

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Sandra Ivanov

ÕPETAJATE STRATEEGIAD 2. KLASSI ÕPILASTE LUGEMISOSKUSE
ARENDAMISEL

Magistritöö

Juhendaja: algõpetuse professor Krista Uibu

Tartu 2023

Kokkuvõte

Õpetajate strateegiad 2. klassi õpilaste lugemisoskuse arendamisel

Lugemine on keerukas protsess ja selle õpetamine hõlmab mitmete erinevate osaoskuste üheaegset arendamist. Lugemisoskuse kujunemist mõjutavad õpetajate strateegiad. Uurimuse eesmärgiks oli välja selgitada, mis strateegiaid kasutavad 2. klassi õpetajad õpilaste lugemisoskuse ja lugemishuvi arendamiseks lugemisele keskenduvates emakeeletundides. Uuringu läbiviimiseks kasutati vaatlusi ja selles osales viis 2. klassi õpetajat neljast erinevast Tartu koolist. Tulemused näitasid, et õpetajad keskenduvad peamiselt funktsionaalse lugemisoskuse arendamisele, kasutades enim erinevaid teksti sisu mõistmisega seonduvaid strateegiaid, sõnavara arendamist ja küsimuste esitamist. Lugemishuvile pöörati vähim tähelepanu, kuid selle arendamiseks kasutati efektiivseid strateegiaid, näiteks lugemisoskuse analüüsimist, lugemiskoera kasutamist ja lugemisvara tutvustamist. Elementaarse lugemisoskuse õpetamisel kasutati teiste strateegiatega võrreldes oluliselt rohkem kõva häälega üle klassi lugemist. Magistritöö väärtus seisneb teadmises, et õpetajad peaksid elementaarse lugemisoskuse õpetamiseks kasutama mitmekesisemaid strateegiaid ja toetama rohkem lugemishuvi tekkimist.

Võtmesõnad: esimene kooliaste, õpetamisstrateegiad, lugemisoskus, lugemishuvi, vaatlus

Abstract

Teachers' strategies for developing reading skills in second grade students

Reading is a complex process, and teaching it requires developing multiple sub-skills at once. The development of reading is influenced by the strategies teachers employ. The aim of this study was to determine which strategies second grade teachers use to develop students' reading skills and interest in reading. Observations were used to conduct the study, and five second grade teachers from four different schools in Tartu participated. The results showed that teachers mainly focus on functional reading, using various strategies related to understanding the content of the text, vocabulary development, and asking questions. Least attention was put on improving reading interest; however, effective strategies like analysing reading ability, using a reading dog, and introducing new reading materials were employed. Compared to other strategies, oral reading was used significantly more while teaching basic

reading skills. The value of this master's thesis lies in the fact that teachers should use more diverse strategies for teaching basic reading skills and develop reading interest more.

Keywords: primary education, teaching strategies, reading ability, reading interest, observation

Sisukord

Kokkuvõte.....	2
Abstract.....	2
Sissejuhatus.....	5
Teoreetiline ülevaade.....	6
Lugemisoskus ja selle jaotus.....	6
Lugemishuvi seos lugemisoskusega.....	8
Õpetamisstrateegiad lugema õpetamisel I kooliastmes.....	9
Uurimisprobleem ja uurimisküsimused.....	12
Metoodika.....	13
Valim.....	13
Andmekogumine.....	13
Vaatlusleht.....	13
Protseduur.....	14
Andmeanalüüs.....	15
Tulemused.....	16
Elementaarne lugemisoskus.....	17
Funktsionaalne lugemisoskus.....	19
Lugemishuvi.....	23
Arutelu.....	26
Tänuõnad.....	32
Autorsuse kinnitus.....	32
Kasutatud kirjandus.....	33
Lisad.....	37
Lisa 1. Vaatlusleht.....	37
Lisa 2. Strateegiate näidistabel.....	38
Lisa 3. Nõusolekuleht lapsevanemale.....	40
Lisa 4. Andmed tekstikujul.....	41

Sissejuhatus

Tänapäeval on haridus kõigile arenenud riikide kodanikele kättesaadav ja see on positiivselt mõjutanud inimeste lugemisoskust. Lugemisoskusele pannakse koolisüsteemis alus algklassides (Marin & Bocos, 2021). Koolis on lugemisoskus oluline selleks, et õpilane oleks võimeline igas kooliastmes ja ainevaldkonnas teadmisi omandama, sest koolikontekstis on lugemisoskus kõikide järgnevate akadeemiliste saavutuste eelduseks, kuna suur osa õppimisest toimub lugemise teel (Moats, 2020; Uibu & Männamaa, 2014). Lugemisoskus muutub täiskasvanueas sageli olulisemaks kui kirjutamisoskus, sest mitmed erialad ei eelda keerukate tekstide igapäevast koostamist, samas vajatakse lugemisoskust igapäevaelus (Puksand & Uibu, 2021). Kuna tänapäeval on lugemisoskusel oluline mõju inimese elule ja hakkamasaamisele, on vajalik selle teema uurimine, et tagada lugemise jätkusuutlik õpetamine koolides.

Lugemine on keerukas protsess, mille alla kuuluvad sõnade dekodeerimine, grammatika tundmine, tekstist arusaamine, informatsiooni leidmine, seostamine ja analüüsimine, järeldamine ning hindamine (Puksand & Uibu, 2021). Õpetajad peavad lugemise õpetamisel keskenduma kõikidele eelnevalt nimetatud osaoskustele. Lisaks tuleb neil arvestada õppekava ja õpilastest ning õppekeskkonnast tulenevate faktoritega. Samuti peavad õpetajad tegema otsuseid ülesannete ja tegevusjuhiste andmisel ning õpilaste toetamisel (Moats, 2020). Lugemise õpetamisel on oluline, et õpetajad pööraksid tähelepanu ka lugemishuvi tekitamisele, kuna see avaldab märkimisväärset mõju lugemisoskuse arengule (Käsper, 2021; Tang *et al.*, 2017). Kuna lugemise õpetamine on kompleksne ja nõuab mitmete oskuste üheaegset arendamist, siis tuleb õpetajaid toetada, et nad valiksid õpetamiseks tõhusaid strateegiaid.

Eestis on õpetajate tegevusi vaatlustega uuritud vähe. Lugemisele keskenduvates tundides on vaatlusi kasutatud selleks, et võrrelda õpilasekeskset ja õpetajakeskset lähenemist õpetamisele ning nende mõju lugemisoskusele ja -huvile. (Kikas *et al.*, 2018). Samuti on uuritud, kas lisaks õpetajakesksele ja õpilasekesksele õpetamisstiilile esinevad algklasside õpetajate hulgas veel mõned lähenemised ja missugused on nende mõjud lugemissoravusele ja teksti mõistmisele (Tang *et al.*, 2017). Varasemates teadustöodes soovitatakse algkooliõpetajate strateegiakasutuse üksikasjalikuma ülevaate saamiseks tulevastes uuringutes kasutada vaatlusi, intervjuusid või sekkumisi (Käsper, 2021; Petscher, 2020). Selles, mida õpetajad klassiruumis teevad ja kuidas nad oma tegevusi küsimustikes tõlgendavad, on erinevusi (Leino *et al.*, 2022; Uibu *et al.*, 2021;). Varasemalt ei ole Eestis

vaatlustega uuritud ja täpsemalt teada, mis strateegiaid õpetajad lugemisele keskenduvates algklasside tundides kasutavad. Magistritöö raames tehtav uuring on vajalik selleks, et toetada tulevasi ning töötavaid õpetajaid tõhusate strateegiate valimisel lugemisele keskenduvates tundides. Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada, mis strateegiaid kasutavad 2. klassi õpetajad õpilaste lugemisoskuse ja lugemishuvi arendamiseks lugemisele keskenduvates emakeeletundides.

Teoreetiline ülevaade

Lugemisoskus ja selle jaotus

Lugemisoskus on kompleksne protsess, mis nõuab erinevate osaoskuste üheaegset rakendamist. Pandis ja Vernik-Tuubel (2005) jagavad lugemisoskuse formaalseks, funktsionaalseks ja rekreatiivseks. Formaalse ehk elementaarse lugemisoskuse alla kuulub lugemistehniline oskus ja lihtsamatest tekstiosadest arusaamine; funktsionaalse ehk toimetuleku oskuse alla kuulub loetust arusaamine, selle analüüsimine ja kasutamine; rekreatiivse ehk taastava kirjaoskuse puhul kasutab inimene lugemist enesearenguks ja emotsionaalse heaolu saavutamiseks.

Elementaarset lugemisoskust ehk lugemistehnilisi oskusi kasutades dekodeeritakse sümbolid tähendusega sõnadeks, mis algab grafeemide ehk tähekujude muutmisest foneemideks. Seega peab lugema õppija andma trükitud tähekujudele tähenduse ehk viima need kokku vastavate häälikutega ja nende häälikute ühendamisel moodustama sõnaterviku (Castles *et al.*, 2018; Petscher *et al.*, 2020). Elementaarne lugemisoskus on seotud suulise kõne arenguga, näiteks aitab laiem sõnavara positiivselt kaasa tehnilise lugemisoskuse kujunemisele (Castles *et al.*, 2018). Tehnilise ehk elementaarse lugemisoskuse omandamiseks peab rakendama erinevaid tunnetusprotsesse: tähelepanu, meeldejätmist ja meenutamist (Uibu & Männamaa, 2014). Dekodeerimise olulisus lugema õppimisel ajapikku väheneb, sest lugeja hakkab tuttavaid sõnu automaatselt ära tundma ning tähendusega ühendama (Castles *et al.*, 2018). Sellisel juhul saab edaspidi rääkida ladusa lugemise harjutamisest. Ladus lugemine või sorav lugemine kuulub lugemistehniliste oskuste alla ja selleks peab lugeja oskama täpselt dekodeerida, kasutama intonatsiooni ja sobivat rõhku ning automaatse töötluse oskust, teisisõnu seisneb lugemissoravus lugemise kiiruses, täpsuses ja väljendusrikkuses (Kim & Wagner, 2015). Lugemise soravus on otseselt seotud teksti mõistmisega ja seda peetakse isegi elementaarse lugemisoskuse ja funktsionaalse lugemisoskuse vahelüliks (Aldhanhani &

Abu-Ayyash, 2020; Kim & Wagner, 2015; Martins & Capellini, 2019). Kehva lugemissoravusega lugeja peab liialt palju pöörama tähelepanu dekodeerimisoskusele ja see võib takistada tekstist arusaamist (Kim & Wagner, 2015). Elementaarse lugemisoskuse puhul mõistetakse lihtsamaid tekstiosi, nagu sõnu, sõnapaare või lühikesi lauseid, ja see on funktsionaalse lugemisoskuse kujunemise eelduseks. Algkoolis ongi üheks eesmärgiks elementaarse lugemisoskuse kujunemine ja see nõuab rohket harjutamist ja kordamist (Uibu & Männamaa, 2014).

Funktsionaalne lugemisoskus tähendab seda, et loetut mõistetakse, kasutatakse ja sellest tehakse järeldusi (Puksand & Uibu, 2021). Kirjalikke materjale efektiivselt kasutades saab inimene osa ühiskonna erinevatest valdkondadest, nagu haridus, tööturg, kultuur, sotsiaalne suhtlus, poliitika ja majandus. Funktsionaalne lugemisoskus eeldab mitmete keeleliste ja kognitiivsete protsesside üheaegset kasutamist, näiteks eelnevate teadmiste rakendamist, töömälu, sõnade dekodeerimise oskust, sõnavara teadlikkust, järelduste tegemist ja arusaamise analüüsimist (Elleman & Oslund, 2019). Elementaarne lugemisoskus on funktsionaalse lugemisoskuse eelduseks (Castles *et al.*, 2018; Duke *et al.*, 2021). Lugemistehniliste oskuste ja loetu mõistmise vahel on alustaval lugejal tugev korrelatsioon, kuid see väheneb oskuste arenedes ning hoopis olulisemad on keelelised oskused ehk verbaalse info mõistmine, näiteks on suurema sõnavaraga õpilased tõenäoliselt paremad lugejad (Petscher *et al.*, 2020; Soodla & Kikas, 2014). PISA (*ingl Programme for International Student Assessment*) 2018. aasta uuringu tulemuste põhjal on 11% Eesti õpilastest funktsionaalse lugemisoskuse kõige madalamal tasemel ehk nad on nõrgad lugejad (Tire *et al.*, 2019). Kuigi lugeja võib olla saavutanud elementaarse lugemisoskuse, ei pruugi ta tingimata loetut mõista.

Lugemisoskuse saavutamise lõppeesmärgiks on rekreatiivse taseme saavutamine, kui inimene kasutab lugemist enesearengu ning naudingu saamise jaoks ja valib lugemismaterjali iseseisvalt. Pandis ja Vernik-Tuubel (2005) toovad välja, et rekreatiivne lugemisoskus eeldab funktsionaalse ja elementaarse lugemisoskuse kasutamist ehk inimene, kes loeb oma naudinguks, saab hakkama kirjaoskuse kasutamisega igapäevaelus. Kokkuvõtvalt on lugemine keerukas protsess, mille alla kuuluvad sõnade dekodeerimine, grammatika tundmine, teksti mõistmine, informatsiooni leidmine, analüüsimine ja seostamine, järeldamine ning hindamine (Puksand & Uibu, 2021).

Lugemishuvi seos lugemisoskusega

Huvi on kõikide oskuste omandamise eelduseks. Lugemishuvi defineeritakse kui soovi lugeda ilukirjandus- ja teabetekste naudinguks ja uudishimu rahuldamiseks (Lugemisoskus. PISA 2009 raamdokument, 2009). See on otseselt seotud lugemisoskuse lõppeesmärgiga ehk rekreatiivse taseme saavutamise, kui loetakse oma naudinguks ja arenguks. Kuigi mõni algklassi õpilane võib olla rekreatiivne lugeja, ei ole seda isegi mitmed täiskasvanud. Seega on alustavate lugejate puhul õigem rääkida lugemishuvist.

PISA 2018. aasta uuringu raportis on välja toodud, et akadeemiliste tulemuste ja lugemishuvi vahel on tugev seos (Tire *et al.*, 2019). Lugemishuvi on tihedalt seotud lugemisoskuse arenguga (Käsper, 2021; Soodla & Kikas, 2014). Lugemisoskus on aga edasiste teadmiste omandamise eelduseks. Lugemisest huvitatud õpilased panustavad lugemisele rohkem aega ja tänu sellele on nende sõnavara ja tekstimõistmisoskus arenenumad, mis omakorda toetab paremate akadeemiliste tulemuste saavutamist (Tang *et al.*, 2017).

PISA 2018. aasta uuringu põhjal loeb Eestis oma lõbuks 61,4% õpilastest ja see näitaja ei ole võrreldes 2009. aasta uuringuga muutunud (Tire *et al.*, 2019). Lugemisoskusele pannakse alus algklassides ja seega saab selles faasis oluliselt mõjutada lugemishuvi tekkimist (Marin & Bocos, 2021). Lugemishuvi tekitamisel peaks lähtuma lapse individuaalsusest, tema isiklikest huvidest ja soovidest (Käsper, 2021; Tang *et al.*, 2017). Huvi saab arendada sobivate ning eakohaste tekstide pakkumise, positiivse tagasiside andmise, loetu põhjal arutelude soodustamise, lugemiseks meeldiva ja sobiva keskkonna loomise, valikuvõimaluste pakkumise ja lugemisvara tutvustamisega (Käsper, 2021; Marin & Bocos, 2021).

Lugemishuvile tähelepanu pööramine on isegi olulisem kui lugemistehniliste ja tekstimõistmisoskuste arendamine. Käsper (2021) on leidnud, et kui õpetajad pööravad funktsionaalse lugemisoskuse arendamisele, näiteks grammatika õpetamisele liiga palju tähelepanu, siis sellel võib olla negatiivne mõju õpilaste üldisele lugemisoskuse arengule, sest tehtavad ülesanded võivad olla õpilaste jaoks keerulised või ebahuvitavad. See omakorda tekitab õpilastes negatiivseid tundeid, mis on seotud lugejate enesetajuga. Õpilased, kes tajuvad, et nad on head lugejad, on selles edukamad (Soodla & Kikas, 2014). Walgermo jt (2018) on oma uuringus samuti leidnud, et enesetaju on lugemishuviga tihedalt seotud ja toob välja, et algklassiõpetajad peaksid rohkelt tegelema lugejate enesetajuga lugemishuvi kaudu. Kui õpilased usuvad, et nad on head lugejad, siis nad on sellest rohkem huvitatud ja kui huvi

on suurem, siis nad on ka tõenäolisemalt motiveeritumad sellega tegelema ja see omakorda parandab nende üldist lugemisoskust.

Õpetamisstrateegiad lugema õpetamisel I kooliastmes

Laps omandab kõnelemisoskuse, viibides suhtlusrikkas keskkonnas ja ei vaja selleks konkreetset juhendamist, kuid lugemisoskuse arendamiseks on vajalikud konkreetne suunamine ja õpetamine (Castles *et al.*, 2018). Õpetamisstrateegiad mõjutavad laste õppimist ja arengut. Klassiruumis veedetud aeg moodustab suurema osa õpilaste päevast ja seega on sellel mõju õpilaste oskustele. Strateegiad, mida õpetajad tundides kasutavad, mõjutavad õpilaste heaolu, õppeprotsessi ja lugemisharjumusi (Marin & Bocos, 2021). Soodla ja Kikas (2014) on oma uuringus tõestanud, et laste tekstimõistmisoskuse arenguks on õpetaja suunav ja toetav roll vajalik. Hästi valitud strateegiad aitavad arendada õpilase lugemisoskust ja samas mõjutada tema lugemishuvi, vastukaaluks võivad mõned mõjuda õppijale hoopis negatiivselt (Wigfield *et al.*, 2016). Õpetajad peavad strateegiaid valides arvestama paljude erinevate aspektidega, näiteks õppekava või õpilastest ning õppekeskkonnast tulenevate faktoritega (Castles *et al.*, 2018; Moats, 2020).

Õpetamisstrateegiaid on defineeritud mitmeti. Adom jt (2016) on defineerinud õpetamisstrateegiaid kui spetsiifilisi lähenemisi õpetamisele, mis hõlmavad plaani, mida õpetaja rakendab selleks, et tagada klassis kasutatavate õpetamistegevuste või meetodite tõhusus ja eesmärkide täitmine. Wehrli ja Nyquist (2003) on strateegiaid defineerinud kui kindlate õpetamistegevuste kasutamist, nagu ajurünnak või arutelu. Käsper (2021) toob oma uuringus välja, et õpetamisstrateegiaid on väga palju, kuid need võib ülevaاتlikult jagada kaheks: üldised strateegiad ja ainespetsiifilised strateegiad. Üldised strateegiad on tuletatud lähenemisest juhendamisele: õpetajakeskne lähenemine ja õpilastekeskne lähenemine. Ainespetsiifilised strateegiad lähtuvad kindlas aines õpetatavast, näiteks on eesti keele tunnis vaja keeleõppe strateegiaid.

Esimeses kooliastmes tegeleb õpetaja palju elementaarse lugemisoskuse arendamisega (Uibu & Männamaa, 2014). Elementaarse lugemisoskuse õpetamise puhul tegeletakse dekodeerimisoskuse ja lugemissoravuse arendamisega. Selle oskuse omandamiseks peab õpilane hakkama mõistma kirjasüsteemi. Lugemistehniliste oskuste arendamiseks, kus tähemärgid muudetakse tähendusega sõnadeks, saab valiku teha kahe peamise lähenemise vahel: sünteesi- ja analüüsipõhise (Castles *et al.*, 2018). Enamasti kasutatakse sünteesipõhist lähenemist, mille puhul iga tähe-hääliku vastavust tutvustatakse

õppijale eraldi ning alles siis hakatakse neid kombineerima. Analüüsipõhise lähenemise korral kasutatakse terviksõnameetodit, kus lähtutakse sõnast ning siis jagatakse see silpideks ja lõpuks tähtedeks. Elementaarse lugemisoskuse arendamine nõuab rohkem mehaanilisi tegevusi ehk kordamist ja harjutamist (Uibu & Männamaa, 2014). Lugemistehniliste oskuste arendamiseks peaks lapsele kirjasüsteemi eesmärgipäraselt tutvustama, näiteks tuleks uut tähte, silpi või sõna tutvustades talle seda esialgu ise ette hääldada ja kirjpildis näidata (Castles *et al.*, 2018). Lugemistehnilistele oskustele keskendumine väheneb ajapikku, sest sõnade äratundmine automatiseerub ja edasi tegeletakse rohkem täpsuse ning kiirusega. Lugemissoravuse arendamine on samuti seotud lugemistehniliste oskustega. Soravusega tegelemine on oluline, sest see toetab teksti mõistmist (Aldhanhani & Abu-Ayyash, 2020; Martins & Capellini, 2019). On leitud, et õpetajad kasutavad lugemissoravuse arendamiseks korduva lugemise strateegiat ehk ühte tekstiosa lastakse läbi lugeda mitu korda (Aldhanhani & Abu-Ayyash, 2020; Hudson *et al.*, 2020). Kõva häälega teksti ettelugemine on veel üks strateegia, mida õpetajad lugemissoravuse arendamiseks kasutavad ja sellega kaasneb tavaliselt õpetajapoolne vahetu tagasiside, näiteks paluvad õpetajad mõnda sõna uuesti lugeda (Aldhanhani & Abu-Ayyash, 2020; Leino *et al.*, 2022). Samad autorid on välja toonud, et lugemissoravust peab õpilastele mudeldama, ehk õpetaja võiks õpilastele ise ette lugeda. Lugemissoravuse arengut toetab ka väiksemates gruppides või üks ühele ettelugemine (Hudson *et al.*, 2020). See tähendab, et kui klassis on vähem õpilasi, siis on õpetajal lihtsam individuaalset tööd teha, kuna iga õpilase jaoks on rohkem aega.

Elementaarse lugemisoskuse õpetamine on seotud lugemise põhieesmärgi ehk loetava mõistmisega (Castles *et al.*, 2018; Duke *et al.*, 2021; Foorman *et al.*, 2016; Martins & Capellini, 2019; Moats, 2020). Funktsionaalse lugemisoskuse õpetamine nõuab paljude erinevate tegevuste kasutamist. Õpetaja peab arendama õpilaste sõnavara, taustateadmisi, järeldamis- ja analüüsioskust (Soodla ja Kikas, 2014). Üldiselt paremate keeleliste oskustega, näiteks suurema sõnavaraga õpilaste lugemisoskus, on tõenäoliselt parem (Petscher *et al.*, 2020). Sellepärast on lugemise õpetamisel oluline lasta õpilastel end suuliselt väljendada. Näiteks toetavad eneseväljenduse arengut teksti ümberjutustamine, sellest kokkuvõtte tegemine või küsimuste moodustamine (Hudson *et al.*, 2020). Sõnavara arendamine on tekstimõistmise seisukohalt oluline ja selle arendamiseks võib õpetaja teha sõnamänge, sõnadele tähenduse otsimist sõnastikust või uute sõnade üle arutlemist. Taustateadmiste arendamiseks ehk silmaringi laiendamiseks võib õpetaja kasutada arutelusid ja järeldamis- ning analüüsioskuse parandamiseks võib ta küsida küsimusi (Elleman & Oslund, 2019). Funktsionaalse lugemisoskusega on seotud ka grammatika õpetamine (Käsper, 2021).

Swanson jt (2017) toovad välja, et grammatikale tähelepanu pööramine mõjutab positiivselt lugemisoskust ning soovitavad kasutada strateegiaid, mis on seotud keelereeglite tutvustamise, õigekirja, kirjavahemärgistamise ning suure algustähe määramisega.

Lugemishuvi on tihedalt seotud lugemisoskusega. Huvi arendamisel on oluline lähtuda iga õpilase individuaalsusest, see tähendab, et neile tuleks pakkuda nende võimetest, oskustest ja huvidest lähtuvaid lugemismaterjale ja ülesandeid (Käsper, 2021). Lugemise õpetamisel tuleks teha tegevusi, kus leitakse seoseid päriseluga või lugeja enda kogemustega, sest need on huvi tekitavad (Leino *et al.*, 2022). Seoste leidmiseks võivad õpetajad kasutada arutelusid või küsimuste esitamist. Huvi tekitamisele aitab kaasa ka see, kui õpilased saavad materjalide ja tegevuste osas ise valikuid teha, näiteks valivad klassiväliseks lugemiseks endale ise sobiva teose (Käsper, 2021; Lange, 2018). Samuti aitab lugemishuvi tekitada uute lugemismaterjalide tutvustamine (Moats, 2020). Õpilased võivad lugemismaterjale üksteisele tutvustada, aga seda võib teha ka õpetaja. Positiivne mõju huvi tekkimisele on sellel, kui õpetajad on õpilastele eeskujuks ja loevad neile mõnikord ise ette (Hudson *et al.*, 2020). Lisaks eelnevalt välja toodud võimalustele on varasemates uuringutes leitud, et eneseanalüüsil on positiivne mõju lugemishuville (Özenç & Saat, 2022). Lugemisoskust saab analüüsida näiteks suuliselt õpetaja poolt esitatud küsimuste kaudu. Eneseanalüüsil on mõju õpilaste enesetajule, mis on omakorda seotud huviga lugemise vastu, sest õpilased, kes peavad ennast headeks lugejateks, teevad seda meelsamini (Soodla & Kikas, 2014; Walgermo *et al.*, 2018). Viimastel aastatel on esile kerkinud lugemiskoorte kasutamine ja on tõestatud nende kaasamise positiivne mõju lugemisoskusele (Connell *et al.*, 2019). Veel aitavad lugemishuvi suurendada väiksemates rühmades või individuaalselt tehtavad tegevused (Hudson *et al.*, 2020) ja lugemisnurga või -pesa kasutamine (Chou *et al.*, 2016).

Mõned õpetajad kasutavad kindlaid strateegiaid oma klassiruumis regulaarselt, samas on teistel üldiselt raskusi strateegiate kasutamisega (Uibu & Kikas, 2014). Seda võivad mõjutada näiteks õpetaja kogemused. On leitud, et pikema staažiga õpetajad teevad tunnitegevusi valides paremaid otsuseid ja nende õpilaste tulemused on märkimisväärselt paremad (Podolsky *et al.*, 2019). Tang jt (2017) leidsid enda uurimuses kolmandate klasside õpetajate seas, et õpetajad üldiselt kombineerivad oma strateegiaid ning nende õpilaste lugemisoskus on parem, kelle õpetajad kasutavad tasakaalustatud strateegiate valikut, mitte ei keskendu ühele kindlale strateegiale. Erinevad õpilased vajavad erinevaid lähenemisi, kuna nende võimed ja huvid on erinevad (Hart *et al.*, 2013). Foorman jt (2016) soovitavad samuti lugemisoskuse arendamiseks strateegiaid kombineerida. Õpetajad peaksid strateegiate valikul mõtlema lisaks sellele, millised strateegiad õpilastele endile meeldivad, sest see aitab kaasa

õpilaste lugemishuvi tekkimisele (Lange, 2018). Seda, mis strateegiaid õpetajad lugema õpetamiseks tegelikult kasutavad, on vähe uuritud. Õpetajate hinnangud oma strateegiate valikule ning nende tegelik kasutamine erinevad üksteisest (Uibu *et al.*, 2021).

Uurimisprobleem ja uurimisküsimused

Kuigi PISA 2018. aasta uuringu tulemuste põhjal on Eesti õpilased lugemises heal tasemel, on 11% neid, kes on funktsionaalse lugemisoskuse kõige madalamal tasemel ehk nad on nõrgad lugejad ja ainult veidi üle poole ehk 61,4% loeb oma lõbuks (Tire *et al.*, 2019). On leitud, et lugemisoskuse omandamiseks on konkreetne suunamine ja õpetamine vajalik (Castles *et al.*, 2018). Hästi valitud strateegiad aitavad arendada õpilase lugemisoskust ja samas mõjutada tema lugemishuvi (Wigfield *et al.*, 2016). Lugemise õpetamine on keeruline ja õpetajad peavad seda arendades keskenduma väga paljudele aspektidele ning seetõttu on oluline õpetajaid toetada, et nad oskaksid valida õpetamiseks tõhusaid strateegiaid. Eestis on õpetajate lugemistundides kasutatavaid strateegiaid varasemalt uuritud küsimustikega ning soovitatud edaspidi kasutada vaatlusi või sekkumisi (Käsper, 2021). Inimene võib intervjuus või küsimustikes oma käitumist kirjeldada teadlikult või mitteteadlikult tõest erinevalt (Lune & Berg, 2017). On tõestatud, et õpetajad kirjeldavad tunnis tehtavaid tegevusi erinevalt sellest, mida nad tegelikult klassiruumis teevad (Uibu *et al.*, 2021). Tavaliselt kirjeldavad õpetajad enda poolt kasutatud tegevusi liiga positiivselt või ootustest lähtuvalt (Leino *et al.*, 2022). Uurimistöö eesmärgiks on välja selgitada, mis strateegiaid kasutavad 2. klassi õpetajad õpilaste lugemisoskuse ja lugemishuvi arendamiseks lugemisele keskenduvates tundides.

Uurimisküsimused:

1. Mis õpetamisstrateegiaid kasutavad õpetajad elementaarse lugemisoskuse ja mis strateegiaid funktsionaalse lugemisoskuse arendamiseks 2. klassi lugemisele keskenduvates tundides?
2. Mis strateegiaid kasutavad õpetajad nendes tundides lugemishuvi tekitamiseks?

Metoodika

Valim

Magistritöö jaoks viidi läbi uuring, et teada saada, milliseid strateegiaid kasutavad 2. klassi õpetajad lugemisoskuse ja lugemishuvi arendamiseks. Kuna uurida sooviti kõikide lugemisoskuse tasandite arendamist, siis eeldati, et esimeses klassis keskendutakse tõenäoliselt oluliselt rohkem elementaarse lugemisoskuse arendamisele ning kolmandas klassis keskendutakse sellele oluliselt vähem ja seetõttu kaasati valimisse teise klassi õpetajad. Klassiõpetajad leiti uuringusse mugavusvalimi põhimõttel. Mugavusvalimi puhul lähtuti lihtsa kättesaadavuse ja uuritavate koostöövalmiduse põhimõttest (Nikolopoulou, 2022). Uuringus osalenud klassiõpetajatele saadeti uurimust tutvustav kiri või kirjeldati uurimuse olemust suuliselt. Valimisse kuulusid neljast Tartu linna koolist viis 2. klassi õpetajat. Õpetajate tööstaaž ulatus 2-35 aastani ja klassis õppivate õpilaste arv varieerus 12-24. Õpetajad osalesid uuringus vabatahtlikult ning uuritavate anonüümsus tagati sellega, et õpetajate isikud asendati vaatluslehel koodidega ning isiklikud andmed ja nende nimed eemaldati vaatluslehtedelt ja asendati lühenditega Õ1-Õ5. Igale vaadeldud tunnile määrati kood, vastavalt T1-T10 (Tabel 1).

Tabel 1. Uuritavate andmed.

Pseudonüüm	Tunni kood	Tööstaaž	Õpilaste arv klassis
Õ1	T1; T2	2 aastat	24 õpilast
Õ2	T3; T7	17 aastat	15 õpilast
Õ3	T4; T9	6 aastat	12 õpilast
Õ4	T5; T6	35 aastat	24 õpilast
Õ5	T8; T10	21 aastat	24 õpilast

Andmekogumine

Vaatlusleht

Andmete kogumiseks kasutati vaatlust. Inimene võib intervjuu käigus oma käitumist kirjeldada teadlikult või mitteteadlikult tõest erinevalt ja sellepärast on vaatlus sellise käitumise uurimiseks sobiv (Lune & Berg, 2017). Vaatlusandmete salvestamiseks koostati kõigepealt vaatlusleht (Lisa 1), mille koostamisel lähtuti Spradley (1980) vaatluse põhidimensioonidest ja keskenduti neist ühele: tegevused.

Vaatluslehe esimese osa alla kuulusid vaatlusega seonduvad üldandmed (vaatleja, vaadeldava õpetaja andmed, õpilaste arv, aeg, koht). Strateegiate uurimiseks koostati tabel, kus jagati esimeses veerus lugemisoskuse õpetamine lähtuvalt uuringu uurimisküsimustest kolmeks osaks (elementaarne lugemisoskus, funktsionaalne lugemisoskus ja lugemishuvi). Uurimisküsimuste koostamisel lähtuti Pandise ja Vernik-Tuubeli (2005) lugemisoskuse jaotusest, kusjuures rekreatiivse lugemisoskuse asemel kasutatakse lugemishuvi mõistet. Teise tabeli veergu jäeti vabad lahtrid strateegia üldsõnaliseks nimetamiseks ning paremasse veergu jäeti vabad lahtrid strateegiate detailsemate kirjelduste jaoks. Strateegiate mõiste puhul lähtuti Wehrli ja Nyquist (2003) definitsioonist ja sellest tulenevalt keskendub uuring konkreetsetele tegevustele suunatud strateegiatele ning fookuses on ainult lugemisoskuse arendamisega seotud tegevused, näiteks grammatika, sõnavara ja lugemissoravuse arendamine. Vaatluslehe täitmiseks koostati tabel strateegiate näidetega (Lisa 2), milles lähtuti lugemisoskuse arendamisele keskendunud kirjanduses toodud näidetest ning isiklikust kogemusest, ja igas valikus jäeti ka vaba lahter mõne mitte eelnevalt välja toodud strateegia jaoks, mis võib vaatlustel esineda.

Protseduur

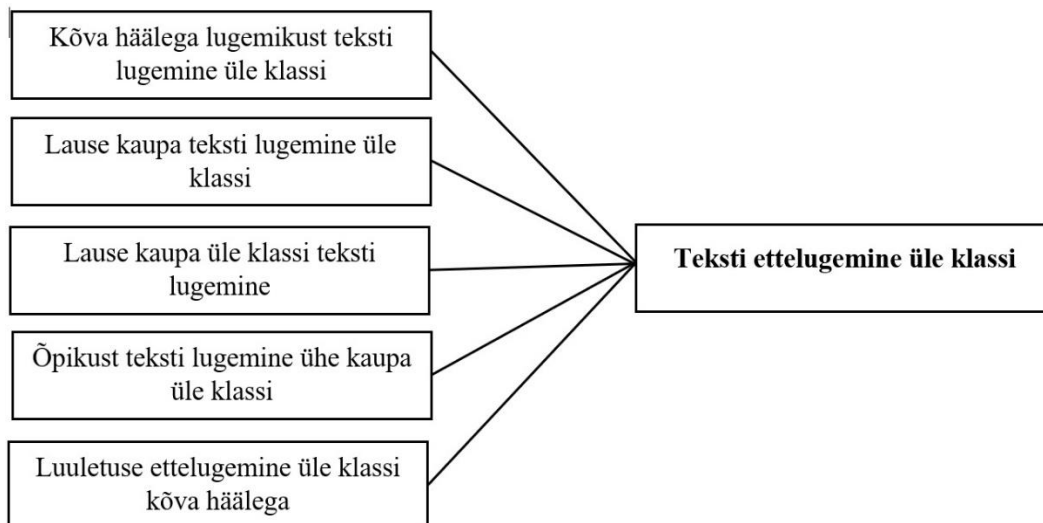
Uurija oli avalik vaatleja, mis tähendab, et ta osales vaatlusprotsesside vahetus läheduses, kuid ei sekkunud ega võtnud tunnist otseselt osa (Vihalemm, 2014). Esialgu viidi läbi proovivaatlus ühe uuringus osaleva õpetaja tunnis, mille tulemusena selgitati välja, et vaatlusleht vastab töö uurimisküsimustele ning uurija on võimeline uuringu käigus detailselt tegevuste kirjeldusi üles märkima. Tabelit täideti tunni ajal Wordi dokumendis. Pärast proovivaatlust lisati vaatluslehe keskmisesse ja viimasesse veergu olulisel määral lahtreid juurde, et vaatluse käigus saaks keskenduda süvenenult ainult märkmete tegemisse.

Andmeid koguti 2023. aasta veebruari- ja märtsikuu jooksul. Vaatlusele eelnevalt saadeti õpetajatele lapsevanema nõusolekuleht (Lisa 3), mille õpetaja edastas ise lapsevanematele, sest kuigi vaadeldavateks olid õpetajad, siis uurija viibis koos õpilastega samas klassiruumis. Õpetajatele saadeti kirja teel või tutvustati enne vaatlustunde kohtumisel magistr töö eesmärki ja olemust ning andmete kogumise põhimõtteid ja uuringulehte. Vaatlusi tehti ühe kuu vältel kümme korda, vastavalt kaks korda iga uuringus osalenud õpetaja juures. Selline andmete kogumise viis aitas ühe õpetaja kohta saada põhjalikumad tulemused kui ainult ühte tundi vaadeldes. Tundide ajad lepiti kokku vastavalt uuringus osalejatele suuliselt või kirja teel. Kõikide tundide pikkus oli 40 minutit (1 koolitund).

Uuringu alguses tutvustati tööst lähtuvalt autori poolt järgitavaid eetikanõudeid. Eetikanõuete puhul peeti kinni aususest, privaatsusest, anonüümsusest, konfidentsiaalsusest. Uuritavaid teavitati kõigest, mis vaatluse jooksul toimub või mis võib juhtuda, ning õpetajad osalesid uuringus vabatahtlikult (Eetikaveeb, 2023). Vaatlusi ei salvestatud muul viisil kui ainult vaateleja kirjalike märkmete abil. See võimaldas õpetajatel ja õpilastel ennast turvalisemalt tunda.

Andmeanalüüs

Vaatlusandmed loeti esialgu mitmel korral läbi. Kõikide vaatluste jooksul kirja pandud strateegiate sõnastused ühtlustati Wordi dokumentides (Joonis 1). Seega muudeti vaatluslehe (Lisa 1) tabelites olevas keskmises veerus kõikide samasuguste strateegiate sõnastused ühesuguseks. Tabelis olevad detailsemad kirjeldused jäeti muutmata kujule. Kõik vaatluslehed loeti uurija poolt kahel korral üle ning leiti samasugustele erinevalt sõnastatud strateegiatele tähistamiseks ühesugune kindel fraas.

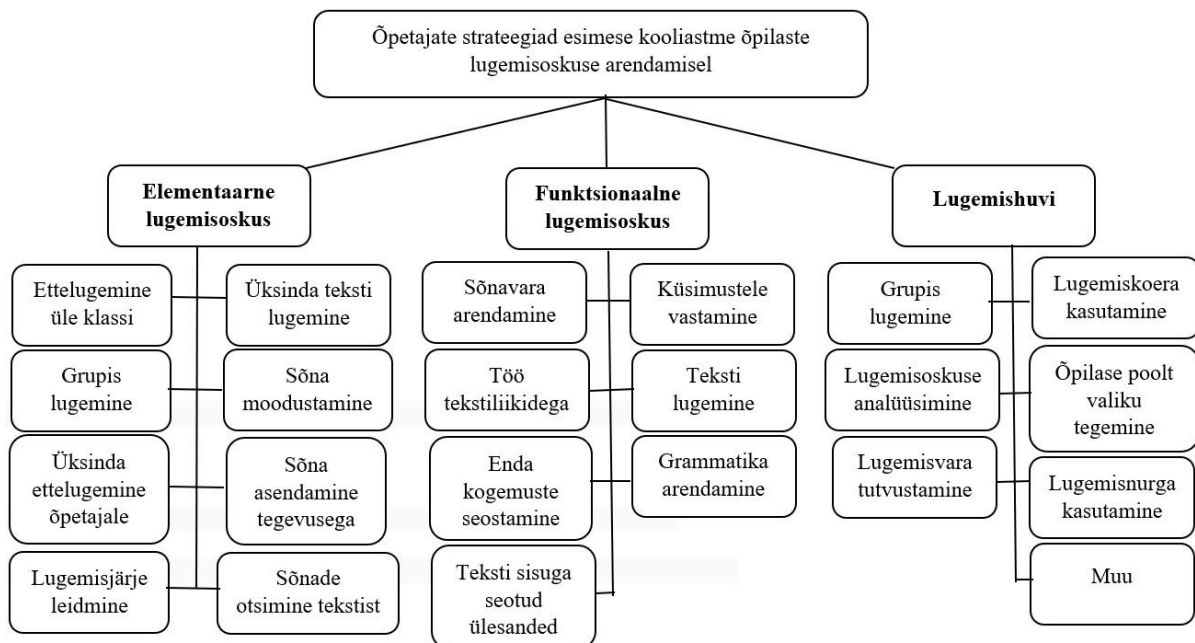


Joonis 1. Strateegiate sõnastuste ühtlustamine.

Vaatlusandmete ühtlustamise järel hakati saadud andmeid analüüsima. Selleks kasutati kvalitatiivse sisuanalüüsi tegemise jaoks mõeldud QCMap keskkonda. Kvalitatiivne sisuanalüüs sobib tekstide sisu ja/või kontekstiliste tähenduste uurimiseks ja tekstilised andmed võivad pärineda, kas intervjuudest, vaatlusprotokollidest, -päevikutest, erinevatest dokumentidest või meediaväljaannetest (Laherand, 2008). Enne QCMap

keskkonda andmete laadimist viidi need tabeli formaadist teksti kujule (Lisa 4). Programmis kasutati induktiivset meetodit, mis on andmetest lähtuv analüüs, ehk koodid ja kategooriad ning nende nimed luuakse uuringuandmetest (Kalmus *et al.*, 2015).

Koodidega tähistati erinevatest vaatlustest kõik sarnased strateegiate nimetused, mis jagati juba varem paika pandud peakategooriate (elementaarne lugemisoskus, funktsionaalne lugemisoskus, lugemishuvi) alla. Kodeerimise tulemusel moodustati kolme peakategooria alla 22 alamkategooriat (Joonis 2). Nendest kaheksa (8) kuulusid elementaarse lugemisoskuse alla, seitse (7) funktsionaalse lugemisoskuse alla ja seitse (7) lugemishuvi alla. Esmase kodeerimise järel tehti kolmepäevane paus ja korrati kodeerimist QC Amap keskkonnas New Intra-Coder-Agreement versiooni abil ning võrreldi moodustatud koode omavahel. Korduskodeerimise eesmärgiks oli leida vigu ning ebatäpsusi, mis võisid esmase kodeerimise käigus tekkida. Selle käigus ei leitud sisulisi vigu, kuid märgati kahe tekstilõigu mitte märkimist. Pärast seda lisati kahele mitte märgitud tekstilõigule samuti koodid ning analüüsi jätkati algselt loodud koodidega.



Joonis 2. Kategooriate jaotus.

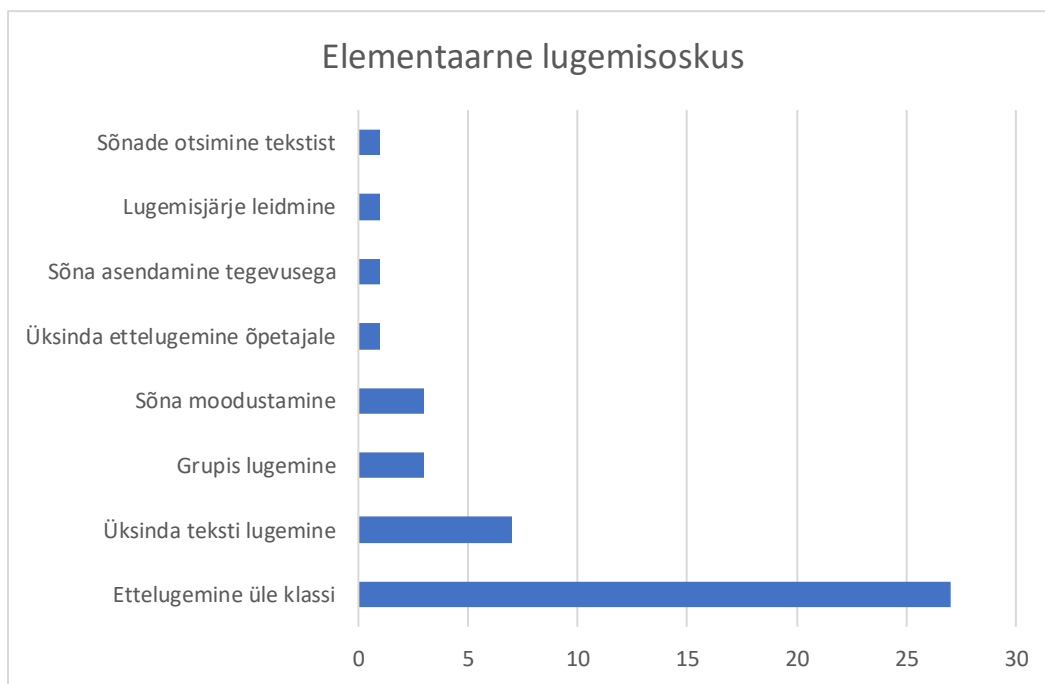
Tulemused

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, mis strateegiaid kasutavad 2. klassi õpetajad õpilaste lugemisoskuse ja lugemishuvi arendamiseks lugemisele keskenduvates

emakeeletundides. Vaatluste tulemused esitatakse peakategooriate kaupa. Tulemuste täpsemaks kirjeldamiseks kasutatakse vaatleja poolt kirja pandud detailsete kirjelduste väljavõtteid. Kirjeldusi on keeleliselt parandatud parema arusaamise eesmärgil, kuid kõikide kirjelduste mõtted on säilitatud. Uuringus osalejate anonüümsuse tagamiseks on tulemuste esitamisel kasutatud lühendeid Õ1-Õ5 ja antud vaadeldud tundidele koodid T1-T10.

Elementaarne lugemisoskus

Õpetajad kasutavad oma tundides strateegiaid, mis keskenduvad elementaarse lugemisoskuse arendamisele. Elementaarse lugemisoskuse harjutamise strateegiate jaoks loodi vaatlusandmetest kaheksa erinevat kategooriat, millega strateegiaid kirjeldati. Elementaarse lugemisoskuse arendamiseks kasutavad esimese kooliastme õpetajad kõige rohkem kõva häälega üle klassi tekstiosa ettelugemist (Joonis 3).



Joonis 3. Elementaarse lugemisoskuse strateegiate kategooriate esinemissagedus.

Teksti ettelugemist toimus vaadeldavatest tundidest üheksas ehk kõigis peale ühe. Õpetajad lasid kõva häälega ette lugeda nii tekste õpikust, raamatust, töölehel, ülesande juhiseid kui ka vastuseid. Tekstidena kasutati nii ilukirjanduslikke tekste, luuletusi kui ka populaarteaduslikke tekste. Teksti ettelugemist üle klassi kasutati kõikide vaatlustundide peale kokku 27 korral. Seitsmel korral lugesid õpilased ette kõva häälega ülesannete

vastuseid, kaheksal korral tööjuhendeid, ühel korral loeti ette grammatikareegel ning ülejäänud kordadel mingisugust tekstiosa (rida, salm, lause, lõik, terve jutt).

Elementaarse lugemisoskuse arendamiseks kasutasid õpetajad seitsmes tunnis üksinda tekstilugemise strateegiat. Strateegiat kasutati kõikide õpetajate poolt vähemalt ühes vaadeldud tunnis. Enamjaolt lugesid õpilased teksti vaikselt oma kohal istudes. Tekste loeti nii õpikust, töölehel kui ka raamatutest.

Õpilastele jagatakse tööleht tekstiga ja nad loevad seda iseseisvalt vaikselt.

(T4)

Elementaarse lugemisoskuse strateegiate alla kuulusid veel kaks rohkem kui ühel korral esinenud strateegiat. Nendeks olid sõna moodustamine ja grupis lugemine. Kaks õpetajat rakendasid kolmel korral sõnade moodustamist (Õ1; Õ5). Sõnade moodustamine toimus nii puudevaid tähti lisades kui ka sassi aetud tähti järjestades. Samad õpetajad lasid õpilastel grupis lugeda. Grupis lugemine toimus ühel korral nii, et õpetaja oli õpilasi grupis kuulamas ja nende elementaarset lugemisoskust parandamas. Ülejäänud kahel korral töötasid õpilased gruppides, kuid õpetaja grupis lugemise kuulamisel ei osalenud.

Õpetaja jagab õpilased rühmadesse ja laseb neil pisikeses grupis lause kaupa lugeda. (T2)

Ülejäänud elementaarse lugemisoskuse strateegiad esinesid kõik vaatlustundides ühel korral. Nendeks olid individuaalselt õpetajale kõva häälega ettelugemine; sõna asendamine lugemise ajal liigutusega; lugemisjärje leidmine ja sõnade otsimine tekstist. Üksinda õpetajale ettelugemine toimus ühel korral, kus õpilane oli õpetajaga eraldi ruumis ning lugemiseks kasutati raamatus olevat juttu. Sõna asendati liigutusega ühel korral, kui lugemiseks oli valitud luuletus ning riimuvad sõnad asendati plaksuga. Lugemisjärje leidmine viidi läbi sellisel viisil, kus lugemiseks kasutati raamatut ning järjekorras anti raamat edasi ja iga järgnev õpilane pidi eelneva õpilase lõpetatud lugemisjärje üles leidma.

Õpilane loeb lugu ja õpetaja ütelse „stopp“ peale peatab lugemise, raamat antakse edasi ja järgmine õpilane peab järje üles leidma ning lugemist jätkama. (T9)

Viimane elementaarse lugemisoskuse harjutamise strateegia seisnes tumedalt trükitud sõnade märkamises ja otsimises tekstist.

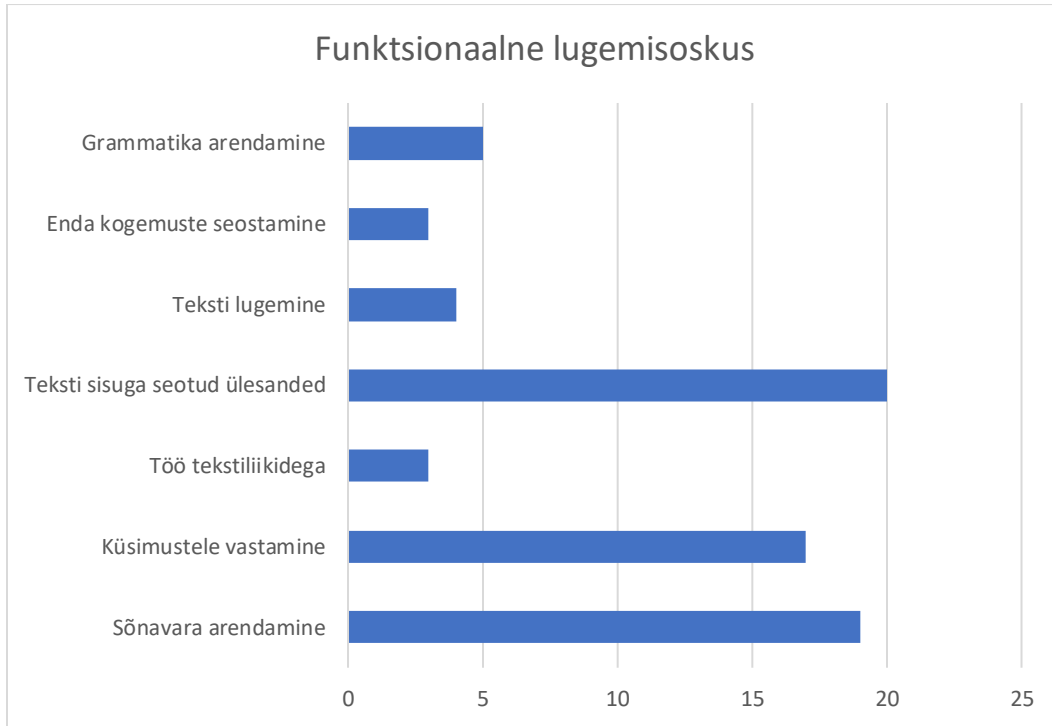
Elementaarse lugemisoskuse arendamisel ei täheldatud tulemustes erisusi õpetajate staaži osas, sest nii väga pika staažiga kui ka lühema staažiga õpetajad kasutasid kõik mitmel korral kõva häälega üle klassi lugemist. Küll aga saab erisused välja tuua klassis õppivate õpilaste arvu osas. Klassides, kus õppis olulisel määral vähem õpilasi, keskenduti

elementaarse lugemisoskuse õpetamisele rohkem õpilastest lähtuvalt ja õpetaja pakkus võimalusi individuaalseks ettelugemiseks. Iga õpetaja puhul vaadeldi kaht tundi ja sellest tulenevalt saab välja tuua, et kolm õpetajat kasutasid mõlemas tunnis korduvaid strateegiaid ning nende tundide vahelised erisused olid minimaalsed ja lähtusid enamjaolt erinevatest lugemismaterjalidest. Kaks õpetajat aga kasutasid vaadeldud tundides täiesti erinevat tunni ülesehitust ning materjale ja sellest tulenevalt ka erinevaid strateegiaid. Näiteks ei arendanud üks õpetaja (Õ2) ühes tunnis üldse elementaarset lugemisoskust, kuid teises tunnis seda tegi. Teine õpetaja (Õ5) aga kasutas esimeses vaadeldud tunnis elementaarse lugemisoskuse arendamiseks rohkem strateegiaid, mis hõlmasid korruga tervet klassi, kuid teises tunnis selliseid, mis olid rohkem õpilasest lähtuvad ehk individuaalsemad või väiksema rühma põhised.

Elementaarse lugemisoskuse harjutamise strateegiate jaoks selgus vaatlusandmetest kaheksa erinevat kategooriat. Kõige rohkem esines teksti ettelugemist üle klassi ja kõige vähem ehk ainult ühel korral kasutatud strateegiaid oli neli. Teksti ettelugemist üle klassi esines 27 korral ja see on 61% kõikidest elementaarse lugemisoskuse arendamise jaoks kasutatud strateegiatest. Vaikselt teksti lugemist kasutati seitsmel korral ja see on 15% kõikidest elementaarse lugemisoskuse harjutamise jaoks kasutatud strateegiatest. Kokku kasutati 44 erineval korral elementaarse lugemisoskuse arendamiseks kasutatavaid strateegiaid. Õpetajate staažiga seonduvalt tulemustes erisusi ei märganud, kuid klassis õppivate õpilaste arv tekitas erisusi. Kolm õpetajat kasutasid kahes vaadeldud tunnis väga sarnaseid strateegiaid, kuid ülejäänud jälle erinevaid. Elementaarset lugemisoskust ei arendatud üldse ainult ühes vaadeldud tunnis.

Funktsionaalne lugemisoskus

Õpetajad kasutasid enim erinevaid strateegiaid funktsionaalse lugemisoskuse arendamiseks. Funktsionaalse lugemisoskuse harjutamise strateegiaid moodustasid kodeerimisel seitse kategooriat, millega strateegiaid kirjeldati. Funktsionaalse lugemisoskuse arendamiseks kasutavad 2. klassi õpetajad kõige rohkem erinevaid teksti sisu mõistmisega seotud strateegiaid, mida ei kategoriseeritud sõnavara või grammatika arendamise ega küsimuste esitamise hulka (Joonis 4).



Joonis 4. Funktsionaalse lugemisoskuse strateegiate kategooriate esinemissagedus.

Kõik teksti sisu mõistmiseks kasutatavad strateegiad peale ühe olid unikaalsed ehk neid kasutati vaadeldud tundidest vaid ühel korral. Lugemisele eelnevalt kasutati funktsionaalse lugemisoskuse arendamiseks ennustamist ja eelnevalt loetu meenutamist.

Õpilased vaatavad enne teksti lugemist sisu kohta käivad küsimused läbi ja otsustavad, millest loetav pala rääkima hakkab. (T4)

Teksti lugemise ajal tehti vaadeldavates tundides kaht tegevust: lüngaga lause ühendamine tekstis oleva täislausega ja eelnevalt laiendatud lausete võrdlemine tekstis olevate lausetega. Mõlemaid strateegiaid kasutati ühes vaadeldud tunnis.

Õpetaja jagab õpilastele tühja lüngaga lause sedelid, kus on luuletusest kindlast reast võetud laused, kuid osad sõnad on ära jäetud. Õpilane peab selle kokku viima luuletuses oleva õige reaga. (T8)

Ülejäänud teksti sisu mõistmisele keskenduvad tegevused toimusid lugemisele järgnevalt. Neljal korral esines lugemisteksti tegelastega seonduvaid tegevusi, mida kasutas kaks õpetajat (Õ4; Õ5). Tegelasid iseloomustati teksti põhjal suuliselt, tegelased ühendati kirjeldustega, tegelased ühendati piltidega, tegelased ühendati sobiva klassikaaslasega. Lugemisele järgnevaid tegevusi tehti veel. Näiteks esines kahel korral vaid üks strateegia: tekstis esinevate kujundlike väljendite üle arutlemine. Ülejäänud suuliselt tehtud ülesanded,

mis esinesid ühel korral, olid järgnevad: vanasõnade tähenduste üle arutlemine; loo jätku ennustamine. Kirjalikult tehtud tegevused olid järgnevad: teksti kohta käivate õigete väidete leidmine; piltide ühendamine sobivate pealkirjadega; jutumullide täitmine; teksti põhjal sündmuste järjestamine; mõistatuste moodustamine lünkadesse sõnu lisades; teksti kohta käivate ülesannete vastuste kontrollimine kontroll-lehe abil; tekstiga seotud filmiklippide vaatamine.

Õpetaja küsib: „Mida tähendab „kõrva taha panema“ või „kahe silma vahele jääma“? (T3)

igas jutumullis on ära toodud kirjavahemärk (punkt, hüüumärk ja küsimärk) ja õpilane peab iseseisvalt eelnevalt loetud teksti põhjal jutumulli täitma. (T5)

Teksti sisuga seonduvatest strateegiatest esines üks vaid kahel korral ja selleks oli kujundlike väljendite üle arutlemine suuliselt. Ülejäänud strateegiad olid unikaalsed ning neid eraldi ei kategoriseeritud, vaid jäeti ühiselt teksti sisuga seonduvate strateegiate alla.

Eraldi kategooriana toodi funktsionaalse lugemisoskuse arendamisel välja strateegiad, mis kuulusid sõnavara arendamisega seotud tegevuste alla. Sõnavaratöö toimus vaadeldavatest tundidest üheksas ehk kõigis peale ühe. Kui teksti sisuga seonduvaid erinevaid strateegiaid esines 20 korral, siis sõnavaratööd esines 19 korral. Kõige rohkem kasutati sõnavara arendamiseks strateegiat, kus suuliselt arutati klassis sõna tähenduse üle. Sellist moodust kasutati vaadeldavatest tundidest kuues.

Õpetaja küsib: „Mida tähendab savann?“ (T3)

Ülejäänud sõnavara arendamisega seonduvaid strateegiaid esines vaadeldavates tundides harva, enamasti ühel või kahel korral. Kahel korral esines kaks strateegiat: sõnastikust sõna tähenduse otsimine ja segamini aetud tähtedest sõna ära tundmine. Ühekaupa esinenud strateegiad, mis olid sõnavara arendamisega seotud, olid järgmised: puuduvate tähtede lisamine sõnasse; tekstist kindlat tüüpi sõnade otsimine; samatähenduslike sõnade leidmine tekstist; samatähenduslike väljendite ühendamine; riimuvate sõnade otsimine luuletusest; riimuvate sõnade ühendamine; sõna ühendamine tähendusega; uue sõnavara alla joonimine tekstis; uue sõnavaraga tutvumine.

Õpilased otsivad tekstist loomade nimetusi. (T3)

Leia sõnale „omaette“ tekstist sünonüüm. (T3)

Õpilased loevad enne teksti lugemist teksti alt mõistete tähendused läbi ja vajadusel pöörduvad lugemise käigus või järel nende juurde tagasi. (T10)

Järgmisena kõige rohkem funktsionaalse lugemisoskuse arendamise juures esinenud kategooria oli „küsimustele vastamine“. Küsimustega seotud strateegiaid esines vaadeldud

tundides 17 korral. Nendest seitsmel korral esitas õpetaja teksti kohta küsimusi ja ootas neile suuliselt vastuseid.

„Millest see jutt rääkis?“ (T3)

Neljal korral pidid õpilased teksti sisu kohta esitatud küsimustele vastama kirjalikult. Küsimused olid esitatud tekstiga samal töölehel või töövihiku ülesandena ning küsimustele tuli vastata täislause või lühivastusega. Kahel korral pidid õpilased teksti sisu kohta käivaid küsimusi lugema ning neile vastuseid ennustama enne teksti lugemist ja samuti pidid õpilased kahel korral esitama ise teksti sisu kohta küsimusi.

Õpilane: „Mitu tärniga sõna on luuletuses?“ (T8)

Kaks küsimustega seotud strateegiat esinesid mõlemad ühel korral. Nendeks olid teksti sisu kohta käivate küsimuste vastuste ära märkimine tekstis ehk õpilased pidid vastusele tekstis joone alla tõmbama ja teksti järel paiknevatele küsimustele vastamine suuliselt.

Järgnevad kategooriad, mida kirjeldatakse, esinesid funktsionaalse lugemisoskuse arendamisel viiel või vähemal korral. Viiel korral esinesid grammatika arendamisega seonduvad tegevused, mis olid järgmised: tekstist vigade leidmine ja parandamine; sõnade tähestikulisse järjekorda panemine; puudevate komade lisamine; lause laiendamine ehk lausesse sõnade lisamine; grammatikareeglite tutvustamine (õpetaja tutvustas õpilastele). Neljal korral esines pikema teksti lugemist ainult funktsionaalse lugemisoskuse eesmärgil ehk õpilase lugemiskiirust, sõnade hääldust ega intonatsiooni ei kuulatud õpetaja poolt üle. Kolmel korral esinesid strateegiad, mis olid seotud teksti liigitamisega. Kahel korral selgitas õpetaja, mis liigi alla loetav tekst kuulub, ning ühel korral pidid õpilased iseloomustama luuletusi.

Õpetaja annab suulise selgituse selle kohta, mis on muistend. (T1)

Õpetaja küsib: „Mille poolest erineb luuletus jutust? Tooge näiteid.“ (T8)

Samuti esinesid kolmel korral tegevused, kus teksti sisu seostati enda kogemustega. Kõigil kolmel korral esitas õpetaja seoste leidmise kohta küsimuse ning ootas õpilastelt suulisi vastuseid.

„Kuidas sina haigeks jäämist ennetad?“ (T2)

„Milline võiks olla sinu supervõime?“ (T10)

Funktsionaalse lugemisoskuse arendamisel ei täheldatud samuti tulemustes erisusi õpetajate staaži osas. Nii pika staaži kui lühema staažiga õpetajad kasutasid palju sarnaseid strateegiaid, nagu sõnavara üle arutlemine või küsimuste esitamine. Õpetajad lähtusid kõik strateegiate valikul etteantud materjalidest või tekstidest. Elementaarse lugemisoskuse arendamisel võib erisusena välja tuua selle, et klassis, kus õpilasi oli rohkem, kasutasid

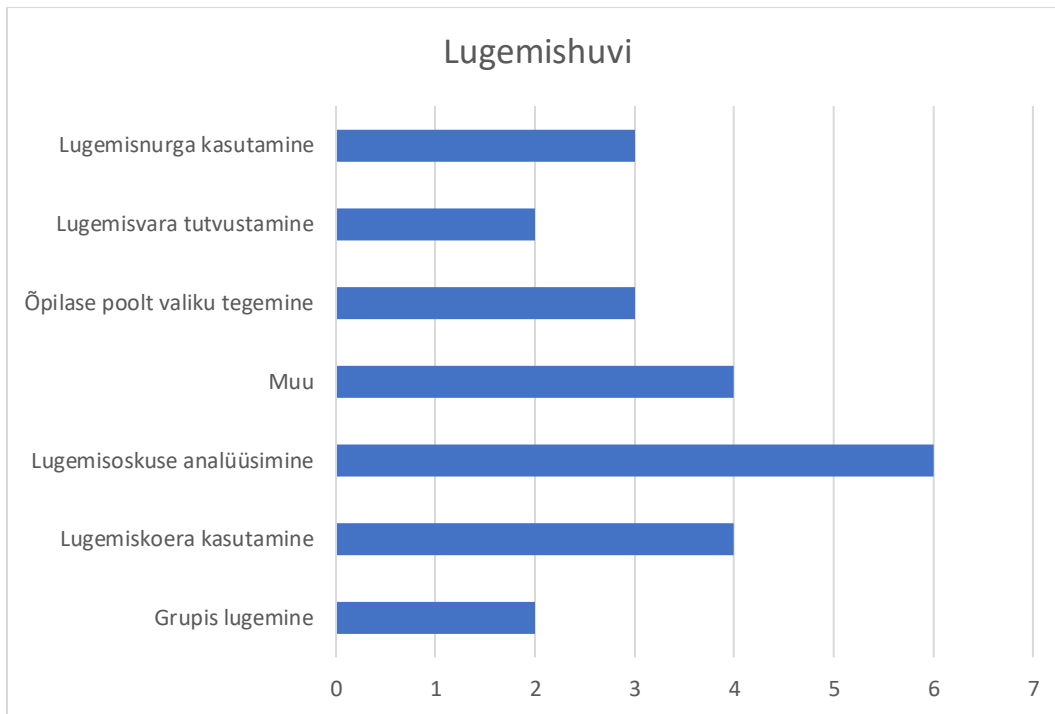
õpetajad tegevusi, mille käigus olid õpilased jaotatud väiksematesse gruppidesse, samas eelistasid väiksema klassikollektiiviga õpetajad töötada korraga terve klassiga või siis hoopis individuaalselt. Vaadeldud tunde võrreldes leiti sarnasus, et kolm õpetajat kasutasid mõlemas tunnis korduvaid strateegiaid ning nende tundide vahelised erisused olid minimaalsed. Kaks õpetajat aga kasutasid vaadeldud tundides erinevat tunni ülesehitust ning materjale ja sellest tulenevalt erinevaid strateegiaid.

Funktsionaalse lugemisoskuse harjutamise strateegiate jaoks selgus vaatlusandmetest seitse erinevat kategooriat. Kõige rohkem esines teksti sisu mõistmisega seotud strateegiaid, mis moodustasid 28% kõikidest funktsionaalse lugemisoskuse arendamise jaoks kasutatud strateegiatest. Kõik teksti sisu mõistmiseks kasutatavad strateegiad peale ühe olid unikaalsed. Kõige vähem esines enda kogemuste seostamist tekstiga ning teksti liigitamisega seotud tegevusi: mõlemaid kolmel korral ja mõlemad moodustasid 4% funktsionaalse lugemisoskuse arendamise jaoks kasutatud strateegiatest. Sõnavaraga seotud strateegiad moodustasid 26%, küsimustega seotud strateegiad 23%, grammatika arendamisega seotud 7% ja teksti lugemine 5% funktsionaalse lugemisoskuse strateegiatest. Kokku kasutati funktsionaalse lugemisoskuse arendamiseks strateegiaid 71 korral. Õpetajate staažiga seonduvalt tulemustes erisusi ei märganud, kuid klassis õppivate õpilaste arvu puhul seda tehti. Kolm õpetajat kasutasid kahes vaadeldud tunnis väga sarnaseid strateegiaid, kuid ülejäänud jälle erinevaid. Funktsionaalset lugemisoskust ei arendatud üldse ainult ühes vaadeldud tunnis.

Lugemishuvi

Õpetajad kasutasid vaadeldud tundides vähim erinevaid strateegiaid, mis keskendusid lugemishuvi arendamisele. Lugemishuvi strateegiad jaotati seitsmeks kategooriaks. Kõige rohkem esines kategooriat „lugemisoskuse analüüsimine“ (Joonis 5). Lugemisoskust analüüsi suuliselt õpetaja küsimustele vastates ja ühel korral kasutati analüüsiks töölehte. Ühes tunnis arutleti nii lugemisoskuse üle kui ka selle üle, kuidas lugemisoskus on arenenud ja mida veel arendada on vaja.

„Kuidas sul läks soravusega? Kui õigesti sa sõnu lugesid? Kuidas oli tempoga?“ (T4)



Joonis 5. Funktsionaalse lugemisoskuse strateegiate kategooriate esinemissagedus.

Kategooria „muu“ alla koondati strateegiad, mis esinesid vaatlustundides ühel korral ning mis ei sobitunud ühegi teise lugemishuvi arendamise strateegia kategooria alla. Antud kategooria alla kuulusid neli lugemishuvi toetavat strateegiat: teemapäevaga seotud teksti lugemine; tekstiliigi iseloomustamine; lugemise ühendamine liikumisega; erinevate tekstidega tegelemine vastavalt õpilase võimekusele.

Sõbrapäeval loetakse teksti sõpruse kohta. (T3)

„Miks Sinule luuletus meeldib?“ (T8)

Samuti neljal korral esinesid strateegiad, mis olid seotud lugemiskoera kasutamisega. Lugemiskoera kasutamine oli seotud ühe kindla vaadeldud õpetajaga ning lugemiskoera kasutati mõlemas tema tunnis (Õ3). Lugemiskoera kasutamine määrati ainult lugemishuvi tekitavate strateegiate alla. Ühes tunnis oli õpilastel võimalik lugemiskoerale individuaalselt eraldi ruumis juttu ette lugeda ning lugemiskoer aitas õpilasele valida lugemisvara. Teises tunnis loeti lugemiskoerale ette grupis ühe kaupa ning teksti sisu kohta käivatele küsimustele sosistasid õpilased vastused lugemiskoerale.

Õpetaja paneb kahe raamatu peale maiuse ja koer teeb valiku. (T4)

Õpetaja annab õpilastele pihku koeramaiused ja õpilased kutsuvad koera enda juurde ja sosistavad talle teksti kohta käivale küsimusele vastuse kõrva.

(T9)

Kolmel korral esines strateegiaid, kus õpilastel oli võimalik ise lugemisel valikuid teha. Samuti esines kolmel korral lugemishuviga kasutamist, kus õpilastel oli mugav istuda.

Õpilane valib kahe raamatu vahel. Raamatust valib õpilane endale ise lugemiseks huvipakkuva jutu. (T4)

Kaks viimast lugemishuviga seotud kategooriat esines mõlemat kahel korral. Grupis lugemine toimus kahes vaadeldud tunnis. Lugemisvara tutvustamine esines kahel erineval moel ühes vaadeldud tunnis.

Õpilased tutvustavad suuliselt oma loetud raamatut. Õpetaja on ette andnud küsimused: „Milline lugu/peatükk sulle kõige rohkem meeldis? Millise kingituse sa peategelasele sünnipäevaks kingiksid? (T7)

Lugemishuvi arendamisel ei täheldatud tulemustes erisusi õpetajate staaži osas. Lugemishuvile keskendusid nii pika staaži kui ka lühema staažiga õpetajad. Pigem olenes lugemishuvi arendamine kooli võimalustest ja keskkonnast ning õpilaste arvust klassis. Lugemishuvile keskendusid sarnaselt rohkem ühes koolis töötavad õpetajad. Väiksema õpilaste arvuga klassides keskenduti lugemishuvi arendamisele rohkem. Üks õpetaja (Õ2) keskendus mõlemas vaadeldud tunnis lugemishuvi arendamisele ja ühes tunnis tegeletigi peamiselt sellega. Samas kui üks õpetaja (Õ4) ei tegelelud lugemishuviga kummaski vaadeldud tunnis. Ainult üks õpetaja (Õ3) sai tulenevalt kooli võimalustest tundides kasutada lugemiskoera. Kaks sama kooli õpetajat ja üks õpetaja teisest koolist kasutasid tulenevalt kooli võimalustest lugemistegevuste jaoks lugemishuviga. Kaks õpetajat küll arendasid mõlemas vaadeldud tunnis lugemishuvi, kuid see ei olnud tunni põhifookuseks.

Lugemishuvi arendavate strateegiate jaoks moodustati vaatlusandmetest seitse kategooriat. Kõige rohkem esines lugemisoskuse analüüsimisega seonduvaid strateegiaid. Need moodustasid 25% kõikidest lugemishuvi arendamise jaoks kasutatud strateegiatest. Lugemiskoeraga seonduvad strateegiad ja kategooria „muu“ alla kuuluvad strateegiad moodustasid mõlemad 16% lugemishuvi arendamise jaoks kasutatud strateegiatest, õpilaste valikute ning lugemishuviga kasutamine moodustasid 12% ning lugemisvara tutvustamine ja grupis lugemine moodustasid 8%. Kokku kasutati 24 korral lugemishuvi arendamiseks kasutatavaid strateegiaid. Õpetajate staažiga seonduvalt tulemustes erisusi ei märganud, kuid klassis õppivate õpilaste arvu ja kooli pakutavate võimaluste ning keskkonna puhul seda tehti. Lugemishuvi ei arendatud üldse kolmes tunnis (T1; T5; T6) ja ühes tunnis keskenduti ainult lugemishuvi arendamisele (T7).

Arutelu

Käesolevas magistritöös keskenduti ainespetsiifilistele ja konkreetsetele tegevustele suunatud strateegiatele. Vaatlustest selgus, et õpetajad kasutavad kõige rohkem erinevaid strateegiaid funktsionaalse lugemisoskuse arendamise jaoks. Funktsionaalse lugemisoskuse arendamiseks kasutati enim erinevaid teksti sisu mõistmisega seotud strateegiaid, sõnavara arendamist ja küsimustele vastamist. Elementaarse lugemisoskuse arendamise jaoks kasutasid õpetajad palju sarnaseid strateegiaid, millest kõige rohkem esines kõva häälega üle klassi tekstiosa ettelugemist. Lugemishuvi arendamisele pöörasid vaadeldud tundides õpetajad kõige vähem tähelepanu. Lugemishuvi arendamisel esines vaadeldud tundides kõige rohkem lugemisoskuse analüüsimist suuliselt ja töölehe abil. Õpetajate staaži osas tulemustes erisusi ei leitud, küll aga mõjutasid kasutatud strateegiaid õpilaste arv klassis ja kindla kooli pakutavad võimalused.

Esimese uurimisküsimusega taheti teada saada, mis õpetamisstrateegiaid kasutavad õpetajad elementaarse lugemisoskuse ja mis strateegiaid funktsionaalse lugemisoskuse arendamiseks 2. klassi lugemisele keskenduvates tundides. Selgus, et õpetajad kasutavad rohkem strateegiaid funktsionaalse lugemisoskuse arendamiseks. Elementaarse lugemisoskuse arendamiseks kasutasid õpetajad strateegiaid, mis keskendusid enim ühe oskuse ehk lugemise ladususe arendamisele ja selleks kasutati teksti kõva häälega ettelugemist. Samuti esines funktsionaalse lugemisoskuse arendamisel teatud strateegiaid oluliselt rohkem, näiteks oli rõhk küsimuste esitamisel ja sõnavara arendamisel.

Varasem teaduskirjandus näitab, et elementaarse lugemisoskuse õpetamine on tugevalt seotud lugemise põhieesmärgiga ehk loetava mõistmisega (Castles *et al.*, 2018; Duke *et al.*, 2021; Foorman *et al.*, 2016; Martins & Capellini, 2019; Moats, 2020) ja algkoolis ongi üheks eesmärgiks kujundada elementaarne lugemisoskus (Uibu & Männamaa, 2014). Sellest tulenevalt võiks eeldada, et algklassi õpetajad pööravad elementaarse lugemisoskuse arendamisele palju tähelepanu. Vaatlustelt selgus, et õpetajad küll lasid õpilastel lisada sõnadesse puuduvaid tähti, kuid pigem oli see seotud sõnavara suurendamise ja uute õpitud sõnade kinnistamisega kui lugemistehniliste oskuste arendamisega. Eesti haridussüsteemis alustatakse lugema õppimist juba koolieelses eas ja seda tehakse elementaarse lugemisoskuse arendamisega ehk õpitakse tundma häälikuid, kirjasümboleid ja alustatakse dekodeerimisega. Lugemise õpetamist võidakse alustada nii kodus kui lasteaias ja kooli jõudes on peaaegu kõigil õpilastel algtasemel lugemistehnilised oskused. Kui õpilane on omandanud sõnade dekodeerimise oskuse, siis tuleks talle kohe pakkuda uusi lugemisega seotud väljakutseid.

Seda kinnitavad ka varasemad uuringud, kus on välja toodud, et dekodeerimise olulisus vähenebki ajapikku, sest lugeja hakkab tuttavaid sõnu automaatselt ära tundma ning neid tähendusega ühendama (Castles *et al.*, 2018; Foorman *et al.*, 2016). Seega võib üheks põhjenduseks, miks elementaarset lugemisoskust nii palju 2. klassis ei arendatud, olla see, et vaadeldud õpetajate õpilased on varasemalt juba omandanud elementaarse lugemisoskuse põhilised osad, näiteks tähemärkide dekodeerimise sõnadeks ja õpetajad panevad rõhku vaid elementaarse lugemisoskuse ühele osale ehk lugemissoravusele.

Elementaarse lugemisoskuse arendamisel pöörasid õpetajad olulisel määral tähelepanu lugemissoravuse arendamisele ja selleks kasutasid nad enim kõva häälega üle klassi lugemist. Varasemalt on tõestatud, et lugemissoravus on teksti mõistmisega tihedalt seotud (Aldhanhani & Abu-Ayyash, 2020; Kim & Wagner, 2015; Martins & Capellini, 2019). Seetõttu on sellele tähelepanu pööramine õpetajate poolt põhjendatud. Samas näitasid vaatlustulemused, et lugemissoravuse arendamiseks kasutasid õpetajad ülekaalukalt ühte ja sama strateegiat ehk kõva häälega üle klassi lugemist. Varasem teaduskirjandus toetab selle strateegia positiivset mõju lugemisoskuse parandamisel (Aldhanhani & Abu-Ayyash, 2020; Hudson *et al.*, 2020; Leino *et al.*, 2022; Martins & Capellini, 2019). Samas võib kõva häälega üle klassi lugemine negatiivselt mõjutada neid õpilasi, kelle lugemissoravus ei ole veel hea, sest lugemisel takerdumine võib tekitada neis halba tunnet ning see võib mõjutada nende enesetaju ja üldist soovi lugeda. Õpilased vajavad erinevaid lähenemisi, kuna nende võimed ja huvid on erinevad. Sellepärast peaksid õpetajad lugemissoravuse arendamiseks kasutama mitmekesisemaid strateegiaid. Seda kinnitavad ka varasemad uuringud (Aldhanhani & Abu-Ayyash, 2020; Foorman *et al.*, 2016; Hart *et al.*, 2013; Martins & Capellini, 2019; Tang *et al.*, 2017). Näiteks on Aldhanhani ja Abu-Ayyash (2020) tõestanud, et õpilaste ärevus kõva häälega lugedes vigu teha ja kartus kaaslaste kommentaaride ees mõjus negatiivselt nende lugemissoravusele. Samuti on varasemalt leitud, et õpilased, kes tajuvad, et nad on head lugejad, on selles edukamad (Soodla & Kikas, 2014; Walgermo *et al.*, 2018). Seega peaksid algklassiõpetajad strateegiaid valides arvestama sellega, kuidas see mõjub lugejate enesetajule. Sama strateegiat pidevalt kasutades võivad õpetajad olulisel määral mõjutada neid õpilasi, kellele vastav strateegia ei ole sobiv või tekitab neis negatiivseid tundeid. Põhjuseks, miks õpetajad kasutavad samu strateegiaid, võib olla see, et õpetajahariduses puudub põhjalik ettevalmistus lugema õpetamiseks. Seda on välja toodud ka varasemates uuringutes (Elleman & Oslund, 2019; Foorman *et al.*, 2016; Leino *et al.*, 2022; Moats, 2020). Lisaks võivad mõjutavateks faktoriteks olla limiteeritud aeg tundide ettevalmistamiseks või sobivate lugemismaterjalide ning ülesannete olemasolu. Näiteks kasutasid vaadeldud

Õpetajatest kolm kõikides oma tundides tegevuste läbiviimiseks eesti keele tunni jaoks mõeldud õpikut ja töövihikut, mistõttu nende kasutatud strateegiad sarnanesid üksteisele. Õpetajal on oluliselt lihtsam lähtuda olemasolevast materjalist, kuigi see ei pruugi alati olla efektiivsem, kuid tegevuste loomisel saab õpetaja sellisel juhul aega kokku hoida. Põhjuseid, miks õpetajad olulisel määral algklassides lugemissoravusele tähelepanu pööravad, võib olla mitmeid. Näiteks on lugemissoravust oluliselt lihtsam hinnata kui funktsionaalset lugemisoskust, sest ettelugemisele saab kiiresti suuliselt tagasisidet anda. Seda on leitud ka varasemates uuringutes (Aldhanhani & Abu-Ayyash, 2020). Lisaks on õpetajad harjunud lugemissoravust sellisel viisil arendama ja seetõttu võib neil olla keeruline leida uusi ning loovaid viise ladususega tegelemiseks. Uibu ja Männamaa (2014) on näiteks leidnud, et õpetaja käitumine klassiruumis on üsna muutumatu, sest see on mõjutatud ajas püsivatest uskumustest. Lisaks näitab varasem teaduskirjandus, et õpetajatel võib-olla arusaam, et kui õpilane oskab sõnu soravalt kokku lugeda, siis mõistab ta ka loetut paremini, kuid see ei ole alati nii (Castles *et al.*, 2018; Duke *et al.*, 2021). Kuigi õpetajad tegelesid elementaarse lugemisoskuse arendamisega, millel on tugev seos tekstimõistmisoskusega, tuleks leida neil uusi viise, kuidas arendada õpilaste lugemissoravust.

Õpetajad kasutasid vaadeldud tundides enim funktsionaalse lugemisoskuse arendamise strateegiaid, milles keskenduti teksti sisuga seonduvatele erinevatele ülesannetele, sõnavara ja grammatika arendamisele, küsimustele vastamisele, seoste loomisele enda eluga või vaikselt teksti lugemisele. On oluline märkida, et isegi kui õpilane loeb soravalt, ei näita see tema oskust teksti mõista ja seetõttu on oluline samal ajal arendada õpilase funktsionaalset lugemisoskust, mida ka vaadeldud õpetajad tegid. See on kooskõlas varasemate uuringute tulemustega, kus on soovitatud, et tehnilise lugemisoskusega samaaegselt tuleb õpetada funktsionaalset lugemisoskust, millega kaasneb sõnavara, taustateadmiste, analüüsi ja järeldamisoskuste arendamine (Duke *et al.*, 2021; Elleman & Oslund, 2019; Foorman *et al.*, 2016; Petscher *et al.*, 2020). Õpetajad kasutasid funktsionaalse lugemisoskuse arendamise jaoks nii suulisi tegevusi kui ka kirjalikke. Suulisteks tegevusteks andsid õpetajad vaadeldud tundides õpilastele mitmeid võimalusi, näiteks pidid õpilased vastama küsimustele või ise teksti kohta küsimusi moodustama, osalema arutelus, selgitama uute sõnade tähendust või tuli neil suuliselt selgitada enda seoseid tekstiga. Varasem teaduskirjandus näitab, et suulise keeleoskuse areng toetab nii elementaarse kui funktsionaalse lugemisoskuse kujunemist, näiteks suudab suurema sõnavaraga lugeja tõenäolisemalt sõna ära tunda ning talle tähenduse omistada (Castles *et al.*, 2018). Õpetajad kasutasid tundides mitmel korral arutelusid ja tavaliselt suunasid nad neid küsimuste

esitamisega. Õpilased said arutleda teksti peamõtte, kuid näiteks ka sõnavara, vanasõna või enda kogemuste üle. Varasemalt on tõestatud, et arutelude kasutamine ja küsimuste küsimine arendab õpilaste taustateadmisi ehk laiendab nende silmaringi ning parandab järeldamis- ja analüüsi oskusi ja nendel tegevustel on positiivne mõju lugemisoskusele (Elleman & Oslund, 2019). Kuna algklassides on õpilaste kirjutamiskiirus enamjaolt aeglane, on mõistetav, miks õpetajad teevad palju suulisi tegevusi. Teaduskirjanduses on suulise eneseväljenduse arendamiseks soovitatud kasutada näiteks ka teksti ümberjutustamist või sellest kokkuvõtte tegemist (Hudson *et al.*, 2020), kuid neid strateegiaid õpetajad vaadeldud tundides ei kasutanud. Uue sõnavaraga tegeleti enamasti samuti suuliselt, sest õpetajad lasid sõnu õpilastel selgitada. Samas pidid õpilased sõnu tähendusega ka ühendama või sõnastikust tähendusi otsima. Varasemalt on leitud, et laiema sõnavaraga õpilased on paremad lugejad (Castles *et al.*, 2018) ja sellepärast on uue sõnavara tutvustamine oluline. Lisaks tegeleti vaadeldud tundides grammatikaga. Õpetajad kasutasid strateegiaid, kus õpilased pidid näiteks tekstist vigu leidma ja parandama, puuduvad komad lisama või lauseid laiendama. Varasemalt on tõestatud, et lugemisoskusega on grammatika tundmine seotud (Käsper, 2021; Swanson *et al.*, 2017). Vähem kasutasid õpetajad strateegiaid, mis olid seotud teksti liigitamise ja vaikselt lugemisega. Tekste liigitades pidid õpilased näiteks suuliselt välja tooma luuletusele iseloomulikke jooni või selgitas õpetaja muistendi ning teadusteksti tähendust. Erinevate tekstiliikide tundmine aitab lugejal paremini mõista teksti sisu ja leida sealt enda jaoks vajalikku, näiteks muistendit lugedes pidid õpilased eristama, mis on väljamõeldis ja mis on päriselt olemas. Vaikselt üksinda lugemine aitab õpilasel teksti sisu paremini mõista, sest ta ei pea keskendumas lugemissoravusele ega tundma pinget eksimise ees. Õpetajad arendasid tundides palju funktsionaalset lugemisoskust ja nende kasutatud strateegiaid võib pidada sobivateks.

Põhjus, miks õpetajad kasutasid kõige rohkem strateegiaid funktsionaalse lugemisoskuse arendamiseks, võib olla teadlikkuse tõus selle arendamise olulisusest. Antud uuringu puhul tuleb arvesse võtta seda, et vaatluse jooksul ei mõõdetud kindlate strateegiate kasutamise aega. Õpetaja küll võis kasutada rohkem erinevaid strateegiaid funktsionaalse lugemisoskuse arendamiseks, kuid ajaliselt võis ühe elementaarse lugemisoskuse strateegia jaoks tunnis rohkem aega kuluda. Näiteks loeti ühes tunnis kõva häälega lausete kaupa ette kolmeleheküljeline lugemispala ja lahendati küll kolme erinevat, kuid lühikest funktsionaalset lugemisoskust arendavat ülesannet.

Teise uurimisküsimusega taheti teada saada, mis strateegiaid kasutavad õpetajad tundides lugemishuvi tekitamiseks. Lugemishuvi on oluline arendada, sest see on otseselt

seotud lugemise lõppeesmärgi ehk rekreatiivse lugemisoskusega. Selgus, et õpetajad pööravad lugemishuvile tundides vähe tähelepanu. Teaduskirjandus rõhutab lugemishuvi arendamise olulisust ning uurimustes on leitud, et nende õpetajate, kes pööravad rohkem tähelepanu lugemishuvi arendamisele, õpilased on paremad lugejad (Käsper, 2021; Moats, 2020). Vaatlustest selgus, et õpetajad tegelesid palju lugemissoravuse arendamisega, millele liigne tähelepanu pööramine võib lugemishuvile ja omakorda lugemisoskusele negatiivselt mõjuda. Samuti pöörasid õpetajad funktsionaalse lugemisoskuse arendamisele väga palju tähelepanu. Kuid varasemalt on tõestatud, et suurel hulgal funktsionaalsele lugemisoskusele tähelepanu pööramine võib avaldada negatiivset mõju õpilaste lugemisoskusele ja eriti võib seda mõjutada keskendumine grammatika arendamisele (Käsper, 2021). Vaadeldud õpetajad kasutasid enim lugemishuvi arendamiseks lugemisoskuse analüüsimist, kus õpilastel endil paluti suuliselt või töölehe abil enda oskusi hinnata. Varasemates uuringutes on leitud, et eneseanalüüsil on positiivne mõju lugemishuvile ja õpilaste enesetajule (Soodla & Kikas, 2014; Özenç & Saat, 2022; Walgermo *et al.*, 2018). Kõikide õpilaste võimed, oskused, soovid ja huvid on erinevad ning õpetajad peaksid tundides oma kasutatavaid strateegiaid nendest lähtuvalt varieerima. Ainult üks õpetaja pakkus oma tunnis lugemiseks kolme erinevat teksti, mis olid valitud õpilaste tasemest lähtuvalt. Varasemates uuringutes on välja toodud, et huvi arendamisel on oluline lähtuda iga õpilase individuaalsusest (Käsper, 2021; Leino *et al.*, 2022). Vaadeldud tundides tekkis selline muster nende õpetajate hulgas, kes pöörasid tundides rohkem tähelepanu lugemishuvile, nad andsid võimaluse õpilastel endil valikuid teha, enamjaolt said õpilased valida erinevate lugemismaterjalide vahel. Varasemad uuringud kinnitavad, et lugemishuvi on suurem, kui õpilane on klassiväliseks lugemiseks ise teose valinud (Käsper, 2021; Lange, 2018). Lisaks valikuvabaduse andmisele lasid õpetajad loetud tekste seostada isiklike kogemustega ja selleks kasutasid nad arutelusid või küsimuste esitamist. Varasemalt on leitud selle seos lugemishuviga (Leino *et al.*, 2022). Selleks, et õpilased teaksid, mida lugeda, on oluline neile uusi lugemismaterjale tutvustada. Üks õpetaja lasi tunnis õpilastel üksteisele uusi raamatuid tutvustada, kuid õpetajad võivad seda teha ka ise. Õpilastele on oluline tutvustada näiteks ka raamatukogu, kus neil on endil võimalik lugemisvaraga tutvuda. Varasemalt on samuti leitud, et uute lugemismaterjalide tutvustamine aitab tekitada lugemishuvi (Moats, 2019). Üks kool eristus lugemishuvi hoidmisel ja suurendamisel lugemiskoera kasutamisega. Koerale lugesid õpilased nii individuaalselt kui ka grupis. Sellise strateegia kasutamine tulenes kooli võimalustest ning oli uuringus osalenud koolide seas unikaalne. Varasemalt on tõestatud, et koerte kaasamisel on positiivne mõju lugemisoskusele ja huvile (Connell *et al.*, 2019). Osad õpetajad kasutasid oma tundides

rühmades või individuaalselt õpilastega tegelemist, näiteks lugesid õpilased rühmades üksteisele ette või käisid õpetajale üksinda lugemas ning teksti kohta küsimustele vastamas. Hudson jt (2020) on leidnud sellele tõestust, et väiksemates gruppides või individuaalselt lugemisega tegelemisel on positiivne mõju lugemishuvile. Veel üks viis, kuidas õpetajad lugemise vastu huvi püüdsid tekitada, oli lugemispesade või lugemisnurkade kasutamine. Näiteks kasutas üks õpetaja raamatute tutvustamise ajal lugemisnurka, see aitas hoida õpilased üksteisele lähemal, et nende tähelepanu püsiks, kuid samas tekitas mõnusa ja vaba tunde, et neil oleks julgust oma mõtteid kõigi ees avaldada. Varasemalt on samuti tõestatud, et lugemispesade kasutamine aitab suurendada lugemishuvi (Chou *et al.*, 2016).

Vaadeldud õpetajate kasutatud tegevused lugemishuvi arendamiseks olid efektiivsed, kuid neid rakendati vaadeldud tundides võrreldes elementaarse ja funktsionaalse lugemisoskuse arendamisega harva. Üheks põhjenduseks, miks õpetajad ei kasuta tihti strateegiaid, mis arendavad lugemishuvi, võib olla ajalise ressursi puudus. Näiteks kasutas üks õpetaja raamatute kaasõpilastele tutvustamiseks terve tunni. Ajaliste piirangutega võib seotud olla ka tundide ettevalmistamine ja puuduv koostööaeg kolleegidega. Lisaks võivad õpetajad tunda survet kooli või riigi korraldavate tasemetööde ees, kus on põhiline rõhk funktsionaalsel lugemisoskusel. Veel üheks põhjuseks võib olla puudulik ettevalmistus lugemishuvi arendamiseks õpetajahariduses või piiratud ligipääs lugemishuvi tekitavatele materjalidele ning ülesannetele, mis on õpilase individuaalsetest huvidest ja vajadustest lähtuvad.

Õpetajate staaži osas uuringu tulemustes erisusi ei leitud. See ei ole kooskõlas varasemate uuringutega, kus on tõestatud, et pikema staažiga õpetajad teevad tundides efektiivsemaid tegevusi ja nende õpilaste oskused on paremad (Podolsky *et al.*, 2019). Põhjuseks, miks uuringu tulemusest erisusi ei leitud võib olla see, et uuringu periood oli lühike ning kindlad mustrid ei jõudnud vaatlusperioodi jooksul esile kerkida. Samas võib põhjuseks olla hoopis see, et noored õpetajad käivad praktiliselt samade staažikamate õpetajate juures, sest samas koolis töötavate õpetajate strateegiate kasutuses võis leida sarnasusi. Õpetajate kasutatavaid strateegiaid mõjutas aga klassis õppivate õpilaste arv. Väiksema klassikollektiiviga õpetajad kasutasid rohkem individuaalsemaid tegevusi. Varasemalt on leitud, et õpilased, kelle individuaalsetest vajadustest lähtutakse rohkem, loevad paremini ja ka nende lugemissoravus on parem (Hudson *et al.*, 2020; Soodla & Kikas, 2014). Põhjus, miks väiksemates klassides lähenetakse õpilastele individuaalsemalt, näiteks lastakse rohkem üksinda ette lugeda, võib olla see, et õpetajal on iga õpilase jaoks rohkem aega.

Magistritöö piiranguks võib pidada asjaolu, et uuring toimus lühiajaliselt ja seetõttu saadi vaid esialgne ülevaade õpetajate kasutatavatest strateegiatest. Pikema aja vältel vaadeldes oleks võimalik välja selgitada iga õpetaja õpetamisstrateegiate kasutamise mustrid lugema õpetamisel ning lisaks võiks siis võrrelda saadud tulemusi nende õpilaste lugemisoskusega. Teiseks piiranguks võib pidada seda, et strateegiaid vaadeldes ei mõõdetud kindlale tegevusele kuluvat aega. Aja mõõtmine annaks täpsema ülevaate selle kohta, millele õpetajad tundides rohkem keskenduvad, sest teatud strateegiaid kasutati tundides oluliselt pikemat aega. Hoolimata antud piirangutest on uuring väärtuslik, sest see annab tagasisidet ülikoolidele õpetajate oskuste ja tegevuste ning arendamist vajavate aspektide kohta. Samuti on uuring väärtuslik tegevõpetajatele, kellel on uuringu põhjal võimalik enda tegevusi analüüsida. Neile saab uuringu põhjal soovitada kasutada rohkem lugemishuvile keskenduvaid strateegiaid ning mitmekesistada elementaarse ja funktsionaalse lugemisoskuse arendamise strateegiaid. Töö tugevuseks võib pidada asjaolu, et varasemalt polnud antud teemat Eestis vaatlustega uuritud. Uuringus mainitud strateegiad võimaldavad lugemistundide mitmekesistamist I kooliastmes.

Tänuõnad

Soovin tänada oma juhendajat Krista Uibut, kelle mõtete ja soovitude toel magistritöö valmis. Mitmekesiste ja toredate lugemistundide eest tänan kõiki magistritöö uuringus osalenud õpetajaid, kes olid nõus minu vaatlustes osalema ja mind töö valmimisel abistama. Lisaks tänan perekonda ja tuttavaid, kes toetasid mind töö valmimise protsessi vältel.

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.

Sandra Ivanov

/digitaalselt allkirjastatud/

Kuupäev 18.05.2023

Kasutatud kirjandus

- Adom, D., Adam, S., & Agyemang, O. (2016). Effective instructional methods and strategies for teaching art history. *International Journal of Art and Art History*, 4(2), 45–62.
- Aldhanhani, Z. R., & Abu-Ayyash, E. A. S. (2020). Theories and Research on Oral Reading Fluency: What Is Needed? *Theory and Practice in Language Studies*, 10(4), 379. <https://doi.org/10.17507/tpls.1004.05>
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Chou, M.-J., Cheng, J.-C., & Cheng, Y.-W. (2016). Operating Classroom Aesthetic Reading Environment to Raise Children's Reading Motivation. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 81–97. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040111>
- Connell, C. G., Tepper, D. L., Landry, O., & Bennett, P. C. (2019). Dogs in Schools: The Impact of Specific Human–Dog Interactions on Reading Ability in Children Aged 6 to 8 Years. *Anthrozoös*, 32(3), 347–360. <https://doi.org/10.1080/08927936.2019.1598654>
- Duke, N. K., Ward, A. E., & Pearson, P. D. (2021). The Science of Reading Comprehension Instruction. *The Reading Teacher*, 74(6), 663–672. <https://doi.org/10.1002/trtr.1993>
- Eetikaveeb. (2023). Teadustöö eetika. <https://www.eetika.ee/et/teaduseetika/teadustoo>
- Elleman, A. M., & Oslund, E. L. (2019). Reading Comprehension Research: Implications for Practice and Policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(1), 3–11. <https://doi.org/10.1177/2372732218816339>
- Foorman, B., Beyler, N., Borradaile, K., Coyne, M., Denton, C. A., Dimino, J., Furgeson, J., Hayes, L., Henke, J., Justice, L., Keating, B., Lewis, W., Sattar, S., Streke, A., Wagner, R., & Wissel, S. (2016). Foundational skills to support reading for understanding in kindergarten through 3rd grade (NCEE 2016-4008). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Hart, S. A., Logan, J. A. R., Soden-Hensler, B., Kershaw, S., Taylor, J., & Schatschneider, C. (2013). Exploring how nature and nurture affect the development of reading: An analysis of the Florida Twin Project on Reading. *Developmental Psychology*, 49(10), 1971–1981. <https://doi.org/10.1037/a0031348>

- Hudson, A., Koh, P. W., Moore, K. A., & Binks-Cantrell, E. (2020). Fluency Interventions for Elementary Students with Reading Difficulties: A Synthesis of Research from 2000–2019. *Education Sciences*, 10(3), 52. <https://doi.org/10.3390/educsci10030052>
- Kalmus, V. Masso, A. Linno, M. (2015).). Kvalitatiivne sisuanalüüs. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kikas, E., Pakarinen, E., Soodla, P., Peets, K., & Lerkkanen, M.-K. (2018). Associations Between Reading Skills, Interest in Reading, and Teaching Practices in First Grade. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 832–849. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1307272>
- Kim, Y.-S. G., & Wagner, R. K. (2015). Text (Oral) Reading Fluency as a Construct in Reading Development: An Investigation of Its Mediating Role for Children From Grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading*, 19(3), 224–242. <https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1007375>
- Käsper, M. (2021). *Supporting primary school students' text comprehension and reading interest through teaching strategies*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Laherand, M.-L. (2008). Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn: Infotrükk.
- Lange, K. J. (2018) Teaching Strategies to Increase Student Engagement at the 4th Grade Level. *Culminating Projects in Teacher Development*. 34. https://repository.stcloudstate.edu/ed_etds/34
- Leino, K., Nissinen, K. & Sirén, M. (2022). Associations between teacher quality, instructional quality and student reading outcomes in Nordic PIRLS 2016 data. *Large-scale Assess Educ* 10, 25 <https://doi.org/10.1186/s40536-022-00146-4>
- Lugemisoskus. PISA 2009 raamdokument. (2009). Tallinn: REKK
- Lune, H., & Berg, B. L. (2017). Qualitative research methods for the social sciences (Ninth edition, global edition). Pearson.
- Marin, D.-C., & Bocos, M. (2021). Strategies to Improve Children's Interest in Reading Activities. *Educatia* 21, 20, 39–46. <https://doi.org/10.24193/ed21.2021.20.05>
- Martins, M. A., & Capellini, S. A. (2019). Relation between oral reading fluency and reading comprehension. *CoDAS*, 31(1), e20170244. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182018244>
- Moats, Louisa C. (2020). Teaching Reading Is Rocket Science (2020): What Expert Teachers of Reading Should Know and Be Able to Do. Washington, DC: American Federation of Teachers.

- Nikolopoulou, K. (2022). *What Is Convenience Sampling? Definition & Examples*. Scribbr. <https://www.scribbr.com/methodology/convenience-sampling/>
- Pandis, M., Vernik-Tuubel, E.M. (2005). Funktsionaalne kirjaoskus. Üldoskused - õpilase areng ja selle soodustamine koolis (163–185). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Petscher, Y., Cabell, S. Q., Catts, H. W., Compton, D. L., Foorman, B. R., Hart, S. A., Lonigan, C. J., Phillips, B. M., Schatschneider, C., Steacy, L. M., Terry, N. P., & Wagner, R. K. (2020). How the Science of Reading Informs 21st-Century Education. *Reading Research Quarterly*, 55(S1). <https://doi.org/10.1002/rrq.352>
- Podolsky, A., Kini, T., & Darling-Hammond, L. (2019). Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of US research. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(4), 286–308. <https://doi.org/10.1108/JPCC-12-2018-0032>
- Puksand, H., & Uibu, K. (2021). Gender differences in the reading literacy of Estonian basic school students. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 9(2), 47–71. <https://doi.org/10.12697/eha.2021.9.2.03>
- Soodla, P., & Kikas, E. (2014). Lugemisoskuse ja -motivatsiooni seosed õpetajate kasvatusstiilidega esimeses klassis. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 2(1), 67–95. <https://doi.org/10.12697/eha.2014.2.1.04>
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace/Jovanovich College Publishers.
- Swanson, H. L., Orosco, M. J., & Kudo, M. F. (2017). Do Specific Classroom Reading Activities Predict English Language Learners' Later Reading Achievement? *Reading & Writing Quarterly*, 33(3), 199–210. <https://doi.org/10.1080/10573569.2016.1145563>
- Tang, X., Kikas, E., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Muotka, J., & Nurmi, J.-E. (2017). Profiles of teaching practices and reading skills at the first and third grade in Finland and Estonia. *Teaching and Teacher Education*, 64, 150–161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.020>
- Tire, G., Puksand, H., Lepmann, T., Henno, I., Lindemann, K., Täht, K., Lorenz, B., Silm, G. (2019). PISA 2018 Eesti tulemused. *Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused funktsionaalses lugemises, matemaatikas ja loodusteadustes*, 23 - 42.
- Uibu, K., Kikas, E. (2014). Authoritative and authoritarian-inconsistent teachers' preferences for teaching methods and instructional goals. *Education 3-13*, 42(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/03004279.2011.618808>

- Uibu, K., Männamaa, M. (2014). Õpetamistegevused ja õpilaste tekstimõistmine üleminekul esimesest kooliastmest teise astmesse. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 2(1), 96–131. <https://doi.org/10.12697/eha.2014.2.1.05>
- Uibu, K., Salo, A., Ugaste, A., & Rasku-Puttonen, H. (2021). Observed teaching practices interpreted from the perspective of school-based teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1900110>
- Vihalemm, T. (2014). Vaatlus. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/vaatlus>
- Walgermo, B. R., Frijters, J. C., & Solheim, O. J. (2018). Literacy interest and reader self-concept when formal reading instruction begins. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 90–100. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.002>
- Wehrli, G., Nyquist, J.G. (2003). Creating an Educational Curriculum for Learners at Any Level. *AABB Conference*.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190–195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>
- Özenç, E. G., & Saat, F. (2022). Effect of Self-Evaluation-Based Oral Reading Method in Elementary School on Reading Fluency and Reading Comprehension. *Participatory Educational Research*, 9(2), 437–462. <https://doi.org/10.17275/per.22.48.9.2>

Lisad

Lisa 1. Vaatlusleht.

Vaatlusleht

Vaatleja:

Vaadeldavad (klass, õpetaja):

Õpetaja andmed (staaž, vanus):

Aeg (k.a vaatluse pikkus), koht:

Lugemisoskuse osade jaotus	Strateegiad, mida kasutatakse teguri arendamiseks	Strateegia lühikene kirjeldus
Elementaarne lugemisoskus (tehniline lugemisoskus).		
Funktsionaalne lugemisoskus (loetava mõistmine).		
Lugemishuvi		

Lisa 2. Strateegiate näidistabel.

Elementaarne lugemisoskus	Funktsionaalne lugemisoskus	Lugemishuvi
Uute tähtede tutvustamine läbi juttude, piltide, sõna- või tähekaartide, salmide, luuletuste või laulude	Ennustamine, mis loos juhtuda võib	Uute raamatute tutvustamine
Hääliku analüüsimine, ehk otsitakse hääldamiskohta (suu- ja keeletasandil)	Küsimuste esitamine teksti kohta	Õpetaja tutvustab enda loetud raamatuid
Eristatakse häälikupikkusi erinevates sõnades ja võrreldakse neid varem õpitud häälikutega	Loo ümberjutustamine või -kirjutamine	Gruppides lugemisvara või lugemiskogemuste jagamine
Harjutatakse tähemärgi joonistamist	Teksti osade pealkirjastamine	Raamatukogu külastused
Silbitasandil sõna jagamine silpideks, näiteks silbimängudes või plaksutades	Teksti osadeks jagamine	Õpilased valivad ise oma lugemisvara
Liuglemine ühelt häälikult teisele, näiteks lugemismasina abil	Sõnavara arendamine: õpetaja selgitab sõna või õpilased otsivad selgituse ise (sõnaraamatut kasutades), sõna selgitamine oma sõnadega, pildi või sümboli loomine sõna kohta, kasutamine erinevates kontekstides, kaaslastega sõna üle arutlemine, mängude mängimine, kus saab vastavat sõna kasutada	Lugemine paaris või grupis

<p>Silbi täiendamine, ehk uute häälikute lisamine silbile ühe tähe kaupa, näiteks tähekaarte kasutades</p>	<p>Grammatika arendamine: sõnavara mängude kasutamine, mitmete sõnavormide hulgast õige või vale leidmine, ühendamise harjutused, muutmise harjutused, kus näiteks üks sünonüüm asendatakse teisega, lünkade täitmine õige sõna valimine</p>	<p>Ühised arutelud lugemise ja raamatute üle</p>
<p>Silpide liitmine sõnadeks, näiteks silbisedeleid kasutades</p>	<p>Muu – täpsustus/kirjeldus vaatluselehel</p>	<p>Lugemisoskuse analüüsimine, näiteks tagasiside töölehed selle kohta, kuidas õpilane ennast hindab.</p>
<p>Sõnatasandil tuttavate lühikeste sõnade äratundmisega või silpidest sõnade moodustamisega ning lausete moodustamisega sõnadest</p>		<p>Muu – täpsustus/kirjeldus vaatluselehel</p>
<p>Sõnatasandil lugemise harjutamine</p>		
<p>Lugemissoravuse harjutamine lause ja teksti tasandil, näiteks riime kasutades, kõva häälega ette lugedes, korduvalt sama teksti lugedes, õpetaja poolt mudeldamine</p>		
<p>Muu – täpsustus/kirjeldus vaatluselehel</p>		

Lisa 3. Nõusolekuleht lapsevanemale.

Nõusolek

Sandra Ivanov

Tartu Ülikool

sandra.ivanov1997@gmail.com

Mina (nimi), olen nõus, et

minu lapse (nimi) klassis viibib vaateleja kahes
lugemisega seotud

tunnis seoses uurimistööga „Õpetajate õpetamisstrateegiad põhikooli I kooliastme lugemisele
keskenduvates

tundides“.

Kuupäev

.....

Allkiri

.....

Lisa 4. Andmed tekstikujul

Elementaarne lugemisoskus:

Kõva häälega lause ettelugemine.

Üksinda teksti lugemine.

Teksti ettelugemine üle klassi.

Juhendi ettelugemine üle klassi.

Funktsionaalne lugemisoskus:

Vanasõnade tähenduste üle arutlemine.

Üksinda teksti lugemine.

Õpetaja poolt esitatud küsimustele suuliselt vastamine teksti sisu kohta.

Tekstist kindlat tüüpi sõnade otsimine.

Sõnade tähestikulisse järjekorda panemine.

Küsimustele vastamine teksti sisu kohta kirjalikult.

Teksti sisu kohta küsimuste vastuste ära märkimine tekstis.

Tekstist leitud uue sõnavara üle suuliselt arutamine.

Tekstis esinevate kujundlike väljendite üle suuliselt arutamine.

Samatähenduslike sõnade leidmine tekstist.

Lugemishuvi:

Teemapäevaga seotud teksti lugemine.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Sandra Ivanov,

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

Sandra Ivanov

/digitaalselt allkirjastatud/

18.05.2023