

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Klassiõpetaja eriala

Merle Alupere

ÕPILASTE EFEKTIIVNE JUHENDAMINE PÕHIKOOLI I–II KOOLIASTME  
EMAKEELETUNDIDES

magistritöö

Juhendaja: Krista Uibu, Ph.D

Läbiv pealkiri: Õpilaste juhendamine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Krista Uibu, Ph.D.

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsemiskomisjoni esimees: Krista Uibu, Ph.D.

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

Õpilaste efektiivne juhendamine põhikooli I–II kooliastme emakeeletundides

Resüme

Õpilaste efektiivne juhendamine, mis hõlmab mõistete ja mõistetevaheliste seoste kujundamist, tagasiside andmist ning keele edendamise tehnikate kasutamist, on üheks kõige olulisemaks osaks õppimise toetamisel. Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, millisel määral kasutavad klassiõpetajad erinevaid juhendamisevõtteid 3. ja 4. klassi emakeeletundides. Vaadeldi kolmeteist õpetajat kahel järjestikusel aastal, kasutades klassiruumi hindamise mõõtevahendit *Classroom Assessment Scoring System* (Hamre & Pianta, 2010). Vaatlustulemusi võrreldi õpilaste emakeeletestide tulemustega. Analüüsid näitasid statistiliselt olulisi erinevusi õpetaja keele edendamise tehnikate kasutamise ja tagasisidestamise vahel ning samuti tagasisidestamise ja mõistete kujundamise vahel. Samuti leiti statistiliselt olulised erinevused õpilaste keeletestide ja õpetajate kasutatava keele edendamise tehnikate vahel. Õpetajad pakuvad 4. klassis õpilastele rohkem tuge, kuna pööravad rohkem tähelepanu oma keelekasutusele ja kvaliteetse tagasiside andmisele. Et toetada laste keelelist arengut, on oluline, et õpetajad pakuksid õpilastele juhendavat tuge.

*Võtmesõnad:* efektiivne juhendamine, mõistete kujundamine, tagasiside andmine, keele edendamise tehnikad

Instructional support in 3rd and 4th grade Estonian language classes

Abstract

Instructional support, including language modelling, concept development and feedback approaches, is one of the most important features of learning. The aim of this research was to examine primary school teachers' usage of instructional support in Estonian language third and fourth year classes. Thirteen teachers were observed in two consecutive years using the Instructional Supports chapter of Classroom Assessment Scoring System observation measure (Hamre & Pianta, 2010) and their 227 students were tested on their knowledge of Estonian language. The data analysis showed statistically significant differences between the teachers' language modelling and the quality of feedback and also between the quality of feedback and concept development. The analysis indicated differences between teachers' language modelling and students' language test results. By using the aforementioned techniques (language modelling, concept development and feedback approaches), primary school teachers are able to better develop students' language.

*Keywords:* instructional support, concept development, feedback approaches, language modelling

## Sisukord

Resümee.....	2
Abstract.....	3
Sisukord .....	4
Sissejuhatus .....	5
<i>Mõistete ja mõistetevaheliste seoste kujundamine emakeeletunnis.....</i>	<i>7</i>
<i>Tagasiside kvaliteet ainetunnis.....</i>	<i>9</i>
<i>Õpetaja kasutatav keeleline stimulatsioon ja keele edendamise tehnikad .....</i>	<i>11</i>
<i>Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid.....</i>	<i>14</i>
Metoodika.....	16
<i>Valim.....</i>	<i>16</i>
<i>Mõõtevahend ja protseduur .....</i>	<i>16</i>
<i>Andmeanalüüs .....</i>	<i>18</i>
Tulemused .....	19
Arutelu .....	22
<i>Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus .....</i>	<i>26</i>
Tänuõnad.....	26
Autorsuse kinnitus .....	26
Kasutatud kirjandus .....	27

Lisa 1. Vaatluste hindamistabel

## Sissejuhatus

Viimastel aastakümnetel on järjest enam keskendunud juhendamise olulisusele klassiruumis (Carver & Klahr, 2001; Connor, Morrison, & Petrella, 2004; Connor, Morrison, & Slominski, 2006; Connor et al., 2014; Hamre & Pianta, 2010; Vygotsky, 1978; Williams et al., 2002) ning pööratud tähelepanu kognitiivsetele protsessidele, mis hõlmavad näiteks õpilase enesehäälestamist, tajumist, informatsiooni vastuvõtmist. Laiemas plaanis tähendab juhendamine klassiruumi organiseerimist, õpetajapoolset tähelepanu ning õpilase keeleliste oskuste ja sõnavara arengu toetamist. Kitsamas mõttes koosneb juhendamine tööülesannete andmisest, õpetaja tegevusest aine sisu edasiandmisel (Connor et al., 2014).

Põhikooli I kooliastme õpetaja kulutab suure osa ainetunnist juhendamisele (Grift, 2007). Küsimustele-vastustele ja korrektse tagasiside ning selgituste andmisele pühendab õpetaja palju aega. Seetõttu on õpetaja ülesanne tunni planeerimisel jagada tegevused nii, et õpilased saaksid ülesandeid täita kogu klassiga, rühmades ning individuaalselt – see annab õpetajale võimaluse keskenduda abivajajatele. Läbi mõeldud juhendamise abil on õpilased kaasatud õppimisse ja õpilaste tunni tööst kõrvalekaldumised vähenevad. Hoogsa tunnitegevuse kindlustavad tõhusad õpetajad, kes on entusiastlikud, teavad oma tunnikava, arvestavad õpilaste vajaduste ja huvidega ning kasutavad erinevaid õpetamismeetodeid (Henley, 2006). Efektiivne juhendamine klassiruumis mõjutab kogu tunni kulgu ning õpilaste ja õpetaja omavahelisi suhteid.

Uurimused näitavad, et I kooliastme õpetajad kalduvad pöörama juhendamisel vähe tähelepanu õpilaste funktsionaalse keeleoskuse arendamisele (Connor et al., 2004, 2006; Justice, Mashburn, Hamre, & Pianta, 2008). Õpilaste üldist keelelist arengut saab toetada uue sõnavara tutvustamisega, laste lausete ümbersõnastamisega grammatiliselt keerulisemaks ja täpsemaks ning laste kaasamisega grupiaruteludesse. Eelnevalt mainitu muudaks õpilase asjatundlikuks keelekasutajaks, kes oskab tajuda ja kasutada erinevaid keelelisi stiile, nüansse, žanreid. On teada, et õpetajad, kes pööravad rohkem tähelepanu õpilaste keelelisele juhendamisele, pakuvad oma õpilastele vajalikke pidepunkte keelearenguks, nt põhiteadmisi grammatikast ja õigekirjaoskusest, seostamist igapäevaeluga, suulise ja kirjaliku eneseväljendusoskuse arendamist (Connor et al., 2006), mis omakorda parandavad oluliselt õpilase funktsionaalset keele- ja lugemisoskust (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004; Connor et al., 2004; Perfetti, 2007; Williams, Stafford, Lauer, Hall, & Pollini, 2009).

Varasemalt on uuritud Soome õpetajate põhjal, mil määral kasutatakse tunnis juhendava toe võtteid (Salminen, Hännikäinen, Poikonen, & Rasku-Puttonen, 2013). Teadaolevalt ei ole

Eestis varem uuritud, milline on õpetajate juhendamise efektiivsus: mil määral õpetajad toetavad tunnis õpilaste keeleliste mõistete ja mõistetevahelise seoste kujunemist, mil määral annavad õpilastele vahetut tagasisidet ning kui mitmekülgne on õpetajate keelekasutus tunnis. Mitmed hiljutised uurimused on näidanud, et õpetaja-õpilase vaheline suhtlemine varases koolieas on väga oluliseks mõjutajaks lapse keele- ja kirjaoskuse arengus – see omakorda on seotud paremate akadeemiliste tulemuste ja sotsiaalsete oskustega (Hamre et al, 2012; Howes et al., 2008; Mashburn et al., 2008). Käesolevas magistritöös uuritakse, millisel määral kasutavad õpetajad juhendava toe võtteid emakeeletunnis ning kuidas on juhendamine seotud laste emakeeletestide tulemustega.

*Mõistete ja mõistetevaheliste seoste kujundamine emakeeletunnis*

Õpilaste mõiste kujundamine tähendab seda, kuidas õpetaja juhendab õpilasi läbi vestluse ning tegevuste, stimuleerides neid kasutama kõrgemaid mõtlemistasandeid ja aru saama mõistete sisust (Hamre & Pianta, 2010). Õpetaja hõlbustab uute mõistete kujundamist õpilasel sellega, et pakub võimalusi õpilastel *aru saada* õpitavast – seostada uusi teadmisi juba olemasolevatega, *kasutada* omandatud teadmisi ja oskusi uute probleemide lahendamisel, *analüüsida* – jagada teadmine tähenduslikeks osadeks, *hinnata* – teha järeldusi vastavalt kriteeriumitele või standarditele ning *luua* uusi ideid, ühendades erinevaid mõisteid ja teadmisi (Hamre & Pianta, 2010; Krathwohl, 2002). Õpetaja tugi uue materjali omandamisel on I ja II kooliastmes väga tähtsal kohal, kuna õpilastel kulub palju energiat materjali meenutamisele ja meeldejätmisele ning iseseisvalt ei suudaks nad jõuda süvendatud mõistmiseni.

Erinevad uurimused on näidanud, et tõhusaim õpetamine toimub klassides, kus õpetaja kulutab rohkem aega juhendamisele ning näitlikustamisele (Hamre & Pianta, 2010; Henley, 2006; Rosenshine, 2012; Webb et al., 2008). Kõige efektiivsem juhendamine toimub siis, kui õpetaja kasutab näidetena tuttavaid asju või olukordi, millega laps igapäevaelus kokku puutub. Õpilase teemast arusaamine on otseselt seotud sellega, kui oluline on teema tema jaoks (Barron et al., 1998, Grift, 2007). Kui näidata õpilastele, et eesti keele oskust on vaja näiteks jõuluvanale kirja kirjutamiseks, vanematele teate jätmiseks või tulevikus soovitud töökohal töötamiseks, motiveerib see lapsi üldjuhul rohkem pingutama (Grift, 2007). Kirjanduse ja eesti keele tunnis võivad lapsed kokku puutuda erinevate piltlike väljenditega, nt „tunneb end nagu köielkäija“. Selline väljend ei pruugi õpilase jaoks midagi tähendada, kui ta ei ole varem sellega kokku puutunud ning tal puudub vajadus seda kasutada.

Mõistetest arusaamiseks saab õpetaja suunata lapsi rääkima oma kogemustest (Pianta, LaParo, & Hamre, 2008). Kogemuste jagamise põhimõtte on toonud välja ka mitmed teised autorid (Barron et al., 1998; Grift, 2007; Webb et al., 2014). See paneb õpilase sügavuti mõtlema käsitlevast mõistest – ta kuulab suurema huviga kaaslase arvamusi ning püüab selgitada oma mõtteid kaaslastele. Lisaks laste igapäevakogemuste jagamisele saab õpetaja suunata lapsi meenutama eelmises tunnis õpitut (Grift, 2007; Martin & Simmons, 2008; Rosenshine, 2012; Salminen et al., 2013). See mitte ainult ei abista õpilast uue materjali omandamisel, vaid kinnistab ka tähtsamaid mõtteid ja loob aluse aineteadmistele. Uue mõiste selgitamisel toob õpetaja välja väiksemadki seosed, mis aitavad lapsel jõuda arusaamiseni (Newton, 2000). Näiteks, kui õpilased on juba õppinud kirjavahemärke, nagu punkt ja koma,

peaks enne kooloni või jutumärkide selgitamist meenutama neile juba tuttavaid kirjavahemärke.

Eelnevas tunnis õpitu kordamine on oluline ka kognitiivse koormuse teooriat arvestades. Selle kohaselt töötlevad inimesed informatsiooni limiteeritud töömälus (Baddeley, 1992) – see tähendab, et ühes õppetunnis ei suuda õpilased võtta vastu liiga palju uusi sõnu ja mõisteid. Seetõttu kasutatakse juhendamisel võtteid, mis soodustavad mõistete seostamist juba tuttavaga: õpilaste igapäevaelu ja teiste ainetega (integreerimine) ja varasemate teadmistega (analüüs ja järeldamine, loovus). Martini ja Simmonsi (2008) uurimus näitas, et kasutades erinevaid juhendamise viise, saavad õpetajad vähendada kognitiivset koormust õpilastele, kes tänu sellele suudavad tunnis rohkem õppida. Ühe võttena meenutavad õpetajad tunni alguses eelnevalt õpitud, mis seostab uue teema olemasolevate teadmistega.

Lisaks sellele, et õpetaja seob uue teema ning mõisted õpilaste igapäevaeluga ja eelnevates tundides õpituga, on oluline, et õppetund oleks loogiliselt üles ehitatud (Grift, 2007). Efektiiivsel juhendamisel arvestab õpetaja sellega, et mõiste kujundamine algaks n-ö madalamatest mõtlemistasemetest (Bloom, 1956), kuna kõrgematelt mõtlemistasemetelt alustades võib õpilasele tunni teema arusaamatuks jääda. Enne, kui õpilastelt eeldada analüüsi- või hindamisoskust, on neil vaja omandada põhilisi faktiteadmisi (Krathwohl, 2002). Näiteks õpetades lastele kirjanduse tunnis mõistet „metafoor“, tuleks kõigepealt tutvustada neile näidetena erinevaid metafoore. Seejärel saab õpetada „võrdluseid“ erinevate näidete abil. Kui mõlemad mõisted on omandatud, tuleks õpilastele selgitada, et mõlemad mõisted on kõnekujundid. Mõistete eraldamine teeb õpilastele mõiste omandamise kergemaks (vähem informatsiooni korruga) ning seejärel mõistete omavaheline seostamine muudab õppimise tähendusrikkamaks (Bransford, Brown, & Cocking, 2000; Orlich, Harder, Callahan, Trevisan, & Brown, 2010; Salminen et al., 2013), kuna mõiste paigutatakse süsteemi.

Sellega nõustub ka Mayer (2002), kes toob välja kaks kõige tähtsamat hariduslikku eesmärki: teabe meelespidamine ja selle ülekanne uutes olukordades. Teabe meelespidamine võib toimuda mehhaanilise õppimisena, samas kui teabe ülekanne eeldab tähenduslikku õppimist – uus mõiste on vaja lahti mõtestada ning siduda olemasolevate teadmistega. Mõiste kinnistamisele aitab kaasa uue informatsiooni kasutamine praktikas, analüüsimine, järelduste tegemine ning uute ideede loomine lähtuvalt omandatud teadmistest (Hamre & Pianta, 2010; Mayer, 2002). Materjal tuleks esitada nii, et õpilasel oleks võimalik läbi praktiliste ülesannete ise tuletada uus reegel näiteks seaduspärasuste abil. Juhendamise abil saab õpetaja suunata lapsi avastama ka erinevate mõistete definitsioone. Näiteks tutvustades õpilastele luuletusi, saavad õpilased kõigepealt erinevate näidete abil ära määrata luuletuse iseloomulikud jooned.

Seejärel tuleks õpetaja küsimuste abiga sõnastada definitsioon ning lõpuks proovida ka uusi teadmisi kasutades kirjutada ise luuletus.

Kogu protsessi jooksul on oluline õpetaja, kes jälgib, et mõisted ja teemad oleksid sobiva raskusastmega. Liiga keeruliselt seletatud teema võib lastes tekitada frustratsiooni ning vastupidi – liialt lihtsad ülesanded muutuvad kergesti igavaks (Bransford et al., 2000). Võimalusel pakub õpetaja erinevaid juhendeid õpilastele, kellel on probleeme lugemisega (nemad saavad suurimat kasu selgesõnalistest instruktsioonidest), ning õpilastele, kelle lugemisoskus on juba kõrgel tasemel – neile sobivad kirjalikud juhendid, mis eeldavad õpilaselt enesejuhtimist (Connor et al., 2006).

Keeleõppes on oluline arvestada, et mitte kõik, mida lapsed teavad, ei tulene otsesest õpetamisest (Krashen, 1987). Chomsky (1972) teooria kohaselt on igal inimesel olemas universaalsed keeleõppimiseks vajalikud oskused, mis võimaldavad keele selgeks saada ilma formaalse õppimiseta. Järelikult ei ole keeletundides kõige olulisemal kohal grammatikareeglite õpetamine ning tüüpülesannete päheõppimine, vaid selle kõrval õpilase toetamine efektiivse juhendamise läbi (Vygotsky, 1978; Williams et al., 2002). Salminen ja teiste (2013) uurimuse kohaselt pakkusid juhendavat tuge õpilastele kõige efektiivsemalt need õpetajad, kes kogu tunni vältel löid seoseid uute mõistete ning laste eelnevate teadmiste vahel.

Esimeses kooliastmes keskendutakse üldiste keeleoskuste arendamisele ning vanemates klassides pööratakse rohkem tähelepanu spetsiifiliste õpiprotsesside ja oskuste õpetamisele (Hamre & Pianta, 2010). Seetõttu jälgivad õpetajad I kooliastmes rohkem seda, kas õpilane oskab ladusalt lugeda ning suuremate kirjavigadeta kirjutada. Alates II kooliastmest pööratakse tähelepanu sellele, kuidas saab õpilane teksti mõttest aru, oskab analüüsida loetut ning leida probleemidele lahendusi. Eestis õpetatakse keelt ja kirjandust I kooliastmes koos ühes ainetunnis. II kooliastme algusest on keele ja kirjanduse tunnid eraldi. I kooliastmes hinnatakse õpilase suulist keelekasutust, lugemist, teksti mõistmist ja vabalugemist ning kirjutamist, õigekirja ja kirjalikku tekstiloomet; II kooliastmes hinnatakse suulist ja kirjalikku suhtlust, tekstide vastuvõttu, tekstiloomet ja tekstide õigekeelsust (Põhikooli riiklik õppekava, 2010).

### *Tagasiside kvaliteet ainetunnis*

Tagasiside eesmärgiks on arendada iseseisvaid õppijaid, kes oskavad tänu õpetaja suunamisele seada endale õpieesmärgid ning suudavad ületada õppeprotsessis tekkivad raskused (Brown, Harris & Harnett, 2012). Kõige paremini aitab kohene tagasiside õpiprotsessi

jooksul (Brown et al., 2012; Havnes, Smith, Dysthe, & Ludvigsen, 2012), kuna sellel juhul seostavad õpilased tagasisidet oma tegevusega. Efektiivselt õpilasi juhendavad õpetajad integreerivad tagasiside tunnikäigu ning aine selgitamisega. Decristani ja teiste (2015) uurimusest selgus, et konkreetsele õpilasele suunatud kohene tagasiside, mis sisaldab juhendeid edasiseks tööks, aitab eriti neid õpilasi, kellel on kehv lugemisoskus. Selline tagasiside toetab ka ainealaste mõistete omandamist. Kui õpilased teavad täpselt, mida neilt oodatakse, oskavad nad planeerida oma õppimist nii, et saavutada häid tulemusi (Orlich et al., 2010).

Õpetaja annab tagasisidet erinevatel viisidel (Brown et al., 2012) olenevalt selle eesmärgist. Eesmärkideks võivad olla: õige ja vale vastuse määramine, õpistrateegiate hindamine, pidepunktide pakkumine (Bransford et al., 2000; Brown et al., 2012; Grift, 2007; Hamre & Pianta, 2010; Rosenshine, 2012) ning kiitmine. Aineõpetajad kasutavad tagasisidet erinevatel eesmärkidel (Havnes et al., 2012) – keele ja kirjanduse õpetajad ei anna matemaatikaõpetajatega võrreldes nii palju tagasisidet vastuse õigsuse kohta, kuna õigeid vastuseid ja lahendeid on rohkem. Tagasiside õpilaste vastustele ja tehtud tööle mõjub kõige paremini, kui see on suunatud õppimisprotsessile, mitte õige vastuse saamisele (Brown et al., 2012; Hamre & Pianta, 2010). Õpilasel on vaja täpset informatsiooni tehtud töö kohta, kuna läbi kvaliteetse tagasiside jõuab ta sügavama arusaamiseni teemast, milleni ta iseseisvalt ei oleks jõudnud (Hamre & Pianta, 2010; Salminen et al., 2013). Tagasiside peaks aitama õpilasel iseseisvalt töötada, et ta teaks oma taset, õpieesmärke ning mida nendeni jõudmiseks on vaja teha.

Shirbagi ja Kordi (2008) uurimus näitas, et õpetaja tagasiside on hädavajalik õpilase arengu toetamisel ning õpimotivatsiooni hoidmisel. Põhirõhk peaks olema positiivsel tagasisidel, kuna see tekitab turvalise õpikeskkonna, kus laps julgeb võtta riske ja proovida rakendada uusi ideid. Samas tuli Browni ja teiste uurimusest (2012) välja, et õpetajate põhiliseks huviks tagasiside andmisel on õppimise toetamine, mitte laste motiveerimine kiituse abil, ning ka õpilased hindavad sisulist tagasisidet rohkem kui lihtsalt kiituse saamist. Seetõttu ongi oluline, et õpetaja kiidaks pigem pingutust, õpiprotsessi ning probleemi lahenduse strateegia valikut (Henley, 2006), kuna see annab õpilasele selge arusaama, milles ta õnnestus. Näiteks annab õpetaja head tagasisidet, kui ütleb „hea töö“, „tubli“ või „vajab parandusi“ asemel „järgmise essee kirjutamisel proovi kasutada lühemaid lauseid – pikkade lausete kasutamisel läheb mõte kaduma“ või „väga hea, et otsustasid enne jutukese koostamist kirja panna kõik märksõnad, mis sul antud teemaga meelde tulid“ (Orlich et al., 2010).

Veel üheks võimaluseks tagasiside andmisel on pidepunktide pakkumine (Barron et al., 1998; Bransford et al., 2000; Grift, 2007; Hamre & Pianta, 2010; Rosenshine, 2012). Nende kasutamine aitab lihtsustada õppimist ning automatiseerida õppimisprotsessi. Pidepunktideks võivad olla näiteks lihtsustatud probleemid, modelleeritud õpirotsess, valjusti mõtlemine või ka kontrollnimekiri ning vihjekaardid. Need on õpilasele esialgseks toeks, mida saab vajadusel kohandada õpilase arusaamisele vastavaks. Kui õpilastel on automatiseerunud konkreetsete probleemide lahendamine, ei ole pidepunkte enam vaja. Siiski tulevad nii õpilased kui ka täiskasvanud mõnikord nende abivahendite juurde tagasi, kui on vaja lahendada keerulisemaid probleeme (Rosenshine, 2012). Näiteks võib õpilane meenutada kirjandi kirjutamisel, kuidas ta varem jutukese koostamisel kirjutas üles kõik mõtted, mis tal teemaga seoses meelde tulid. Selle teadmise saab üle kanda igasuguse kirjatüki kirjutamisele.

Lisaks eelnevalt käsitletule on tagasiside vahendiks, aitamaks õpilastel keskenduda oma tegevusele ning mõtlemisele. Õpetaja ülesanne on toetada õpilaste metakognitsiooni kujunemist (Barron et al., 1988; Bloom, 1956; Hamre & Pianta, 2010; Krathwohl, 2002). Õpilane peaks teadma oma õppimise eesmärki ja suutma hinnata, kui hästi tal läheb, ning saama aru, et kordamine on vajalik osa õppimisel ning mõistma abivahendite ja juhendajate vajalikkust kogu protsessis. Tagasiside kaudu saab õpetaja toetada metakognitsiooni väljaarenemist, mis esialgu võib toimuda valjuhäälselt ning piisaval harjutamisel muutub see omaette mõtlemiseks ning automatiseerub. Näiteks saavad õpetajad pakkuda lastele pidepunkte, mis toetavad otseselt õpilaste mõtlemist oma mõtlemisprotsessist (Baker, 2010). Pärast ülesande täitmist võiks õpilane märkida ära kontrollnimekirjas olevad õpistrateegiad, mida ta lahendamisel kasutas. Selline strateegia ei pruugi anda küll väga täpseid tulemusi (kuna õpilane ei pruugi olla kindel, kuidas ta tulemuseni jõudis), kuid soodustab metakognitsiooni tekkimist.

### *Õpetaja kasutatav keeleline stimulatsioon ja keele edendamise tehnikad*

Keelekasutus on põhiliseks vahendiks õppimisel ja suhtlemisel klassiruumis (Orlich et al., 2010). Diskussioon on olnud peamiseks tegevuseks, mida õpetajad juhendamisel kasutavad. Samas tuli Salminen ja teiste (2013) uurimusest välja, et õpetajad ei anna diskussioonides piisaval määral õpilastele võimalusi oma ideede jagamiseks. Üldiselt toimub vestlus õpetaja ja kogu klassi vahel – õpetaja eestvedajana ja õpilased vastajatena (Almasi & Garas-York, 2009). Selliselt üles ehitatud vestluse korral on oluline, et õpetaja esitaks mõtlemist stimuleerivaid küsimusi, millele ei ole tekstis või õpetatud teadmiste kujul konkreetset vastust

olemas. Mõiste kujundamiseks kasutavad õpetajad erinevaid juhendamise viise, vestlusi ja tegevusi, mis stimuleerivad õpilasi analüüsima, hindama, looma uusi seoseid ja teemast aru saama (Almasi & Garas-York, 2009; Hamre & Pianta, 2010). Õpilase mõtlemise arendamise seisukohalt tuleks läbi arutelu jõuda uute teadmiste või arusaamadeni.

Arutelu tekkimist ning arendamist saab õpetaja reguleerida sobivate küsimustega, mis tekitavad lastes huvi (Barron et al., 1988), suunavad kasutama kõrgema taseme mõtlemist (Bloom, 1956; Krathwohl, 2002) ning tekitavad lastes vajaduse ise lisaküsimusi esitada (Webb et al., 2014). Näiteks kui õpilase ülesanne on võrrelda oma arutluskäiku teise õpilase omaga, peab õpilane esitama lisaküsimusi, et teada saada, kuidas teine vastuseni jõudis. Sellisel viisil ei keskendu õpilased ainult aine õppimisele, vaid mõtlevad ka oma mõtlemisest – see annab õpetajale võimaluse arendada õpilaste metakognitsiooni. Zepeda jt (2015) uurimus näitas, et õpilased ei ole teadlikud, miks nad probleemilahendusel teatud strateegiaid kasutavad. See tähendab, et õpetaja peab kommenteerima ülesannete lahendamisel oma tegevust (Pianta et al., 2008) ning rõhutama õpilastele, milliseid etappe on lahenduseni jõudmiseks vaja läbida – sellisel viisil teadvustab õpilane endale õpetaja mõtlemist ning edaspidi teab, kuidas sarnase probleemi lahendamisel tegutseda.

Sobivateks küsimusteks arutelu tekitamisel on need, mis eeldavad õpilaselt kõrgema taseme mõtlemisoskuste kasutamist (Bloom, 1956). Efektiiivsel juhendamisel arvestab õpetaja küsimuse esitamisel nii mõiste sisulise määratluse kui ka kirjeldusega, mida õpilane täpsemalt tegema peab (Krathwohl, 2002). Selleks, et viia õpilane järjest kõrgematele mõistmise tasemetele, on vaja eelnevalt õpetada teda madalamatel tasemetel ehk aidata õpilasel meenutada, aru saada ning rakendada uusi teadmisi. Seetõttu on oluline, et õpetaja esitaks küsimusi, mis panevad õpilasi mõtlema erinevatel tasemetel. Proportsionaalselt nii madalamatel kui ka kõrgema taseme küsimuste esitamiseks võiks õpetaja ette valmistada küsimused ülesande kohta – ettevalmistamine aitab õpetajal efektiivselt juhendada kogu klassi arutelu.

Samas tuleb õpetajal leida võimalusi juhendada õpilasi individuaalselt (Connor et al., 2014), kuna see toetab õpilase keelelist arengut veelgi enam. On leitud (Eccles, 2004; Holas & Huston, 2011), et koolides, kus on väiksem arv õpilasi, on õpetajatel rohkem aega õpilaste individuaalseks juhendamiseks ning tagasisidestamiseks. Samas näitab Grahmi ja Teague (2011) uuring, et sama sotsiaalse taustaga õpilastel väiksemates maapiirkondade koolides on keeleliselt halvemad tulemused kui nende eakaaslastel linnapiirkondade koolides.

Vastupidiselt eelnevale on uurimusi (Othman & Muijs, 2013; Tire, 2013), mis näitavad, et maa- ja linnakoolidel ei ole erinevatest hariduslikest aspektidest vaadelduna vahet, mis

tähendab, et õpilaste teadmised ja võimed ei sõltu kooli asukohast. On leitud, et õpetaja juhendamisel on suur osa õpilase keele arengus (Cain et al., 2004; Connor et al., 2004; Guo et al., 2011; Orlich et al., 2010; Perfetti, 2007; Williams et al., 2009) ning vähem mõjutavad seda välised tegurid, nagu kooli suurus või asukoht (Tire, 2013).

Esimeses kooliastmes pööratakse juhendamisel vähe tähelepanu õpilase funktsionaalse keeleoskuse arendamisele (Connor et al., 2006) ning ei toetata laste üldist keelelist arengut (Justice et al., 2008). Funktsionaalne keeleoskus tähendab võimet keelt edukalt informatsiooni vahetuses kasutada, oskust valida keelevahendite hulgast sobivad. Emakeeletunnis tekstiga töötamisel on oluline, et lapsed arendaksid lisaks lugemisoskusele ka tekstist arusaamist. Õpetaja ülesandeks on suunata õpilasi teksti mõttest arusaamise ja seoste loomiseni (Almasi & Garas-York, 2009; Hamre & Pianta, 2010). Tekstide analüüsimisel kasutatakse metakeelt, mille abil arutletakse nii grammatika kui ka autori keelekasutuse üle. Selleks, et I ja II kooliastme õpilased saaksid aktiivselt kaasa töötada piisavat sõnavara omamata, tuleb õpetajal toetada erinevate võtetega laste eneseväljendust (Moore & Schleppegrell, 2014; Newton, 2000; Orlich et al., 2010; Webb et al., 2008). Õpilased saavad kirjeldada tegelaste tundeid sõnadega, mida nad juba oskavad. Näiteks sõna „ärevil“ asemel saaksid nad kirjeldada, kas tegelasel on hea või halb tuju, ning kasutades skaalat, kus need väljendid on äärmusteks, määrata, milline tuju on tegelasel. Selleks, et õpilased sellise arutelu juurde jõuaks, on oluline, et õpetaja toetaks neid suunavate küsimuste (Webb et al., 2008), abstraktsete väljendite (isa *tormas* uksest sisse) läbimängimise või ka laste igapäevaeluga seostamisega – näiteks kirjeldada olukorda, kus laps võis tunda ärevust (Grift, 2007; Moore & Schleppegrell, 2014; Pianta et al., 2008).

Webbi ja teiste (2008) uurimusest selgus, et kõige paremate teadmistega õpilased olid õpetajatel, kes palusid pidevalt selgitada ja täpsustada õpilaste vastuseid, olenemata sellest, kas need vastused olid õiged või valed. Oma arvamuse ja vastuse põhjendamiseks kasutavad õpilased kõrgema taseme mõtlemisoskust (Almasi & Garas-York, 2009), kuna peavad analüüsima oma kaaslaste vastuseid ning neid oma teadmistega täiendama. Uurimuses (Webb et al., 2008) juhendas õpetaja paaristöö ajal kontrollima paarilise lahenduse õigsust ning aktsepteerima teise vastust ainult juhul, kui õpilane suutis ise selgitada, miks antud vastus kõige sobilikum oli. Selleks, et õpilased pidevalt kaasa mõtleksid, esitas õpetaja erinevaid küsimusi selle kohta, kas õpilased said aru, nõustusid või kasutasid sarnaseid strateegiaid selle õpilasega, kes äsja oma vastust selgitas (Webb et al., 2008).

Õpetaja saab efektiivse juhendamise kaudu kindlustada, et lastel oleks piisavalt võimalusi eneseväljendamiseks. Selleks peavad õpetaja selgitused olema konkreetseid, et juhendamisele

ei kuluku palju aega (Pianta et al, 2008). Lisaks saab õpetaja treenida õpilasi ise kaasõpilastele küsimusi esitama (Orlich et al., 2010; Webb et al., 2008), kuna lapsed reageerivad kaasõpilaste küsimustele aktiivsemalt (Almasi & Garas-York, 2009), mis omakorda soodustab arutelu tekkimist klassis. Efektiivsel juhendamisel suunab õpetaja õpilasi andma lisaks vastustele ka selgitusi, kuidas õpilane oma lahenduseni jõudis (Webb et al., 2008). See suunab õpilase mõtlema erinevatele probleemilahenduse strateegiatele, mida saaks ka teistesse olukordadesse üle kanda.

### *Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid*

Uurimus viidi läbi, et analüüsida emakeeleõpetajate juhendava toe võtteid I ja II kooliastmes. Kui varasemates uurimustes on analüüsitud õpetaja tegevusi neid intervjuerides, siis käesolevas magistritöös on vaadeldud õpetajate juhendavat tuge emakeeletundides longituudselts ning võrreldud tulemusi õpilaste emakeeletestide tulemustega. Uurimuse eesmärgiks oli välja selgitada, millised juhendamistvõtted on omavahel seotud ning kas õpetajate erinev juhendamiststiil seostub laste emakeeletestide tulemustega. Mitmed hiljutised uurimused on näidanud, et õpetaja-õpilase vaheline suhtlemine varases koolieas on väga oluline mõjutaja lapse keele- ja kirjaoskuse arengus, see omakorda on seotud õpilaste paremate akadeemiliste tulemuste ja sotsiaalsete oskustega (Hamre et al, 2012; Howes et al., 2008; Mashburn et al., 2008).

1. Mõned uuringud on näidanud, et õpilaste keele- ja kirjaoskus on tihedalt seotud õpetaja juhendamise kvaliteediga (Connor et al., 2006; Guo et al., 2011). Kuna õpilaste emakeeletestide keskmised tulemused on erinevad, eeldatakse, et õpetajate juhendamise efektiivsus erineb nii 3. kui ka 4. klassis. I kooliastmes arendatakse „Põhikooli riikliku õppekava“ (2010) kohaselt suulist keelekasutust, lugemist ja kirjutamist ning alates II kooliastmest arendatakse suulist ja kirjalikku suhtlust. Seepärast oletatakse, et õpetajad, kellel on paremate tulemustega õpilased, kasutavad oma tundides rohkem keele edendamise tehnikaid ning neil on mitmekülgsem keelekasutus.

2. Kuna PISA 2012 uuringust (Tire, 2013) selgub, et Eestis ei olene 15-aastaste noorte õpitulemused niivõrd sotsiaalsest taustast, peaksid olema kõigil võrdsed võimalused hariduse omandamisel. Samas on uuringuid (Graham & Teague, 2011), mis väidavad, et sama sotsiaalse taustaga õpilastel maapiirkondades on keeleliselt halvemad tulemused kui nende eakaaslastel linnapiirkondade koolidest. Seepärast oletatakse, et

hoolimata võrdsetest võimalustest on õpetajate juhendav tugi õpilastele maa- ja linnakoolides erinev. Eeldatakse, et kuna maakoolides on vähem õpilasi, siis on õpetajatel rohkem võimalusi anda õpilastele tagasisidet. Lisaks oletatakse, et linnakoolide õpetajad kasutavad rohkem võtteid, mis toetavad laste keelelist arengut.

3. Koolides, mille kõrgemaks astmeks on gümnaasium, õppivatel õpilastel on väiksem kaasatus kooliellu ning madalamad tulemused võrreldes õpilastega, kes õpivad koolides, mille kõrgemaks astmeks on põhikool (Eccles, 2004). Selle põhjuseks on välja toodud kooli suuruse, õpetaja-õpilaste suhtlemise ning kooli ühtsustunde erinevused. Eeldatakse, et koolides, mille kõrgeimaks astmeks on põhikool, kasutavad õpetajad rohkem efektiivse juhendamise võtteid – pööravad enam tähelepanu keelekasutusele, tagasiside andmisele ja õpilaste mõistete kujundamisele – võrreldes nende koolide õpetajatega, mille kõrgeimaks astmeks on gümnaasium.

4. Connori jt (2004, 2006) uurimisest ilmneb, et I kooliastmes suunatakse juhendamisel vähe tähelepanu õpilaste funktsionaalse keeleoskuse arendamisele ning ei toetata piisavalt laste üldist keelelist arengut (Justice et al., 2008). Kuna I kooliastmes kujundatakse emakeeletundides suulist keelekasutust, lugemist ja kirjutamist ning alates II kooliastmest lisaks ka kuulamis- ja lugemisstrateegiate teadvustamist ja eesmärgistamist (Põhikooli riiklik õppekava, 2010), võivad õpetajad kalduda 4. klassis arendama funktsionaalset keeleoskust sagedamini kui 3. klassis. Seega oletatakse, et 4. klassi õpetajad kasutavad rohkem võtteid, mis soodustavad keeliste mõistete kujunemist, edendavad õpilaste keelt ning annavad rohkem tagasisidet kui 3. klassi õpetajad.

5. Connor jt (2014) uurimisest selgus, et õpilase keelelise arengu toetamisel tuleb meeles pidada mitmeid erinevaid mõjutajaid. Efektiiivsel juhendamisel tuleb pakkuda lisaks kogu klassi juhendamisele individuaalset tagasisidestamist ja juhendamist. Kuna I kooliastmes keskendutakse üldiste keeleoskuste arendamisele ning vanemates klassides pööratakse rohkem tähelepanu spetsiifiliste õpiprotsesside ja oskuste õpetamisele (Hamre & Pianta, 2010), siis oletatakse, et 3. klassis kalduvad õpetajad rohkem tegelema keeleliste mõistete kujundamisega ning pööravad rohkem tähelepanu oma keelekasutusele. Lisaks eeldatakse, et 4. klassis annavad õpetajad rohkem vahetut tagasisidet õpilastele, et arendada nende õpioskuste väljakujunemist.

## Metoodika

### *Valim*

Magistritöös kasutatud andmed koguti longituuduuringus „Eesti põhikooli efektiivsus“ (Toomela, 2009). Esialgsesse valimisse kuulus 52 õpetajat, kelle õpilased sooritasid emakeeletesti. Valim on moodustatud kriteeriumvaliku põhimõtetel. Kriteeriumiteks järgneva valiku tegemisel olid, et õpetaja emakeeletunde oli filmitud kahel järjestikusel aastal ning nende kohta oli olemas uurimuseks vajalik taustainformatsioon (õpilaste arv klassis, õpetaja vanus ja staaž, koolipiirkond). Üks õpetaja jäi valikust välja, kuna 4. klassis oli võrreldes 3. klassiga palju rohkem õpilasi.

Kokku analüüsiti kahel järjestikusel aastal 13 õpetaja tunde, kes vastasid nendele kriteeriumitele. Valimis olevad õpetajad olid 31- kuni 53-aastased ( $M = 43$ ,  $SD = 5,7$ ). Nad olid töötanud keskmiselt 18 aastat ( $SD = 8,4$ ), nende tööstaaž varieerus 2 aastast 33 aastani. Valimisse kuuluvad õpetajad töötasid erineva koolitüübiga koolides: gümnaasiumites, põhikoolides ja algkoolides. Koolid erinesid üksteisest ka asukoha poolest. Valikusse kaasati nii linna-, väikelinna- kui ka maakoolid. Selle tõttu erinesid klassi suurused üksteisest. Väikseimas klassis oli 3 ning suurimas klassis 26 õpilast. Valimisse kuulusid lisaks õpetajatele ka nende 3. klassi õpilased (232) ja 4. klassi õpilased (226), kes olid sooritanud emakeeletesti. Valimi iga klassi kohta arvatati keeletestide keskmised tulemused ja standardhälbed, et võrrelda õpetajate juhendamise kvaliteeti nende alusel.

### *Mõõtevahend ja protseduur*

Emakeeletundide vaatlemiseks ja hindamiseks kasutati klassiruumi hindamise mõõtevahendit *Classroom Assessment Scoring System* 'it CLASS (Pianta et al., 2008), mis on välja töötatud klassiruumi üldise kvaliteedi määramiseks. CLASS mõõtevahendis on jagatud klassi õpikeskkond kolmeks: emotsionaalne tugi, klassiruumi organiseerimine ja juhendav tugi (Pianta et al., 2008). Käesoleva magistritöö jaoks hinnati ainult õpetaja juhendavat tuge õpilasele.

Kõiki tunde hinnati vastavalt CLASSi mõõtevahendi juhendile. Iga vaatlus jagati kaheks 20 minuti pikkuseks tsükliks, mil märgiti üles oma otsus iga komponendi kohta. Juhendava toe tunnustena vaadeldi magistritöös mõistete kujundamist, tagasiside kvaliteeti ning õpetaja keelekasutust. Tunnuste hindamiseks vaadeldi nende komponente (vt tabel 1).

Tabel 1. *Juhendava toe tunnused ja komponendid*

Mõistete ja mõistetevaheliste seoste kujundamine	Tagasiside kvaliteet ainetunnis	Õpetaja kasutatav keeleline stimulatsioon ja keele edendamise tehnikad
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analüüsi ja järeldamise oskus</li> <li>• Loovus</li> <li>• Integreerimine teiste ainetega</li> <li>• Seosed igapäevaeluga</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pidepunktide kasutamine</li> <li>• Tagasiside tsüklilisus</li> <li>• Mõtteprotsesside ergutamine</li> <li>• Informatsiooni pakkumine</li> <li>• Julgustamine ja õigete vastuste kinnitamine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vestluse sagedus</li> <li>• Avatud küsimuste kasutamine</li> <li>• Õpilaste vastuste kordamine ja laiendamine</li> <li>• Tegevust kirjeldava kõne kasutamine</li> <li>• Keelekasutus</li> </ul>

Iga komponenti hinnati skaalal väärtusega 1–7 olenevalt sellest, kui tihti see esines vaadeldud perioodis. Kahe vaatlusperioodi vahel oli 5minutine paus tähelepanekute ülesmärkimiseks hindamistabelisse (vt lisa 1). Hindamisel kasutati numbreid 1 kuni 7, kus 1 ja 2 märkisid madalat, 3, 4 ja 5 keskmist ning 6 ja 7 kõrget hinnangut õpetaja juhendava toe komponentide kasutamisele. Olukordades, mil ei suudetud otsust langetada, loeti mõõtevahendi juhendist täpsustavaid kirjeldusi.

Vaatlused tehti kahe nädala jooksul. Reliaabluse tagamiseks kasutati videosalvestisi ning võrreldi hinnangute kokkulangevust teise uurijaga (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Esimese nädala jooksul vaatlesid kaks hindajat eraldi kõiki 3. klassi tunde ning seejärel kodeeriti antud hinnangud. Teisel nädalal vaadeldi ja kodeeriti 4. klassi tunde. Kahe vaatleja vahelise usaldusväarsuse määramiseks arvutati Cohen'i kapp (vt tabel 2).

Tabel 2. *Coheni kappade väärtused*

Tunnused	3. klass		4. klass	
	I vaatlus	II vaatlus	I vaatlus	II vaatlus
1. Mõiste kujundamine	.62	.71	.77	.79
2. Tagasiside kvaliteet	.50	.57	.67	.46
3. Keelekasutus	.58	.56	.44	.67

Kappade väärtuse hindamisel toetuti Landis ja Kochi kriteeriumidele (1977): väike kokkulangevus (0.01–0.20), rahuldav kokkulangevus (0.21–0.40), mõõdukas kokkulangevus (0.41–0.60), märkimisväärne kokkulangevus (0.61–0.80) ja peaaegu täiuslik kokkulangevus (0.81–1). Hinnangute kokkulangevus on enamikul juhtudest mõõdukas ja ülejäänud juhtudel märkimisväärne.

#### *Andmeanalüüs*

Õpetajate taustandmete ja õpilaste testitulemuste korrastamiseks, kirjeldamiseks, tunnuste grupeerimiseks kasutati Microsoft Excel 2010 tabelarvutustarkvara, mille abil arvutati testitulemuste aritmeetilised keskmised ja standardhälbed. Õpetajate juhendavale toele antud hinnangud sisestati Exceli programmi ja arvutati eraldi välja mõistete kujundamise, tagasiside kvaliteedi ja õpetaja keelekasutuse koondtulemused. Vaatlusandmete kodeerimisel leiti igas vaatlusperioodis iga tunnuse kohta hinnang, mis iseloomustaks seda kõige paremini. Selleks leiti ülesmääritud hinnangute mediaan (nt „tagasiside kvaliteedi“ puhul hinnati eraldi pidepunktide kasutamist, tagasiside tsüklilisust, mõtteprotsesside ergutamist, informatsiooni pakkumist ning julgustamist ja õigete vastuste kinnitamist). Mediaani kasutati, kuna see on vähem mõjutatud eranditest kui aritmeetiline keskmine, mille puhul ei pruugi tunnusel üldse sellist väärtust olla.

Statistilised arvutused tehti SPSS Statistics, versiooni 20.0 andmetöötlusprogrammiga. Õpetajate juhendamise kvaliteeti ja õpilaste keeletestide tulemusi võrreldi Kruskal-Wallise testiga, sest tunnused paiknesid järjestikaskaalal, valim oli sõltumatu ning võrdluses oli rohkem kui kaks rühma. Sama testi kasutati ka õpetajate juhendamise kvaliteedi võrdlemiseks kooli asukoha alusel. Juhendamise kvaliteedi võrdlemiseks koolitüübi (põhikool, gümnaasium)

alusel tehti Mann-Whitney U-test. Test valiti, sest tunnused asusid järjestikaskaalal, valim oli sõltumatu ning võrdluses oli kaks rühma. Et selgitada välja erinevused õpetajate juhendamismeetodites 3. ja 4. klassis ning erinevused kolme juhendava toe tunnuse võrdluses, tehti Wilcoxon'i astakmärgitest, kuna sama tunnust vaadeldi kahel järjestikul sügisel. Mitteparameetrilised testid valiti seetõttu, et valim oli väike ja hinnangud asusid järjestikaskaalal.

### Tulemused

Et välja selgitada erinevused õpetajate juhendamise kvaliteedis 3. ja 4. klassis, tehti esmalt kirjeldavad analüüsid. Tabelis 3 on esitatud keskmised, standardhälbed ning miinimum- ja maksimumtulemused vastavalt erinevate vaatlusperioodide kaupa.

Tabel 3. Kirjeldav statistika juhendava toe kohta 3. ja 4. klassis ( $N = 13$ )

	M	SD	Min	Max
3. klass I vaatlus				
<i>Mõiste kujundamine</i>	3.52	1.11	1.50	5.25
<i>Tagasiside kvaliteet</i>	3.49	1.06	1.80	5.20
<i>Keelekasutus</i>	3.51	.98	2.00	4.80
3. klass II vaatlus				
<i>Mõiste kujundamine</i>	3.75	1.22	2.25	5.75
<i>Tagasiside kvaliteet</i>	3.32	1.07	1.80	5.00
<i>Keelekasutus</i>	3.83	1.06	2.60	5.60
4. klass I vaatlus				
<i>Mõiste kujundamine</i>	4.25	.93	2.50	5.75
<i>Tagasiside kvaliteet</i>	3.95	.82	2.60	5.20
<i>Keelekasutus</i>	4.05	1.06	2.60	6.00
4. klass II vaatlus				
<i>Mõiste kujundamine</i>	3.94	.86	2.50	5.50
<i>Tagasiside kvaliteet</i>	3.92	.91	2.20	5.40
<i>Keelekasutus</i>	3.93	1.16	1.40	5.60

Esmalt võrreldi õpetajaid omavahel õpilaste emakeeletestide keskmise tulemuse alusel 3. klassis. Statistiliselt olulist erinevust ei leitud ( $\rho > .05$ ). Seega ei leidnud hüpotees, et paremate tulemustega õpilastel on õpetajad, kes kasutavad rohkem keele edendamise

tehnikaid, 3. klassi kohta kinnitust. Seejärel võrreldi 4. klassi õpetajaid omavahel samadel alustel. Analüüsist selgus, et II vaatlusperioodil ilmnis juhendava toe tunnuse „õpetaja keelekasutus“ (vestluse sagedus, avatud küsimuste kasutamine, õpilaste vastuste kordamine ja laiendamine, tegevust kirjeldav kõne, rikas keelekasutus) alusel õpetajate vahel statistiliselt oluline erinevus,  $\chi^2 = 9,65$ ,  $\rho < .05$ . Klassides, kus õpilaste 4. klassi emakeeletestide tulemused muutusid paremaks võrreldes 3. klassiga, hinnati enamasti (vt tabel 4) õpetaja keelekasutust „4“- või „5“-ga.

Tabel 4. Neljanda klassi II vaatlusperioodi hinnangud õpetajate keelekasutusele

Hinnang	Suhteline sagedus %
1	.0
2	7.7
3	15.4
4	38.5
5	30.8
6	7.7
7	.0

Seega leidis 4. klassis kinnitust hüpotees, et õpetajate juhendamise kvaliteet (täpsemalt keele edendamise tehnikad ja mitmekülgne keelekasutus) on erinev võrreldes õpetajaid nende õpilaste emakeeletestide keskmise tulemuse alusel.

Teiseks võrreldi õpetajate juhendavat tuge õpilastele maa- ja linnakoolides. Statistiliselt olulist erinevust ei leitud ( $\rho > .05$ ). Seega püstitatud hüpotees, et hoolimata võrdsetest võimalustest on õpetajate juhendav tugi õpilastele maa- ja linnakoolides erinev, ei leidnud kinnitust.

Kolmandaks võrreldi õpetajaid juhendava toe võtete kasutamise sagedust arvestades kahe koolitüübi (põhikool ja gümnaasium) võrdluses. Statistiliselt olulist erinevust ei leitud ( $\rho > 0.05$ ). Seega püstitatud hüpotees, et ainult põhikooliastmega koolides kasutavad emakeeleõpetajad rohkem efektiivse juhendamise võtteid kui gümnaasiumiastmega koolides õpetavad emakeeleõpetajad, ei leidnud kinnitust.

Neljandaks võrreldi õpetajate juhendava toe kõiki tunnuseid (keeleliste mõistete kujundamine, tagasiside kvaliteet ainetunnis ja õpetaja keelekasutus) 3. ja 4. klassis. Analüüsist selgus, et 3. ja 4. klassi õpetajate vahel I vaatluse hinnangute järgi tagasiside kvaliteedi tunnuse suhtes ilmnis statistiliselt oluline erinevus,  $Z = - 2,12$ ,  $\rho < .05$ . 3. klassis

pöörasid õpetajad vähem tähelepanu tagasiside andmisele – hinnang „5“ või kõrgem 15,4 % kui 4. klassis – hinnang „5“ või kõrgem 46,3% (vt tabel 5).

Tabel 5. 3. ja 4. klassi I vaatluse hinnangud tagasiside kvaliteedile

Hinnang	3. klass I vaatlus (% õpetajatest)	4. klass I vaatlus (% õpetajatest)
1	.0	.0
2	15.4	.0
3	23.1	23.1
4	46.2	30.8
5	15.4	38.5
6	.0	7.7

Seega leidis osaliselt kinnitust hüpotees, et 4. klassi õpetajad kasutavad rohkem võtteid, mis soodustavad keeliste mõistete kujunemist, edendavad õpilaste keelt ning annavad rohkem tagasisidet kui 3. klassi õpetajad. 4. klassis andsid õpetajad sagedamini õpilastele tagasisidet.

Viiendaks võrreldi õpetajate juhendamist kõikide tunnuste (keeleliste mõistete kujundamine, õpilastele antava tagasiside kvaliteet, õpetaja keelekasutus) võrdluses. Leiti statistiliselt oluline erinevus 3. klassi II vaatlusperioodil antud hinnangute vahel tagasiside kvaliteedile ja mõistete kujundamisele,  $Z = -2,35$ ,  $p < .05$ . Efektiivset tagasiside kvaliteeti (sai hinnanguks „4“ või rohkem) andis 38,5% õpetajatest, efektiivselt kujundas mõisteid (sai hinnanguks „4“ või rohkem) 53,9% õpetajatest. Järelikult pööratakse 3. klassis tunni teisel poolel vähem tähelepanu tagasiside kvaliteedile ja enam tähelepanu mõistete kujundamisele. Samuti leiti statistiliselt oluline erinevus 3. klassi II vaatlusperioodil antud hinnangute vahel keelekasutusele ja tagasiside kvaliteedile,  $Z = -2,78$ ,  $p < .01$ . Keskmisest rohkem (sai hinnanguks „4“ või rohkem) pöörasid 46,2% õpetajatest tähelepanu oma keelekasutusele tunni teisel poolel.

4. klassi I vaatlusperioodil antud hinnangute vahel tagasiside kvaliteedile ja mõistete kujundamisele leiti statistiliselt oluline erinevus,  $Z = -2,04$ ,  $p < .05$ . Keskmisest rohkem pööras mõistete kujundamisele tähelepanu 69,3% õpetajatest, keskmisest rohkem pööras vahetu tagasiside andmisele tähelepanu 53,9% õpetajatest. Järelikult pööratakse 4. klassis tunni alguses rohkem tähelepanu mõistete kujundamisele ja vähem tähelepanu tagasiside kvaliteedile. Saadud tulemused näitasid, et juhendamine kolme tunnuse (mõistete kujundamine, tagasiside kvaliteet, õpetaja keelekasutus) võrdluses on erinev – hüpotees leidis kinnitust. 3. klassis kasutavad õpetajad rohkem võtteid, mis kujundavad mõisteid ning loovad

nendevahelisi seoseid. 4. klassis suureneb vahetu tagasiside andmine ja samas kasutavad õpetajad rohkem ka võtteid, mis kujundavad mõisteid ja mõistetevahelisi seoseid.

### Arutelu

Magistritöös uuriti longituudselt, millisel määral kasutavad õpetajad efektiivset juhendamist (mõistete ja mõistetevaheliste seoste kujundamine, vahetu tagasiside andmine, keeleline stimulatsioon ja keele edendamise tehnikad) emakeeletundides. Uurimusest selgus, et õpetajate juhendamine erineb kolme tunnuse võrdluses: 3. klassis pööravad õpetajad enam tähelepanu oma keelekasutusele ning seeläbi õpilaste keele arendamisele ning 4. klassis kasutatakse rohkem võtteid, mis kujundavad keelelisi mõisteid ning mõistetevahelisi seoseid. Leiti, et õpetajatel, kes kasutavad tunnis rohkem võtteid laste keeleliseks stimulatsiooniks ning tehnikaid keele edendamiseks, on paremate keeletestide tulemustega õpilased.

Esmalt kontrolliti hüpoteesi, et õpetajad, kellel on paremate tulemustega õpilased, kasutavad oma tundides rohkem keele edendamise tehnikaid ning neil on mitmekülgsem keelekasutus. 3. klassis ei leidnud see hüpotees kinnitust, kuid 4. klassis leidis. Need õpilased, kelle õpetajad kasutasid 4. klassis rohkem juhendava toe võtteid (täpsemalt keele edendamise tehnikaid), parandasid oma tulemust emakeeletestis. Kuna Eestis lahutatakse keel ja kirjandus kaheks erinevaks aineks II kooliastmes, siis alates sellest on võimalik tegeleda kirjandusega põhjalikumalt. Tekstide analüüsimiseks toetab õpetaja õpilasi erinevate võtetega, et lapsed saaksid kasutada metakeelt (Moore & Schleppegrell, 2014), mille abil arutletakse nii grammatika kui ka autori keelekasutuse üle. See nõuab õpetajalt palju sünonüümide pakkumist ja õpilaste vastuste ümbersõnastamist, mis omakorda toetab keele arengut (Justice et al., 2008). Eelnev selgitab, miks 4. klassis paranesid nende õpilaste testitulemused, kelle õpetajad kasutasid rohkem erinevaid keelt edendavaid võtteid.

See on kooskõlas varasemate uurimustega, mis on näidanud, et õpilaste keele- ja kirjaoskus on tihedalt seotud õpetaja juhendamise kvaliteediga (Connor et al., 2006; Guo et al., 2011), kuid I kooliastmes pööratakse vähe tähelepanu keeleoskuse arendamisele (Connor et al., 2006). Ka „Põhikooli riikliku õppekava“ (2010) kohaselt arendatakse II kooliastmes muuhulgas õigekeelsust ja keelehoolet, mis eeldab õpetajalt õpilaste keelelist arendamist. Õpetaja arendab õpilaste vastuste kordamise ja laiendamise ning oma tegevuse kirjeldamise kaudu õpilaste sõnavara ning tekstist arusaamist (Pianta et al., 2008; Webb et al., 2008). Järelikult on õpilaste keele edendamise seisukohalt väga oluline, et õpetajad pakuksid õpilastele piisaval määral juhendavat tuge.

Varasemad uurimused on näidanud, et maapiirkondades on õpilastel keeleliselt halvemad tulemused kui nende eakaaslastel linnapiirkondade koolides (Graham & Teague, 2011). Kuna õpilaste keele- ja kirjaoskus on tihedalt seotud õpetaja juhendamise kvaliteediga (Connor et al., 2006; Guo et al., 2011), siis keelelise taseme järgi peaks olema ka õpetajate juhendav tugi õpilastele erineval tasemel. Sellest tulenevalt püstitati hüpotees, et linnakoolide õpetajad kasutavad rohkem võtteid, mis toetavad laste keelelist arengut. Püstitatud hüpotees ei leidnud kinnitust, järelkult ei olene asukohast (maa- ja linnapiirkonnast) õpetajate juhendav tugi õpilastele. PISA 2012 uuringus (Tire, 2013) leiti, et õpitulemused ei olene sotsiaalsest taustast. Praeguse uurimuse tulemustest võib lisaks järeldada, et linna- ja maapiirkondade koolides pakuvad õpetajad õpilastele sarnast juhendavat tuge. Sarnased tulemused asukoha ja õpitulemuste võrdluses on saadud näiteks ka Malaisias (Othman & Muijs, 2013), mis toetavad selle uurimuse tulemusi.

Kolmas hüpotees oli, et koolides, mille kõrgeimaks astmeks on põhikool, pakuvad õpetajad rohkem juhendavat tuge õpilastele – pööravad enam tähelepanu enda keelekasutusele, vahetu tagasiside andmisele ning keeleliste mõistete ja mõistetevaheliste seoste kujundamisele – kui koolides, mille kõrgeimaks astmeks on gümnaasium. See hüpotees ei leidnud kinnitust. Uurimusest selgus, et algklasside õpetajad pakuvad nii põhikoolides kui ka gümnaasiumites emakeeletundides õpilastele sarnast juhendavat tuge. Siinse uuringu tulemused erinevad varasematest uuringutest (Eccles, 2004; Holas & Huston, 2011), milles leiti, et koolides, mille kõrgeimaks astmeks on põhikool või algkool, õppivatel õpilastel on paremad tulemused ning suurem kaasatus kooliellu kui gümnaasiumiastmega koolides õppivatel õpilastel. Kuna õpilaste õpitulemused on tihedalt seotud õpetaja juhendamise kvaliteediga, mis tuli välja nii sellest uurimusest kui ka varasematest uuringutest (Connor et al., 2006; Guo et al., 2011), ei olnud järelkult selles uurimuses osalenud õpetajate juhendamiskvaliteet ning õpilaste õpitulemused mõjutatud koolitüübist.

Järgnevalt oletati, et 3. ja 4. klassis on õpetajate juhendamine erinev, kuna „Põhikooli riikliku õppekava“ (2010) kohaselt kujundatakse Eestis I kooliastmes emakeeletundides suulist keelekasutust, lugemist ja kirjutamist ning alles II kooliastmes algab teadlik funktsionaalse keeleoskuse arendamine. Juhendav tugi koosneb mitmest komponendist (keeleliste mõistete ja mõistetevaheliste seoste kujundamine, vahetu tagasiside õpilasele, õpetaja keelekasutus), mille vahelisi erinevusi kontrolliti 3. ja 4. klassis. Selgus, et 3. klassis pöörasid õpetajad tunduvalt vähem tähelepanu kvaliteetse tagasiside andmisele ainetunnis kui 4. klassis.

4. klassi emakeeleõpetajad pakkusid oma õpilastele rohkem vahetut tagasisidet kui 3. klassi õpetajad. See tähendab, et nad kasutasid rohkem pidepunkte, pakkusid rohkem informatsiooni, julgustasid õpilasi ja kinnitasid nende antud vastuseid, ergutasid nende mõtteprotsesse, esitades õpilastele väljakutseid, ning tegid seda kogu tunni vältel. Kuna pidepunktide pakkumine on üheks võimaluseks, kuidas õpilane saab iseseisvalt töötada (Barron et al, 1998; Bransford et al., 2000; Grift, 2007; Hamre & Pianta, 2010; Rosenshine, 2012), siis kasutavad II kooliastme õpilased neid õpetaja juhendamisel rohkem, kuna õpilastel on siis juba automatiseerunud erinevad töövõtted. I kooliastme õpetaja peab erinevaid töövõtteid veel juhendamisel pidevalt kordama ning seetõttu jääb vähem aega iseseisva töö tegemiseks, mistõttu ei ole õpetajal võimalik anda nii palju vahetut tagasisidet võrreldes II kooliastme õpetajaga.

Õpetaja tugi uue materjali omandamisel on I ja II kooliastmes väga tähtsal kohal (Hamre & Pianta, 2010), kuna õpilastel kulub palju energiat meenutamisele ja meeldejätmisele ning iseseisvalt ei suudaks nad jõuda süvendatud mõistmiseni. Selle uurimuse tulemusi, et 4. klassis antakse tunni jooksul rohkem vahetut tagasisidet, saab seletada sellega, et Eestis pööratakse riikliku õppekava kohaselt funktsionaalse keeleoskuse arendamisele tähelepanu alates teisest kooliastmest ning seetõttu püüavad õpetajad alles teises kooliastmes rohkem pakkuda õpilastele tuge, mis viiks neid süvendatud mõistmiseni. Ka Connor jt (2004, 2006) jõudsid selle tulemuseni, et esimeses kooliastmes suunatakse juhendamisel vähe tähelepanu funktsionaalse keeleoskuse arendamisele ning ei toetata piisavalt laste üldist keelelist arengut (Justice et al., 2008).

Viies hüpotees oli, et 3. klassis kalduvad õpetajad rohkem tegelema keeleliste mõistete kujundamisega ning pööravad rohkem tähelepanu oma keelekasutusele. Lisaks eeldati, et 4. klassis annavad õpetajad rohkem vahetut tagasisidet õpilastele, et arendada nende õpioskuste väljakujunemist. Keeleliseks arenguks on vaja pakkuda lisaks kogu klassi juhendamisele individuaalset tagasisidestamist ning juhendamist (Connor et al, 2014; Decristan et al., 2015), mis võiks olla võimalikult mitmekesine. Uurimistulemustele tuginedes saab väita, et püstitatud hüpotees leidis kinnitust. Tulemusi analüüsisides ilmnes erinevus 3. klassis tunni teises pooles tagasiside kvaliteedi ning keeleliste mõistete ja mõistetevaheliste seoste kujundamise vahel. 3. klassis pööratakse vähem tähelepanu tagasiside kvaliteedile ja rohkem tähelepanu mõistete kujundamisele. See tähendab, et õpetajad näitlikustavad, integreerivad emakeeletundi varasemate teadmiste ning teistest ainetest omandatuga ja annavad õpilastele võimalusi jõuda uute teadmiste või reegliteni iseseisvalt, pakkudes neile piisavat tuge. Mõistete ja mõistetevaheliste seoste kujundamine on väga oluline, kuna on leitud, et sellistes

klassides toimub tõhusam õpetamine (Hamre & Pianta, 2010; Henley, 2006; Rosenshine, 2012).

Lisaks leiti, et 3. klassis pööravad õpetajad tunni teisel poolel enam tähelepanu oma keelekasutusele ning vähem tähelepanu tagasiside kvaliteedile. See tähendab, et õpetajad kasutavad tehnikaid, mis stimuleerivad õpilaste keelearengut ning teemast arusaamist (Hamre & Pianta, 2010, Webb et al., 2014). Selleks küsivad nad avatud küsimusi, kordavad ja laiendavad õpilaste vastuseid ning annavad palju võimalusi õpilastele suuliseks eneseväljendamiseks. Siiski jäävad uurimustulemused siinkohal vasturääkivaks, kuna õpetajad küll esitavad avatud küsimusi (mis on üheks keelelise stimulatsiooni ja keelelise edendamise tehnika komponendiks), kuid ei anna piisavalt tagasisidet, mis soodustaks mõtteprotsesside arengut. See tähendab, et õpetajad ei julgusta ja kinnita õpilaste vastuseid ning ei paku piisaval määral erinevaid toetavaid võtteid nt pidepunktide näol – ilma kvaliteetse tagasisideta jääb küsimuse kogu potentsiaal kasutamata. Sarnased tulemused tulid välja ka Salminen ja teiste (2013) uurimusest, kus lisaks toodi välja, et tagasiside vähesuse tõttu ei tea õpetaja, kas õpilased on vajaliku arusaamiseni jõudnud.

4. klassis leiti erinevused tunni esimesel poolel tagasiside kvaliteedi ja mõistete kujundamise vahel. Rohkem pöörati tähelepanu õpilaste keeleliste mõistete ja mõistetevaheliste seoste kujundamisele kui vahetu kvaliteetse tagasiside andmisele. Nii 3. kui ka 4. klassis pöörati vähem tähelepanu kvaliteetse tagasiside andmisele võrreldes teiste juhendava toe tunnustega (keeleliste mõistete ja mõistetevaheliste seoste kujundamine, keeleline stimulatsioon ja keele edendamise tehnikate kasutamine). Siinse uurimuse tulemused erinevad varasemates uurimustes (Barron et al., 1988; Bloom, 1956; Decristan et al., 2015; Shirbag & Kord, 2008) välja toodud põhimõtetest, mis väidavad, et õpetaja pidev tagasiside on hädavajalik õpilase arenguks, motivatsiooni hoidmiseks ning metakognitsiooni arendamiseks. Kvaliteetne tagasiside arendab õpilased iseseisvateks mõtlejateks, kes teavad, mis on nende eesmärk ning kuidas selleni jõuda.

Kokkuvõtteks leiti, et õpetajad pakuvad 4. klassis õpilastele rohkem juhendavat tuge, kuna pööravad rohkem tähelepanu oma keelekasutusele ja kvaliteetse tagasiside andmisele. Õpilaste emakeeletestide tulemused (ehk keeleline tase) on seotud õpetaja juhendamise kvaliteediga. Juhendamisel tuleks arvestada mitme erineva tunnusega (mõistete kujundamine, tagasiside kvaliteet, õpetaja keelekasutus), et õppimine oleks võimalikult tulemuslik.

*Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus*

Käesoleva uurimistöö kitsaskohaks võib pidada seda, et valim oli suhteliselt väike ning töö tulemusi ei saa üldistada. Samuti on juhendamise efektiivsust hinnatud vaid vaatlus- ja õpilaste keeletestide tulemusi võrreldes. Tööle oleks lisanud väärtust õpetajate intervjuerimine või küsitlemine, mille tulemusel oleks teada saanud, kas õpetajad pööravad teadlikult tähelepanu juhendamise erinevatele tunnustele ning 3. ja 4. klassi erinevusele õppekava järgi.

Vaatamata teadmisele, et käesoleva uurimuse tulemused pole üldistatavad, saaksid seda tööd lugedes nii praktiseerivad õpetajad kui ka need, kes alles õpetajaks õpivad, endale mõtteainet oma töö tõhustamiseks. Näiteks tuli uurimuse tulemustest välja, et I kooliastmes annavad õpetajad vähem kvaliteetset vahetut tagasisidet, mille hulka kuulub ka pidepunktide pakkumine. Õpilaste keeleliste teadmiste parandamiseks võiks tutvustada juba esimeses kooliastmes võtteid (nt pidepunktide kasutamine), mis toetavad nende õppimist, seoste loomist neile teadaolevaga ning funktsionaalse keeleoskuse arengut. Uurimuse tulemused juhivad tähelepanu keelearengule suunatud juhendamise olulisusele algklassides.

## Tänuõnad

Magistritöös kasutatud andmete kogumist on toetatud projektist „Eesti põhikooli efektiivsus“. Tänan uuringu korraldajaid, kes võimaldasid andmete kasutamist minu magistritöös. Lisaks tänan Triinu Linnast, kellega koos õppisime klassiruumi hindamise mõõtevahendit kasutama.

## Autorsuse kinnitus

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

## Kasutatud kirjandus

- Almasi, J.F., Garas-York, K. (2009). Comprehension and Discussion of Text. Israel, S.E, Duffy, G.C. (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension*. (pp. 470-493). New York: Routledge.
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255, 5044, pp. 556-559.
- Baker, L. (2010). Metacognition. In V. Aukrust (Ed.), *Learning and Cognition in Education* (pp. 128-134). Oxford: Elsevier
- Barron, B.J.S, Schwartz, D.L., Vye, N.J., Moore, A., Petrosino, A., Zech, L. & Bransford, J.D. (1998). Doing With Understanding: Lessons From Research on Problem- and Project-Based Learning. *Journal of the Learning Sciences*, 7, pp. 271-311.
- Bloom, B.S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. London: Longman.
- Bransford, J.D., Brown, A.L, Cocking, R.R. (2000). *How People Learn*. Washington, D.C.:National academy Press.
- Brown, G. T. L., Harris, L. R., & Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 28, pp. 968-978.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), pp 31.
- Carver, S. M., Klahr, D. (2001). *Cognition and Instruction: Twenty-five Years of Progress*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Chomsky, N. (1972). *Language and mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge: London & New York.
- Connor, C., Spencer, M., Day, S. L., Giuliani, S., Ingebrand, S. W., McLean, L., & Morrison, F. J. (2014). Capturing the complexity: Content, type, and amount of instruction and quality of the classroom learning environment synergistically predict third graders' vocabulary and reading comprehension outcomes. *Journal Of Educational Psychology*, 106(3), pp. 762-778.
- Connor, C., Morrison, F. J., & Petrella, J. N. (2004). Effective reading comprehension instruction: examining child x instruction interactions. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), pp. 682.

- Connor, C., Morrison, F. J., & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), pp. 665.
- Decristan, J., Hondrich, A.L, Büttner, G., Hertel, S., Klieme, E., Kunter, M., Lühken, A., Adl-Amini, K., Djakovic, S.-K., Mannel, S., Naumann, A., & Hardy, I. (2015). Impact of Additional Guidance in Science Education on Primary Students' Conceptual Understanding. *The Journal of Educational Research, 0*, pp. 1-13.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. Lerner, R.M., Steinberg, L. (Eds.). *Handbook of adolescent psychology*. (pp. 125-153). Hoboken, NJ: Wiley.
- Graham, S.E., Teague, C. (2011). Reading Levels of Rural and Urban Third Graders Lag behind Their Suburban Peers. *Carsey Institute Issue Brief, 28*.
- Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research, 49, 2*, pp. 127-152.
- Guo, Y., Kaderavek, J.N, Piasta, S.B., Justice, L.M., McGinty, A. (2011). Preschool Teachers' Sense of Community, Instructional Quality, and Children's Language and Literacy Gains, *Early Education and Development, 22:2*, pp. 206-233.
- Hamre, B.K., Pianta, R.C. (2010). Classroom Environments and Developmental Processes. Meece, J.L., Eccles, J.S. (Eds.), *Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development*. (pp. 25-41). New York: Routledge.
- Hamre, B.K., Pianta, R.C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J.T., Howes, C., LaParo, K., Scott-Little, C. (2012). A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. *American Educational Research Journal, 49 (1)*, pp. 88-123.
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K. (2012). Formative Assessment and Feedback: Making Learning Visible. *Studies in Educational Evaluation, 38*, pp. 21-27.
- Henley, M. (2006). *Classroom Management: A Proactive Approach*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Holas, I., Huston, A.C. (2011). Are Middle Schools Harmful? The Role of Transition Timing, Classroom Quality and School Characteristics. *Journal of Youth and Adolescence, 41 (3)*, pp. 333-345.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., et al. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly, 23(1)*, pp. 27-50.

- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(1), pp. 51–68.
- Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Krathwohl, D. R. (2002). Revising Bloom's Taxonomy. *Theory into practice, Autumn*, pp. 212-218.
- Landis, J. R., Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*, pp. 159–174.
- Martin, A., & Simmons W.K. (2008). Structural Basis of Semantic Memory. In H. Eichenbaum, J. Byrne (Eds.), *Learning and Memory: A Comprehensive Reference* (pp. 113-130), Oxford: Elsevier.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., et al. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*(3), pp. 732–749.
- Mayer, R.E. (2002). Rote Versus Meaningful Learning. *Theory Into Practice, 41*(4), pp. 226-232.
- Moore, J., Schleppegrell, M. (2014). Using a functional linguistics metalanguage to support academic language development in the English Language Arts. *Linguistics and Education, 26*, pp. 92–105.
- Newton, D.P. (2000). *Teaching for Understanding. What It Is and How To Do It*. London and New York: RoutledgeFlamer.
- Orlich, D., Harder, R., Callahan, R., Trevisan, M., & Brown, A. (2010). *Teaching Strategies: A Guide to Effective Instruction, Ninth Edition*. Boston: Wadsworth, Cengage Learning.
- Othman, M., Muijs, D. (2013). Educational quality differences in a middle-income country: the urban-rural gap in Malaysian primary schools. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, 24* (1).
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading, 11* (4), pp. 357–383.
- Pianta, R. C., LaParo, K. M., & Hamre, B.K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual, K-3*. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Põhikooli riiklik õppekava* (2010). Külalstatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13273133>.

- Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction. Research-Based Strategies That All Teachers Should Know. *Education Digest*, 78, 3, pp. 30-40.
- Salminen, J., Hännikäinen, M., Poikonen, P.-L., & Rasku-Puttonen, H. (2013). A Descriptive Case Analysis of Instructional Teaching Practices in Finnish Preschool Classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 27:2, pp. 127-152.
- Shirbagi, N., & Kord, B. (2008). Using Different Feedbacks in Formative Evaluation and Their Effects on Achievement in Iranian Elementary School Students. *Journal Of Behavioural Sciences*, 18(1-2), pp. 1-16.
- Zepeda, C. D., Richey, J. E., Ronevich, P., & Nokes-Malach, T. J. (2015). Direct Instruction of Metacognition Benefits Adolescent Science Learning, Transfer, and Motivation: An In Vivo Study. *Journal of Educational Psychology*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000022>.
- Tire, G. (Toim). (2013). *Pisa 2012 Eesti tulemused*. Tallinn: Innove
- Toomela, A. (2009). *Eesti põhikooli efektiivsus*. Tartu, Tallinn: lõpparuanne. Külastatud aadressil [www.hm.ee/index.php?popup=download&id=11756](http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=11756).
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard U.P.
- Williams, W., Blythe, T., White, N., Li., J.m Gardner, H., & Sternberg, R. (2002). Practical Intelligence for School: Developing Metacognitive Sources of Achievement in Adolescence. *Developmental Review*, 22, pp. 162-210.
- Williams, J. P., Stafford, K. B., Lauer, K. D., Hall, K. M., & Pollini, S. (2009). Embedding reading comprehension training in content-area instruction. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), pp. 1–21.
- Webb, N. M., Franke, M. L., Ing, M., Chan, A., De, T., Freund, D., & Battey, D. (2008). The role of teacher instructional practices in student collaboration. *Contemporary Educational Psychology*, 33, pp. 360-381.
- Webb, N. M., Franke, M. L., Ing, M., Wong, J., Fernandez, C. H., Shin, N., & Turrou, A. C. (2014). Engaging with others' mathematical ideas: Interrelationships among student participation, teachers' instructional practices, and learning. *International Journal of Educational Research*, 63, pp. 79-93.

Lisa 1. Vaatluste hindamistabel

Kuupäev/ periood	<input type="text"/>	Kool	<input type="text"/>	Aine	<input type="text"/>
Algus	<input type="text"/>	Õpetaja	<input type="text"/>	Uurija	<input type="text"/>
Lõpp	<input type="text"/>	Video	<input type="text"/>	Teema	<input type="text"/>

Õpilaste arv (Küsi õpetajalt): _____ last	Jälgitavate laste arv vaatluse ajal:						
<b>JUHENDAV TUGI</b>	<b>Madal</b>		<b>Keskmine</b>			<b>Kõrge</b>	
<b>8. Mõistete kujundamine</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
a. Analüüs ja järeldamine							
b. Loovus							
c. Integreerimine							
d. Seosed igapäevaeluga							
<b>9. Tagasiside kvaliteet</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
a. Toetamine (Scaffolding)							
b. Tagasiside tsüklilisus							
c. Mõtteprotsesside kannustamine							
d. Informatsiooni pakkumine							
e. Julgustamine ja kinnitamine							
<b>10. Keelekasutus</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
a. Vestluste sagedus							
b. Avatud küsimuste kasutamine							
c. Kordamine ja laiendamine							
d. Tegevust kirjeldav kõne							
e. Rikas keelekasutus							
<b>CLASS K-3 (2008) Hindamise vorm. Iga mõõde on määratud numbriga 1-7. Märkige ära sobiv kastike vastavalt vaatlusele.</b>							
<b>Ruum, tegevus, õpikute kasutus, materjalid ja kommentaarid:</b>							

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina Merle Alupere

(sünnikuupäev: 28. 04. 1990)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Õpilaste efektiivne juhendamine põhikooli I–II kooliastme emakeeletundides“,

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, 22.05.2015