

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Liina Punamäe
ÕPETAJATE ÕPIRINGID ÕPILASTE ENESEREGULEERITUD ÕPPIMISE
TOETAMISEKS: KOGEMUSED JA VÕIMALUSED NARVAS
Magistritöö

Juhendajad: Professor Triin Vihalemm
Nooremlektor Pihel Hunt

Tartu 2025

KOKKUVÕTE

Õpetajate õpiringid õpilaste enesereguleeritud õppimise toetamiseks: kogemused ja võimalused Narvas

Tegemist oli pilootuuringuga, mille eesmärgiks oli välja selgitada Narva õpetajate kirjeldused eneseregulatsioonioskuse toetamisest enne sekkumist, nende arvamused õpiringide toetusest õpilaste eneseregulatsioonioskuse toetamiseks ja õpiringi praktika laiendamisvõimaluste kohta teistesse Narva koolidesse. Andmeid koguti eel- ja järelintervjuudega. Tulemused näitasid, et õpetajad toetasid õpilaste enesereguleeritud õppimist enne sekkumist, kuid alati mitte süsteemselt, ning kogesid takistusi, nagu õpilaste keeleoskus ja madal motivatsioon. Õpetajad hindasid õpiringide kogemust positiivseks, tuues välja väärtuslikud arutelud, mis andsid tõuke õpetamistegevuste muutmiseks. Õpetajad nägid võimalusi õpiringide praktika viimist ka teistesse Narva koolidesse, viidates, et oluline on muuta õpiringid koolikultuuri osaks. Töö pakub edasisi uurimisvõimalusi ja ettepanekuid õpiringi praktika laiendamiseks Narvas.

Märksõnad: eneseregulatsioon, enesereguleeritud õppimine, professionaalne õpikogukond, õpiring

ABSTRACT

Teachers' Learning Circles for Supporting Students' Self-Regulated Learning: Experiences and Opportunities in Narva

The aim was to explore the descriptions of Narva teachers regarding their support for self-regulated learning before intervention, their opinions on the role of learning circles in supporting students' self-regulation skills, and the potential for expanding learning circle practices to other schools in Narva. Data were collected through interviews. The results showed that teachers supported students' self-regulated learning before intervention, but not always systematically, and encountered obstacles such as students' language skills and low motivation. Teachers rated the learning circle experience positively, highlighting valuable discussions. Teachers saw opportunities to bring the learning circle practice to other schools in Narva, emphasizing the importance of integrating learning circles into the school culture. The thesis offers further research opportunities and suggestions.

Keywords: self-regulation, self-regulated learning, professional learning community, study circle

SISUKORD

SISSEJUHATUS	5
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE.....	6
1.1 Eneseregulatsioon ja enesereguleeritud õppimine	6
1.2 Õpetaja kui enesereguleeritud õppimise toetaja	7
1.3 Õpiring õpetaja professionaalsuse toetamisel	9
2. METOODIKA.....	11
2.1 Valim	11
2.2 Andmekogumine	12
2.3 Andmeanalüüs	13
2.4 Õpiringide kavandamine	14
2.5 Urija refleksiivsus	15
3. TULEMUSED.....	16
3.1 Õpetajate kirjeldused eneseregulatsioonioskuse toetamisest	16
3.2 Õpiringide toetus	19
3.3 Arvamused õpiringide praktika laiendamise kohta	22
4. ARUTELU	25
TÄNUSÕNAD	29
AUTORSUSE KINNITAMINE	29
KASUTATUD KIRJANDUS	30
Lisa 1. Eelintervjuu kava.	
Lisa 2. Järelintervjuu kava	
Lisa 3. Esimese õpiringi tegevuskava	
Lisa 4. Teise õpiringi tegevuskava	
Lisa 5. Kolmanda õpiringi tegevuskava	

Lisa 6. Väljavõtted uurijapäevikust.

SISSEJUHATUS

Eesti haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 (2021) toob ühe tegevussuunana välja ennastjuhtiva õppija kujundamise. Ennastjuhtiva õppija kujunemise eelduseks on eneseregulatsioonioskus, mis hõlmab õpieesmärkide seadmist, õppimise jälgimist ja reguleerimist ning õppeprotsessi ja tulemuste üle reflekteerimist (Pintrich, 2000b). See aga eeldab nüüdisaegse õpikäsituse rakendamist, mis hetkel pole Eesti koolides soovitud mahus rakendust leidnud (Haridus- ja Teadusministeerium [HTM], 2021). Vastupidiselt nüüdisaegsele õpikäsitusele on õpetajakeskses lähenemises õpetaja see, kes määrab eesmärgid, planeerib ja annab tagasisidet (Kember, 1997). Eesti haridusvaldkonna arengukavas (2021) seatud sihtide saavutamiseks tuleb liikuda aga õppijast lähtuva õppe suunas.

Uuringud näitavad, et õppijad, kellel on head eneseregulatsioonioskused, saavutavad paremaid tulemusi ning suudavad tõhusamalt iseseisvalt tegutseda (Panadero, 2017). Enesereguleeritud õppimise võtmeteguriks on enesetõhusus (Pintrich 2000a, 2000b; Zimmerman, 2000), mis PISA 2018 tulemuste põhjal on Eesti vene õppekeelega õpilastel madalam kui eesti keele õppega koolide õpilastel. Erss (2023) rõhutab, et vene õppekeelega õpilastel on vähem valiku tegemise võimalusi, mis võib pärssida nende eneseregulatsioonioskuse arengut. Sarnasele probleemile viitavad ka grandiprojekti „Ida-Viru elanike sotsiaal-majanduslik heaolu ja tööseire“ raames tehtud eksperdiintervjuud, kus toodi välja piirkonna õpilaste eneseregulatsioonioskuse arendamise vajadus ja nõrk sellekohane ettevalmistus koolide poolt. See viitab vajadusele uurida teemat täpsemalt Ida-Virumaa koolide kontekstis, mis andis ka idee magistritööks.

Eneseregulatsioonioskuse toetamine on tõhus õppimise seisukohalt (Panadero, 2017), kuid oluline ka tulevikuperspektiivi arvestades – see aitab noortel kohaneda muutuvate tööturu ja ühiskondlike tingimustega, seada eesmärgi, planeerida ja valida sobilikke strateegiaid eesmärkide saavutamiseks (Zimmerman, 2002). Eneseregulatsioon on oskus, mis ei teki iseenesest, vaid vajab teadlikku õpetamist (Bannert & Reimann, 2012; Zimmerman, 2002), mistõttu on õpetajal mängida oluline roll õpilaste eneseregulatsioonioskuse arengu juures. Samas ei pruugi õpetajad eneseregulatsioonioskust teadlikult arendada. Põhjusteks võivad olla nii õpetajate puudulikud metoodilised teadmised (Perry *et al.*, 2008; Spruce & Bol, 2015) kui ka erinevad uskumused (Chatzistamatiou & Dermizaki, 2013; Lawson *et al.*, 2019; Spruce & Bol, 2015). See viitab vajadusele toetada õpetajate professionaalset arengut.

Samas on teada, et ühekordsed koolitused ei ole nii tõhusad kui jätkusuulikud ja järjepidevad tegevused (Guskey, 2000). Üheks selliseks võimaluseks on professionaalne õpikogukond, mis Eestis esineb sageli õpiringi nime all (Jürimäe, 2021).

Magistritöö idee saamisega samal ajal liitusid koolid, kus ma töotan, kooliarenduspogrammiga, mille keskmeks oli koolide soov toetada paremini enda õpilaste eneseregulatsioonioskust. Selleks käivitas kooliarendusmeeskond, mille liige ka ise olen, koolides õpiringid. Kuna selline sekkumine õpilaste eneseregulatsiooni toetamiseks ei ole Narvas laialdaselt rakendatud ega seetõttu uuritud, kujunes käesolev töö pilootuuringuks, mis andis võimaluse selgitada välja õpetajate kirjeldused eneseregulatsioonioskuse arendamisest hinnata õpetajate eneseregulatsioonioskust toetavate õpimetoodikate rakendamist ning analüüsida õpiringide võimalusi õpetajate professionaalse arengu toetamisel selles valdkonnas.

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE

1.1 Eneseregulatsioon ja enesereguleeritud õppimine

Eneseregulatsioon (ingl k *self-regulation*) on oluline oskus akadeemilise edu saavutamisel ja isiklikus arengus. See on oskus suunata oma mõtteid, tundeid ja käitumisi eesmärgipäraselt (Zimmerman, 2000). Enesereguleeritud õppimine (ingl k *self-regulated learning*) tähendab selle oskuse rakendamist õpikontekstis. See tähendab oma õppimise eest vastutuse võtmist (Saks & Leijen, 2014), seades eesmärgid ja valides strateegiad nende täitmiseks (Zimmerman, 2002). Dignath ja Veenman (2021) toovad välja neli enesereguleeritud õppe eeldust: enesejuhtimine, koostööine õppimine, varasemalt õpitu meenutamine ja ülekandmise soodustamine. Enesereguleeritud õppimine tähendab selles kontekstis, et õpilane saab teha ise valikuid ja seega võtta vastutust ka enda õppimise eest.

Pintrichi (2000b) järgi on eneseregulatsioon konstruktiivne protsess, mille käigus seavad õppijad seavad endale õpieesmärgid, jälgivad, reguleerivad ja kontrollivad oma mõtlemist, motivatsiooni ja käitumist. Eneseregulatsiooni saab vaadata kui enda kognitsiooni, emotsioonide, käitumise ja motivatsiooni juhtimist, sooviga saavutada seatud eesmärgid (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Pintrich (2000b) eristab nelja regulatsiooniala: kognitsioon, motivatsioon ja afektiivsed reaktsioonid, käitumine ning kontekst. Iga regulatsiooniala läbimine käib neljas faasis, mille läbimise järjekord võib erineda: 1)

planeerimine ja aktiveerimine; 2) jälgimine ja monitooring; 3) kontroll ja reguleerimine ja 4) reaktsioon ja reflekteerimine.

Kuna magistritöö raames uuritud õpiringides tegeleti sel õppeaastal kahe faasiga - planeerimine ja aktiveerimine ning reaktsioon ja refleksioon - siis järgnevalt avan vaid nende faaside teoreetilist tausta. Planeerimise ja aktiveerimise faas hõlmab endas eesmärkide seadmist, eelteadmiste ja metakognitiivsete teadmiste aktiveerimist (Schunk, 2005). Eesmärgi saab määratleda kui soove, mis väljenduvad sündmuste, tegude või protsessidena, mida ühtlasi saab seada ka hierarhilisse järjestusse (Austin & Vancouver, 1996). Boekaerts (2002) rõhutab, et eneseregulatsioon ei ole aga õpilase iga tegevus, vaid püüd saavutada enda isiklike eesmärgi. Seejuures on tema sõnul oluline vahet teha kahel aspektil: kuidas õpilased leiavad seose oma isiklike eesmärkide ja õpikeskkonna vahel ning kuidas nad rakendavad strateegiaid soovitud tulemuse saavutamiseks. Pintrich (2000a) rõhutab, et kõik eesmärgid ei ole ka sama tulemuslikud, eristades meisterlikkusele ja sooritusele orienteeritud eesmärgi. Koolis ei seosta õpilased sageli enda eesmärgi õpetaja seotud õpieesmärkidega (Bolhuis, 2003). Seose tekitamiseks on koolides kasutatud näiteks projektõpet, kus õpilased on saanud ise enda projekti valida ja sellega seoses ka õpieesmärgi seada (Tang *et al.*, 2024). Reaktsiooni ja reflekteerimise faasis hindab õpilane enda teadmisi ja oskusi, strateegiate tõhusust ja eesmärkide saavutamist (Pintrich, 2000b). Refleksioonifaas aitab edasi liikuda järgmisesse faasi.

1.2 Õpetaja kui enesereguleeritud õppimise toetaja

Bannert ja Reimann (2012) tõdevad, et eneseregulatsioonioskus ei teki iseenesest, vaid seda tuleb õpetada. Ka Dignath'i ja Veenmani (2021) metauuring näitab, et mida rohkem õpetajad eneseregulatsioonioskusi õpetavad, seda rohkem õpilased neid ka kasutavad. Lisaks leidsid nad, et võib ilmned negatiivne seos õpilaste õpitulemustega, kui õpetaja loob enesereguleerimisostkust nõudva keskkonna, kuid ei õpeta selleks vaja minevaid strateegiaid. Hannafin jt (1999) käsitle järgi saab õpetaja toetada õpilaste eneseregulatsiooni:

- 1) aidates neil mõista keerulisi kontseptsioone, näiteks andes vihjeid ja juhtides tähelepanu olulistele asjadele;
- 2) juhendades õpilast mõtlema õppimise ajal oma sisemistest protsessidest, näiteks eesmärkide meelde tuletamine;
- 3) demonstreerides olemasolevate ressursside ja vahendite kasutamise võimalusi;
- 4) Aidates kaasa õpilaste analüüsile, planeerimisele ja strateegiliste otsuste tegemisele.

See on sarnane Pintrichi mudeliga (2000b), millest lähtudes saab õpetaja toetada õpilaste eneseregulatsioonioskuse arengut, luues tingimused, kus õpilastel on võimalus seada eesmärgid, hoida motivatsiooni ning rakendada kognitiivseid ja metakognitiivseid strateegiaid. Spruce ja Bol (2015) leidsid, et õpetajatel olid ebapiisavad teadmised just eesmärkide seadmise osas. Õpetaja üks oluline ülesanne on luua aga tingimused, kus õppetegevus võimaldaks õpilastel oma isiklikud eesmärgid siduda õppeprotsessiga (Boekaerts, 2002). Kuigi uuringud (Greenquist-Marlett *et al.*, 2025) näitavad, et õpetajad lähtuvad suuresti õppekavas ettenähtud õpitulemustest, tuleks õpetamisel toetada ka õpilaste isiklike eesmärkide seadmist ja arvestada nendega õppeprotsessis.

Eneseregulatsioonioskuste arenguks peab õpilane õppima ka enda seatud eesmärgi hindama. Õpetaja saab seda protsessi toetada, luues turvalise keskkonna ja andes vahendid, mis soodustaks õpilasel ennast hinnata (Jürimäe *et al.*, 2014). Kodutööd võivad toetada õpilaste refleksioonioskust, aja planeerimist ja sobilike strateegiate valimise oskust, kuid samas on oluline, et kodutöö on õpilase jaoks tähenduslik ning talle on antud vajalikud vahendid enda õpiprotsessi juhtimiseks (Ramdass & Zimmerman, 2011).

Uuringutes on leitud, et õpetajate uskumused ja õpetamispraktikad ei ole alati kooskõlas. Sageli peavad õpetajad eneseregulatsioonioskusi oluliseks, kuid ei arva, et neid peab teadlikult õpetama (Chatzistamatiou & Dermitzaki, 2013). Näitena võib ehk tuua olukorra, kus õpetaja annab õpilastele pika teksti ülesandega lugeda ja aru saada, kuid strateegiaid lugemiseks ei õpeta. Ka näiteks rühmas tegutsemiseks ei pruugi õpilastel olla vajalikke oskusi. Perry jt (2008) leidsid, et eneseregulatsiooni õpetamine võib jääda õpetaja puudulike meetodiliste oskuste taha. Lisaks mõjutavad õpetajate õpetamisviise nende uskumused ja hoiakud (Karlen *et al.*, 2020). Õpetajad ei pruugi ka pidada enesereguleeritud õppimise arendamist praktiliselt võimalikuks – kas õpilaste vanuseliste iseärasuste või piirava koolisüsteemi tõttu –, mistõttu ei pruugi nad luua tingimusi, mis toetaksid nende oskuste kujunemist (Lawson *et al.*, 2018; Spruce & Bol, 2015). Ka Eesti kontekstis on sarnased leiud - TALIS 2018 tulemused näitavad, et ka Eesti õpetajate õpetamistegevuste ja uskumuste vahel on lõhe (Taimalu *et al.*, 2020). Need tulemused viitavad vajadusele täienduskoolituste järele, mis aitaksid õpetajate uskumused ja tegevused kooskõllasse viia.

Õpetajatel on oluline roll õpilaste enesereguleeritud õppimise toetamisel, kuid sageli piiravad nende võimalusi ebapiisavad teadmised ja oskused. Panadero (2017) rõhutab õpetajate täienduskoolituse vajalikkust, märkides samas, et enesereguleeritud õppimise toetamine peaks olema diferentseeritud vastavalt õpilaste haridusastmele ja arengutasemele.

Seetõttu ei piisa ühtsest koolitusest, vaid koolitussisu peab olema kohandatud vastavalt õpetatavale haridusastemele. Teadliku eneseregulatsiooni oskuste arendamise eelduseks on nende väärtustamine koolikultuuris (Lawson *et al.*, 2018), mida on võimalik arendada erinevate kollektiivsete õppimisviiside kaudu.

1.3 Õpiring õpetaja professionaalsuse toetamisel

Kuigi õpetajad peavad järjepidevat õppimist oluliseks, ei saa nad haridusmuutustega toimetulekuks piisavalt tuge (Timoštsuk *et al.*, 2018). Selleks, et õpetajate enesearengut toetada ja aidata neil muutustega kohaneda, on vaja süsteemset koosõppimist. Meeskonnaõpe ehk koostööl põhinev õppimine on ka üks Peter Senge (1990) õppiva organisatsiooni elementidest, toetades kogu kooli arengut. Uuringud näitavad, et jätkusuulikud ja järjepidevad tegevused on ka õpetajate enesearenguks tulemuslikumad kui ühekordsed koolitused (Guskey, 2000).

Ruijters ja Simsons (2020) sõnastavad oma uuringus aspektid, millest peaksid organisatsioonid ja juhid lähtuma, et õppimiskultuuri enda organisatsioonis soodustada. Näiteks rõhutavad nad vajadust korraldada refleksiooni võimaldavaid arutelusid nii praktikast tulenevate probleemide üle kui ka tegutsemise järgselt, toetada teooria ja praktika vaheliste seoste loomist ning luua professionaalseid õpikogukondi professionaalse arengu toetamiseks.

Professionaalne õpikogukond (ingl k *professional learning community*) on õpetajatest ja koolipersonalist koosnev koostöine grupp, kus tegeletakse järjepideva õppimise, õpetamispraktika parandamine ja koolikultuuri arendamisega. Grupi liikmed jagavad ühiseid väärtusi, reflekteerivad oma õpetamispraktika ja tulemuste üle ning võtavad ühise vastutuse õpilaste tulemuste parandamise eest (Stoll & Louis, 2007). Dufour ja Dufour (2016) rõhutavad seejuures, et professionaalne õpikogukond ei ole programm, koosolek, juhuslik sündmus või koos loetu üle arutlemine, vaid pidev protsess, mis toetab õpetajate professionaalset arengut ning mõjutab koolikultuuri, sealseid arusaamasid ja praktikaid. Eestis koolikeskkonnas esinevad professionaalsed õpikogukonnad erinevate nimetuste all, millest üheks näiteks on õpiringid (Jüriäe, 2021). Need on kohad, kus saadakse kokku, et jagada mõtteid, eesmärgi, kogemusi õnnestumisest ja läbikukkumistest ning panustada aega enda arendamisele ja oskuste täiendamisele (Aus *et al.*, 2021).

Uuringud näitavad, et õpiring pakub õpetajatele võimalusi üksteisega materjale jagada, ühiselt probleeme lahendada ning pakub tuge alustavale õpetajale (Tayag, 2020), mis kõik toetavad positiivselt ka õpilaste õppimist, mis ongi peamine eesmärk (Stoll & Louis,

2007). Lisaks näitavad uuringud, et pidev täiendusõpe mõjutab positiivselt õpetajate enesekindlust ja enesetõhusust, valmisolekut katsetada uusi meetodeid ja osaleda koostöös (Cordingley *et al.*, 2003). Lisaks toetab koostöökultuur koolis õpetajate vastutuse võtmist – õpetajad ei jää ootama juhtkonna käsku, vaid algatavad ise muutusi koolis õpilaste paremaks toetamiseks (Kohm & Nance, 2009) – ja parandab suhtlust koolijuhtide ja õpetajate vahel (Tayag, 2020).

Siiski ei ole õpiringide rakendamine alati lihtne. Tayag (2020) toob välja mitmed takistused, nagu õpetajate ülekoormus, madal usaldusväärsus kolleegide vastu ja õpiringi osalemises mitte kasu nägemine. Õpiringide puhul on oluline tagada nende jätkusuutlikkus. Selleks on vaja kujundada turvaline keskkond, kus õpetajad julgevad jagada oma ebaõnnestumisi, ning koolijuhid peavad looma keskkonna, kus õpiringid on koolikultuuri üks osa (Ahn *et al.*, 2025).

Õpiringi korraldus

Õpiringi puhul tuleks lähtuda samades põhimõtetest nagu koolitunni planeerimisel. Õpiringi kavandamisel saab toetuda van den Akkeri (2006) välja töötatud skeemile, mis on tuntud Akkeri ämblikuvõrgu nime all. Sellele mudelile viitab ka Jürimäe (2021), kasutades seda õpiringide planeerimise raamistikuna Eesti koolikontekstis. Mudel hõlmab üheksat elementi, mida tuleks arvestada õpiringi süsteemsel kavandamisel: õppe-eesmärgid, õppesisu, õppemeetodid, õpetaja roll, õppevara, grupeerimine, koht, aeg ja hindamine/analüüs.

Uurimisprobleem, -eesmärk ja -küsimused

Enesereguleeritud õppimisele lähenemine toetab õppeprotsessi (Panadero, 2017) ja arendab õpilaste oskusi elukestvaks õppeks (Zimmerman, 2002). Vene õppekeele koolide õpilastel on madalam enesetõhusus, mis võib mõjutada ka enesereguleeritud õppimist (Erss, 2023). Seetõttu on eriti oluline pöörata tähelepanu Narva koolide õpilastele ja õpetajatele, kes õpilaste enesereguleeritud õppimist peaks koolis toetama. Varasemalt ei ole valitud Narva koolides süsteemset enesereguleeritud õppimise toetamisele lähenetud. Teadaolevalt ei ole ka paljudes teistes Narva koolides õpiringide praktikat, ka nende rakendamist ei ole seetõttu uuritud. Vajadus aga tõhusale toetusele on. Käesoleva magistritöö eesmärk oli välja selgitada Narva õpetajate kirjeldused enesereguleeritud õppimise toetamisest enne sekkumist, nende arvamused õpiringide toetusest õpilaste eneseregulatsioonioskuse toetamiseks ja

võimaluste kohta laiendada õpiringi praktikat teistesse Narva koolidesse. Selleks püstitasin järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas toetavad Narva õpetajad nende endi sõnul õpilaste enesereguleeritud õppimist?
2. Kuidas toetab õpiring sekkumisena õpetajaid nende endi sõnul õpilaste enesereguleeritud õppimise toetamisel?
3. Kuidas saaks õpetajate arvates laiendada õpiringide kogemust teistesse Narva koolidesse?

2. METOODIKA

Magistritöö oluliseks osaks oli õpiringide planeerimine ja rakendamine ühe kooliarendusprogrammi raames, eesmärgiga toetada õpetajate professionaalset arengut ja võimekust õpilaste enesereguleeritud õppimise toetamiseks. Programmis osalesid kolm Narva kooli, kus toimusid ja regulaarselt õpiringid. Meeskonna liikmena osalesin Tulevikukooli seminaridel, kolme kooli ühistel koosolekutel, mis toimusid igal esmaspäeval 13.30-14.30 ning kus planeerisime ja analüüsisime ka õpiringe. Lisaks toimusid väiksemas ringis kohtumised õpiringide planeerimiseks ka muudel kokkulepitud aegadel. Juhtisin ise ühe kooli esimest ja teist õpiringi ning osalesin teiste koolide õpiringis osalejana.

Tulenevalt töö eesmärgist viisin läbi pilootuuringu kombineeritud tegevusuuringu elementidega. See tähendab, et eesmärgiks oli saada esmane ülevaade õpetajate kogemusest õpilaste eneseregulatsioonioskuste kujundamisel ja õpiringi sobivuse kohta õpetajate toetamiseks. Intervjuudest saadud andmeid kasutasin koos kooliarendusmeeskonnaga järgnevate õpiringide sisu loomisel ja täpsustamisel (Löfstrom, 2011).

2.1 Valim

Uuringu valimi moodustasid Narva linna kolme kooli õpetajad, kes peavad oluliseks õpilaste eneseregulatsioonioskuse toetamist. Valimis oli kokku kuus õpetajat, igast koolist kaks õpetajat. Koolide hulgas oli üks gümnaasium ja kaks põhikooli.

Kasutasin eesmärgipärast (Rämmer, 2014) võrgustikuvalimit (Heckathorn & Cameron, 2017), mis tähendab, et kasutasin enda tutvusi õpetajate leidmiseks. Õpetajatega esimese kontakti lõin isiklikult töökeskkonnas või e-kirja teel. Ühe õpetaja kontaktini viis mind arengumeeskonna liige. Üks õpetaja liitus uuringuga hiljem õpiringide käigus.

Kriteeriumiks olid, et uuringusse kaasatud õpetajad peavad oluliseks õpilaste eneseregulatsioonioskuse toetamist ja töötavad Narvas. Nelja õpetajaga, kellega töötan ka

samades koolides, võtsin otse ühendust, tutvustades neile uuringu eesmärki ning tehes kindlaks, kas nad vastavat püstitatud kriteeriumile. Kolmanda kooli ühe õpetajani jõudsin tuttava koolijuhil abil. Teise õpetajaga kontakteerusin õpiringis, kus käisin tegemas osalusvaatlust. Uuringus osalenud õpetajate tööstaaz oli vahemikus 1-32 aastat ning uuringus osales kaks matemaatika, üks loodusainete, sotsiaalsainete, võõrkeelte ja liikumisõpetaja.

Selgitasin õpetajatele uuringu eesmärki neid uuringusse kutsudes ja intervjuu alguses. Küsisin õpetajatelt suulise ja kirjaliku nõusoleku uuringus osalemiseks. Selgitasin uuritavatele nende konfidentsiaalsuse tagamise ning õiguse loobuda uuringust igal ajal (Hea teadustava, 2017).

2.2 Andmekogumine

Andmete kogumine toimus kahes etapis:

- eelintervjuud, mis toimusid enne õpiringide toimumist;
- järelintervjuud, mis toimusid pärast kolmandat või neljandat õpiringi.

Teavitasin uuringus osalejaid uuringu eesmärgist ja konfidentsiaalsusest nii kirja teel kui ka intervjuu alguses. Järgides hea teadustava põhimõtteid, kasutasin konfidentsiaalsuse tagamiseks nimede asemel koodi (Hea teadustava, 2017). Viisin läbi poolstruktureeritud intervjuud valimisse valitud õpetajatega. Valisin poolstruktureeritud intervjuud, et oleks olemas konkreetne kava, jättes võimaluse küsida täpsustavaid küsimusi ja vajadusel muuta küsimuste järjekorda (Lepik *et al.*, 2014).

Uuringu esimene uurimisküsimus ja töö teoreetiline osa olid aluseks eelintervjuu kava koostamiseks (vt lisa 1). Vastavalt seatud uurimisküsimusele jagasin intervjuu kolmeks osaks, mida tutvustasin ka intervjuueeritavale. Esimene osa oli sissejuhatav osa, kus küsisin intervjuueeritava õpetamiskogemuse kohta. Teine osa keskendus sellele, mida uuritav eneseregulatsioonist teab ning kuidas ta enda sõnul hetkel oma õpilaste eneseregulatsioonioskust toetab. Palusin kõigepealt intervjuueeritaval endal selgitada, mida tema mõtleb eneseregulatsioonioskuse all. Seejärel vajadusel täpsustasin selgitust. Kolmanda osa eesmärgiks oli välja selgitada, millist tuge õpetaja saab ja millise toe vajadust ta veel näeks, et toetada enda õpilaste eneseregulatsiooni.

Järelintervjuude kava koostamise aluseks olid teine ja kolmas uurimisküsimus ja töö teoreetiline osa (vt lisa 2). Lisaks andis sisendit uurijapäevik, kuhu kandsin tähelepanekud õpiringides osalemisest ja juhtimisest.

Enne eelintervjuusid viisin läbi prooviintervjuu, et selgitada välja intervjuu kava sobivus ning eeldatav aeg intervjuu läbi viimiseks. Prooviintervjuu tegin läbi tuttava Narva õpetajaga ning see kestis 14 minutit. Kuna prooviintervjuu tulemused ei olnud sisukad, siis aitas see paremini läbi mõelda, milliseid täpsustavaid küsimusi peaksin küsima. Pärast prooviintervjuud muutsin ja täiendasin eelintervjuukava.

Intervjuud toimusid peamiselt uuritavate töökohas privaatses ruumis. Üks intervjuueeritav tuli kõrval asuvasse kooli. Eelintervjuud toimusid oktoobris 2024 ja veebruaris 2025 ning järelintervjuud toimusid aprillis 2025. Kõige lühem eelintervjuu oli 30 minutit ja kõige pikem 50 minutit. Kõige pikem järelintervjuu oli 37 minutit ja kõige lühem 11 minutit. Intervjuude pikkuse erinevus võib tulla asjaolust, et kõik uuritavad ei saanud kõigist õpiringidest osa võtta. Lisaks oli mõnel õpetajal piiratud aeg, mil ta sai intervjuud teha. Intervjuude salvestamiseks kasutasin telefonirakendust Voice Memos, peale mida laadisin salvestused parooliga lukustavasse arvutisse.

2.3 Andmeanalüüs

Andmeanalüüsi aluseks olid õpetajatega läbiviidud eel- ja järelintervjuud. Vestluste transkribeerisin sõna-sõnalt, et säilitada andmete täpsus. Selleks kasutasin TTÜ kõnetehnoloogia labori avalikku kõnetuvastuse teenust veebilehel tekstiks.ee (Olev & Alumäe, 2022). Et tagada transkriptsioonide parem arusaadavus ja uuritavate konfidentsiaalsus, toimetasin tekstid manuaalselt arvutis, eemaldades üleliigsed sõnad, säilitades sisulise terviklikkuse, ning muutes või kustutades isikut tuvastada võimaldavad viited. Transkriptsioonid toimetasin Microsoft Word'i dokumendis vastavalt lõputöö vormistusnõuetele. Kogumaht oli 67 lehekülge. Kogutud andmete analüüsimiseks kasutasin kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi (Kalmus et al., 2015), mis tähendab, et andmetest lähtuvalt lõin koodid, mille alusel moodustasin ala- ja peakategooriad. Koostasid esmased koodipuud (lisa, mis hiljem eesmärgi ja uurimisküsimuste täpsustamisel muutusid). Kodeerimise aluseks olid uurimisküsimused ja kodeerimist teostasid tarkvaraprogrammi QCAmap abil (Fenzl & Mayring, 2017). Andmeanalüüsi usaldusväärsuse tõstmiseks kaasasin töösse kaastudengist kaakodeerija, kes kodeeris 10% eelintervjuude käigus kogutud andmetest. Pärast kaaskodeerijaga tulemuste üle arutlemist ja analüüsimist kodeerisin kõik andmed uuesti, mille tulemusena moodustasid lõplikud koodid ja kategooriad. Järelintervjuude puhul toimetasin samamoodi, kuid piiratud aja tõttu ilma kaaskodeerijata.

2.4 Õpiringide kavandamine

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada Narva õpetajate kirjeldused enesereguleeritud õppimise toetamisest, kuidas õpingid nende endi sõnul neid selles toetavad ja kuidas saaks õpetajate arvates laiendada õpingide kogemust teistesse Narva koolidesse.

Õpingide sisu planeerimisel võtsime kooliarendusmeeskonnaga aluseks Pintrichi teooria eneseregulatsioonist, keskendudes eesmärgistamisele ja refleksioonile, ja planeerimisel lähtusime Akker'i ämblikuvõrgust. Õpingide täpsema sisu ja tegevuskavad kujunesid eelintervjuude tulemuste, koolides läbiviidud küsitluste ja õpingides osalusvaatlustulemuste sünteesil.

Enne õpinge toimus kolmele koolile avaseminar, kus lisaks eelsaadetud lugemismaterjalile jagati õpetajate teoreetilist tausta eneseregulatsiooni ja enesereguleeritud õppimise kohta. Eesmärk oli näidata, et tegemist oli koolile olulise teemaga ning aidata õpetajatel mõista teemaga tegelemise vajadust ja väärtust.

Esimese õpingi (vt lisa 3) eesmärk oli osalejate häälestamine, õpingi väärtuste mõtestamine ning osalejate motivatsiooni ning võimalike takistuste kaardistamine. Selleks kasutasin Maria Jürimäe aines „Professionaalne õpikogukond“ läbitehtud meetodeid „Tagurpidi rünnak“, mille käigus said õpetajad välja tuua võimalikud takistused õpingid osalemiseks, ja „Kasud organisatsioonile“, mis pani õpetajaid mõtlema, mis kasu saavad õpilased ja nemad ise, kui osalevad õpingides.

Teine õping (vt lisa 4) keskendus meetoodiliste teadmiste laiendamisele, eelkõige sellele, kuidas õpetajad saavad toetada õpilaste eesmärkide seadmist. Galerii meetodil said õpetajad koos paarilisega teada või kasutusel olevaid meetodeid kirja panna vastavate kategooriate juurde. Lisaks jagasime õpingis osalenutele ka enda koostatud või kasutuses olevaid materjale. Õpingi lõpus toimus refleksiooniring ning õpetajad andsid endale ja rühmale lubaduse, mis meetodit nad järgneva kuu jooksul kasutavad. Lubadused panime kirja jagatud faili.

Kolmanda õpingi (vt lisa 5) fookuses oli jagada kogemusi, kuidas meetodi rakendamine läks, ja arutleda, kuidas edaspidi teemaga jätkata. Neljandas õpingis toimusid tunnikülastuste jagamine. Õpetajad analüüsisid, mida nad nägid, õppisid ning mida plaanivad ka ise rakendada hakata. Lisaks reflekteeriti koolikülastuste üle ning mõeldi ja pandi kirja, mida saaks teistelt koolidelt üle võtta, mida õppida. Õpingid jätkuvad sellel õppeaastal kõigis koolides juunikuuni.

Tabel 2. Ülevaade toimunud õpiringidest (23.04.2025 seisuga)

Nr	Teema	Eesmärk
0	Eelseminar: Ennastjuhtiv õppimine	Õpetaja tutvub eesmärkide, arenguvajaduste ja teoreetiliste raamistikega Õpetaja arutleb, kuidas integreerida ennastjuhtiva õppimise meetodeid oma tundidesse
1	Häälestamine ja kaardistamine	Selgitada välja võimalikud takistavad faktorid, mis õpetajatel võivad olla Õpetajad väärtustavad enesereguleeritud õppimise teemat Õpetajad loovad ühised kokkulepped õpiringi jaoks
2	Eesmärgistamine	Õpetaja analüüsib, milliseid eesmärgistamise meetodeid ta teab ja kasutab Õpetaja jagab teiste õpiringis osalejatega oma teadmisi eesmärgistamismeetoditest Õpetaja on tutvunud mõne uue meetodiga ja on valmis rakendama ühte meetodit
3	Kogemuste jagamine, edasised plaanid	Õpetaja analüüsib ja jagab oma kogemusi eesmärgistamismeetodite rakendamisesest Õpetaja arutleb tunnivaatlus aspektide üle
4	Tunnivaatluste ja koolikülastuste refleksioonid	Õpetaja reflekteerib tunnivaatluste üle Õpetaja reflekteerib koolikülastuste üle

2.5 Uuriija refleksiivsus

Kuna käesolev magistritöö tugineb kvalitatiivsele uuringule, mille raames koguti andmeid isiklikult intervjuude käigus, siis on oluline pöörata tähelepanu ka uurija refleksiivsusele.

Lisaks intervjuudele juhtisin ka ühe kooli õpiringe ja osalesin ise teiste koolide õpiringides.

Uuringu läbiviimisel teadvustasin endale mitut aspekti. Esiteks olin ma kogu protsessi vältel mitmes rollis – uurija, õpiringi läbiviija, arendusmeeskonna liige ja õpiringis osaleja. Intervjuukava luues ja intervjuusid läbiviies teadvustasin oma rolle ja veendumusi ning püüdsin küsitada võimalikult neutraalselt avatud küsimusi. Kuna tegemist oli poolstruktureeritud intervjuudega, võis ilmned küsimusi, mis tahtmatult oli suunavad. Õpiringides osalemine aitas mul küsida sisukamaid küsimusi, kuid vältisin tegema enne intervjuusid nende põhjal järeldusi.

Õpiringides osaledes pidasin ka uurijapäevikut. Panin kirja, et pärast avaseminari olin üllatunud õpetajate skeptilisusest, uskumustest ning minu tajutud hoiakutest. See pani mind kõhkleva, kas suudan õpiringis juhtida konstruktiivset arutelu ning kas õpingid muutuvad

õpetajate jaoks tähenduslikuks. Kartsin, et õpiringide arutelud ei ole edasiviivad ning hoopis rikuvad grupidünaamikat.

Enne õpiringe tekkinud emotsioonid muutsid mind väga ettevaatlikuks. Kohati olid ka õpiringides tekkinud arutelud minu jaoks pettumust valmistavad, kuna õpetajad nägid minu hinnangul rohkem takistusi kui lahendusi. Ka teooria juurde toomine ei töötnud minu hinnangul.

Esimene õpiring, mida ise juhtisin, läks aga ootuspäraselt. Õpetajad olid avatud ja koostöised. Ka edasised selle kooli õpiringid olid positiivsed ja isegi üllatavad. Õppisin õpetajaid tundma teisest küljest ja muutusin lootusrikkaks. Samas ei olnud teises õpiringis jagatav meetodi pank nii suur. Sain aru, et peame ka ise rohkem rõhku panema sellele, et õpetajatele erinevaid meetodeid tutvustada.

Küllastasin ka teise kooli õpiringi. Panin tähele, et kõik õpetajad ei jaganud kogemusi ja ei arutlenud kaasa. Arutlesime pärast õpiringi, miks see võib nii olla. Üheks põhjuseks võis olla keelebarjäär. Järgmise kooli õpiringis olid arutelud aktiivsemad. Kui esimeses õpiringis oli osalejaid üsna palju ja head arutelu keeruline tekitada, siis edaspidi oli õpiringis juba arvamus erinevaid. Samas ei tekitanud eriarvamus minus ebamugavust, kuna need olid asjakohased ja edasiviivad. Uurijapäeviku pidamine aitas mul hoida teadlikkust enda hoiakutest ja veendumustest ning nende võimalikku mõju minu rollile uurijana.

3. TULEMUSED

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada Narva õpetajate kirjeldused eneseregulatsioonioskuse toetamisest, nende arvamus õpiringide toetusest ja õpiringide kogemuse laiendamisest teistesse Narva koolidesse. Tulemuste esitamisel lähtusin uurimisküsimustest, tuues esile intervjuudes välja öeldud olulisemad mõtted ja tähelepanekud. Tulemusi illustreerivad tsitaadid, mida on arusaadavuse huvides korrigeeritud, jättes välja ebaolulised lauseosad. Need on märgitud tähisega (...). Uuritavad on tähistatud koodidega Õ1-Õ6.

3.1 Õpetajate kirjeldused eneseregulatsioonioskuse toetamisest

Esimese uurimisküsimusega soovisin välja selgitada, kuidas toetavad Narva õpetajad nende endi sõnul õpilaste enesereguleeritud õppimist. Andmeanalüüsi tulemusena kujunes välja kaks peakategooriat – õpetajate tegevused eneseregulatsioonioskuse toetamisel ja sellega seoses kogetud takistused –, mis omakorda jagunesid alamkategoriateks.

Õpetajate tegevused eneseregulatsioonioskuse toetamisel

Õpetajad kirjeldasid mitmekesiseid strateegiaid, millega nad õpilaste eneseregulatsioonioskust toetasid. Mitmed õpetajad rakendasid lähenemisviise, mis lähtusid õppijakeskse õpetamise põhimõtetest. See hõlmas õpilaste individuaalsete vajaduse ja huvidega arvestamist, valikuvõimaluste pakkumine õppeprotsessis ja empaatilist suhtumist.

(...) korja infot, esitle seda, et on mingi valik, õpilane saab ise meetodi valida (Õ2).

Mõned õpetajad kaasasid õpilasi tunni eesmärgistamisesse, kasutades selleks lausemalle (tean, suudan, oskan). Üks õpetaja küsis õpilastelt nende ootuste kohta.

Üks õpetaja pakkus tunni alguses õpilastele erineva raskusastmega ülesandeid, võimaldades õpilasel ise valida lähtuvalt enda vajadusest ja võimetest.

(...) Ma kirjutan kõik kohe tunni alguses nii, et on üks plokk, mis on baas- ja soojendusülesanded. Kes tunnevad, et nad tahavad seda teha, teevad seda. Siis on põhiosa, mis peaks tunni lõpuks kõigil valmis saama ja siis on mingid ülesanded, mis on nendele, kes soovivad ennast proovile panna. Minu ootus on, et õpilased teeksid põhiosa ära. See, et kas nad tunnevad, et nad tahavad teha soojendust teha või kordamist või siis ennast proovile panna, seda otsustavad nemad ise (Õ4).

Õpetajad andsid õpilastele individuaalset tagasisidet nende arengu kohta ja suunasid ka õpilasi ise ennast analüüsima ja jälgima. Õpetajad küsisid tunni lõpus õpilastelt, mis oli neile tunnis kõige olulisem. Mõnel juhul reflekteerisid õpilased tunni lõpus seatud eesmärkide üle, vastates küsimustele (mida tean, suudan, oskan). Tagasiside andmist peeti ka oluliseks, et õpilased saaksid enda teadmisi kontrollida ja hinnata.

Mõned õpetajad nägid rohkem võimalusi õpilaste individuaalsusega arvestamisel tunnivälisel ajal, pakkudes õpilasele võimalusi individuaalseteks vestlusteks, ainetunni väliseid projekte eneseteostuseks või jagades soovituslikke materjale, mis arvestaks õpilaste huvidega ja samas toetaks neid ka ainealaselt. Tähtsaks peeti ka tundlikult reageerimist olukordades, kus õpilane ei olnud valmis õppetegevusest osa võtma. Sellistes olukordades pidas õpetaja vajalikuks võtta aega individuaalseks vestluseks, pakkudes tuge ja arvestades õpilase hetkeolukorraga.

Oluliseks peeti ka õpilaste motiveerimist, et õpilased oleks enda õppimise reguleerimiseks valmis. Motiveerimiseks kasutasid õpetajad erinevaid lähenemisi. Mõni õpetaja pidas oluliseks õpitava seostamist päris eluga, et aidata õpilastel mõtestada lahti õppimise tähtsus. Mõni õpetaja kasutab ainetunnis selgitamist, et näidata õpilastele, kuidas aine seostub teiste ainetega, ja eluliste näidete toomist õpitu rakendamise

näitlikustamiseks. Lisaks toodi välja enesereguleeritud õppimise toetamise viisidena välja koos õpilasega õppimise väärtusest rääkimise.

(...) ja siis ma olengi üritanud seletada, vaata, kui sa tahad sinna kooli minna seda eriala õppima, siis selle jaoks on vaja täita need ja need õpiväljundid (Õ1).

Üks õpetaja toetas õpilaste motivatsiooni nendega kontakti ja toetavaid suhteid luues. Näiteks kirjeldati positiivse käitumise ja pingutuse märkamist negatiivse käitumise üle, mis aitab tugevdada õpilase sisemist motivatsiooni. Kirjeldati ka motiveerimist klassireisiga.

(...) natuke motiveerin, ma ei tea, kas see on muidugi õige meetod, küll aga tuleb klassireis varsti. Ja ma panin väikese ultimaatumi ette, kellel ei ole käitumine ja hinded korras, need reisile kaasa ei saa. (...) Ja pärast seda kaks tükki läksid oma hindeid parandama, sest nad väga tahavad tulla kaasa (Õ1).

Õpetajad kirjeldasid enesereguleeritud õppimisena iseseisvalt õppimist ja enda õppimise eest vastutamist. Selle toetamiseks kasutas üks õpetaja meetodit, mis võimaldas õpilastel ise jälgida ja hiljem analüüsida enda tunnis osalemist ja õppimist. Iseseisva õppimise toetamiseks kasutasid õpetajad koos õpilastega harjutamist, mudeldamist ja õpilastele õpijuhise loomist. Üks õpetaja tõi esile vajaduse pöörata tähelepanu õpioskustele, eelkõige nende õpilaste puhul, kes vajavad rohkem tuge. Samas ei viidanud õpetaja õpioskuste teadlikule ja süsteemsele arendamisele.

Kogetud takistused

Õpetajate kirjeldustest enesereguleeritud õppimise toetamisest joonistusid välja takistused, mida nad olid kogenud õpilaste enesereguleeritud õppimise toetamisel. Üks takistus õpetajate sõnul oli õpilaste ebapiisavad oskused eesmärkide sõnastamisel ja reflekteerimisel. Mitmes intervjuus räägiti nii õpilaste madalast eesti keele oskusest kui ka üldisest oskusest mõista õppeaine sisu ja selle põhjal eesmärke formuleerida.

(...) kui palju neil üldse on verbaalset tööriista, et analüüsida, seda enam, et ma räägin nendega eesti keeles, et kuidas eesti keeles keelekümbelusõpilane analüüsib, et mul läheb hästi ... et see sõnavara on juba selline piiratud (Õ2).

Lisaks mainiti, et ka lapsevanematel ei pruugi alati olla oskuseid, et oma lapsi selles valdkonnas kodus toetada. Nii võib juhtuda, et kool ja kodu töötavad üksteisele vastu, mis raskendavad eesmärkide saavutamist.

Ühe takistusena joonistus välja õpilaste väline või puudulik motivatsioon. Õpilased osalevad õppetöös tihti koolikohustuse tõttu või soovist vältida negatiivseid hindeid. Seda

eelkõige põhikooli õpilaste seas, kuid ka gümnaasiumi õpilaste puhul mainiti õppimise tähenduslikkuse puudumist. Näiteks kui õpetaja on proovinud rakendada enda õppimise jälgimise ja analüüsi nõudvat meetodit, siis need õpilased, kes seda kõige rohkem vajaks, seda ei tee. Motivatsiooni langemist seostati ka arenguliste iseärasustega ning hinnetele orienteeritud koolikultuuriga.

(...) Peaks julgustama seda, et õpilased vaataksid, mis läks valesti ning miks see läks valesti. Ma kardan, et üks põhjus, miks on nii raske õpilasi julgustada, on sellepärast, et neil on vaja vaadata hindeid. Kui tuli piisavalt hea hinne, siis enam ei hooli. Aga see viib lünkadeni, mis võivad tulla hiljem kummitama. Ning üldiselt ma usun seda, et õpetajad peaksid rohkem soovitama seda vigade parandust (Õ5).

Piirava tegurina räägiti ka formaalhariduse olemusest, kus on kindel õppekava, mis sätestab õpiväljundid, ja aineõpikud, millele õpetajad (tihti alustavad) tuginevad. Lisaks nähti takistusena aega, nii kursusekava läbi mõtestamiseks kui ka tunnis kokkuvõtte tegemiseks.

(...) Ma arvan, et selleks, et ma saaksin need tingimused luua, siis on vaja, et sa suudad enda ainekursused läbi mõelda rahulikult ja ehitada nad üles sedasi, et õpilased saaksid võimalikult palju ise teha ja et see oleks võimalikult selge struktuuriga, loogilise struktuuriga. Lihtsalt see nõuab seedimis- ja läbimõtlemiss aega õpetajalt (Õ4).

Õpetajad tõdesid, et näiteks eesmärgistamises ja refleksiooni tegemises ei tunne nad ennast piisavalt pädevalt. Osalenud õpetajad ütlesid, et nad vajavad täiendavaid teadmisi, et muuta eesmärgistamine enda jaoks väärtuslikuks tegevuseks. Lisaks nähti vajadusena oma meetodite panga täiendamist.

Esimese uurimisküsimuse tulemused näitasid, et peamiselt toetavad õpetajad õpilaste eneseregulatsioonioskuse arengut õppijakeskse lähenemise, motiveerimise ja vastutuse andmise kaudu. Samas kogesid õpetajad takistusi, mis olid seotud õpilaste ebapiisavate oskuste ja motivatsiooni ning süsteemsete ja ajaliste piirangutega. Ühe takistusena nägid õpetajad ka enda hetke teadmisi ja oskusi.

3.2 Õpiringide toetus

Teise uurimisküsimusega soovisin välja selgitada, kuidas õpiringid toetasid õpetajaid neid nende endi sõnul. Andmeanalüüsi käigus moodustus neli kategooriat: õpetajate teadmised ja teadlikkus, uue metoodika rakendamine, koostöö ja kogemuste jagamine, motivatsioon ja inspiratsiooni saamine ning õpiringi korraldus ja struktuur.

Õpetajate teoreetilised teadmised ja teadlikkus

Õpetajad kirjeldasid, et õpiringid aitasid neil enda teadmisi eneseregulatsiooni ja enesereguleeritud õppimise teemal täiendada, värskendada ja kinnistada, mõneti saadi ka uut informatsiooni, mis olid seotud näiteks õpimüütidega. Samal ajal kasvasid nad teadlikkust enda õpetamisviisidest ja õpilaste õppimisest ja vajadustest. Mõni õpetaja sai õpiringides enda jaoks uut infot, mõni õpetaja ahhaa-momenti ei kogenud, kuid pidas siiski väärtuslikuks ka olemasoleva teadmise kinnistamist. Õpetajad tõdesid, et õpiringides käsitletud teooria oli neile varasemalt ülikooli- ja või täiendõpingutest tuttav, kuid õpiringid aitasid neil kunagi omandatud teadmisi meelde tuletada ja olemasolevaid teadmisi veel enam täpsustada.

(...) et pigem saad kinnitust mingitele asjadele, mida sa tead, aga sa ei mäleta, et miks nad toimivad (Õ2).

(...) Ma arvan, et ma süvenesin rohkem nendesse erinevatesse metoodikatesse, et eks ma ikka teadsin, nagu kuskil ajusopis olid need teadmised olemas, et neid metoodikaid on võimalik kasutada, aga ma tõenäoliselt väga neid enne töösse ei viinud (Õ1).

Õpiringides käsitletud teoreetiline informatsioon tuletas õpetajatele meelde, miks nad midagi teevad (andis kinnitust nende metoodikale). Õpiringid tuletasid meelde ja aitasid paremini mõista õpilaste õppimist ja käitumist. Mõned õpetajad sõnasid, et õpiringid aitasid muutuda neil teadlikumaks selles, kuidas õpilased mõtlevad ja tegutsevad.

(...) Ma tunnen, et ma muutusin natukene mõistvamaks õpilaste iseloomudele ja omapäradele, mille tulemusel olen natuke rohkem andestavam (Õ2).

Uue metoodika rakendamine

Õpetajad said õpiringidest uusi meetodeid, mida töid lauale kolleegid ja mida jagasid õpiringi eestvedajad. Üks õpetaja selgitas, et kuna õpiringides talle otseselt uut informatsiooni ei olnud, siis see ei mõjutanud ka tema õpetamismeetodeid. Mõned õpetajad hakkasid teisiti planeerima näiteks oma tundide ja aine ülesehitust ning hindelisi töid. Mõni õpetaja hakkas tundide alguses rohkem õpilastele rääkima, mis tunnis hakkab toimuma. Üks õpetaja võttis tunnis aega, et rääkida ja arutleda õpilastega, miks nad midagi õpivad. Meetoditena mainiti kraadiklaasi meetodit, mis aitab õpilasel tunni alguses ja lõpus oma teadmisi hinnata, visuaalsete materjalide kasutamist, mille abil said õpilased hinnata nii enda oskusi, teadmisi kui ka emotsioone ning piparde-meetodid, mis võimaldas õpilasel valida erinevate raskustega ülesannete vahel. Uusi meetodeid kasutati näiteks eesmärgistamise ja refleksiooni juures, mis

kaasaks õpilasi rohkem ja muudaks õppimise nende jaoks tähenduslikumaks. Üks õpetaja kirjeldas paindlikku lähenemist õpilastele, et tunni eesmärgid oleksid jõukohased kõigile.

(...) Kui varem ma püstitasin eesmäärke, üks eesmärk kõikidele õpilastele, aga nüüd ma püüan teha nii, et iga õpilane püstitaks eesmäärke iseenda jaoks (Õ6).

Koostöö ja kogemuste jagamine

Uuritavatele õpetajatele meeldis ja nad tõid kasulikuna välja asjaolu, et õpiringides said nad kolleegidega arutleda, kuulda teiste kogemusi (õnnestumisi ja ebaõnnestumisi). Teiste kogemuste kuulamine andis ideid rakendamiseks, mille peale nad ise ei olnud mõelnud. Õpetasid tõdesid, et alati ei ole aega kolleegidega sellistel teemadel vestelda ja olulisi pedagoogilisi aspekte koos lahti mõtestada. Õpiringidele lisas väärtust ka see, et koos olid õpetajad, kellel on erinevad arvamused ja lähenemised õpetamisele, mis rikastasid ja panid osalejaid nii argumenteerima kui ka teisiti mõtlema.

(...) siis meeldis veel need arutelud ja vaidlused. Just see, et nagu võib-olla kui minu arust seal eesmärgistamise juures keegi ütles konkreetselt, et minu arust see on täiesti mõttetu. Ja siis hakati arutama selle üle, et mis on need plussid-miinusused, et selliseid lihtsalt läbimõtestamisi on minu arust hästi hea teha, sest et argumente enda arvamuse toetuseks on väga lihtne leida, aga mis tegelikult võib-olla edasi viib, on see, kui sa üritad endale vastu vaielda või kellelegi teisele vastu vaielda, kuigi sa ise võid temaga nagu nõus olla (Õ4).

Üks õpetaja rõhutas seejuures, et erinevad arvamused rikastavad arutelusi, kuid siiski peaksid need arvamused ja seisukohad olema asjakohased. Õpetaja tõi väärtusena välja oma kollektiivi, kes asjakohaseid mõtteid õpiringis arutellu tõid. Õpiring andis ka võimaluse suhelda ja õppida paremini tundma neid kolleege, kellega muidu nii palju koostöö kohti ei ole. Õpetajad ütlesid, et tavapärane suhtlus kolleegidega puudus tihedamaks ja õpiringi vestlusi jätkati näiteks ka lõunalauas. Üks kolleeg erilisi muutusi omavahelises suhtluses ei märganud, kuna ka enne õpiringe suhtles ta teiste õpetajatega palju. Ka tunnivaatlusi peeti heaks kogemuseks üksteiselt õppimiseks, mida muidu iseseisvalt kõik õpetajad teinud ei oleks.

Motivatsiooni ja inspiratsiooni saamine

Kuigi antud kategooria on tihedalt seotud ka eelnevate kategooriatega, pean uurijana oluliseks selle eraldi välja toomise. Õpetajate rääkisid intervjuudes kuidas õpingid andsid neile

inspiratsiooni ja tõuke uusi meetodikaid rakendada, mis toetaks paremini õpilaste eneseregulatsioonioskuse arendamist. Üks õpetaja tõdes, et tal oli vähe usku eesmärkide püstitamisesse, kuna ta polnud seda ise kunagi praktiseerinud ja sellest kasu näinud.

Õpiringide tõttu proovis ta aga seda rakendada ning nägi, et see töötab ja lihtsustab ka tema enda tööd, kuna õpilased tegutsevad rohkem iseseisvalt. Seega tema usk ja motivatsioon jätkata kasvas. Teiste kogemuste kuulamine ei täitnud ainult õpetajate meetodilist pagasit, vaid andis ka tõuke, et ise järgi proovida.

(...) need on just need hetked, et kellegi teise nagu edulugu annab nagu seda initsiatiivi ise proovida (Õ4).

Üks õpetaja kirjeldas, kuidas tänu õpiringidele on tema suhtlemine õpilastega paremaks muutunud.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et õpiringid värskendasid õpetajate teadmisi eneseregulatsioonioskuse toetamisest ja andsid tõuke praktikasse viimise. Õpetajad said uusi tööriistu ja inspiratsiooni eneseregulatsioonioskuse toetamiseks. Õpetajad märkasid, et tänu tehtud muutustele õpetamismetoodikas paranesid suhted õpilastega ja osaliselt vähenes töökoormus.

3.3 Arvamused õpiringide praktika laiendamise kohta

Kolmanda uurimisküsimuse eesmärk oli välja selgitada, kuidas saaks õpetajate arvates laiendada õpiringide praktikat teistesse Narva koolidesse. Tekitatud koodide alusel moodustasin järgmised kategooriad: õpetajate ettepanekud õpiringide praktika laiendamiseks, eeldused õpiringide tõhusaks korralduseks ja Parandusettepanekud õpiringide muutmiseks.

Õpetajate ettepanekud õpiringide praktika laiendamiseks

Õpetajad tegid intervjuu käigus ettepanekuid, kuidas tutvustada õpiringe teistele koolidele ja motiveerida õpetajaid osa võtma. Üldiselt olid õpetajate ettepanekud seotud õpiringide formaadi tutvustamisega. Õpetajad pidasid oluliseks jagada infot, kogemusi, osalejatepoolset tagasisidet ja kutsuda teiste koolide õpetajaid ka õpiringi külla. Õpetajad uskusid, et kolleegid mujalt oleksid huvitatud külla tulema ja õppima, kuna üks koolidest on ka meetodikakeskus, kus õpetajad sageli käivad õppimas. Ühe võimalusena nähti õpiringi ühendamist ka eesti keele praktiseerimisega, mis võib õpetajaid motiveerida õpiringis osalema.

(...) et nad vaataksid, mida me teeme. No kuidas me sõitsime Tallinnasse ja vaatasime, siis võib-olla Narvas on vaja teha niimoodi, et teised õpetajad võiksid tulla siia ja tutvuda, mis on õppering. On vaja rohkem teha kohtumisi võib-olla (Õ3).

(...) Ma arvan, et praegu ongi see, et paljudel ongi võib-olla väike eelarvamus (...), et milleks meil on vaja nüüd hakata midagi uut õppima. Et võib-olla eelnevalt nagu lihtsalt kuidagi jagada mingeid kogemuslugusid, et nendes koolides rakendatakse neid ja neid meetodeid ja see on toonud niisuguseid tulemusi (Õ1).

Ühe ettepanekuna sõnastati ka koolikorralduslik põhimõte, kus õpetaja eneseareng oleks õpetaja koormuse sees. Nii ei muutu õpiringid õpetajale koormavaks. Õpiringide käivitamiseks nähti vajadust toele, kas näiteks õppenõustaja näol, kes on kursis uuemate teooriatega ja metoodikatega või muu kooliväline tugiisik, kes toetab koolisisest eestvedajat sisulise poolega. Õpetajate motiveerimise ettepanekud olid seotud juhtkonna kaasamisega, tehes kas esimese või esimesed õpiringid kohustuslikuks, et õpetajatel oleks võimalus tutvuda õpiringiga ja seejärel teha otsus.

Eeldused õpiringide tõhusaks korralduseks

Õpetajad tõid näiteid olulistest teguritest õpiringide käivitamiseks ning efektiivseks ja väärtuslikuks toimimiseks. Õpetajad ütlesid, et oluline on leida õpiringide toimumiseks kõigile sobiv aeg. Õpetajad tõid välja, et seda toetab, kui koolis on kokkulepitud koostööaeg. See muudab tõenäolisemaks, et õpetajad osalevad õpiringis. Lisaks on määrav, et koostööaeg oleks kõigile sobival kellaajal töötaja sees. Õpetajate arvamused õpiringi ajalise kestuse ja sageduse osas olid erinevad. Mõni õpetaja pidas tunniajalist õpiringi piisavaks, mõni õpetaja oleks soovinud pikemat aega. Lühema aja vajadusest ükski õpetaja ei rääkinud. Sageduse osas mainiti, et õpiring ei tohiks olla üleliia tihedalt. Üks õpetaja tõi välja, et üks kord kuus õpiringides on piisav. Ka liiga suured vahed ei tohiks õpiringidel olla, sest muidu ununeb info ja teema olulisus. Korraldusliku poole pealt kirjeldati toetava tegurina, et õpiring oli kindla eesmärgi ja plaaniga.

(...) oli loogiline, kindel teema, millele keskenduti, kindlad nipid seotud selle teemaga, ma usun, et see oli väga hästi organiseeritud ja kavandatud (Õ5).

Õpetajad tõid välja, et palju sõltub juhust, tõdedes, et erinevatel inimestel on sümpaatsed erinevad. Oluline on, et õpiringi eestvedaja on pühendunud ja valdab teemat, on ise teemast huvitatud, empaatiline ja mõistev õpiringis osalejate suhtes, on neutraalne ja ei anna hinnanguid. Meeldiva aspektina nimetati asjaolu, et õpiringis olid kõik võrdsed ning

eestvedaja ei rääkinud ainult ise vaid pigem tekitas ruumi arutluseks. Tähtsana peeti ka turvalist keskkonda, et kõik õpetajad julgeksid oma arvamust avaldada ja kogemusi jagada.

(...) No ma arvan, et tegelikult nende õpiringide eeltingimused on täpselt samad eeltingimused, mis mis eksisteerivad nagu õppijate seisukohalt (...) Et kui mingis kohas õpetajad tunnevad, et see, mida nad ütlevad, võidakse kuidagi hiljem neile ette heita või et see ei ole turvaline arvamuse avaldamise koht, et siis nad pigem ongi vait onju, eriti kui me räägime Narvast, et üldiselt see üksikisiku initsiatiivi näitamine, see ei ole nagu standartne, et see kultuuriruum on lihtsalt veits teine, kuna see võimudistants on teistsugune kui võib-olla nagu keskmises Eesti kolleegiumis (Õ4).

Õpetajate arvamused, kas õpiringid peaksid olema vabatahtlikud, olid erinevad.

Arvati, et õpetajate sundimine ei ole tõhus meetod. Õpetajad pidasid oluliseks, et õpetajad ise tahaksid ja oleksid motiveeritud õpiringis osalema, samas nähti vajadust õpetajate nügimiseks. Tõdeti ka, et isegi kui õpiringid on kohustuslikud, siis leiavad õpetajad põhjuseid, miks mitte enam tulla.

(...) tuli välja, et eriti viimasest õpiringides, meil oli väga vähe inimesi. Olime seal viiekesi. Alguses, kui alustasime, oli hästi suur ring, võib-olla kaksteist inimest, kuna me pidime kõik olema, kes õpetavad nendes klassides (...) Ja need, kes olid viimasena, olidki need, kellel on vastutustunne või nagu on vaja (Õ6).

Tähtsana rõhutati juhtkonna kaasatust. Juhtkond peab õpiringide protsessi väärtustama ja tahtma, nii kandub see üle ka õpetajatele. Juhtkond võiks külastada samuti õpiringe, et olla kursis seal toimuvaga.

(...) et nad saaksid edukalt toimida, siis peavad juhtkonnad tegelikult tahtma, et sellest mingi väärtus tekiks (Õ4).

(...) direktor või õppealajuhataja oleks võinud ka minu hinnangul osaleda, et ka nemad näevad ja kuulevad, mis meil toimub. Ja nemad saaksid ka pärast seda infot ju tegelikult õpetajatele edastada (Õ6).

Parandusettepanekud õpiringide muutmiseks

Õpetajad kirjeldasid, mida saaks parandada või muuta, et õpiringid oleksid õpetajatele kasulikumad ja tähenduslikumad. Ühe parandusettepanekuna mainiti uuema teooria, mida pikema kogemusega õpetajad ei pruugi teada, toomist õpiringi lauale. Lisaks mainiti, et kuna õpetajate töökoormus on niigi suur, siis kõik vajalik lugemine/vaatamine/kuulamine võiks jääda õpiringi sisse, et õpetajad ei peaks kodus tegema kodulugemist. Siis võib õpiring

vajadusel olla ka pikem. Lisaks võib õpetajate sõnul kodulugemine tekitada olukorra, kus kõik õpiringis osalejad seda ei tee ning teoreetiline materjal tuleb ikkagi õpiringis üle vaadata. Õpiringis sujuvamaks õppimise toetamiseks arvati ka, et õpiringi eestvedaja peaks olema käsitletavas teemas nii pädev, et ükski küsimus ei jääks õhku. Õpetajad eelistasid vastuseid saada kohe õpiringis, kui pärast tagantjärele saadetud e-kirjas. Mõne õpetaja arvates looks suuremat usaldusväärust, kui õpiringi eestvedajaks oleks praktiseeriv õpetaja.

(...) võib-olla teinekord kaasata ka inimest, kes on õpetaja (...) teinekord lihtsalt tekib küsimus, et kui sa ise pole klassi ees seisnud, et kuidas sa üldse saad veenduda, et see asi toimida saaks (Õ6).

Kokkuvõtvalt saab öelda, et õpetajad väärtustasid õpiringide formaati, sest see võimaldas neil arutleda ja kogemusi jagada, milleks tavaliselt ei ole aega. Õpetajate sõnul erinevad seisukohad ja arvamused õpiringis pigem rikastasid kui takistasid õppimist. Parandusettepanekutena nähti näiteks õpetajate motivatsiooni tõstmists, juhtkonna suuremat kaasamist ning vajadust pädeva eestvedaja järele.

4. ARUTELU

Käesoleva magistritöö eesmärk oli välja selgitada Narva õpetajate kirjeldused enesereguleeritud õppimise toetamisest enne sekkumist, nende arvamused õpiringide toetusest õpilaste eneseregulatsioonioskuse toetamiseks ja võimaluste kohta laiendada õpiringi praktikat teistesse Narva koolidesse. Arutelu osa on üles ehitatud uurimisküsimuste kaupa.

Kuidas toetavad Narva õpetajad nende endi sõnul õpilaste eneseregulatsioonioskuse arengut?

Õpilaste eneseregulatsioonioskust toetasid õpetajad nende endi sõnul peamiselt õpilaste individuaalsuse arvestamisega, valikute andmisega, õppimise väärtusest rääkimisega, motivatsiooni toetamisega, õpilaste kaasamisega eesmärgistamisesse ja õpijuhiste loomisega iseseisvaks õppeks. Kokkuvõtvalt olid õpetajate kirjeldused eneseregulatsiooni toetusest pigem ükskõigsed. Kui mõne õpetaja kirjeldusest tuli välja tava koos õpilastega tunde eesmärgistada, siis üldiselt süsteemseid meetodeid õpetajad ei kasutanud, kuigi kõik uuringus osalenud õpetajad pidasid eneseregulatsioonioskust oluliseks. Selle põhjuseks võisid olla õpetajate ebapiisavad metoodilised teadmised ja oskused, millele on osutanud ka Perry jt (2008). Samas ei tulnud kirjeldustest välja, et koos õpilastega püstitatud eesmärgid olid

viimastele tähenduslikud, mis Boekaerts (2002) sõnul on aga vajalik eneseregulatsiooni jaoks. Pigem jäi õpetajate kirjeldustest peale, et oluline on õppekavas kirjas olevad õpitulemused. Ka uuringud näitavad, et õpetajad juhinduvad eelkõige õppekavast (Greenquist-Marlett *et al.*, 2025). Kuigi õpetajad kirjeldasid tunni alguses tehtavat eesmärgistamist kui eneseregulatsioonioskuse toetamist, tuleks teemat rohkem uurida, kaasates andmekogumisse tunnivaatlusi.

Õpetajate kirjeldused sisaldasid ka takistusi, mis piirasid õpilaste enesereguleeritud õppimise toetamisvõimalusi. Intervjuude käigus kirjeldasid õpetajad õpilaste madalat motivatsiooni või piiratud oskusi, mida saab seostada varasemate uuringutega, et õpetajate enda uskumused, et kõik õpilased ei ole võimelised enesereguleeritud õppimiseks (Lawson *et al.*, 2018; Spruce & Bol, 2015), piiravad neid ka õpilaste eneseregulatsioonioskuse arendamisel. Ka õpetajate teadmine, et eneseregulatsioon ei tule iseenesest, vaid seda peab õpetama, võib olla õpetajatel puudulik. Sellele uskumusele viitavad ka varasemad uuringud (Chatzistamatiou & Dermizaki, 2013). Õpetajate uskumusi saab seostada Narva konteksti ja õpetajate öelduga, et õpilastel on ebapiisav eesti keele oskus, mis piirab neil näiteks eesmäärke seada ja sügavalt reflekteerida. See viitab, et õpetajatel ei ole vaja täiendada teadmisi ja oskusi ainult eneseregulatsioonioskuse toetamise osas, vaid ka lõimitud aine ja keele õppe vallas (LAK-õpe). Lisaks tuleb arvesse võtta õpetatavate õpilaste arengutaset, sest ka need võivad nõuda erinevaid lähenemisi (Panadero, 2017). Siit saab järeldada, et õpetajate professionaalse arengu toetamiseks tuleb tegeleda lisaks teadmiste täiendamise ja metoodiliste materjalide jagamise tegeleda lahenduste leidmisega ja oskuste arendamisega ka teistes valdkondades (nt LAK-õpe).

Kuidas toetab õpiring sekkumisena õpetajaid nende endi sõnul õpilaste eneseregulatsioonioskuse toetamisel?

Õpetajate sõnul andsid õpiringid neile uusi meetodeid ja ideid, mida nad said rakendada õpilaste eneseregulatsioonioskuse toetamiseks. Õpetajad, kes ka enne olid oma tunde koos õpilastega eesmärgistanud, hakkasid seda nüüd tegema teisiti. Õpilased said ise püstitada neile tähenduslikke eesmäärke, mis toetasid õpetajate sõnul nende õppimist ning pani tööle ka kõige rohkem tuge vajavad õpilased. Tähenduslike eesmärkide olulisust eneseregulatsiooni puhul rõhutab ka Boekaerts (2002). Meisterlikkusele orienteeritud eesmärkide (Pintrich 2000a) püstitamise toetamine intervjuude käigus välja ei tulnud, mis annab alust teema edasi uurimisele, kasutades lisaks tunnivaatlusi. Tulemused näitavad ka, et õpetajad hakkasid rohkem

kaasama õpilasi hindamisprotsessi ja tundides kasutama meetodeid, mille abil said õpilased ennast hinnata, mis Jürimäe jt (2014) sõnul on olulised protsessid õpilase eneseregulatsioonioskuse arengu juures.

Õpetajad tundsid, et õpiringid aitasid luua arutelusid ja kogemuste jagamisi, mis suunas neid eneseregulatsioonioskust paremini lahti mõtestama ja inspireerisid neid toetavaid meetodeid kasutama. Ka Tayag (2020) leidis, et õpiringide üks väärtus on võimalus arutleda ja sealhulgas jõuda lahendusteni oma kooli kontekstis. Uurijapäevikusse kirjutasin aga märkuse, et ühes õpiringis kõik õpetajad sõna ei võtnud. Selle üheks põhjuseks võis olla piiratud keeleoskus. Seetõttu on eriti vaja rõhku panna turvalise keskkonna loomisele (Ahn *et al.*, 2025), kus õpetajad julgevad eesti keeles rääkida ja vigu teha, et kõik õpetajad oleksid kaasatud arutellu ja julgeks oma kogemusi jagada keeleoskusest sõltumata. Vastasel juhul jäävad nemad arutlust välja. Siin kohal saab ka järeldada, et teemakohased pakutavad koolitused ei pruugi olla efektiivsed, kuna rõhk on info andmisel ning arutlusaeg jääb piiratuks. Ka kooliväliselt pakutavad õpiringid ei pruugi alati sobida, kui need on range ülesehituse ja sisuga. Lisaks tuleks õpiringide grupeerimisel arvesse võtta, et ühtne sisu ei pruugi sobida erinevaid kooliastmeid õpetavatele õpetajatele, kuna õpilaste eneseregulatsioonioskuse arendamine vajab erinevat lähenemist, mida on rõhutanud ka Panadero (2017).

Kuidas saaks õpetajate arvates laiendada õpiringide kogemust teistesse Narva koolidesse?

Selleks, et õpiringid saaksid sekkumisena tõhusalt töötada ja toetada õpetajaid õpilaste enesereguleeritud õppimise toetamisel, peavad koolid looma korraldusliku poole pealt õpetajatele sobilikud tingimused. Õpetajad töid korralduslike teguritena välja sobiva kellaja ja eesmärgipärase kohtumise, mis on ka kooskõlas Akkeri skeemiga (2006). Kuna ühe takistusena leiti õpetajate töökoormuse ja ajaleidmise konflikt (Tayag, 2020), siis võimalusena saaks koolis kehtestada kindlaks määratud koostööaja, mis sobiks kõigile õpetajatele ja jääks tööaja sisse. Kui koostööaeg on koolikultuuri osa, siis võivad õpetajad seda aega ka rohkem väärtustada. Õpetajad pidasid oluliseks juhtkonna huvi ja teema väärtustamist, turvalise keskkonna loomist, arutelude tekkimist, hinnates eriti eriseisukohtade üles kerkimist, mis haakub ka arutelu eelmise punktiga. Ka Ahn jt (2025) leidsid, et õpiringide jätkusuutlikkuse tagamiseks on vaja, et koolijuhtkond loob keskkonna, kus õpiringid on koolikultuuri üks osa. Seetõttu on ootuspärane, et juhtkond tunneb huvi õpiringide vastu. See võib olla vastuolus aga turvalise keskkonna tagamisega (Ahn *et al.*, 2025), kuna juhtkonnaliikmete kohaolu võib takistada avatud arutelu tekkimist ja ebaõnnestumiste jagamist, seda eriti Narva kontekstis,

kus juhtimine on rohkem hierarhiline. Samas on juhtkonnaliikmete kaasamine oluline, et muuta õpiringid koolikultuuri osaks (Jürimäe, 2021). Mainiti ka vajadust, et õpiringi eestvedaja valdaks eneseregulatsiooni teemat hästi ja oskaks vastata õpiringis tekkinud küsimustele. See näitab vajadust mõtestada õpiringide eesmärki ja õpijuhi rolli paremini. Jürimäe (2021) selgitab, et ekspertide või koolitajate vajadus sõltub, mis etapis õpiring parajasti on. Kui eesmärgiks on õpetajate professionaalne areng, siis oleks väärtuslik kaasata eksperte väljaspoolt kogukonda (Dana & Yandel-Hoppey, 2008).

Õpiringide laiendamise võimalustena teistesse koolidesse nägid õpetajad olulisena tutvustada õpiringe ja rääkida enda kogemustest. Lisaks nähti vajadust pakkuda võimalike õpiringi eestvedajatele tuge. Välisele toele viitab ka Jürimäe (2021), kelle sõnul võivad õpiringid vajada tuge näiteks ekspertide või mentorite näol. Samas rõhutab ta pädeva koolisisese eestvedaja vajadust ning kindlat rollijaotust inimeste vahel, kes õpiringide korraldusse panustavad.

Õpetajate motivatsiooni osas tõdeti, et kedagi õpiringis sundida käima ei saa. Samas peeti vajalikuks, et esimesed õpiringid oleksid kohustuslikud, et õpetajad saaksid õpiringi formaadiga tutvuda ja seejärel otsuse langetada. Samas ütleb Aus jt (2021), et õpetaja professionaalse arengu juures on oluline, et õpetaja tunneks ja usuks, et õpiringis osalemine on talle kasulik. Siit saab järeldada, et õpetajate motivatsiooni ja õpiringide väärtusega tegelemine on oluline ja sellesse tuleks süveneda enne õpiringide käivitamist.

Käesoleval uuringul on mitmeid piiranguid, mida tuleb tulemuste tõlgendamisel arvesse võtta. Esimeseks piiranguks on uuringu kestus. Uuritavates koolides toimusid õpiringid kolmel-neljal korral, mis piirab võimalusi pikemaajaliste muutuste jälgimiseks ja tuvastamiseks. Lisaks ei osalenud kõik uuritavad kõigis õpiringides, näiteks sai üks õpetaja sai osaleda ainult ühes õpiringis. See mõjutas järelintervjuude sisukust ja põhjalikkust, mis kajastub ka intervjuude pikkuse varieeruvuses. Mõnel juhul oli viimasest osaletud õpiringist möödunud mõnda aega, mistõttu pidi uuritav meenutama oma kogemusi pikemalt. See võis mõjutada vastuste sisukust. Lisaks on piiranguks asjaolu, et õpiringid keskendusid peamiselt kahele ühele oskusele (eesmärgistamisele). Seega on vaja jätkata andmekogumist ka teiste teemade katmisel.

Magistritöö käigus saadud tulemusi kasutati õpiringide planeerimisel ja saab kasutada õpiringide edasiarendamisel ja tulemuslikkuse hindamisel. Õpetajate kirjeldused eneseregulatsioonioskuse arendamisest võimaldavad kaardistada, millistes valdkondades vajavad õpetajad rohkem tuge teadmiste ja oskuste omandamisel. Tulemusi saab jagada teiste Narva koolidega, et tutvustada neile võimalikku sekkumist ja jagada kolme kooli kogemusi.

Tulemused annavad sisendit ekspertidele, et planeerida paremini edasisi uuringuid ja sekkumisi õpilaste eneseregulatsioonioskuse toetamiseks. Esiteks võib läbi viia kvantitatiivse uuringu, kaasates rohkem õpetajaid, kes osalesid õpiringides. See aitaks üldistada tulemusi ja muuta järeldused tugevamaks. Lisaks saab tulevastes uuringutes kasutada triangulatsiooni, kombineerides intervjuude tulemused tunnivaatlustega. Lisaks on oluline uurida, milline mõju on õpiringidel olnud õpilastele. Kuna eneseregulatsioon on lai teema, on oluline uurida, kuidas toetab õpetajate sõnul õpiring neid ka teiste eneseregulatsioonioskuste teemadel. Seda eelkõige ka seetõttu, et erinevad õpilased võivad vajada ka erinevaid lähenemisi eneseregulatsioonioskuse toetamiseks.

TÄNUSÕNAD

Tänan südamest oma magistritöö juhendajaid Pihel Hunti ja Triin Vihalemmi, kes olid mulle suureks toeks, suunates ja juhendades asjatundlikult ning mõistvalt. Tänan kõiki õpetajaid, kes olid valmis panustama oma aega ja osalema uuringus. Tänan meie kooliarendusprogrammi meeskonda suurepärase koostöö ja lahendusmeelsuse eest.

Suur tänu minu koolile ja õpilastele inspiratsiooni ja koostöisuse eest. Olen väga tänulik ka oma lähedastele, kes olid alati vaikivaks toeks ega lisanud ülearust pinget. Eriline tänu minu armsatele kursusekaaslastele, kes olid oma jõu ja nõuga suureks abiks, ning minu õele, kes motiveeris, nügis ja oli alati valmis kirjutamislaagreid pidama!

AUTORSUSE KINNITAMINE

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

KASUTATUD KIRJANDUS

- Ahn, J., J. Flores, O., D. Welton, A., & Hackmann, D. G. (2025). Challenges in sustaining professional learning communities focused on equity. *Journal of Educational Change*, 26(1), 57–87. <https://doi.org/10.1007/s10833-024-09511-2>
- Aus, D., Eisenschmidt, E., & Oppi, P. (2021). Õpiring kui õpetajate professionaalne õpikogukond koolis. Juhendmaterjal õpiringide käivitamiseks koolis. Tallinna Ülikool. Haridusinnovatsiooni keskus. <http://www.tlu.ee/hik/tulevikukool>
- Austin, J. T., & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, 120(3), 338–375. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.120.3.338>
- Bannert, M., & Reimann, P. (2012). Supporting self-regulated hypermedia learning through prompts. *Instructional Science*, 40(1), 193–211.
- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: Strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach—EARLI Presidential Address, 2001. *Learning and Instruction*, 12(6), 589–604. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00010-5](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00010-5)
- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: A multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 13(3), 327–347.
- Chatzistamatiou, M., & Dermitzaki, I. (2013). Teaching mathematics with self-regulation and for self-regulation: Teachers' reports. *Hellenic Journal of Psychology*, 10, 253–274.
- Jürimäe, M. (2021). Õpiringid koolis. Tartu Ülikooli haridusuuenduskeskus.
- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B., & Evans, D. (2003). *The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning*. EPPI-Centre, Institute of Education, University of London.
- Dana, N. F., & Yendol-Hoppey, D. (2008). *The reflective educator's guide to professional development: Coaching inquiry-oriented learning communities*. Corwin Press.
- Dignath, C., & Veenman, M. V. J. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning—Evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33(2), 489–533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
- Dufour, R., & Dufour, R. (2016). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (4th ed.). Solution Tree Press.

- Erss, M. (2023). Comparing student agency in an ethnically and culturally segregated society: How Estonian and Russian speaking adolescents achieve agency in school. *Pedagogy, Culture & Society*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2225529>
- Fenzl, T., & Mayring, P. (2017). QCMap: eine interaktive Webapplikation für Qualitative Inhaltsanalyse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE*, 37, 333–340.
- Greenquist-Marlett, S., Bol, L., & Hill, C. (2025). Teachers' perceptions of their self-regulated learning practices in elementary school classrooms. *Frontiers in Education*, 9, 1464350. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1464350>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin.
- Hannafin, M., Land, S., & Oliver, K. (1999). Open learning environments: Foundations, methods, and models. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. 2, pp. 115–140). Lawrence Erlbaum Associates.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*. https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusvaldkonna_arengukava_2035_2810.pdf
- Hea teadustava. (2017). *Hea teadustava*. Eesti teadusagentuur. <https://www.etag.ee/wp-content/uploads/2017/02/HEA-TEADUSTAVA.pdf>
- Heckathorn, D. D., & Cameron, C. J. (2017). Network sampling: From snowball and multiplicity to respondent-driven sampling. *Annual Review of Sociology*, 43, 101–119.
- Jürimäe, M., Aus, K., & Leijen, Ä. (2014). Õpetaja roll enesereguleeritud õppimise toetamisel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(1), 47–64.
- Kalmus, V., Masso, & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/>
- Karlen, Y., Hertel, S., & Hirt, C. N. (2020). Teachers' professional competences in self-regulated learning: an approach to integrate teachers' competences as self-regulated learners and as agents of self-regulated learning in a holistic manner. *Frontiers in Education*, 5, 159.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255–275. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X)
- Kohm, B., & Nance, B. (2009). Creating collaborative cultures. *Educational Leadership*, 67(2), 67–72.

- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Lawson, M. J., Vosniadou, S., Van Deur, P., Wyra, M., & Jeffries, D. (2019). Teachers' and Students' Belief Systems About the Self-Regulation of Learning. *Educational Psychology Review*, 31(1), 223–251. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9453-7>
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., linno, m., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). Intervjuu. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Tartu Ülikool. <https://samm.ut.ee/intervjuu>
- Löfström, E. (2011). *Tegevusuuringu käsiraamat*. Archimedes.
- Lombaerts, K., Engels, N., & van Braak, J. (2009). Determinants of teachers' recognitions of self-regulated learning practices in elementary education. *The Journal of Educational Research*, 102(3), 163–174. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.3.163-174>
- Olev, A., & Alumäe, T. (2022). Estonian speech recognition and transcription editing service. *Baltic Journal of Modern Computing*, 10(3), 409–421. <https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Perry, N. E., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning.
- Pintrich, P. R. (2000a). *Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement*. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544–555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Pintrich, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 194–218. <https://doi.org/10.1177/1932202X1102200202>

- Ruijters, M. C. P., & Simons, P. R.-J. (2020). Connecting professionalism, learning and identity. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 8(2), 32–56.
<https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.02b>
- Saks, K., & Leijen, Ä. (2014). Distinguishing self-directed and self-regulated learning and measuring them in the e-learning context. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 190–198.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85–94.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Smith, C. (2016). The role of professional development in bridging re- search and practice in adult literacy and basic education. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education*, 5(3), 40-43.
- Spruce, R., & Bol, L. (2015). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 10(2), 245–277.
<https://doi.org/10.1007/s11409-014-9124-0>
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas. *McGraw-Hill Education*.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2020). *TALIS 2018 tulemused: Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena. Eesti aruanne, 2. osa*. Haridus- ja Teadusministeerium, SA Innove.
- Tang, K.-S., McLure, F., Williams, J., & Donnelly, C. (2024). Investigating the role of self-selected STEM projects in fostering student autonomy and self-directed learning. *The Australian Educational Researcher*, 51(2355–2379). <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00696-2>
- Tayag, J. R. (2020). Professional Learning Communities in Schools: Challenges and Opportunities. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1529–1534.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080446>

- Timoštsuk, I., Ugaste, A., & Mets-Alunurm, K. (2018). Õpetajate õppimiskogemused neoliberaalsete haridusmuutuste taustal. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 6(1), 77–101. <https://doi.org/10.12697/eha.2018.6.1.04>
- Tire, G., Puksand, H., Lepmann, T., Henno, I., Lindemann, K., Täht, K., Lorenz, B., & Silm, G. (2019). *PISA 2018 Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused funktsionaalses lugemises, matemaatikas ja loodusteadustes*. SA Innove, Haridus- ja Teadusministeerium.
- Van den Akker, J., Kuiper, W., & Hameyer, U. (2003). Curriculum landscapes and trends. Kluwer Academic Publishers.
- Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., & Ümarik, M. (2014). Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused. Tallinn: Innove SA
- Yan, Z. (2017). How teachers' beliefs and demographic variables impact on self-regulated learning instruction. *Educational Studies*, 43(5), 551–567. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1382331>
- Yan, Z. (2018). How teachers' beliefs and demographic variables impact on self-regulated learning instruction. *Educational Studies*, 44(5), 544–567. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1382331>

Lisa 1. Eelintervjuu kava

SISSEJUHATUS: õpetajale uuringu eesmärgi ja andmete kasutamise selgitamine, ülevaade intervjuust (teemad, kestvus jm), intervjuueeritava õigused ja konfidentsiaalsuse tagamine, salvestamiseks loa küsimine. Sissejuhatavad küsimused tööstaaži ning õpetatavate ainete ja klasside kohta.

INTERVJUU EESMÄRK	UURIMISKÜSIMUS	INTERVJUU KÜSIMUSED
Intervjuu eesmärk on selgitada välja õpetajate kirjeldused eneseregulatsioonioskuse toetamisest.	Kuidas õpetajad endi sõnul toetavad õpilaste eneseregulatsioonioskuse arendamist?	Kirjelda, mis on sinu jaoks eneseregulatsioon ja enesereguleeritud õppimine.
		Kuidas sa toetad õpilaste eneseregulatsioonioskuste arengut? Kirjelda!
		Kuidas sa aitad õpilastel seada õpieesmärke ning planeerida nende saavutamist? Milliseid vahendeid või meetodeid selleks kasutate?
		Kuidas toetad õpilasi nende õpiprotsessi jälgimisel ja eneserefleksioonil? Kuidas nad teadvustavad oma mõtlemisprotsesse (metakognitsiooni)?
		Kuidas sinu arvates saavad õpilased kõige tõhusamalt oma teadmisi ja oskusi kontrollida ja kohandada, et saavutada seatud eesmärgid?

Lisa 2. Järelintervjuu kava

SISSEJUHATUS: õpetajale uuringu eesmärgi ja andmete kasutamise selgitamine, ülevaade intervjuust (teemad, kestvus jm), intervjuueeritava õigused ja konfidentsiaalsuse tagamine, salvestamiseks loa küsimine.

INTERVJUU EESMÄRK	UURIMISKÜSIMUS	INTERVJUU KÜSIMUSED
Intervjuu eesmärk on selgitada välja õpetajate arvamused õpiringide toetusest õpilaste eneseregulatsioonioskuse toetamiseks ja õpiringide laiendamisvõimaluste kohta teistesse Narva koolidesse.	Kuidas toetab õpiring sekkumisenä õpetajaid nende endi sõnul õpilaste enesereguleeritud õppimise toetamisel?	Kirjelda oma õpiringi kogemust. Mis meeldis? Millised emotsioonid tekkisid?
		Millist mõju avaldas õpiring sinu teadlikkusele eneseregulatsioonist? Too näiteid!
		Kas õpiring mõjutas sinu õpetamisviise? Too näiteid!
		Millised tegevused olid õpiringis sinu jaoks kõike kasulikumad? Miks just need?
		Millised arutelud olid õpiringis sinu jaoks kõige kasulikumad? Miks just need?
	Kuidas saaks õpetajate arvates laiendada õpiringide kogemust teistesse Narva koolidesse?	Kuidas mõjutas õpiring koostööd kolleegidega?
		Millised tegurid toetaksid teie arvates õpiringide rakendamist ka teistes koolides?
		Milliseid takistusi võib nende laiendamisel ette tulla?
		Kuidas võiks motiveerida õpetajaid õpiringis osalema?
		Milliseid soovitusi annaksite õpiringide korraldamiseks teistes koolides?

Lisa 3. Esimese õpiringi tegevuskava

KELLAAEG	TEGEVUS
15.15-15.25	Sissejuhatus (10 min) Arutelu paarides: - Mis on õpiring? - Mis on selle eripära? - Mis on õpetaja roll õpiringis? Võtame kokku ja seletame.
15.25-15.55	Minu isiklik motivatsioon (15 min) - Õpiringide kasulikkus (ennastjuhtivuse õppija kujunemis toetamine) - Õpetajad vastavad 3 küsimust ja kirjutavad kleebarile (mis kasu see õpilasele toob? mis kasu see mulle toob? miks võib takistada minu aktiivset osalemist?) Arutame koos: - Õpilase kasu - Õpetaja kasu - Takistused Teeme selle põhjal kokkuleppeid. Skeptilisus (15 min) - Õpetajad paarides või rühmades. - Õpetajad valivad ühe skeptilisuse väide. - Õpetajad otsivad võimalusi ja lahendusi, kuidas toetada õpetajat, kellel on selline skeptilisus. - Lõpus arutame koos, kuidas muutustega toime tulle, ennast ja kolleegi toetada. Refleksioon: - Millal skeptilisus mõjub positiivselt ja negatiivselt? - Millal ja mille suhtes meie skeptilised võime olla? - Kuidas saame skeptilisust kasuks muuta?
15.55-16.10	Minu vajadused ja õpiringide teemad (15 min) - Mentimeeter (või paberile) - Mis teadmisi ja oskusi vajad, et toetada õpilasi oma õppimist eesmärgistamisel? Paneme kirja, et õpiringe planeerida.
16.10-16.15	Järgmised sammud (5 min) Lepime kokku õpiringide kuupäevad Kes soovib kaasa lüüa? Järgmine õpiring

Lisa 4. Teise õpiringi tegevuskava

KELLAAEG	TEGEVUS
15.05-15.20	Sissejuhatus Kuidas sul läheb (ühe sõnaga)? Arutage paaris: - Mis on ennastjuhtiva õpilase tunnused? (paarides) Meie vastus: planeerib, jälgib, reguleerib, reflekteerib. - Milliseid eesmärke saab õpilane püstitada? Meie vastus: käitumine, õppimine ja motivatsioon tunni eesmärgistamine VS kursuse eesmärgistamine
15.20-15.40	Eesmärgistamise meetodid - Ajurünnak: Klebarile pange kirja nii palju ideid kui on. - Kategoriseerige (digi, aineti jne) - Valige top 3. - Õpetajad kannavad ette. Õpetajad kannavad ette ja arutame. (15 min)
15.40-15.55	Minu plaanid (klebarile) Iga õpetaja paneb klebarile kirja, mis meetodi, millal, kellega ta katsetab? (las paneb kirja ka oma nime) Selle põhjal me teeme tabelit, et iga üks saaks ülevaadet, mis ja millal teised teevad. Lubame omalt poolt teha meetodite nimekiri ja saata neile. Kui on meetoditega abi vaja, siis küsi kolleegi või õpiringi käest. Jagame
15.55-16.05	Väljasõidu planeerimine

Lisa 5. Kolmanda õpiringi tegevuskava

KELLAAEG	TEGEVUS
15.15-15.25 (10 min)	Sissejuhatus (10 min) Alustame check-in ringiga Laske igal õpetajal vastata küsimusele “Mida olete ägedad vahepeal teinud?”.
15.25-15.50 (25 min)	Eesmärgistamise kogemuse reflekteerimine Jagage õpetajaid kolmikutesse ja laske neil vastata küsimustele: • Mida, kus ja millal kasutasid? • Kuidas õpilased käitusid ja reageerisid? • Mis läks hästi ja mis teeksid järgmine kord teisiti? • Kuhu ma edasi liigun (kas katsetan veel, millal ja mida?) Peale kolmikutes arutamist, jagame kogemusi suuremas ringis. Teised saavad küsimusi esitada ja kommenteerida. Peamised küsimused, mida võiks suuremas ringis arutada: • Mis läks hästi ja mis teeksid järgmine kord teisiti? • Kuhu ma edasi liigun (kas katsetan veel, millal ja mida?) Samal ajal meie protokollime õpetajate kogemusi.
15.50-16.05 (15 min)	Tunnivaatluse planeerimine • Õpetajad paaris arutavad, mis aspekte võiks vaadelda ehk millest võik vaatlusleht koosnema (fookus: eesmärgistamine ja õpilase ennastjuhtivuse toetamine). • Õpetajad panevad klebarile kirja. • Selle põhjal Miša teeb tunnivaatluse lehe. Suuremas ringis arutada: • Kuidas saavad õpetajad leppida kokku tunnivaatlusi? • Anda ülesanne: Enne järgmist õpiringi on vaja teha kolleegi tunnivaatluse ja vaadeldada, kuidas ta aitab õpilastel eesmärgistada õppimist.
16.05-16.15	Väljasõidu planeerimine

Lisa 6. Väljavõtted uurijapäevikust

Avaseminar

Koos olid kolme kooli õpetajad. Arutlesime laudkondades pikalt. Pigem jäid mulle kõlama skeptilised ja negatiivsed seisukohad enesereguleeritud õppimisest rääkides. Tekkis hirm, kas õpiringides hakkab olema samamoodi.

Esimene õpiring

Juhtisin oma esimest õpiringi. Õpetajaid oli kuus. Üldiselt tundus, et nad olid koostöised ja avatud. Pidasin meeles peegeldamisvõtteid. Oli täitsa tore ja mõnus! Tundus, et nad tahavad olla siin.

28.01

- Õpiringis on lisaks eestvedajale ja minule veel kaheksa õpetajat. Jagame meetodeid, mida katsetasime, ja kogemusi, kuidas sellega läks. Kaks õpetajat jagab kogemusi ja arutleb, kuus õpetajat ei jaga.

28.01

- Õpetajad kirjeldavad, kuidas nad aitavad õpilastel isiklikke eesmärgi seada. Üsna asjakohane arutelu tekib. Mitmed õpetajad toovad välja, et õpilased ise kohe ei oska seda teha. Samas keegi tõdeb, et kui annad õpilastele võimaluse, siis aegapidi hakkab see oskus ka tulema.
- Üks õpetaja toob välja, et enamik noorte motivatsioon on hinne.
- Õpiringi lõpus küsib õpetaja, et mis on ohukohad, kui õpilane seab endale liiga madalad eesmärgid. Teised õpiringis osalejad jagavad lugemissoovitusi. Õpiringi eestvedaja lubab vastata järgmisel korral.

12.03

Õpiringis kõlavad erinevad arvamused, näiteks

- Eneseregulatsioonioskusi tuleb igas aines praktiseerida ja harjutada
- Eesmärkide seadmisega ei tohi üle pingutada.
- Õpetaja ütleb, et tuleb seda õpetada, aga tema ei õpeta, pole aega.
- Tuuakse välja, et õpilastel on hirm küsida ja eksida
- Arvamus, et kõik küsimused tuleb normaliseerida

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Liina Punamäe,

1.1 annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “Õpetajate õpiringid õpilaste eneseregulatsioonioskuse toetamiseks: kogemused ja võimalused Narvas, mille juhendajateks on Triin Vihalemm ja Pihel Hunt, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

1.2 Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

1.3 Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

1.4 Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Liina Punamäe
14.05.2025