

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Kädi Sisask

KLASSIÕPETAJATE TEGEVUSED EMAKEELETUNNIS EESTI KOOLIDE

3. KLASSIDE NÄITEL

magistritöö

Juhendaja :Krista Uibu

Läbiv pealkiri: Õpetajate tegevused emakeeletunnis

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Krista Uibu, Ph.D.

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees:

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2013

Klassiõpetajate tegevused emakeeletunnis Eesti koolide 3. klasside näitel

Resümee

Klassiruumi organiseerimine hõlmab kolme aspekti: käitumise reguleerimine, õpetaja tegevuste produktiivsus ja õppimise juhendamine. Magistritöös uuriti kolme klassiruumi organiseerimise tegevust Eesti koolide 3. klassis emakeelt õpetavate klassiõpetajate näitel. Uurimuses osales 48 õpetajat 28 Eesti üldhariduskoolist. Selgus, et klassiruumi organiseerimise kolme tegevuse vahel on erinevused. Õpetajate tegevused seostusid ka nende tööstaažiga. Ilmes, et kuni 5aastase õpetamiskogemusega õpetajad said klassiruumi organiseerimise tegevuste rakendamisel kõige madalamad skoorid ning üle 21 aastase õpetamiskogemusega õpetajad kõige kõrgemaid skooore. Käesolev uurimus lükkab ümber mõningad varasemad seisukohad, mis on seotud klassiruumi organiseerimise tegevustega. Töös ei leitud statistiliselt olulist erinevust õpetajate tegevuste vahel seostatuna klassi suurusega, ega õpetamistegevustes õppetunni lõikes. Õpetajate tegevused olid ühe ainetunni kahel vaatlusperioodil stabiilsed. Käesoleva magistritöö tulemuseks saadud teave on olulise tähtsusega kõigile sihtgruppidele klassiruumi organiseerimise tegevuste raskendamisel.

Märksõnad: klassiruumi organiseerimine, käitumise reguleerimine, õpetaja produktiivsus, õppimise juhendamine, õpetamiskogemus

Primary school teachers' activities in mother tongue lessons based on Estonian 3rd grades

Abstract

Classroom organization domain includes three dimensions: behaviour management, teacher productivity and instructional learning formats. Master's thesis examined three dimensions based on Estonian class teachers in 3rd grade native language lessons. The study involved 48 teachers from 28 schools of Estonia. The study revealed, that between classroom organization dimensions is discrepancy, which will give us an opportunity to address separately to these dimensions. There was also a link between teachers working experience and three dimensions. It appeared that teachers with 5 years experience implemented weaker scores in classroom organization than teachers with more than 21 years of service. Study refutes some earlier opinions related to classroom organization dimensions. This study showed no significant difference between class size and organization dimensions compared to lesson time. Results in Master's thesis are crucial for all target groups engaging classroom organization dimensions.

Keywords: classroom organization, behaviour management, teacher productivity, instructional learning format, teacher working experience

Sisukord

Sissejuhatus	5
<i>Klassiruumi organiseerimine</i>	<i>5</i>
<i>Käitumise juhtimine</i>	<i>8</i>
<i>Õpetaja tegevuste produktiivsus</i>	<i>9</i>
<i>Õppimise juhendamine</i>	<i>10</i>
<i>Emakeeleõpetajate tegevused</i>	<i>12</i>
<i>Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid</i>	<i>12</i>
Metoodika	13
<i>Valim ja protseduur</i>	<i>13</i>
<i>Mõõtevahendid</i>	<i>14</i>
<i>Analüüsimeetodid</i>	<i>15</i>
Tulemused	15
Arutelu	17
Kasutatud kirjandus	20

Sissejuhatus

Õpilase ja õpetaja suhete kvaliteet on oluline tegur õpilaste õppimisel ja akadeemilise tuleviku seisukohalt (Pianta, La Paro, Payne, Cox, & Bradley, 2002). Kinnitust leiab ka haridusteooriast, mis väidab, et õpilase ja õpetaja vaheline koostöö on esmane tarve, mis hõlbustab õppimist ja lapse arengut (Rutter, & Maughan, 2002). Üldise haridusteooria järgi on õpetaja suhted õpilastega kriitilise tähtsusega laste arengule (Pianta, 1999). Õpetaja-õpilase suhete kvaliteeti on laste arengus näidatud mitmel viisil: laste samaaegne areng mitmes valdkonnas, sealhulgas õpitulemustes, psühhosotsiaalses toimetulekus, motivatsioonis ja õppimisele pühendumises (Sabol & Pianta, 2012).

Mitmed uurijad on keskendunud sellele, millised tegurid mõjutavad õpilaste akadeemilisi tulemusi (vt Anderson, 2004). Rõhutatakse, et erinevus õpetajate efektiivsuses on suurim mõjutegur õpilaste akadeemiliste tulemuste erinevusel, ületades õpilaste arvu klassis ja klassi heterogeensuse tegurid (Darling-Hammond, 2000). Mõned uurijad väidavad, et mõningad tegurid nagu klassi suurus, õpetaja kvalifikatsioon, kooli suurus ja koolisesed muutused võivad olla olulise tähtsusega, kuidas õpilased õpivad (Anderson, 2004). Sanders ja Rivers (1996) leidsid, et õpilased, kes kooliaastate vältel on sattunud õppima mitmete ebaefektiivsete õpetajate juurde, ilmutavad madalamaid akadeemilisi tulemusi ja vähem huvi õppimise vastu kui need õpilased, kes õppisid tõhusa õpetaja juures. Murtaza, Khani, Khaleeqi ja Saeedi (2012) arvates on raske defineerida tõhusat õpetamist ja õpetajat, kuna erinevate õpetamisstiilidega inimesed võivad olla võrdselt efektiivsed ning ühest viisi parimaks õpetamiseks ei ole. Järelikult, õpetaja tegevused klassiruumis ja õpetamisprotsess ise mõjuvad õpilaste õppimisele rohkem kui õpetaja isikuomadused (Aslam & Kingdon, 2011).

Käesolevas magistritöös analüüsitakse Eesti koolide 3.klassi õpetajate tegevusi (käitumise reguleerimine, õpetaja produktiivsus, õppimise juhendamine). Töö teoreetilises osas antakse ülevaade õpetajate tegevustest ning varasematest uurimustest. Uurimuse eesmärgiks on välja selgitada Eesti koolide emakeeleõpetajate tegevused, kuidas saavad õpetajad hakkama klassiruumi organiseerimisega ning kuidas on tegevused omavahel seotud. Samuti uuriti, millise õpetamiskogemusega õpetajad on õpetamises edukamad ning kuidas mõjutab klassi suurus õpetaja tegevusi.

Klassiruumi organiseerimine

Klassiruumi organiseerimine koosneb mitmest erinevast protsessist, mis on seotud õpilaste aja, käitumise ja tähelepanu organiseerimisega ning korraldamisega klassiruumis (Emmer, & Stough, 2001). Sellist klassi, kus õpilased käituvad hästi, töötavad järjepidevalt etteantud

ülesannetega ning on hõivatud õppimistegevustega, peetakse parimaks klassi funktsioneerimise võimaluseks (Evertson, & Weinstein, 2006). Kaufman (2000) kirjeldab klassiruumi organiseerimist kui käitumist, mis hõlmab endas nii füüsilist struktuuri kui ka protseduuride süsteemi, mille abil edendatakse klassiruumi toimimist ja õpetamise efektiivsust. Hea organiseerimine vähendab õpilastes arusaamatusi, pingeid ning segavat käitumist; süvendab õpilastes võimet iseseisvalt klassis hakkama saada ja suurendab õpilaste omavahelist suhtlemist. Rothstein-Ficsh ja Trumbull (2008) defineerivad klassiruumi organiseerimist järgnevalt: õpetaja struktureerib klassiruumis õpilaste koostoimimist ja tegevusi, mis edendavad õppimist (sealhulgas suhtlemist, õpilaste omavahelisi suhteid, õppimiseks kuluvat aega ja õppimiseks tarvilike asjade paigutust). Uurimusest organiseerimistegevuste ajalise jaotuse kohta leiti, et õpetajad kasutavad klassiruumi organiseerimise tegevusi rohkem tunni alguses (Bru, Stephens, & Torsheim, 2002). Terve õppeaasta lõikes kasutatakse tegevusi enam aasta alguses ning vähem aasta keskel ja lõpus (Cameron, Connor, & Morrison, 2005).

Brophy ja Good (1986) ning Anderson, Evertson ja Emmer (1980) on jõudnud järeldusele, et olenevalt sellest, kui palju aega õpilased tegelevad akadeemiliste tegevustega (lugemine, kirjutamine, arvutamine jmt), oleneb sellest, kui hästi oskab õpetaja organiseerida ja juhtida klassiruumi kui tõhusat õppimise keskkonda. Järelikult algab klassiruumi organiseerimine juba varajases koolieas, kui õpilased on avatud kujundama oma arusaamu klassiruumi keskkonnas, mis koosneb märkimisväärsest osast reeglite ja protseduuride õpetusest. Selline väide tugineb eeldusele, et õpilased, kes teavad, mida neilt oodatakse (st õpetajad on kehtestanud kindlad reeglid ja sõnastanud selged ootused), pühendavad iga järgneva õppeaastaga üha rohkem aega õppimisele (Cameron et al., 2005).

Farberi ja Finni (2000) uurimuses klassiruumi organiseerimise mõjust õpilaste käitumisele ning õpilaste akadeemilisele edukusele leiti nende vahel positiivne seos. Uuringus osales üle 4000 õpilase, kes olid erineva suurustega klassidest: väike klass koosnes 13–17 õpilasest, suur klass 22–26 õpilasest. Uurimuses leiti, et väiksemates klassides näitasid õpilased õppimises üles suuremat entusiasmi ja tegid suuremaid jõupingutusi heade hinnete nimel, kulutasid tunnis ülesannete lahendamisele maksimaalselt tunniaega ning olid haaratud aktiivselt õppimisse. Väiksemate klasside puhul esines ka vähem korrarikumisi kui suuremates klassides. Lisaks märgiti, et väiksemate klasside õpetajad tegelesid õpilastega rohkem huvipakkuvate teemade arutamise ja kuna vähem oli vaja teha jõupingutusi klassiruumi organiseerimiseks. Uurides klassiruumi organiseerimise kestvat mõju õpilaste

käitumisele, leiti, et see kattub selliste käitumise tegevustega nagu kiitus ja karistus (Farber & Finn, 2000).

Uurides seoseid klassis õpilaste arvu ja õpetamise vahel, viidi läbi uurimus 7–11 aastaste õpilaste hulgas (Blatchford, Russel, Bassett, Brown, & Martin, 2007). Tulemused näitasid selget erinevust väikese ja suure klassi õpetaja-õpilase koostöös. Suuremaarvulistes klassides ilmes, et õpilane on rohkem publikuks, kuna õpetajal puudub õpilastega üks-ühele kontakt. Seevastu väiksemates klassides leiti, et õpilastel on aktiivsem kontakt õpetajatega ning märgati aktiivsete meetodite laialdasemat kasutamist õppetunnis. Huvitavaks peeti asjaolu, et kogu klassi poole pöördumine toimus suurema tõenäosusega just suuremaarvulistes klassides. Blatchford jt (2007) tõid ka välja, et õpetajate jaoks on käitumise reguleerimine probleemiks just suuremates klassides. Väiksemates klassides saavad õpetaja pöörata rohkem tähelepanu õpetamise ja õppimise protsessile ning vähem kulutada aega distsipliini ja korralduste jagamisele (Wilson, 2002).

Ometigi on mitmed uuringud näidanud, et ei ole olulist seost õpilaste arvu ning nende akadeemiliste tulemuste vahel (Blatchford, Bassett, & Brown, 2011; O'Sullivan, 2006). On välja selgitatud, et suuremaarvulise klassi õpilased ei oma madalamaid akadeemilisi tulemusi kui väiksemaarvulise klassi õpilased. Teisalt leiti erinevus klassiruumi organiseerimisel. Nimelt klassis, kus õpilaste arv oli väiksem, tegelesid õpilased aktiivsemalt ülesannetega ning segavat käitumist esines vähem. Vastupidine efekt oli suuremaarvulises klassis, kus ülesannetega tegeleti passiivsemalt ning segavat käitumist esines rohkem (Hattie, 2005). O'Sullivan (2006) toob oma töös välja, et erinevus klassi suuruste vahel võib olla oluline töö algusaastatel. Eelmainitud uurimus tõi välja ka suuremaarvulise klassi positiivseid külgi: õpilased töötavad rohkem eakaaslastega (tugev sotsialiseerumine), õpilased tegelevad ülesannetega ka siis, kui puudub pidev järelevalve (on õppimises iseseisvamad).

Kaufman ja Moss (2010) küsitlesid aga 42 tudengit, kes õppisid viimast aastat magistrantuuris, omandamaks alg- ja põhihariduse õpetaja eriala. Küsimused olid klassiruumi organiseerimise ja juhtimise arusaamadest, pidades silmas küsitletavate tudengite varasemat koolitust ja uskumusi heast õpetusest. Uurimuses esitati üheksa avatud küsimust, millega uuriti arusaamu organiseerimise (nt *Defineeri hästi organiseeritud klassiruumi. Milliste tegevustega saad organiseerida klassiruumi?*), juhtimise ja klassiruumis kehtestavate reeglite kohta. Vastustest selgus, et küsitletavad kavatsesid organiseerida ja juhtida klassiruumi autoriteetselt, ning muude küsimuste vastused (nt *Milliseid samme kavatsed läbida saavutamaks head klassiruumi juhtimist? Millistele klassiruumi organiseerimise teemadele tahaksid rõhku panna alustades õpetamist?*) näitasid eelistusi õpilasekeskseks ja

konstruktivistlikuks õppimiseks. Õpilase kaasamist organiseerimisse mainiti vähe. Vastanud tudengid viitasid klassiruumi organiseerimisele kui õppimise juhtimise ühele osale. Vaadeldes samme, mida küsitletavad ette võtaksid, et klassiruumi juhtida, toodi välja reeglite kehtestamine, ootuste, preemiade ja käitumise tagajärgedele rõhumine. Märgiti ka tähtsamaid klassiruumi organiseerimise tegevusi, kus peamine oli selgete reeglite ja käitumise tagajärgede kehtestamine.

Uurimus klassi organiseerimisest näitas, et organiseerimine on tõhusa ja hästi juhitud klassi üks eeldusi (Cakmak, 2008). Klassis, kus õpilased teavad, kus asju hoitakse ja kuidas toimida, mõistavad püstitatud reegleid ning saavad iseseisvalt klassis toimetamisega hakkama, suureneb õppimisele jääv aeg. Kui aga õpilased näevad organiseerimist käitumist kontrolliva tagajärjena, mitte tõhusa õpikeskkonna loojana, võib õppimine ise jääda tahaplaanile. Kaufman ja Moss (2010) peavad oluliseks, et organiseerimine kui pedagoogiline konstruktsioon peaks olema erialaste teadmistaasi keskmeks ning tõstma organiseerimise peamiseks õppimise tingimuste loojaks.

Käitumise juhtimine

Käitumise juhtimist on defineeritud kui otsustavat ja ennetavat õpetaja käitumist õpilaste korrarikkumiste vähendamisel ja õppimise kaasamise edendamisel. Seega, kasutades strateegiliselt meetmeid (nt reeglite kehtestamine, tagajärgedele osutamine) korrarikkumiste kõrvaldamiseks või vähendamiseks ning hea õpikeskkonna taastamiseks, on õpilaste käitumise juhtimisel põhiroll (O'Neill & Stephensen, 2011). Segava käitumisega õpilased kogevad vähem õppimisega seotud tegevusi ning seetõttu saavad madalamaid hindeid. Testides ja kontrolltöodes oli segava käitumisega õpilaste tulemused teistest madalamad (Oliver, Wehby, & Reschly, 2011). Grimm (2007) ning McClelland, Morrison ja Holmes (2000) on uurinud seoseid õpilaste käitumise ja akadeemiliste saavutuste vahel. Selgus, et segav käitumine on seotud madalate tulemustega ning madalad tulemused tekitavad omakorda segavat käitumist juurde.

McArdle ja Hamagami (2001) uurisid longituudses uuringus seoseid õpilaste probleemse käitumise ja lugemistulemuste vahel. Nad leidsid, et nõrgad tulemused lugemises olid tõukeks järsule käitumisprobleemide tõusule, mis omakorda annab toetust väitele, et madalad tulemused on käitumise muutuste üks põhjustaja. Stuhlman jt (2009) leidsid, et akadeemilised oskused viisid muutusteni õpilaste käitumises ja käitumine omakorda muutusteni akadeemilistes tulemustes.

Akey (2006) viis läbi samalaadse uurimuse, kus vaatles õpilaste hoiakuid ja käitumist ning selle mõju akadeemilistele tulemustele. Järeldustes tõdeti, et toetav õpetaja, kellel on selged ja kõrged ootused käitumise suhtes, on õpilaste õppimisse kaasamise ja pädevuste arendamise arengu võtmeks. Uurimus näitas, et mida varem õpetajad hakkavad õpilastesse süstima usku, et nad saavad hästi hakkama, seda kindlamini õpilased ka häid tulemusi saavutavad (Taylor, 2009). Kuna õpilaste arusaamad oma võimetest on võtmeks aktiivsele tegevusele koolis ja õppimises, peaks kooli eesmärk olema suurendada positiivseid emotsioone, mida saadakse heade tulemuste saavutamisel (Smith, 2004). Need õpetajad, kelles õpilased käitumise juhtimisel näevad kui toetavat ja selgete ootustega juhendajat, aitavad luua õhkkonda, kus õpilased tunnevad end oma tegevustes kindlalt ja oma õppimise juhtivat.

Õpetaja tegevuste produktiivsus

Õpetaja tegevuse kvaliteet koosneb õpetamise teooriast ja õppimise akadeemilisest ülesehitusest (Beusaert, Segers, & Wiltink, 2013). Mitmed uurimused (Entwistle, Skinner, Entwistle, & Orr, 2000; Prosser, Ramsden, Trigwell, & Martin, 2003) näitavad, et õpetajad, kes suunavad õpilasi süvaõppe lähenemisviiside järgi õppima, annavad selgeid ja kasulikke selgitusi tunni teemast lähtuvalt, abistavat tagasisidet, motiveerivad õpilasi andma endast parimat ning on huvitatud õpilaste arvamustest.

Mitmed uurimused õpetaja produktiivsusest näitavad, et õpetaja tegevused on õpilaste õppimise tähtsaim mõjutaja (Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005; Rockoff, 2004). Ometigi on vähe teada selle kohta, mis muudab mõned õpetajad õpilaste akadeemilisi tulemusi edendades teistest produktiivsemaks (Harris & Sass, 2010). Üks võimalik seletus, miks uurijad ei ole suutnud neid õpetajatöö tulemuslikkuse olulisi tegureid välja selgitada, on asjaolu, et ei ole suudetud kindlaks määrata näitajaid, mis tõeliselt piiritleks õpetaja tõhusust (Rockoff, 2004).

Sageli on õpetaja produktiivsuse uurimustes märgitud, et äsja alustanud õpetajad on vähem produktiivsed nendest õpetajatest, kes omavad pikemaajalist töökogemust (Chetty, Friedman, & Rockoff, 2012). Samas on tõdetud, et pärast paariaastast töötamist tõuseb produktiivsus märgatavalt (Harris & Sass, 2007; Rivkin et al., 2005). Uurimus õpetaja produktiivsusest näitas, et õpetajad, kelle töökogemus on suurem kui 20 aastat, on õpetamisel efektiivsemad kui äsja alustanud pedagoog. Samas ilmes, et kogenumad õpetajad (töökogemust üle 25 aasta) võivad kõrgemas kooliastmes olla vähem produktiivsemad kui väiksema töökogemusega õpetajad (Rice, 2010).

Selleks, et saada selgust õpetaja produktiivust mõjutavate tegurite (nt põhioskused, ainealased teadmised, teadmised õpetamisest) seostest õpilaste akadeemiliste tulemustega, tuleks analüüsida seoseid vaatluse teel õpetajale antud hinnangute ja õpilaste saavutuste vahel (Darling-Hammond, 2010). Selgus, et sellised omadused nagu õpetamiskogemus ja omandatud kraad ei määra õpetaja produktiivsust nii nagu isiksuseomadused. Õpetaja produktiivsus moodustub suuresti intelligentsusest ja heast ainealaste teemade tundmisest, samuti ka sellistest isiksuseomadustest nagu motivatsioon ja entusiasm (Harris & Sass, 2010).

Gordon, Kane ja Straiger (2006) peavad kõige lihtsamaks viisiks õpetaja tõhususe kindlaks määramisel mõõta akadeemilisi tulemusi õpilastel, keda nad õpetavad. Darling-Hammond (2010) pakub välja, et õpetajad peaksid kirja panema oma tööplaanid ja õppetöö kava, võtma tunnid videolindile ning hiljem enda õpetamist analüüsima ning koguma juurde õpilaste töid, et paremini hinnata nende edasiminekut õppetöös.

Õppimise juhendamine

Õppimise juhendamist seletatakse õpetaja kutsestandardist lähtuvalt õpetaja põhitegevuste alusel järgnevalt: õpilaste õppe sisust, eesmärkidest ja õpitulemustest teavitamine; erinevate seoste väljatoomine ainevaldkondade vahel; õpilase eale ja võimetele vastavate meetodite ja õppevormide kasutamine (Õpetaja V kutsestandard, 2005). Efektiivne õpetamine ei ole rajatud üldistele tavadele, vaid selleks on mitmed õpilaste individuaalsusest juhitud otsused. Produktiivne õpetaja ei kasuta samu tegevusi igas tunnis, vaid reflekteerib pidevalt oma tegevust, jälgides, kas õpilased õpivad või mitte, ning selle põhjal kohandab oma edasisi tegevusi (Keesee, s.a.).

Õppimise juhendamise strateegiatest on Keesee (s.a.) välja toonud viis: otsene juhendamine, kaudne juhendamine, interaktiivne juhendamine, kogemusõpe, iseseisev õppimine. Otsene juhendamine tähendab kõige tavalisemat ja õpetajakesksemat õpetamist. Kõnealune strateegia hõlmab selliseid meetodeid nagu loeng, didaktiline küsitlemine, üksikasjaline juhendamine, drillimisharjutused ning demonstratsioonid. Otsene juhendamine on hea tunnis kindla informatsiooni edasiandmiseks või samm-sammult õpioskuste arendamiseks. Strateegia on hea ka teiste õpetamise meetodite tutvustamiseks või õpilaste aktiivseks kaasamiseks teadmiste süsteemi loomisel (Marchand-Martella, Slocum, & Martella, 2003). Uurimused, arutelud, probleemide lahendamine, otsuste tegemine ja avastamine on mõned tegevused, mida kasutatakse kaudse juhendamise iseloomustamiseks. Erinevalt otsesest juhendamisest on kaudne juhendamine peamiselt õpilasekeskne, kuigi need kaks strateegiat võivad üksteist täiendada. Kaudse juhendamise meetodite näitena võib tuua arutelu

peegeldamist, mõiste kujunemist, mõiste omandamist, probleemi lahendamist ja juhitud uurimist (Somerville & Leach, 2006).

Interaktiivne juhendamine tugineb suures osas arutelule ja selle teistega jagamise vahel. Strateegia võimaldab rühmatööde tegemist ning interaktiivseid meetodeid. Interaktiivsed meetodid koosnevad kogu klassi arutelust, väikeste rühmade või projektide arutelust, ülesannete kallal töötamisest kahe- või kolmekaupaga (Sessoms, 2008). Kogemusõpe on arutlev, õpilasekeskne ning suunatud tegevusele, kus õppimine on olulisem kui tulemused. Isiklik peegeldus saadud kogemustest ja kava koostamine, ühildades õpetused teiste põhimõtetega, on olulise tähtsusega efektiivses kogemuslikus õppes. Kõnealune strateegia suurendab oluliselt mõistmist ja teadmise säilitamist, võrreldes meetoditega, kus kaasatakse ainult kuulamist, lugemist või isegi vaatamist. Õpilased on tavalisest rohkem motiveeritud, kui neil on võimalus osaleda aktiivselt õppimises ja võimalus ise teisi õpetada, kirjeldades, mida nad parasjagu teevad (Atherton, 2011). Iseseisev õppimine viitab mitmetele juhendamismeetoditele, eelduseks edendada üksiku õpilase initsiatiivi, eneseusaldust ja enesetäiendamist. Selline õppimisviis võib toimuda ka paaris või rühmas, tähtis on vaid see, et õpetaja on veendunud selles, et õppijad on omandanud vajalikud oskused ülesande täitmiseks. Meetod on väga paindlik, seda saab kasutada nii suuremate juhendamisstrateegiatega terve klassi puhul, ühe või mitme õpilasega, samal ajal kui klass on hõivatud teise õppimismeetodiga (Keese, s.a.).

Lim ja Morris (2009) viisid läbi uurimuse, kus uuriti kombineeritud juhendamise mõju õpilaste õpitulemustele. Juhendamisviisi defineeritakse kui asjakohaste õpetamismeetodite ja erinevate õpetamistehnikate kasutamist. Kombineeritud õpe on üks kasutatav meetod, pakkudes mõtestatud õppimise kogemust (What Is Distance Learning?, s.a.). Sellise juhtimisviisi kasutamine on tõusuteel, sest õpetajad usuvad, et mitmekesine õppemeetodite kasutamine suurendab oluliselt õpitulemusi ja õpilaste rahulolu õppimisega. Uurimus on näidanud, et õppimise kvantiteet ja kvaliteet kannatavad, kui õppijad saavad ainult ühel strateegial põhinevat õpet (Lim & Morris, 2009). Osguthorpe ja Graham (2003) leidsid, et kombineeritud juhendamise meetod parandab õppimisega tegelemist, õpilastel on parem juurdepääs teadmistele. Kombineeritud juhendamine soodustab sotsiaalset koostööd ja suureneb õpetaja kohalolu õppimise ajal. Õpilaste õppiskogemusi ja -tulemusi hinnati paremaks neil õpilastel, kes õppisid kombineeritud juhendamise järgi. Kõnealusest Osguthorpe ja Graham (2003) uurimusest ilmes, et individuaalsed õpiperinevused on valdkond, millele tuleks rohkem tähelepanu pöörata, kui tehakse juhendamisega seotud otsuseid.

Autorid väidavad, et mitmed juhendamise meetodid (nt interaktiivne õpe, kogemusõpe) ei leia rakendust liigse individuaalse õpetamise vajaduse pärast.

Emakeeleõpetajate tegevused

Igal õpetajal on oma „käekiri“, mille abil ta juhib õppimise edenemist ning suunab õpilast (Hirsjärvi & Huttunen, 2005). OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uurimuses (Loogma, Ruus, Talts, & Poom-Valickis, 2009) selgus, et Eesti õpetajad kasutavad oma tundides enam struktureeritud õpetamist. Struktureeritud õpetamine hõlmab endas õpilastele selgete eesmärkide püstitamist, kindlaid rutiine kodutööde ning tunnitööde kontrollimisel, küsimuste esitamine kontrolli eesmärgil. Nüüdisaegse käsitluse kohaselt on keeleõppe tähelepanu kandunud vormilt sisule, oluline on edastada sõnum ja siis vorm.

Kaasaegsete keeleõppe arusaamade järgi ei ole vaja tõmmata jäika piiri keele ja kirjanduse õpetamise vahele, kuna nad on omavahel tihedalt seotud (Kleinschroth, 2003). Kõige esimene ettepanek õpetajate poolt eesti keele õppe tõhustamiseks oli lahutada eesti keel ja kirjandus eraldi õppeaineks (Valge, 2005). Selleks, et õppimine oleks võimalikult efektiivne, tuleb nii õppijal kui õpetajal läbi mõelda järgmised küsimused: (Õpetajal) Keda õpetame? Mida õpetame? Missugune on lähtetase? Mida õppijad ootavad? Missugused on vajadused? Missugune on teooria ja praktika vahekord? (Õppijal); Mida ootan? Mida vajan? (Campbell & Kryszewska, 2000).

Cameron, Connor, Morrison, & Jewkes (2008) uurisid klassiruumi organiseerimise seost lugema õppimisega. Klassis, kus õppeaasta alguses kulutatakse rohkem aega klassiruumi organiseerimise tegevustele, vähenes kooliaasta lõpuks organiseerimise tegevuste vajadus (Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky, & Seidenberg, 2001). Õpilased, kellele jagati õppeaasta vältel järjekindlaid organiseeritud tegevusi, saavutasid kõrgema lugemistaseme, võrreldes nende õpilastega, kes õppisid vähem organiseeritud klassiruumis. Lisaks leiti, et õpetaja tegevused klassiruumi organiseerimisel aitavad kaasa parema kirjaoskuse saavutamisele (Cameron et al., 2005). Selged ootused ja järjepidev tegevuste kasutamine annab õpilastele suurema eduvõimaluse.

Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada Eesti koolide I kooliastme klassiõpetajate tegevused emakeeletunnis. Aluseks võeti õpetajate vaatlused 3. klassis. Toetudes teooriale ja varasematele uurimustele, püstitati järgmised hüpoteesid.

1. Emmer'i ja Stough (2001) järgi koosneb klassiruumi organiseerimine erinevatest klassiruumi protsessidest, mis ühendavad endas õpilase aja, tähelepanu ja käitumise korraldamist. Võis oletada, et erinevate klassiõpetaja tegevuste rakendamise vahel klassiruumis võivad ilmuda erinevused. Kuigi õpetaja erinevad tegevused kuuluvad ühtselt klassiruumi organiseerimise alla, erinevad õpetajad üksteisest nende kasutamise määra poolest.
2. Uurides õpetaja tegevuste jaotust õppetunni lõikes, leidsid Bru jt (2002), et klassiruumi organiseerimise tegevusi kasutatakse kõige enam tunni alguses ning vähem tunni lõpus. Magistritöös püstitati hüpotees, et erinevatel vaatlusperioodidel õpetajate tegevused erinevad – sõltuvalt tunni teemast ja dünaamikast.
3. Varasemad uurimused kinnitavad, et äsja õpetamist alustanud õpetajad on vähem efektiivsed nendest õpetajatest, kes omavad pikemaajalist töökogemust (Harris & Sass, 2007; Rivkin et al., 2005). Rice (2010) väitis, et 20aastase töökogemusega õpetajad on efektiivsemad õpetajatest, kellel puudub kogemus, kuid ei oma kõrgemat efektiivsust 5aastase töökogemusega õpetajatest. Võis oletada, et pikemaajalise töökogemusega õpetajate tegevused on efektiivsemad.
4. Varasematest uurimustest nähtub, et väiksema- ja suuremaarvulise klassi õppeedukuse vahel on suur erinevus, mis eriti ilmneb käitumise reguleerimise rakendamisel (Blatchford et al., 2007). Erinevused on leitud ka klassiruumi organiseerimisel, kus väiksemaarvulistest klassides on õpilased aktiivsemad ning vähem segava käitumisega (Hattie, 2005). Seega võis oletada, et väiksemaarvulises klassis kulub õpetajal vähem aega käitumise reguleerimise ja õppimise juhendamise peale ning õpetaja ise on produktiivsem, kui suuremaarvulises klassis õpetav õpetaja.

Metoodika

Valim ja protseduur

Magistritöös kasutatud andmed koguti uurimuse „Eesti põhikooli efektiivsus“ raames (vt Toomela, 2009). Kokku võttis uuringust osa 29 erinevast üldhariduskoolist 48 klassiõpetajat, lisaks nende õpilased. Uuritus osalenud koolid valiti võimalikult erinevad.

Analüüsitavaid õpetajaid oli kokku 48, kellest kaks oli meessoost ning 46 naissoost. Õpetajate vanuste aritmeetiline keskmine on 42,5 aastat ning standardhälve 8,39. Õpetajana töötamise kogemus ulatus 1–39 aastani, keskmine tööstaaž oli 17,6 aastat. Dreyfus'i (1981) mudeli järgi, jagati õpetajad staaži põhjal nelja kategooriasse: algajad (tööstaaž kuni 5 aastat; 5 õpetajat), edasijõudnud (õpetajana töötanud 6–10 aastat; 8 õpetajat), asjatundjad (õpetamise

kogemus 11–20 aastat; 17 õpetajat) ning eksperdid (tööstaaž 21 või rohkem aastat; 16 õpetajat).

Klassiõpetajate tegevusi emakeeletundides filmiti 3. klassi sügisel. Et vähendada uurija mõju õpetaja tegevustele, ei viibinud uurijad ainetunni ajal klassiruumis. Ühe lindistatud videotunni pikkus oli umbes 45 minutit.

Mõõtevahendid

Õpetaja tegevuste uurimiseks on välja töötatud klassiruumi hindamise mõõtevahend (The Classroom Assessment Scoring system; CLASS; Pianta, La Paro, & Hamre, 2008).

Mõõtevahend võimaldab hinnata õpetaja käitumise kolme põhilist dimensiooni: emotsionaalset tuge, klassiruumi organiseerimist, juhendavat tuge. Käesolevas magistritöös hinnati klassiõpetajate klassiruumi organiseerimist.

CLASS mõõtevahend koosnes kahest osast: vaatlustabelist ning hindamistabelist. Hindamise läbiviimisel loeti esmalt õpetaja tegevuste üldkirjeldust, seejärel detailsemat kirjeldust ning täideti vaatlustabel ning hindamistabel. Vaatlustabel oli jaotatud ajalisteks perioodideks (4 tsükliks, igaüks 20 minutit). Sinna märgiti tähelepanekud olukordadest ja sündmustest, mida hiljem analüüsiti. Iga vaadeldava perioodi kohta täideti eraldi vaatlustabel. Hindamistabel oli samuti perioodipõhine ning sinna märgiti õpilasarühma taustaandmed – tunni teema ja õpilaste arv klassis. Klassiruumi organiseerimisel hinnati kolme aspekti: õpetaja käitumise reguleerimist, õpetaja tegevuste produktiivsust ja õppimise juhendamist.

Hindamine toimus kolmes osas. Esialgse vaatlusperioodi järel tehti üldkirjelduse põhjal otsus, millises skaala osas vaadeldud tegevus paikneb: *vähene* (1, 2), *keskmine* (3, 4, 5); *kõrge* (6, 7). Pärast esmast otsust keskenduti kolme aspekti detailsemale kirjeldusele ning mõeldi läbi esialgse hinnangu sobivus. Skoorid märgiti hindamisvormile: kui kirjeldus ei sobinud, viidi läbi uus vaatlus ning langetati otsus.

Õpetaja tegevuse üldkirjeldus andis ülevaate õpetaja kasutatavatest strateegiatest klassiruumi organiseerimisel. Igal kolmel vaadeldaval aspektil oli neli alamkategoriat: õpetaja käitumise reguleerimine, õpetaja tegevuse produktiivsus, õppimise juhendamine. Õpetaja käitumise reguleerimise üldkirjeldus keskendus õpetaja oskusele luua selgeid käitumisootusi ning kasutada efektiivseid meetodeid halva käitumise ennetamiseks ja ümbersuunamiseks. Õpetaja tegevuse produktiivsus oli keskendunud õpetaja õpetamisaja ja erinevate rutiinsete tegevuste korraldusele. Õppimise juhendamise üldkirjeldus keskendus õpetaja tegevustele tunnis, mis maksimeerisid laste õppimisvõimet ja osalemist ainetunnis.

Õpetaja tegevuse detailsem kirjeldus koosnes nelja alamkategoria üksikasjalikust määratlusest hindamisskaalal. Välja olid toodud selged kriteeriumid õpetaja käitumisele ja tegevustele tunnis. Selleks, et võrrelda õpetaja tegevuste seoseid, arvutati skaalade keskmised väärtused. Keskmisi väärtusi kasutati statistiliste erinevuste väljaselgitamisel.

Analüüsimeetodid

Õpetajale antud hinnang sisestati Exceli programmi ning iga õpetaja klassiruumi organiseerimise tegevuse kohta arvutati koondskoor. Koondskooride sisemine reliaablus oli kõrge (I vaatlusperioodi käitumise reguleerimisel $\alpha = .91$, õpetaja produktiivsusel $\alpha = .90$, õppimise juhendamisel $\alpha = .91$; II vaatlusperioodi käitumise reguleerimisel $\alpha = .94$, õpetaja produktiivsusel $\alpha = .91$ ning õppimise juhendamisel $\alpha = .94$). Et võrrelda õpetajatele antud hinnanguid, arvutati keskmised väärtused. Andmete analüüsimiseks kasutati andmetöötlusprogrammi SPSS Statistics, versiooni 21.0. Õpetajate tegevuste omavaheliste erinevust leidmiseks (kolme skaala vahel) kasutati mitteparameetrilist Friedmani testi. Stabiilsuse arvutamiseks kahe vaatlusperioodi korduvate tegevuste vahel kasutati Wilcoxon'i testi. Erinevuste uurimiseks õpetajate tegevuste ning tööstaaži vahel kasutati kirjeldavaid analüüse (aritmeetilised keskmised, standardhälbed) ning mitteparameetrilist dispersioonianalüüsi Kruskal-Wallis'e hii-ruut testi. Klassi suuruse ning õpetaja tegevuste vaheliste erinevuste leidmiseks kasutati samuti Kruskal-Wallis'e testi.

Tulemused

Et selgitada välja erinevused õpetaja tegevustes (käitumise reguleerimine, õpetaja produktiivsus, õppimise juhendamine), tehti kõigepealt kirjeldavad analüüsid. Tabelis 1 on esitatud õpetaja tegevuste aritmeetilised keskmised ja standardhälbed I ja II vaatlusperioodide kohta.

Tabel 1. Õpetaja tegevuste keskmised väärtused ning standardhälbed

	Käitumise reguleerimine		Õpetaja produktiivsus		Õppimise juhendamine	
	M	SD	M	SD	M	SD
I vaatlus	4.27	.82	4.52	.88	4.32	.93
II vaatlus	4.27	.89	4.64	.87	4.43	.96

Erinevuste väljaselgitamiseks õpetaja tegevuste vahel nii esimesel kui ka teisel vaatlusperioodil eraldi kasutati mitteparameetrilist Friedmani testi. Õpetajate kolme tegevuse

vahel leiti statistiliselt oluline erinevus esimesel vaatlusperioodil ($p = .003$): õpetajad erinesid tüksteisest nii käitumise reguleerimise, tegevuste produktiivsuse kui ka õppimise juhendamise poolest. Õpetajate teise vaatlusperioodi tegevuste vahel leiti samuti statistiliselt oluline erinevus ($p < .001$).

Seejärel võrreldi omavahel õpetajate tegevuste erinevaid dimensioone I ja II vaatlusperioodi vahel, kasutades selleks mitteparameetrilist korduvmõõtmiste Wilcoxonitesti. Analüüsist selgus, et nii käitumise reguleerimise vahel, õpetaja produktiivsuse võrdluses kui ka õppimise juhendamises ei leitud statistiliselt olulist erinevust esimese ja teise vaatlusperioodi vahel ($p > .05$). See tähendab, et õpetaja tegevused nende kolme dimensiooni osas olid tunni alguses ja lõpus stabiilsed, kuid erines tunni teema ja sisu, mida õpetaja õpetas.

Analüüsides õpetajate tegevusi õpetamise kogemuse järgi, kasutati staažigruppe (algajad, edasijõudnud, asjatundjad, eksperdid). Viidi läbi Kruskal-Wallis'e hii-ruut test. Esimese vaatlusperioodi analüüsist selgus, et käitumise reguleerimise ja õpetaja staažigrupi vahel ilmnis statistiliselt oluline erinevus ($\chi^2 = 9.17$, $p = .027$). Samuti esines statistiliselt oluline erinevus õpetaja produktiivsuse ja õpetaja töökogemuse vahel ($\chi^2 = 11.66$, $p = .009$) ning õppimise juhendamise ning õpetajana töötamise aja vahel ($\chi^2 = 9.69$, $p = .021$). Nimelt, kõigi kolme tegevuse puhul olid kogenumad õpetajad algajatest õpetajatest efektiivsemad (vt Tabel 2).

Teise vaatlusperioodi analüüs näitasid samuti statistiliselt olulist erinevust käitumise juhtimise ja õpetaja staažigrupi vahel ($\chi^2 = 11.58$, $p = .009$), statistiliselt olulist erinevust ilmnis ka õpetaja produktiivsuse ja õpetajana töötamise kogemuse ($\chi^2 = 8.72$, $p = .032$) ning käitumise juhtimise ning töökogemuse vahel ($\chi^2 = 8.15$, $p = .043$). Seega leidis kinnitust hüpotees, et suurema töökogemusega õpetajad kasutavad rohkem tegevusi klassiruumi organiseerimisel kui algajad õpetajad.

Järgnevalt analüüsiti erinevusi I ja II vaatlusperioodi õpetaja klassiruumi organiseerimise kolme tegevuse vahel staažigrupi põhjal. Selleks kasutati mitteparameetrilist korduvmõõtmiste Wilcoxonitesti ja õpetaja staažigrupi kui grupeerivat tunnust. Ülevaade kirjeldavatest analüüsides on esitatud tabelis 2.

Tabel 2. Õpetaja tegevuste keskmise järgu tulemused staažigrupiti I ja II vaatlusperioodil

	Käitumise reguleerimine	Õpetaja produktiivsus	Õppimise juhendamine
Staažigrupp	Keskmine järk	Keskmine järk	Keskmine järk

1 Algajad ¹	12.70	7.80	8.60
2 Edasijõudnud ¹	18.38	24.56	20.44
3 Asjatundjad ¹	22.35	21.18	23.85
4 Eksperdid ¹	30.66	30.34	29.31
1 Algajad ²	7.20	8.90	11.00
2 Edasijõudnud ²	19.94	22.13	20.44
3 Asjatundjad ²	20.06	23.26	22.88
4 Eksperdid ²	29.78	29.00	29.59

Märkus. ¹ I vaatlusperiood, ² II vaatlusperiood.

Esimese ja teise vaatlusperioodi korduvate tegevuste võrdlusest staažigrupiti ei ilmnenud statistiliselt olulisi erinevusi ($p > .05$). See tähendab, et õpetajate tegevused tunni alguses ja lõpus ehk esimese ja teise vaatlusperioodi vahel ei erinenud töökogemuse põhjal. Algajate õpetajate skoorid olid stabiilselt madalamad kui kogenumatel õpetajatel ning seda terve tunni vältel.

Analüüsist klassi suuruse ja õpetaja tegevuste vahel ei ilmnenud samuti statistiliselt olulist erinevust ($p > .05$). Hüpotees, et väiksemaarvulises klassis suudab õpetaja oma tegevused paremini täita, ei leidnud kinnitust. Seega, õpetaja klassiruumi organiseerimise tegevuste rakendamise efektiivsus ei ole seotud klassi suurusega.

Arutelu

Kaufmani (2000) arvates aitab klassiruumi organiseerimine edendada õppetööd ning tõhustada õpetamist. Klassiruumi organiseerimise jaotavad Pianta, La Paro, & Hamre (2008) järgi kolmeks tegevuseks: käitumise juhtimine, õpetaja tegevuste produktiivsus, õppimise juhendamine. Magistritöös uuriti Eesti koolide I kooliastme klassiõpetajate tegevusi 3. klassi emakeeletundides. Eesmärgiks oli välja selgitada klassiõpetajate õpetamistegevuste kasutamine: kuidas saavad õpetajad hakkama klassiruumi organiseerimisega ning kuivõrd on erinevad tegevused omavahel seotud, mil määral on õpetajate õpetamiskogemus seotud nende tegevuste kasutamisega ning kuivõrd erinevad klassiõpetajad oma organiseerimistegevustes, sõltuvalt klassi suurusest.

Esmalt uuriti erinevusi klassiruumi organiseerimises, lähtuvalt õpetaja tegevustest. Selgus, et õpetajad erinevad oma tegevuste poolest üksteisest. Erinevus ilmes kõigi kolme klassiruumi organiseerimise dimensiooni võrdluses. Tulemus klassiruumi organiseerimise

tegevuste erinevustest oli kooskõlas varasemate uurimustega (nt Emmer & Stough, 2001; Anderson, 1980) ja püstitatud hüpoteesiga. Nimelt, klassiõpetajate käitumise reguleerimise, produktiivsuse ja õppimise juhendamise rakendamise vahel klassiruumis ilmnisid erinevused. Kuigi õpetaja erinevad tegevused kuuluvad ühtselt klassiruumi organiseerimise alla, erinevad õpetajad üksteisest nende kasutamise määra poolest (Kaufman, 2000).

Uurides erinevusi I ja II vaatlusperioodi vahel, selgus, et kolme dimensiooni tegevused ei erinenud omavahel statistiliselt oluliselt. Õpetaja tegevused kolme klassiruumi organiseerimise dimensiooni osas olid tunni alguses ja lõpus stabiilsed, kuid erinev oli vaatluse põhjal tunni teemas, sisus ja õpetamisviisis. Kui õpetaja oli ainetunni I vaatlusperioodil käitumise reguleerimisel, produktiivsuses või õppimise juhendamisel skaala madalas osas, ei olnud olulist muutust märgata ka II vaatlusperioodil. Tulemus oli erinev püstitatud hüpoteesist ja ka varasematest uurimistulemustest. Näiteks, Bru jt (2002) uurisid õppetunni lõikes ning Cameron jt (2005) kogu õppeaasta jooksul klassiruumi organiseerimise tegevuste kasutamist. Uurimustest ilmnis, et nii iga õppetunni alguses kui ka õppeaasta alguses tervikuna kasutasid õpetajad klassiruumi organiseerimise tegevusi aktiivsemalt kui ainetunni õppeaasta või lõpus.

Kolmandaks uuriti klassiõpetaja tegevuste vahelist erinevust nende töökogemuse põhjal. Selleks jaotati õpetajad Dreyfus'i (1981) mudeli järgi nelja staažigruppi. Ilmnis, et kogunud õpetajatel on klassiruumi organiseerimise kõikides tegevustes kõrgemad tulemused kui algajatel õpetajatel – seda nii I kui ka II vaatlusperioodil. Algajatel õpetajatel olid tulemused madalamad kui eksperdid või asjatundjad. Erinevusi õpetaja töökogemuse ja tegevuste kasutamise määra vahel on leitud ka varasemates uurimustes. Nii leidis Rice (2010), et õpetajad, kelle töökogemus on suurem kui 20 aastat, on õpetamisel efektiivsemad. Samas on leitud, et algajate õpetajate produktiivsus tõuseb märgatavalt pärast paariaastast töökogemust (Harris; & Sass, 2007). Seega leidis kinnitust hüpotees, et pikemaajalise töökogemusega õpetajad kasutavad rohkem erinevaid tegevusi.

Analüüsid erineva suurusega klasse õpetavate klassiõpetajate tegevusi emakeeletunnis, ei leitud statistiliselt olulisi erinevusi. Seega, Eesti klassiõpetajate klassiruumi organiseerimise tegevused I kooliastme emakeeletundides ei ole seotud õpilaste arvuga klassis. Varasemad uurimused on aga näidanud, et klassi suuruse ja õpetajate tegevuste vahel on olulised seosed (Chetty, Friedman, & Rockoff, 2012). Samas, vaadelnud klassiruumi organiseerimist, leidis Hattie (2005), et väiksemaarvulistes klassides tegeleti aktiivsemalt ülesannetega ning õpilaste segavat käitumist esines vähem. Käesolevas uurimuses selliseid tulemusi ei leitud, õpetajate tegevused ei olenenud klassi suurusest. Saame oletada Eesti õpetajate keskmise tööstaaži

(17,5 aastat) põhjal, et õpetajatel on tekkinud kindlad tegevused, mida kasutatakse nii suurema- kui ka väiksemaarvuliste klasside puhul.

Uurimusel olid ka mõned piirangud. Nimelt, õpetaja tegevusi vaadeldi ainult 3. klassis ühe õppetunni vältel. Seepärast ei saa teha järeldusi õpetajate organiseerimistegevuste stabiilsuse või muutuse kohta pikemas perspektiivis. Samuti vaatles õpetajate tegevusi lüüendatud emakeeletundides magistr töö autor üksinda. See võib mõjutada vaatlustulemuste objektiivsust. Lisaks ei võrreldud õpetajate tegevusi õpilaste emakeeletestide tulemustega sellelaadse uurimuse töömahukuse tõttu.

Kokkuvõtteks, magistr tööst selgus, et õpetaja klassiruumi organiseerimise tegevuste vahel olid statistiliselt olulised erinevused. Samas lükkab käesolev uurimus ümber mõningad varasemad seisukohad, mis on seotud klassiruumi organiseerimise tegevustega. Töös ei leitud olulist erinevust õpetajate õpetamistegevustes seostatuna klassi suuruse ega õppetunni erinevate vaatlusperioodide vahel. Kinnitust leidis aga hüpotees, et õpetaja töökogemus on oluline tegur klassiruumi organiseerimise tegevuste rakendamisel. Magistr töö tulemusi saavad kasutada õpetajad oma klassiruumi tegevuste organiseerimisel ja täiustamisel. Lisaks erinevate õpetamismeetodite valikule võiksid õpetajad täiustada enda ainetunni korraldust ja tegevusi, maksimeerimaks õpilaste õppimist.

Tänuõnad

Magistr töös kasutatud andmete kogumist on toetatud projektist „Eesti põhikooli efektiivsus“. Täna uuringu korraldajaid, kes võimaldasid andmete kasutamist minu magistr töös. Eriline tänu kuulub minu lähedastele ja neile, kes olid nõu ja jõuga abiks käesoleva töö valmimisel.

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

Kasutatud kirjandus

- Akey, T.M. (2006). *School Context, Student Attitudes and Behavior, and Academic Achievement: An Exploratory Analysis*. MDRC: Building Knowledge to Improve Social Policy.
- Anderson, L.W. (2004). *Increasing teacher effectiveness. Second edition*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Anderson, L.W., Evertson, C.M. & Emmer, E.T. (1980). Dimensions in classroom management derived from recent research. *Journal of Curriculum Studies, 12*, 343–362.
- Aslam, M., & Kingdon, G. (2011). What can teachers do to raise pupil achievement? *Economics of Education Review, 30*, 559-574.
- Atherton, J.S. (2011). *Learning and Teaching; Experiential Learning*. Külastatud aadressil <http://www.learningandteaching.info/learning/experience.html>.
- Beausaert, S., Segers, R., & Wiltink, D. (2013). The influence of teachers' teaching approaches on students' learning approaches: the student perspective, *Educational Research, 55(1)*, 1-15.
- Blatchford, P., Russell, A., Bassett, P., Brown, P., & Martin, C. (2007). The Effect of Class Size on the Teaching of Pupils Aged 7–11 Years. *School Effectiveness and School Improvement, 18(2)*, 147–172.
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher–pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instructions, 21(6)*, 715–730.
- Brophy, J., & Good, T.L. (1986). *Teacher behavior and student achievement*. New York: Macmillan.
- Bru, E., Stephens, P., & Torsheim, T. (2002). Students' Perceptions of Class Management and Reports of Their Own Misbehavior. *Journal of School Psychology, 40*, 287- 307.
- Cakmak, M. (2008). Concerns about teaching process: Student teacher's perspectives. *Education Research Quarterly, 31*, 57–77.
- Cameron, C.E., Connor, C.M., & Morrison, F.J. (2005). Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology, 43*, 61-85.
- Cameron, C.E., Connor, C.M., Morrison, F.J., & Jewkes, A.M. (2008). Effects of classroom organization on letter–word reading in first grade. *Journal of School Psychology, 46*, 173-192.
- Campbell, C., Kryszewska, H. (2000). *Learner-based Teaching*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Chetty, R., Friedman, J.N., & Rockoff, J.E. (2012). Great teaching: Measuring its effect on students' future earnings. *Education Next, 12(3)*, 58-64.

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1-44.
- Dreyfus, S.E. (1981). *Four models v human situational understanding: inherent limitations on the modelling of business expertise*. Berceley: Operations Research Centre, University of California.
- Emmer, E.T., & Stough, L.M. (2001). Classroom Management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist* 36, 103-112.
- Entwistle, N., Skinner, D., Entwistle, D., & Orr, S. (2000). Conceptions and beliefs about 'good teaching': An integration of contrasting research areas. *Higher Education Research and Development* 19–26.
- Evertson, C.M., & Weinstein, C.S. (2006). *Handbook of classroom management*. New Jersey: Erlbaum.
- Farber, S.L., & Finn, J.D. (2000). *Classroom Organization and Student Behaviour*. Chicago: Spencer Foundation.
- Grimm, K.J. (2007). Multivariate longitudinal methods for studying developmental relationships between depression and academic achievement. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 328–339.
- Gordon, R., Kane, T., & Straiger, D. (2006). *Identifying effective teachers using performance on the job*. Washington: The Brookings Institution.
- Haridus – ja teadusministeerium. (2005). *Õpetaja V kutsestandard*. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=4321>.
- Harris, D.N., & Sass, T.R. (2010). *What Makes for a Good Teacher and Who Can Tell?* US: Department of Education.
- Hattie, J. (2005). The Paradox of reducing class size and improving learning outcomes. *International Journal of Educational Research*, 43, 387-425
- Hirsjärvi, S., & Huttunen, J. (2005). *Sissejuhatus kasvatusteadusse*. Tallinn: AS Medicina.
- Kaufman, M. (2000). *Conferences & conversations: Listening to the literate classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Kaufman, M., & Moss, M.D. (2010). A New Look at Preservice Teachers' Conceptions of Classroom Management and Organization: Uncovering Complexity and Dissonance. *The Teacher Educator*, 45, 118-136.
- Keesee, G.S. (s.a.) *Instructional Approaches*. Külastatud aadressil <http://teachinglearningresources.pbworks.com/w/page/19919560/Instructional%20Approaches>.

- Kleinschroth, R. (2003). *Keelte õppimine*. Tallinn: Ersen.
- Lim, D.H., & Morris, M.L. (2009). Learner and Instructional Factors Influencing Learning Outcomes within a Blended Learning Environment. *Educational Technology & Society*, 12, 282–293.
- Loogma, K., Ruus, V-R., Talts, V., & Poom-Valickis, K. (2009). *Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused*. Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus.
- Marchand-Martella, N.E., Slocum, T.A., & Martella, R.C.(2003). *Introduction to Direct Instruction*. Boston: Allyn & Bacon.
- McArdle, J.J., & Hamagami, F. (2001). *Linear dynamic analyses of incomplete longitudinal data. Methods for the analysis of change*. Washington: APA Press.
- McClelland, M.M., Morrison, F.J., & Holmes, D.L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 307–329.
- Murtaza, A., Khan, A.M., Khaleeq A.R., & Saeed, S. (2011). An Evaluation of Classroom Management in Effective Teaching. *International Journal of Business and Social Science*, 3, 201-209.
- Oliver, R.M., Wehby, J.H., & Reschly, D.J. (2011). *Teacher Classroom Management Practices: Effects on Disruptive or Aggressive Student Behavior*. Society for Research on Educational Effectiveness.
- O'Neill, S.C., & Stephensen, J. (2011). Teacher Classroom Behaviour Management Preparation in Undergraduate Primary Education in Australia: A Web-based Investigation. *Australian Journal of Teacher Education*, 36, 35-52.
- Osguthorpe, T.R., & Graham, R.C. (2003). Blended learning environments. *Quarterly Review of Distance Education*, 4, 227–233.
- O'Sullivan, M.C. (2006). Teaching Large Classes: The International Evidence and a Discussion of Some Good Practice in Ugandan Primary Schools. *International Journal of Educational Development*, 26, 24–37.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington: American Psychological Association.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M., & Hamre, B.K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (Class) Manual, K-3*. Baltimore: Brookes Publishing Company.

- Pianta, R.C., La Paro, K.M., Payne, C., Cox, M.J., & Bradley, R. (2002). The relationship of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal*, 102, 225-238.
- Prosser, M., Ramsden, P., Trigwell, K., & Martin, E. (2003). Dissonance in experience of teaching and its relation to the quality of student learning. *Studies in Higher Education* 28, 37–48.
- Rayner, K., Foorman, B.R., Perfetti, C.A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M.S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2 (2), 31–74
- Rice, K.J. (2010). *The Impact of Teacher Experience Examining the Evidence and Policy Implications*. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, Research.
- Rivkin, S., Hanushek, E., & Kain, J. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73, 417–458.
- Rothstein- Ficsh, C., & Trumbull, E. (2008). *Managing Diverse Classrooms: How to Build on Students' Cultural Strengths*. Alexandria: ASCD.
- Rockoff, J.E. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review*, 94, 247-52.
- Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings, 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40, 451-475.
- Sabol, T.J., & Pianta, R.C. (2012). Patterns of School Readiness Forecast Achievement and Socioemotional Development at the End of Elementary School. *Child Development*, 83, 282-299.
- Sanders, W.L., & Rivers, J.C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Centre.
- Sessoms, D. (2008). Interactive instruction: Creating interactive learning environments through tomorrow's teachers. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 4, 86-96.
- Smith, R. (2004). *Conscious Classroom Management: Unlocking The Secrets of Great Teaching*. San Rafael, Conscious Teaching Publications.
- Somerville, D.E., & Leach, D.J. (2006). Direct or indirect instruction?: an evaluation of three types of intervention programme for assisting students with specific reading difficulties. *Educational Research*, 30, 46-53.

- Stuhlman, M.W., Ferrer, E., Downer, J.T., Hamre, B.K., Mashburn, A. J., & Pianta, R.C. (2009). *Modeling the developmental dynamics between academic achievement and social behaviors across the elementary years*. Manuscript submitted for publication.
- Taylor, B. (2009). *Classroom Management Impacts Student Achievement: Tip to Thrive and Survive*. Brandon, Jackson State University.
- Toomela, A. (2009). *Eesti põhikooli efektiivsus*. Tartu, Tallinn: lõpparuanne. Külastatud aadressil www.hm.ee/index.php?popup=download&id=11756
- Valge, J. (2005). Õpetajad ja keelestrateegia. *Oma keel*, 57-62.
- What Is Distance Learning?* (s.a.). Külastatud aadressil <http://www.distancelearningnet.com/what-is-distance-learning/>.
- Wilson, V. (2002). *Does Small Really Make a Difference? A review of the literature on the effects of class size on teaching practice and pupils' behaviour and attainment*. Scottish Council for Research in Education.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Kädi Sisask

(sünnikuupäev 18.07.1989)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose
Klassiõpetaja tegevused emakeeletunnis Eesti koolide 3. Klasside näitel

mille juhendaja on Krista Uibu

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

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

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

Tartus, 20.05.2013