ja endale seatud õpieesmärkide võtmes. Märgitigi, et see oleks kasulik õppija refleksioonina ehk eneseregulatsiooni toetava tegevusena, samas aitaks ka koolil saada väärtuslikku sisendit õppe paremaks planeerimiseks.

Tähtsa tegurina toodi välja, et õpiülesannete valikul lähtuks õpetaja võimalikult palju õppijate huvist ning kaasaks õppijaid eesmärkide seadmisel. Samuti väljendati, et eneseregulatsiooni toetab õppijate kaasamine õpetamisprotsessis, näiteks toodi, et õpilased valivad rühmatöona neid huvitava õpiülesande ja tutvustavad seda teistele rühmadele või siis vanema astme õpilased õpetavad teatud teemasid noorematele.

Intervjueeritavad arutlesid ER-õppija arengut toetava hindamise üle ja leidsid, et hinne on õppijale oluline tagasiside vahend, kuid numbrilisele hindele tuleks Stuudiumi õppeinfosüsteemis kindlasti lisada hinde kommentaar infoga, mis õpilasel on hästi omandatud, millele oleks vaja veel tähelepanu pöörata. Leiti, et see on oluline tagasiside õppijale, mis toetab tema eneseregulatsiooni, aga ka lapsevanemale, et olla toetamisel kaasatud. Toetavaks peeti ka sõnalist hindamist 1. klassis ja protsenthindamise kasutamist numbrilise hindamise asemel.

AÕ7: Minule see protsendi värk meeldib, motiveerib õpilast rohkem, järgmine kord saame kasvõi ühe protsendi rohkem ja siis kaks rohkem ...

Nõustuti selles, et õppija eneseregulatsiooni toetavat õpikaaslase hindamist, enesehindamist ning iseenda kui õppija refleksiooni kasutavad küll mõned õpetajad, ent see ei ole enamuse õpetajateni veel jõudnud. Samas tõdeti, et õpetajad, kes on seda kasutanud, leiavad selle olevat tõhusa hindamise meetodi ning see idee kandub õpetajalt õpetajale.

T1: Teatud õpetajad seda kasutavad. Mulle tundub, et nad ise nagu näevad, et see toimib, /.../ võib-olla kõik veel ei ole jõudnud sellesse endas, et kas ma julgen seda proovida näiteks, või et on selliseid kahtluseid, aga õnneks meie koolis on õpetajaid, kes seda kasutavad ja ka oma kogemust nagu jagavad kolleegidele, ehk siis see protsess võib-olla ka veel alles seal alguses, aga liigub sinna poole rohkem, kuna sellest räägitakse, jagatakse kolleegidega, ehk siis järjest rohkemad nagu julgevad seda proovida.

Intervjueeritavad kirjeldasid, et õppija eneseregulatsiooni toetamine takerdub paljuski selle tõttu, et õpetajad ei ole ER-õppija teemast eriti teadlikud ja nad ei oska sihipärase

tegevustega õpilasi selles toetada. Samuti tõdeti, et õpetajate töökoormus on liialt suur, ega võimalda neil iga õpilaseni individuaalselt jõuda või siis ei oska nad seda teha. Harvem esineb seda, et õpetaja ise ei ole huvitatud õpilaste eneseregulatsiooniga tegelemisest. Lahendusena pakuti välja, et kui õpilaste arv klassis oleks nt 16-18, siis jääks õpetajal oluliselt rohkem aega ja võimalusi õppijate eneseregulatsiooni toetamiseks. Olulise täiendusena lisati, et õpetajad vajavad eneseregulatsiooni valdkonnas edusammude tegemiseks ajakohaseid teadmisi, tuge juhtkonnalt ning jõustamist praktiliste regulaarsete koolituste või õpiringide varal, mis on ka ise kavandatud ja esitatud eneseregulatsiooni toetaval viisil. Vähem tõhusaks peeti teoreetilisi loengulaadseid koolitusi. Samuti arutati, et palju abi eneseregulatsiooni toetamise tõhustamiseks oleks kolleegide praktiliste nippide jagamisest ja mentorlusest, teiste koolide külastamisest heade praktikatega tutvumiseks ja koostööst erinevate koolide õpetajate vahel.

Koostöö lapsevanematega

Intervjueeritavad olid üksmeelsed selles, et eneseregulatsiooni arendamisele pannakse alus õpilase kodus ja kool saab sellele vaid toeks olla, kuid mitte ise seda rolli täita. Leiti, et just toetavast kodust saab alguse ER-õppija ajaplaneerimise oskus, õppimise suhtes kohusetunde kasvatamine, mis toetab motivatsiooni, tal on kodused tööd tehtud, samuti see, et on järgitud unehügieeni, laps on kooli tulles puhanud ja hommikust söönud, st tema organismi füsioloogilised vajadused on täidetud ja ta tunneb koolimineku üle rõõmu. Väljendati, et sageli algklassides on vanemad rohkem oma lapsele toeks ja pühendavad neile aega ja tähelepanu, kuid alates teatud eest kaob see tugi sageli ära, sest vanemad peavad last juba piisavalt iseseisvaks või ka raskemini mõjutatavaks.

AÕ5: Kodu toega ongi see lugu, et kui, ütleme algklassides kodus kontrollitakse, vaadatakse, õpitakse koos, siis mingil hetkel, kui nad jõuavad sinna kuskile kuuendasse klassi, siis väga paljud lapsevanemad, noh, tõstavad käed vist, mulle tundub, ja ütlevad, et sa oled juba nii suur ja ole nüüd siis tubli ja saa ise hakkama. Ja vaat siis tulevadki need, et nad on magamata, söömata, jumal teab kus olnud poole ööni, ja vaat, siis me ei saa enam midagi rääkida mingisugusest ennastreguleerivast õppijast.

Veel leiti, et õpilase õpieesmärkide seadmisel, nende poole liikumise arenguteel ja edusammude eest tunnustamisel on samuti lapsevanemate roll ülioluline. Lapsevanem võiks olla teadlik eesmärkidest, mis õppija ise on koolis endale seadnud, ning olla aktiivselt kaasatud nende saavutamisel toeks olemises. Koostööd õppija, lapsevanemate ja kooli vahel peeti ER-õppija arengu toetamisel võtmetähtsusega teguriks. Tõdeti, et lapsevanemate teadlikkuse tõstmiseks oleks vaja tõhusat meetodit neis vastavate koolituste vastu huvi tekitamiseks ja nende koolituste lapsevanemateni viimiseks.

Kokkuvõtvalt saab öelda, et intervjueeritavad leidsid, et ER-õppija arengu toetamise edukus sõltub suurel määral õppijates õpihuvi äratamisest ning motivatsiooni toetamisest, eesmärgistamise ja refleksiooni kaudu õppe tähenduslikuks muutmisele kaasa aitamisest, õppe mitmekesisuse ja õppijast lähtumise tagamisest seda eluliste situatsioonidega seostades ja õppeained lõimides. Oluliseks peeti ER-õppija õpitulemuste hindamisega seonduvat, õpetajate toetamist ja lapsevanemate kaasamist eneseregulatsiooni teemal teadlikkuse tõstmiseks ja praktiliste koolituste pakkumist.

4. ARUTELU

Käesoleva töö eesmärk oli välja selgitada kooli õpetajate, juhtkonna ja tugispetsialistide arvamused ja soovitused õppijast lähtuva õppe rakendamise ja ennastreguleeriva õppija arengu toetamise kohta ühes Eesti põhikoolis. Järgnevalt arutlen arvamuste ning soovituste üle uurimuse eesmärgist tulenevalt püstitatud uurimisküsimuste kaupa.

Uurimuse tulemused näitavad, et õppijast lähtuva õppe rakendamise edukus uuritavas koolis sõltub suurel määral õppe planeerimise otsustest. Oluliseks peeti koolipäeva ajakava ja tunniplaani koostamise head praktikat 80-minutiliste tundide sisseviimise näol. Leiti, et pikemates tundides on võrreldes 45-minutilistega õpiteemasid võimalik käsitleda rohkem süvitsi ja mitmekesisemalt, võtta kasutusele laiemat valikut metoodilisi tehnikaid, hõlpsamalt läbi viia rühma- ja paaristõid ning suunata õppetegevused klassiruumist välja, sh õue. Selline tulemus on kooskõlas varasemate uurimustega, kus on samuti välja toodud, et pikemates ainetundides on võimalik rohkem varieerida erinevaid metoodikaid, mida lühikese tunni aeg ei võimaldaks, soodustades aktiivõppemeetodite kasutuselevõttu, õpilaste vahelist interaktsiooni ja koostöist õppimist (Queen, 2000; Zepeda & Mayers, 2006). Lisaks, pikemad tunnid võimaldavad õpetajatel ette valmistada sisukamaid ja huvitavamaid tunde, mis mitmekesistavad õpet ja toetavad õpilaste motivatsiooni (Pedaste, 2023). Samas ilmnes, et uuritava kooli õpetajate arvates ei ole pikemad tunnid võrdselt sobivad kõikides õppeainetes, vaid näiteks võõrkeelesõppes tuleks tundide maht nädala piires jagada ära suurema arvu lühemate õppetundide vahel, et suurendada tundide sagedust, mis aitab õpitud harjutada ja kinnistada. Thayer ja Shortt (1999) on samuti välja toonud, et väiksem arv pikki tunde nädala jooksul ei toeta võõrkeelesõppes õpitulemuste kinnistamist. Samuti on uurijad leidnud ka seda, et kui väiksema tunnimahuga õppeainetes, nt muusika ja kunst, jagunevad pikad tunnid mitte üle kogu õppeaasta, vaid ainult trimestriks või poolaastaks, siis võivad omandatud oskused õpilastel hoopis taanduda (Canady & Rettig, 1995). Järeldusena, antud kooli tunniplaani

sobivad pikemad tunnid soovituslikult neis õppeainetes, mille tunnimahut on suurem kui üks lühike tund nädalas, erandina tuleks kaaluda võõrkeeleõppes lühikeste tundide kasutamist täies mahus või osaliselt, et tagada piisav arv kontakte nädala jooksul.

Tulemustest nähtub, et pikad tunnid on uuritavas koolis üldiselt aidanud vähendada õpilaste kodutööde mahtu, kuna õpilased jõuavad tunnis rohkem õpiülesandeid ära teha, kuid on ka erandeid mõne aine või õpetaja puhul. Ka teistest uurimustest ilmneb, et üleminek pikkadele tundidele toob kaasa ainetundide vaheliste pikemate pauside tekke ning õpilaste iseseisva töö mahu võimaliku kasvu sellega seoses (Queen, 2000). Ettepanekuna toodi välja võimalus uuritavas koolis õppeinfosüsteemi võimalusi paremini ära kasutades kodutöid senisest enam õppijast lähtuvalt diferentseerida ja õpetajaid kaasates luua õppekorralduslik kodutööde määramist reguleeriv juhend.

Käesoleva uurimuse tulemustest ilmneb seegi, et pikkade tundide sisustamine nõuab õpetajalt tundide paremat ettevalmistust. Sellest tulenevalt leiti, et pikkadele tundidele üleminekul oleks õpetajaskond uuritavas koolis vajanud veelgi enam ning mitmekesisemat juhtkonna poolset toetust: koolitusi, õpiringe, mentorõpetaja abi. Õpetajate toetamise vajadust ja vastavateemaliste koolituste olulisust mitte ainult õpetajatele, vaid lisaks ka juhtkonnale, et tõhusamalt õpetajaid uues situatsioonis toetada, toovad välja ka teised uurijad (Zepeda & Mayers, 2006; Queen, 2000). Seega järeldub, et pikkadele tundidele üleminekul on oluline toetus õpetajate koolitustel, õpiringidel ja mentorlusel, mida uuritavas koolis jäi vajaka, ent mida saab edukalt rakendada uute või alustavate õpetajate puhul edaspidi.

Õpetaja tasandil peeti oluliseks hindamise ja õpilaste andekuse toetamisega seonduvat ning ühe olulise toetava faktorina nimetati õpikeskkonna mõju õppijast lähtuva õppe rakendamisele ning õpimotivatsiooni toetamisele. Ka teistes uurimustes, nt Panadero (2023), tuuakse välja hindamise oluline mõju õppija motivatsioonile. Tulemustest ilmneb, et uuritavas koolis on õpetajad hakanud aja jooksul rohkem hindama õpiprotsessi, keskendudes vähem kokkuvõtvale hindamisele ning seda nähti positiivsena. Õpimotivatsiooni toetab NÕK mudeliga kooskõlaline õppija individuaalsust arvestav hindamine, sealjuures õpikaaslase ja enesehindamine tagasiside või refleksioonina (Tamm *et al.*, 2017).

Andekate õpilaste toetamist peeti uuritavas koolis ebapiisavaks või lausa olematuks õpetajate suure töökoormuse tõttu, seda ka seoses hariduslike erivajadustega laste suure osakaaluga. Tulemustest ilmneb, et uuritavas koolis ei loeta andekate toetamiseks neile suurema mahu lisaülesannete pakkumist – see on pigem õpimotivatsiooni pärssiv – vaid nende õppe korraldamisel tuleks soodustada koostöist õppimist (sh ka lennuüleselt), elulistes projektülesannetes osalemist ja nooremate õpilaste õpetamist. Ka varasemad uurimused

kinnitavad, et kui õppesisu seostub lähedalt eluliste olukordadega, toetab see õppija arengut kõige enam, isiklik suhestumine õpitavaga paneb aluse sisemise motivatsiooni tekkeks ning koostöiseks õppimiseks sarnaselt kogevate õppijatega (Alvi & Gillies, 2021). Järeldub, et andekate toetamisel ei ole lahenduseks mitte pakutava õppesisu suurem maht, vaid neile nende endi vajadustest ja eripärast tulenev õppe korraldamine koostöisel ja õpimotivatsiooni toetaval viisil. Õpimotivatsiooni toetab ning õpitava olulisust ja tähenduslikkust suurendab eluliste kontekstide lisamine, õppijast lähtuva õppe pakkumine ja õppija eripära ning vajaduste väärtustamine (Teppo *et al.*, 2017; Smit *et al.*, 2014). Seda on võimalik saavutada huvitundide ja valikainete pakkumisega, millest huvitundide osa on uuritavas koolis 1. kooliastmes edukalt kasutusele võetud, kuid valikainete pakkumine 2.-3. kooliastmes on senini jäänud ressursinappuse taha.

Ka õpikeskkonnal on õppijast lähtuva õppe pakkumisel suur roll. Uuritavas koolis, nagu selgub tulemustest, ei ole koolimaja avalikes kohtades õpipesasid, mis toetaks õppe suunamist klassiruumist väljapoole. Queen (2000) arutleb samas, et õpetajad võiksid loominguliselt ja paindlikult kavandada õpiülesandeid, mille täitmine toimub väljaspool klassiruumi, tagades õpilastele vajaliku liikumise ja toetades nende füüsilist heaolu. Siit järeldub, et õpipesade loomine oleks üks seni kasutamata meede, kuidas õppijast lähtuva õppe rakendamist uuritavas koolis edasi arendada.

Kokkuvõtteks, õppijast lähtuva õppe rakendamise toetamiseks laekus uuritavatelt rida ettepanekuid, mis on esitatud järgnevas tabelis (Tabel 2).

Tabel 2. Olulisemad soovitusel õppijast lähtuva õppe rakendamiseks

Soovitused
<ul style="list-style-type: none"> ● Huvitundide jätkumine 2. kooliastmes, nende seostamine 3. kooliastme loodusainetega ● Valikainete pakkumine kahel korral õppeaastas valikainete nädala raames tavapärase õppe asemel ● Isiklike nutiseadmete kasutamise soodustamine õppetöös ● E-õppe rakendamine õppe mitmekesistamiseks, kooliarenduse ning õpetajate enesearengu soodustamiseks ● Vanema astme õpilastele nooremate õpilaste õpetamise võimaldamine õppe mitmekesistamiseks ja andekate õpilaste ning nende õpimotivatsiooni toetamiseks ● Õpetajate igakülgne toetamine pikkadele tundidele üleminekul: koolitused, õpiringid, mentorlus ● Protsenthindamise kasutuselevõtmine piloodina ühe lennu põhiselt õpimotivatsiooni toetamise uurimiseks ● Õpetajaid kaasates kodutööde juhendi loomine õppekorraldusliku dokumendina ● Andekate õpilaste õppe korraldamine viisil, mis kaasab maksimaalselt koostöist õppimist, projektõppe ülesandeid, nooremate õpilaste õpetamist ● Õpetajaid kaasates õppekorraldusliku dokumendi loomine, mis koordineerib andekate õpilaste saavutuste arvestamist hindamisel, nende õppe korraldamist viisil, mis mõjuks nende õpimotivatsiooni toetavalt ● Koolimajas hubaste arvutitöökohtade loomine, kus õpilased saaksid teha iseseisvat õppetööd, järgmise päeva koduülesandeid ja muud õppimisega seonduvat

Uurimuse tulemused näitavad, et ER-õppija arengu toetamise edukus uuritavas koolis sõltub õppijates õpihuvi äratamisest, nende õpimotivatsiooni toetamisest, eesmärgistamise ja refleksiooni kaudu õppe tähenduslikuks muutmisele kaasa aitamisest, õppe mitmekesisuse ja õppijast lähtumise tagamisest seda eluliste situatsioonidega seostades ja õppeained lõimides. Intervjuude käigus jäi kõlama, et õpimotivatsiooni toetamine on üks õpetaja suurimaid eesmärke ja väljakutseid. Teppo jt (2017) arutlevad samuti, et õpilaste huvide kujunemisel on määrava tähtsusega õpetaja roll. Uuritavad leidsid, et ER-õppija arendamisega on oluline alustada võimalikult varases eas ning seda kinnitavad ka varasemad uurimused (Alvi & Gillies, 2021). Õppe sisu elulisust ja ainete lõimingu soodustamist toetavana kirjeldati üldõpetuse kasutuselevõttu uuritavas koolis ning ER-õppija õpieesmärke ja refleksiooni sisaldava õpipäeviku disainimist, milles on lisaks leheküljed ka lapsevanematele, et kaasata neid õppija isiklike õpieesmärkide toetamise protsessis. Alvi ja Gillies (2021) on toonud esile, et ER-õppijaid iseloomustab sisemine motivatsioon ning isikliku arengu püüdlus, millest tulenevalt nad seavad endale õpieesmärke ja kavandavad tegevusi nende poole liikumiseks. Pintrich (2000) lisab, et eneseregulatsiooni protsessis õppijad reguleerivad ja kontrollivad oma kognitsiooni olles juhitud oma eesmärkidest ja keskkonna poolt seatud kontekstuaalsetest võimalustest. Seega, ER-õppija eesmärkide seadmist ja selle põhjal hilisemat refleksiooni soodustavat õpipäevikut, mis kaasab protsessi ka õpetaja ja lapsevanemad, võib uuritava kooli puhul lugeda heaks ER-õppijat toetavaks uuenduslikuks meetmeks, mida on selle sihi poole liikumisel rakendatud. Samas tõdesid uuritavad, et ER-õppija päevik ei ole end veel hästi tõestada suutnud lühikese kasutusaja ning õpetajate ja lapsevanemate vähese teadlikkuse tõttu ER-õppimise temaatikast. Oluliseks peeti praktiliste koolituste pakkumist õpetajate toetamiseks ja lapsevanemate kaasamiseks eneseregulatsiooni teemal teadlikkuse tõstmiseks.

Käesoleva uurimuse tulemustest ilmneb ER-õppija õpitulemuste hindamise oluline roll õppija toetamisel. Intervjueeritavad leidsid, et hinne on oluline tagasiside vahend ning et numbrilisele hindele tuleks kindlasti lisada sõnaline kommentaar. Samuti toodi esile 1. klassides kasutatava sõnalise hindamise positiivset mõju õppijatele. Leiti, et ER-õppijat toetab enim refleksioon ja tagasiside vormis antud hinnang ning enese ja õpikaaslase hindamine, kuid tõdeti, et see ei ole uuritavas koolis enamuse õpetajateni veel jõudnud. Panadero (2023) ja Queen (2000) toovad samuti välja, et hindamine on oluline õppija motivatsiooni mõjutav faktor. Ka Tamm jt (2017) on kirjeldanud enesehindamist ja refleksiooni ning õpikaaslase hindamist või tagasisidestamist kui NÕK-i mudeliga kooskõlas olevaid, mis sobiksid asendama kokkuvõtvat hindamist, mis uuritavas koolis on võrdlemisi laialt levinud.

Uuritavate arvamustes leidis kinnitust, et uuritavas koolis peaks õpetaja aine õppimise ajal õpetama ka seda, kuidas õppimine käib, kuidas õppida – küsida tuleb, *miks* midagi õpitakse ja *kuidas* oleks hea seda teha. Väljendati, et tähtis osa ER-õppija arengus on see, kui tajutakse, mismoodi on hea õppida lähtuvalt õppija isikupärast, milliseid õpistrateegiad kasutada. Tõdeti, et õpetajal on määrav roll õpilaste eneseregulatsiooni oskuste toetamisel ja edendamisel osana ainetundidest. Ka Pintrich ja de Groot (1990) toovad esile, et enesereguleeritud õppimine hõlmab metakognitiivsete strateegiate rakendamist kognitiivse õppetegevuse käigus õppija isikuomadustest ja vajadustest lähtuvalt ning et metakognitiivsete oskuste teadlik kasutuselevõtt toetab nende arendamist. Järeldusena, hinnates õpipäeviku, refleksiooni või mõne muu meetodi abil õpilaste metakognitiivsete strateegiate rakendamise oskusi, teadvustame õpilastele, et arendame neis lisaks ainealastele õpioskustele teadlikult ka eneseregulatsioonioskust ning see aitab kaasa õppijale sobivate õpistrateegiate omandamise ja ER-õppija omaduste-oskuste arengule (Panadero, 2023).

Kokkuvõtteks, ER-õppija arengu toetamiseks laekus uuritavatelt mitmeid ettepanekuid, mis on esitatud järgnevas tabelis (Tabel 3).

Tabel 3. Olulisemad soovitused enastreguleeriva õppija arengu toetamiseks

Soovitused
<ul style="list-style-type: none"> • Enastreguleeriva õppija arendamisega alustamine võimalikult varases eas ehk kohe esimeses klassis • Alklasside ER-õppija päeviku idee edasikandmine õpimärkmiku, õpimapi vms meetodi baasil • Õpistrateegiate õpetamine ainetundide raames • Suunamine õppima ka vähem huvitavaid teemasid, et suuta õppimisele häälestuda ka pikema pingutuse ja üksluisema õpisisu korral (toetab püsivust, järjekindlust ja stressitaluvust tuleviku vaates) • Õpetajate, kes ei ole klassijuhatajad, rakendamine HEV õppijate mentorõpetajatena eesmärkide seadmisel ja reflekteerimisel, eriti 2. ja 3. kooliastmes • Eneseregulatsioonioskuse toetamiseks aktiivsemalt tehnoloogiliste vahendite kasutusele võtmine (Stuudiumi Tera, Google ühistöökeskkonnad) • Vanemates kooliastmetes õppeaasta lõpu eel õppijatelt põhiainetes ainepõhise õppija tagasiside küsimine, seda eriti õppija poolt endale seatud õpieesmärkide võtmes • Õpiülesannete valikul võimalikult palju õppijate huvist lähtumine ja õppijate kaasamine eesmärkide seadmisel • Õpilaste arvu vähendamine klassides 16-18 õpilaseni, et õpetajal oleks oluliselt rohkem aega ja võimalusi õppijate eneseregulatsiooni toetamiseks lähtuvalt nende individuaalsetest vajadustest • Õpetajate koolitamine ajakohaste teadmiste omandamiseks eneseregulatsiooni valdkonnas • Kolleegide praktiliste nippide jagamine ja mentorlus, teiste koolide külastamine nende heade praktikatega tutvumiseks ja koostöö erinevate koolide õpetajate vahel • Lapsevanemate teadlikkuse tõstmine õppija poolt endale seatud eesmärkidest, nende aktiivne kaasamine eesmärkide saavutamisel toeks olemises • Tõhusa meetodi väljatöötamine lastevanemates ER-õppija toetamise koolituste vastu huvi tekitamiseks ja nende koolituste lastevanemateni viimiseks

Magistritöö piiranguna võib välja tuua autori isikliku seotuse uuritava kooliga, mis võis omada mõju uurimistulemustele. Samas, seda piirangut püüti ületada võimaliku mõju teadvustamise ja minimeerimise kaudu uuringu vältel.

Magistritöö praktiliseks väärtuseks on, et uuritavatelt kogutud arvamused ja mitmed konkreetsed soovitusel aitavad juba algaval õppeaastal õppekorralduse baasil uuritavas koolis edasi arendada nii õppijast lähtuva õppe rakendamist kui ka ennastreguleeriva õppija arengu toetamist. Olulise praktilise väärtusena aitab antud uurimus ka teistel üldhariduskoolidel kaalutletud õppekorralduslike otsustuste abil liikuda õppijast lähtuva õppe rakendamise ja ennastreguleeriva õppija arengu toetamise poole.

Analüüsid käesoleva kvalitatiivse uuringu tulemusi ja tõdedes, et need esindavad piiratud hulka arvamusi ja soovitusi, siis võiks temaatika laiemaks ja põhjalikumaks mõistmiseks edaspidiseks **soovitada samateemalise kvantitatiivse uuringu läbiviimist**, mis võimaldaks ka tulemuste üldistamist.

TÄNUSÕNAD

Täna uurimuses osalenud inimesi, kes nõustusid minuga jagama magistritöö jaoks vajalikke väga väärtuslikke mõtteid. Minu eriline tänu kuulub magistritöö juhendajale, kelle kaasamõtlemiseta, suunava tähelepanu juhtimise ja kiire tagasisidestamiseta ei oleks see töö valminud piisava põhjalikkusega ega täpse fookusega. Täna retsensenti soovitusel, märkuste ja tähelepanekute eest. Täna oma pereliikmeid, kes magistriõpingute ajal mind alati motiveerisid ja töö kirjutamisel moraalselt toeks olid. Lõpetuseks, ma tänan oma kursusekaaslast, kes olid toetavad ja inspireerivad ning alati rõõmsameelsed kaasteelised.

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.

Tõnis Anton

/allkirjastatud digitaalselt/

15.05.2024

KASUTATUD KIRJANDUS

- Alvi, E., & Gillies, R. M. (2021). Promoting Self-Regulated Learning through Experiential Learning in the Early Years of School: A Qualitative Case Study. *European Journal of Teacher Education*, 44(2), 135–157.
- Brifk, G. (2020). *Üldhariduskoolides toimunud muutused ning nende rakendumist soodustavad ja takistavad tegurid seitsme kooli näitel*. [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/68714>
- Canady, R. L., & Rettig, M. D. (1995). *Block scheduling: A catalyst for change in high schools*. Eye on Education.
- Durall, E., & Gros, B. (2014). Learning Analytics as a Metacognitive Tool. In *Proceedings of the 6th International Conference on Computer Supported Education CSEDU, 1.-3.4.2014 Barcelona (pp. 380-384)*. <https://research.aalto.fi/en/publications/learning-analytics-as-ametacognitive-tool>
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020 | DIGAR. (s.a.). <https://www.digar.ee/arhiiv/nlib-digar:259547>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107–115.
- Fenzl, T., & Mayring, P. (2017). QCAMap: eine interaktive Webapplikation für Qualitative Inhaltsanalyse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE*, 37, 333-340. [<https://office.microsoft.com>]
- Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 (2021). Haridus- ja Teadusministeerium. <https://www.hm.ee/media/1488/download>
- Laherand, M. L. (2008). Kvalitatiivne uurimisviis. *OÜ Infotrükk*, 384.
- Linde, M. (2022, 3. juuni). Kavandatavad õppekavamuudatused lubavad koolil õppetööd paindlikumalt korraldada. *Õpetajate Leht*. <https://opleht.ee/2022/06/kavandatavad-oppekavamuudatused-lubavad-koolil-oppetoo-d-paindlikumalkorraldada/>
- Linno, M. (2020). Transkribeerimine. M.-L. Tikerperi (Toim), *Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes*. <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/transkribeerimine>
- Martens, R.L., De Brabander, C.J., Rozendaal, J.S., Boekaerts, M., & van der Leeden, R. (2010). Inducing mindsets in self-regulated learning with motivational information. *Educational studies*, 36, 1–17.

- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt.
- Olev, A., & Alumäe, T. (2022). *Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service*. *Baltic J. Modern Computing*, Vol. 10, No. 3, pp. 409–421
<https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>
- Panadero, E. (2023). Toward a paradigm shift in feedback research: Five further steps influenced by self-regulated learning theory. *Educational Psychologist*, 58(3), 193–204. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2223642>
- Pedaste, K. (2023). *Haridusuueenduse läbiviimise olulised lähtekohad ühe Tartu põhikooli näitel*. [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <https://hdl.handle.net/10062/91055>
- Pedaste, M. (2017). Tehnoloogia ja koostöine õpe uurimusliku õppe tõhustamiseks. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 5(1), 297–300.
<https://doi.org/10.12697/eha.2017.5.1.10>
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation* (pp 451–502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). *Riigi Teataja I 2010*, 41, 240.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>
- Queen, J. A. (2000). Block Scheduling Revisited. *The Phi Delta Kappan*, 82(3), 214–222.
- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, & T. Vihalemm (Toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*.
<https://samm.ut.ee/valimid>
- Smit, K., de Brabander, C. J., & Martens, R. L. (2014). 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>
- Strömpl, J. (2020). Eetika. M.-L. Tikerperi (Toim), *Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes*. <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/eetika>
- Tamm, A., Pedaste, M., Leijen, Ä., Peitel, T., & Saks, K. (2017). Uurimisprojekti „Süsteemaatiline kirjanduse ülevaade õpikäsituse nüüdisaegsuse hindamiseks sobivate mõõtevahendite leidmiseks“ raport. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/55715>

- Tartu Ülikooli eetikakeskus. (2017). *Hea teadustava*. <https://ut.ee/et/sisu/hea-teadustava>
- Teppo, M., Semilarski, H., Soobard, R., & Rannikmäe, M. (2017). 9. klassi õpilaste huvi eri kontekstis esitatud loodusteaduslike teemade õppimise vastu ja motivatsioon õppida loodusteadusi. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 5(1), 130-170. <https://doi.org/10.12697/eha.2017.5.1.05>
- Thayer, Y. V., & Shortt, T. L. (1999). Block Scheduling Can Enhance School Climate. *Educational leadership*, 56(4), 76-81.
- Usher, E. L., & Schunk, D. H. 2018. Social Cognitive Theoretical Perspective of Self-regulation. In D. H. Schunk, & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of Self-regulation of Learning and Performance* (pp. 19–35). New York: Routledge.
- Varblane, K. (2022). *HEV-õppijatele kohandatava personaalse õpitee mõistmine ja rakendamine. Juhtumiuuring ühe Eesti üldhariduskooli näitel*. [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/83516>
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-304). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zepeda, S. J., & Mayers, R. S. (2006). An analysis of research on block scheduling. *Review of Educational Research*, 76(1), 137-170.

LISAD

Lisa 1. Uuringus osalemise nõusoleku vorm

KUTSE osalema magistritöö uuringus

Lugupeetud õpetaja / tugispetsialist / juhtkonna liige, kutsun Teid osalema magistriuuringus “Õpetajate, juhtkonna ja tugispetsialistide arvamused ja soovitused õppijast lähtuva õppe rakendamise ning ennastreguleeriva õppija arengu toetamise kohta ühe Eesti põhikooli näitel”.

Haridus- ja teadusministeeriumi hinnangul annab uus õppekava koolidele varasemast oluliselt suurema autonoomia õppe korraldamiseks ning lubab koolidel õppetööd paindlikumalt korraldada. Käesoleva magistriuuringu eesmärk on välja selgitada kooli õpetajate, juhtkonna ja tugispetsialistide arvamused ja soovitused õppijast lähtuva õppe rakendamise ja ennastreguleeriva õppija arengu toetamise kohta ühes Eesti põhikoolis. Uuringu põhjal valmib magistritöö Tartu Ülikoolis haridusinnovatsiooni erialal. Töö juhendaja on Tartu Ülikooli kaasprofessor Katrin Saks.

Andmeid kogutakse kvalitatiivse uuringu raames läbi viidavate fookusgrupi intervjuudega. Intervjuu kestus on ca 1 tund. Uuringu andmeid säilitatakse kuni magistritöö kaitsmiseni. Andmetele pääseb ligi vaid uuringu läbiviija ja anonüümsel kujul andmetele kaaskodeerija. Tulemused esitatakse üldistatud kujul. Kellegi nime ei avaldata magistritöös ega kusagil mujal. Uuringus osamine on vabatahtlik ja osaleja võib igal ajal oma nõusoleku tagasi võtta. Täpsem info uuringu läbiviijalt: Tõnis Anton (tnsantn@ut.ee).

Kas olete nõus osalema uuringus?

- Nõustun
- Ei nõustu

Teie nimi ja allkiri: _____

Kuupäev: _____

Lisa 2. Intervjuu kava

1. Tervitus ja enda tutvustamine.
2. Uurimuse eesmärgi tutvustamine.
3. Vabatahtlikkuse alusel osalusest teavitamine ja nõusoleku vormi allkirjastamine.

1. TAUSTAKÜSIMUSED

(Kas oled nõus intervjuu salvestamisega? Kas lubad kasutada magistritöös pseudonüümi all väljavõtteid või tsitaate antud vastustest?)

- 1.1. Kui kaua sa oma praegusel ametikohal töötanud oled?
- 1.2. Mis eriala oled ülikoolis omandanud? Kas töötad õpitud erialal?
- 1.3. Kui kaua sellest on aega möödunud?
- 1.4. Kui vana sa hetkel oled?
- 1.5. Töö koolis
 - 1.5.1. Kirjelda palun oma tööd koolis?
 - 1.5.2. Millega igapäevaselt koolis tegeled?
 - 1.5.3. Mis on sinu igapäevased tööülesanded?
 - 1.5.4. Mis vanuses õpilastega sa igapäevaselt kokku puutud?

2. PÕHIOSA KÜSIMUSED

- 2.1. Räägi palun, mida nüüdisaegne õpikäsitus sinu jaoks tähendab?
- 2.2. *Küsimused juhtkonnale ja sots pedagoogidele*
 - 2.2.1. Mil määral sinu hinnangul meie koolis NÕK-i rakendatakse?
 - 2.2.2. Too palun näiteid, mis õnnestub hästi ning mis ei toimi/mis on puudu?
- 2.3. *Küsimused õpetajale:*
 - 2.3.1. Kuidas sa igapäevatoos NÕK-i põhimõtteid rakendad?
 - 2.3.2. Mis on lihtne või tuleb eriti hästi välja? Mis sa arvad, miks?
 - 2.3.3. Mis on keerukas ja miks?
 - 2.3.4. Kuidas on arusaam õpetajatööst nüüdisajal muutunud võrreldes endiste aegadelega?
- 2.4. Kirjelda palun lühidalt, kuidas meie koolipäeva ülesehitus, ajakava ja tunniplaan mõjutavad sinu õpetamiskäsitust?
- 2.5. Milline on sinu arusaam õppijast lähtuvast õppest?

- 2.6. Too palun näiteid, kuidas meie koolis õppijast lähtuvat õpet pakutakse või ei pakuta.
- 2.7. Millisena kirjeldaksid ennastreguleerivat õppijat, mis omadusi või oskusi tal on?
- 2.8. Jutusta palun, kuidas meie koolis ennastreguleeriva õppija arendamisega lood on?
- 2.9. Millises vanuses tuleks alustada ennastreguleeriva õppija arendamist?
- 2.10. Kuidas võiksid õppekorralduslikud otsused mõjutada õppijast lähtuva õppe pakkumist meie koolis? Mis toetab, mis takistab?
- 2.11. Kuidas võiksid õppekorralduslikud otsused mõjutada ennastreguleeriva õppija arendamist meie koolis? Mis toetab, mis takistab?
- 2.12. *Küsimus õpetajale:* Mis aitaks sinul ennastreguleeriva õppija arengut paremini toetada? Mis takistab?

3. LÕPETUSEKS/KOKKUVÕTTEKS

- 3.1. Mida oleksin võinud seoses õppekorraldusega sinult veel küsida?
- 3.2. Kas intervjuu käigus meenus midagi, mille juurde võiks küsimustega tagasi tulla?
- 3.3. Mida soovid meie vestluse teemaga seoses täpsustuseks lisada (õppekorralduse teema kohta)?
- 3.4. Kas seoses uurimusega tekkis sul minule küsimusi?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Tõnis Anton,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

ÕPETAJATE, JUHTKONNA JA TUGISPETSIALISTIDE ARVAMUSED JA
SOOVITUSED ÕPPIJAST LÄHTUVA ÕPPE RAKENDAMISE NING
ENNASTREGULEERIVA ÕPPIJA ARENGU TOETAMISE KOHTA
ÜHE EESTI PÕHIKOOLI NÄITEL,

mille juhendaja on haridusteaduste kaasprofessor Katrin Saks,

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.

Tõnis Anton
15.05.2024