

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: Koolieelse lasteasutuse pedagoog

Marian Vares
LAPSE ARENGUT TOETAVA ÕPIKESKKONNA PLANEERIMISE PÕHIMÕTTED
LASTEAIA ÕPETAJA HINNANGUL LÄBI FOTOINTERVJUU
magistritöö

Juhendajad: lektor Airi Niilo,
dotsent Marvi Remmik

Tartu 2017

Resümee

Lapse arengut toetava õpikeskkonna planeerimise põhimõtted lasteaia õpetaja hinnangul läbi fotointervjuu

Magistritöö eesmärgiks oli läbi erinevate meetodite koguda ja analüüsida tegevõpetajate hinnanguid õpikeskkonnast ja kaardistada mille alusel õpetajad õpikeskkonda planeerivad, sest õpikeskkonna teadlik planeerimine toetab lapse arengut. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuude ja fotointervjuudega kuuelt tegevõpetajalt, andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi.

Tulemuste põhjal saab öelda, et õpetajate hinnangul jaotub õpikeskkonna planeerimine lapsest lähtuvaks ja täiskasvanust lähtuvaks. Õpetajate hinnangul nende kogemused jaotusid planeeritud ja planeerimata õpimomentideks. Intervjuude tulemustes eristusid õpetajate hinnangul füüsiline ja sotsiaalne keskkond. Uurimusest ilmnis, et õpikeskkonna planeerimisel lähtuvad õpetajad laste huvist ja eakohasusest, samuti mõjutab õpikeskkonna valikut õpetaja kogemus ja füüsilised tegurid. Praeguste võimalustega on uuritavad pigem rahul ja tõdeti, et laps õpib igal pool. Praeguste võimalustega on uuritavad pigem rahul ja tõdeti, et laps õpib igal pool.

Märksõnad: õpikeskkond, lapsest lähtuv, õpetajate hinnang, füüsiline keskkond, sotsiaalne keskkond, fotointervjuu

Abstract

The principles of planning a child's supportive learning environment according to kindergarten teachers using picture analysis.

The aim of this study was to collect and analyze data on teachers' assessments of children's supportive learning environment and to map their principles on planning an environment that supports a child's development. Data was collected using semi-structured interviews and picture analyses from six practicing teachers and analyzed using qualitative inductive content analysis.

The findings indicate that children's learning environments can be divided into two groups: child-centered and adult-centered. The teacher's experiences can be divided into planned and unplanned teaching moments that are in turn influenced by variations in the physical and social environment. The environment is planned according to children's interests and age as well as teachers' experience, and physical factors. Teachers expressed satisfaction with current conditions and pointed out children's ability to learn in different environments.

Keywords: learning environment, child-centered, teachers' assessments, physical environment, social environment, picture analysis.

Sisukord

Resümee.....	2
Abstract.....	3
Sisukord	4
Sissejuhatus.....	5
1.1. Õpikeskkond	5
1.2. Õpikeskkonna seos lapse arenguga.....	8
1.3. Õpetaja roll keskkonna loomisel.....	10
2. Metoodika	11
2.1. Valim.....	11
2.2. Andmekogumine.....	12
2.3. Andmeanalüüsimise meetod	14
2.4. Uurimuse usaldusväarsus.....	17
3. Tulemused	17
3.1. Õpetajate hinnang õpikeskkonnale	17
3.1.1. Füüsiline keskkond	18
3.1.2. Sotsiaalne keskkond.....	20
3.2. Õpetajate õpikeskkonna planeerimise põhimõtted	21
3.2.1. Lapse põhised õpikeskkonna planeerimise põhimõtted.....	22
3.2.2. Täiskasvanu põhised õpikeskkonna planeerimise põhimõtted	24
3.3. Õpetajate õpikeskkonna planeerimise põhimõtted kollaažil.....	27
3.3.1. Täiskasvanu põhised ideaalse õpikeskkonna planeerimise põhimõtted	27
3.3.2. Lapse põhised ideaalse õpikeskkonna planeerimise põhimõtted.....	30
3.3.3. Olemasoleva keskkonna põhised ideaalse õpikeskkonna planeerimise põhimõtted ..	31
3.4. Muutused õpetajate loodud ideaalses õpikeskkonnas.....	32
3. Arutelu	35
4. Tänuõnad.....	38
5. Autorluse kinnitus.....	39
Kasutatud kirjandus	40
Lisad.....	46

Sissejuhatus

1.1. Õpikeskkond

Õpikeskkond, mis on valitud ja kujundatud eesmärgipäraselt ning sõltuvalt lapse vanusest ning arengutasemest, toetab lapse arengut (Downer, Vitiello, Whittaker & Williford, 2013).

Õpikeskkond on kõik last ümbritsev, kus laps tegutseb. Hea õpikeskkond võimaldab teha ja läbi viia erinevaid tegevusi lähtuvalt lapse arengust, vanusest ja huvist (Jonassen & Land, 2012).

Lasteaias on õpetaja see, kes kujundab lapse õpikeskkonda lasteaias (Canan, Dale, & Gülseren, 2015). Sellepärast keskendubki antud uurimus õpetajate hinnangute ja põhimõtete uurimisele õpikeskkonna planeerimisel. Töös kasutatakse erinevaid mõisteid nagu keskkond, õpi-, sotsiaalne ja füüsiline keskkond. Iga mõiste avatakse täpsemalt teoreetilise ülevaate käigus.

Keskkond on ümbrus, milles laps elab, kasvab ja areneb (Hariduse ja kasvatusesõnaraamat, 2014). Õpikeskkond on õppimist mõjutavate vahendite ja tingimuste kooslus, mis ümbritseb last igapäevaselt kõikjal (Eesti keele seletav sõnaraamat, 2009). Magistritöös keskendutakse lapsekeskse, lapse isiksusest, huvidest ja vajadustest lähtumine, õpikeskkonna planeerimisele (Hariduse ja kasvatusesõnaraamat, 2014). Selliselt planeeritud keskkonnas on last kaasavad ja tunnustust pakkuvad tegevused, õpikeskkonna korraldus võimaldab individuaalseid lahendusi ja tegevuste raskustasemetega varieerimist lähtuvalt lapsest (Jonassen & Land, 2012). Lapse kaasamise all peetakse silmas seda, et lapsel on võimalik iseseisvalt õpikeskkonnas tegutseda ja tegevuste planeerimisel kaasa rääkida.

Õpikeskkonnale on erinevad autorid omistanud erinevaid tunnuseid. Nii näiteks on Reggio Emilia tegevuskultuuris nimetatud õpikeskkonna omadustena keskkonna paindlikkust, aktiivsust läbi erinevate tegevuste pakkumise ja õpetaja reageerimist keskkonnas toimuvale (Torquati & Ernst, 2013). Kui õpikeskkond on selliselt planeeritud, siis see võib kompenseerida suure grupi puhul õpetaja tähelepanu vähesust (Stockall, Dennis, & Miller, 2012), mis võib lasteaiarühmades ette tulla. Keskkonna kolm peamist mõjuallikat lapse arengule on kodu, haridusasutus ja eakaaslased, need mõjutavad lapse arengut ja laps omakorda mõjutab neid (Bronfenbrenner, 1979, viidatud Darragh, 2011 j). Kui kõik mõjuallikad on eesmärgipäraselt planeeritud mõjutavad nad lapse arengut positiivses suunas ja pakuvad arengule tagasisidet (Darragh, 2011; Ponti, 2008, Shaffer, 2009). Bronfenbrenneri (1979, viidatud Darragh, 2011 j) kaheasuunalise sõltuvuse teooria toetab keskkonna rolli lapse arengus, kus laps mõjutab

keskkonda ja keskkond teda ennast ning läbi vastureaktsioonide toimubki areng (Darragh, 2011; Ponti, 2008).

Õpikeskkond lasteaias on tavaliselt kujundatud eesmärgipäraselt ja keskkond kannab edasi seal tegutsevate inimeste väärtusi (Curtis & Carter, 2003). Lapsele on üks tema väärtusi kujundavaks ja edasi kandvaks õpikeskkonnaks lasteaed ja selle ümbrus (Sak, Erden, & Morrison, 2016). Alushariduses lähtutakse põhimõttest, et keskkonna vorm ja sisu on omavahel sümbioosis ja püütakse arvestatada iga ruumi kasutava indiviidi vajadustega. Seega lasteaedades lähtutakse lisaks kehtestatud ehitusnõuetele ka õppekavast ja lapse loomupärasest õppimisest (Dennis, Lea, & Polster, 2010; Sak, Erden, & Morrison, 2016). Keskkond mõjutab alushariduse omandamist, Loris Malaguzzi on Reggio Emilia tegevuskultuuris keskkonnale kolmanda õpetaja rolli ja tähtsuse andnud (Torquati & Ernst, 2013; Wurm, 2009). Selline võrdlus kehtib kui last ümbritsev keskkond on hoolikalt ning eesmärgipäraselt valitud ja kujundatud, pakkudes lapsele eakohaseid arenguvõimalusi, mis suunab teda iseseisvalt tegutsema (Downer et al., 2013).

Keskkond kannab edasi väärtusi ja võimalusi õppimiseks, läbi selle arenevad lapse sotsiaalsed, kognitiivsed ja füüsilised oskused (Wurm, 2009). Kultuur, areng ja õpikeskkond moodustavad lahutamatu terviku, milles tegevus ja areng on üks protsess ning kaasab bioloogilisi, sotsiaalseid ja kultuurilisi tegureid (Vygotsky, 1978, viidatud Williams, Sheridan & Sandberg, 2014). Vygotski (2006) käsituse järgi loob kultuur tingimused arenguks ja õppimiseks. Tänu kultuurile saab alata mitmetasandiline suhtlus lapse ja keskkonna vahel, juhul kui õpikeskkond on individuaalne ja mitmekesine. Keskkond, mis peegeldab paikkonna kultuuri ja kogukonna iseärasusi toob nähtavale lapse õpetamise ja õppimise, samuti toetab lapse ja täiskasvanu suhtlust ja usaldussuhte teket (Torquati & Ernst, 2013).

Lapse elus on üldiselt kaks täiskasvanut - õpetaja ja lapsevanemad, kelle omavaheline usaldus on lapse arengut toetava koosluse aluseks (Jones, 2007). Õpikeskkond moodustub lasteaia ja kodu koostöös, kus mõlemad osapooled ühiselt tegutsevad, lähtuvalt lapse arengust ning täiendavad teineteise tegevusi. Selline koostöö saab toimida, kui on saavutatud usaldus üksteise suhtes. Vanemate osalus on lasteaias soovitatavalt vabatahtlik ning pärineb nende endi huvist või oskustest. Vanemaid saab kaasata näiteks erinevate ühistegevuste korraldamisse, õppekäikude planeerimisse ja õppevahendite valimisesse. Vanemate ja õpetajate omavaheline koostöö toetab lapse akadeemilist edukust ning seda olenemata pere sotsiaalmajanduslikust taustast (Daniela, Wanga, & Berthelsen, 2016).

Füüsilise keskkonna all mõistetakse antud uurimuse kontekstis kogu lapse igapäevast ümbrust, mis on füüsiliselt ja visuaalselt tajutav. Uurimuste järgi on füüsilise keskkonna puhul õpetajad esile toonud erinevaid tegureid, mis igapäevaselt mõjutavad last: õpetajate ja laste suhtarv, tegevuskeskused, ruumi suurus, eraldumise võimalus, õppevahendid, mööbel, materjalid, ruumide dekoratsioonid (Vares, 2015; Sak, Erden & Morrison, 2016). Lisaks eelpool loetletud teguritele on hästi planeeritud füüsiline keskkond lapsele igakülgsest turvaline (Nugin, 2013), sest ohutus on elementaarne komponent lapse keskkonna planeerimisel (Kuo, 2009). Füüsilise keskkonna mitmekesisus ja vahendite võimaluste rohkus annavad lapsele võimaluse eksperimenteerida erinevate materjalidega pakkudes talle erinevaid eakohaseid valikuid (Darragh, 2011).

Sotsiaalne keskkond on igapäevaselt last ümbritsevad inimsuhteid ja isikuid, kes viibivad igapäevaselt lapsega koos. Nendeks on perekond, õpetajad, eakaaslased ja teised täiskasvanud. Sotsiaalne keskkond saab toetada lapse iseseisvuse ja suhtlemisoskuse arengut ning võib osaliselt vähendada probleemide tekkimist, juhul kui keskkond kuulub lastele, on nende kultuurilisest taustast ja huvidest lähtuvalt eesmärgistatud ja planeeritud (Dudek, 2007; Bilmes, 2012). Teadlikult planeeritud keskkond, milles arvestatakse lapse tausta ja teadmisi ning mis pakub lahendusi vastavalt lapse individuaalsele arengutasemele (Sak, Erden & Morrison, 2016), toetab lapse psüühilist, sotsiaalset ja kognitiivset võimekust ning iseseisvuse arenemist (Stockall et al., 2012).

Lapsekeskse keskkonna loomine ja kasutamine toetab lapse arengut tema erinevates osaoskustes (Lerkkanen., et al, 2016). Keskkonna eakohasus ja kvaliteet toetab eelkõige lapse enesekohaste oskuste arengut (Downer et al., 2013). Läbi lapse iseseisva tegutsemise saab kujundada ning toetada tema positiivse enesehinnangu kujunemist ja tegutsemisaktiivsust (Nugin, 2013). Seega õpikeskkond aitab kujundada lapse sotsiaalseid ja enesekohaseid oskuseid, mida ei saa talle ainult seletades õpetada, näiteks eelpool nimetatud iseseisvust ja ka isikuvabadust (Stockall et al., 2012). Peamine eesmärk on õpikeskkonnaga kujundada ja toetada lapse personaalset identiteeti, teistega seostumist, loomingulisust ning kujutlemis- ja mõtlemisvõimet (Ponti, 2008).

Õpikeskkonna võimalustest lähtuvalt hakkab varieeruma lapse käitumine ja emotsioonide ning mõtlemise kontroll, sest lapse kaasatus õpikeskkonnas on positiivses seoses tema eneseregulatsiooni oskuste arenguga (Downer et al., 2013). Eneseregulatsiooni toetab

keskkonnas spontaansuse lubamine, sest siis on lapsel võimalus iseseisvalt katsetada lahendusi probleemolukordadele ning õppida konfliktsituatsioone võimalikult rahumeelselt lahendama (Cooney, Gupton, & O’Laughin, 2000). Loomulikus keskkonnas on ruumi planeerimata mänguks ja sotsiaalseteks suheteks erinevate suurustega gruppides (Torquati & Ernst, 2013). Nii saab laps harjutada grupis koos olemist, üksteise kuulamist ja eneseregulatsiooni (Williams et al., 2014). Läbi õpetaja suunamise ja õppekava kujunevad lapsel iseseisvus, vastutuse ja kontrolli oskus ning eneseteeninduse oskused (Darragh, 2011; Nugin, 2013). Need oskused peab laps lisaks valdkondade teadmistele enne kooli omandama.

Füüsilisele ja sotsiaalsele keskkonnale on lapse maailmas lisandunud kaasaegne infoühiskond kui eraldiseisev keskkond. Järjest enam kasutatakse õppetegevuses ja igapäevases elus infotehnoloogia vahendeid ja meediakasvatust ning õpikeskkond järjest enam vastab nendele uuendustele (Shmakova, 2015).

1.2. Õpikeskkonna seos lapse arenguga

Laps areneb paremini lasteasutuses, mis on turvaline, kaunis ja milles on vastavalt laste huvidele sisustatud keskused, kus saab mängida ja tegutseda (Õun, 2001, 2005a). Seega alushariduse tase on positiivses seoses õpikeskkonna arendamisega (Dennis et al., 2010). Koolieelse lasteasutuse õpikeskkonna kvaliteedi teema kogub maailmas järjest kõlapinda. Olulisust rõhutavad ja tõestavad mitmed uurimused, milles on toodud välja positiivsed seosed lapse arengu ning akadeemilise võimekuse ja lasteasutuse kvaliteedi taseme vahel (Õun, 2005a; Meng, 2014). Arusaamad seosest lapse arengu ja õpikeskkonna vahel ei pruugi alati erinevatel isikutel täpselt kokku langeda (Õun, 2001), kuid on selge, et õpikeskkonna kvaliteet mõjutab lapse põnevust ja vajadust õppida, uurida ja uut avastada (Õun, 2005b). Kõige tähtsam on säilitada lapses huvi õppimise vastu.

Lapse arengu ja raskesti kontrollitavate arengukeskkonna tegurite vahel on uurimustega leitud seos. Tulemusena on välja toodud kolm tajutavat mõõdikut: internsiivsus, mitmekesisus ajas ja ruumis ning keskkonna struktureeritus või ebamäärasus. Intensiivsus väljendub energia hulgas, mida laps igapäevaselt tajub: müra, hääletoonid ja valgus. Mitmekesisuse jälgimine aitab vältida igavust ja huvi langust, samal ajal kui üleküllus võib muutuda lapse arengut takistavaks teguriks. Lapse arenevale peajule tuleks pakkuda kontrollitult mitmekesiseid stiimuleid. Struktureeritus õpetab lapsele erinevaid seaduspärasusi, mis omakorda aitavad tal ümbritsevas

keskkonnas tulevikku prognoosida ning läbi selle tunneb laps ennast seal turvaliselt (Kolga, 2001). Nimetatud seaduspärasused saavad tekkida siis, kui keskkonnas on võimalikult palju lapsele nähtav ja iseseisvalt kättesaadav, sest siis saab ta keskkonnas orienteeruda ning tajub, et loodud võimalused ja vahendid on seal tema jaoks.

Eesti haridussüsteemis saab laps käia lasteaia 1,5 eluaastast kuni 7nda eluaastani ning sellel perioodil arenevad tema kognitiivsed, sotsiaalsed, keelelised, emotsionaalsed ja füüsilised võimed (Kuo, 2009; Veisson & Nugin, 2005; Williams et al., 2014) ja eesmärgipäraselt planeeritud õpikeskkond toetab sel perioodil maksimaalselt lapse arengut ning soodustab õpetaja tööd laste arendamisel (Darragh, 2011; Dudek, 2000; Nugin, 2013; Ward, Vaughn, McWilliams, & Hales, 2009; Õun, 2005a). Lisaks on teada, et intelligentsus areneb kaasasündinud omaduste ja keskkonna koostoimel (Stratton & Hayes 1999, viidatud Laane, Nugin, Tuisk, & Veisson, 2001), sellepärast vajabki laps mitmekesiselt läbimõeldud õpikeskkonda, kus neil on turvaline, mitmeid võimalusi loovalt tegutseda, aktiivselt liikuda, samuti ka eraldumise võimalus, et vaikselt puhata (Õun, 2005b).

Lisaks areneb eelkoolieas kiirelt lapse motoorika ning sellest johtuvalt on oluline arvestada laste eakohast liikumisvajadust keskkonna planeerimisel, et nad saaksid joosta, turnida ja eri vahenditega harjutusi sooritada (Laane et al., 2001). Lapse meeli saab ergutada kasutades erinevaid mänguvahendeid, mis kasvatavad uudishimu, suurendavad füüsilist tegevust ja võimalusel suurendavad laste omavahelist koostööd ning suhtlust eakaaslastega (Kuo, 2009).

Planeeritud õpikeskkond, mis kõnetab selles viibivat last, toetab tema kehalist, emotsionaalset ja sotsiaalset arengut. Samuti on see toeks lapsevanematele ja õpetajatele laste kasvatamisel ja õpetamisel (Ponti, 2008; Veisson & Nugin, 2005). Eelnevast tulenevalt võib öelda, et last igapäevaselt ümbritseva keskkonna kvaliteet on oluline. Erinevaid õpikeskkondi võrreldes võibki märgata, et mõni kõnetab ja kaasab selles viibivat last rohkem, samal ajal kui teine õpikeskkond lapsega kontakti üldse ei loo (Reinisch & Parnell, 2006). Lapse kaasatus keskkonnas toetab lapse arengut ning käitumuslike ja akadeemiliste harjumuste kujunemist (Aydoğan, Farran, & Sağsöz, 2015). Kaasamine tekitab lapses entusiasmi ning see paneb neid aktiivselt osalema planeeritud tegevustes (Downer et al., 2013; Kangas, Koskinen, & Krokfors, 2017).

On leitud, et rühmaruumi kvaliteet sügisel on positiivses seoses lapse enesekontrolli oskuste ja tööharjumustega kevadel (Downer et al., 2013). Läbimõeldud õppetegevuste ja

õpikeskkonnaga võivad mäng ja töö üksteisega nii seguneda, et laps omandab kõik arengus vajalikud tööharjumused läbi mängu ja märkamatult (Cooney et al., 2000). Loomupärane õpikeskkond võimaldab lapsel õppida ja areneda kogu aeg (Swanson, Raab, & Dunst, 2011, viidatud Kellar-Guenther, Rosenberg, Block, & Robinson, 2014 j).

1.3. Õpetaja roll keskkonna loomisel

Õpetajal on keskne roll lasteaia õpikeskkonna loomisel, valimisel ja planeerimisel, sest tema on lasteaias vastutav laste igapäevaste tegevuste ja keskkonna eest. Lasteaia õpikeskkond on tihedalt muutuv ja sellega tegeleb õpetaja, kes planeerib ja kujundab last ümbritsevat keskkonda õppimise eesmärgil. Õpetaja hindab regulaarselt ruumi korraldust ja teeb ümberkorraldusi, et säiliks lapse huvi, mis soodustab õppimist ja arengut (Bilmes, 2012; Nugin 2013).

Õpikeskkonda lasteaias kujundab õpetaja nii enda instruksioonide kui ka emotsionaalse toetamisega (Canan, Dale, & Gülseren, 2015). Ta planeerib, korraldab ja viib ellu tegevused lapse õpikeskkonnas, tema on see, kes seab õpikeskkonnale pedagoogilised eesmärgid ning loob õpikeskkonna olemuse (Kangas, Koskinen, & Krokfors, 2017). Koolieelse lasteasutuse seaduses (2015) on ette nähtud, et lasteasutuse põhiülesanne on lapse ealisi, soolisi, individuaalseid vajadusi ja iseärasusi arvestades luua võimalused ja tingimused tervikliku isiksuse kujunemiseks (pt 2, para 4). Riikliku õppekava järgides on õpetajal olemas võimalus kujundada rühmaruumi vastavalt õpieesmärgile ja –teemale. Sedasi ta innustab last mängima ja tegutsema eesmärgistatult, ühtlasi õpetaja järgib ka seaduse poolt kehtestatud ootusi (Õun, 2005b). Vaatamata ühtselt seatud seaduslikele nõudmistele saavad erinevad lapsed samas õpikeskkonnas erinevad lasteaia kogemused (Downer et al., 2013).

Õpetaja on see, kes sotsiaalse õpikeskkonna loob ja kujundab, tema ülesanne on jälgida õpikeskkonna sobivust lapse võimekusega ning tekitada olukordi, kus lapsel on ise võimalus langetada lõplik otsus pakutavate valikute hulgast (Stockall et al., 2012), mis omakorda soodustab kontrolli jagamist. See on märgiks, et tegemist on õpetaja poolt loodud lapse arengut toetava õpikeskkonnaga (Cooney et al., 2000). Lapsest lähtuva lähenemisega saab õpetaja soodustada enesekohaste oskuste ja enesekontrolli arengut (Hur, Buettner, & Jeon, 2014). Erinevate keskuste ja tegutsemisvõimaluste keskel jälgib õpetaja ka ruumi struktuuri ja süsteemsust, sest regulaarsus on arengu eelduseks (Kolga, 2001). Läbi ümbritseva keskkonda

saab õpetaja lapsele edasi anda üldisi kultuuriruumi väärtusi ja põhimõtteid lähtuvalt piirkonnast, mis võivad paikkonniti erineda (Ponti 2008; Hammer, & He, 2016).

Uurimused kinnitavad, et õpikeskkonna ja lapse arengu vahel on seos ning õpetajal on võimalik seda seost õpikeskkonna planeerimisega positiivses seoses mõjutada. Seega on oluline välja selgitada milliselt lasteaia õpetajad defineerivad õpikeskkonda, milliste põhimõtete alusel nad planeerivad lastele igapäevast õpikeskkonda ning milline on õpetajate hinnangul ideaalne õpikeskkond lapse arengust lähtuvalt ja kuidas seal muutuks igapäevane tegevus.

Käesoleva uurimuse eesmärkideks oli läbi erinevate meetodite (a) koguda ja analüüsida tegevõpetajate hinnanguid õpikeskkonnast ja (b) õpetajate õpikeskkonna planeerimise põhimõtete kaardistamine.

Eesmärkide saavutamiseks oli tööle püstitatud järgnevad uurimisküsimused:

1. Kuidas defineerivad õpetajad õpikeskkonda?
2. Milliste põhimõtete alusel planeerivad õpetajad õpikeskkonda?
3. Millised õpetajate õpikeskkonna planeerimise põhimõtted kajastuvad fotointervjuus?
4. Mis muutuks õppeprotsessis kujundatud keskkonnas võrreldes olemasoleva keskkonnaga?

2. Metoodika

Eesmärkide täitmiseks kasutati antud uurimuses kvalitatiivset uurimisviisi kombineeritult fotointervjuuga, sest see oli parim kombinatsioon uurimaks üksikisikute arvamusi ning ei seadnud uuritavatele liigselt piire (Holbrook, & Pourchier, 2014; Laherand, 2008; Schwartz, 1989).

2.1. Valim

Töös kasutati eesmärgipärast mugavusvalimit (Guest, Bunce, & Johnson, 2006), sest selliselt oli uurijal olemas vähemalt osaline usaldussuhe uuritavatega. See soodustas uurimuses osalemist, sest kahes etapis intervjuu ja kollaaži koostamine olid uuritavale väga ajamahukad võrreldes klassikalise poolstruktureeritud intervjuu põhjal uurimusega. Valimi kriteeriumid olid, et uuritav oleks tegevõpetajana ning omaks vähemalt üheaastast õpetamise kogemust. Sellised kriteeriumid seadis uurija, sest eesmärgiks oli uurida õpetajate hinnanguid, selleks oli vaja tegevõpetajaid, kellel oleks olemas ka õpetajana töötamise kogemus. Ühe aasta töötamist seadis uurija alampiiriks, sest siis on õpetaja ära näinud lasteaia õppe- ja kasvatustöö aastaringi. Valim

moodustus kuuest koolieelse lasteasutuse õpetajast, kes kõik andisid nõusoleku uurimuses osalemiseks. Tabelis 1 on välja toodud uuritavate taustandmed. Uuritud õpetajate nimed on asendatud pseudonüümiga ning esitatud esimese intervjuu toimumise järjekorras (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2010; Laherand, 2008).

Tabel 1. Intervjueeritavate taustandmed

Pseudonüüm	Vanus	Staaž	Lasteaia tüüp ja rühm	Laste vanus	Haridus
Luule	23	1 a 2 k	Eralasteaed, liitrühm	2-7	Alushariduse bakalaureus omandamisel
Anu	27	4 a	Munitsipaal, sobitusrühm	2-3	Eripedagoogika bakalaureus, õpiraskuste magister omandamisel
Kersti	27	4 a	Munitsipaal, tavarühm	5-6	Sotsiaalpedagoogika bakalaureus, alushariduse magister omandamisel
Rita	29	1a 6k	Munitsipaal, tavarühm	4-5	Alushariduse bakalaureus, Haridustehnoloog magister omandamisel
Lenna	30	5a	Munitsipaal, tavarühm	3-4	Rakenduslik kõrgharidus alushariduses
Liia	29	5 a	Eralasteaed, tavarühm	6-7	Alushariduse tehnoloog omandamisel

2.2. Andmekogumine

Magistritöös kasutati andmete kogumiseks poolstruktureeritud intervjuud, et olla võimalikult paindlik uuritava suhtes (Dunn, Morgan, O'Reilly, & Parry, 2004) ja fotointervjuud. Selline lahendus võimaldas uurijal kõige paremini kohanduda uuritava vastustega ja nendele vastavalt reageerida, sest eesmärgiks oli analüüsida õpetajate hinnanguid õpikeskkonna planeerimisele läbi poolstruktureeritud intervjuu ja fotointervjuu (Bhosekar, 2009; Graneheim & Lundman, 2003; Schwartz, 1989). Kollaaži kasutamine foto põhimõttel annab uuritavatele võimaluse oma põhimõtteid õpikeskkonnast paremini sõnastada ja koondada. Suur osa õpikeskkonnast on visuaalselt tajutav ning fotointervjuu põhimõtte võimaldas sarnaselt informatsiooni koguda (Harper, 2002). Erinevates haridusvaldkonna uurimustes on fotointervjuu kasutamine andnud

häid tulemusi ja sellepärast otsustas uurija selle meetodi kasuks (Nevgi & Löfström, 2013; Karm & Remmik, 2013).

Intervjuu küsimused koostati lähtuvalt töö uurimuslikest eesmärkidest ja uurimisküsimustest, neid koostades toetus uurija eelnevalt läbi töötatud teemakohasele teoreetilisele materjalile (Curtis & Carter, 2003; Öun, 2001). Lisaks konsulteeris uurija töö juhendajatega ning lähtus enda bakalaureusetöö tulemustest (Vares, 2015). Fotointervjuu küsimuste koostamisel lähtus uurija samuti töö uurimisküsimustest ja tutvus fotointervjuu põhjal läbi viidud uurimustega (Bhosekar, 2009; Schwartz, 1989; Karm & Remmik, 2013; Russo-Zimet, & Segel, 2014).

Enne intervjuerimist konsulteeris uurija oma lõputöö juhendajaga ning ühiselt arutleti küsimused läbi ning viidi sisse täpsustusi. Näiteks lisas uurija taustaandmetesse küsimuse hariduskäigu kohta. Intervjuu esimese osa lõppu lisas uurija küsimuse “Kus te olete veel häid kogemusi saanud väljaspool lasteaeda?”. Esialgse intervjuu kavaga võrreldes jättis uurija intervjuu teisest osast ära kaks kordavat küsimust, sest uuritavad vastasid neile juba 2.1. küsimusega. Fotointervjuu esialgsest kavast kustutas uurija meeldimist väljendavad küsimused, sest sellele ei saa panna teaduslikke mõõdikuid.

Pärast konsultatsiooni muutus intervjuu küsimuste sõnastus täpsemaks ning lisandus täpsustavaid küsimusi. Leiti, et mõni küsimus on liiga kitsalt esitatud ning võib õpetajale lisada üleliigset pinget vastamisel, samuti eemaldati meeldivuse skaalal esitatud küsimused, et mitte kõrvale kalduda teaduslikust aspektist. Uurija viis läbi prooviintervjuu, mille tulemusel vähesel määral muutus küsimuste esitamise sõnastus, sisulisi muutusi ei toimunud, mistõttu otsustas uurija oma töös kasutada ka prooviintervjuu andmeid.

Uuritavatega võttis töö autor isiklikult suusõnaliselt või e-kirja teel ühendust, tegi ettepaneku osaleda uurimuses, tutvustas kohe uurimuse eesmärgi ja meetodikat ning selgitas, et tegemist on kaheosalise uurimusega. Esimesena tehakse uuritavaga intervjuu ja seejärel valmistab uuritav iseseisvalt kollaaži ning sellele järgneb teine fotointervjuu kollaaži põhjal. Lepiti kokku uuritavale sobilik esimese intervjuu aeg ja koht. Neli uuritavat soovisid kohtuda lasteaias, kaks uuritavat mujal. Pärast esimese intervjuu lõppu sai iga uuritav kollaaži koostamise juhendi (vt lisa 2) ning lepiti kokku teise intervjuu aeg lähtuvalt sellest, kuidas on uuritaval aega tegeleda kollaaži koostamisega.

Eelnevalt teavitati uuritavaid, et vestlus salvestatakse. Lindistamise kohta küsis uurija õpetaja suulise nõusoleku ning vahetult enne intervjuu algust selgitas veelkord intervjuu eesmärgi, konfidentsiaalsuse põhimõtteid ja uurimuse eesmärgi. Mõlema intervjuu lõpus oli uuritaval võimalus välja tuua märkamata jäänud mõtteid ning lisada täiendusi. Uuritavad kasutasid seda võimalust mõlemal juhul, esimese intervjuu puhul lisasid nad veel mõne põhimõtte, mis mainimata jäi, kollaaži põhjal tehtud fotointervjuu täienduseks lisasid uuritavad kommentaare uurimismeetodi ja kollaaži koostamise kohta.

Uurimuse käigus toimus iga uuritavaga kaks intervjuud. Esmalt viidi läbi esimene intervjuu (vt lisa 1), mis koosnes kahest teemajaotusest, nendeks olid: õpetajate arvates õpikeskkonna mõiste lahti sõnastamine ja peamised põhimõtted õpikeskkonna planeerimisest ning õpetajate parimad praktikad lapse arengut toetava õpikeskkonnas valimisel ja/või planeerimisel. Esimese intervjuu juures küsiti ka uuritavate taustandmeid (vanus, tööstaaz, lasteaia ja rühma tüüp, laste vanus, erialane hariduskäik). Teine kohtumine toimus fotointervjuu põhimõttel, koostatud kollaaži, mille uuritav oli vahepeal valmistanud, kasutati intervjuu läbiviimiseks ja alusmaterjaliks. Fotointervjuu küsimused jaotusid teemadesse järgnevalt: kuidas kajastusid õpetajate õpikeskkonna planeerimise põhimõtted fotointervjuus ja miks on kollaažil välja toodud elemendid õpetaja arvates hea õpikeskkonnas aluseks.

Intervjuu kahte osasse jaotamisel oli kaks eesmärgi: (1) õpetajate häälestamine õpikeskkonna teemasse ning esimeste põhimõtete sõnastamine, (2) kollaaži valmistamiseks piisava ajavaru andmine ning võimalus esimese intervjuu käigus sõnastatud põhimõtteid analüüsida.

Lõpetuseks uurija tänas uuritavat uurimuses osalemise eest ning tutvustas kollaaži koostamise juhendit, kohe lepiti kokku ka aeg teise intervjuu jaoks. Intervjuu kavaga on võimalus tutvuda lisa 1. Intervjuud salvestati *Voice Memos* programmi abil. Esimene intervjuu pikkus oli 24 - 47 minutit ja teise intervjuu pikkus oli 14-45 minutit.

2.3. Andmeanalüüsimise meetod

Magistritöös kasutati andmete analüüsiks kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Nii oli võimalik teksti sisuliselt analüüsida ning läbi fotointervjuu kollaaži põhjal sai koondada uuritavate arvamus õpikeskkonnast ühtseks tervikuks. Uurija kasutas induktiivset lähenemist, sest uurimuse käigus koguti tegevõpetajate isiklike arvamusid ning hiljem analüüsi käigus need seoti

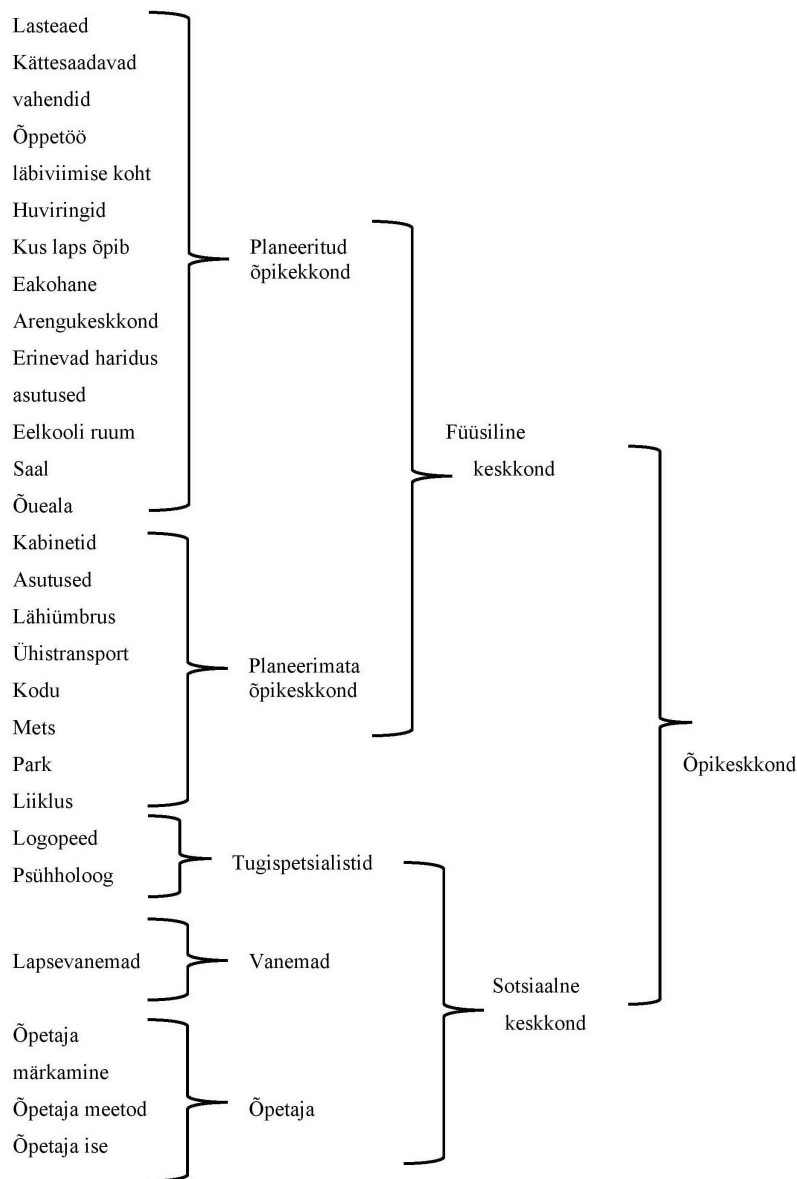
olemasolevate teoreetiliste käsitlustega (Kalmus, Masso, & Linno, 2015; Laherand, 2008). Selline lähenemine võimaldas süvitsi analüüsida uuritavate arvamusi (Hirsjärvi et al., 2005).

Andmeanalüüs koosnes kolmest peamisest etapist: transkriptsioonide lugemine, kodeerimine, analüüs. Ettevalmistuse käigus tutvus uurija kvalitatiivse uurimuse meetodilise kirjandusega (Dunn et al., 2004; Elo & Kyngäs, 2008; Laherand, 2008), valmistas intervjuud ja kollaaži juhendi. Seejärel viis intervjuud läbi, transkribeeris need ning luges korduvalt transkriptsioone. Seejärel toimus kodeerimine ja enne kategooriate moodustamist kaasas uurija kaaskodeerija, üheskoos leiti konsensuslik kodeerimiskooskõla. Viimases analüüsi etapis uurija grupeeris koodid, moodustasid ala- ja peakategooriad ja esitati uurimuse tulemused.

Uurija kasutas intervjuude transkribeerimiseks Tallinna Tehnikaülikooli Küberneetika Instituudi foneetika - ja kõnetehnoloogia laboris väljatöötatud veebipõhist kõnetuvastust ning kontrollis ja täiendas transkriptsioonid veebipõhise Transcribe programmi abil. Nende programmide kasutamine hõlbustas transkribeerimist.

Sisuline analüüs algas intervjuude täiemahulise transkribeerimisega. Uuritavate nimed asendati pseudonüümidega ning transkriptsioonidele lisati intervjuu järjekorra number, mis hõlbustas uurijal andmetes orienteeruda. Transkribeerimine toimus vastavalt intervjuu läbiviimise järjekorrale, *VoiceWalker*i programmiga kontrolltranskriptsioone tegi uurija samuti intervjuude järjekorras. Ühe uuritava intervjuude transkribeerimisele kulus keskmiselt neli tundi. Andmeid analüüsiti veebipõhises andmetöötluskeskkonnas *QCAmap*. Saadud andmete kodeerimiseks salvestati kõigepealt kogu tekst .txt formaati ja laeti üles *QCAmap* andmeanalüüsikeskkonda ja andmeid analüüsiti uurimisküsimuste järgi.

Kodeerimine toimus uurimisküsimustest kaupa, uurija luges tekste korduvalt ja kasutas ühe kaaskodeerija abi. Kaaskodeerija kodeeris ühe uurimisküsimuse juhuslikul valikul kahest intervjuust. Seejärel saadi kokku ja arutleti läbi erinevused koodides. Erinevused väljendusid sõnastuses ning suuri sisulisi erinevusi ei olnud. Sisse viidi üks suurem sõnastuse muudatus, teise uurimisküsimuse juures tuli uus sõnastus “Õpetaja arusaam õpikeskkonnast”. Koodides tekkisid mustrid, mille uurija ühendas alateemadeks. Seejärel moodustati ala- ja peakategooriad. Moodustumise näide on joonisel 1.



Joonis 1. Kategooriate moodustamine

Kollaaže analüüsi samuti induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Kolmas ja neljas uurimisküsimus olid aluseks fotointervjuu koostamise ning nendest lähtuvalt koostati intervjuu küsimused.

Fotointervjuu ajaks oli uuritavalt kollaaži juhendi järgi valmistatud kollaaž ning pool struktureeritud intervjuu aluseks oli kollaaž, mida uuritav hakkas järjest lahti seletama ning uurija lisis omapoolseid küsimusi. Edasine analüüs toimus sarnaselt nagu esimeste intervjuude puhul.

Transkribeeritud intervjuudest valiti välja tsitaadid, mida esitatakse tulemuste peatükis, et kinnitada saadud tulemusi. Tsitaate kasutati pseudonüümidega ning toimetati keeleliselt. Fotointervjuude tulemuste kinnitamiseks toodi uurimuses välja kollaažid, mis esitati täiskujul ning kirjeldusega viidati kollaažil konkreetsele teemakohasele osale.

2.4. Uurimuse usaldusvärsus

Antud uurimuses oli valiidsuse tagamiseks kaasatud juhendajad, kes kandsid endas eksperdi rolli, nii uurimuse sisueesmärkidest lähtuvalt kui ka uurimuse meetodit ja fotointervjuu kombineerimist arvestades. Enne intervjuude tegemist tegi uurija prooviintervjuu ühe uuritavaga, mille käigus sisulisi muutusi ei toimunud ning uurija sai mugavama tunde intervjuerimisel.

Lisaks kasutas uurija kogu uurimuse vältel uurijapäevikut, milles on olemas sissekanded tehtud tööst ja kasutatud materjalidest. Uurijapäeviku väljavõte on lisas 3. Poolstruktureeritud intervjuu võimaldas uurijal küsida täiendavaid küsimusi ning uuritav sai soovi korral kommentaare esitada (Dunn et al., 2004). Usaldusvärsuse tõstmiseks sai iga uuritav nii esimese kui teise intervjuu lõpus võimaluse omalt poolt lisada mõtteid, mis jäid intervjuu käigus tähelepanuta, iga uuritav seda võimalust ka kasutas.

Intervjuud salvestati helisalvestus programmiga ning uuritavatele pakuti võimalust transkriptsioonidega tutvuda, kolm uuritavat kasutas seda võimalust, täpsustusi ta ei lisanud. Transkriptsioone kodeeriti kaks korda, erinevatel ajahetkedel ning uurija kasutas kaaskodeerijat nagu eelpool mainitud. Kodeerimiste arutluse tulemusel muudeti ühe koodi nimetust ja seejärel saavutati uurijate vaheline konsensuslik kodeerimiskooskõla. Kõik tekkinud koodid vaatas uurija veelkord üle, kohandas nende sõnastust ning moodustas kategooriad.

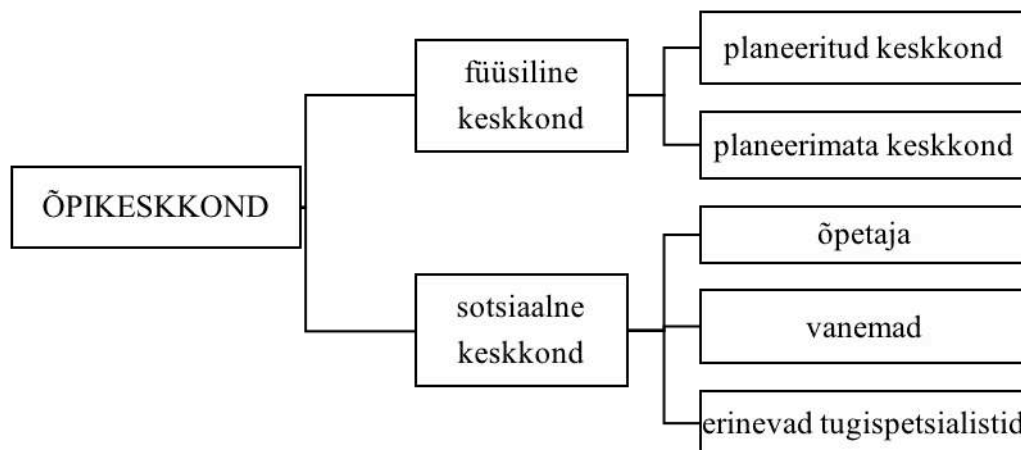
3. Tulemused

Uurimuse tulemused esitatakse uurimisküsimuste kaupa, iga küsimuse järel tuuakse välja tekkinud peakategooriad ja alakategooriad. Peakategooriate järel selgitatakse täpsemaid alakategooriaid läbi teksti ja pildi näidete.

3.1. Õpetajate hinnang õpikeskkonnale

Õpikeskkond jaotus õpetajate hinnangul sotsiaalseks ja füüsiliseks. Füüsiline keskkond jaotus (1) õpieesmärgist lähtuvalt planeeritud ja (2) õpieesmärgist lähtuvalt planeerimata keskkonnaks.

Sotsiaalse keskkonna kolm alajaotust olid (1) õpetaja, (2) vanemad ja (3) erinevad tugispetsialistid.



Joonis 2. Õpetajate definitsioonid õpikeskkonnale

3.1.1. Füüsiline keskkond.

Uurimuses osalenud õpetajad defineerisid õpikeskkonda kokkuvõtvalt kui ükskõik millist last ümbritsevat keskkonda, sest nende hinnangul õpib laps igal pool.

Õpikeskkond on absoluutselt kõik, mida laps enda ümber näeb, minu arust, õpetaja on õpikeskkond, see rühm, see maja, see ümbrus, kodus on lapse jaoks, tema tuba, elutubades, köök, duširuum, kõik asjad, koridor, naabri elamine, kõik sellised asjad, et iga nurk, kuhu ta vaatab ja suund, mida ta näeb, see on tegelikult minu arvates lapse jaoks õpikeskkond, mida suurem laps, seda laiemaks see keskkond läheb, mida väiksem laps, seda väiksem keskkonda on tema ümber. (Kersti)

Sellest edasi jaotus õpikeskkond õpetajate vastuseid analüüvides kaheks suuemaks kategooriaks (1) planeeritud ja (2) planeerimata õpikeskkonnaks. Planeerimist mõistetakse antud kontekstist just õpieesmärgist lähtuvalt. Kui koht või ruum on valitud ja/või planeeritud lähtuvalt õpieesmärgist, siis on tegemist planeeritud õpikeskkonnaga, nagu näiteks lasteaias territoorium ja ruumid. Planeerimata õpikeskkonna alla liigitusid kõik keskkonnad, millele oma põhiolemuselt ei ole planeeritud õpieesmärke. Planeeritud õpikeskkonnal on eesmärk seatud varem ning planeerimata õpikeskkonna puhul ilmnes hiljem, mida lapsed läbi õpetaja poolse suunamise õppisid.

(1) Planeeritud õpikeskkond

Planeeritud keskkonnale on juba selle loomise etapis seatud ka õppimist mõjutav eesmärk ning õpikeskkonda on planeeritud lähtuvalt lastest, kes seda kasutama hakkavad. Õpetajate hinnangul jaotusid keskkonnad kaheks suuremaks, üks oli lasteaed ja teine keskkond oli õppekäike pakkuvad muuseumid ja tootmishooned. Lasteaias nimetasid õpetajad erinevaid kohti, kus nad on lastega tegutsenud ning tõid õpikeskkonnadena välja saali, rühmaruumid, õueala ja teised lasteaia ruumid. Kõik uurimuses osalenud õpetajad tõid ühe õpikeskkonnana välja korraldatud õppekäigud muuseumidesse või parkidesse.

Kõige suurema osa veetsid õpetajad töö päeva jooksul oma rühmaruumis, neli õpetajat tõid lisaks välja lasteaia õueala ning põhimõtte, et üritavad maksimaalselt palju rakendada õuesõpet. Ühe õpetaja töökoha puhul on ette nähtud, et kord nädalas õpetaja ja lapsed tegutsevad õpieesmärgist lähtuvalt õues.

Samas ma arvan, et lapsed peaks väga palju maksimaalselt palju väljas olema. Ehk et me üritame ikka õues ka nendega teha tegevusi, nad ükskord nädalas on meil õuesõppe päev, et siis ma teadlikult valin seda õuekeskkonda õppetegevuseks. (Luule)

Samuti toodi esile erinevad lasteaias asuvad ruumid, kõige levinum oli saal, kus toimuvad ühisüritused ja erinevad huviringid. Mainiti ka eraldi olevat interaktiivsete võimalustega ruumi, mida konkreetse näite puhul nimetati hobitoaks. Õpetajad tõid planeeritud keskkonnana välja ka erinevad huviringid ja huvitegevused, mis toimuvad lasteaia ruumides, need on lasteaia õppekava välised lisategevused lapsele, milles osalemine toimub lapsevanemate soovil. Näidetena nimetati, tantsimist, laulmist, teadusringi.

(2) Planeerimata õpikeskkond

Õpikeskkonna mõiste üle arutledes jõudsid õpetajad arvamusele, et iga laps õpib igal pool. Uurija jaoks ilmnis intervjuueeritavate seletustes ühiseks tunnuseks „mitte planeerituse“ – õpetaja oskus lisada keskkonnale spontaanne õppimismoment.

Iga hetk on lihtsalt, üks suur õppimine, õpetaja jaoks samamoodi, ma arvan, et see on nagu õpetaja enda asi, kuidas ta nagu näeb kõike seda enda ümber olevat mingisuguse õppimis momendina. (Kersti)

Selliste planeerimata keskkonnadena tõid õpetajad välja lapse kodu, kus laps samuti õpib väga palju ja ka viibib suure osa oma ajast, kuid tihtipeale ei ole vanemad kodule niivõrd suurt õpetuslikku ja arenduslikku tähtsust omistanud.

Samas muidugi võib mõelda, et rühmas on õpikeskkond kindlasti rohkem planeeritud kui on kodus õpikeskkond, ka kodus on õpikeskkond tegelikult, aga tihtipeale vanemad ei ole teadlikud, et nad saaksid seda keskkonda õpikeskkonnaks muuta nagu otseselt. (Lenna)

Teise planeerimata õpikeskkonnana nimetasid õpetajad looduslikku keskkonda, lisaks toodi eraldi välja ka avatud linnaruum ja ühistransport, mida kasutatakse enamasti nii öelda vahelülina, et lasteaiast õppekäigule või muuseumisse jõuda, kuid õpetajad leidsid, et ka selle vahetegevuse ajal on tegelikult toimunud õppimine. Õppekäikusid nimetaid kõik õpetajad. Toodi välja, et asutused, kus lapsed said vaadelda igapäevast tööd, olid suurema õpetusliku kaaluga. Keskkonnad, mis ei ole planeeritud eesmärgipäraselt õppimise kohaks, vaid on planeeritud vastavalt seal keskkonnas toodetavale toodangule ja töötavale inimesele, nagu näiteks jäätise- või kommitehas. Sellised reaalsed kohad on uurimuses osalenud õpetajate hinnangul väga õpetlikud, arendavad ja huvitekitavad lastele.

3.1.2. Sotsiaalne keskkond.

Pärast füüsilise keskkonna lahti mõtestamist töid kõik osalenud õpetajad välja ka sotsiaalse keskkonna. Sotsiaalse keskkonna rolli hindasid õpetajad tähtsaks ning keskkonda terviku lahutamatuks osaks.

Ka bussiga lihtsalt sõitmine on juba täiesti teine subkultuur ja seal on omad reeglid, et me ei räägi kõva häälega, ei loobi sodi maha, me jälgime, et mütsid kindad-sallid oleks kaasas, hoolitsen sõbra eest, see on see buddy system, et ära ei kaoks ja kui õpetaja ütleb rühma nime ja käed püsti, siis laps tõstab käe püsti, mitte ei unusta ära. Kõik niisugused asjad, et et juba see on õpikeskkond. Ja sealt edasi viisakuskasvatus, et bussijuhile ütlen tere ja head aega ja aitäh ja lasen sõbra enne bussi peale astuda, kui ise sinna trügin, ei lükka teda küünarnukiga eest ära porilompi, et ise ette saada, see kõik on õpikeskkond. Kuidas sotsiaalset hakkama saada üksteisega. (Kersti)

Sotsiaalne keskkond jaotus õpetajate hinnangul kolmeks inimeste kaupa, kes seda mõjutavad: (1) õpetaja, (2) vanemad ja (3) erinevad last toetavad tugispetsialistid, kes siis lasteaiast lähtuvalt varieerusid.

(1) Õpetaja

Uuritavate hinnangul on rühmaõpetajal õpikeskkonna kujundamisel peamine roll, sest tema on see, kes hakkab lähtuvalt enda kogemusest seda õpikeskkonda kujundama. Õpetajad planeerivad õpikeskkonda küll lastest lähtuvalt, kuid põhinevad seda tehes eelkõige isiklikel väärtustel ja huvidel.

Planeerimata olukordades on õpetaja see, kes õppimise momendi enda märkamise ja tähelepanu suunamisega tekitab, õpetajate hinnangul sõltub neist tähelepanu suunamine ja ootamatus olukorras õppimismomendi kasutamine ja uute teadmiste omandamine.

Bussiga sõit, me võime vabalt sõita bussiga punktist A punkti B. Just jälgisin, käisime teisipäeval tsirkuses, me käisime Lindakivi keskuses. Õismäelt Lasnamäele, tervest linnast sõit läbi, see on üle kahekümne minuti (...). Jõudsime kaugemale sellest lapse keskkonnast, kesklinna piirkonda, siis oli vaikus, hakati üksteist torkima. Enam ei vaadata aknast välja ja siis ma mõtlesin, et me ei ole siin käinud, et, võib-olla mõni ei ole üldse ka perega käinud. Vaadake siin on see maja ja siin on telemaja ja siin tunnel kohe tulemas. Miks tunnelit vaja on? Kaugel on see lennujaam, mis see lennujaam on? Oo, kui äge kas me lähme lennukiga sõitma? Ei, aga me võime võib-olla kunagi õppekäigule minna sinna. Ma vaatasin neid teisi õpetajaid, kes lihtsalt istuvad seal räägivad samamoodi nagu lihtsalt kahekesi juttu, samal ajal, kui mina ainult giidi mängin. (Kersti)

(2) Lapsevanemad

Vanemate roll ilmnes mitme õpetaja tõlgendustest õpikeskkonnast. Vanemad on koduse keskkonna eest vastutajad, sest nemad veedavad lapsega kogu aja lasteaia väliselt. Teisalt toodi välja vanemate kaasamist ja näiteid, kuidas vanemad on aidanud kaasa lasteaia õpikeskkonna kujundamisele või arendamisele. Intervjuude erinevates osades rääkisid kõik uuritavad õpetaja ja vanema koostöö tähtsusest ning ühiselt tegutsemisest.

Ma arvan, et väga aitavad õpikeskkonna kujundamisel kaasa ka vanemad. Kuna meil on vanematega väga hea koostöö, siis nad on toonud rühma erinevaid mängu. See nädal on meil toidunädal, siis meie palvel saadavad nad pilte laste lemmik toitudest ja lastele väga meeldib nende vaatamine, et see just tekitab ka seda ühtsustunnet. (Lenna)

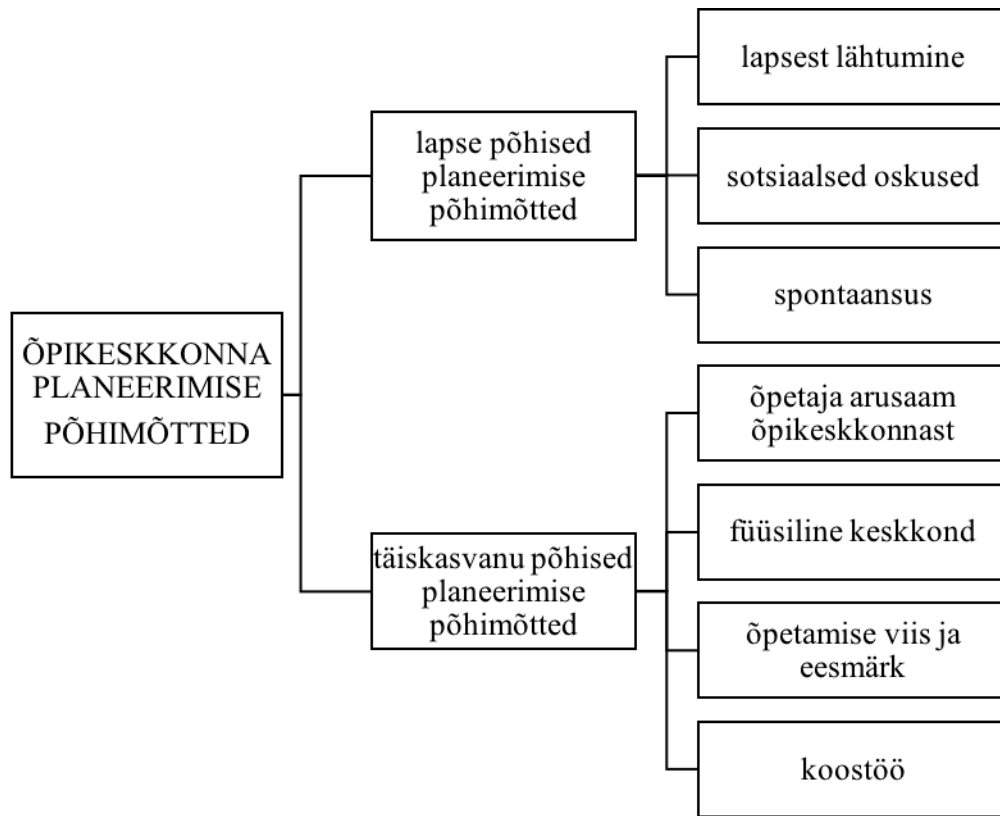
(3) Tugispetsialist

Õpetajate arvates igasugune koostöö aitab kujundada laste õpikeskkonda. Õpetajad nimetasid erinevaid tugispetsialiste, alustades logopeedide ja psühholoogidega ning nimetades ka erinevaid täiendavaid õpetajaid, nagu näiteks infotehnoloogia suunaga õpetaja ja eraldi kunsti õpetaja.

Õpikeskkond, ma jäin mõtlema, tõenäoliselt mingil määral panustavad sellesse ka lapsevanemad ja muud tugispetsialistid ja igasugune koostöö aitab kujundada laste õpikeskkonda. (Anu)

3.2. Õpetajate õpikeskkonna planeerimise põhimõtted

Uuritavate vastustest sai õpikeskkonna planeerimise põhimõtted jaotada kahte suuremasse kategooriasse. Nendeks olid lapse põhised planeerimise põhimõtted ja täiskasvanu põhised planeerimise põhimõtted. Lapse põhised jaotusid alakategooriateks: (1) lapsest lähtumine, (2) sotsiaalsed oskused, (3) spontaansus. Täiskasvanu põhised jaotusid: (1) õpetaja arusaam õpikeskkonnast, (2) füüsiline keskkond, (3) õpetamise viis ja eesmärk ja (4) koostöö.



Joonis 3. Õpetajate õpikeskkonna planeerimise põhimõtted

3.2.1. Lapse põhised õpikeskkonna planeerimise põhimõtted.

Õpikeskkonna planeerimisel pidasid õpetajad oluliseks (1) lapsest lähtumist, (2) sotsiaalsete oskuste arendamist ja (3) spontaansust.

(1) Lapsest lähtumine

Uuritavad õpetajad tõid õpikeskkonna planeerimisel välja mitmeid erinevaid aspekte, mis kõik olid seotud lapsest lähtuvate põhimõtetega. Eraldi tõid uuritavad välja mängu ja läbi mängu õppimise, sest nende arvates õpib laps nii kõige enam.

Hästi palju erinevaid selliseid asju, mille kaudu lapsed saavad oma mängu mängida ja nende mängude kaudu siis õppida ja peegeldada ka seda, mis me teeme õppetegevuses. (Luule)

Samuti pidasid uuritavad oluliseks, et õpikeskkond oleks eakohane ning kõik vajalikud vahendid on olemas ja kättesaadavad. Sellest lähtuvalt tõid uuritavad välja ka katsetamise ja tegutsedes õppimise olulisuse, et lapsed saavad uusi teadmisi läbi proovimise.

Oluliseks peeti seda, et kui lapsel on baasvajadused rahuldatud, siis on alles võimalik edasi liikuda kõrgemate saavutuste juurde. Nende hulgas toodi välja laste loovus ning selle toetamine, mis hästi läheb kokku ka vahendite olemasolu ja eakohasusega, et lapsel oleks

võimalik tegutseda loovalt ja mänguliselt. Kõikide nende toodud märksõnade täitmiseks töid uuritavad välja erinevaid põhimõtteid õpetaja ja lapse vahelisest usaldusest, sest ainult usaldussuhte olemasolul hakkab laps nende õpetajate arvates ennast alles avama ning arendama.

Vahepeal tulebki lasta lapsel ise otsustada, sest siis laps hindab ise õpetajat ka rohkem ja kuulab ja õpetab teda võrdväärseks ja usaldus ja kõik sellised asjad on paremad. (Lenna).

Teisest küljest märkisid kõik vastanud õpetajad ära rutiini olemasolu või lasteaiast välja, näiteks õppekäikudele, liikudes vastupidiselt rutiinist väljas tegutsemise. Esimesel juhul on nende arvates vaja rutiini, sest see loob lastele turvatunde ning aitab neil paremini näiteks rühmaruumis tegutseda, kui kõik asjad on alati oma koha peal. Õppekäikudel tekitab õppimismomendi lastele uuritud õpetajate hinnangul rutiinile vastupidine ja tavapäratu tegevus, sest see haarab laste tähelepanu.

(2) Sotsiaalsed oskused

Sotsiaalsetest oskustest pidasid õpetajad kõige olulisemaks lapse iseseisvuse arenemist. Seda toodi välja õpikeskkonna planeerimisest lähtuvalt, et kui keskkond on planeeritud eelpool kirjeldatult lapsest lähtuvalt, siis saabki laps seal ise õppida ja areneb tema iseseisvus. Teise tegurina toodi välja laste kaasamine ning koos nendega õpikeskkonna kujundamine. Samuti tõi üks õpetaja välja, et uue rühma tulles nad küll kujundasid oma rühmaruumi lähtuvalt enda arusaamale parimal võimalikul moel, kuid kui lapsed kohale tulid, siis tuli teha palju muudatusi lähtuvalt sellest, et lapsed ise selles ruumis hakkama saaksid ning toimiksid grupina. Rühma ruumides tegutsemise puhul toodi välja ka väikeste gruppide kaupa tegutsemine.

Pesades tegevused väikeste rühmadena erinevates ruumi nurkades aitavad ühtlustada natukene mürakeskkonda. (Luule)

(3) Spontaansus

Õpetajad töid erinevate vastuste kaudu välja, et õpetajale on kasulik kiire reaktsioon, sest lapsed õpivad läbi reaalsete olukordade ja nad õpivad igal pool, seega saab igat keskkonda ära kasutada õppimise eesmärgil. Õpetaja reageerib ja seab planeerimata hetkele eesmärgi, sest õpetaja saab laste tekkinud tähelepanu juhtida. Osalenud uuritavad nimetasid õpikeskkonda mõjutavaks teguriks ka keskkonna vaheldumist ja muutust, sest siis on laps haaratum ja lapsel on enda tähelepanu erinevatele tegevustele lihtsam koondada.

Iga hetk on üks suur õppimine, õpetaja jaoks samamoodi, ma arvan, et see on õpetaja enda asi kuidas ta näeb kõike enda ümber olevat mingisuguse õppimismomendina. Kas see on nagu minu asi, kui me astume kuhugi, kas ma pööran lapse tähelepanu sellele õppimismomendile või ma eeldan, et ta teab seda või ma ei pea vajalikuks. (Kersti)

3.2.2. Täiskasvanu põhised õpikeskkonna planeerimise põhimõtted.

Täiskasvanu vaatenurgast tõid uuritavad planeerimise põhimõtteid mõjutavate teguritena välja (1) õpetaja enda arusaama õpikeskkonnast, (2) olemasoleva füüsilise keskkonna võimalused, (3) õpieesmärgi ja õpetamise viisi ning (4) koostöö tegemise.

(1) Õpetaja arusaam õpikeskkonnast

Täiskasvanutest lähtuvate märksõnade hulgas oli kõige suurem roll uurimuses osalenud õpetajate hinnangul rühmaõpetajal endal. Kõige tähtsamana tõi üks uuritav välja, et tema õpetajana on ruumis kohal, puhanud ning valmis lastega töötama.

Et ma ise olen kohal ja et ma olen ise valmis selleks. Kui mul on energia, mul on hea tuju, mis ma julgen öelda, et mingisugune kaheksakümmend üheksakümmend protsenti minu tööajast, et ikka tuleb neid päevi, kus eraelu segab tööd, et on raske nagu keskenduda tööle. (Kersti)

Välja toodi veel ka enda mugavustsooni mõiste ning sellest lähtuvalt tegutsemine.

Mõnikord on täiskasvanul, kes lapsega tegutseb lihtsam toimetada, kui laps teeb vähem, näiteks ei hüppa porilompides, sest siis püsivad riided puhtad ja tegelikult on see õpetajale või vanemale mugavam, mitte lapsele arendavam.

Me kipume lapsi keelama. Seoses mudaga näiteks, vanemad ei taha võtta õhtul mudaseid lapsi oma autosse, aga siis tuleb lihtsalt kahed riided lapsele osta, et kõik need tegevused ja see keskkonna loomine, et me ei peaks nagu keelamam mingeid asju lihtsalt iseenda mugavuse pärast. (Luule)

Õpetajad pidasid tähtsaks, et ükskõik milline õpikeskkond on või kus see asub, siis oluline kriteerium on see, et õpetajal oleks koguaeg ülevaade toimuvast, seda eelkõige laste ohutuse pärast.

Ja õpetaja on üks ohutuse tagaja ja see kes hoolitseb, et lapse päev saaks hommikust õhtusse kvaliteetselt. (Liia)

Õpetajad tõid välja, et lapsed õpivad läbi nende eeskuju, seetõttu saab õpetaja tähelepanu pöörata enda tehtavale tööle ja olekule. Kaks õpetajat tõi välja, et selles osas aitab teda pidev eneseanalüüs, sest siis ta saab läbi mõelda miks üks või teine õpikeskkond toimis või miks mõni ei toiminud. Eneseanalüüs aitab õpetajal pidevalt areneda ning seeläbi mitmekülgsem eeskuju lastele olla.

Mõnikord mõned päevad, kus sa tunned, appi kas täna oligi üks haiget tegemine, üks kaebamine kaebamise otsa. Et siis ongi see koht, kus me ise analüüsime oma tegevust, et kas äkki minu hommikuring ei olnud piisavalt huvitav, kas ma äkki ei andnud mõnele lapsele piisavalt tähelepanu, ta ei saanud rääkida oma tunnetest, mis teda juba tükk aega vaevas või mis see on? (Kersti)

(2) Füüsilise keskkonna võimalused

Uuritavad õpetajad tõid esile ka füüsilised võimalused, mis on olemasolevas keskkonnas olemas ja õppimist toetavad või siis osaliselt takistavad tegurid. Füüsilised tingimused on õpetajate hinnangul tähtsad ning määravad õpikeskkonna kvaliteeti ning nendest tingimustest sõltuvalt korraldavad õpetajad oma tegevust, seavad eesmärgid ja planeerivad õpikeskkonda. Samuti toodi välja, et vajalik on vahendite valiku rohkus ning eelpool mainitud vajalike vahendite olemasolu õpikeskkonnas. Mõned õpetajad tõid välja ja vahendite puudust, üks õpetaja ütles, et temal on tõesti kõik füüsilised tingimused väga head ning vajalikud vahendid olemas. *Ma mõtlesin selle peale vahepeal ka väga palju, et ma vist töötan väga heas kohas. (Luule)*

Füüsilise tegurina tõi üks uuritav välja aja ja selle kasutamise. Õppetegevust ja selleks vajaliku õpikeskkonna planeerib tema sõltuvalt olemasolevast ajast, et lasteaiapäevaplaanis püsida.

Näiteks kui on õppekäik, siis alati kui ma lepin selle kohaga kokku, kuhu me õppekäigule lähme, siis ma pean arvestama kellaaajaga, et peale hommikusööki jõuaksin sinna, siis meil oleks aega seal kohapeal olla, aga et ma jõuaks ka õigel ajal tagasi lasteaeda, et siis tuleb alati leppida ka kindel kellaaeg, et ma jõuaksin tagasi. (Liia)

Kõik õpetajad märkisid ära ka esmase ohutuse ning õpikeskkonna planeerimise nii, et see oleks lapsele tegutsemiseks ohutu koht, sest kõige tähtsam on säilitada lapse füüsiline tervis.

(3) Õpetamise viis ja eesmärk

Õpetajad planeerivad enamasti õpikeskkonda eesmärgist lähtuvalt ning valivad eesmärgi järgi endale sobiva õpetamise viisi. Esimese asjana õpikeskkonna planeerimise alustamisel tõid kõik õpetajad välja õppetegevuse eesmärgi ja teema ning nendest lähtumise. Eelkõige põhimõtte, et kui saab eesmärgi omandada originaal keskkonnas, siis seda võimalusel tehakse.

Kui me käisime Kadrioru pargis täna, siis need asjad olid nagu tellitud lihtsalt, et me otsisime tuulepesasid ja puuseeni (...) ja siis nägime oravat, kes tuli lastele väga lähedale. Sest nad õppisid vaikselt olema ja orav tuli väga väga lähedale neile. Ja et need asjad täpselt juhtusid õigel ajal, et see orav oli seal, et see oli väga õnnestunud. Lapsed ei väsinud ära, nad läbisid 6 ja pool km ja neil ei tekkinud seda, et millal me tagasi lasteaeda lähme, vaid neil oli tore. (Liia)

Õpetajad tõid välja erinevaid metoodilisi käsitusi, mida nad õpikeskkonna planeerimisel arvestavad, mainiti Hea Alguse metoodikat ja Montessori põhimõtetest lähtumist, ainult ühte meetodit keegi uuritavatest puhtalt ei kasuta, vaid kombineeritult enda arusaamadega ja teiste metoodikate mõjutustega.

Olenemata mis vanuses või milliste lastega õpetajad töötasid, siis nad pidasid tähtsaks, et õpikeskkonnas on visuaalselt võimalik näidata käesolevat teemat või õpieesmärgi, sest sedasi on

õpieesmärki lastel kergem omandada ning saab läheneda individuaalsemalt, sest on olemas ka vahendid visuaalsetele õppijatele. Toodi välja, et erinevate õpikeskkondade kasutamisega on õpetajal võimalus luua seoseid ka erinevate valdkondade vahel ning lapsel tekib terviklikum pilt.

Üks asi on lihtsalt käia looduses kevade märke otsimas või linnulaulu kuulamas. Aga teine asi on tõesti õppetegevusi, tehagi õuesõpet, seal matemaatika tegevusi teha, arvutada. Ühekorra, kui Eesti teema oli üleval, siis me tegime looduslikest materjalidest Eesti kaardi kujutise maha. Pilt oli ees ja lapsed tõid materjale kokku ja tegime järgi. (Luule)

Üks uuritav tõi välja lisaks kõigele eelpool kirjeldatule on tähtis õpikeskkonna eetilisuus.

(4) Koostöö

Lisaks juba selgitatud põhimõtetele mainisid kõik uuritavad ära, et väga oluline on õpikeskkonna planeerimisel ja selle toimimisel koostööl ning intervjuudest tuli välja neli erinevat koostöö ringi: õpetaja ja laps, õpetaja ja teine rühmaõpetaja ja abiõpetaja, õpetaja ja lapsevanem ning õpetaja ja tugispetsialist. Lapsega on õpetajate arvates nende koostöö kõige tähtsam, sest kui nende vahel ei ole usaldust ja ühiselt tegutsemist, siis pole kasu ka planeeritud ideaalsest õpikeskkonnast. Samuti toodi välja, et kui kõik on õpikeskkonnas paigas ja olemas ning rühma õpetajate kollektiiv omavahel koostööd ei tee ning äärmisel juhul ka sümpaatiat ei jaga, siis selline käitumine rikub lapsele planeeritud hea õpikeskkonna.

Kõik uuritavad õpetajad tõid välja ka vanemate rolli, kas läbi erinevate ühiste tegemiste või materiaalse abi ning samuti ütlesid uuritavad, et kodu ja lasteaia õpetajate koostöö mõjutab lapse õpikeskkonda. Viimase koostöö vormina toodi välja tugispetsialistid. Uuritavad, kellel oli juba selline võimalus majas olemas, kirjeldasid tihedat koostööd ning kuidas nad vahetavad infot lapse arengust lähtuvalt. Koostöö tugispetsialistidega mõjutas omakorda koostööd lapsevanemaga.

Logopeedidel on sisse seatud vihikud, kuhu nad panevad kirja mis nad tegid ja meie ütleme vanematele ka üle, kui nad ei loe neid pabereid. Siis me anname ikkagi teada, et mis sõnad tulevad hästi välja, mida võiks harjutada. (Anu)

Enamus uuritavaid siiski tundis puudust tugispetsialistidest ning sellest koostöö vormist, sest nad ei olnud kindlad oma pädevuses tekkivate murede lahendamisel ning õpetajatena soovisid, et neil oleks erialaspetsialist, kes siis aitaks neil lahendust leida. Mainiti logopeedi ja psühholoogi ning toodi välja ka valdkonna põhiseid inimesi nagu näiteks eraldi kunstiõpetaja ja infotehnoloogia õpetaja.

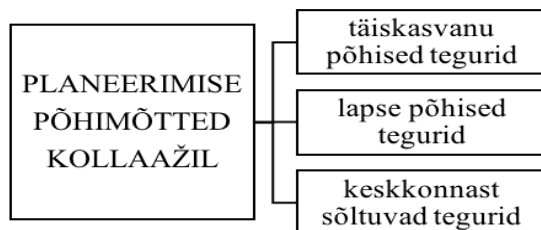
Minu arust võiks olla ka kunsti õpetaja ja kunsti klass ja kunsti ruum, et guašš värvid ja sellised asjad. Tahakski minna sinna ruumi, kus lapsed saavadki rahulikult neid asju võtta, et tavalises

rühmaruumis on see suhteliselt keeruline, et nende asjade valmis panemine ja ära koristamine. Eriti kuna on nii palju lapsi, siis tegelikult ma ei ole piisavalt osav selleks. (Lenna)

Sellega lõppeb esimese intervjuu analüüs, mis keskendus õpetajate arusaamale õpikeskkonna planeerimise põhimõtetest ning olemasoleva õpikeskkonna olemusest. Teine fotointervjuu analüüs keskendub muutustele õppimisprotsessis ja ideaalsele lapse arengut toetavale õpikeskkonnale õpetajate hinnangul. Fotointervjuu aluseks olevaid kollaaže teostati väga erinevalt, tehti konkreetseid olustiku plaane, koostati digitaalselt, kasutati ruumilisi vahendeid ning kasutati lõikamise ja kleepimise tehnikat.

3.3. Õpetajate õpikeskkonna planeerimise põhimõtted kollaažil

Uuritavad õpetajad olid kollaažile koondanud kõik peamised elemendid ja väärtused, mida nad oma hinnangul ideaalse õpikeskkonna osadeks pidasid. Peamiselt jaotusid need kolmeks suuremaks alakategooriaks. Olemas oli (1) täiskasvanud põhised, (2) lapse põhised ja (3) keskkonnast sõltuvad tegurid.

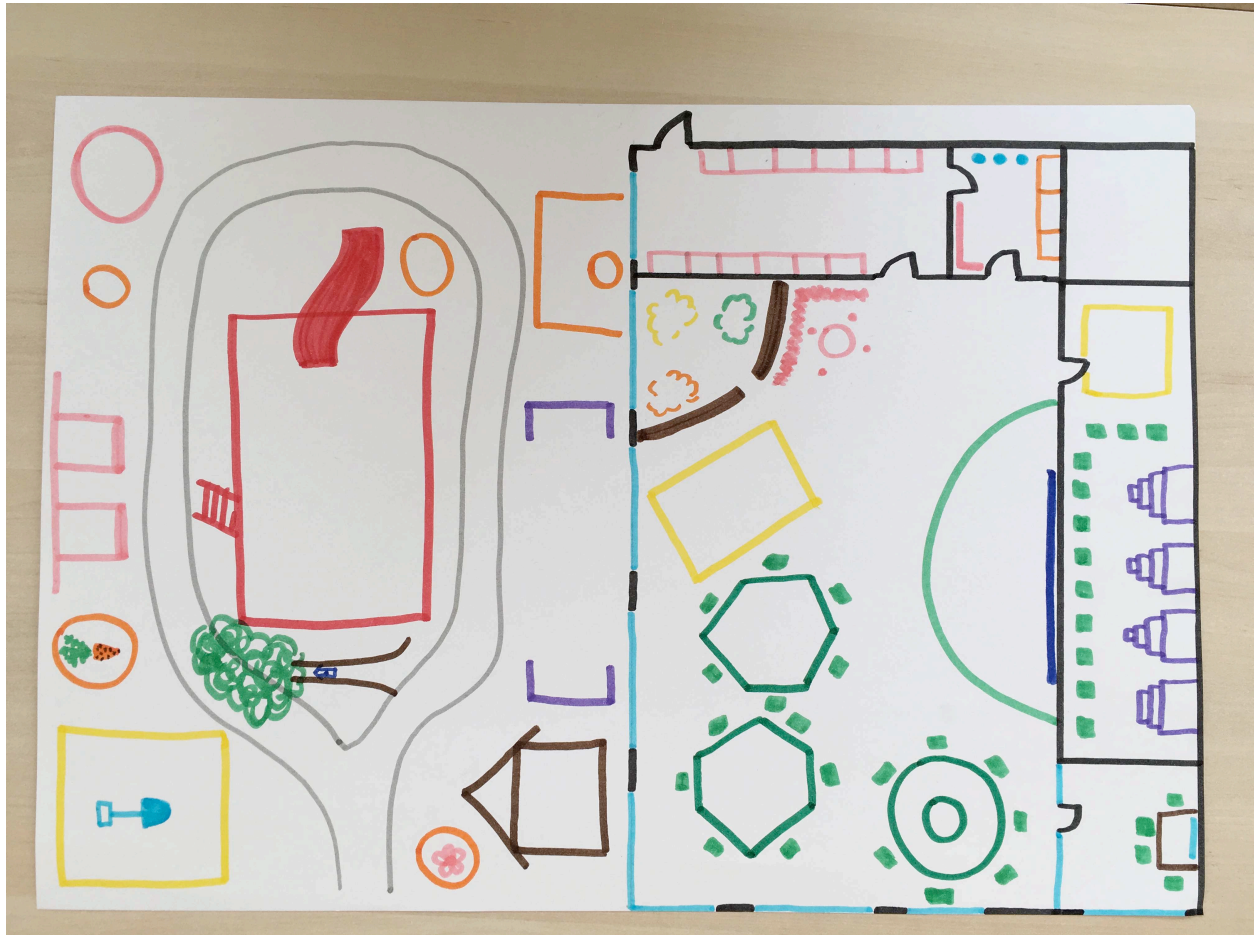


Joonis 4. Õpetajate õpikeskkonna planeerimise põhimõtted kollaažil

3.3.1. Täiskasvanu põhised ideaalse õpikeskkonna planeerimise põhimõtted.

Nagu esimeseski intervjuus tuli ka kollaažil tugevalt esile õpetaja enda roll õpikeskkonnas. Selles muutust ei toimunud, kuigi lisandus täiendavaid tegevusi. Eelkõige jäi õpetaja spetsialisti ja suunaja rolli, kes laste tähelepanu juhtis. Uuritud õpetajate enda hinnangul on nad ideaalses õpikeskkonnas veelgi teadlikumad õpetajad, sest oskavad seal tegutseda, samuti on nad pidevalt õpikeskkonnas nii füüsiliselt kui vaimselt kohal, sest ei pea tegelema ebaoluliste muredega. Osa uurimuses osalenuid tõdes, et osaliselt planeerib ideaalset õpikeskkonda enda isiksusest lähtuvalt, sest see on ka temale kui õpetajale igapäevane töö tegemise keskkond, mis peaks olema võimalikult meeldiv.

Näiteks antud pildil planeeris suured aknapinnas õpetaja eelkõige lähtuvalt sellest, et talle meeldib isiklikult suur ja avatud ruumilahendus. Aknad on tähistatud helesinisega.



Kollaaž: Anu

Teine näide õpetaja olulisusest tuli välja järgmisel kollaažil, kuhu kõige ette on asetatud õpetajat sümboliseeriv lilla isik, kes on tema enda rühma lapse poolt joonistatud.



Kollaaž 2: Liia

Teine muutus toimub õpetajate hinnangul koostöö vormides, mida nad samuti esimeses intervjuus välja tõid. Lisanduks tugispetsialiste ning sellega võimalus mitmekesi lapse arengust lähtuvalt nõu pidada. See omakorda kandub edasi koostöösse vanemaga. Samuti oleks parem koostöö õpetajate endi vahel, sest nad saavad tegutseda ideaalses õpikeskkonnas, kus on ühiselt loodud väärtused ja valitud vahendid. Kõige enam täiustuks õpetajate hinnangul õpetaja ja lapse vaheline koostöö, sest läbi loodud võimaluste on neil rohkem aega omavaheliseks suhtluseks, mis omakorda kasvatab nende vahelist usaldust.

3.3.2. Lapse põhised ideaalse õpikeskkonna planeerimise põhimõtted.

Ideaalses õpikeskkonnas kollaažid küll algasid tihtilugu õpetaja kesksete põhimõtetega, kuid suurem osakaal oli lapsekesksetel põhimõtetel. Kõik uuritavad olid seadnud endale eesmärgiks luua keskkond, mis on lapse arengu seisukohast parim ning see väljendus nii kollaažil kui ka selle põhises intervjuus. Uuritavad väitsid, et muutuks nende õpetamise viis, sest tingimused on muutunud. Alustades lihtsalt füüsiliselt väikestes gruppides tegutsemisest kuni lapse enda loovuse arendamiseni. Uuritav Kersti kombineeris oma ideaalses õpikeskkonnas sümbolitena õpetaja ja lapsed. Õpetaja on erinevad ehted kollaaži paremas nurgas ning lapsed on liblikad, kes lasteaiast õnnelikuna ellu lendavad. Samuti valis ta materjalid lähtuvalt lastest ning pärlitest süda on talle laste poolt meisterdatud ja kingitud.



Kollaaž 3. Kersti

3.3.3. Olemasoleva keskkonna põhised ideaalse õpikeskkonna planeerimise põhimõtted.

Uuritavate hinnangul mängis nende kollaaži kujundamisel suurt rolli laiemalt keskkondlik tegur, et milliste lastega ja millises kultuurilises taustas nad tegutsevad, samuti ka lasteaja enda üldised põhimõtted ja väärtused.

Füüsilise keskkonda lisandus erinevaid sportimist ja ronimist arendavaid elemente, samuti pidasid õpetajad tähtsaks tasakaalu arendamist. Eriti tõi neid väärtusi välja õpetaja, kelle praeguses õpikeskkonnas on samuti sport ja liikumisõpetaja heal tasemel ja hinnatud. Tema lisas õpikeskkonda mitmeid tasakaalu radu, turnimise reदेleid ja ronimis köie, täiendas nii spordisaali kui ka rühmaruumi.



Kollaaž 4. Lenna

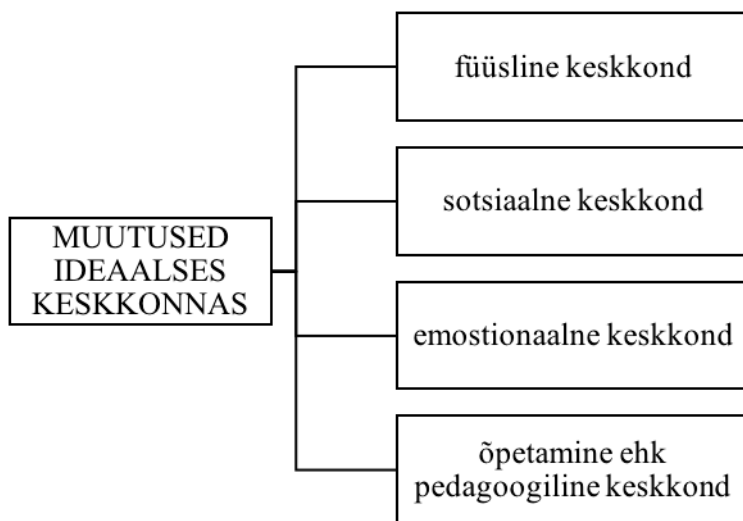
Õuealadele ja õuesõppele lisati erinevaid võimalusi ning vahendeid. Juurde lisati hoiustamise võimlaus, erinevad katsete ja vaatlus kastid ning taimede kasvatamise võimlaused. Üldiselt rõhutati looduse tähtsust ning looduslikus keskkonnas viibimise olulisust.

Kõik uuritavad tõdesid, et loodud ideaalses keskkonnas on kõik seal viibivad osapooled õnnelikumad ja rahulolevamad kui praeguses, selle muutuse suurusmäär oli samas õpetajate lõikes erinev. Tähtsale kohale seati endiselt ohutus ning lisandusid erinevad erilahendused, nagu näiteks infotehnoloogia metoodiline tuba või erivajadustest lähtuvad ruumid ja vahendid.

3.4. Muutused õpetajate loodud ideaalses õpikeskkonnas

Õpetajate hinnangul antud vastused muutustest jaotusid ideaalses keskkonnas neljaks suuremaks alakategooriaks: (1) füüsiline keskkond, (2) sotsiaalne keskkond, (3) emotsionaalne keskkond ja (4) õpetamine ehk pedagoogiline keskkond.

Joonis 5. Muutused õpetajate loodud ideaalses õpikeskkonnas



Joonis 5. Muutused õpetajate loodud ideaalses õpikeskkonnas

(1) Füüsiline keskkond

Kõik uuritavad olid kindlad, et füüsiline keskkond on muutunud pärast ideaalse õpikeskkonna kollaaži koostamist, ellu oli viidud erinevaid täiendusi ning õpetajad selgitasid, kuidas saaks lisandunud võimalustega keskkonnas tegutseda. Peamisel olid suurenenud ruumid, rohkem oli vahendeid, mis olid lapsele kättesaadavad. Enamus uuritavaid oli lisanud oma planeeritud õpikeskkonda või selle väärtustesse eraldumise võimaluse ning väiksemates gruppide

(3) Emotsionaalne keskkond

Õpetajate sõnul on loodud õpikeskkond kõigile seal viibivatele osapooltele motiveerivam. Sellised keskkonnas on õpetajate arvates emotsionaalselt hästi toimivad. See läbi on nii lapsed kui õpetajad rõõmsamad ja rohkem tasakaalus oma päeva vältel.

(4) Õpetamine ehk pedagoogiline keskkond

Üldiselt võib õpetamises toimunud muutusi koondada selle alla, et õpetaja ise oleks veel teadlikum spetsialist ning oskaks rohkem lapsest lähtuvalt tegutseda. Lisatud oli ka erinevaid erialaseid spetsialiste, kelle puudus toodi välja ka esimeses intervjuus. Õpetajad ütlesid, et nad meeeldi kasutaksid loodud lisavahendeid ning tegeleksid veelgi enam enesearenguga. Uurimuses osalenud õpetajate hinnangul paraneb ideaalses õpikeskkonnas ka koostöö vanematega.

Üks õpetaja tõi välja, et märkimisväärselt midagi ei muutukski ning jõudis ise järeldusele, et tal juba ongi üpriski ideaalne õpikeskkond.

Ma vist töötan väga heas kohas, sest et ega ma siia nagu väga palju midagi sellist ei pannud, mida mul ei ole endal seal minu lasteaias. Või mida ma ise nagu ei suuda pakkuda, et ma mõtlesin küll, et nagu mõtle nüüd suuremalt, et mis see ideaalne ikka oleks ja mida sa tahaks lastele pakkuda, aga kuidagi ikkagi tulid sellised asjad, mida ma juba tegelikult igapäevaselt teen nendega või et juba ongi päris hästi. (Luule)

3. Arutelu

Uurimuse eesmärgiks oli koguda ja analüüsida tegevõpetajate hinnanguid õpikeskkonnast ja kaardistada õpikeskkonna planeerimise põhimõtted. Tulemustest selgus, et uuritavate õpetajate hinnangul on õpikeskkond kõikjal lapse ümber.

Varasemad uurimused on jõudnud samale seisukohale (Sak, Erden & Morrison, 2016). Õpetajate hinnangul oli tähtis, et õpikeskkond, milles nad viibivad, oleks planeeritud lähtuvalt lastest, selliselt on lapse areng igakülgset läbi õpikeskkonna toetatud (Dennis, Lea, & Polster, 2010; Sak, Erden & Morrison, 2016). Selline tulemus võis tulla, sest järjest enam leiab kinnitust lapsest lähtuv pedagoogika ning õpetajate jaoks on järjest olulisem lapse arengu toetamine, mitte ainult õppekavast tuleneva programmi täitmine.

Planeerimisel tõdesid õpetajad, et lähtuvad eelkõige enda isiksusest ja kogemustest ning samal ajal arvestavad õpikeskkonda kasutavate lastega ning tihti teevad õpetajad asukoha valiku või planeerimise lähtuvalt õpetatavast teemast või õpieesmärgist, keskkond peegeldab laste õppimist ja õpetaja õpetamist (Torquati & Ernst, 2013). Eelkõige kogemusest ja sisetundest

tegutsemise põhjuseks võib olla see, et õpetajakoolituse õppekavades on pigem vähe eraldi õpikeskkonna planeerimise õpetamist. Kaudselt saab seda õppida praktika lasteaedades. Sellisel juhul on planeerimise põhimõtted eelnevalt otsustatud ning tulevasele õpetajale õppimine piiratud. Veel võib kogemustest ja sisetundest lähtumise põhjuseks olla see, et riiklikus õppekavas on väga lühidalt kirjeldatud soovitatavat õpikeskkonda. Peamiselt on kirjeldatud füüsilisi tingimusi, nagu näiteks ruumi suurus lähtuvalt laste arvust, mida õpetaja isiklikult muuta ei saagi.

Seejuures kõik uuritavad tõid välja, et oluline on teha koostööd erinevate osapooltega, nimetati vanemaid, kolleege ja tugispetsialiste. Koostöö on vajalik, sest selliselt saavad kõik lapse elus kaasatud isikud tegutseda ühise eesmärgi nimel. Rakendades ühtset tegevusviisi ei ole lapsel üleliigset segadust uute teadmiste omandamisel. Eraldi toodi välja koostöö lapsega ning usaldussuhte loomine. Usalduse loomine on vajalik, sest siis tunneb laps ennast õpikeskkonnas turvaliselt ning võtab õpetaja poolse suunamise vastu. Korduvalt tuli õpetajate intervjuudest välja erinevate hetkede kasutamise olulisus. Õpetajate hinnangul saavad nemad märgata planeerimata olukordades õppimist ning otsustada milline kasutegur õpikeskkonnale lisada. Selline spontaanselt tegutsemise oskus on vajalik, sest laste avastamise ja huvi tekkimise momente ei saa ette planeerida. Nimetati ära kõik tavapärased füüsilised tegurid, seda tõenäoliselt sellepärast, et õpikeskkond seostub õpetajatele esimesena füüsilise rühmaruumina ning selles olevate vahenditega. Õpetajate jaoks oli tähtis ka eakohasus, sest siis saavad lapsed iseseisvalt tegutseda. Iseseisvus toodi eraldi välja arvatavasti sellepärast, et lasteaia lõppeesmärk on lapse iseseisev hakkama saamine koolis. Kui laps on õpikeskkonnas kaasatud, siis arenevad tema enesekohased oskused ja iseseisvus (Downer et al., 2013).

Uurimuses osalenud õpetajad tõdesid, et õpikeskkond mõjutab lapse arengut ning eesmärgipäraselt planeeritud õpikeskkond saab lapse arengut positiivses suunas toetada. Samaoodi on mitmed uurimused tõestanud positiivse seose lapse arengu ning tema akadeemilise võimekuse ja lasteasutuse kvaliteedi vahel (Õun, 2005a; Meng, 2014). Selline seos kehtib sellepärast, et laps ja õpikeskkond moodustavad ühise terviku eesmärgi nimel.

Õpetajad tõid eraldi välja sotsiaalse keskkonna olulisuse, sest keskkonnas viibivad inimesed üheskoos kujundavad õpikeskkonna tervikuna. Õpetajate hinnangutest saab järeldada, et võib planeerida ideaalse füüsilise õpikeskkonna, kuid kui inimesed seal pole pädevad seda kasutama, siis sellest ei ole kasu. Samal ajal kui füüsiliselt kehvemal õpikeskkonnas erialaselt pädevad

õpetajad suudavad õpikeskkonna rakendada lapse arengu hüvanguks. Õpetaja on see, kes regulaarselt hindab ja muudab õpikeskkonna korraldust või selles olevaid valikuid, et soodustada lapse õppimist ja arengut (Bilmes, 2012; Nugin 2013). Uuriija arvates oli huvitav see, et õpetajad keskendusid sotsiaalse keskkonna üle arutledes eelkõige täiskasvanutele, intervjuu esimeses osas toodi rühmakaaslasi välja vähe ning õdesid ja vendi uuritavad õpetajad ei maininud. See võis tuleneda sellest, et intervjuude läbi viimise hetkel said õpetajad vastata ainult endast lähtuvalt, sest eesmärk oli koguda õpetajate hinnanguid.

Uurijale positiivse üllatusena jõudsid kõik õpetajad järeldusele, et tegelikult on kõige tähtsam roll inimestel, kes õpikeskkonnas viibivad ning millised on nende omavahelised suhted. Siinkohal mõjutab õpetajate kogemust tõenäoliselt see, et nad on olnud olukordades, kus on pidanud lastele mitte planeeritud keskkonna muutma või kohandama laste jaoks sobivaks keskkonnaks. Pärast pikemat arutelu ei piirdunud õpetajad enam ainult füüsiliselt tajutava rühmaruumiga. Nad hakkasid nägema õpikeskkonda laiemas mõistena.

Fotointervjuudel tõid õpetajad välja mitmeid huvitavaid lahendusi ning nende planeerimise põhimõtted kajastusid suuremas osas ka kollaažidel. Uurimustega on leitud, et õpetaja on see, kes kujundab enda isiksuse ja instruksioonidega õpikeskkonna. Seab õpikeskkonnale pedagoogilised eesmärgid ning viib neist lähtuvalt ellu ka tegevused (Canan et al., 2015; Kangas, Koskinen, & Krokfors, 2017). Sama tulemus selgus antud uurimuse analüüsis, et keskne roll on õpetaja tegevusel ja valikutel ning nendes püüab õpetaja lähtuda lapsest ja tema arengust ning huvist. Õpetaja on selle keskkonna juht ning temast algab kogu korraldus. Kõigepealt tõid õpetajad välja enda isiklikust eelistusest valitud keskused ja tegevused. Seda sellepärast, et nad said olla ülesande täitmisel ainuotsustajad ning polnud seatud ka mingisuguseid piire, oli võimalus teha ideaalne õpikeskkond.

Planeeritud ideaalses õpikeskkonnas olid sisse viidud mitmeid füüsilisi muutuseid, võrreldes nende olemasoleva töö keskkonnaga. Peamiselt oli tegutsemispinda ja vahendite valikut laiendatud. Palju oli arvestatud õpetaja enda isiklike eelistustega, sest lapse õpikeskkond on samal ajal õpetaja töökeskkond. Isiklikud eelistused olid mitme loodud lahenduse põhjuseks. Spetsialistide lisamine oli õpetajate arvates tähtis, sest konkreetses valdkonnades tundsid nad end ebakindlalt. Ebakindlus võib tuleneda sellest, et õpetaja peab valdama väga erinevaid valdkondi. Teine põhjus on selles, et erivajadustega või toetust vajavate lastega töötamise praktika ja ka ettevalmistus on tavarühma õpetajal pigem väike. Peamisena toodi välja, et kui

õpikeskkond on planeeritud läbi õpetaja enda arusaama ideaalseks, siis on tal rõõm seal tegutseda ning see peegeldub lastele. Kohati küll oli uurijal tunne, et õpetajad siiski pidurdasid oma ideesid tegelikkuses olevate füüsiliste takistustega, nagu näiteks rahalised vahendid või laste arv rühmas.

Kahe intervjuu tulemusel oli uurija ja uuritava vahelise usaldussuhe tugev ning erinevate meetodite kasutamine võimaldas süvitsi andmeid analüüsida. Kollaaži koostamine kaasas uuritavad aktiivselt uurimuse protsessi ja uuritavad said kasutada enda loovust. Uuritavad analüüsisid intervjuudega enda tööd ja õpikeskkonna planeerimise põhimõtteid.

Fotointervjuu piiras uurimuse läbi viimist, sest oli ajamahukas ning nõudis uuritavatelt eraldi vahendeid ja aega, lisaks intervjuudele. Fotointervjuu meetod oli uurijale esmakordne ning kindlasti on selle läbiviimises veel arenguruumi.

Uurimust ja selle tulemusi saavad õpetajad kasutada oma arusaamade täiendamiseks ning õpikeskkonda puudutava materjaliga tutvumiseks.

Edaspidi võiks seada erinevat tüüpi lasteaedade kriteeriumid, näiteks eralasteaed, munitsipaal lasteaed ja erivajadustega lastele mõeldud lasteaed. Samuti võiks uurida õpikeskkonna definitsioone ja kriteeriume erinevates kultuurilistes taustades. Uurimuse valiidsust saaks tõsta läbi fotointervjuule täpsemate kriteeriumite seadmise ning reliaablust saaks tõsta rohkemate uuritavate kaasamisega.

4. Tänuõnad

Suur tänu kuuele õpetajale, kes nõustusid osalema uurimuses ja leidsid selle jaoks enda vaba aega. Uurija tänab ka kaaskodeerijat Elinat, kes aitas sõnastada koode ning tõsta töö valiidsust. Veel tänatakse Kätlini, kes töö arusaadavuse mõttes üle luges ja Janat ja Ulvikat, kes kontrollisid inglise keele õigekirja ja lausestust.

5. Autorluse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö 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.

(kuupäev)

(allkiri)

Kasutatud kirjandus

Aydođan, C., Farran, D.C., & Sađsöz, G. (2015). The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 604-618

Bhosekar, K. (2009). Using photographs as a medium to create spaces for reflective learning. *Reflective Practice*, 10(1), 91-100

Bilmes, J. (2012). *Chaos in Kindergarten?* Kõlastatud aadressil
<http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ut.ee/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=3502d97e-c8da-4841-9899-31196270e65f%40sessionmgr4010&vid=3&hid=4205>

Canan A., Dale F., & Gülseren S. (2015). The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 604-618. Kõlastatud aadressil
<http://www.tandfonline.com.ezproxy.utlib.ut.ee/doi/pdf/10.1080/1350293X.2015.1104036?needAccess=true>

Cooney, M. H., Gupton, P., & O'Laughlin, M. (2000). Blurring the Lines of Play and Work to Create Blended Classroom Learning Experiences. *Early Childhood Education Journal*, 27(3)

Daniel, G.R., Wang, C., & Berthelsen, D. (2016) Early school-based parent involvement, children's self-regulated learning and academic achievement: An Australian longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 168–177

Darragh, J. (2011). *The View From the Door*. Kõlastatud aadressil
<http://www.communityplaythings.com/resources/articles/2011/the-view-from-the-door>

Dennis, R., Lea, Ed. D., & Polster, P. (2010). Preschool Facilities: Are States Providing Adequate Guidance? *School Business Affairs*, 76(5), 26-28.

Dudek, M. (2000). *Architecture of Schools: The New Learning Environments*. Architectural Press.

Dudek, M. (2007). *A Design Manual Schools and Kindergartens*. Birkhäuser.

Dunn, L., Morgan, C., O'Reilly, M., & Parry, S. (2004). *The Student Assessment Handbook*. London: RoutledgeFalmer.

Downer, J., Vitiello, V., Whittaker, J., & Williford, A. (2013). Children's Engagement Within the Preschool Classroom and Their Development of Self-Regulation. *Early Education and Development, 24*(2), 162-187

Eesti keele seletav sõnaraamat. (2009). Langemets, M., Tiits, M., Valdre, T., Veskis, L., Viks, Ü., & Voll, P. (Toim.) Eesti Keele Sihtasutus

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 107-115

Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough? *An Experiment with Data Saturation and Variability*. Külastatud aadressil <http://fmx.sagepub.com/content/18/1/59.full.pdf+html>

Graneheim, U.H., & Lundman, B. (2003). *Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness*. Rootsi: Umea University

Hariduse ja kasvatuse sõnaraamat. (2014). Erlet, T. (Toim.) Eesti Keele Sihtasutus.

Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies in Qualitative Research, Qualitative Sociology, 17*(1), 13–26. Külastatud aadressil <http://dx.doi.org/10.1080/14725860220137345>

Hur, E., Buettner, C. K., & Jeon, L. (2015). The Association Between Teachers' Child-Centered Beliefs and Children's Academic Achievement: The Indirect Effect of Children's Behavioral Self-regulation. *Child Care Forum*, 44, 309-325

Hurless, B., & Gittings, S. B. (2008). Weaving the tapestry: A first grade teacher integrates teaching and learning. *Young Children*, 63(2), 40–44 Külastatud aadressil <http://search.proquest.com/openview/3abca5506754746b7cbeafcc2644b677/1?pq-origsite=gscholar&cbl=27755>

Jonassen, D., & Land, S. (2012) *Theoretical Foundations of Learning Environments*.

Routledge. Külastatud aadressil

https://books.google.ee/books?hl=en&lr=&id=3oOpAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=learning+environment+definitions&ots=9mbwafwxa4&sig=vB4ap01vyIUghyLzjQ3FZbuR5KI&redir_esc=y#v=onepage&q=learning%20environment%20definitions &f=false

Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Külastatud aadressil

<https://sisu.ut.ee/samm/kvalitatiivne-sisuanalyys>

Kangas, M., Koskinen, A., & Krokfors, L. (2017) A qualitative literature review of educational games in the classroom: the teacher's pedagogical activities. *Teachers and Teaching*, 23(4), 451-470

Karm, M., & Remmik, M. (2013). Algajate õppejõudude õpetamisarusaadamad fotointervjuude põhjal. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 1(2013) Külastatud aadressil

<http://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2013.1.07/1080>

Kellar-Guenthera, Y., Rosenbergb, S.A., Blockc, S.R., & Robinsond, C.C. (2014). Parent involvement in early intervention: what role does setting play? *Early Years: An International Research Journal*, 34(1), 81-93

Kolga, V. (2001). Raskesti kontrollitavad arengukeskkonna tegurid. *Väikelaps ja tema kasvukeskkond II Artiklite kogumik*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. *Riigi Teataja* I 2011 Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>

Koolieelse lasteasutuse seadus. *Riigi Teataja* I 2015, 2, 4. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006>

Kuo, C.-T. (2009). The Factors of Design on Playing Equipment in Young Children Schools by Viewpoint of Young Children Behavioural Development. *Education*, 129(4), 755-769.

Laane, M., Nugin, K., Tuisk, I., & Veisson, M. (2001). *3- ja 4- aastaste laste intellektuaalne areng erinevates kasvukeskkondades*. L. Talts, M. Vikat (Toim), Lapse kasvukeskkond Eestis ja Soomes I (166-182). Tallinn: TPÜ Kirjastus

Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk

Lerkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2016). Child-centered versus teacher-directed teaching practices: Associations with the development of academic skills in the first grade at school. *Early Childhood Research Quarterly* 36, 145–156

Meng, C. (2015). Classroom Quality and Academic Skills: Approaches to Learning as a Moderator. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 553-563

Nugin, K. (2013). Keskkonna loomine. K. Nugin (Toim), *Üldõpetuse rakendamise lasteaias*. Tartu: AS Atlex

Ponti, G. (2008). *A Flexible School for Early Childhood Education in Italy*. Külastatud aadressil <http://www.oecd.org/italy/40802232.pdf>

Reinisch, S., & Parnell, W. (2006). *The 100 is There!: Helen Gord an Child Development Center*. Külastatud aadressil <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497666.pdf>

Russo-Zimet, G., & Segel, S. (2014). The Concept of Happiness as Conveyed in Visual Representations: Analysis of the Work of Early Childhood Educators. *Journal of Education and Training Studies*, 2(4). Kõlastatud aadressil <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055132.pdf>

Sak, R., Erden, F. T., & Morrison, G. S. (2016) Child- centred education: preschool teachers' beliefs and self-reported practices. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1185-1202

Shaffer, D. R. (2009). *Social and Personality Development*. University of Georgia, (88).

Kõlastatud aadressil

<https://books.google.ee/books?id=PErZTQ7LkmwC&pg=PA88&dq=bronfenbrenner+third+teacher&hl=et&sa=X&ved=0ahUKEwjYh9Pf-rzTAhVBCZoKHQUbCDUQ6AEIjAA#v=onepage&q=bronfenbrenner%20third%20teacher&f=false>

Shmakova, A., Hammer, A., & He, M. (2016) Preschool teachers' approaches to science: a comparison of a Chinese and a Norwegian kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(3), 450-464.

Stockall, N. S., Dennis, L., & Miller, M. (2012). Right From the Start. *Teaching Exceptional Children*, 45(1), 10-17

Vares, M. (2015). *Õpetajate hinnangud lapsest lähtuva rühmaruumi planeerimisele kolme Tallinna lasteaia näitel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool

Veisson, M., & Nugin, K. (2005). *The Relationship between Intelligence, Language, and Creativity Development of Preschool Children with Their Developmental Environment*.

Võgotski, L. (2006). *Educational psychology/L. S. Võgotsky*. New Delhi: Pentagon Press

Torquati, J., & Ernst, J.A. (2013). Beyond the Walls: Conceptualizing Natural Environments as "Third Educators". *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(2), 191-208

Ward, D., Vaughn, A., McWilliams, C., & Hales, D. (2009). Physical Activity at Child Care Settings: Review and Research Recommendations. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 3(6), 474-488

Williams, P., Sheridan, S., & Sandberg, A. (2014). Preschool – an arena for children's learning of social and cognitive knowledge. *Early Years: An International Research Journal*, 34(3), 226-240

Wurm, J. (2009). *How the Environment Inspires Curriculum*. Külastatud aadressil <http://www.communityplaythings.com/resources/articles/2009/how-the-environment-inspires-curriculum>

Õun, T. (2001). Milline on hea lasteaed? M. Veisson (Toim), *Väikelaps ja tema kasvukeskkond II*. Tallinn: TPÜ kirjastus

Õun, T. (2005a). Koolieelse lasteasutuse kvaliteedi hindamine. L. Kivi, & H. Sarapuu (Toim). *Laps ja lasteaed*. Tartu: AS Atlex

Õun, T. (2005b). Koolieelse lasteasutuse kvaliteet laste hinnangutes. L. Talts, & M. Vikat (Toim), *Lapse kasvukeskkond Eestis ja Soomes III*. Tallinn: Tallinna

Lisad

Lisa 1. Intervjuu kava INTERVJUU OSA 1

Vanus:

Tööstaaž:

Lasteaed:

Laste vanus hetkel:

Hariduskäik:

Mis on Teie arvates õpikeskkond?

Kuidas valite lastele õpikeskkonna?

Missugune on Teie arvates parim õpikeskkond?

Mille põhjal valite õpikeskkonna, millised on kriteeriumid? (Miks need kriteeriumid on olulised?

Palun tooge näide mõnest õpiolukorrast.)

Kus te olete veel häid kogemusi saanud väljaspool lasteaeda?

Kirjeldage kolme keskkonda, kus on Teil olnud väga häid kogemusi lastega õppetegevuse läbi viimisel? Miks?

Kuidas eelpool kirjeldatu toetab lapse arengut?

Mis on kõige tähtsamad elemendid toetava õpikeskkonna loomisel?

Kust olete saanud ideid õpikeskkonna kujundamiseks või valimiseks?

Kuidas Teie õpetajana saate kujundada laste igapäevast õpikeskkonda?

Mis jäi veel märkamata, soovite Te omalt poolt midagi lisada?

INTERVJUU OSA 2: Fotointervjuu

Millest alustasite kollaaži tegemist? Miks?

Kuidas saaks kujundatud keskkonda igapäeva töös rakendada?

Millised on kujundatud õpikeskkonda vältimatud osad ja miks?

Kuidas muutuks õpetamine kujundatud keskkonnas võrreldes juba olemasoleva keskkonnaga?

Kuidas loodud keskkond Teie arvates toetab lapse arengut?

Mis teeb sellest Teie arvates hea õpikeskkonna?

Kas ja kuidas olete puutunud kokku sarnaste lahendustega praktikas?

Mis jäi veel märkamata, soovite Te omalt poolt midagi lisada?

Lisa 2. Kollaaži juhend

KOLLAAŽI KOOSTAMISE JUHEND

Palun koostada kollaaž enda poolt vabalt valitud tehnikas või erinevate tehnikate kombinatsioonina (kleepimine, maalimine, joonistamine, digitaalselt...)

Kollaaž peab olema A3 suuruses. Kollaaž peab koosnema ainult pildikeelest, lubatud on igasugune loominguline vabadus, peaasi et lõpptulemus kirjeldaks Teie kui õpetaja nägemust ideaalsest õpikeskkonnast lasteaiaaegsele lapsele.

Milline on ideaalne lapse arengut toetav õpikeskkond Teie arvates?

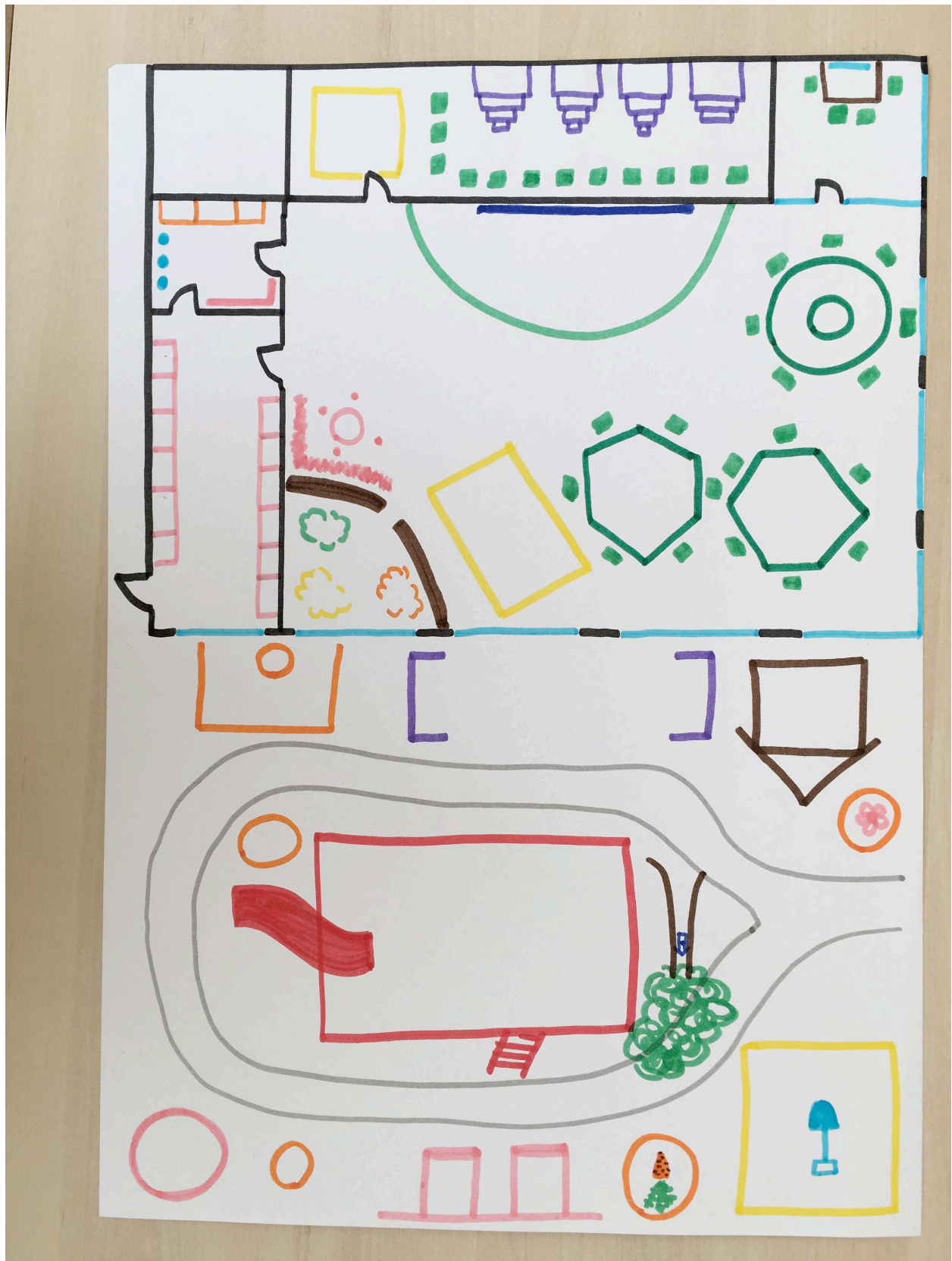
Uurija eesmärkideks on läbi pildianalüüsi uurida õpetajate põhimõtteid lapse arengut toetava õpikeskkonna planeerimisel.

Kollaaži valmistamisele järgneb intervjuu valminud töö põhjal.

Lisa 3. Uurijapäevik

11. 04.	<p>Classroom quality and academic skills. http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ut.ee/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=11&sid=5efa51b1-4ea2-41cb-b6b1-d0a9425ebc4c%40sessionmgr4009&hid=4205 Information environment: https://link-springer-com.ezproxy.utlib.ut.ee/article/10.1007%2Fs10780-015-9255-5 Chaos in K: http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ut.ee/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=12&sid=5efa51b1-4ea2-41cb-b6b1-d0a9425ebc4c%40sessionmgr4009&hid=4205 Teacher role in math skills: https://link-springer-com.ezproxy.utlib.ut.ee/article/10.1007%2Fs10984-014-9159-9 Environment and engagement relationship: http://www.tandfonline.com.ezproxy.utlib.ut.ee/doi/full/10.1080/1350293X.2015.1104036</p> <p>Metoodika kommentaarid korrastasin</p>	<p>teacher role, learning environment, kindergarten, teacher- student relationship</p>
12. 04.	<p>Teooria kokku kirjutatud, uued materjalid lisatud. Õpikeskkonna ja lihtsalt keskkonna mõistete segadus, mida millal eelistada? Kas laps või lapsed sõnastuses.</p> <p>Jones, M. N. D. (2007). Building bridges: First steps toward family involvement by child centered novice early childhood teachers (Unpublished master's thesis). University of Delaware, Newark, DE. http://search.proquest.com/openview/3b8526e1ac1c529b3cdf5cce931b70e4/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y</p> <p>Hurless, B., & Gittings, S. B. (2008). Weaving the tapestry: A first grade teacher integrates teaching and learning. <i>Young Children</i>, 63(2), 40–44. http://search.proquest.com/openview/3abca5506754746b7cbeafcc2644b677/1?pq-origsite=gscholar&cbl=27755</p>	
16. 04.	<p>Esimese intervjuu transkriptsioonid 1, 2, 3. Kokku 125 min 14 sek</p>	
17. 04.	<p>Teooria ja metoodika parandused ja kommentaarid</p>	

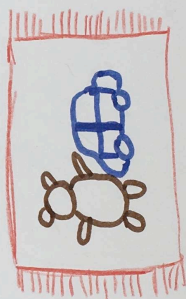
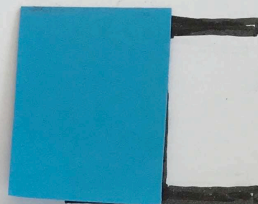
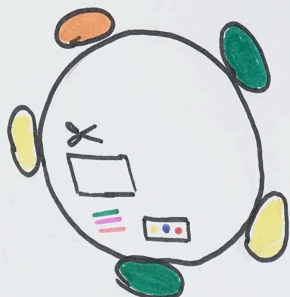
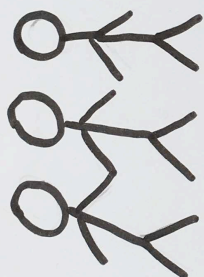
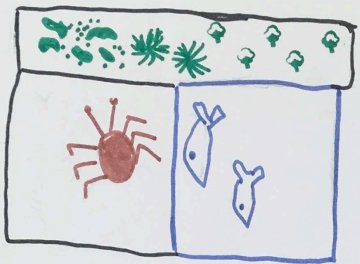
Lisa 4. Kollaažid







IDEAALNE ÕPIKESKKOND





Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, MARIAN VARES

(sünnikuupäev: 05.09.1990)

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

LAPSE ARENGUT TOETAVA ÕPIKESKKONNA PLANEERIMISE PÕHIMÕTTED
LASTEAIA ÕPETAJA HINNANGUL LÄBI FOTOINTERVJUU,
mille juhendajad on AIRI NIILO JA MARVI REMMIK,

reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni; üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 22.05.2017