

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Katherin Vahtla

LASTEAIAÕPETAJATE ARUSAAMAD JA KOGEMUSED PROJEKTÕPPE SUHTES NING
NENDE VALMISOLEK PROJEKTÕPPE RAKENDAMISEKS

Bakalaureusetöö

Juhendaja: inglise keele algõpetuse nooremlektor Kristel Ruutmets

Tartu 2024

Kokkuvõte

Lasteaiaõpetajate arusaamad ja kogemused projektõppe suhtes ning nende valmisolek projektõppe rakendamiseks

Projektõpe toetub konstruktivistlikule õppimisteooriale, mille keskmes on lapse aktiivne tegevus lähtuvalt tema huvist. Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada, millised on lasteaiaõpetajate arusaamad projektõppest, kogemused projektõppega ning nende valmisolek projektõpet rakendada. Kvalitatiivses uuringus osales kuus lasteaiaõpetajat kolmest erinevast lasteaiast, kellega viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud. Tulemustest selgus, et õpetajatel on projektõppest head arusaamad ning nad hindasid oma kogemust projektõppega pigem positiivseks. Valmisolekut selle õppevormi rakendamiseks peeti piisavaks, kuid enesekindlust kesiseks. Lisaks nimetati erinevaid meetmeid, mis aitaksid toetada projektõppe edukamat rakendamist lasteaedades, sealhulgas rahalised ressursid, teemakohase kirjanduse täiendamine, rohkemad täienduskoolitused ning juhtkonna suurem toetus.

Märksõnad: projektõpe, lasteaed, koostöine õppimine, lapsest lähtuv õpetus

Abstract

Kindergarten Teachers' Perceptions and Experiences with Project-Based Learning and Their Readiness to Implement it

Project-based learning leans on the constructivist learning theory, the focus of which is the learner's activity based on their interest. The aim of this bachelor's thesis was to determine kindergarten teachers' understanding of project-based learning, their experiences with it and their readiness to implement it. Six kindergarten teachers from three different kindergartens participated in the qualitative study, during which semi-structured interviews were conducted. The results revealed that the teachers had a good understanding of project-based learning and generally perceived their experiences with it positively. While their readiness to implement this teaching approach was considered sufficient, their confidence in doing so was modest. Additionally, various measures were suggested to support more successful implementation of project-based learning in kindergartens, including financial resources, supplementing relevant literature, more additional training sessions and greater support from management.

Keywords: project-based learning, kindergarten, cooperative learning, child-centered approach

Sisukord

Sissejuhatus.....	4
1. Teoreetiline ülevaade	5
1.1 Projektõppe taust ja selle olemus	5
1.2 Projektõpe lasteaias kontekstis ning selle etapid	5
1.3 Projektõppe eelised ja kitsaskohad.....	7
2. Metoodika	9
2.1 Valim.....	9
2.2 Andmekogumine	9
2.3 Andmeanalüüs.....	10
3. Tulemused.....	11
3.1 Lasteaiaõpetajate üldised arusaamad projektõppesest ning projektõppega seotud teadmiste päritolu	11
3.2 Lasteaiaõpetajate senised kogemused projektõppe rakendamisel.....	13
3.3 Lasteaiaõpetajate valmisolek projektõppe rakendamiseks.....	16
4. Arutelu	18
Tänuõnad	20
Autorsuse kinnitus	21
Kasutatud kirjandus	21
Lisa 1. Uuringus osalenute taustaandmed	
Lisa 2. Intervjuukava	
Lisa 3. Väljavõte andmeanalüüsist	

Sissejuhatus

Varasemast enam vajab ühiskond noori inimesi, kes tahavad ja suudavad toime tulla väljakutsetega oma elus ning maailmas, mille nad pärivad. Globaliseerumine, töömaailma ootused, tehnoloogia kiire areng ja muud asetleidnud muutused on inimesi viinud olukorda, mil nad peaksid tõsiselt mõtlema järeltulevate põlvkondade ettevalmistamisele elus läbilöömiseks.

Õpikäsitusest – ehk arusaama õppimise eesmärkidest ja viisist – ning selle muutumise vajadusest on räägitud aastaid. Muutunud õpikäsitus tähendab kohanemist uue maailmaga, kus tulevad toime iseseisvad, loovad, kriitiliselt mõtlevad ja hea koostöö- ning probleemilahendusoskustega inimesed (Haridus..., 2022). Muutunud õpikäsitus tähendab suuremat otsustamisõigust nii õpetaja kui ka õppija jaoks: õigust leida huvipakkuv teema, õigust valida sobivad õppevahendid ning eelkõige õigust enda õppimist ise juhtida ja ka selle eest vastutada. Õppijast ja tema loomulikust uudishimust lähtumine ehk õppijakeskne õpetamine on üks olulisemaid märksõnasisid muutunud õpikäsituse juures. Selle järgi ei ole enam õpetaja üksnes uute teadmiste jagaja, vaid juhendaja, suunaja ja arengu toetaja, kes arvestab õppijate huvide ning võimetega nii koolis kui ka lasteaias.

Üheks tõhusaks meetodiks arendamiseks 21. sajandi oskusi on projektõpe. Erinevalt traditsioonilisest õppest saavad õppijad vabaduse valida endale parajalt huvipakkuva teema, mille planeerijateks, uurijateks ja analüüsijateks on just nemad (Le, 2018). Projektõpe lisab õppimisele reaalselt tähendust, kuna õppijad saavad lahendada probleeme ja leida vastuseid küsimustele, mis on nende endi poolt tõstatatud. Projektõppe suureks eeliseks on, et see sobib kõikidele vanustele, lasteaiast kõrgkoolini (Lahe, 2021). Eestis on projektõpet alushariduse kontekstis uuritud vähe. Allandi (2020) on uurinud projektõppe tuge nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtete rakendamisel. Hainsalu (2020) selgitas välja Tartu lasteaiatõpetajate hoiakud projektõppe suhtes ning nende arvamused projektõppe eelistest ja kitsaskohtadest. Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks on välja selgitada, millised on lasteaiatõpetajate arusaamad projektõppest, kogemused projektõppega ning nende valmisolek projektõpet rakendada.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Projektõppe taust ja selle olemus

Pikka aega olid inimeste arusaamad õppimisest ja õpetamisest seotud biheavioristliku õppimisteooriaga. Selle teooria järgi on keskne roll õpetajal, kes klassi ees seisab, teadmisi jagab ja arutelusid juhib. Õpilased on passiivsed, sest õpitava sisu ja pikkuse ning õppimise kulgemise eest vastutab õpetaja (Garrett, 2008). Viimase kahe kümnendi jooksul on aga arusaamad efektiivsest õpetamisest muutunud ning pedagoogid julgustavad rakendama selliseid õpetamismeetodeid, mis lähtuvad konstruktivistlikust õppimisteooriast (Garrett, 2008). Vastupidiselt biheavioristidele väidavad konstruktivistid, et õppimine on kõige efektiivsem siis, kui selle keskmes on õppija ning õpetajal on toetav, suunav ja juhendav roll. Õpetaja pakub õpilastele ideid ja tegevusi, mis on neile tähendusrikkad ja huvipakkuvad ning õppimine toimub uurimise, katsetamise ja iseseisva mõtlemise kaudu (Dagar & Yagav, 2016). Konstruktivistlikule teooriale toetudes on aja jooksul välja kujunenud erinevad aktiivõppemeetodid, mille fookuses on õpilane, kes peab õpitava sisu ise töötleva (Carr *et al.*, 2015).

Üheks selliseks õppijakeskseks meetodiks on projektõpe. See on aktiivõppemeetod, mis kaasab õppijaid maksimaalselt õppeprotsessi (Torre-Neches *et al.*, 2020) ning jätab õpetaja juhendavasse rolli (Greenier, 2020). Projektõpe lubab lastel õppida otsides lahendusi, küsides küsimusi, arutledes ideede üle ja suheldes kaasõppijatega (Choi *et al.*, 2019). See edendab koostööd laste vahel (Greenier, 2020), arendab nende analüüsi-, otsustus- ja organiseerimisvõimet ning annab lastele võimaluse võtta vastutus enda õppimise eest (Torre-Neches *et al.*, 2020). Samuti on projektõpe tõhus arendamaks 21. sajandi oskusi, nt kriitilist mõtlemist ja probleemide lahendamist, inimestevahelist suhtlemist, info- ja meediapädevust, koostööd (Chu *et al.*, 2017), paindlikkust ja originaalsust (Duchovicova *et al.*, 2018). Olulisel kohal on õppijate uudishimu ja huvi toetamine ning seotus reaalse eluga (Lahe, 2021).

1.2 Projektõppe lasteaia kontekstis ning selle etapid

Levinud õppe- ja kasvatustegevuse läbiviimise vormiks Eesti lasteaedades on teemaõpe, kus valitud teemasid käsitletakse tavaliselt ühe nädala vältel. Projektõppes peatutakse ühel teemal pikemat aega ning keskendutakse lisaks teemale ka õppimise protsessile (Lahe, 2021). Projekte on võimalik luua kõigest, mida saab uurida. Teema valikul on oluline laste huvi, sest olles

aktiivselt õpiprotsessi kaasatud, arendatakse oskusi, mida hilisemas elus rakendada saab (Preisinger, 2022).

Projektõppe etappidest lasteaias on väga detailselt kirjutanud Kristina Lahe raamatus “Projektõpe lasteaias” (2021), mille järgi jaguneb projektõpe sisuliselt kolmeks erinevaks etapiks – projekti kavandamine, uurimuse tegemine ja projekti lõpetamine.

Esimeses ehk projekti kavandamise etapis tuleb meeles pidada, et hea projekt on lastest lähtuv, väljakutseid pakkuv ja tähendusrikas ning saab sündida ainult tänu õpetaja ja laste koostööle (Le, 2018). Projektiidee võib olla õpetaja algatatud, kuid on oluline, et ka lapsed saaksid võimaluse otsustada, mida nad tahavad uurida või teada saada (Rahman *et al.*, 2011). Väga oluline on laste huvist lähtuv planeerimine ning Lahe (2021) on välja toonud mitu võimalust, kuidas need huvid välja selgitada. Üheks selliseks on näiteks lapsi vabategevuses jälgida, nendega suhelda ja nende omavahelisi vestlusi kuulata. Kaasa aitaksid ka vestlused lapsevanematega, millest võib selguda teavet laste huvide ja tegevuste kohta väljaspool lasteaeda. Samas saab õpetaja ise olla huvitekitaja, juhtides laste tähelepanu erinevatele situatsioonidele ja nähtustele ning tõstatades nende kohta küsimusi. Juhul, kui tähelepanuväärseid olukordi ei teki, on õpetajal võimalus korraldada õppekäike kohtadesse, mis võiks lastes huvi äratada.

Head teemad on seotud laste eelnevate teadmiste ja kogemustega, mida on projekti käigus võimalik süvendada ja laiendada (Turek, 2008). Kui valitud teemaga kokkupuuted puuduvad, võib see alandada laste huvi ja motivatsiooni õppimise vastu. Veel on oluline teema seotus ümbruskonnas asuvate paikadega, mida on võimalik lähedalt uurida ja millesse on mugav õppekäike korraldada (Lahe, 2021).

Teema selgumise järel saab õpetaja hakata projekti ette valmistama. Projektõppe eesmärgiks on, et lapsed saaksid teemast aru uurimise ja kaaslastega arutlemise kaudu ning eelnevaid teadmisi ja kogemusi seostades (Garrett, 2008). Seetõttu peaks õpetaja projekti planeerima nii, et tema ei oleks mitte küsimustele vastaja, vaid aitaks pigem küsimustel tekkida.

Kui on tekkinud suurel hulgal küsimusi, tähendab see seda, et on hea aeg liikuda **teise etappi ehk teema uurimise** juurde. Lahe (2021) järgi on kasulik kõik tekkinud küsimused uurimisetapi alguses kaardistada. Samuti on hea seletada lahti projektiga seotud sõnavara, kasutades selleks erinevaid materjale, näiteks pilte või tegelikke objekte. Kuna üheks 21. sajandi oskuseks on nimetatud infopädevus, peaks õpetaja lastele õpetama, kuidas otsida raamatutest,

ajakirjadest ja muudest allikatest informatsiooni projekti teema kohta. Kui lapsed on juba midagi uut teada saanud, saavad nad koostöös õpetajaga arutleda, millisel viisil oleks kõige parem enda teadmisi demonstreerida. Tihti on selleks mõni konstruktsioon, seinamaal või mudel (Lahe, 2021), mis peaks vastama projekti põhiküsimustele ja näitama laste teemast arusaamist (Krajcik & Shin, 2014). Laste tehtud töid peetakse üheks projektõppe olulisimaks tunnuseks, kuna see juhib nii projekti planeerimist, kulgemist kui ka hindamist (Harmer & Stokes, 2014).

Grupiarutelude tähtsust rõhutatakse terve projekti vältel, kuid projekti teises etapis saab grupitöö kaudu lapsi ette valmistada vahekokkuvõtte tegemiseks ja järgmiste tegevuste planeerimiseks, õppekäiguks või mõneks muuks tähtsaks sündmuseks (Lahe, 2021). Just õppekäikudel on võimalik projekti teemaga vahetult kokku puutuda ning teemat kinnistada (Lahe, 2021).

Kolmandas, ehk projekti lõpetamise faasis, peetakse oluliseks laste eneserefleksiooni ning hinnangut tehtud tööle. See tähendab, et neile antakse võimalus mõtiskleda, mida nad on projekti käigus õppinud ning kuidas saaks tulevikus sarnaseid projekte paremini ellu viia (Le, 2018). Lahe (2021) järgi võiks lapsed saada valida, kuidas nad projekti käigus õpitud teistega jagada soovivad. Selleks võib korraldada näituse, lahtiste uste päeva või eksponeerida saavutatut mõnel muul moel. Projekti lõpetav tegevus või sündmus kasvatab laste enesekindlust ja -usku ning annab õpetajale võimaluse hinnata projekti alguses püstitatud eesmärkide täitmist.

1.3 Projektõppe eelised ja kitsaskohad

Projektõpe valmistab lapsi ette keerulisteks olukordadeks ning arendab erinevaid oskusi, sealhulgas koostööoskust (Hidayah *et al.*, 2021). Koostöise õppimise puhul ei ole eesmärgiks see, et õpetaja jagab oma teadmisi, vaid et õppijad ja õpetaja jõuaksid ühise arutlemise kaudu lõpptulemuseni. Õpetaja ülesandeks on sel juhul arutelu sihipärane juhtimine ja tagasiside jagamine (Lahe, 2019).

Projektõppe üheks eeliseks traditsioonilisele lähenemisele on, et selle kaudu on tulemuslikum õppida teadmiste rakendamist ja mõistete seostamist (Ferrero *et al.*, 2021). Reggio Emilia pedagoogide järgi tugineb projektõpe veendumusele, et õppimine läbi tegutsemise omab suurt tähtsust ning mõtete ja kogemuste analüüsimine on võtmetähtsusega sügavama arusaama saavutamisel (Gandini, 1997).

Uuringud on näidanud, et projektõppe võib aidata parandada akadeemilisi saavutusi (Chen & Yang, 2019). Samuti motiveerib see lapsi õppima, kuna pakub neile võimalust lahendada

päriselulisi probleeme, lähtudes nende huvidest. Laste kaasatus ja motivatsioon toovad kaasa kõrgema õppeedukuse (Speckels, 2011) ning aitavad lastes kujundada positiivseid hoiakuid õpetamisse ja õppimisse (Can *et al.*, 2017). Projektõpe arendab laste loovust, probleemilahendamise ja kriitilise mõtlemise oskust ning avab suhtluse laste ja õpetaja vahel. Õpetaja on abistavas rollis ning lapsed juhivad enda õppimist vastavalt nende vajadustele ja huvidele (Saunders-Stewart *et al.*, 2012).

Projektõppe kaudu õpivad lapsed iseseisvalt ja loovalt tegutsema ning võtavad ise vastutuse enda õppimise eest (Maros *et al.*, 2021). On selgunud, et projektõppes osalenud lastel esineb vähem käitumuslikke ja sotsiaalseid probleeme kui neil, kelle õppimine on olnud rohkem õpetajast lähtuv. Kui lapsed on õpiprotsessi aktiivselt kaasatud ja vastutavad oma õppimise eest, jääb neil vähem aega ebasobilikule käitumisele (Hertzog, 2007).

Kuigi projektõppel on tänu mainitud eelistele võime haridussektorit paremaks kujundada, esineb sellel ka kitsaskohti. Üheks peamiseks raskuseks projektõppe rakendamisel peetakse rühma juhtimist. Lapsed teevad koostööd rühmades, kuid see ei garanteeri kõikide aktiivset osalemist. Teatud lapsed võivad vestelda kaaslastega kõrvalistel teemadel või tegeleda asjadega, mis pole projektide jaoks tähenduslikud ja häirivad nii tervet rühma (Baysura *et al.*, 2016).

Projektõppe rakendamine on aeganõudev ning tähendab õpetaja jaoks suurenenud töömahtu (Gardiner & Robinson, 2009). Õpetajad vajavad aega õpetajakeskselt õppijakesksele õpetamisele üleminekuks ning samas on ka lastel vaja kohaneda uue korraldusega, mis eeldab koostöist õppimist, oskuste omandamist ja enesetõhusust (Qi, 2020).

Õpetajate jaoks on oluline sobivate õpetamisstrateegiatega valik ja erinevate õppevahendite, sealhulgas tehnoloogia kasutamise oskus. Projektõppele üleminek ja modernsete õppemeetodite omaksvõtmine ning rakendamine võib põhjustada pahameelt ja vastuseisu nende õpetajate hulgas, kellel on sügavalt juurdunud isiklikud põhimõtted õpetajatöö suhtes (Aldabbus, 2018).

Kuigi projektõpet on Eesti lasteaedades viimase kahe kümnendi jooksul kasutusele võetud järjest enam, on seda teemat alushariduse kontekstis uuritud siiski vähe. Allandi (2020) uuris, kas ja kuidas toetab projektõpe nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtete rakendamist. Hainsalu (2021) uuring keskendus sellele, millised on Tartu lasteaiaõpetajate hoiakud projektõppe suhtes ning mida nad peavad selle õppevormi eelisteks ja puudusteks. Ehkki tulemustest saab välja lugeda, et õpetajate hoiakud projektõppe ja selle rakendamise suhtes on positiivsed, on seda teemat võimalik veel rohkem süvitsi uurida.

Teema uurimine on oluline, kuna selgitades välja lasteaiatõpetajate rõõmu- ja murekohad projektõppega seoses, loob see võimaluse kohandada õpetajate esmaõpet ja täienduskoolitusi ning pakkuda neile uute metoodikate kasutuselevõtmisel suuremat tuge.

Töö eesmärgiks on välja selgitada, millised on lasteaiatõpetajate arusaamad projektõppest, kogemused projektõppega ning nende valmisolek projektõpet rakendada. Tööle on püstitatud järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas lasteaiatõpetajad projektõpet mõistavad ning kust nende teadmised pärinevad?
2. Millised on lasteaiatõpetajate senised kogemused projektõppe rakendamisel?
3. Kuidas hindavad lasteaiatõpetajad enda valmisolekut projektõppe rakendamiseks?

2. Metoodika

2.1 Valim

Käesoleva uuringus kasutati ettekavatsetud valimit, kuna uuringusse kaasati intervjueeritavaid ettekavatsetult ja kindlate kriteeriumite alusel (Rämmer, 2014). Uuringus osalevate lasteaiade valikul oli asukoha kriteeriumiks järgnev: vähemalt üks lasteaed peab asuma linnapiirkonnas, teine maapiirkonnas ning kolmas linnalähedal maal. Igast lasteaiast valiti kaks õpetajat, kelle ainsaks kriteeriumiks oli, et nad mõlemad peavad olema rakendanud projektõpet, kas osaliselt või täielikult. Valim moodustus kuuest naisõpetajast, kes töötasid kolmes erinevas lasteaias. Õpetajate keskmine tööstaaž lasteaias töötamisel oli 24,1 aastat (vt lisa 1).

Kolm uuringus osalenud õpetajat rakendasid projektõpet täielikult, samal ajal kui kolm õpetajat kasutasid seda osaliselt. Projektõppe osaline rakendamine viitab sellele, et õppe- ja kasvatustegevused viiakse läbi nii teema- kui ka projektõppe kaudu. Sellisel juhul tekivad õppeaasta jooksul vaid mõned projektid, vastupidiselt täielikule rakendamisele, kus toimub õppimine ainult projektipõhiselt (Lahe, 2021).

2.2 Andmekogumine

Andmekogumiseks valiti poolstruktureeritud intervjuu, kuna see jälgib küll ettevalmistatud intervjuukava, kuid võimaldab ka teatavat paindlikkust. Näiteks võib intervjuu käigus muuta küsimuste järjekorda või esitada intervjueeritavale täpsustavaid küsimusi (Lepik *et al.*, 2014), seega sobib see meetod sobilikuks arusaamade ja kogemuste süvendatud väljaselgitamiseks.

Intervjuukava koostati lähtuvalt uuringu eesmärgist ja uurimisküsimustest (vt lisa 2). Kava sisaldas küsimusi taustaandmete kohta ning 13 põhiosa küsimust, mis jaotati kolme rühma. Esimeses rühmas olid küsimused, mille abil sooviti välja selgitada õpetajate arusaamad projektõppe kohta. Teise rühma küsimused keskendusid õpetajate senistele kogemustele projektõppe rakendamisel. Kolmanda rühma küsimuste eesmärk oli teada saada, milline on õpetajate ettevalmistus projektõppe rakendamiseks ning millised meetmed aitaksid valmisolekut parandada. Intervjuu lõpus oli uuritaval võimalus täiendavalt jagada oma mõtteid ja kommentaare. Intervjuukava katsetati prooviintervjuu käigus, kus intervjuueeritav tegi ettepaneku lisada küsimus projektide tekkimise kohta. Prooviintervjuu uuritav põhivalimisse ei kuulunud.

Intervjuueeritavate leidmiseks võeti veebruaris-märtsis 2024 ühendust kuue erineva lasteaiaga, kasutades lasteaedade veebilehtedel olevaid juhtkondade meiliaadresse. Uuringus osalemise kutses tutvustas autor ennast, uuringu teemat ja eesmärki ning palus kutset õpetajatega jagada. Seepeale saadi kuue õpetaja kontaktid, kellega võeti isiklikult ühendust telefoni teel või meilitsi ning lepiti kokku aeg ja koht intervjuude läbiviimiseks.

Veebruaris ja märtsis viidi läbi kuus intervjuud, mis toimusid intervjuueeritavate lasteaedades. Enne intervjuu alustamist tutvustas autor ennast, uuringu teemat ja eesmärki. Samuti juhtis ta tähelepanu asjaolule, et uuringu põhifookus on intervjuueeritava arusaamadel ja kogemustel, mistõttu ei ole õigeid ja valesid vastuseid. Intervjuu läbiviimisel arvestati eetikanõudeid (Eetikaveeb, 2017): osalejatele tagati anonüümsus, kaasati uuringusse vabatahtlikkuse alusel ning igal hetkel sai osalemisest loobuda. Lõpetuseks pakkus autor võimalust transkribeeritud teksti ülelugemiseks ning palus luba intervjuu lindistamiseks. Lindistamiseks kasutati rakendust Voice Memos. Intervjuude keskmiseks pikkuseks oli 24 minutit - lühim 20 ja pikim 37 minutit. Lindistused kustutakse pärast bakalaureusetöö kaitsmist.

2.3 Andmeanalüüs

Salvestatud intervjuud transkribeeriti, kasutades nii veebipõhist kõnetuvastusprogrammi (Olev & Alumäe, 2022) kui ka käsitsi transkribeerimist Microsoft Wordis. Automaatse transkriptsiooni vead parandati ning korrigeeritud transkriptsioonid laeti alla Microsoft Wordi failidena. Keskmiselt oli ühe transkriptsiooni mahuks 6,5 lehekülge ning transkriptsioonide kogumahuks 36 lehekülge (kirjastiil Times New Roman, kirjasuurus 12). Intervjuueeritavate anonüümsuse tagamiseks asendati nende nimed pseudonüümidega, mis märgiti tähisega (vt tabel 1).

Transkribeeritud intervjuud analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi põhimõtteid järgides. Kvalitatiivne sisuanalüüs võimaldab keskenduda teksti põhilistele tähendustele, mis on vastuvõtja seisukohast olulised. See lubab analüüsida ka peidetud sisu ehk teksti autori vihjeid, kavatsusi ja eesmärke (Kalmus *et al.*, 2015).

Andmeanalüüsiks kasutati QCAMap programmi, millesse laeti üles transkribeeritud intervjuud. Seejärel kodeeriti intervjuud uurimisküsimuste kaupa, märkides tekstis ära tähenduslikud laused, lauseosad või sõnad. Andmeanalüüsi usaldusväarsuse tõstmiseks loeti transkriptsioone korduvalt ning vaadati selle käigus üle eelnevalt kodeeritu. Kokku tekkis 117 koodi, mis jagati uurimisküsimuste järgi üheksasse kategooriasse. Esimese uurimisküsimuse alla moodustus kaks, teise alla kolm ning kolmanda uurimisküsimuse alla neli kategooriat. Analüüsimise hõlbustamiseks jagati osad kategooriad veel omakorda alakategooriatesse. Näiteks moodustati kategooria “Arusaamad projektõppest” alla alakategooria “Projektõppe etapid”. Väljavõtte andmeanalüüsist on esitatud lisa 3.

3. Tulemused

Läbiviidud uuringu eesmärk oli välja selgitada, millised on lasteaiaõpetajate arusaamad projektõppest, kogemused projektõppega ning nende valmisolek projektõpet rakendada. Andmeanalüüsi tulemusena moodustus üheksa peakategooriat. Järgnevalt on esitatud uurimustulemused uurimisküsimuste kaupa ning nende toetamiseks on lisatud kaldkirjas tsitaadid. Üleliigne ja ebaoluline info on tähistatud tähisega (...) ning kasutatud on pseudonüüme. Alakategooriad on tekstis märgitud rasvaselt.

3.1 Lasteaiaõpetajate üldised arusaamad projektõppest ning projektõppega seotud teadmiste päritolu

Esimese uurimisküsimuse alla moodustus kaks peakategooriat - *arusaamad projektõppest* ja *teadmiste päritolu*, mis jagunesid omakorda alakategooriateks.

Arusaamad projektõppest. Õpetajate jaoks oli projektõppe üheks silmapaistvamaks tunnuseks **laste huvist lähtumine**. Selgitati, et laste enda pakutud teemad on need, mis lapsi köidavad ning millega nad on motiveeritud tegelema. Üks õpetaja (Õ3) leidis, et „see teema, mis sa ise pakud, see lõpeb jube kiiresti otsa“. Kui õpetajatel paluti selgitada, kuidas lapsed oma huvi väljendavad, tõsteti teistest enam esile laste vaatlemist. Lapsed näitavad oma huvi vabamängus,

vestlustes ja joonistustes. Kaks õpetajat ütlesid, et nemad viivad lisaks läbi aruteluringe ning küsivad lastelt otse, mille kohta nad sooviksid õppida ja rohkem teada saada.

Projektõpe tähendab õpetajate jaoks **suuremat valikuvabadust ja loomingulisust**, nii õpetaja kui ka lapse seisukohast. Vastupidiselt teemaõppele, kus teemad on aastast-aastasse sisuliselt samad, annab projektõpe võimaluse astuda raamidest välja ning läheneda huvipakkuvatele teemadele mitmekesiselt ja omanäoliselt.

(...) Lapsed ise saavad valida, mida nad tahavad õppida, kuidas nad tahavad õppida, teemade valikul lapsed räägivad kaasa, (...), ja minu meelest meeldib see neile väga, et nad saavad ise kaasa rääkida ja ise otsustada. (Õ1)

Õpetajate jaoks tähendab projektõpe **teema sügavamalt õppimist**. Kui teemaõppes võetakse teema läbi üldiselt ühe nädala jooksul, saab projektõpet teha pikemalt, vastavalt laste huvi kestvusele. Õpetajad rääkisid üksmeelselt – mida pikemalt ühte teemat uurida, seda paremini teema lastele kinnistub ja sügavamad seosed tekivad.

Lapse tähelepanu ei ole veel nii väljaarenenud, et teha erinevaid teemasid iga nädal. See teeb ärevaks, kui on kogu aeg erinev teema. Seosed puuduvad. Mul ei ole (...) võimalik tema algteadmisi üldse avastada, teha mõistete korjet, milliste mõistetega ta üldse opereerib. (Õ5)

Veel toodi välja **laste ja õpetajate rollid** projektõppe rakendamisel: laps on uurija ja avastaja ning õpetaja roll on teda toetada ja suunata. Üks õpetaja rääkis, et projektõppe kaudu on lapsele väga hea õpetada seda, et õpetaja pole kõigi vastuste teadja ning kui laps soovib küsimusele vastust, uuritakse see koos välja.

Eraldi alakategooriana kerkis esile ka **projektõppe etappidega** seonduv, kus projekti toimumine jaotati sisuliselt kolmeks - kavandamine, uurimine ja lõpetamine. Ühe tähtsa etapina tõid paar õpetajat välja keskkonnaga provotseerimise – nende sõnul saab projekt õnnestuda vaid siis, kui lapsed on ümbritsetud projektiteemalise keskkonnaga. Selleks eemaldatakse rühmas kõrvalised asjad ning nähtavale tuuakse vaid projektiga seotud mänguasjad, vahendid ja pildid.

(...), siis hakkab selle uue huvi peale keskkonna loomine. Hakkame provotseerima, vaatame, mille peale tähelepanu läheb. Ja tavaliselt, kui lapsel on huvi, siis see keskkond provotseerib ennast väga hästi. (Õ5)

Selgus, et õpetajate jaoks tähendab projektõpe ka **lastevanemate suuremat kaasatust**. Mitme õpetaja sõnul on perekonnad väga hästi projektidega kaasa tulnud ning aidanud neid laste jaoks huvitavamaks muuta. Üks õpetaja nentis, et tema rühma projektid on õnnestunud suuresti just tänu lastevanematele, kes on muu hulgas olnud abiks transpordiga õppekäikudele.

Teadmiste päritolu. Tulemustest ilmnnes, et õpetajate teadmised pärinevad üsna sarnastest allikatest. **Täienduskoolitusi** pidasid oluliseks kõik õpetajad ning mõned neist ütlesid, et koolitus oli esimene koht, kus nad projektõppega kokku puutusid. Kui üks õpetaja oli osalenud vaid ühel projektõppe-teemalisel koolitusel, siis oli ka paar õpetajat, kes end pidevalt ja järjekindlalt selles vallas koolitavad.

Oluliseks teadmiste allikaks peeti **ka teemakohast kirjandust**, kuid välja osati tuua vaid Kristina Lahe raamat “Projektõpe lasteaias”. Samuti on õpetajad sirvinud **interneti**, kust leidnud lugemiseks/kuulamiseks projektõppe-teemalisi lõputöid, artikleid, uudiseid ja taskuhäälinguid. Üks õpetaja oli Facebookis liitunud kõikvõimalike teemakohaste gruppidega, kust ta igapäevaselt uusi nippe, ideid ja teadmisi välja nopib. Teadmisi on saadud ka **juhtkonnalt** ning oluliseks peeti **kolleegide** omavahelist infovahetust ja ideede jagamist. Ka **õppekäikudest teistesse lasteaedadesse** on õpetajate meelest olnud palju kasu teadmiste laiendamisel.

3.2 Lasteaiaõpetajate senised kogemused projektõppe rakendamisel.

Teise uurimisküsimuse alla moodustus kolm peakategooriat, milleks olid *positiivsed kogemused*, *raskused* ja *projektõppe mõju lastele*.

Positiivsed kogemused. Lasteaiaõpetajate sõnul oli üheks positiivsemaks aspektiks projektõppe puhul see, kui **lapsed on projekti haaratud**. Üks õpetaja rääkis, et kui teemaõppe puhul otsustas õpetaja, millise teemaga parasjagu tegelema hakati ning lapsed olid suuresti passiivsed info vastuvõtjad, on nad projektõppes palju motiveeritumad õppetegevustes osalema, kuna teema tuleneb nende enda huvist. Teise õpetaja sõnul on vahel lapsi lausa raske projektist välja tuua, sest nad on sellesse nii ennastunustavalt ja vaimustunult süübinud.

Õpetajad leidsid, et projektõpe **võimaldab õpetada palju mitmekülgselt**, mis tekitab ka neis põnevust ja uudishimu. Palju toodi välja huvitavaid õppekäike, ekspertide külastust, eksperimente ja muid tegevusi. Üks õpetaja tunnistas, et kui aastast-aastasse kattuv teemaõpe tekitab temas tühimust ning ta oli läbipõlemise äärel, andis projektõppele üleminek justkui uue hingamise. Teise õpetaja sõnul eeldab projektõpe mugavustsoonist väljatulekut, pidevat juurde õppimist ja lahenduste leidmist, mis muudab samuti õpetajatööd värvikamaks.

Intervjuudest selgus, et üheks positiivseks küljeks oli **lapsevanemate kaasatus projektidesse**. Kõik õpetajad on vanemaid proovinud projektidesse kaasata nii palju kui võimalik ning õpetajate sõnul on enamik vanemaid hea meelega nõus neisse panustama. Välja

toodi transpordiga abistamine, mängu- ja töövahendite muretsemine rühma, külaskäigud ekspertidena ning lastevanemate külastamine nende endi töökohas.

Õpetajate meelest oli projektõppe plussiks ka see, et **projektiga ei pea kiirustama**. Nende sõnul meeldib lastele, kui on aega pikemalt ühte teemasse süveneda ning sellega põhjalikult tegeleda. Pikema ajaperioodi vältel on **rohkem aega individuaalseks lähenemiseks**, mis tuleb eriti kasuks lisatuge vajavate laste puhul.

Projekti õnnestumist järeldasid õpetajad sellest, kui **lapsed projektiteemal hiljem mängivad või räägivad**.

Eriti edukas on ta siis, kui lapsed mängivad sellel teemal. Et nad on ikkagi lapsed. Nad ei ole koolilapsed, nad on lasteaialapsed ja kui lasteaialaps mängib projekti teemal, siis see paneb alati aplodeerima. (Õ5)

Veel nimetati **projekti lõpus valmivaid töid** eduka projekti näitajateks, kuna nende kaudu laps väljendab, mida ta selle vältel õppis.

Raskused. Kuigi peaaegu kõigil uuringus osalenud õpetajatel oli projektõppega üldiselt positiivne kogemus, ei olnud nad tagasihoidlikud jagamast ka selle negatiivseid külgi. Mõned õpetajad nentisid, et neil on selles vallas veel **vähe teadmisi** ning tunnevad end seetõttu ebakindlalt. Samamoodi oli osade õpetajate sõnul ka **laste jaoks projektõpe võõras** ning esialgu isegi segadusttekitav, kuna lapsed ei olnud harjunud kaasa rääkima.

Õpetajad rääkisid, et projektõppe rakendamisega kaasneb **suurenenud ajakulu**. Aegavõtivate tegevustena toodi välja sobiva keskkonna loomine, materjali ja õppevahendite otsimine, tegevuste planeerimine ning dokumenteerimine. Üks õpetaja ütles, et kuna ta rakendab nii projekt- kui ka teemaõpet, tunneb ta endal topeltkoormust. Samas teine õpetaja, kes kasutab projektõpet samuti vaid osaliselt, sellega ei nõustunud. Õpetajate sõnul on keeruline ja aeganõudev ka see, kui rühmas on **erinevate tasemete ja huvidega lapsed**. Selline olukord nõuab rohkem individuaalset lähenemist ning võimaldab vähem koostöist tegutsemist.

Suure murekohana toodi välja olukord, kui lasteaia **juhtkond ei toeta** õpetajat ega huvitu tema hakkamasaamisest. Konkreetse näitena soovis ühe õpetaja sõnul juhtkond projektõppele üleminekut, kuid ei ole õpetajale vajalikul määral selles vallas tuge pakkunud. Väheste projektõppega seotud teadmiste ning toe puudumise tõttu tunneb ta end abitu ja üksijäetuna, mis omakorda on temas tekitanud trotsi selle õppemeetodi suhtes

Enamik õpetajaid tõid ühe negatiivse poolena välja **rahalised piirangud**. Üks õpetaja näiteks sõnas, et ideid õppekäikudeks on palju, kuid lasteaial pole võimalik neid käike

finantseerida. Niisiis jääb loota vaid lastevanematele, kuid ka neil pole alati võimalik rahaliselt toetada. Eriti tundsid materiaalset puudujääki maalasteaias töötavad õpetajad, kelle lähiümbruses pole õppekäikudeks sobivaid kohti just palju ning transport linna on liiga kallis.

Küsitledes õpetajaid projektide ebaõnnestumise põhjuste osas, pidasid nad üheks levinumaks teguriks **laste huvi kiire kadumise**. Nende sõnul tuleb sageli projekt juba algusetappides lõpetada, kuna laste huvi saab lihtsalt otsa. Üks õpetaja arvas, et projekti, millel pole omapära, võib nimetada ebaõnnestunud projektiks.

Tal ei teki mingisugust sellist oma nõksu või loomingulist lähenemist, ei aja kedagi eriliselt pöördesse, siis võib nimetada, et see on ebaõnnestunud. Sellist erilist vaimustust ei teki ja, (...), Ta võib olla täiesti vajalik, aga ta on selline omanäotu. (Õ5)

Veel toodi välja, et kui **õpetaja ise ei ole projektist vaimustunud** või temas **puudub loomingulisus**, takistab ta projekti edukat realiseerumist.

Projektõppe mõju lastele. Õpetajad arvasid ühtmoodi, et projektõppele üleminekut lapsed tajunud ei ole. Ühe õpetaja sõnul ei adu nad seda, et varem õpetati lapsi teistmoodi ning selline õppimisviis tundubki tänapäeva lapse natuurile kohane.

Lapsed (...), ei tea, et see on nüüd projektõppe (...). Me hakkame mängima poodi. Või hakkame uurima konni. Nemad selles mõttes aru ei saa. Et kui kasutaks selliseid tarku sõnu nagu „projekt“, siis oleks see nende jaoks ilmselt juba probleem. (Õ3)

Küll aga on õpetajad täheldanud lastes muutusi peale projektõppe kasutuselevõtmist. Õpetajad rääkisid, et tänu projektõppele on lastes arenenud head **sotsiaalsed oskused**, muutes nad innukateks vestlejateks, kes julgelt enda mõtteid väljendavad ja ideid jagavad. Teise positiivse asjana toodi välja, et näiteks projektiteemal arutledes ja projekti kavandades lapsed tajuvad, et nende häält kuulatakse ning nende ideid hinnatakse. See tõstab omakorda lastes **enesekindlust** ning võimaldab neil end tunda väärtusliku ja vajatuna.

Uuriti ka seda, kuidas õpetajad on käsitlenud neid olukordi, kui **mõned lapsed võivad olla vähem kaasatud projektõppe tegevustesse**. Paar õpetajat vastasid, et mõne lapse puhul ongi passiivne osalemine tema isikupära ning sellisel puhul proovivad nad märgata ja võimestada teisi talle huvipakkuvaid teemasid ja tegevusi. Teised õpetajad on kasutanud grupitöid, kuna gruppides ennastunustavalt tegutsedes ei saagi laps aru, et ta tegelikult osaleb ka projektis. Üldiselt on õpetajad üksmeelel, et kõikidel lastel ei olegi sarnased huvid ning sajaprotsendiliselt rühmatäit lapsi kõnetavaid projekte teha ei ole võimalik.

3.3 Lasteaiaõpetajate valmisolek projektõppe rakendamiseks

Kolmanda uurimisküsimuse alla tekkis neli peakategooriat: *projektõppe rakendamist toetavad meetmed, vajadus täiendavate meetmete järele, vajalikud oskused, teadmised ja omadused projektõppe rakendamiseks ning õpetajate hinnang enda valmisolekule projektõpet rakendada.*

Projektõppe rakendamist toetavad meetmed. Üldiselt tundsid õpetajad, et neid on projektõppe rakendamisel toetatud piisaval määral. Välja toodi näiteks **juhtkonna** ja **kolleegide toetus**. Õpetajad rääkisid, et juhtkond on alati valmis õpetajat abistama ja suunama ning kolleegidega saab jagada kogemusi ja küsida nõu. Üks õpetaja ütles, et tema kogemus kolleegi kõrvaltvaatlejana andis talle tõuke ka ise projektõpet katsetada. Juhtkond ja kolleegid on õpetajaid toetanud ka **teemakohase kirjanduse** soovitamise ja hankimisega.

Vestlustest selgus, et kõiki õpetajaid on toetatud **koolitustele** ja **õppekäikudele** saatmisega. Kaks õpetajat rääkisid, et õppekäigud teistesse lasteaedadesse on neid tohutult inspireerinud ning nad on seal nähtud ideid ka ise realiseerinud. Läbitud koolitusi pidasid õpetajad asjalikeks ja põnevateks.

Paar õpetajat tõid välja **hea materiaalse olukorra**. Nende sõnul on nad saanud realiseerida kõik soovid: õppekäikudel käimist toetavad lapsevanemad ning vajaminevate õppe- ja mänguvahendite soetamist rahastab lasteaed. Nii on nad saanud võimaluse luua mitmekülgse õpikeskkonna, kus leidub nii tahvelarvuteid, digimikroskoobe kui ka valguslaudaid.

Vajadus täiendavate meetmete järele. Vestluste käigus selgus, et paljud õpetajad tunnevad siiski puudust ka mitmetest meetmetest, mis aitaksid neil projektõpet veel edukamalt rakendada. Kõik õpetajad tundsid vajadust **rohkemate teadmiste** järele. Eriti avaldati soovi **eestikeelse teemakohase kirjanduse** ning **enamate täienduskoolituste** järele. Nagu eelnevalt mainitud, on õpetajad küll kirjandusest teadmisi saanud, kuid projektõppele keskenduvaid eestikeelseid raamatuid on nende meelest siiski väga vähe. Üks õpetaja tundis eriti puudust raamatutest praktiliste näidetega. Praktilisi näiteid võiks õpetajate sõnul saada ka **väljasõitudest teistesse lasteaedadesse**. Õpetajad rääkisid, et sellised külaskäigud annaksid kindlasti inspiratsiooni ja uusi ideid näiteks keskkonna loomisel.

Selgus, et õpetajad tunnevad puudust **erinevatest ressurssidest**. Nende sõnul saaks lisaraha eest käia lastega rohkematel õppekäikudel ning muretseda projektiteemalisi õppe- ja mänguvahendeid. Veel mainiti puudust aja- ja ruumiresursi järele. Mõlemad soovid tulenesid

õpetaja sõnul sellest, et kuna dokumenteerimine on projektõppes suur ja mahukas töö, oleks õpetajal vaja rohkem aega enese väljapuhkamiseks ning rohkem ruumi dokumentatsioonis sisalduvate tööde nähtavaks tegemiseks.

Üks õpetaja rääkis, et peamiselt tunneb ta puudust **juhtkonna toetusest**. Tema sõnade kohaselt saab õpetaja end projekte tehes enesekindlana tunda ainult siis, kui juhtkond ta tööd näeb, väärtustab ja tagasisidestab, kuid selle puudumise tõttu ei ole ta üldse kindel, kas projektõpet õigesti läbi viib.

Vajalikud oskused, teadmised ja omadused projektõppe rakendamiseks. Kõige olulisemaks peeti, et **õpetajal oleksid teadmised projektõppe olemusest**. Täpsemalt peaks õpetaja teadma, kuidas projektõpet rakendada ning mis on selle meetodi eesmärk. Mainiti, et õpetaja peaks olema **avatud meelega** ning tal peaks olema **valmidus oma vaatenurka ja veendumusi muuta**. Sealjuures tunnistas üks õpetaja, et üheks tema ebaedu põhjuseks on kinnihoidmine aegunud õpetamismeetoditest ning ta sageli ei mõista, miks on vaja muuta toimivat asja.

Ja kui õpetaja ise ei ole huvitatud, siis need koolitused ei aita. See peab olema selline sisemine vajadus või mõttemustrite muutmine, et tahan teistmoodi õpetada ja anda lastele võimaluse kogeda teistsugust lähenemist. Suhtumise muutmine iseenda sees, et ma ei pea õpetama, vaid ma pean võimaldama õppimist. (Õ5)

Veel üheks tähtsaks õpetaja omaduseks arvati olevat **uudishimu**. Osad õpetajad toonitasid, et projekt ei saa õnnestuda, kui õpetaja ise pole teemasse süvenenud ja sellest ei vaimustu. Oluliseks peeti õpetaja **loomingulisust**, kuna projektid nõuavad loovat lähenemist ja n-õ kastist välja mõtlemist. Üks õpetaja soovitas käia lausa loovkursustel või tegeleda mõne muu loomingulise tegevusega, et õpetaja ei jääks puhtalt teoreetikuks.

Viimaseks tõstsid õpetajad olulise oskusena esile **hea laste arengu tundmise**. Nende sõnul peab õpetaja olema väga põhjalike psühholoogiliste, lapse arengu staadiumite ja muude pedagoogiliste teadmistega, et üldse mõista, kuidas laps mõtleb ja õppimine toimub.

Õpetajate hinnang enda valmisolekule projektõpet rakendada. Enamuse õpetajate arvates on neil küll vajalikud teadmised olemas, kuid nad soovivad end järjepidevalt selles vallas harida. Üks õpetaja tunnistas, et tema projektõppe-alased teadmised ja oskused on liiga napid, kuna kogemus selle meetodiga on veel värske. Pooled õpetajatest leidsid, et nad tunnevad ennast piisavate teadmiste ja kogemuste tõttu projektõpet läbi viies päris enesekindlalt. Kahe õpetaja sõnul nad end väga enesekindlalt ei tunne, kuid ette valmistades saavad hakkama. Üks õpetaja

tundis, et kuna temal puuduvad vajalikud teadmised ja juhtkonna tugi, ei tunne ta end projektõpet läbi viies üldse enesekindlalt.

4. Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada, millised on lasteaiatõpetajate arusaamad projektõppest, kogemused projektõppega ning nende valmisolek projektõpet rakendada. Uuringus osales kuus lasteaiatõpetajat kolmest erinevast lasteaiast. Tulemustest selgus, et õpetajatel on projektõppest head arusaamad ning enamus neist hindas oma kogemust projektõppe rakendamisel positiivseks. Valmisolekut selle õppevormi rakendamiseks peeti piisavaks, kuid enesekindlust kesiseks. Alljärgnevalt tõlgendatakse uuringu peamisi tulemusi teooria valguses.

Esimeseks uurimisküsimuseks oli *Millised on lasteaiatõpetajate arusaamad projektõppest ning kust need pärinevad?* Selgus, et õpetajad on omandanud projektõppealased teadmised täienduskoolitustelt, kirjandusest, internetist, õppekäikudelt teistesse lasteaiadesse, juhtkonnalt ja kolleegidelt. Õpetajad tõid välja mitmeid projektõppele omaseid tunnuseid. Tulemustest selgus, et õpetajate jaoks tähendab projektõpe laste huvist lähtumist, sest huvipakkuvate teemadega on lapsed motiveeritumad tegelema. Seega leidis kinnitust Preisingeri (2022) väide, et teema valikul on laste huvi oluline, kuna see aitab neid õppeprotsessi aktiivselt kaasata. Lahe (2021) järgi on laste huvisid võimalik välja selgitada neid vabategevuses jälgides, nendega suheldes ja nende omavahelisi vestlusi kuulates. See on kooskõlas õpetajate öelduga, et lapsed väljendavad oma huvi vestlustes, mängudes ja joonistustes.

Õpetajate jaoks tähendas projektõpe suuremat valikuvabadust ja loomingulisust, sest lapsed saavad ise õppimisel teha valikuid ja otsustada teatud asjade üle. Ka Maros jt (2021) on väitnud, et projektõppe kaudu areneb lastes iseseisvus ja loovus ning nad võtavad vastutuse enda õppimise eest. Tulemuste järgi mõistavad õpetajat projektõpet ka kui teema sügavamalt õppimist. Nende sõnul kinnistub teema paremini ja tekivad sügavamad seosed, kui seda pikema ajaperioodi vältel käsitleda. Sarnaselt sellele on Lahe (2021) välja toonud, et projektõppes peatatakse ühel teemal pikemalt ning keskendutakse pigem õppimise protsessile, kui teemale endale. Selle valguses võiks väita, et „sügavam“ õppimine ei piirdu üksnes pinnapealsete faktide meeldejätmisega, vaid hõlmab ka võimet luua seoseid uue teabe ja juba omandatud teadmiste vahel ning nende seoste põhjalikumalt uurimist.

Veel mõtestasid õpetajad lahti lapse ja õpetaja rolli projektõppes: laps on uurija ja avastaja ning õpetaja ülesandeks on teda suunata. Seda mõtet toetab teooria (Dagar & Yagav, 2016), mille järgi on õppimise keskmes laps ja õppimine toimub läbi uurimise, katsetamise ja iseseisva mõtlemise ning õpetaja jääb juhendavasse rolli.

Teise uurimisküsimuse *Millised on lasteaias õpetajate senised kogemused projektõppe rakendamisel?* tulemustest selgus, et õpetajatel oli kokkupuude projektõppega olnud pigem positiivne ning nad pidasid selle mõju positiivseks ka lastele. Nende sõnul on projektõppe näol tegu mitmekülgse ja vaheldusrikka meetodiga, mis on huvitav ka õpetaja enda jaoks. Eriti rõhutati õppetöö rikastamist erinevate õppekäikudega. Ka Lahe (2021) julgustab õppekäikude integreerimist projektiteemasse, kuna seal on lastel võimalus teemaga vahetult kokku puutuda ja teadmisi kinnistada. Õpetajate sõnul on üheks eduka projekti näitajaks lõpufaasis valmivad tööd, mille kaudu lapsed näitlikustavad enda õpitud. Teooriale tuginedes (Harmer & Stokes, 2014) peetakse laste töid üheks olulisemaks projektõppe tunnuseks, kuna need juhivad nii projekti planeerimist, kulgemist kui ka hindamist. Ühe õpetaja sõnul olid lõpus valmivad tööd motivatsiooniks nendele lastele, kes tavaliselt osalevad õppetöös passiivsemalt.

Projektõppe üheks kitsaskohaks pidasid õpetajad suurt ajakulu. Aegavõtvate tegevustena toodi välja sobiva keskkonna loomine, materjali ja õppevahendite väljaotsimine, tegevuste planeerimine ja dokumentatsioon. Ka Gardiner ja Robinson (2009) osutavad, et projektõppe rakendamine on aeganõudev ning tähendab õpetaja jaoks suurenenud töömahtu. Võrreldes projektõpet teemaõppega, võib viimase väiksem töömaht tuleneda sellest, et õpetajad on aastaid käsitletud samu teemasid ja viinud läbi sarnaseid tegevusi, seega kulub õppetöö planeerimisele vähem aega. Projektõppe puhul ei ole kunagi ette teada, mismoodi projekt kulgema hakkab, kui harali see võib minna või millega lõppeda, sest see oleneb lastest mitte õpetajast.

Aldabbuse (2018) väitel võib projektõppele üleminek põhjustada pahameelt nende õpetajate hulgas, kellel on sügavalt juurdunud isiklikud veendumused õpetamise suhtes. Sama olukord ilmnis ühe õpetaja puhul, kes tunnistas, et üheks tema ebaedu põhjuseks on kinnihoidmine vanadest õpetamismeetoditest, mis on temas tekitanud vastumeelsust projektõppe suhtes. Selline olukord toob esile vajaduse pakkuda õpetajatele tugisüsteemi ja ressursse nende professionaalse arengu toetamiseks, võimaldades neil avastada ja omaks võtta uusi pedagoogilisi lähenemisviise. Üheks võimaluseks oleks korraldada regulaarseid kohtumisi, kus õpetajad saavad omavahel kogemusi vahetada ning toetavat tagasisidet jagada, aidates sellega ületada

vastupanu ja täiustada oma õpetamispraktikat. Õpetajad tõid veel välja, et ka laste jaoks on projektõpe võõras ning nad ei ole harjunud kaasa rääkima, mis raskendab omakorda projektide kulgemist. Qi (2020) järgi on lastel vaja aega kohaneda uue korraldusega, mis eeldab koostöist õppimist, oskuste omandamist ja enesetõhusust.

Kolmanda uurimisküsimuse *Kuidas hindavad lasteaiatõpetajad oma valmisolekut projektõppe rakendamiseks?* tulemusena selgus, et õpetajad hindavad enda valmisolekut piisavaks, kuid enesekindlust kesiseks. Õpetajad on enda peamised teadmised projektõppe kohta saanud kirjandusest, internetist, täienduskoolitustelt ning kolleegidelt. Hainsalu (2021) uuring näitas, et 46% uuringus osalenud õpetajatest tundis end projektõpet kasutades enesekindlana. Hainsalu tõi enesekindlust alandavate teguritena välja vähesed teadmised projektõppe kohta ja teemakohase kirjanduse puudumise. Käesoleva bakalaureusetöö uuringu valguses võib põhjusteks veel pidada rahalisi piiranguid ning vähest toetust juhtkonna poolt.

Uuringus leidub mõningaid piiranguid. Saadud tulemused kajastavad õpetajate arvamusi oma kogemuste kohta, aga ei ole täpselt teada, kas ja kuidas õpetajad reaalselt projektõpet praktikas rakendavad. Selleks oleks vaja täiendavalt õpetajate tööd rühmas projektõppe raames teatud perioodil vaadelda. Veel tuleb välja tuua autori vähene kogemus intervjuerijana. Osavam intervjuerija oleks kindlasti olnud pädevam lisaküsimuste esitamisel ja intervjueritavate poolt väljaöeldud oluliste mõtete tabamisel.

Bakalaureusetöö peamiseks praktiliseks väärtuseks võiks lugeda õpetajate ettepanekuid nende meetmete osas, mis aitaksid toetada projektõppe edukamat rakendamist lasteaiades. Samuti saaksid tööd lugedes ülevaate projektõppe olemusest need õpetajad, kes alles selle meetodi rakendamisele mõtleavad. Tööle lisavad väärtust uuringus osalenud projektõpet rakendavate õpetajate kogemused, arvamused ja soovitusel.

Tänuõnad

Täna uuringus osalenud lasteaiatõpetajaid ning nende juhtkondasid. Suur tänu bakalaureusetöö juhendajale Kristel Ruutmetsale suurepärase juhendamise, põhjaliku tagasisidestamise, kannatlikuse ja mõistmise eest.

Autorsuse kinnitus

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

Katherin Vahtla

/allkirjastatud digitaalselt/

13.05.2024

Kasutatud kirjandus

- Aldabbus, S. (2018). Project-based learning: Implementation & challenges. *International Journal of Education, Learning and Development*, 6(3), 71-79.
- Baysura, O. D., Altun, S., & Yucel-Toy, B. (2016). Perceptions of teacher candidates regarding project-based learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 62, 15-36. DOI: <https://doi.org/10.14689/ejer.2016.62.3>
- Can, B., Yıldız-Demirtaş, V., Altun, E. (2017). The effect of project-based science education programme on scientific process skills and conceptions of kindergarten children. *Journal of Baltic Science Education*, 16(3), 395–413. DOI: 10.33225/jbse/17.16.395
- Carr, R., Palmer, S., & Hagel, P. (2015). Active learning: The importance of developing a comprehensive measure. *Active Learning in Higher Education*, 16(3), 1-14. DOI: 10.1177/1469787415589529
- Chen, C-H., & Yang, Y-C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71–81. DOI: 10.1016/j.edurev.2018.11.001
- Choi, J., Lee, J. H., & Kim, B. (2019). How does learner-centered education affect teacher self-efficacy? The case of project-based learning in Korea. *Teaching and Teacher Education*, 85, 45–57. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.005>
- Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M., & Lee, C. W. Y. (2017). *21st Century Skills Development Through Inquiry-based Learning*. Springer.
- Dagar, V., & Yadav, A. (2016). Constructivism: A Paradigm for Teaching and Learning. *Arts and Social Sciences Journal*, 7(4). DOI: 10.4172/2151-6200.1000200
- Duchovicova, J., Sabo, A., Petrova, G., & Hosova, D. (2018). Stimulation of creativity as a prerequisite of permanent sustainability form personality development of gifted learners. *Ad Alta – Journal of Interdisciplinary Research*, 8(2), 54–60.
- Eetikaveeb (2017). *Hea teadustava*. <https://www.eetika.ee/et/eesti-hea-teadustava>
- Ferrero, M., Vadillo, M. A., & Leon, S. P. (2021). Is project-based learning effective among kindergarten and elementary students? A systematic review. *PLOS ONE* 16(4), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249627>
- Gandini, L. (1997). Foundations of Reggio Emilia approach. In J. Hendrick (Ed), *First Steps Toward Teaching the Reggio Way* (pp 14-25). Prentice-Hall.

- Gardiner W., & Robinson K. S. (2009). Paired field placements: A means for collaboration. *The New Educator*, 5(1), 81–94.
- Garrett, T. (2008). Student-Centered and Teacher-Centered Classroom Management: A Case Study of Three Elementary Teachers. *Journal of Classroom Interaction*, 43(1), 34- 47.
- Greenier, V. T. (2020). The 10Cs of project-based learning tesol curriculum. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(1), 27-36. DOI: <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1473405>
- Hainsalu, L. (2021). *Lasteaiaõpetajate hoiakud projektõppe rakendamise suhtes Tartu koolieelsetes lasteasututustes* [bakalaureusetöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/82909>
- Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehekülg (2022). *Õpikäsitus*. <https://www.hm.ee/opikasitus>
- Harmer, N., & Stokes, A. (2014). *The benefits and challenges of project-based learning: A review of the literature*. Pedagogic Research Institute and Observatory (PedRIO).
- Hertzog, N. B. (2007). Transporting pedagogy: Implementing the project approach in two first grade classrooms. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 530-564.
- Hidayah, N., Arum, A. P., & Apriyansa, A. (2021, September 9). *Project-Based Learning (PjBL): Advantages, Disadvantages, and Solutions to Vocational Education (in Pandemic Era)*. [Conference paper]. Proceedings of the 3rd International Conference on Law, Social Sciences, and Education, Bali, Indonesia. DOI: 10.4108/eai.9-9-2021.2313669
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kiziltas, E., & Sak, R. (2018). Integrating field-trip activities with other activities in the preschool curriculum: its effects on the preschoolers' social-emotional skills. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 12(8), 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40723-018-0047-0>
- Krajcik, J. S. & Shin, N. (2014). Practices that Foster Effective Learning. In R., K. Sawyer (Ed), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 275- 297). Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.018>
- Lahe, K. (2021). *Projektõpe lasteaias. Lapse arengu toetamine tema loomupärase uudishimu abil*. Laheküll OÜ.

- Le, T., T-K. (2018, October 19-20). *Project-based Learning in 21st Century: A Review of Dimensions for Implementation in University-level Teaching and Learning*. [Conference paper]. 4th ICEAC International Conference on English Across Cultures, Bali, Indonesia.
- Maros, M., Korenkova, M., Fila, M., Levicky, M., & Schoberova, M. (2021). Project-based learning and its effectiveness: evidence from Slovakia. *Interactive Learning Environments*. DOI: 10.1080/10494820.2021.1954036
- Olev, A., & Alumäe, T. (2022). Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service. *Baltic J. Modern Computing*, 10(3), 409–421.
- Preisinger, R. (2022). *Bringing project-based learning to preschool*.
- Qi, B. (2020). The implementation of project-based learning in K-12 education: Teacher qualities and student's achievements. *Simon Fraser University Educational Review*, 13(1), 58-60.
- Rahman, S., Mohd Yasin, R., & Mohd Yasin, S. M. (2011). The implementation of project-based approach among preschoolers: a collaborative action research project. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 284-288.
- Rämmer, A. (2014). *Valimi moodustamine*. <https://samm.ut.ee/valimid>
- Saunders-Stewart, K. S., Gyles, P. D., & Shore, B. M. (2012). Student Outcomes in Inquiry Instruction. *Journal of Academics*, 23(1), 5-31.
- Speckels, H., F. (2011). *The Impact of Project-Based Learning on Academic Achievement for Students with Academic Challenges at K-5 Grade Levels: A Grounded Theory Revelation*. Dissertation. Jones International University.
- Torre-Neches, de la B., Rubia-Avi, M., Aparicio-Herguedas, J. L., & Rodriguez-Medina, J. (2020). Project-based learning: an analysis of cooperation and evaluation as the axes of its dynamic. *Humanities & Social Sciences Communications*, 7(167). DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00663-z>

Lisa 1. Uuringus osalenute taustaandmed

Pseudonüüm	Tööstaaž aastates	Õpetatavate laste vanus aastates	Lasteaia asukoht	Projektõppe rakendamine
Õ1	42	2-3	Linnas	Osaliselt
Õ2	6	5-7	Linnas	Täielikult
Õ3	31	4-7	Maal	Osaliselt
Õ4	20	4-6	Maal	Osaliselt
Õ5	11	6-7	Linnalähedal maal	Täielikult
Õ6	35	6-7	Linnalähedal maal	Täielikult

Lisa 2. Intervjuukava

0 Taustaandmed

- Kui kaua olete õpetajana töötanud?
- Mitu aastat on möödas Teie ülikooliõpingutest/ Kui kaua veel õpingud ülikoolis kestavad?
- Millises vanuses lastega Te hetkel töötate?
- Kas rakendate projektõpet täielikult või osaliselt?

1 Õpetajate üldised arusaamad projektõppest

- Mida tähendab teie jaoks projektõpe lasteaias?
 - Millised on peamised võtmesõnad, mis haakuvad Teie jaoks projektõppega lasteaias?
 - Mis Teile veel meenub, kui mõtlete näiteks projektõppe erinevate etappide või tegevuste peale?

2 Õpetajate senised kogemused projektõppe rakendamisel

- Milline on Teie kogemus projektõppe rakendamisel?
Mis on teie meelest projektõppe kitsaskohad? Plussid?
- Millised on olnud kõige meeldejäävamad projektid?
- Millest saab üks projekt alguse?
 - Kuidas saite aru, et tegu oli eduka projektiga?
 - Millest järeldasite, et projekt võis olla ebaõnnestunud?
- Milline on olnud laste reaktsioon projektõppe suhtes?
 - Kuidas olete käsitlenud olukordi, kui mõned lapsed võivad olla vähem motiveeritud või kaasatud projektõppe tegevustesse? Millised meetmed on aidanud neid kaasata?
- Milliseid muutuseid olete lastes täheldanud pärast projektõppe kasutuselevõtmist?
 - Kas olete täheldanud laste suurenenud motivatsiooni ja huvi õppimise vastu pärast projektõppe rakendamist? Kuidas see väljendub?
 - Kumb on teie meelest on õpiväljundite saavutamise poolest efektiivsem – projektõpe või teemaõpe? Palun põhjendage.



- Kuidas on projektõppe rakendamine Teie enda tööd mõjutanud (suurenenud töökoormus, rohkem stressi, paindlikum ajakava jms)?

3 Ettevalmistus projektõppe rakendamiseks ja toetavad meetmed valmisoleku parandamiseks

- Milliseid oskuseid ja teadmisi peate vajalikuks projekti läbiviimiseks?
- Kas tunnete, et Teil on olemas vajalikud oskused ja teadmised projektõppe edukaks rakendamiseks? Palun põhjendage.
- Kust pärinevad Teie projektõppe-alased teadmised?
 - Kas teie info pärineb bakalaureuseõpingutest, täienduskoolitustelt, teemakohastest allikatest või kusagilt mujalt?
- Kui enesekindlalt tunnete end projekte läbi viies?
- Kuidas on Teid õpetajana toetatud projektõppe rakendamisel?
 - Milliseid ressursse (nt õppematerjale, koolitusi, teemakohast kirjandust, nõuandeid) olete saanud projektõppe rakendamiseks?
- Kas olete tundnud vajadust täiendavate koolituste või ressurside järele? Kui jah, siis milliste?
 - Kas tunnete, et bakalaureuseõppes oleks võinud projektõpet käsitleda põhjalikumalt? Kas projektõppe koolitusi ja teemakohast kirjandust võiks olla rohkem?
- Kuidas võiks haridusasutused toetada lasteaiatõpetajaid projektõppe rakendamisega?

Kas sooviksite selle teema kohta veel midagi öelda, mida mina ei küsinud?

Lisa 3. Väljavõte andmeanalüüsist

Main Categories		+
Arusaamad projektõppest	+	 
Projektõppe etapid	+	 
Keskonnaga provotseerimine		
1. etapp- projekti kavandamine		
2. etapp - teema uurimine		
3. etapp - lõpetamine		
Suurem valikuvabadus		
Laste kaasamine		
Teema sügavam õppimine		
Laste huvist lähtumine		
Õppekäigud majast väljaspool		
Laps uurib/avastab ise		
Loomingulisus		
Suurem vastutus		

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Katherin Vahtla,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Lasteaiaõpetajate arusaamad ja kogemused projektõppe suhtes ning nende valmisolek projektõppe rakendamiseks“, mille juhendaja on Kristel Ruutmets, 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 viidatest 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.

Katherin Vahtla

13.05.2024