

Miks võib distantsõpe osutada paljude laste jaoks suureks väljakutseks? Miks tunneb nii mõnigi neist, et koolis õppida on hoopis kergem? Miks on sageli enda iseseisvalt õppima suunamine nii väiksema kui ka suurema lapse jaoks korralik proovikivi?

Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituudi teadurid on kokku pannud põhjaliku ülevaate sellest, kuidas õppimine toimub, kuidas õppimist parimal viisil toetada ja mil moel suunata last teadliku õppimise suunas.

## AUTORID:

**Kriste Talving**, Tallinna Ülikooli Haridusinnovatsiooni keskuse õpetajakoolituse arendaja ja õppejõud ning Pärnu Vanalinna Põhikooli inglise keele õpetaja

**Grete Arro**, Tallinna Ülikooli Haridusteaduste instituudi teadur ja õppejõud

**Kati Aus**, Tallinna Ülikooli Haridusteaduste instituudi õpetajahariduse teadur ja õppejõud

## ENESEJUHTIV ÕPPIMINE JA ENNASTJUHTIV ÕPPIJA

Selleks, et õppimine oleks tõhus ja tulemuslik, on lastel vaja õppimisest ja seda mõjutavatest aspektidest teadlik olla ning omada oskusi ja kogemusi nende teadmiste erinevates õpistuatsioonides kasutamiseks.

Praeguses olukorras näitab enesejuhtiv õppimise olulisus end selgesti. Õppija, kes peab nüüd kodus oma õppimist juhtima (mitte, et ta enne ka ei oleks võinud seda teha), seisab silmitsi suurema vabaduse, kuid ka sellest tuleneva suurenenud vastutusega. Ühtäkki tuleb õppijal endal leida viise, kuidas oma aega, tegevusi ja õppimist suures infokülluses struktureerida, planeerida ning olla samal ajal avatud ka ootamatustele ja valmis nendega toime tulema. Vaja on mõelda, kuidas materjalile ja ülesannetele läheneda, missuguseid õpistrateegiaid erinevate õpiülesannete juures valida, kuidas aru saada, kas materjal on tõesti omandatud ning ka keerulisena näivate ülesannete juures edasi pusida ning mitte käega lüüa, teisisõnu, kuidas ise oma õpimotivatsiooni üleval hoida.

Kui tavalisel koolipäeval silmast-silma suheldes teed sa õpetajana klassiruumis siinkohal ära suure töö, siis kodus õppides peab õppija kõige sellega iseseisvalt toime tulema. Lihtne? Kindlasti mitte.

Selleks, et laps oleks valmis oma õpiprotsessi ise juhtima, peavad tema eneseregulatsioonioskused olema piisavalt arenenud või toetatud, mis tähendab, et algselt teiste poolt juhitud protsessid on muutunud või muutumas enesejuhtiv protsessideks.

**Praegune olukord on loonud hea pinnase enesejuhtimise harjutamiseks**, kuid teame, et eelnevalt kirjeldatud internaliseerumiskulgu, lapse valmisoleku ja oskuste arendamist oma õppimist ise juhtida, kiirendab oluliselt ka õppija teadlik metakognitiivsete oskuste toetamine kõigis tõhusa õppimise faasides – nii õpitegevuste planeerimisel, juhtimisel kui ka täiustamisel.

## METAKOGNITIIVSETE OSKUSTE ROLL ENESEJUHTIV ÕPPIMISE ARENDAMISEL

Metakognitsioon on kognitiivse psühholoogia mõiste, mis keskendub inimese aktiivsele osalemisele oma tunnetustegevuse teadvustamises ja suunamises.

Klassikaliselt peamiselt kui oma mõtlemise, aga ka näiteks oma **tähelepanu, mälu, motivatsiooni, emotsioonide ja käitumise märkamises ja juhtimises**. Metakognitiivset võimekust ei toeta mitte ainult see, kui õppijat suunatakse teadlikult oma tunnetusprotsesse märkama-teadvustama ning suunama, vaid ka see, kui ta saab teadmisi nende protsesside olemuse ja toimimise kohta, mis reeglina ei ole kogemuse pinnalt lõpuni mõistetavad või on kogemus (nt mis puudutab mälu seaduspärasusi või emotsioonide reguleerimist) suisa eksiteele viiv.

Lisaks hõlmab metakognitiivne võimekus ka kirjeldatud **tunnetusprotsesside reguleerimist või juhtimist**, mille puhul on oluline mõista, et sellise võimekuse saavutamine ei toimu iseenesest ning vajab harjutamist-eksimist-uestiproovimist-eksimist-lihvimist, täpselt niisamuti, nagu mis tahes muu uue oskuse-teadmise omandamine. Õppimise ja õpetamise kontekstis räägitakse metakognitsioonist kui inimese **teadmistest oma kognitiivsete protsesside kohta õpiprotsessis** ning sellest, kuidas neid protsesse **teadlikult suunata**.

Lapse enesejuhitud õppimise toetamine saab olla tõhus, kui see käib käsikäes tema metakognitiivse võimekuse arendamisega. Metakognitiivsed teadmised ja oskused **ei ole intuiitiivsed**, mistõttu on oluline, et õpetaksid neid selgesõnaliselt, ka distantsõppel.

See, mida õppija mõtleb oma õppimise või ülesande sooritamisega seoses, avaldab tugevat mõju sellele, kuidas ta neid tegevusi sooritab ning ühtlasi ka sellele, missugune on tema motivatsioon. Kui õpilane usub probleemiga kokkupuutel, et ta on võimeline selle lahendamisega toime tulema, hakkab ta mõtlema ka võimaliku lahenduse üle. Metakognitiivne teadlikkus annab õppijale võimaluse mõista, kus ta õppijana õnnestub, kus tuleb rohkem pingutada ning kuidas ta saaks oma eesmärged saavutada.

Kuna distantsõppel õpib laps kodus iseseisvalt, vajab õppija sellekohast tuge ja toetust nüüd eriti. “X” ega “1” eKoolis või Stuumiumis teda sellel teel ei aita. Õppimise planeerimist, jälgimist ja vastavalt vajadusele reguleerimist saad õpetajana õppesisu ja -ülesannetega integreeritult igapäevaselt ja teadlikult toetada. Samuti on oluline, **et õppija teadvustaks, millistel viisidel** – just püsivate ja ülekantavate mälusisude tekitamise vaatenurgast – **on mõistlik õppida**.

Teisisõnu, ei ole ükskõik, mida õpilane, isegi kui ta suudab end omajagu pädevalt reguleerida – materjaliga “täpselt teeb” – tubli ja pühendunud õpilane võib “ära õppida” ning end tõhusana tunda ka siis, kui tema kognitiivne õpistrateegia on loonud pigem omandamise illusiooni.

## **ENESEJUHITUD ÕPPIMISE FAASID, MILLESSE ÕPPIJA TAKERDUDA VÕIB**

### **1. PLANEERIMINE**

Oma tegevuste kavandamine hõlmab näiteks **õppimise eesmärkide seadmist**, enne õppima asumist suure pildi saamiseks teksti sirvimist ja üldiste küsimuste genereerimist enne lugemist ning ülesande põhiprobleemi ja nõudmiste analüüsimist. Need eeltegevused aitavad õppija aju õppimiseks ette valmistada, muutes lihtsamaks tähelepanu suunamise olulisele ning lihtsustades ka meeldejätmisprotsesse.

**Elteadmiste aktiveerimine** koos ülesande suure pildi ja eesmärgi hoomamisega muudab materjali hilisema organiseerimise ja mõistmise oluliselt lihtsamaks. Mida noorem on laps, seda keerulisem on tal ära tunda, milliste oskuste arendamiseks või lihvimiseks üks või teine ülesanne mõeldud on, ning mis on suures plaanis ülesande eesmärk. Tegelikult vajavad **õpiülesannete mõtestamisel** muidugi abi ka vanemad õpilased.

Ka distantsõppel, ei, eriti just distantsõppel, kus õpetaja ja õpilaste silmast-silma suhtlust on vähem, saad õppijaid selles toetada tunni- ja ülesandekirjeldustes sellele eraldi teadlikult õppijate tähelepanu suunates. Näiteks on kasulik õppijale selgesõnaliselt väljendada, millised ülesanded on mõeldud jagamise harjutamiseks, millised ülesanded järgmistele ülesannetele vundamendi ladumiseks, millised eelmises õppetsükli

jooksul õpitud teadmiste meenutamiseks-taasaktiveerimiseks jne. See aitab õppijal end paremini ülesandele häälestada ning ka tema aju on eesootavaks paremini valmistunud. Õppijad, kes on õppinud oma tegevusi ja õppimist planeerima – ning seda mitte ainult aja, vaid ka sobilike õpistrateegiatega mõttes – on edukamad. Ja edukaks planeerijaks saab ainult planeerides ja planeerimist harjutades. Ei tohiks aga ka unustada, et sama oluline, kui seda on planeerimine, on ka **valmisolek oma plaanist lahti lasta** või seda muuta, kui tekib vajadus või muutub olukord. Kuid ka see oskus ei teki iseenesest, vaid vajab harjutamist emotsionaalselt toetavas keskkonnas (vt 2. ja 3. punkti).

## 2. JÄLGIMINE

Oma **mõtlemise** ja **õpikäitumise**, sealhulgas valitud **õpistrateegiatega sobivuse hindamine** on enesejuhitud õppimise oluline aspekt. Selleks, et olla enastreguleeriv, on oluline, et oleks mõni eesmärk või kriteerium, mille alusel võrdlus toimub, et jälgimise protsessi suunata. See tähendab, et õppija peaks saama **kontrollida oma arusaamist mõne enda seatud eesmärgi suhtes**.

Jälgimine tähendab näiteks **tähelepanu hoidmist** teksti lugemise või (video)loengu kuulamise ajal ning **arusaamise kontrollimist** näiteks enesetestimise abil. Täiskasvanud õppijal on näiteks üsna lihtne jälgida ja ära tunda, mil teksti lugedes on terveid lõike läbitud ilma mõttega teksti juures viibimiseta, ning millal on seega mõistlik tähelepanu uuesti koondada ja lõigud üle lugeda. Mida noorem on aga õppija, seda keerulisem on tal ka taolist täiskasvanu jaoks elementaarset õpivõtet teadvustada ja kasutada. Video järgi õppides on sellised mõtteuitamised veelgi sagedasemad ning neid on raskem tabada - seda isegi täiskasvanute puhul. Seetõttu tuleks näiteks videotest õppimise puhul jälgimisprotsessile eriti teadlikult läheneda. Jälgimisstrateegiad on olulised, kuna annavad õppijale infot planeeritud ja läbiviidud õpitegevuste efektiivsusest ning vaid tänu neile on võimalik oma tegevust vajadusel reguleerida (vt 3. punkti).

## 3. REGULEERIMINE

Kui õppija **esitab** endale lugedes **arusaamise jälgimiseks küsimusi**, läheb seejärel tagasi ja **loeb osa tekstist uuesti üle**, on see regulatiivne strateegia.

Teist tüüpi lugemise eneseregulatsiooni strateegia näide on see, kui õppija **aeglustab lugemise tempot**, kui seisab silmitsi **keerulisema** või **vähem tuttava tekstiga**. Testi ajal **raskemate küsimuste vahelejätmine** ja nende juurde hiljem naasmine on veel üks strateegia, mida õpilased saavad reguleerida. See, kuidas oma senist tegevust reguleerida, on tihedalt seotud tegevuse jälgimisega. Sageli imestame, miks laps ei paranda oma töös meie jaoks ilmselgeid vigu ega muuda õpistrateegiat, mis ilmselgelt ei tööta.

Oluline on mõista, et lapsed ei tule reaalajas oma tegevuse reguleerimise peale, samuti viiside peale, kuidas ja mida üldse väga erinevates õpituatsioonides reguleerida taibata. Seetõttu vajavad õppijad nii oma õrna ea kui ka valdkondliku kogenematus ja eelteadmiste puudulikkuse tõttu pigem rohkem kui vähem suuniseid selle kohta, milliseid aspekte nii õpiprotsessis kui ka soorituses hinnata ning kuidas neid analüüsida.

Kui suunad õpetajana õppijat tema mõtlemist ja tegevusi ning õppimise erinevaid aspekte analüüsima, toetad ja arendad õppijas eelnevalt kirjeldatud eneseregulatsiooni strateegiaid.

Kuivõrd me aga tegelikult igapäevaselt teadvustame, et **eneseregulatsioonioskused ei arene iseseisvalt** ning vajavad teadlikku toetamist ja arendamist? Jah, õppimist on vaja õpetada. Selleks on tarvis teadlikust erinevatest õpistrateegiatest ning oskust valida sobiv strateegia konkreetse õpitulemuseni jõudmiseks. Teisisõnu on oluline õpistrateegiatega, nii kognitiivsete (teadmiste kodeerimis-, salvestamis, ja ammutamisstrateegiatega) kui ka metakognitiivsete (õpiprotsessi ning ka oma emotsioonide ja motivatsiooni jälgimine ja suunamine) strateegiatega olemasolu. Kuigi oleme hetkel üle läinud distantsõppele, saad õppijale sellel teel toeks olla ikka vaid sina, hea õpetaja – tõsi, nüüd juba distantsilt. Kuna lapsed õpivad kodus iseseisvalt, mõistavad väga paljud õppijad just nüüd eriti teravalt õpetaja toe ja abi olulisust ning ootavad seda kodus pikisilmi.

# ÕPI- JA MÄLUSTRATEEGIAD NING ÕPPIMISE ILLUSIOONID

Sobilike õpi- ja mälustrateegiate kasutamine aitab luua seoseid uute ja olemasolevate teadmiste vahel ning seega salvestada teadmisi tõhusamalt pikaajalisse mällu.

Õpistrateegiate kasutamist tuleb aga planeerida, pidevalt hinnata ning nende sobivust analüüsida. Õpi- oskuste arengu toetamine on kõige **efektiivsem integreerituna igapäevase aineõppega**, mitte eraldi- iseisvate õpioskuste kursuste või ühekordsete tutvustamistega. Seega tuleks õpioskusi ja mälustrateegiaid õpetada õpilastele ainealase õppeülesande lahendamise käigus nii, et õpilased teadvustaksid **nii ainealast õpieesmärki kui ka õpioskuse õppimist**.

## KUIDAS SEDA KÕIKE DISTANTSÕPPE TINGIMUSTES KONKREET- SEMALT KORRALDADA JA MILLELE KESKENDUDA?

- **Õppija juurdekasvuuskumuste toetamine.** Toeta ja suuna ülesande püstituste, õpistrateegiate analüüsi- mise ja hilisema tagasisidestamisega õppija uskumusi sellest, et **tema intelligentsus ja võimed on aren- datavad**. Õpilases saad juurdekasvuuskumusi toetada näiteks sellega, kui suhtud vigadesse kui õppi- misvõimalusse, kinnitad, et ei ole olemas n-ö matemaatikainimesi või keeleinimesi. Õppija ei pruugi teada, et kõikide teadmised ja võimed on igas õppeaines arendatavad, või siis vajab ta, et seda talle keerulistematel hetkedel meelde tuletatakse.
- **Planeerimise harjutamine.** Aita õppimist ja õpitegevusi planeerida ning anna õppijale aega ja võimalu- si planeerimist ka **harjutada**. Mis siis, kui õppija planeeritu ei tööta, teatud ülesanded kasvasid mingil põhjusel üle pea? Väga hea, vaadake üheskoos, kuidas võiks ja saaks teisiti ning aidake toime tulla tekkiva emotsiooniga.
- **Ebaõnnestumiste normaliseerimine.** Normaliseeri eksimusi nii õpisisu omandamisel kui ka eneseju- htimise harjutamisel kui õpikohti, ilma milleta tõeline areng ja õppimine oleks pealiskaudne ja aeg-ajalt illusoornegi.
- **Pusimine ja eksimine.** Tuleta õppijale meelde, et tingimused, kus õppimisel tehakse vigu, mis võivad küll tunduda ärevust tekitavad, kuid mis aitavad koondada tähelepanu ja panevad õppijat tööle tõsisemalt mõtlema, on sageli need, mis toovad endaga kaasa **kõige sisukama ja edukama õppimise**. Suuna õppija oma vigu **parandama ja analüüsima** ning tehtud vigu ja analüüsi ka sinuga jagama – milline suurepärane viis päriselt protsessi kaudu õppimiseks ning hilisema eksimishirmu peletamiseks ja pealehakkamise turgu- tamiseks.
- **Enesetestimine, info mälust ammutamine.** Õpitava päriselt, pikaajaliselt meeldejätmiseks on tõhusad strateegiad, mille peale esmapilgul ei tulekski. Üheks tõhusaimaks võiks pidada **vaba meenutamist, info oma mälust ammutamist, (enese)testimist**. Olukord, mis suunab mälusisusid taas ja taas aktiveerima, muudab need mälusisud tugevamaks kui ilma sellise meenutamiseteta. Seega, loo õppijale võimalused enesetestimiseks. Selgita õppijale, miks nurjab materjali enne enesetestimist kiirelt üle vaatamine tõelise õppimise ja tõhusa meeldejätmise ning anna omapoolseid suuniseid, kuidas õppija oma õppimise tulemuslikkust testida saaks. Pea meeles, et testimise peamine eesmärk ei pea olema teadmiste hetkeseisu teadasaamine, **vaid testimine ise ongi õppimine!** Just meenutamise, teadmiste mälust välja õngitsemise ajal toimub nende tõhus meeldejäamine, teadmiste püsivaks muutumine. Kinnita seda teadmist õppijale näiteks sellega, et võimaldad õppijal teha eneseteste, eriti hea, kui õppija saaks neid sooritada lugematu arv kordi. Mida rohkem, seda uhkem! Ning ära unusta põhjendada, miks testimine niivõrd kasulik on. Nii mõistab ka õppija, et räägid enesetestimise kasulikkusest ikka ilmselt tõtt.
- Testimisele või enesetestimisele vastandub sageli kasutatav õpistrateegia, mille **ebatõhusus** on korduvalt

tõestatud – **materjali korduv läbilugemine**. Kui tahad, et õpilased omandaks mingi materjali õpikuteksti põhjal, juhi õppijate tähelepanu sellele, et nad teksti lihtsalt korduvalt läbi lugema ei hakkaks. Uuringutes on näidanud, et väga suur osa õpilasi kasutab õppimisel kordamise ning kinnistamisena materjali korduvat läbilugemist, sest see tekitab mõnusa oskamise-teadmise-mäletamise tunde, mis on aga suuresti illusioon. Põhjus, miks materjali korduvat läbilugemist nii suurel määral kasutatakse, on see, et teksti korduval lugemisel muutume me selles vilunumaks, tekstis sisalduv muutub meie jaoks äratuntavaks, mis omakorda loob **illusiooni**, et meile ongi materjal meelde jäänud ja kinnistunud ning valitud õpistrateegiast, kordamisest, ongi kasu olnud. Paraku see aga nii ei ole ning kui õppija ei ole materjaliga sõna otseses mõttes maadelnud, seda enda jaoks ümber struktureerinud, pole õpitava enese omaks mõtlemist ehk tegelikku õppimist enamasti toimunud.

- **Pausid ehk sama asja õppimise ajas hajutamine**. Suuna õppijaid õppimist ajas hajutama ja õppima pausidega. Ehkki õppijale endale võib tunduda, et kui ta ühe ja sama asja õppimisele järjeapanu pikalt aega pühendab, on see tõhus, on uuringud näidanud vastupidist – just õpitava **õppimine-unustamine-õppimine-unustamine** ehk siis vahepeal **õpitava “rahulejätmine”** ning taasaktiveerimine on seotud selle **pikaajaliselt meeldejäamisega**. Suuna lapsi vahepeal teist õppeainet õppima ja siis näiteks võõrkeele sõnu veelkord testima, ole **ajapaindlik** ja julgusta õppimisse **pause tegema**. Ehk siis võimalda “sutsakatenä” õppimist! Selgita õppijale, et pausid pole niivõrd vajalikud ajule puhkuse andmiseks, kuivõrd selleks, et vahepealne “unustamine” õppimise kasuks tööle panna. Hüllem, mis hetkel võib juhtuda, on see, et kodus kulub iseseisvalt õppides ülesannetele rohkem aega ning mitmel ainel on ajalised tähtajad - ajalise piirangu hindelised testid lükkavad õppijaid pigem materjali paanilise juttiõppimise kui mõistliku hajutatud õppimise poole. Ärevuse kasvades õpib laps tunde ja tunde järjest, kuna tal justkui ei olegi hetke pausi tegemiseks. Massharjutamine ei ole aga tõhus õppimisviis ning lõppkokkuvõttes on pikaajaline kasu nullilähedane, ehkki vahetult õppimisele järgnev test võib edukalt sooritatud saada.
- **Konteksti ja lähenemisnurkade vaheldamine** – suuna ja julgusta õppijat õppima sama asja mitme nurga alt, mitmel erineval viisil, mitme küsimuse valguses. Samuti võiksid toetada õppijat, et ta tunneks end piisavalt turvaliselt, et murda välja mugavustsoonist. Näiteks on nii õpetajale kui õppijale mugav ja emotsionaalselt turvaline, kuid mitte kuigi kasulik lahendada pikka aega järjest vaid ühte laadi ülesandeid, olgu selleks siis ajavormide järjestikku õppimine võõrkeeles või samatüüpsete tekstülesannete lahendamine matemaatikas. Tõeliste taipamiste-õppimiseni jõudmiseks on hea **aju aeg-ajalt meelega segadusse ajada** (nt õppida ajavorme läbiseigi, mitte järjestikku), et sel oleks võimalik segaduserägastikus aktiivselt korda ja mustreid otsida, õppida valesid teetsi ära tundma ja vältima ning õigeid teetsi ka muutunud oludes üles leidma. Mida enamates vaadetes mis tahes probleemile läheneda, seda sisulisem saab teemakohane arusaam ning seda tõenäolisem on, et see taipamine jääb õppijaga pikemaks ajaks kui vaid lõpueksami sooritamiseni. Muidugi ei tohi siin unustada seda, et segadusetunde lainetuses on hea ja kasulik toimetada vaid juhul, kui õppija tunneb end turvaliselt ega pea muretsema, et võib selle kõige käigus näida harukordselt rumal või saada karistatud halva hindega hetkel, kui tema jaoks on õppimisprotsess alles pooltel teel.
- **Pingutust nõudvad ülesanded**. Julgusta õppijaid lahendama keerulisemaid, pingutust nõudvaid ülesandeid. Selgita, miks **lihtsad ülesanded** on tegelikult **õppija väärtusliku aja raiskamine**. Anna aega kodus pusimiseks ja võimalus selle keerulise pusimise juures rahuneda ja sellest õppida. Õpeta õppijaid **pingutust nautima** ja mõistma, et pingutusega kaasnevat aeg-ajalt üsnagi ebameeldivat tunnet on võimalik enda jaoks alguses talutava ja hiljem ehk isegi nauditavana mõtestada, kui teada, mida pingutus aju jaoks tegelikult tähendab. Tuleta seda õppijale ikka ja jälle sõbralikult meelde!
- **Töömäluga arvestamine**. Selleks, et õppimine päriselt ka toimuks, on oluline arvestada töömäluga. Inimese töömällu koondatakse kogu parasjagu käimasoleva ülesande jaoks vajaminev info, mida on vaja meeles pidada ja hallata. Meie töömälu maht on aga piiratud, selle võimekust saab mõõta ühikutes ning töömälu mahuks loetakse 4 +/- 1 (ehk siis 3-5) ühikut. Õppija töömälu nõuab ruumi **tahtlik tähelepanu** (nt ülesandele teadlik tähelepanu suunamine ja tähelepanu ülesandel hoidmine), **pidurdusprotsessid** (nt kui õppija püüab teadlikult pidurdada tähelepanu muule hajumist) ning **tahtmatu tähelepanu** (nt kõrvaltoas töökõnet pidav vanem

või nuttev väikevend). Seetõttu jääb õppijal õpitavaga tegelemiseks vähem ressursse. Suuna ülesannet andes sellele õppija tähelepanu, kuid püüa ka arvestada, et nuttev väikevend või töökõnet tegev vanem on hetkel kodudes reaalsus. Siinkohal saad õppijat aidata ülesannetega, mille sooritusaeg ei ole fikseeritud konkreetsele kellaajale, vaid jätab õppijale võimaluse sooritada seda tema töömälu jaoks kõige sobivamal ajal.

- **Keskkonna erisustega arvestamine.** Keskkond, kus lapsed hetkel õpivad, on väga erinev. Õpetajana ei tea ega näe sa õppijate keerulist või vähem keerulist olukorda kodus. Küll tahaks kujutleda kõiki oma tuppvaiksel ja mõnusalt õppima, kuid reaalsus võib olla midagi, mille peale õpetajal on raske tulla. Kodus võib õppijal olla palju segajaid, millest sa õpetajana teadlik ei ole – väikesed vennad-õed, kodus töötavad vanemad, kehv enesetunne ning tervis (praegu ju ei saa tervislikel põhjustel “koolist puududa”), halb internetiühendus, külm tuba, tühi kõht. Ülesandeid, mis annavad õppijale võimaluse oma õppimise aega valida, võivad hetkel olla nii mõnegi lapse ainus võimalus õppimisele keskenduda ja päriselt ka midagi õppida. Juba pisike **autonoomiatunne** võib teha suure triki. Vahel ilmneb lastes distantsõppele sattumisel ootamatu ennastjuhtivus. Selgitus võiks olla, et nad kogevad õpikeskkonnas autonoomiat – vähemalt miski on õpilase enda kontrolli alla liikunud – tegevustele lähenemise viis, aeg, koht või mingi muu tegur, mida nad saavad ise suunata. Sisuliselt saavad nad võimaluse **ise õpiülesanded lähemale hiilida**, ilma et keegi seda kontrolliks, soorituse kiirust-edukust vaikimisigi hindaks ning õpilasele mõtlemise, tundmise ja tegutsemise viise peale suruks.
- **Ja nüüd ehk tähtsaimgi – millal sinu õpilased õpitu üle mõtleavad?** Uuringud on näidanud, et aju saab töötada kahes modaalsuses - keskendunud ja hajusmodaalsuses; ta ei saa nendes töötada korraga ning edukuseks on äärmiselt oluline nende mõlema vaheldamine – ehk siis mitte lõputu algoritmipõhine ülesandelahendamine ega ka mitte lõputu sihitult mõlgutamine – vaid üks ja teine kordamööda. Teisisõnu näib, et meil on vaja endale meelde tuletada, et lugemine-lahendamine-projektitööd-jne on mingis mõttes vaid õppimise esimene samm – see on **keskendunud**, probleemile suunatud, enamasti teadaoleva lahenduskäiguga tegutsemine. Õppimise teine, täpselt sama oluline sisuline samm on **hajusmõtlemine** – näiteks pealtnäha ehk õpitu kõrvale panemine ja millegi muu, keskendumist mitterõõndva tegemine (põllu kündmine, nõude pesemine vms); või siis täitsa tegevusetu huupi mõlgutamine, **fredjüssilik pilvivaatav molutamine**, mille käigus saavad mõtted ära minna või siis sundimatult, ilma sihiteadliku probleemilahenduse püüdluseta, hoopis peale tulla. Nendel hetkedel saavad uutes seostes aktiveeruda varasemalt keskendunud õpitud mälusisud – need on hetked, millal päriselt võivad tulla **head ideed** või võib **päriselt aru saada** ühe või teise õpitud asja **tähendusest, rakendusest, seostest valdkondade vahel** jne. Väliselt võib õppimise sisulisim osa seega välja näha kui aknast välja vahtimine, koeraga jalutamine või muna vahustamine koogiküpsetamiseks. Kas õpetajad, õpilased ja vanemad teavad, kui väärtuslik on molutamine, ja võimaldavad seda oma õpilastele, iseendale ning oma isiklikele lastele?

## KOKKUVÕTTEKS

Hariduspsühholoog Barry Zimmermann on seostanud metakognitiivset teadlikkust enesejuhitud õppimisega ning ütleb, et **enesejuhitud õppijad on oma õpiprotsessis metakognitiivselt, motivatsiooniliselt ja käitumuslikult aktiivsed osalised**, kes planeerivad, organiseerivad, juhendavad, kontrollivad ja hindavad oma õppimist erinevates õpiprotsessi etappides.

Hetkeolukorras, distantsõppel, on õpilaste jaoks sellekohane tugi ja õpetused eriti olulised. Need oskused ei teki aga üleöö ega arene instinktiivselt vanusega, samuti ei piisa siin põgusast tutvustamisest. Neid teadmisi ja oskuseid on õppijas vaja arendada järjepidevalt, tunnitegevustesse ja tagasisidesse lõimitult.

Distantsõpe ei ole kontrolltöö teemal “Ennastjuhtiv õppija”. See ei ole aeg ütlemaks: “Uju või upu!” See on võimalus näidata õppijatele, kui oluline on olnud kõik see, millest koolis koos õppides rääkinud olete, mida nendega koos õppinud olete, või juhul, kui te seda veel teinud ei ole, siis on nüüd viimane aeg endale start anda.

Jaksu ja üksteise mõistmist meile kõigile!

## ALLIKAD

- Videoõpik "Õppimine ja psühholoogia" aadressil [edidaktikum.ee/et/content/õppimine-ja-psühholoogia](http://edidaktikum.ee/et/content/õppimine-ja-psühholoogia)
- Bjork, R. A., Dunlosky, J., & Kornell, N. (2013). Self-regulated Learning: Beliefs, Techniques and Illusions. *Annual Review of Psychology*, 64, 417–444.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. R. Glaser (toim.) *Advances in Instructional Psychology* (lk 77–165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cardinale, J. A., & Johnson, B. C. (2017). Metacognition modules: A scaffolded series of online assignments designed to improve students' study skills. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 18.
- Chaterdon, K. (2019). Writing Into Awareness: How Metacognitive Awareness Can Be Encouraged Through Contemplative Teaching Practices. *Across the Disciplines*, 16, 50–65.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 99–136.
- Jõgi, A.-L., & Aus, K. (2015). Õpipädevus. E. Kikas ja A. Toomela (toim.). Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine (lk 112–147). Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Lawson, M. J., Vosniadou, S., Van Deur, P., Wyras, M., & Jeffries, D. (2019). Teachers' and students' belief systems about the self-regulation of learning. *Educational Psychology Review*, 31, 223–251.
- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., & Lin, Y. G. (1985). Teaching learning strategies. *Educational Psychologist*, 20, 153–160.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422–450.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31
- Soderstrom, N. C., & Bjork, R. A. (2015). Learning versus performance: An integrative review. *Perspectives on Psychological Science*, 10, 176–199.
- Stewart, J., & Landine, J. (1995). Study skills from a metacognitive perspective. *Guidance & Counseling*, 11, 16–20.
- Zimmerman, B. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307–313.