

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Jane Veski

**LASTE ENESEREGULATSIOONI OSKUSED ÕPPIMISEL
JA NENDE ARENDAMINE KOOLIEELSES EAS**

Bakalaureusetöö

Juhendaja: haridusteaduste nooremlektor Pille Nelis

Tartu 2026

Resümee / Abstract

LASTE ENESEREGULATSIOONI OSKUSED ÕPPIMISEL JA NENDE ARENDAMINE KOOLIEELSES EAS

Eneseregulatsioon õppimisel on isejuhtiv protsess, mille käigus laps genereerib mõtteid, tundeid ja tegevusi, seab endale õppimist suunavad eesmärgid ning püüab jälgida, reguleerida ja kontrollida tunnetusi, motivatsioone ja käitumist saavutamaks seatud eesmärgid. Selleks, et lapsed suudaksid enda õppimist iseseisvalt juhtida, tuleb juba koolieelses eas hakata arendama laste tunnetuse, emotsioonide, käitumise ja õppimise eneseregulatsiooni põhivõimeid.

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada lasteaiaõpetajate arusaam eneseregulatsiooni oskustest õppimisel ja eneseregulatsiooni oskuste arengu toetamise võimalused õppimisel õpetajate hinnangul. Uurimustöö oli kvalitatiivne. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega, mis viidi läbi üheksa lasteaiaõpetajaga. Tulemustena joonistus välja, et õpetajad peavad laste eneseregulatsiooni oskuste arendamist koolieelses eas väga oluliseks ning neil on olemas üldised teadmised eneseregulatsiooni oskuste kohta. Küll aga tegeletakse nende arendamisega pigem taustal kui läbi sihipärase tegevuste.

Võtmesõnad: eneseregulatsioon, eneseregulatsiooni oskus, enesereguleeritud õppimine

CHILDREN'S SELF-REGULATION SKILLS IN LEARNING AND THEIR DEVELOPMENT IN PRESCHOOL AGE

Self-regulation in learning is a self-directed process during which a child generates thoughts, feelings, and actions, sets learning-oriented goals, and seeks to monitor, regulate, and control cognition, motivation, and behavior in order to achieve these goals. To enable children to manage their own learning independently, it is necessary to begin developing the basic capacities of self-regulation of cognition, emotions, behavior, and learning already in early childhood. The aim of the bachelor's thesis was to identify kindergarten teachers' understandings of self-regulation skills in learning and, according to teachers' assessments, the possibilities for supporting the development of self-regulation skills in learning. The study was qualitative in nature. Data were collected through semi-structured interviews conducted with nine kindergarten teachers. The results revealed that teachers consider the development of children's self-regulation skills in early childhood to be very important and that they possess general knowledge about self-regulation skills. However, the development of these skills is addressed more implicitly, in the background, rather than through purposeful, targeted activities.

Key words: self-regulation, self-regulation skills, self-regulated learning

Sisukord

1	Sissejuhatus	4
2	Teoreetiline ülevaade	5
2.1	Õppija eneseregulatsioon	5
2.2	Õppija eneseregulatsiooni arendamise toetamine koolieelses eas	7
2.3	Õpetaja roll laste eneseregulatsiooni oskuste kujundamisel	8
2.4	Bakalaureusetöö eesmärk ja uurimisküsimused.....	10
3	Metoodika.....	11
3.1	Valim.....	11
3.2	Andmekogumine	11
3.3	Andmeanalüüs	12
4	Tulemused	13
4.1	Lasteaiaõpetajate arusaam ja mõtted laste eneseregulatsiooni oskustest õppimisel	13
4.2	Laste eneseregulatsiooni oskuste arengu toetamine õppimisel	15
5	Arutelu.....	20
6	Töö piirangud ja praktiline väärtus	24
7	Tänuõnad	24
8	Autorsuse kinnitus.....	24
	Kasutatud kirjandus.....	25
	Lisad.....	29
	Lisa 1. Intervjuu kava.....	29
	Lisa 2. Koodidest kategooriate loomine.....	34

1 Sissejuhatus

Õppimise ja õpetamise kontseptsioon on ajas muutuvad. Tänapäeval liigub see üha enam enesereguleeritud õppimise (*self-regulated learning, SRL*) suunas, mida vaadeldakse pigem tegevusena, mida õppijad teevad enda õppimise jaoks ennetavalt, nagu eesmärkide seadmine, strateegiate valimine ja juurutamine ning oma tõhususe enesekontroll, mitte kui varjatud sündmust, mis juhtub nendega vastusena õpetamisele (Zimmerman, 2002; Zimmerman, 2008). See tähendab, et õppija on teadlik, kuidas oma õppimist toetada ja oskab kasutada selleks sobivaid viise. Selleks, et lapsed suudaksid enda õppimist iseseisvalt juhtida, tuleb juba varases eas hakata tegelema eesmärkide püstitamise oskuse õpetamisega, erinevate õppimisstrateegiate tutvustamisega ja eneseregulatsiooni oskuse arendamisega (Pintrich & De Groot, 1990).

Eneseregulatsioon (*self-regulation*) ei ole vaimne võime ega akadeemilise soorituse oskus, vaid isejuhtiv protsess, mille käigus õppijad muudavad oma vaimsed võimed akadeemilisteks oskusteks (Zimmerman, 2002). Autor peab eneseregulatsiooni oskust enesereguleeritud õppimisel juhtivaks komponendiks. Uuringud näitavad, et lastel arenevad tunnetuse, emotsioonide, käitumise ja õppimise eneseregulatsiooni põhivõimed (st täidesaatvad funktsioonid) välja ammu enne koolis ametliku õpetuse saamist, ennustades ette tulemusi varases lapsepõlves ja kogu eluea jooksul (Perry, 2019). Seetõttu on oluline aidata neil toime tulla käitumuslike ja kognitiivsete nõudmistega õppimisel (Morrison *et al.*, 2010).

Eneseregulatsiooni oskuste kujundamine ja enesereguleeritud õpe on viimaste kümnendite jooksul arengu- ja hariduspsühholoogias suurt tähelepanu kogunud teema ja sellest tulenevalt on ka siinse töö autori arvates juba koolieelses eas oluline laste eneseregulatsiooni oskuste kujundamine. On leitud, et eneseregulatsiooni oskused (*self-regulatory skills*) arenevad läbi kogu lapsepõlve kuni teise elukümnendini, küll aga on kuni 6-aastaste laste eneseregulatsiooni oskusi õppimisel ja enesereguleeritud õppimist vähe uuritud (Alvi & Gillies, 2021; Arias & Díaz, 2010; Kangas *et al.*, 2015; Raffaelli *et al.*, 2005). Eesti kontekstis leidis autor eneseregulatsiooni oskuste arendamisest koolieelses eas üksikuid uurimusi. Nt on lõputöodes lasteaiaõpetajate kirjelduste põhjal välja toodud lasteaiaõpetaja rolli olulisemad komponendid enesereguleeritud õppimise toetamisel (eesmärkide seadmisel) (Vaasa, 2024) ja koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas ette nähtud 6-7-aastaste laste eeldatavate arengutulemuste saavutamise arendamisviisid sotsiaalsete ja enesekohaste oskuste arendamisel (Suurmaa, 2018). Lisaks on bakalaureusetööde tulemustena leitud, et lasteaiaõpetajad peavad just laste eneseregulatsiooni oskuste kujundamist koolieelses eas kõige olulisemaks (Raev, 2018; Külv, 2020). Seega on eneseregulatsiooni oskused õppimisel

olulised juba koolieelses eas ja selleks, et õpetajad laste eneseregulatsiooni oskusi õppimisel arendada saaksid, tuleb esmalt mõista, mida tähendavad eneseregulatsiooni oskused õppimisel koolieelses eas ja kuidas õpetaja neid oskusi lasteaias toetada ning arendada saab. Sellest uurimisprobleemist lähtuvalt on järgnevalt avatud õppija eneseregulatsiooni olemus, eneseregulatsiooni oskuste toetamine koolieelses eas ja õpetaja roll eneseregulatsiooni oskuste toetamisel.

2 Teoreetiline ülevaade

2.1 Õppija eneseregulatsioon

Humanistliku psühholoogia vaatenurk õppeprotsessis ei ole enam seotud tasu ja karistusega, nagu on omaks võtnud biheiviorism, vaid see keskendub õppija sisemisele olemusele (Utanto & Elyana, 2017). Psühholoogia valdkonnas on 1990. aastatest tehtud aina enam uurimusi „eneseregulatsiooni protsesside“ teemal, hõlmates selliseid erinevaid valdkondi nagu emotsioonid, tunnetus, käitumine ja keel (Arias & Díaz, 2010). Arengupsühholoogia alased uuringud on keskendunud laste põhiliste täidesaatvate funktsioonide nagu töömälu, keskendunud tähelepanu ja pärssiva kontrolli arendamisele, toetades kõrgemat järku protsesse, mis on hariduspsühholoogias eneseregulatsiooni ja enesereguleeritud õppimise uuringute keskmes (Perry, 2019). Need teadmised on tekitanud erinevaid eneseregulatsiooni määratlusi, olenevalt kasutatud lähenemisviisist (Arias & Díaz, 2010).

Zimmerman (2002) leiab, et rangelt psühholoogilisest vaatenurgast on eneseregulatsioon määratletud kui protsess, mille käigus inimene genereerib mõtteid, tundeid ja tegevusi, mis on süstemaatiliselt suunatud oma eesmärkide saavutamisele. Tema hinnangul on õppijad õppimispuudlustes ennetavad, nad on teadlikud oma tugevatest külgedest ja piirangutest ning juhivad isiklikult seatud eesmärkidest ja ülesannetega seotud strateegiatest. Õppijad jälgivad ja analüüsivad enda käitumist ja puudlusi eesmärkide saavutamise osas, suurendades seejuures enesega rahulolu ja motivatsiooni jätkata oma õppimismeetodite täiustamist.

Kopp (1982) ja Raffaelli jt (2005) toovad aga välja, et eneseregulatsioon on võime täita taotlusi, algatada ja lõpetada tegevusi vastavalt olukorra nõudmistele, moduleerida verbaalsete ja motoorsete toimingute intensiivsust, sagedust ning kestust erinevates keskkondades, et tekitada väliste monitoride puudumisel sotsiaalselt heakskiidetud käitumist. Lisaks nõuab eneseregulatsioon teadlikkust sotsiaalselt heakskiidetud käitumisest ja on seega laste sotsialiseerimise oluline aspekt (Kopp, 1982). Uurimuste põhjal võib eeldada, et

iseregulatsiooniprotsessid on integreeritud, kuna eneseregulatsiooni mõtted on omavahel keerulisel viisil seotud, ning ei ole igapäevases kogemuses kergesti eristatavad (Raffaelli jt, 2005).

Eneseregulatsioon areneb imikueast peale ja seda kujundab kontekst, milles areng toimub (Blair & Raver, 2015; Raffaelli *et al.*, 2005). Täidesaatvad funktsioonid rakenduvad koolieelses eas ning võimaldavad kognitiivset paindlikkust ja kohanemisvõimet, mis on kriitilise tähtsusega kõrgema järgu juhtimisprotsesside läbiviimiseks, sealhulgas arutlemiseks, probleemide lahendamiseks ja planeerimiseks (Perry, 2019). Lapsed on valmis alustama kooli, kui nad on jõudnud arengupunkti, kus nad on piisavalt suutelised juhtima stimulatsiooni ja tähelepanu viisil, mis hakkab võimaldama emotsioonide ja tähelepanu reguleerimist, et püsivalt õppetegevustega tegeleda (Blair & Raver, 2015; Kopp, 1982).

Eneseregulatsioon on protsess, mille õppijad läbivad ja mis annab neile võimaluse kontrollida oma käitumist ja emotsioone reageerides konkreetsele olukorrale (Philibert & Slade, 2022). Perry (2019) toob arengu-uuringutest välja, et koolieelses eas on eneseregulatsiooni seisukohalt emotsioonide ja käitumise reguleerimine oluline verstapost laste arengus. Need võimed ilmnevad koos laste kasvava eneseteadlikkusega ja teadlikkusega teistest, aidates neil mõelda tõhusalt ja tegutseda kohanemisvõimeliselt mitmesugustes kontekstides, sealhulgas nendes, mida nad peavad väljakutsuvaks, igavaks või liiga põnevaks. Autor lisab, et hariduspsühholoogias on vähem tähelepanu pööratud eneseregulatsiooni emotsionaalsele poolele, kuid rohkem on rõhku pandud sellele, mis eneseregulatsiooni motiveerib, eriti millised uskumused, väärtused ja ootused mõjutavad õppijate valikuid eneseregulatsiooni osas. Oluliseks peetakse ka metakognitsiooni ja strateegilise tegevuse rolli.

Lähtuvalt alushariduse riiklikust õppekavast (2025) peab kuue- kuni seitsmeaastane laps õppe- ja kasvatustegevuse tulemusel suutma oma emotsioone kirjeldada ja sobival viisil väljendada, algatada ja kavandada tegevusi ning neid lõpuni viima, suutma iseseisvalt pingutust nõudva ülesandega tegutseda, oskama erinevates olukordades sobivalt käituda ning vajadusel kasutada rahunemist soodustavaid tegevusi. Ühtlasi peab laps hakkama saama eneseteenindamisega ning tal peavad olema kujunenud esmased tööharjumused. Eneseregulatsioon ühes tähelepanu koondamise ja säilitamisega, emotsioonide ja stressireaktsiooni füsioloogia reguleerimisega, teabe ja kogemuste kajastamise ning pideva positiivse sotsiaalse suhtlusega õpetajate ja eakaaslastega on koolis edu saavutamiseks olulised (Blair ja Raver, 2015).

Kokkuvõttes on tänapäeval väga oluline pöörata tähelepanu laste eneseregulatsiooni oskuste arendamisele. Eneseregulatsioonist rääkides tuleb aga eristatud emotsionaalset,

käitumuslikku ja kognitiivset (nt eesmärkide seadmine, planeerimine, organiseerimine) eneseregulatsiooni, mis koosnevad erinevatest komponentidest, kuid samas on omavahel tihedalt seotud. Kõik need on olulised lühi- ja pikaajaliste akadeemiliste ja käitumuslike tulemuste saavutamisel nii koolis kui ka edasises elus.

2.2 Õppija eneseregulatsiooni arendamise toetamine koolieelses eas

Laste arengu ja eneseregulatsiooni jaoks on olulised just igapäevased kogemused, kuna need annavad neile võimaluse eneseregulatsiooni harjutamiseks ja võimaldavad õpetajatel jälgida mitmesuguseid sensoorseid tegevusi (Saleh & Almejadi, 2024). Oluline on, et lapsed osaleksid neile pakutavate tegevuste korraldamises, saaksid väljendada oma seisukohti, arutada strateegiate üle, katsetada alternatiive ja neid juhendataks igapäevaste ülesannete eesmärkide saavutamisel (Kangas *et al.*, 2015; Saleh & Almejadi, 2024). Pedagoogika peaks hõlmama aktiivset kuulamist, reflekteerimist, vaidlemist, arutlemist ja tõlgendamist, mis võivad toetada laste kaasamist ja osalust (Kangas *et al.*, 2015). Saleh & Almejadi (2024) rõhutavad, et tähelepanu tuleb pöörata ka hariduslikele stsenaariumidele ja sensorsetele tegevustele, mis rõhutavad aja tähtsust ja seda, kuidas seda ülesannete täitmiseks kasutada. Nt taimer on lapse jaoks hädavajalik, kuna see õpetab talle oma aja juhtimise põhialuseid. Enese organiseerimine on lastele antud ülesannete täitmisel ülioluline, kuna see parandab nende planeerimisvõimet.

Enesereguleeruvad õppijad algatavad ise tegevusi, mille eesmärk on edendada enesevaatlust, enesehindamist ja enesetäiendamist ning õppijate kõrgendatud motivatsioon ilmneb nende jätkuvas kalduvuses seada endale kõrgemaid õpieesmärke, kui nad saavutavad varasemad eesmärgid (Zimmerman, 1990). Schraw jt (2006) toob välja, et inividid õpivad saama isereguleeruvaks, arenedes läbi nelja arengutaseme: vaatluse, jäljendamise, enesekontrolli ja isereguleeruva taseme. Vaatlustasandil õppimine keskendub modelleerimisele, jäljendamise tasemel aga sotsiaalsele juhendamisele ja tagasisidele. Enesekontrolli tasemel loovad õpilased vastuvõetava soorituse jaoks sisestandardid ja saavad positiivse enesevestluse ja tagasiside kaudu ennast tugevdavaks. Eneseregulatsiooni tasandil on inimestel tugevad enesetõhususe uskumused, samuti suur hulk kognitiivseid strateegiaid, mis võimaldavad neil oma õppimist ise reguleerida.

Philibert ja Slade (2022) rõhutavad, et varasele lapsepõlvele ja algklassidele on iseloomulik märkimisväärne eneseteadmise ja aju kiire areng. Eneseteadvus on võime mõista oma mõtteid ja emotsioone ning kuidas need tegurid käitumist mõjutavad. Eneseregulatsioon tuleb pärast eneseteadlikkust, sest emotsioonide ja tegude reguleerimiseks peab kõigepealt

neid teadvustama. Seetõttu on kriitilise tähtsusega, et väikelapse- ja algkooliõpetajad keskenduksid lastega eneseregulatsioonile tuginevate oskuste rakendamisele ja harjutamisele. Teadlikkus (tunnete, meeleolu või emotsioonide äratundmine ja nende märgistamine) on võtmetähtsusega, kuna reguleerida või kontrollida ei saa käitumist, mida laps ära ei tunne. Nt tähendab see võimaluste leidmist tugevate tunnetega toimetulemiseks, et need ei muutuks ülekaalukaks; õppida keskenduma ja pöörama tähelepanu erinevatele stiimulitele erinevatel aegadel; ja lõpuks teistega läbisaamiseks ja kogukonnas töötamiseks vajaliku käitumise edukas kontrollimine. Enesehindamisega tegelev laps annab õpetajale ja vanematele võimaluse mõista, mida peab laps õppimise juures enda tugevusteks, kas lapsed jagavad õpetajate ja vanemate poolt seatud õpieesmärke ning milliseid oskusi peab laps enda arvates veel arendama (Liebovich, 2000; Zimmerman, 2002).

Kokkuvõttes võib öelda, et varajases lapsepõlves on väga oluline toetada laste loomulikku arengut ning uute teadmiste omandamise kõrval õpetada neid ka õppima. Eneseregulatsiooni oskused on enesereguleeritud õppimise juhtivaks komponendiks, mis loovad aluse selleks, et õppijad oleksid õppimises aktiivsed osalejad, seaksid endale eesmärke, jälgiksid, reguleeriksid ja kontrolliksid oma tunnetust ning motivatsiooni ja käitumist. Kuid eneseregulatsiooni oskused ei arene iseenesest, vaid nende väljakujunemisel on oluline roll täiskasvanutel.

2.3 Õpetaja roll laste eneseregulatsiooni oskuste kujundamisel

Kuigi uurimustes on täheldatud, et laste õpetajad mängivad olulist ja otsustavat rolli eneseregulatsiooni oskuste arendamisel (Saleh & Almejadi, 2024), valmistavad vähesed õpetajad õppijaid tõhusalt ette iseseisvaks õppimiseks (Zimmerman, 2002; Panadero, 2017). Õpetajad saavad laste eneseregulatsiooni arengut toetada läbi erinevate mängutegevuste, kuulates nende mõtteid ja arvamusi, tagades lastele võimalusi tegevusi ise algatada ja valida, osaleda otsuste tegemisel, innustada teistega suhtlemisel arutamist, läbirääkimisi ja ettepanekute tegemist (Kangas *et al.*, 2015; Pyle *et al.*, 2022; Savina, 2014). Lisaks toob Grimmer (2022) välja, et täidesaatvate funktsioonide oskusi nagu otsuste tegemine, aja juhtimine ning tegevuse planeerimine ja elluviimine saab lastes arendada eeskujuks olles.

Õppijate eneseregulatsiooni kõrval peaksid ka õpetajad olema teadlikud oma eneseregulatsioonist ja käitumisest õpetamisel ja õppimisel (Arias & Díaz, 2010; Venitz & Perels, 2019). Philibert ja Slade (2022) rõhutavad, et aju kiire arengu perioodil on täiskasvanute modelleerimine olulise tähtsusega, kuna õppijad jälgivad hoolikalt oma õpetajaid ja nende käitumist. See, kuidas õpetajad ettearvamatutele olukordadele ja

ootamatutele probleemidele reageerivad ja teistega suhtlevad, mõjutab otseselt õppijate võimet arendada eneseteadlikkust ja rakendada eneseregulatsiooni strateegiaid nii rühmaruumis kui ka mujal. Õpetajaid võib nimetada ka sotsialiseerimisagentideks (Silkenbeumer *et al.*, 2018), kes aitavad lastel läbi ühisreguleerimise eneseregulatsiooni oskusi arendada. Grimmer (2022) selgitab, et ühisreguleerimine tähendab lastega koos töötamist, hetkes suhtlemist ja laste juhendamist, mil lapsed seisavad silmitsi raskuste ja väljakutsetega. Osa õpetajate rollist on õpetada neile sobivaid reageerimisviise, mis on rahulikud ja ettenägelikud, lahendades pigem probleeme kui eskaleerides olukordi. See aitab neil õppida strateegiaid ja neid tulevikus iseseisvalt kasutada.

Rühmaruumis on õppimise jaoks olulise tähtsusega väikeste laste vahelise suhtluse kvaliteet ning ka laste suhetes õpetajatega nähakse tagajärgi emotsionaalsele ja käitumuslikule kohanemisele ning varajasele õppimisele (Blair & Raver, 2015; Kangas *et al.*, 2015). Täidesaatvate funktsioonide oskusi saab arendada edendades positiivseid õppimise dispositsioone, nagu vastupidavus ja „sa saad hakkama“ suhtumine (Grimmer, 2022). Lisaks saab kiita lapse enesevalitsemist, luua usaldusliku õhkkonna ja kujundada lastes juurdekasvu mõtteviisi. Positiivne suhe õpetajaga loob aluse olulistele motivatsiooniprotsessidele, mida eeldatakse kooli edasi kanduvat – lapsed, kes on oma lasteaia aastatel õpetajatega vähem konfliktis, on näidanud kõrgemat õppeedukust ja produktiivsemaid tööharjumusi läbi kooliea (Blair ja Raver, 2015). Autorid lisavad, et emotsionaalselt negatiivsemad ja vähesemate eneseregulatsiooni oskustega lapsed osalevad harvemini tundides, puuduvad sagedamini koolist ja neile meeldib kool vähem, kui emotsionaalselt hästi reguleeritud lastele. (Blair ja Raver, 2015).

Väikelaste eneseregulatsiooni oskuste areng on seotud ka õpetajate oskustega rühmaruumi juhtida (Denham *et al.*, 2014; Rimm-Kaufman *et al.*, 2009). Rimm-Kaufman jt (2009) toovad välja, et lapsed, kes õppisid rühmas, kus on paremad juhtimistavad (st kõrgem tootlikkus, proaktiivsem lähenemine rühmaruumi juhtimisele ja mitmekesisem lähenemine juhendamisele), näitasid paremat käitumist ja kognitiivset enesekontrolli. Eelkõige lastel, kellel on raskusi negatiivsete emotsioonidega toimetulekul, ei pruugi olla isiklike ressursse õppimisele keskendumiseks, samas kui need, kes suudavad säilitada positiivset emotsionaalset tooni, jäävad kergemini rühmas määratud ülesannetega tegelema (Denham *et al.*, 2014). On leitud, et mida etteaimatavam ja tõhusamalt on juhitud keskkond, seda rohkem on lapsed kaasatud.

Täiskasvanutel on oluline roll laste eneseregulatsiooni oskuste arendamisel sotsiaalse keskkonna kujundamisel ning eakaaslaste ja täiskasvanutega suhtlemise võimaluste

pakkumisel just läbi mitteformaalsete olukordade nagu mäng (Kangas jt, 2015).

Uurimustöödest tuuakse enim esile teeskclusmängu (*pretend play*), reeglitega mängu (*games with rules*) ja vabamängu eneseregulatsiooni arendavaid külgi. Samuti on leitud, et lugude jutustamise ja näitlemise kasutamine toetavad eneseregulatsiooni oskuste arendamist (Pyle *et al.*, 2022). Savina (2014) märgib ära, et mängu võlu seisneb selles, et see on spontaanne ja rõõmustav tegevus, kus lapsed õpivad pidurdama oma impulsiivset käitumist ja järgima reegleid, mis muudavad nende käitumise impulsiivsest ja spontaansest vahendatud ja vabatahtlikuks. Teiseks vabastab mäng lapsed situatsioonipiirangutest, kuna lapsed hakkavad tegutsema objektide tähenduste, mitte nende vahetu motivatsioonivalentsuse järgi.

Kolmandaks arendavad lapsed sisemisi esitusi, mis juhivad nende käitumist. Lõpuks soodustab mäng verbaalset eneseregulatsiooni, kuna lapsed peavad oma partneritega pidevat dialoogi, et lahendada vaatenurkade erinevusi, jõuda rollide osas kokkuleppele ja välja mõelda mängureegleid. Kokkuvõttes rõhutab Savina (2014) enda töös, et õpetajad saavad mängu toetada, keskendudes koostööle ja hoidudes täiskasvanute reeglite kehtestamisest. Õpetaja ei peaks mängu juhtima ega kontrollima, vaid tema rolliks peaks olema mängu korraldaja ja osaleja. Korraldajana tutvustab õpetaja lastele reegleid; ning mängus osalejana muudab õpetaja mängu lastele emotsionaalselt atraktiivseks ja põnevaks.

Kokkuvõttes saavad õpetajad laste eneseregulatsiooni oskusi arendada läbi ühisregulatsiooni olles lastele enda käitumisega eeskujuks. See nõuab õpetajatelt teadlikkust ka enda eneseregulatsiooni oskustest, sest koolieelses eas õpivad lapsed eelkõige täiskasvanute käitumist ja reaktsioone vaadeldes ning matkides. Just teadlikkus oma tunnetest, emotsioonide äratundmine ja nende märgistamine on võtmetähtsusega eneseregulatsiooni oskuste arengus, kuna reguleerida või kontrollida ei saa käitumist, mida ära ei tunta.

2.4 Bakalaureusetöö eesmärk ja uurimisküsimused

Eneseregulatsiooni oskused on oskused, mis võimaldavad suunata tähelepanu, kasutada töömälu, pidurdada impulsse ning kavandada käitumist vastavalt olukorrale (alushariduse riiklik õppekava, 2025). Kuna eneseregulatsioon hakkab arenema juba imikueast peale (Blair & Raver, 2015; Raffaelli *et al.*, 2005), siis tuleb eneseregulatsiooni oskuste arendamisega juba koolieelses eas tegeleda. Uuringutes on leitud, et õpetajatel on väga oluline roll eneseregulatsiooni oskuste arendamisel (Saleh & Almejadi, 2024), kuid vähesed õpetajad valmistavad lapsi tõhusalt ette iseseisvaks õppimiseks (Zimmerman, 2002; Panadero, 2017). Sellest tulenevalt on bakalaureusetöö eesmärk välja selgitada lasteaiaõpetajate arusaam eneseregulatsiooni oskustest õppimisel ja eneseregulatsiooni oskuste arengu toetamise

võimalused õppimisel õpetajate hinnangul. Lähtuvalt eesmärgist püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Milline on lasteaiaõpetajate arusaam laste eneseregulatsiooni oskustest õppimisel?
2. Kuidas (milliste tegevustega) toetavad lasteaiaõpetajad laste eneseregulatsiooni oskuste arengut õppimisel?

3 Metoodika

Uurimuses on kasutatud kvalitatiivset uurimismeetodit, mis võimaldab uurijal intervjuusid kasutades koguda mitmekülgset sõnaliste kirjeldustega materjali ning muuta erinevate õpetajate arvamused ja kogemused uuritava teema (eneseregulatsioon õppimisel) osas nähtavaks (Hammersley, 2012). Kvalitatiivse uuringu tulemused on subjektiivsed ja pole ülekantavad kogu sihtgrupi (st õpetajaskonna) iseloomustamiseks (Hammersley, 2012; Laherand, 2010). Nii ei ole üldistatavad ka selle bakalaureusetööga seotud uuringu tulemused.

3.1 Valim

Valimi moodustamisel on lähtutud eesmärgipärase valimi ja mugavusvalimi moodustamise põhimõttest, kus uuritavad isikud valitakse kindlate kriteeriumite alusel (Laherand, 2010). Intervjueeritavad lasteaiaõpetajad leiti uurija tuttavate kaudu. Peamine vastajate valiku kriteerium oli, et intervjueeritavad on töötavad lasteaiaõpetajad, kes õpetavad lapsi lasteaedades. Intervjueeritavatele tutvustati e-kirjas ning intervjuu alguses bakalaureusetöö teemat, eesmärki ja uurimisküsimusi, edastati intervjuu võimalik kestus ning kinnitati intervjueeritavate anonüümsuse tagamine. Samuti selgitati, et uurimuses osalemine on vabatahtlik, kogutud infot hoitakse konfidentsiaalsena ja intervjuudes kõlanud nimesid tulemustega ei seostata. Uurimuses osalemiseks küsiti intervjueeritavalt suuline nõusolek. Uurimuses oli nõus osalema 9 tegevõpetajat, kes töötavad hetkel erinevas vanuses lastega (alates 3. aastastest koolieelikuteni). Õpetajad olid vanuses 32-57 aastat, osalejate tööstaaž lasteaiaõpetajana oli keskmiselt 15 aastat (kõige pikem 36 ja kõige lühem 2,5 aastat). Viiel õpetajal oli omandatud erialane kõrgharidus, ühel õpetajal oli omandatud eripedagoogika bakalaureuse kraad, kolmel õpetajal oli erialane kõrgharidus omandamisel. Kõik intervjueeritavad olid naissoost.

3.2 Andmekogumine

Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega, kuna nii on võimalik saada põhjalikku teavet, vajadusel küsida lisaküsimusi (Hammersley, 2012; Laherand, 2010). See oli sobiv

meetod arusaamade uurimiseks. Intervjuul kasutati avatud küsimusi, mis võimaldasid intervjuueeritaval rääkida oma kogemuste ning näidete põhjal ja oma seisukohti põhjendada. Intervjuu läbiviimisel kasutati intervjuukava (vt Lisa 1). Uurimuse usaldusväärsuse tagamiseks viidi läbi üks prooviintervjuu, et vajadusel täiendada küsimusi ja püüda paremini juhtida intervjuu käiku. Kuna prooviintervjuu tulemusel intervjuu kavas suuri muudatusi ei teostatud vaid korrigeeriti küsimuste järjestust, on töös kasutatud ka prooviintervjuu andmeid. Intervjuu kava koostamise aluseks oli bakalaureusetöö teoreetiline osa. Intervjuukavas oli viis sissejuhatavat küsimust taustainfo kogumiseks, 6 põhiküsimust ja 3 kokkuvõtvat küsimust. Põhiküsimuste täpsustuseks on intervjuukavasse lisatud ka täpsustavaid küsimusi. Intervjuu käigus anti intervjuueeritavale ka eneseregulatsiooni definitsioon õppimisel.

Andmeid koguti ajavahemikul 5. märts 2025 - 4. aprill 2025. Intervjuu viidi läbi õpetajale sobival ajal ja tema valitud kohas. Enne intervjuude algust küsis autor nõusolekut intervjuude salvestamiseks, kinnitati intervjuueeritavale anonüümsust ja tutvustati intervjuu ülesehitust. Õpetajate vastused salvestati nutitelefoni ja hiljem transkribeeriti. Keskmiselt kestis intervjuu 60 minutit (kõige pikem 90 ja kõige lühem 35 minutit). Intervjuude lõpus tänas autor kõiki osalejaid.

3.3 Andmeanalüüs

Andmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Pärast intervjuusid salvestati esmalt helifailid arvutisse ja lisati need veebipõhise kõnetuvastuse programmi (Tallinna Tehnikaülikool, *s.a.*), mis oli abiks intervjuude transkribeerimisel. Programmi abil transkribeeritud tekstides esinenud ebatäpsuste korrastamiseks kuulati helifailid uuesti üle ja tehti vajalikud parandused, sealjuures asendati kõik nimed pseudonüümidega.

Transkribeeritud intervjuusid oli kokku 9. Transkribeeritud teksti moodustus 148 lehekülge, keskmiselt 16,4 lehekülge intervjuu kohta (Times New Roman kirjastiil, tähesuurus 12, reavahe 1,5).

Saadud andmeid analüüsiti andmeanalüüsikeskkonnas QCAMap, kus hakati tegema avatud kodeerimist. Intervjuude põhjal kodeerimine toimus kahe uurimisküsimuse alusel eesmärgiga leida uurimisküsimuste seisukohast olulisi ja tähenduslikke tekstiosi. Andmeanalüüsi kvaliteedi suurendamiseks kasutati korduvkodeerimist. Korduval kodeerimisel vaadati üle tekkinud koodid ning vajadusel tehti muudatusi koodide sõnastuses. Sisult sarnase tähendusega koodid liideti alakategoriateks, millest omakorda moodustati peakategooriad (vt Lisa 2). Koodide jaotumisel eristus kokku 27 alakategooriat, 12 peakategooriat. Uurimistöö tulemusi on kirjeldatud bakalaureusetöö tulemuste osas.

4 Tulemused

Bakalaureusetöö eesmärk on välja selgitada lasteaiaõpetajate arusaam eneseregulatsiooni oskustest õppimisel ja eneseregulatsiooni oskuste arengu toetamise võimalused õppimisel. Tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa. Uurimisküsimustele vastuste leidmiseks on tulemused esitatud tekkinud pea- ja alakategooriatena. Tulemuste illustreerimiseks on kasutatud intervjuutsitaate, mis on tekstis eraldatud kaldkirjas ning mille lõpus on sulgudes toodud intervjuueeritava kood. Tsitaate on vähesel määral toimetatud ehk on eemaldatud parasiitsõnad ja sõnakordused ning uurimuse seisukohalt ebaolulised lõigud on asendatud /.../ märgistusega.

4.1 Lasteaiaõpetajate arusaam ja mõtted laste eneseregulatsiooni oskustest õppimisel

Uurimisküsimusega „Milline on lasteaiaõpetajate arusaam laste eneseregulatsiooni oskustest õppimisel?“ otsiti vastust sellele, kas lasteaia õpetajad on varasemalt terminiga eneseregulatsioon õppimisel kokku puutunud ning kuidas nad seda enda jaoks lahti mõtestavad. Vastustest moodustus neli peakategooriat: 1) lapse arengu üldoskused, 2) eneseregulatsiooni oskuste avaldumine lasteaias, 3) eneseregulatsiooni oskuste arendamise olulisus, 4) õpetaja tähtsus eneseregulatsiooni oskuste arendamisel.

Lapse arengu üldoskused. Andmeanalüüsil moodustus peakategooria lapse arengu üldoskused kolmest alakategooriast: 1) emotsioonide reguleerimisega seotud oskused, 2) käitumise reguleerimisega seotud oskused, 3) olulisemad eneseregulatsiooni oskused.

Intervjuudest selgus, et emotsioonide reguleerimisega seotud oskuste osas peavad õpetajad tunnete regulatsiooni eriti oluliseks, kuna emotsioonidega toimetulek mõjutab seda, kas ja kuidas lapsed suudavad õppeprotsessis osaleda ning kuidas nad enda igapäevaste toimingutega hakkama saavad. Lisaks tunnete reguleerimisele toovad õpetajad käitumise reguleerimisega seotud oskustena välja tegevusele keskendumise, ümberlülitumise ühelt tegevuselt teisele, ajaplaneerimise ning teadlikkus endast (sh nõrkadest ja tugevatest külgedest).

Enesejuhtimine, oma tunnete, oma emotsioonide ja selle kõigega toimetulek seal õppeprotsessi sees. Et kas ma saan hakkama, kas ma tean seda. Kui ma ei saa hakkama, kuidas ma siis käitun. Kas ma palun abi või ma lähen endast välja. (N)

Intervjuudest selgus, et õpetajad on varasemalt terminit eneseregulatsioon õppimisel kuulnud, kuid mõiste kirjeldamisel toodi välja erinevaid aspekte. Olulisemate

eneseregulatsiooni oskustena, mida tuleks lasteaias arendada, toovad õpetajad välja mitmeid oskusi: enda ja teiste tunnetega toime tulemine (nende ära tundmine, mõistmine ja kirjeldamine), abi küsimine, keskendumine ja tähelepanu (sh kuulamisoskus ja püsivus), pidurdusprotsesside arendamine ja teistega arvestamine (nt oma järjekorra või mõne mänguasja ootamine), sotsiaalsete oskuste arendamine (sh suhete loomine ja hoidmine) ja ka eesmärkide seadmine.

Nad on ikkagi kõik omavahel seoses. Sa ei saa ühte ilma teiseta arendada. Ehk et sa pead ikkagi teda võtma kui ühte tervikut. (Ü)

Eneseregulatsiooni oskuste avaldumine lasteaias. Andmeanalüüsil moodustus peakategooria eneseregulatsiooni oskuste avaldumine lasteaias kolmest alakategooriast: 1) varajases eas, 2) vabamäng, 3) õppe- ja kasvatustegevused.

Lasteaiaõpetajate hinnangul hakkab eneseregulatsioon õppimisel avalduma juba varajases eas. Lapsed õpivad kogu aeg ja igas olukorras, olgu see konkreetne õppetegevus või lihtsalt rühmakeskkonnas viibimine, igapäevatoimingute tegemine või tegevuste planeerimine. Õpetajad märgivad ära, et lapsed on väga erinevad, neil arenevad eneseregulatsiooni oskused õppimisel välja väga erineval ajal ning see sõltub ka sellest, kui palju neil on kogemusi, kui palju neile võimaldatakse asju katsetada, proovida ja harjutada.

Õpetajad tõid intervjuudes välja, et vabamängu ajal on näites koosmängudes võimalik näha emotsioonidega toimetulemist ning iseseisvat mängu juhtimist – lapsed peavad omavahel jagama mänguasju ja rolle või omavahelisi konflikte lahendama. Konfliktsituatsioonides või muude murede korral võivad nad siiski veel probleemide lahendamisel õpetaja tuge ja suunamist vajada.

Õppe- ja kasvatustegevuste puhul toovad intervjueeritavad välja, et nt hommikuringides avalduvad laste tähelepanu ja mälu puudutavad oskused nagu tegevusele keskendumine, püsivus ja uue informatsiooni talletamine. Eesmärkide püstitamist ja sõnastamist õpetajate hinnangul lasteaias pigem ei avaldu. See eeldab lastelt häid analüüsisioskusi ning nõuab väga pikaajalist harjutamist.

Nad on meil ju, praegu need kolmesed, ka õppinud kätt tõstma. Need, kes võib-olla olid väga vihased mingil puhul, on õppinud sellega paremini toime tulema, nüüd nad ei ole enam nii vihased kui miski ei õnnestu. /.../ Ümberlülitamine on keeruline. Aga mõned on tublimad, saavad paremini hakkama sellega juba. Sellist teadlikkust neil veel ei ole, nagu siin on kirjas, akadeemiliste eesmärkide saavutamine. Nad ei teadvusta, mida nad sellega saavutavad. (I)

Eneseregulatsiooni oskuste arendamise olulisus. Andmeanalüüsil moodustus peakategooria eneseregulatsiooni oskuste arendamise olulisus kolmest alakategooriast: 1) elus hakkama saamine, 2) analüüsioskus, 3) eneseregulatsiooni arendamise toetajad.

Elus hakkama saamine. Ennekõike peavad õpetajad oluliseks seda, et lapsed saaksid koolis ning täiskasvanuna pidevalt muutuvast maailmas hakkama. Et nad suudaksid luua suhteid ja neid hoida, oskaksid erinevaid olukordi lahendada ja tuleksid enda tunnetega toime. Seejuures suudaksid hoida enda vaimset tervist.

Tänapäeva maailm on pidevas muutumises ja hästi oluline on tööturule minemine ja pärast hakkama saamine, et ei tekiks mingeid vaimseid probleeme. (N)

Lisaks peavad õpetajad väga oluliseks analüüsioskuse arendamist, et lapsed õpiksid iseennast paremini tundma ning oskaksid endast lähtuvalt paremaid otsuseid langetada (teadlikkus endast ja miks nad midagi teevad).

Eneseregulatsiooni arendamise toetajad. Intervjueeritavad leiavad, et õpetaja on üks oluline element, et toetada last eneseregulatsiooni oskuste arendamisel. Küll aga tunnistavad nad, et pigem kipub eneseregulatsiooni arendamine toimuma kõige muu taustal kui sihipärase tegevusena ning kindlasti tuleks nendele oskustele suuremat tähelepanu pöörata. Lapsed vajavad oskuste arendamisel pidevat praktikat ja õpetajate tuge. Samuti tuleks teadlikkust suurendada ka vanematel.

See käib kuidagi käsikäes kõigega, see enesereguleerimine. Et see ei ole nagu teadlik. (N)

Meie oleme need täiskasvanud, kes me peame õpetama sellele väikest ennast reguleerima. (K)

4.2 Laste eneseregulatsiooni oskuste arengu toetamine õppimisel

Uurimisküsimusega „Kuidas (milliste tegevustega) toetavad lasteaiaõpetajad laste eneseregulatsiooni oskuste arengut õppimisel?“ otsiti vastust sellele, milliseid praktilisi tegevusi lasteaiaõpetajad oma igapäevatoos rakendavad, et toetada laste eneseregulatsiooni arengut õppimisel. Vastustest moodustus kaheksa peakategooriat: 1) emotsioonide ja käitumise reguleerimine, 2) tähelepanu koondamine ja sihipärane tegutsemine, 3) iseseisev tegevuste kavandamine, algatamine ja läbiviimine, 4) enda oskuste ja tegevuste analüüsimine, 5) eesmärkide seadmine, 6) õpetajate eeskuju, 7) rühmakeskkonna kujundamine, 8) eneseregulatsiooni arendamist toetavad tegurid., 9) eneseregulatsiooni arendamist takistavad tegurid.

Emotsioonide ja käitumise reguleerimine. Andmeanalüüsil moodustus peakategooria emotsioonide ja käitumise reguleerimine neljast alakategooriast: 1) tunnete või emotsioonide äratundmine, märgistamine, kirjeldamine, 2) tugevate tunnetega toime tulemine, 3) soovitu edasi lükkamine ja pidurdusprotsessid, 4) ühelt tegevuselt teisele üleminek.

Intervjuudes tuuakse välja, et tunnete või emotsioonide äratundmise, märgistamise ja kirjeldamise arendamiseks viivad õpetajad lastega läbi erinevaid tegevusi. Tehakse nukuetendusi, rolli- ja lavastusmänge, kasutatakse lauamänge, tunnete ja situatsioonide kaarte. Tujumärkide ning tunnete fooriga/termomeetriga püütakse lastele emotsioonide märkamine ja äratundmine visuaalselt nähtavaks teha. Samuti on need abiks aruteluringides või situatsioonolukordades tunnete kirjeldamisel ning analüüsimisel. Oluline on suurendada laste sõnavara, lastele tundeid tagasi peegeldada ning suunata neid enda ja teiste tundeid analüüsima. Õpetajad toovad ka välja, et emotsioonidega tutvumiseks on lastele abiks erinevad lood ja jutud. Neid endid on enim aidanud nt raamatud „Lapse emotsionaalne arendamine“ (Kairi Ennok), „Oskuste õppe käsiraamat“ (Ben Furman) ning „Värvikoll“ (Anna Llenas).

Tugevate tunnetega toimetuleku arendamise osas märgivad õpetajad ära, et lähtuma peab lapsest. Mõni laps vajab suurte emotsioonidega (nt kurbus, viha) toimetulekuks füüsilist kontakti (nt kallistust), teine eelistab olla omaette. Oluline on õpetada lastele võtteid oma tunnetega toime tulemiseks nt vaikuseminutite ja hingamishajutuste tegemist, viha maasse lükkamist või kunstitegevusi (viha joonistamine ja paberi kortsutamise). Samuti toovad õpetajad välja erinevate abivahendite kasutamise (nt sensoorsed pudelid, kuubikud) ning võimaluse korral lastele eraldumise võimaluse pakkumise (nt rahupesa, tuuseldamise tuba).

Soovitu edasi lükkamise ja pidurdusprotsesside arendamisel näevad õpetajad olulist rolli erinevates järjekordades ootamisel, olgu see hommikuringis sõna saamiseks, riietumisel või mõne mänguasja ootamisel. Kaasa aitavad ka eelnevate kokkulepete tegemine ning selgitamine, et miks on oluline grupis tegutsedes mingil viisil käituda või teistega arvestada.

Ühelt tegevuselt teisele üleminekute arendamisel märgivad õpetajad ära, et lastele on väga olulised eelteavitused, väiksematel lastel võiks olla mitu märguannet. Suureks abiks on ka taimeri kasutamine. Mõnel lapsel on üleminekud keerulisemad ning nemad vajavad suuremat motiveerimist ning hingamisharjutusi. Erilist kasu on näidanud ka kindel päeva rutiin ning tegevuspiltide kasutamine.

Kokkuvõttes tõid õpetajad välja, et emotsioonide ja tunnetega toimetulekut arendatakse nii grupitegevuste kui ka individuaalsete tegevustega. Lisaks toimub see läbi kõigi igapäevaste tegevuste, kus tuleb enda tundeid kontrollida ja reguleerida.

Vestlused, need näitmaterjalid, tujumärgid, nt et me räägime, siis õpetame tundma ära neid emotsioone. Kasutame neid mängudes, matkime, räägime, jagame kogemusi. Nt kas sina oled olnud pettunud, miks sa oled olnud pettunud, kuidas sa siis käitusid, kas see oli hea viis. (I)

Tähelepanu koondamine ja sihipärane tegutsemine. Andmeanalüüsil moodustus peakategooria tähelepanu koondamine ja sihipärane tegutsemine kolmest alakategooriast: 1) pingutust nõudva ülesandega tegutsemine, 2) tähelepanu arendamine, 3) tegutsemine grupis.

Intervjueeritavad tõid välja, et lapsi tuleb pingutust nõudva ülesandega tegutsemisel motiveerida, suunata ning toetada sõnaliste selgitustega, et miks on oluline antud ülesandega tegeleda. Oluline on pakkuda lastele jõukohaseid tegevusi ja eduelamusi, vajadusel tegutseda gruppides, võtta raskemad tegevused tükki või pakkuda hoopis lisaulesandeid. Õpetajate hinnangul toetab lapsi pingutust nõudva tegevusega tegutsemisel õpetaja toetus ning vajadusel koos tegutsemine, eelnevad kokkulepped ning kellade (taimer, liivakell, seinakell) kasutamine.

Tähelepanu arendamisel toovad õpetajad välja erinevad võtted tähelepanu haaramiseks, nt kellukese või mõne pilli kasutamine, käe üles tõstmine. Samuti tehakse lastega tähelepanu harjutusi, nt järjekorra moodustamine sünnikuu järgi, helide kuulamismängud, mäng „Mis on kadunud“ (liniku alla peidetakse esemed ning seejärel võetakse midagi ära). Kasuks tulevad ka erinevad memoriini mängud. Intervjuude vastustest tuleb ka välja, et tähelepanu on võimalik arendada kõigis õppetegevustes ja igapäevaolukordades, kus lapsed peavad õpetaja juhiseid kuulama ja tähele panema.

Grupis tegutsemise arendamiseks teevad õpetajad ühistöid, kus tuleb harjutada meeskonnatööd, ülesannete jagamist, üksteisega arvestamist ning koos tegutsemist. Samuti toetavad grupis tegutsemist üksteisele mängude õpetamine ja tegevuste juhendamine.

Kokkuvõttes nõuavad lasteaiaõpetajate hinnangul tähelepanu koondamine ja sihipärane tegutsemine lastelt pingutust ja püsivust.

Iseseisev tegevuste kavandamine, algatamine ja läbiviimine. Andmeanalüüsil moodustus peakategooria iseseisev tegevuste kavandamine, algatamine ja läbiviimine kolmest alakategooriast: 1) keskkond, 2) aja planeerimine, 3) õpetaja toetus.

Intervjuudest selgus, et iseseisvat tegevuste kavandamist, algatamist ja läbiviimist toetab keskkond, kus lastele antakse piisavalt vabamängu aega iseseisvalt toimetamiseks. Lisaks tõid füüsilise keskkonna osas intervjuueeritavad välja, et oluline on ruumi suurus ning neile vastav laste arv, mööbli ja asjade paigutus ning eraldumise võimalused (nt mängunurgad, tegevuspesad, rahupesa). Samuti toodi välja, et lastel peab olema huvitav, vahendid peaksid olema vastavalt vanusele kättesaadavad.

Aja planeerimist toetab päevaplaani tutvustamine või nähtavaks tegemine, eelteavitused ning erinevate kellade (taimerid, liivakellad, seinakell) kasutamine.

Õpetajad toovad ka välja, et laste algatusvõime on väga erinev, on lapsi, kes saavad iseseisvalt paremini hakkama, ning on lapsi, kes vajavad tegevuste leidmiseks rohkem õpetaja toetust ja suunamist.

Ma jälgin mängu kaugemalt ja kui ma näen, et see ei toimi, siis ma astun mõned sammud lähemale. (Ü)

Enda oskuste ja tegevuste analüüsimine. Andmeanalüüsil moodustus peakategooria enda oskuste ja tegevuste analüüsimine kahest alakategooriast: 1) tegevuste ja olukordade analüüs, 2) eneseanalüüs.

Tegevuste ja olukordade analüüs. Analüüsioskuste arendamise osas toovad õpetajad välja, et hommikuringides viiakse läbi aruteluringe (nt juttude, teemade üle), probleemolukordades püütakse osapooltega juhtunut analüüsida ja üheskoos lahendus leida. Tegevuste järgselt analüüsitakse toimunut ning püütakse hinnata, mis oli lihtne või keeruline.

Mina teen neid aruteluringe. /.../ Pannagi neid mõtlema, ja ei naera kellegi vastuse üle, et kõik vastused on õiged, mitte ühtegi valet vastust ei ole. Et panna enda mõtteid ja tundeid välja ütlema. (K)

Eneseanalüüsi osas märgivad õpetajad ära, et enda nõrkusi ja tugevusi lapsed lasteaia vanuses veel väga hästi hinnata ja nimetada ei suuda.

Eesmärkide seadmine. Intervjuudest selgus, et eesmärkide seadmise ja sõnastamisega tegelevad üldiselt õpetajad ise. Projektõppe korral uurivad õpetajad ka laste huvisid ning püütakse kaardistada, mida lapsed teada tahavad saada või kuhu teema võiks areneda. Uute oskuste õppimise eesmärkide seadmise osas tõid õpetajad välja Ben Furmani oskuste õppe.

Vanemaks saavad, siis nad hakkavad teadvustama rohkem neid asju. (A)

Õpetajate eeskuju. Andmeanalüüsil moodustus peakategooria õpetajate eeskuju kolmest alakategooriast: 1) õpetaja enda eneseregulatsioon, 2) positiivsed suhted, 3) vaimse keskkonna kujundamine.

Lasteaia õpetajad peavad eneseregulatsiooni arendamisel väga oluliseks õpetaja enda eneseregulatsiooni, kuidas õpetaja ise ennast reguleerib, enda tundeid väljendab, konflikte lahendab jne. Lapsed vaatlevad väga palju ning õppivad nähtust. Lapsed tahavad teha seda, mida õpetajad ees teevad, olgu see koristamine, lillede kastmine või õppetegevuste läbiviimine.

Mida väiksem inimene, seda rohkem ta jälgib, eriti kui tal ei ole sõnavara. (L)

Kui õpetaja on ees rahulik, siis on lapsed ka rahulikumad. (Ä)

Me peaks kõik rohkem teadlikud sellest olema. (A)

Väga olulised on ka positiivsed suhted täiskasvanute vahel ning lastega. Siinkohal toovad õpetajad välja nt meeskonna enda läbisaamise, koostöö perega ning kokkulepetest kinnipidamise.

Vaimse keskkonna kujundamisel on lasteaia õpetajate hinnangul oluline lapsi kaasata ning suunata neid iseseisvalt tegutsema (nt määrates korrapidajaid, anda võimalus endale ise süüa tõsta), sõlmida eelnevalt kokkuleppeid ning neist kinni pidada. Lisaks on lastel vaja raamistikku, mille sees nad saaksid tegutseda.

Kui lapsed teavad, et neil on kindel raamistik, kus nad saavad olla, siis see aitab kaasa rahulikumale olemisele. (N)

Eneseregulatsiooni arendamist toetavad tegurid. Andmeanalüüsil moodustus peakategooria eneseregulatsiooni arendamist toetavad tegurid kolmest alakategooriast: 1) enese arendamine, 2) õpetajast endast tulenev, 3) rühmameeskond ja töökollektiiv.

Intervjuudest selgus, et õpetajad peavad väga oluliseks enese arendamist antud teema osas. Olgu see läbi kirjanduse, koolituste, kogemuste või suhtluse kolleegidega.

Intervjueeritavad leiavad, et eneseregulatsiooni arendamise toetamine tuleneb paljuski õpetajast endast. Väga olulised on õpetaja sisemine motivatsioon ja töörõõm, mõistev suhtumine, järjekindel tegumood ning paindlikkus uute lahenduste leidmiseks.

Rühmameeskonna ja töökollektiivi osas toovad õpetajad välja, et olulised on hea koostöö meeskonna ja lapsevanematega, sarnased põhimõtted, kokkulepetest kinni pidamine ja juhtkonna tugi.

Eneseregulatsiooni arendamist takistavad tegurid. Andmeanalüüsil moodustus peakategooria eneseregulatsiooni arendamist takistavad tegurid kolmest alakategooriast: 1) tänapäeva kiire maailm, 2) õpetajast endast tulenev, 3) rühmameeskond ja töökollektiiv.

Lasteaia õpetajad tunnevad, et eneseregulatsiooni arendamist pärsib oluliselt tänapäeva kiire maailm, kus vanematel ei ole alati aega või energiat lastega piisavalt tegelemiseks.

Õpetajast endast tulenevalt võivad eneseregulatsiooni arendamist takistada õpetaja enda kehv enesetunne ning läbipõlemise oht. Lisaks hindavad lasteaiaõpetajad enda teadmisi eneseregulatsiooni arendamise vallas pigem puudulikeks. Üksikud õpetajad ütlevad, et neil on piisavalt teadmisi ja kogemusi laste eneseregulatsiooni oskuste arendamiseks.

Rühmameeskonna ja töökollektiivi osas toovad õpetajad intervjuudes välja keerulised suhted meeskonna, vanemate või lastega, õpetajate tiheda vaheldumise ning rühmaväliste isikute (nt tugispetsialistid) mõtlematu sekkumise õpetajate töösse.

5 Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada lasteaiaõpetajate arusaam eneseregulatsiooni oskustest õppimisel ja eneseregulatsiooni oskuste arengu toetamise võimalused õppimisel. Allpool arutletakse uurimisküsimuste kaupa saadud tulemuste üle, seostades neid teoreetilises ülevaates toodud seisukohtadega.

Esimene uurimisküsimus „Milline on lasteaiaõpetajate arusaam laste eneseregulatsiooni oskustest õppimisel?“ andis võimaluse saada ülevaade intervjueeritavate teadmistest eneseregulatsiooni oskuste osas – milliseid oskusi nad eneseregulatsiooni oskuste all silmas peavad, kuidas need koolieelses eas avalduvad ning kui oluline on nende oskuste arendamisega lasteaias tegeleda. Õpetajad tõid intervjuudes eneseregulatsiooni oskustena välja tunnete regulatsiooni, tegevusele keskendumise, ümberlülitumise ühelt tegevuselt teisele, ajaplaneerimise ning teadlikkus endast. Sarnaselt on eneseregulatsiooni mõtestanud ka Kopp (1982) ja Raffaelli jt (2005), tuues välja, et eneseregulatsioon on võime täita taotlusi, algatada ja lõpetada tegevusi vastavalt olukorra nõudmistele. Enda ja teiste tunnetega toime tulemist (nende ära tundmine, mõistmine ja kirjeldamine) pidasid intervjueeritavad üheks kõige olulisemaks eneseregulatsiooni oskuseks, mida tuleks koolieelses eas arendada. Alushariduse riiklikus õppekavas (2025) õppe- ja kasvatustegevuse üheks tulemuseks oma lähedastest eemalolekuga toimetulek ning emotsioonide kirjeldamine ja sobival viisil käitumine. Samuti näitavad uuringud, et koolieelses eas on emotsioonide ja käitumise reguleerimine oluline verstapost laste arengus (Perry, 2019).

Lasteaiaõpetajad töid intervjuudes samuti välja, et lastel hakkab eneseregulatsioon arenema väga varajases eas, mida kinnitavad ka mitmed uuringud (Blair & Raver, 2015; Raffaelli *et al.*, 2005). Eneseregulatsiooni oskused avalduvad erinevates olukordades ja kohtades alustades igapäevategevustest nagu söögijärjekorras ootamine lõpetades juhendatud õppetegevustega hommikuringis. Koosmängud annavad lastele võimaluse iseseisvalt mängu juhtida, teistega arvestada ja omavahelisi konflikte lahendada. Õppe- ja kasvatustegevustes avalduvad tegevusele keskendumine, püsivus ja uue informatsiooni talletamine. Eesmärkide püstitamist ja sõnastamist õpetajate hinnangul lasteaias pigem ei avaldu.

Eneseregulatsiooni oskuste arendamine koolieelses eas on oluline, et lastel oleksid tulevikus paremad võimalused ning et nad saaksid koolis ja täiskasvanuna töömaastikul hakkama. Ka Blair ja Raver (2015) toovad välja, et eneseregulatsioon ühes tähelepanu koondamise ja säilitamisega, emotsioonide ja stressireaktsiooni füsioloogia reguleerimisega, teabe ja kogemuste kajastamise ning pideva positiivse sotsiaalse suhtlusega õpetajate ja eakaaslastega on koolis edu saavutamiseks olulised. Lisaks peavad õpetajad oluliseks eneseanalüüsi oskust, et lapsed oleksid enda oskustest ja võimetest teadlikumad ning suudaksid seeläbi enda jaoks paremaid otsuseid langetada. Intervjueeritavad leiavad, et eneseregulatsiooni oskuste arendamisel on õpetajal väga oluline roll. Küll aga tunnistab enamik intervjueeritavatest, et pigem kipub eneseregulatsiooni arendamine toimuma kõige muu taustal kui sihipärase tegevusena. Samale tulemusele on enda uurimustes jõudnud ka Saleh ja Almejadi (2024), Zimmerman (2002) ning Panadero (2017).

Teise uurimisküsimusega „Kuidas (milliste tegevustega) toetavad lasteaiaõpetajad laste eneseregulatsiooni oskuste arengut õppimisel?“ koguti suurel hulgal praktilisi tegevusi ning võimalusi eneseregulatsiooni oskuste arendamiseks. Õpetajad kirjeldasid enda kogemustest lähtuvalt, kuidas nad enda igapäevatöös toetavad lapsi eneseregulatsiooni oskuste arendamisel.

Emotsioonide ja käitumise reguleerimise osas töid õpetajad välja, et tunnete või emotsioonide äratundmist, märgistamist ja kirjeldamist on võimalik arendada läbi nukuetenduste, rolli- ja lavastusmängude või lauamängude. Lisaks kasutatakse tunnete ja situatsioonide kaarte, tujumärke ja foori/termomeetrit. Väga oluliseks pidasid õpetajad emotsioonidega seotud sõnavara suurendamist lastel ning enda ja teiste tunnete märkamist ja analüüsimist. Uurimused toetavad, et teadlikkuse (tunnete, meeleolu või emotsioonide äratundmine ja nende märgistamine) arendamine on väga oluline, kuna eneseregulatsioon tuleb pärast eneseteadlikkust, ja reguleerida või kontrollida ei saa käitumist, mida laps ära ei tunne (Philibert & Slade, 2022). Lisaks peavad lasteaiaõpetajad oluliseks õpetada lastele

võtteid oma tunnetega toime tulemiseks, nt vaikuseminutite ja hingamishajutuste tegemist, viha maasse lükkamist ja kunstitegevusi (viha joonistamine ja paberi kortsutamine). Või suunata neid kasutama erinevaid abivahendeid (nt sensoorsed pudelid, kuubikud). Grimmer (2022) lisab, et õpetajate roll on õpetada lastele sobivaid reageerimisviise, mis on rahulikud ja ettenägelikud ning aitavad probleeme lahendada mitte olukordi eskaleerida. See aitab neil õppida strateegiaid ja neid tulevikus iseseisvalt kasutada.

Intervjuudes tuuakse välja, et läbi erinevate õppetegevuste ja igapäevaolukordade, kus tuleb nt õpetaja juhiseid kuulata, erinevates järjekordades oodata, hommikuringis või riietumisel, on võimalik arendada laste tähelepanu, soovitu edasi lükkamist ja pidurdusprotsesse. Just igapäevased kogemused annavad lastele võimaluse eneseregulatsiooni harjutamiseks (Saleh & Almejadi, 2024). Pingutust nõudva tegevusega tegutsemine nõuab õpetajate hinnangul tihtilugu laste motiveerimist, suunamist ja toetamist sõnaliste selgitustega. Väga oluline on siinkohal pakkuda lastele jõukohaseid ülesandeid ja eduelamust, vajadusel tegutseda gruppides, võtta raskemad tegevused tükki või pakkuda hoopis lisäülesandeid. Päeva jooksul esineb ka erinevaid üleminekuid ühelt tegevuselt teisele, mida aitavad leevendada eelteavitused ning erinevad kellad/taimerid. Lapsed, kelle jaoks on üleminekud keerulisemad, vajavad aga suuremat motiveerimist ning hingamisharjutusi. Erilist kasu on näidanud ka kindel päeva rutiin ning tegevuspiltide kasutamine.

Intervjuudest selgus, et iseseisvat tegevuste kavandamist, algatamist ja läbiviimist toetab keskkond, kus lastele antakse piisavalt vabamängu aega iseseisvalt toimetamiseks, lastel on huvitav olla ning vahendid peaksid olema vastavalt vanusele kättesaadavad. Õpetajad saavad laste eneseregulatsiooni arengut toetada tagades lastele võimalusi tegevusi ise algatada ja valida, osaleda otsuste tegemisel, innustada teistega suhtlemisel arutamist, läbirääkimisi ja ettepanekute tegemist (Kangas *et al.*, 2015; Pyle *et al.*, 2022; Savina, 2014). Aja planeerimise osas märkisid õpetajad ära päevaplaani tutvustamise või nähtavaks tegemise, eelteavitused ning erinevate kellade (taimerid, liivakellad, seinakell) kasutamise. Planeerimisvõime parandamisel on enese organiseerimine väga oluline ülesanne ja selle osas on suureks abiks taimeri kasutamine, kuna see õpetab aja juhtimise põhimõtteid (Saleh & Almejadi, 2024).

Enda oskuste ja tegevuste analüüsimise arendamiseks viivad intervjuueeritavad hommikuringides läbi aruteluringe (nt juttude, teemade üle). Ka uuringute tulemusel peaks pedagoogika hõlmama aktiivset kuulamist, reflekteerimist, vaidlemist, arutlemist ja tõlgendamist (Kangas *et al.*, 2015). Lisaks püütakse probleemolukordades osapooltega juhtunut analüüsida ja üheskoos lahendus leida ning õppetegevustes hinnata, mis oli lapse

jaoks lihtne või keeruline. Eneseanalüüsi osas märgivad õpetajad ära, et enda nõrkusi ja tugevusi lapsed lasteaias veel väga hästi hinnata ja nimetada ei suuda. Et õppijad saaksid olla enda õppimispuudlustes ennetavad, peavad nad olema teadlikud oma tugevatest külgedest ja piirangutest ning juhinduma isiklikult seatud eesmärkidest (Zimmerman, 2002). Eelnevast tulenevalt võib leida seose intervjuudes osalenud õpetajate hinnanguga, et eesmärkide seadmise ja sõnastamisega tegelevad koolieelses eas üldiselt õpetajad ise. Lastel ei ole veel eneseanalüüsi oskused väga hästi arenenud, mistõttu ei ole nad võimelised endale ka edasiviivaid eesmärke seadma.

Eneseregulatsiooni oskuste arendamisel on väga oluline roll õpetajal – kuidas õpetaja ise ennast reguleerib, enda tundeid väljendab, konflikte lahendab jne (Arias & Díaz, 2010; Venitz & Perels, 2019). Õpetaja rolli olulisust eneseregulatsiooni oskuste arendamisel kinnitasid ka antud uurimuses osalenud õpetajad. Täiskasvanute modelleerimine on olulise tähtsusega (Philibert & Slade, 2022), kuna lapsed õpivad ennekõike läbi vaatluse, jäljendamise, enesekontrolli ja isereguleeruva taseme Schraw jt (2006). Väga olulised on ka positiivsed suhted täiskasvanute vahel ning lastega (Blair & Raver, 2015; Kangas *et al.*, 2015). Lisaks on lastel vaja raamistikku, mille sees nad saaksid tegutseda. Selles mängib olulist rolli õpetajate oskus rühmaruumi juhtida (Denham *et al.*, 2014; Rimm-Kaufman *et al.*, 2009).

Eneseregulatsiooni arendamist toetavate teguritena tõid lasteaiasõpetajad välja võimaluse ennast arendada nt läbi kirjanduse, koolituste, kogemuste või suhtluse kolleegidega. Samuti leidsid õpetajad, et eneseregulatsiooni arendamise toetamine tuleneb paljuski õpetajast endast, milline on tema sisemine motivatsioon ja tööõõm. Samuti on väga olulisel kohal hea koostöö meeskonna ja lapsevanematega, sarnaste põhimõtete olemasolu, kokkulepetest kinni pidamine ja juhtkonna tugi. Vastukaaluks toetavatele teguritele tõid lasteaiasõpetajad eneseregulatsiooni arendamist takistavate teguritena välja samuti õpetajast endast tulenevad tegurid nagu õpetaja kehv enesetunne või läbipõlemise oht. Üldiselt hindasid lasteaiasõpetajad enda teadmisi eneseregulatsiooni arendamise vallas pigem puudulikeks. Üksikud õpetajad ütlesid, et neil on piisavalt teadmisi ja kogemusi laste eneseregulatsiooni oskuste arendamiseks. Negatiivset mõju näevad intervjuueeritavad ka keerulistes suhetes meeskonna, vanemate või lastega, õpetajate tihedas vaheldumises ning rühmaväliste isikute mõtlematus sekkumises õpetajate töösse. Olulist rolli eneseregulatsiooni oskuste arendamise takistamisel näevad õpetajad ka tänapäeva kiirel maailmal, mille tõttu ei ole vanematel alati aega või energiat lastega piisavalt tegelemiseks.

Kokkuvõttes näitavad uuringud, sh antud uuring, et eneseregulatsiooni oskused alushariduses annavad olulise panuse koolivalmidusele ja pikaajalisele õppeedukusele (Utanto & Elyana, 2017; Willis & Dinehart, 2013). Töö autor leiab, et oluline on pöörata teadlikult tähelepanu eneseregulatsiooni oskuste arendamisele, kuna enesereguleeritud õpe ei juhtu iseenesest (Utanto & Elyana, 2017). Vajalik on õppijaid aktiivselt õppimisse kaasata (Alvi & Gillies, 2021) ning pakkuda neile võimalusi eneseregulatsiooni oskuste õppimiseks, harjutamiseks ja praktiseerimiseks (Philibert & Slade, 2022).

6 Töö piirangud ja praktiline väärtus

Töö piiranguna võib välja tuua lõputöö autori vähese intervjuerimiskogemuse, mille tõttu ei pruukinud intervjuud alati piisavalt sujuvalt kulgeda ning intervjueritavad kõike vajalikku informatsiooni läbi intervjuu edastada. Piiranguks võib pidada ka seda, et tulemused baseeruvad õpetajate endi hinnangul ja tegelik olukord eneseregulatsiooni oskuste toetamisel ei pruugi olla sama. Seega võiks edasistes uuringutes kasutada uurimismeetodina vaatlust, et selguks tegelik olukord.

Töö praktiline väärtus seisneb autori arvates selles, et bakalaureusetöö tulemustest võib järeldada, et õpetajatel on üldised teadmised laste eneseregulatsiooni oskustest, kuid nende arendamisega ei tegeleta alati teadlikult. Kogutud tegevused eneseregulatsiooni oskuste arendamiseks aitavad lasteaiaõpetajaid praktiliste tegevuste ja erinevate arendamisviiside leidmisel, et laste eneseregulatsiooni oskusi õppimisel toetada. Edaspidi võiks uurida lastevanemate teadlikkust eneseregulatsiooni oskuste arendamisel.

7 Tänusõnad

Tänan kõiki lasteaia õpetajaid, kes osalesid intervjuudes, jagasid enda arvamusi ja kogemusi. Tänan bakalaureusetöö juhendajat Pille Nelist tagasiside ja edasiviivate nõuannete eest.

8 Autorsuse kinnitus

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

Jane Veski

/allkirjastatud digitaalselt/

07.01.2026

Kasutatud kirjandus

Alushariduse riiklik õppekava (2025). *Riigi Teataja I*, 13.08.2025, 1.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/113082025001>

Alvi, E., & Gillies, R. M. (2021). Self-regulated learning (SRL) perspectives and strategies of Australian primary school students: a qualitative exploration at different year levels. *Educational Review*, 75(4), 680–702.

<https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1948390>

Arias, J. D. L. F., & Díaz, A. L. (2010). Assessing self-regulated learning in early childhood education: Difficulties, needs, and prospects. *Psicothema*, 277-283.

<https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8902>

Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology*, 66, 711-731.

<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>

Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 23(4), 426-454.

<https://doi.org/10.1002/icd.1840>

Grimmer, T. (2022). Self-regulation and co-regulation. *Supporting Behaviour and Emotions in the Early Years: Strategies and Ideas for Early Years Educators* (pp. 105-120).

Routledge. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.4324/9781003137474>

Hammersley, M. (2012). *What is qualitative research?* (p. 144). Bloomsbury Academic.

Kangas, J., Ojala, M., & Venninen, T. (2015). Children's self-regulation in the context of participatory pedagogy in early childhood education. *Early education and development*, 26(5-6), 847-870. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1039434>

Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective.

Developmental Psychology, 18(2), 199–214. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.2.199>

Külv, D. (2020). Lapse sotsiaalse arengu toetamine koolivalmiduse kujunemisel lasteaiaõpetajate hinnangul. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

<https://core.ac.uk/download/pdf/328849144.pdf>

Laherand, M. L. (2010). Kvalitatiivne uurimisviis. 2. Tr. *OÜSulesepp*.

<https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/c733aed7-977a-4438-8485-c8ac2057c7b1/content>

- Liebovich, B. (2000). Children's Self Assessment.
<https://research.gold.ac.uk/id/eprint/11796/1/ED470895.pdf>
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C., & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 203–224). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12059-011>
- 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>
- Perry, N. E. (2019). Recognizing early childhood as a critical time for developing and supporting self-regulation. *Metacognition and learning*, 14(3), 327-334.
<https://doi.org/10.1007/s11409-019-09213-8>
- Philibert, C. T., & Slade, A. (2022). Self-Awareness and Self-Regulation. *Everyday SEL in the Virtual Classroom: Integrating Social Emotional Learning and Mindfulness Into Your Remote and Hybrid Settings* (pp. 35-47). Routledge. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.4324/9781003183204>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pyle, A., Danniels, E., Larsen, N. E., & Martinussen, R. (2022). Supporting children's self-regulation development in play-based kindergarten classrooms. *International Journal of Educational Research*, 116, 102059. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102059>
- Raev, R. (2018). Koolieelse lasteasutuse õpetajate tegevus laste sotsiaalsete oskuste toetamisel kolme lasteaia näitel. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
<https://core.ac.uk/download/pdf/160482463.pdf>
- Raffaelli, M., Crockett, L. J., & Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The journal of genetic psychology*, 166(1), 54-76. <https://doi.org/10.3200/GNTP.166.1.54-76>
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958–972. <https://doi.org/10.1037/a0015861>

- Saleh, M. M., & Almejadi, H. A. (2024). Sensitive program to develop self-regulation for kindergarten. *International Journal of Instruction*, 17(4), 41-58. <https://e-iji.net/ats/index.php/pub/article/view/641>
- Savina, E. (2014). Does play promote self-regulation in children? *Early Child Development and Care*, 184(11), 1692–1705. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.875541>
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in science education*, 36, 111-139. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>
- Silkenbeumer, J. R., Schiller, E., & Kärtner, J. (2018). Co- and self-regulation of emotions in the preschool setting. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 72-81. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.014>
- Suurmaa, M. (2018). Lasteaiaõpetajate kirjeldused laste sotsiaalsete ja enesekohaste oskuste arendamisviisidest lasteaias. Magistritöö. Tartu Ülikool. <https://core.ac.uk/download/pdf/187148071.pdf>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulating Academic Learning and Achievement: The Emergence of a Social Cognitive Perspective. *Educational Psychology Review*, 2(2), 173–201. <http://www.jstor.org/stable/23359581>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. <https://saifulislam.com/wp-content/uploads/2016/10/Becoming-a-Self-Regulated-Learner-An-Overview.pdf>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Tallinna Tehnikaülikool. (s.a.). *TTÜ keeletehnoloogia labori veebiteenus - Veebipõhine kõnetuvastus*. <https://bark.cs.taltech.ee/>
- Utanto, Y., & Elyana, L. (2017, September). Role of Self-Regulated Learning in Early Childhood Education Learning. In *9th International Conference for Science Educators and Teachers (ICSET 2017)* (pp. 593-598). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icset-17.2017.98>
- Vaasa, E. (2024). Enesereguleeritud õppimine lasteaias. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/bitstreams/44adfc84-a696-4145-a7e2-439589abe464/download>
- Venitz, L., & Perels, F. (2019). The promotion of self-regulated learning by kindergarten teachers: Differential effects of an indirect intervention. *International Electronic*

Journal of Elementary Education, 11(5), 437-448.

<https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/784>

Willis, E., & Dinehart, L. H. (2013). Contemplative practices in early childhood: implications for self-regulation skills and school readiness. *Early Child Development and Care*, 184(4), 487–499. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.804069>

Lisad

Lisa 1. Intervjuu kava

SISSEJUHATUS

Tere!

Mina olen Jane Veski, Tartu Ülikooli „Koolieelse lasteasutuse õpetaja“ õppekava tudeng ning olen kirjutamas bakalaureusetööd teemal laste eneseregulatsiooni oskused õppimisel ja nende arendamine koolieelses eas. Minu töö eesmärk on lasteaiaõpetajate kirjelduste põhjal välja selgitada, kui teadlikud on lasteaia õpetajad eneseregulatsiooni oskustest õppimisel ning tuua välja erinevaid viise eneseregulatsiooni oskuste kujundamisel, mida õpetajad oma igapäevatoos kasutavad.

Intervjueeritava töökohta, nime ning intervjuus mainitud isikute nimesid toos ei avaldata, tulemused avaldatakse üldistatud kujul ja intervjuude sisu kasutan vaid oma bakalaureusetöö kirjutamisel. Intervjuu analüüsi tulemustest koostatakse ülevaade bakalaureusetöös, mida on hiljem võimalik lugeda avalikult DSpace keskkonnas peale edukat kaitsmist.

Intervjueeritaval on õigus vastamisest keelduda ning igal ajahetkel intervjuu katkestada ja sellest loobuda. Intervjuu salvestamiseks kasutan nutitelefoni. Salvestus kustutatakse nädala jooksul pärast lõputöö kaitsmist.

Taustaküsimused	
<ol style="list-style-type: none">1. Kui vana te olete?2. Milline on teie haridustase? (kesk-, keskeri- või kõrgharidus)3. Kui pikalt olete lasteaiaõpetajana töötanud?4. Mis inspireerib teid igapäevatoos?5. Millistest põhimõtetest (või pedagoogikast) lähtute oma toos? <i>(kui õpetaja töötab teistsuguse pedagoogilise lähenemisviisiga rühmas)?</i>	

Põhiküsimus	Täpsustavad küsimused
1. Kas te olete kunagi kuulnud terminit „eneseregulatsioon õppimisel“?	
2. Kui vastus on „Jah“: Mida tähendab teie jaoks „eneseregulatsioon õppimisel“? Kui vastus on „Ei“, siis ma seda ei küsi.	<ul style="list-style-type: none"> ● Kuidas või kust olete need teadmised omandanud?
Seejärel annan kõigile osalejatele lihtsa selgituse eneseregulatsiooni teadusliku määratluse, selle erinevate komponentide ning selle tähtsuse kohta laste arengule ja õppimisele. Seletus on kõigile osalejatele sama, sõltumata nende vastustest eelmisele küsimusele: ...	
3. Mis kujul ja mil määral lastel eneseregulatsioon õppimisel koolieelses eas avaldub?	<p>Kui mõelda õppetegevustele, vabamängu ajal, laste omavahelisele suhtlemisele ja koostööle, siis:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Kas te olete märganud, kuidas lapsed enda emotsioone ja käitumist reguleerivad? Käitumist pidurdavad või tugevate tunnetega toime tulevad? ● Kas ja kuidas lapsed endale eesmärke seavad ning sõnastavad? ● Kuidas avaldub tegevuste kavandamine, algatamine ja nende analüüsimine?
4. Millistel põhjustel on oluline toetada laste eneseregulatsiooni õppimisel?	

<p>5. Milliste tegevustega te arendate laste eneseregulatsiooni õppimisel?</p> <p>a. emotsioonide ja käitumise reguleerimine - Kuidas aitate lastel emotsioonidega toimetulekut toetada ning oma käitumist reguleerida? (tunnete, meeleolu või emotsioonide äratundmine, nende märgistamine ja kirjeldamine, sobival viisil väljendamine; rahunemisvõtete kasutamine; soovitu edasi lükkamine ja pidurdusprotsesside arendamine; ühelt tegevuselt teisele üleminek)</p> <p>b. tähelepanu koondamine ja sihipärane tegutsemine - Milliste tegevustega arendate laste tähelepanuoskusi ning püsivust? (pingutust nõudva ülesandega tegutsemine; ülesandele keskendumine; tegutsemine iseseisvalt/grupis)</p> <p>c. eesmärkide seadmine - Milliste praktiliste tegevustega on võimalik lastel eesmärkide püstitamist ja sõnastamist arendada?</p> <p>d. iseseisev tegevuste kavandamine, algatamine ja</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Milliseid praktilisi tegevusi te lastega läbi viite, et nende eneseregulatsiooni õppimisel arendada? ● Palun too konkreetseid näiteid tegevustest ja kirjelda neid. ● Kuidas toetate last protsessis (konkreetse tegevuse ajal)?
---	--

<p>läbiviimine - Kuidas toetate rühmas laste iseseisvat tegutsemist ning tegevuste planeerimist? (otsuste tegemine, aja juhtimine, tegevuse planeerimine ja elluviimine, alustatud tegevuse lõpuni viimine)</p> <p>e. enda oskuste ja tegevuste analüüsimine - Kuidas aredate lastel eneseanalüüsi oskusi? (tegevuste analüüs, vajadusel muudatuste tegemine; enda tugevuste ja nõrkuste märkamine ja hindamine; õpimotivatsiooni hoidmine)</p> <p>f. õpetajate eeskuju - Kuidas hindate õpetaja eeskuju rolli eneseregulatsiooni arendamisel?</p> <p>g. rühmakeskkonna kujundamine (positiivsed suhted laste vahel ja õpetajatega) - Millised tegevused aitavad rühmakeskkonna kujundamisel eneseregulatsiooni oskuste arendamisele kaas?</p>	
<p>6. Milliste eneseregulatsiooni oskuste arendamist peate eelkoolieas kõige olulisemaks?</p>	

7. Mis teid toetab laste eneseregulatsiooni(oskuste) teadlikul ja süsteemsel arendamisel rühmas?	<ul style="list-style-type: none"> ● Millised on raskused? ● Mis vajab muutmist?
8. Kas te tunnete, et teil on piisavalt teadmisi ja oskusi laste eneseregulatsiooni arendamise toetamiseks õppimisel?	
9. Mida sooviksite veel lisada?	

** Kui intervjuueeritav nimetas tegevusi, kuid ei kirjeldanud ega seletanud neid lahti, siis suunati teda delikaatselt, et ta seda teeks.*

Eneseregulatsiooni lihtne selgitus

Eneseregulatsioon on väga lai mõiste. See hõlmab oskusi kontrollida oma käitumist (mida me teeme) ja emotsioone (mida me tunneme). Eneseregulatsioon hõlmab ka oskusi juhtida meie vaimseid protsesse, eriti täidesaatvaid funktsioone, mis hõlmavad töömälu (võimet hoida teavet mees), ümberlülitumist (võimet paindlikult suunata tähelepanu erinevate ülesannete või tegevuste vahel) ja inhibeerimist/pärssimist (võime kontrollida tungisid ja seista vastu segamisele). Üldiselt võime eneseregulatsiooni pidada enesekontrolliks.

Enesereguleeruvaid õppijaid eristab nende teadlikkus protsesside ja õpitulemuste vahelistest strateegilistest seostest ning nende strateegiate kasutamine oma akadeemiliste eesmärkide saavutamiseks. Õppijad on teadlikud oma tugevatest külgedest ja piirangutest ning juhivad isiklikult seatud eesmärkidest ja ülesannetega seotud strateegiatest. Õppijad jälgivad ja analüüsivad enda käitumist ja püüdlusi eesmärkide saavutamise osas, suurendades seejuures enesega rahulolu ja motivatsiooni jätkata oma õppimismeetodite täiustamist.

Teaduslikud tõendid näitavad, et varased eneseregulatsiooni oskused on koolivalmiduse, õpitulemuste ja hilisema elus edu saavutamiseks väga olulised.

Lisa 2. Koodidest kategooriate loomine

Uurimisküsimus: Milline on lasteaiaõpetajate arusaam laste eneseregulatsiooni oskustest õppimisel?		
Peakategooria	Alakategooria	Koodid
Lapse arengu üldoskused	Emotsioonide reguleerimisega seotud oskused	<ul style="list-style-type: none"> • Teadlikkus • Enesega hakkama saamine • Tunnete reguleerimine • Tunded • Tunnete mõistmine
	Käitumise reguleerimisega seotud oskused	<ul style="list-style-type: none"> • Aja planeerimine • Kollektiivis (kaaslastega) hakkama saamine • Käitumise reguleerimine • Probleemide lahendamine • Sisemine motivatsioon • Teadlikkus • Tegevusele keskendumine • Õppimine • Üleminekud
	Olulisemad eneseregulatsiooni oskused	<ul style="list-style-type: none"> • Tunnete mõistmine • Abi küsimine • Keskendumine, tähelepanu • Teistega arvestamine • Ootamine (pidurdusprotsessid) • Eesmärkide seadmine • Sotsiaalsed oskused • Suhete loomine
Eneseregulatsiooni avaldumine lasteaias	Varajases eas	<ul style="list-style-type: none"> • Algusest peale (varajases eas) • Eneseregulatsiooni arendamine • Omavahel seotud • Erinevad olukorrad • Hommikuringis • Koolis • Koosmängus • Mängides • Mängunurkades • Situatsioonolukorras
	Vabamäng	<ul style="list-style-type: none"> • Abi küsimine • Asjade jagamine • Kokkulepped • Kollektiivis toime tulemine • Käitumine • Probleemide lahendamine • Tülide / konfliktide lahendamine

	Õppe- ja kasvatustegevused	<ul style="list-style-type: none"> • Analüüs • Aruteluringid • Enese analüüs • Käitumise analüüs
		<ul style="list-style-type: none"> • Eesmärkide püstitamine • Siht/teadmine (Kuhu ta jõuda tahab) • Teadlikkus (eesmärkide püstitamisel)
		<ul style="list-style-type: none"> • Enda reguleerimine • Keskendumine • Tegevuste planeerimine • Tunnetega toime tulemine • Tähelepanu • Töömälu • Ümberlülitumine
Eneseregulatsiooni arendamise olulisus	Elus hakkama saamine	<ul style="list-style-type: none"> • Hakkama saamine • Motivatsioon • Muutuv maailm • Omavahelised suhted • Probleemide lahendamine • Teadlik õppimine • Vaimne tervis • Üleminekud
	Analüüsioskus	<ul style="list-style-type: none"> • Analüüsioskus • Enese tundma õppimine • Seotus • Teadlikkus
	Eneseregulatsiooni arendamise toetajad	<ul style="list-style-type: none"> • Teadlik õpetamine • Vanemad • Eneseregulatsiooni arendamine • Õpetaja • Õpetaja enda tunnete väljendamine

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Jane Veski,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Laste eneseregulatsiooni oskused õppimisel ja nende arendamine koolieelses eas“, mille juhendaja on Pille Nelis, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi ADA kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi ADA kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Jane Veski

07.01.2026