

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Narva kolledž
Õppekava Keeleõpetaja mitmekeelses koolis

Aljona Iljina

**NARVA LINNA KOOLIDE ESIMESE KOOLIASTME
ÕPETAJATE VALMISOLEK
EESTI KEELES ÕPETAMISEKS**

Magistritöö

Juhendaja: lektor Jelena Rootamm-Valter

Narva 2024

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

/allkirjastatud digitaalselt/

Aljona Iljina

20.05.2024

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Aljona Iljina (sünnikuupäev: 27.03.1996),

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Narva linna koolide esimese kooliastme õpetajate valmisolek eesti keeles õpetamiseks“, mille juhendaja on Jelena Rootamm-Valter, 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 4.0, 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.

/allkirjastatud digitaalselt/

Aljona Iljina

20.05.2024

SUMMARY

The theme of the master's thesis is "The Readiness of First-Stage Teachers of Narva city schools to Teach in Estonian language".

The Government of the Republic of Estonia has decided to implement Estonian as a language of instruction in all state schools to eliminate the current inequality where students in Estonian language schools achieve higher results than students in Russian language schools. Some schools have already transitioned to Estonian language of instruction, but there are still schools that have not yet made this transition. Therefore, a gradual transition to Estonian language of instruction will begin at the start of the next academic year.

A successful transition to Estonian language of instruction largely depends on teachers' skills in teaching in a second language. In Estonia, a significant number of teachers do not meet the qualification requirements for teaching in Estonian language, especially in Ida-Viru County. The transition to Estonian language of instruction in Narva schools may lead to a shortage of qualified teachers and a decline in the quality of education in this region.

The aim of this master's thesis is to determine the readiness of first-stage teachers in Narva city schools to teach in Estonian, to identify the competencies they need to develop to teach in Estonian, and to develop proposals for improving the situation.

To achieve this aim, the author addressed the nature of learning in a second language in the theoretical section, including definitions of bilingual education, the specifics of teaching in a second language, the process of learning in a second language, and models of bilingual education. The author then focused on the expectations for teachers and discussed the necessary competencies, the conditions required for teaching, and methods for enhancing these competencies.

As a result of the theoretical analysis, the author concluded that bilingual education is defined in various ways.

Author did not find discussions that conceptualize the transition of teachers from teaching in one language to teaching in another language, nor the associated challenges. Additionally, there is no widely accepted teacher competency model in Estonia to rely on. Although there are clearly defined professional requirements to the teachers' qualifications. The bilingual education models discussed in the theoretical section, such as immersion and content and language integrated learning (CLIL), are also suitable for teaching in a second language because the entire instruction is conducted in the target language.

In the applied section of the master's thesis, the author addressed the characteristics of primary education in the city of Narva, the research methodology, the conduct of the study, and the study results. Based on the obtained results, the author made conclusions and provided a discussion.

To conduct the study, the author used a combination of quantitative and qualitative approaches. Author used a questionnaire as a data collection tool. It could be filled in Russian or Estonian. The study was conducted from 18 March 2024 to 10 April 2024 in primary schools in the city of Narva that offer primary education in Russian. The study sample consisted of 167 first, second, and third grade Narva teachers who are working in schools that currently provide Russian language of instruction. Thirty-two teachers participated in the study. The study is not statistically reliable, still reflects the opinions of those teachers, who are ready to collaborate in the transition to Estonian language of instruction.

The study revealed that teachers in Narva schools have, according to their estimations, sufficient didactic skills for the transition to teaching in Estonian in lesson planning, preparing illustrative teaching materials, teaching lessons, and classroom management skills in concluding lessons and maintaining discipline and order. However, the study showed that when teaching in Estonian, teachers do not sufficiently manage the following didactic skills: using active learning methods and providing individualized approaches to students, as well as classroom management skills such as teaching new material and explaining unclear concepts. A significant obstacle to the transition to Estonian language of instruction, as teachers mention, is their insufficient proficiency in the Estonian language.

To better support teaching in Estonian during the transition to Estonian language of instruction, school management, according to teachers, needs to provide an individualized approach for teachers, including mentorship within the school, patience from leaders, and

reasonable and realistic deadlines. Additionally, it is recommended to offer support from colleagues to those teachers who are just starting to teach in Estonian after having previously taught in another language. This includes a positive attitude from colleagues and sharing successes and failures with them. Teachers also consider it important to offer opportunities for additional training during the transition to Estonian language of instruction, preferring teaching methods that are suitable for the teachers.

According to the responding teachers, the following methods should be more frequently used in planning and organizing further training for Narva schools' transition to Estonian language of instruction: visits to other schools in Estonia, active learning training, systematic training focused on independent learning, and systematic discussions and experience-sharing with colleagues. Teachers also emphasize the importance of organizing long-term Estonian language training in both professional and general language fields. Teachers recommend less use of the following professional development methods: writing articles on pedagogical topics, theoretical training, and online courses.

Implementation of recommended means will serve the aim of supporting the teachers of the primary schools of the city of Narva in the process of transition to Estonian language of instruction.

SISUKORD

SISSEJUHATUS	8
1. TEISES KEELES ÕPPIMISE OLEMUS.....	11
1.1 Kakskeelse õppe määratlused	11
1.2 Teises keeles õpetamise eripära.....	14
1.3 Teises keeles õppimise protsess	16
1.4 Kakskeelse õppe mudelid	18
2. OOTUSED ÕPETAJATELE TEISES KEELES ÕPETAMISELE ÜLEMIN EKUL .	21
2.1 Vajalikud kompetentsid	21
2.2 Õpetamiseks vajalikud tingimused.....	24
2.3 Kompetentside täiendamise meetodid	27
3. NARVA LINNA KOOLIDE ESIMISE KOOLI ASTME ÕPETAJATE VALMISOLEKU ANALÜÜS EESTI KEELES ÕPETAMISEKS	30
3.1 Narva linna alghariduse iseloomustus	30
3.2 Uuringu metodoloogia	32
3.3 Uuringu läbiviimine.....	34
3.4 Uuringu tulemused	35
4. JÄRELDUSED JA ARUTELU	49
KOKKUVÕTE	59
KASUTATUD KIRJANDUS.....	62
LISAD	74
Lisa 1. Eestikeelne ankeet Narva linna koolide esimese kooliastme õpetajatele	74
Lisa 2. Venekeelne ankeet Narva linna koolide esimese kooliastme õpetajatele.....	80
Lisa 3. Kaaskiri Narva linna koolide direktoritele kahes keeles	86
Lisa 4. Andmed ja andmetöötlus (elektrooniline lisa).....	88

SISSEJUHATUS

Eesti Vabariigi Valitsus otsustas rakendada kõikides riigikoolides eestikeelset õpet. Eesti õppekeelega koolide õpilased näitavad kõrgemaid PISA testi tulemusi kui vene õppekeelega koolide õpilased (Täht *et al.*, 2018). Eesti õppekeelega ja vene õppekeelega koolide staatus ja maine ühiskonnas ei ole võrdsed ning eelistatakse eesti õppekeelega koole (HTM). See ebavõrdsus vajab kõrvaldamist.

Osa koole läheb juba üle eestikeelsele õppele, kuid on veel koole, kes ei olnud seda üleminekut veel teinud. Seega algab 2024/2025 õppeaasta alguses järkjärguline üleminek eestikeelsele õppele ning esimestena lähevad üle esimesed ja neljandad klassid (HTM). Lauri ja Pöder (2024) toovad välja, et üheski teises riigis ei olnud sarnast üleminekut veel teostatud.

Eestikeelsele õppele üleminekul on oluline roll õpetajatel. Seega pööratakse kõrgendatud tähelepanu õpetajate erialase valmisoleku küsimusele. Eestis ei vasta eesti keeles kui teises keeles õpetamise kutsenõuetele 17% õpetajatest ja kolmveerand neist töötab Ida-Virumaal. See põhjustab õpetajate puudust selles piirkonnas. Paljudel õpetajatel on mure seoses eestikeelse õppele üleminekul. Näiteks kardetakse, et ei tule mitmekeelses klassis tööga toime, märgitakse ka õppemetoodika puudumist nende laste õpetamiseks, kelle emakeel erineb õppekeelest ning samuti ei ole õppevahendid piisavalt kohandatud. Seega tuleb neid õpetajaid, kes lähevad üle eesti õppekeelele, toetada ning tõsta nende erialast pädevust. (Lauri & Pöder, 2024)

Magistritöö eesmärk on välja selgitada, milline on Narva linna koolide esimese kooliastme õpetajate valmisolek eesti keeles õpetamiseks, milliseid pädevusi tuleks neil eelkõige arendada, et nad saaksid eesti keeles õpetada ning töötada välja ettepanekud olukorra parandamiseks. Eesmärgi täitmiseks on püstitatud järgmised uurimisküsimused:

1. Millised peamised teoreetilised seisukohad on kujunenud teises keeles õppimise valdkonnas?

2. Millised pädevused on Narva linna koolide esimese kooliastme õpetajatel nende hinnangul piisavad ning millised vajavad arendamist üleminekul eesti keeles õpetamisele?
3. Milliseid ettepanekuid nimetavad Narva linna koolide esimese kooliastme õpetajad nende õpetajate toetamiseks, kes alles alustasid eesti keeles õpetamist?
4. Millised täiendõppe meetodid on tõhusad ja millised mitte eriti tõhusad Narva linna koolide esimese kooliastme õpetajate hinnangul üleminekul eestikeelsele õppele?

Uuringu läbiviimiseks kasutas autor kombineeritud kvantitatiivset ja kvalitatiivset uurimisviisi. Tegemist on juhtumiuuringuga, kuna uuringus käsitles autor Narva linna venekeelse ja osaliselt venekeelse õppekeelega koolide esimese kooliastme õpetajate valmisolekut eesti keeles õpetamiseks. Andmete kogumise meetodina kasutas autor ankeetküsitlust. Küsimustik sisaldab nii valikvastustega kui ka avatud küsimusi. Andmete kogumisel kasutas autor Tartu Ülikooli veebipõhiste küsimustike koostamise keskkonda *UT LimeSurvey* (Tartu Ülikool, 2024). Saadud andmete analüüsimiseks kasutas autor kirjeldavat statistikat ning kvalitatiivset sisuanalüüsi meetodit. Autor kasutas Excel programmi.

Andmeid kogus autor ajavahemikul 18. märtsist – 10. aprillini 2024. aastal Narva linna üldhariduskoolides, mis pakuvad venekeelset algharidust. Uuringu kogumiks on Narva seni algklassides venekeelset õpet pakkuvate koolide 1., 2., ja 3. klasside õpetajad. Uuringus osales 32 õpetajat, kes on valmis koostööks kooli üleminekul eestikeelsele õppele.

Lõputöö teoreetilistes peatükkides käsitleb autor kakskeelse õppe olemust, teises keeles õpetamise eripära, õppimise protsessi ja kakskeelse õppe mudeleid. Peamised autorid, kelle seisukohtadele lõputöö autor toetub, on Kolb, Krashen ja Nyoni. Samuti käsitleb autor teoreetilise kirjanduse põhjal ootusi õpetajatele teises keeles õpetamisele üleminekul ja selleks vajalikke kompetentse ja tingimusi ning samuti kompetentside täiendamise meetodeid. Autor toetub peamiselt Nessipbayeva, UNESCO ja Van Veen *et al.* seisukohtadele.

Rakenduslikus osas käsitleb autor oma uuringut ja toob välja uuringu tulemused. Kõigepealt iseloomustab autor Narva linna algharidust, kirjeldab uuringu metodoloogiat ja läbiviimist ning analüüsib tulemusi. Saadud tulemuste põhjal teeb autor järeldused ja arutelu.

Magistritöö koosneb ingliskeelsest resümest, sissejuhatusest, neljast peatükist, kokkuvõttest, kasutatud kirjanduse loetelust ning neljast lisast. Kirjanduse loetelu koosneb 98 allikast. Magistritöö maht koos lisadega on 88 lehekülge.

Autori läbiviidud uuringust võib kasu olla Narva linna koolide eestikeelsele õppele ülemineku toetamiseks, samuti teistele koolidele, kes on eestikeelsele õppele ülemineku protsessis. Läbi viidud uuringu tulemused võivad huvi pakkuda ka teaduritele, kes töötavad selles valdkonnas.

1. TEISES KEELES ÕPPIMISE OLEMUS

1.1 Kakskeelse õppe määratlused

Teises keeles õppimise olemuse mõistmiseks tuleb kõigepealt määratleda sellised mõisted nagu kakskeelsus ja õppimine. Autor kasutab oma töös koos eestikeelse mõistega „kakskeelne õpe“ ka ingliskeelset mõistet „*bilingual education*“. Kakskeelset õpet määratletakse kirjanduses erinevalt.

Kakskeelsust nimetatakse keerukaks ja dünaamiliseks nähtuseks (Dong & Li, 2020) ning definitsioone on mitmeid. Näiteks Hakuta (2009) nimetab seda enam kui ühe keelesüsteemi eksisteerimiseks indiviidi sees. Kakskeelsed õpivad erinevaid keeli erinevatel eesmärkidel, rääkides neid erinevate inimestega ja erinevates kontekstides. Seega mängib iga keel kakskeelse inimese meeles, ajus ja käitumises oma rolli. (Dong & Li, 2020)

Õppe olemuse avamiseks kasutab autor klassikalist lähenemist. Õppe all mõeldakse mis tahes kavandatud tegevuste sarja, mis on kavandatud humanistlikel alustel ja mille eesmärk on osalejate õppimine ja mõistmine. Õpe hõlmab õpilaste tegevust (õppimine) ja õpetaja tegevust (õpetamine). Õppimise mõistet käsitletakse erinevatest vaatenurkadest: õppimine kui ülesanne ja õppimine kui saavutus, tegevuse tulemus. Õppimine tähendab õppija poolt teadvustatud ja eesmärgipärast õppimist. (Sarv, i.a.)

Õpetamise määratlus sõltub lähenemisenurgast. Õpetamine viitab õpetaja vastutusele selle eest, mida õpilased temalt õpivad, sealhulgas käitumine ja moraal. Õpetaja tegutseb õppeasutuses õppekava elluvijana. Õppimine ja õpetamine on enamikul juhtudel koos eksisteerivad mõisted. Kui on see, kes õpetab, siis on see, kes õpib. (Sarv, i.a.)

Kakskeelset õpet ehk „*bilingual learning*“ määratletakse sõltuvalt käsitluse kontekstist või uuringu eesmärgist.

Kaskeelse õppe vastu hakati huvi tundma 1930-ndatel aastatel. Siis mõisteti kakskeelsust kui täielikku kontrolli kahe keele üle, justkui oleks kumbki emakeel. See idealiseeritud

nägemus kakskeelsusest hõlmas mõlema keele kirjalikku ja suulist oskust. Tänapäeval tähendab kakskeelsus vähemalt kahe keele regulaarset ja vahelduvat kasutamist inimese igapäevatoimingutes ja see kategooria kehtib mitme miljoni kõneleja kohta. Kakskeelne inimene on mitmekülgne isik, kes arendab keeleoskust vastavalt teise keele omandamise ja kasutamise kontekstile. (Aparicio, 2021)

Kakskeelset õpet võib defineerida kui õpet, milles õpilasi õpetatakse kahes või enamas keeles (Wright *et al.*, 2015). Kakskeelse õppe lähenemisviis viitab hariduslikule lähenemisele, mis on suunatud kakskeelsetele õpilastele, sõltumata esimese ja teise keele rollist õppekeelena ning sellest, kas õpe edendab kakskeelsust või ükskeelsust (May, 2016). Samuti määratletakse kakskeelset õpet kui kahe või enama keele kasutamist sisuainete õppevahendina. Õppeaine sisu ja keel on omavahel lahutamatult seotud. Kakskeelse õppe käigus arendavad õpilased akadeemilisi teadmisi ja oskusi keele kaudu, milles neid teadmisi rakendatakse, arutatakse, konstrueeritakse ja hinnatakse. (Cambridge ..., 2017)

Keskendudes õppekorralduslikule aspektile määratletakse kakskeelset õpet kui kahe keele planeeritud ja süsteemset kasutamist õpilase õppimise käigus koolis. Arvatakse, et kakskeelne õppe aitab õpilastel omandada ja kasutada kahte keelt ning parandab ka nende arusaamist mõlemast kultuurist. Kakskeelne õpe võimaldab õpilastel keskenduda kultuuridevahelisele suhtlusele, kus teine keel on õpetamise ja õppimise vahend, mitte ainult õppeaine. (Nord Anglia, 2018)

Kakskeelset õpet vaadeldakse indiviidi keelekasutuse kui õppevahendi seisukohast. Näiteks defineeritakse kakskeelset õpet kui õpet, milles kasutatakse nii esimest keelt ehk emakeelt kui ka teist keelt või elukohariigi keelt. Samas on kooliõppe keel mitte ainult õpetamise ja kasvatus vahend, vaid ka selle peamine eesmärk. (Taborek *et al.*, 2019)

Mõned autorid (Onah *et al.*, 2020) määratlevad kakskeelset õpet kui kahe keele kasutamist õpilase või õpilaste rühma poolt vaid formaalses koolisüsteemis. Kakskeelset õpet käsitlevad nad kui kooliainete õppimist ja õpetamist kahes või enamas keeles. Samuti toovad autorid välja emakeele aspekti ning käsitlevad kakskeelset õpet kui õppeprotsessi, mille eesmärk on õppida teist keelt, säilitades samal ajal õpilase emakeele. (Onah *et al.*, 2020)

Kasutusel on ka mõiste „teise keele õpe“, mis on kakskeelse õppega omavahel seotud, kuid viitavad erinevatele lähenemistele keeleõppes. Kakskeelset õpet eristatakse teise keele õppes kui õppeainest, kuna mõlemat keelt kasutatakse õppetöös erinevates

sisuvaldkondades. Olenevalt lõppeesmärgist kasutatakse mõlemat keelt erinevas mahu. (Bilingual Education, n.d.) Kakskeelse õppe lõppeesmärgiks peetakse mõlema keele vaba valdamist ja kirjaoskust (Nord Anglia, 2022).

Tabel 1. Erinevate autorite definitsioonid kakskeelse õppe kohta

Autorid/Määratluse komponent	Õppija-keskne	Õpetaja-keskne	Mitmekeelsus	Mitmekultuurilisus	Kirjaoskus	Emakeele säilitamine
Aparicio, 2021	x					
Wright <i>et al.</i> , 2015	x	x	x			
May, 2016	x					x
Cambridge ..., 2017	x		x			
Nord Anglia, 2018	x			x		
Taborek <i>et al.</i> , 2019	x		x			
Onah <i>et al.</i> , 2020	x	x	x			x
Bilingual Education, n.d.	x					
Nord Anglia, 2022	x				x	

Autori koostatud

Erinevate autorite kakskeelse õppe määratlustest (tabel 1) järeldub, et kakskeelne õpe on eelkõige õppijakeskne õpe. Kõik autorid peavad oluliseks õpetamist, mis seab esiplaanile õpilase isiksuse, just õpilasest saab õppimise põhifookus. Järgmised kakskeelse õppe määratluse komponendid on õpetajakeskne õpe ja mitmekeelsus. Teises keeles kooliaineid õpetades on õppesisu edastaja roll õpetajal. Mõned autorid nimetavad kakskeelset õpet mitmekeelsuseks, kuna õpilastel areneb oskus orienteeruda ja mõista akadeemilist sisu rohkem kui ühes keeles. Mitmekeelsus ei seisne aga ainult keeles, vaid ka kultuuriliste nüansside mõistmises. Näiteks Nord Anglia (2018) määratleb kakskeelset õpet, käsitledes mitmekultuurilisuse komponenti. Kuigi kooliainete teises keeles õpetamine ei tähenda tingimata õpilaste emakeele säilitamist, on May (2016) ja Onah *et al.* (2020) toetavad ja tunnustavad õpilaste emakeele säilitamise olulisust. Teises keeles õppe tähendab mitte ainult üldise keeleoskuse omandamist, vaid ka kirjaoskuse arendamist, millele Nord Anglia (2022) oma definitsioonis viitab.

Olles käsitlenud erinevate autorite arusaamu kakskeelsest õppest ajaloolises retrospektiivis, määratleb töö autor kakskeelset õpet kui õpetamist ja õppimist, mille käigus õpetatakse

õpilasi teises keeles. Kuna õpilane veedab suurema osa ajast koolis, saab tema kakskeelseks inimeseks muutumist mõjutada õpetaja. Sellega seoses käsitleb lõputöö autor järgmises alapeatükis teises keeles õpetamise eripärasid.

1.2 Teises keeles õpetamise eripära

Teises keeles kooliainete õpetamise iseärasusi käsitledes tuleb lähtuda mitmest aspektist: õppija, õpetaja ja ka õpikeskkonna vajadustest ja eripärast. Oma töös peab autor teises keeles õpetamiseks õpetamist eesti keeles, mis ei ole enamiku õpilaste emakeel. Selles alapeatükis toob autor välja mõttekohad ja võimalused, mis on seotud akadeemiliste ainete õpetamisega teises keeles, samuti uurib keele omandamise ja õppeainete õppimise seoseid.

Sõltumata õppeainest on keel õppetöö lahutamatu osa, kuna sisu antakse edasi keele kaudu. Õpilase õpitulemus on võimalik vaid siis, kui ta suudab õppekeelest õigesti aru saada ja seda kasutada. Koolide jaoks tähendab see, et õppekeelt tuleb süstemaatiliselt edastada kõikides õppeainetes. (Schmölzer-Eibinger, 2013)

Õppija aspektist lähtuvalt peetakse teises keeles õpetamise eripäraks keskendumist õppeprotsessis õpilastele (Clegg, 2007). Teises keeles õppimine nõuab õpilastelt suuremat kognitiivset pingutust ning sihtkeele oskus on õppe edukuse seisukohalt ülioluline (Nyoni, 2018). Ebapiisav keeleoskus võib takistada õppimist, eriti ebaõnnestunud või sisserändajate peredest õpilastele, samuti marginaliseeritud rühmadele jne. (Beacco *et al.*, 2010). Järelikult on teises keeles õppimine antud juhul keeruline, kuna kahte asja korraga teha ei saa (Clegg, 2007).

Teises keeles õpetamise protsessis on oluline arvestada õpilaste keeleteo vajadust. Sihtkeeles töötav õpetaja peab teadma, milliseid keelenõudeid tund õpilastele esitab. Keelenõueteks on keeleoskused, mida õpilased vajavad tunnis tõhusaks osalemiseks. Need on sõnavara, grammatika, arutlemine ning keelelised osaoskused (kuulamine, rääkimine, lugemine, kirjutamine). Õpetajad saavad kohandada tuge, näiteks muutes oma kõnestiili, et kohaneda õpilastega, kes mõistavad vähem või vastupidi, rohkem. (Clegg, 2007)

Õppijate õppe edukus ei lange sellepärast, et nad ei tea, vaid seetõttu, et neil puudub keel, millega sisumõisteid töödelda (Nyoni, 2018). Keelega seotud raskused avalduvad õpilastes erinevalt: vaikuses, mitteosalemises või teiste häirimises. Õpilaste raskused on sageli seotud

ainesõnavara, põhimõistete ja terminitega, aga ka terve klassi aruteludes osalemisega ja loomulikult ka kirjutamisega. (Härmälä & Barkhanaiyan, 2018)

Õpetaja aspektist lähtuvalt peetakse kakskeelse õppimise eripäraks keskendumist konkreetsetele nõutavatele pädevustele ja oskustele ning selle tõhusust (Nyoni, 2018). Teadmiste omamist ei saa mingil juhul taandada keele valdamiseks, mille kaudu neid väljendatakse. Õpilaste kasutatavat keelt peaksid aineõpetajad vaatlema kui välistunnuste kogumit, mis võimaldab õpilaste käitumist jälgida. (Beacco *et al.*, 2010) Küll aga tuleks tõsta keeleteadlikkust ainete õpetamisel nii õpetaja keelekasutuse kui ka keele ja selle kasutamise teadlikkuse ja refleksiooni suurendamise kaudu (Schmölzer-Eibinger, 2013).

Oluliseks eripäraks ainete teises keeles õpetamisel on koostöö keeleõpetajatega. Asi pole selles, et õpetaja ei tea, kuidas tema aine teadmised konstrueeritakse, kuid võib olla keeruline seda vaikivat teadmist õpilastele selgeks teha. Seetõttu on vajalik, et aineõpetajad teeksid koostööd kooli keeleõpetajatega, aga ka teiste aineõpetajatega. (Härmälä & Barkhanaiyan, 2018)

Kooliainete teises keeles õpetamine ei saa eksisteerida ilma aineteadmiste kindlustamiseta, vaatamata sellele, et õpetamise keel ei ole õpilaste esimene keel. Õpetajatelt nõutakse kõigi õpilaste märkimisväärset akadeemilist kasvu, õpetades samal ajal üha mitmekesisemate vajadustega õpilasi. (Nyoni, 2018) Õpetajad vastutavad selle eest, et kõik õpilased saaksid neile vajalikke tugevaid teaduslikke teadmisi (Beacco *et al.*, 2010).

Kooliainete teises keeles õpetamine eeldab keeleliste, kognitiivsete ja pedagoogiliste tegurite mõistmist. Õpetajad peavad kohandama teise keele õppe protsessi vastavalt õpilaste vajadustele, luues neile toetava ja turvalise õpikeskkonna. Tuleb arvestada nii õpetaja ja õpilase, samuti õpikeskkonna iseärasuste ja vajadustega.

Teises keeles õpetamisel on oluline nii õpetaja ja õppija kui ka õpikeskkonna vajaduste ja iseärasustega arvestamine. Neid tegureid arvesse võttes saavad õpetajad luua toetavama ja tõhusama õpikeskkonna, mis vastab nii õpilaste kui ka õpetajate vajadustele.

Käsitlenud teises keeles õpetamise eripära iseloomustab autor järgnevalt teises keeles õppimise protsessi.

1.3 Teises keeles õppimise protsess

Teises keeles õppimise protsessi käsitlemisel tuleb arvestada erinevate lähenemisviiside ja teooriatega. Need lähenemisviisid peegeldavad vaatenurki selle kohta, kuidas keele omandamine toimub ja millised tegurid aitavad kaasa edukale teises keeles õppimisele.

Esiteks on vaja määratleda õppeprotsessi struktuur. Huitt (2003) esitleb ülekandestruktuur, mis põhineb neljal kategoorial: kontekst, sisend, klassiruumi protsessid ja väljund. Kõige olulisemaks peetakse kategooriat „väljund“, sest kui see on määratletud, mõjutab see muutujate tähtsust teistes kategooriates. See hõlmab õpilaste õppimise meetmeid, mis ulatuvad tavapärasest haridusprotsessist kaugemale. (Huitt, 2003)

Tähtsuselt teine kategooria on „klassiruumi protsessid“. See kategooria hõlmab kõiki muutujaid, mis võivad klassis tekkida: õpetaja ja õpilase käitumist, aga ka klassiruumi kliimat ja õpetaja-õpilase suhteid. Kolmas kategooria on „sisend“, need õpetajate ja õpilaste omadused või iseloomustused, mille nad õppeprotsessi kaasa toovad. Kategooria "kontekst" hõlmab kõiki neid klassiruumiväliseid muutujaid, mis võivad mõjutada õpetaja ja õpilase omadusi, klassiruumi protsesse ja tulemusi. (Huitt, 2003)

Teises keeles õppimise protsessi saab vaadelda biheivioristlikust lähenemisest. Biheivioristliku teooria järgi võrdsustas Skinner (1985) keeleõppe verbaalse käitumisega. Ta uskus, et keele omandamist, nagu mis tahes muud käitumist, saab pigem jälgida, mitte püüda selgitada nende käitumise aluseks olevaid vaimseid süsteeme. Õpilaste keele omandamise protsess toimub neile antud stiimulite kaudu ja laste reaktsioonid määratakse tugevdamise teel. Positiivne vastus sõltub positiivsest tugevdamisest, nagu autasu või kiitus. Kui käitumuslik reaktsioon viib rahuldava tulemuseni, on see tõenäolisemalt väljakujunenud muster ja kordub sama stiimuli korral. (Skinner, 1985)

Teise keele õppimise protsessis on oluline kognitiivne lähenemine. Keele õppimine on keeruline kognitiivne tegevus, mistõttu eelkeelelised tingimused mängivad selle omandamisel olulist rolli. Kognitiivse lähenemise ajend seisneb grammatilise struktuuri ja sõnavara suhetes, mis tekkisid enne õpilaste õppimist. Kognitiivne lähenemine teise keele omandamiseks kergendab tuttavate ja uute teadmiste võrdlemist, grammatikareeglite mõistmist, meeldejätmist ja keelekasutust. Selle lähenemisviisi eesmärk on muuta õpilased passiivsetest vastuvõtjatest aktiivseteks teadmiste kujundajateks. (Tsvetkova, 2017)

Teises keeles õppimise protsessi saab vaadelda Krasheni sisendihüpoteesi teooria põhjal. Sisendihüpotees paneb suurt rõhku teise keele omandamisele ja tegeleb pigem keele omandamise kui õppimisega. Keeleteadlase Stephen Krasheni (2021) välja töötatud sisendihüpotees tähendab, et õppijad edenevad oma keeleteadmistes, kui nad mõistavad keelesisendit, mis on nende praegusest tasemest veidi kõrgemal tasemel. Arusaadav teave on keele omandamiseks ülioluline ja vajalik komponent. (Krashen, 2021)

Krasheni teorial on kolm järeltust. Esimene rõhutab, et sihtkeele rääkimine ei too kaasa keele omandamist. Kuigi kõne võib kaudselt aidata kaasa keele omandamisele, ei põhjusta rääkimisvõime keeleõpet ega keele omandamist. Selle asemel on arusaadav tulemus keele omandamise tulemus. Teine järeltus on see, et kui keelemudelid ja õpetajad pakuvad piisavalt arusaadavat teavet, sisaldab see teave struktuure, mida õppijad on valmis õppima. Kolmas järeltus viitab sellele, et õpilased arendavad loomulikult keelt, kui nad on kokku puutunud huvitava ja lõbusa teabega. (Krashen, 2021)

Teises keeles õppimise protsessi võib käsitleda samuti sotsiaalkultuurilise teooria põhjal. Vögotski sotsiaalkultuuriline teooria rõhutab sotsiaalse suhtluse ja kultuurilise konteksti mõju keele arengule. Ta eeldas, et õppimine on eelkõige sotsiaalne protsess ja õpilaste kognitiivne toimimine sõltub nende suhtlemisest teistega, eriti nendega, kes on kogenumad kui nad ise. Usuti, et õpilaste psühholoogilist arengut juhivad peamiselt need, kes täidavad nende elus mentori rolli, näiteks lapsevanemad ehk hooldajad ja õpetajad. Sotsiaalkultuurilise teooria põhimõtete kaasamisega saavad õpetajad luua dünaamilist ja kultuuriliselt tundliku klassiruumi, mis tunnustab sotsiaalse suhtluse ja kultuurilise konteksti olulist rolli õppimise kujundamisel. (Main, 2023)

Teises keeles õppimise protsessi võib käsitleda ka lähtudes Kolbi (1984) kogemuslikust õppimisteooriast. David Kolbi väljatöötatud teooria hõlmab humanistlikke ja konstruktivistlikke õppimiskäsitlusi, mis rõhutavad, et õppimine toimub loomulikult. Suurt rõhku teadmiste loomisel pannakse kogemusele, sest õppimine toimub avastamise ja aktiivse osaluse kaudu. Teadmised õppeprotsessis luuakse omakorda kogemuse transformatsiooni kaudu. (Kolb, 1984)

Kolbi (1984, lk 21) kogemuslik õppimisteooria järgib neljaastmelist tsüklit: konkreetne kogemus (kogemuse tegemine või omamine); reflektiivne vaatlus (kogemuse ülevaatamine või refleksioon); abstraktne kontseptualiseerimine (järeltus või kogemusest õppimine);

aktiivne katsetamine (õpitu kavandamine või proovimine). Kurti (2020) arvates, on tsükli kõigi etappide läbimine aitab kaasa kogemuse muutumisele teadmisteks. Iga uue kogemusega saab õppija uusi tähelepanekuid oma senise arusaamaga integreerida. Seega peab kogemusest midagi saama, et seda määratletaks õppimisena. (Kurt, 2020)

Ülaltoodud teooriad ja lähenemisviisid teises keeles õppimisele on aja jooksul arenenud, peegeldades erinevaid vaatenurki keele omandamise kognitiivsetele, sotsiaalsetele ja kultuurilistele aspektidele. Teises keeles õppimisel on vaja arvestada erinevate teooriate ja lähenemistega, et luua õppijate vajadusi ja eelistusi arvestav mitmekülgne keeleõppekogemus.

Käsitlenud teises keeles õppimise protsessi iseloomustab autor järgmises alapeatükis kakskeelse õppe mudeleid.

1.4 Kakskeelse õppe mudelid

Kakskeelse õppe kontekstis on mitmeid mudeleid, mis esindavad erinevaid lähenemisviise selle õppe korraldamisele ja elluviimisele. Selles alapeatükis käsitleb autor põhilisi õppemudeleid, mis tagavad õppekeelest erineva õppekeelega õpilastele õppeprotsessi läbiviimise teises keeles. Selliste meetodite hulka kuuluvad keelekümbel ja lõimitud aine- ja keeleõpe ehk LAK-õpe.

Üks tuntumaid kakskeelse õppe mudeleid on keelekümbel (ingl. *language immersion*). Keelekümbelust mõistetakse kui võõrkeeleõpet, mille puhul tavapärane õppetegevus toimub sihtkeeles. Keelekümbeluse puhul ei ole teine keel õppeaine, vaid pigem õppevahend, mille kaudu õpetatakse suurt osa akadeemilisest sisust. Tavaliselt hõlmab see selliseid ainevaldkondi nagu matemaatika, loodusteadused, sotsiaalteadused aga ka teisi. Keelekümbeluse mudeli kohaselt omandavad õppijad vajalikud keeleoskused, et mõista ja suhelda kooli õppekava õppeainetes. Nad järgivad sama õppekava ja kasutavad sama õppematerjali nagu esimeses keeles õppides, kuid tõlgituna sihtkeelde. (Bostwick & Gakuen, 2009)

Keelekümbelust mõistetakse ka kui keeleõppemeetodit, mille puhul kasutatakse sihtkeelt ainsa õppekeelena. Keelekümbel loob loomuliku keele omandamise protsessi, mis sarnaneb esimese keele ehk emakeele õppimisega. Keelekümbel loob loomuliku keskkonna, kus keelt kasutatakse eesmärgipäraselt. Usutakse, et just loomulik õpikeskkond aitab õpilastel

arendada suhtlemisoskust ning nii õpivad nad teises keeles ka vabalt rääkima. (First Peoples' ..., 2018)

Keelekümblust on võimalik liigitada mitmesse kategooriasse. Näiteks võib keelekümblus olla täielik ja osaline. Täieliku keelekümbluse all mõeldakse sellist õppimist, kus kõiki või peaaegu kõiki õpetatavaid aineid õpetatakse sihtkeeles ning emakeelne õpe tõuseb 3. – 6. klassis tavaliselt 20–50%-ni. Osaline keelekümblus tähendab, et teises keeles toimub ligi pool ainekursusest, teine pool läbitakse emakeeles. Mõnes osalise keelekümblusprogrammis tugevdatakse sihtkeeles õpetavat õppematerjali õpilaste emakeeles. (Center for ..., 2011)

Õpilaste ealiste iseärasuste järgi jaguneb keelekümblus varajaseks, keskmiseks ja hilisemaks. Varajane keelekümblus tähendab, et lapsed hakkavad teist keelt õppima 5-6-aastaselt, keskmine keelekümblus tähendab, et teine keel ilmub 9-10-aastaselt ja hiline keelekümblus algab alles pärast 11-aastast. (Cervantes-Soon, 2014) Kõige soodsamaks perioodiks keelekümbluse alustamiseks peetakse varajast lapsepõlve ja see jätkub kogu õppeperioodi vältel (First Peoples' ..., 2018).

Keelekümblus võib olla ühe- või kahe-suunaline. Ühesuunaline keelekümblusprogrammi mudel tähendab, et emakeelekõnelejad saavad pikema aja jooksul õpet oma emakeeles, mis võib kesta kuni 5-6 aastat. Mudel eeldab, et õpilased saavad õpet sihtkeeles kui teises keeles, mille tulemusena nad muutuvad siiski kakskeelseks. Märgitakse, et ühesuunalist keelekümblust kasutatakse kõige harvemini. Sarnaselt ühesuunalise keelekümblusega pakub kahe-suunalise keelekümblusprogrammi mudel õpilastele õpet kahes keeles: sihtkeeles ja emakeeles. Erinevus ühesuunalise ja kahe-suunalise keelekümbluse vahel seisneb aga selles, et kahe-suunalise keelekümblusprogrammi puhul koosneb õppijaskond õppijatest, kes räägivad mõlemat põhilist keelt. (Segarra, 2016)

Veel üheks populaarseks kakskeelse õppe lähenemiseks võib pidada lõimitud aine- ja keeleõpet ehk LAK-õpet. See on hariduslik lähenemisviis, mis hõlmab lisakeele kasutamist nii sisu kui ka keele õppimiseks ja õpetamiseks. See tähendab, et õppimise ja õpetamise protsessis ei ole rõhk ainult sisul ja mitte ainult keelel. See on mõlema kombinatsioon. Lisakeeleks on sageli õppija võõrkeel, kuid see võib olla ka teine või kogukonna keel. LAK-õpet saab rakendada erinevatel haridustasemetel: algkoolist kõrghariduseni. Keele ja sisuga integreeritud õppeprogrammid julgustavad interaktiivseid ja koostööpõhiseid õppetegevusi, nagu arutelud, rühmaprojektid ja praktilised katsed. Selline lähenemine eeldab koostööd

keeleõpetajate ja aineõpetajate vahel. Õpetajad töötavad koos, et kavandada ja viia läbi tunde, mis integreerivad tõhusalt keelt ja sisu. (Coyle *et al.*, 2010)

Eeltoodu käsitleb teises keeles õppe mudeleid, samuti erinevaid lähenemisviisi ja nende mõju õpilaste keelelisele arengule ja õpitulemustele. Konkreetse õppemudeli valik võib sõltuda kooli eesmärkidest, õpilaste keeletaustast ja olemasolevatest ressurssidest. Teises keeles õppe mudelid kohandatakse õpilaste konkreetsetele eesmärkidele ja vajadustele.

Järgmises peatükis esitab autor ootusi õpetajatele teises keeles õpetamisele üleminekul ja selleks vajalikke kompetentse ja tingimusi ning samuti kompetentside täiendamise meetodeid.

2. OOTUSED ÕPETAJATELE TEISES KEELES ÕPETAMISELE ÜLEMINEKUL

2.1 Vajalikud kompetentsid

Õpetajale teises keeles õpetamiseks vajalike kompetentside määratlemisel lähtub lõputöö autor eelkõige õpilasest kui õppijast ja tema vajadustest, ehk mis peab olema temale tagatud tõhusaks õppimiseks. Sellest tulenevalt käsitleb autor järgnevalt õpetajatele vajalikke oskusi ja teadmisi õppe teisele keelele ülemineku kontekstis.

Teises keeles õppe tõhusaks rakendamiseks on õpetajate valmisolek oluline eeldus (Barrios & Milla Lara, 2020). Õpetamise kvaliteet ja õpetajate kvalifikatsioon on peamised koolisisesed tegurid, mis vastutavad õpilaste saavutuste eest (Maulana *et al.*, 2021). Sellest tulenevalt peab õpetajal olema teises keeles õpetamiseks vajalikke kompetentse, millest peamisi käsitleb autor selles alapeatükis.

Enne õpetaja pädevuse tähenduse käsitlemist eelkõige tuleb kompetentsi mõiste defineerida. Kompetentsi termin on kasutusel kahes kontekstis. Esiteks esindab kompetents nõudeid töö tõhususele ja teiseks nõudeid pedagoogilisele ettevalmistusele ning hõlmab õpetaja teadmisi, oskusi ja väärtusi. Pädevus on õpetajal tipptaseme saavutamiseks vajalik, kuna õpetamise ja kasvatusedukus sõltub tema ettevalmistusest, erudeeritusest ja töö kvaliteedist. (Nessipbayeva, 2012) Järgnevalt käitleb töö autor õpetajale vajalikke kompetentse teises keeles õpetamiseks mitmes põhirühmas: keelelised, pedagoogilised ehk psühholoogilised, kultuurilised, inimestevahelised ning isiklikud kompetentsid.

Kakskeelsete koolide õpetajate üks põhilisi professionaalseid pädevusi on esimese ja teise keele oskus ning ainesisu tundmine sihtkeeles. See hõlmab suhtluspädevust, akadeemilisi teadmisi ja ainekeele tundmist. (Scherzinger & Brahm, 2023) Usutakse, et ainult keeleoskusest ei piisa edukaks kakskeelseks õpetamiseks (Morton, 2016). Õpetajad peavad kasutama keelt, et edastada ainesisu viisil, mis muudab selle õpilastele kättesaadavaks (Morton, 2018). Selleks peavad nad suutma mõlemas keeles selgelt ja täpselt sõnastada

keerulisi mõisteid ning mõistma sügavalt sihtkeele struktuuri, grammatikat, sõnavara ja hääldust (Scherzinger & Brahm, 2023).

Lõputöös käsitleb autor õpetajate oskusi ja teadmisi kahes kutsepädevuste rühmas: didaktilised oskused ja klassi juhtimise oskused. Haggagi (2018) järgi on kvalifitseeritud õpetajaks saamine pikk ja pidev protsess. Tema toob ka välja didaktiliste oskuste peamised aspektid, mis hõlmavad oskust õppetunde efektiivselt planeerida, läbi viia, korraldada õpilaste iseseisvat tööd ja viia läbi õppe hindamist (Haggagi, 2018). Sarnast lähenemist kinnitab Karimi (2014, lk 3) uuring, kes käsitleb didaktilisi pädevusi kui erialaste teadmiste, oskuste ja suhete kogumit, mis on vajalik selleks, et õpetajad saaksid edukalt täita oma funktsioone ja mõjutada õppeprotsessi. Šut'áková (2017) uuring toob välja, et õpetajad, kellel on didaktilised oskused piisavad, peavad omama sügavaid teadmisi pedagoogikast, arengupsühholoogiast, didaktikast ning samuti oskama kasutada uudseid õpetamisvorme ja -meetodeid ning adekvaatselt hinnata õppeprotsessi.

Samuti peavad õpetajad valdama kakskeelse õppe kohandatud tõhusaid õpetamispraktikaid. See eeldab, et õpetajad kasutavad õpetamisstrateegiaid ja -meetodeid, mis viivad tõhusama õppetunni. Parim õppimine toimub dünaamilises keskkonnas, kus õpetajad pakuvad selget ja aktiivset õpet. (Hattie, 2009) Erinevad õpetamis- ja õppimisstrateegiad peaksid aitama kaasata õpilasi aktiivõppe võimalustesse, mis edendavad kriitilist mõtlemist, probleemide lahendamist ja produktiivsust (Nessipbayeva, 2012).

Õpetaja järgmiseks oluliseks oskuseks võib pidada mitmekultuurilise õppe korraldust. Õpetaja peab omama teadmisi mitmekultuurilise hariduse küsimustes, oskama rakendada aineressursse mitmekultuurilises õppes, samuti korraldama ja ellu viima koolilapsi tegevusi mitmekultuurilises õppes. Õpetajad peavad tundma õpilaste mitmekultuurilise kasvatus eesmärke, põhimõtteid, suundi, vorme ja meetodeid, samuti looma vajaliku psühholoogilise õhkkonna kultuuride koosmõjaks mitmekeelses keskkonnas. Õpetajad, kellel on teadmised ja oskused lisada õppekavasse mitmekultuurilist sisu, võivad pakkuda õpilastele paremaid õppimisvõimalusi. (Almetov *et al.*, 2017)

Õpetaja järgmiseks oluliseks pädevuseks, mis annab suurimaid tulemusi, on oskus tõhusalt klassi juhtida. See tähendab tõhususe suurendamist, distsipliini ja moraali hoidmist, meeskonnatöö edendamist, planeerimist, suhtlemist, tulemustele keskendumist, edusammude hindamist ja pidevaid kohandusi. (Nessipbayeva, 2012) Õpilaste edukus sõltub

teatud määral klassi juhtimise oskusest. Õpetajatel peavad olema oskused luua õhkkond, mis suurendab õppimist ning kutsub esile positiivse meeleolu ja toonuse. Tõhusad reeglid ja protseduurid seavad ootused ja õpilaste asjakohase käitumise ning õpilastele igale tasemele vastava kvaliteetse õppimise pakkumine on soovitud klassikliima hoidmise võti. (The Wing ..., n.d.)

Kujundav hindamine on kakskeelsete koolide õpetajate veel üks pädevus. Kujundav hindamine viitab tõhusale ja pidevale hindamisele, mis on vajalik õpetaja ja õpilaste edu edendamiseks. Tagasiside on kujundava hindamise põhikomponent ja seda peetakse oluliseks vahendiks õpitulemuste parandamisel. Tõhus kujundav hindamine võimaldab õpetajatel õpilaste edusamme pidevalt jälgida. Õpilaste edasijõudmise hindamine kogu tunni jooksul annab õpetajale võimaluse jälgida, kes on edukas ja kes jääb maha, võimaldades õigeaegselt tegutseda. (The Wing ..., n.d.) Tagasiside on võimas õppevahend, mis on saadaval õpilaste edasijõudmise parandamiseks (Hattie, 2009).

Tehnoloogia pädevus, teadmine, millal ja kuidas kasutada kaasaegseid haridustehnoloogiaid ning sobivaim tehnoloogia tüüp ja tase, muutub õpetajate jaoks erinevate pedagoogiliste probleemide lahendamisel üha olulisemaks. Kakskeelsetes keskkondades võib tehnoloogia mängida olulist rolli keele omandamise toetamisel, õppeprotsessi tõhustamisel ja õpilastevahelise suhtluse hõlbustamisel. Tänapäeva õpetaja peab teadma, kuidas pakkuda õpilastele tehnoloogiaga integreeritud õppimisvõimalusi ning teadma, kuidas tehnoloogia saab õpilaste õppimist toetada. Integreerides tehnoloogiat oma õpetamispraktikasse ning arendades pidevalt oma tehnoloogiaoskusi ja teadmisi, saavad õpetajad luua kakskeelsetele õpilastele kaasavamaid, interaktiivsemaid ja kaasahaaravamaid õpikeskkondi ning edendada nende edu digimaailmas. (Nessipbayeva, 2012)

Lisaks ülaltoodud pädevustele peavad õpetajatel olema ka isiklikud kompetentsid, nagu kõrgete ootuste seadmine, õppimisarmastuse kasvatamine, aktiivne kuulamine, paindlikkus ja uute olukordadega kohanemisvõime, empaatiavõime ning kultuuritundlikkus. Inspireeriv õpetaja võib avaldada õpilastele sügavat mõju, ärgitades nende huvi õppimise vastu. Õpetajad pakuvad õpilastele teed oma eesmärkide saavutamiseks. (The Wing ..., n.d.) Sama oluline on see, et õpetajad valdavad vabalt sotsiaalseid oskusi, mida õpilased õpivad ja millele reageerivad (Attakorn *et al.*, 2014). Õpetaja ja õpilase suhete parandamine soodustab õpilaste saavutuste ja klassi õhkkonna parandamist, vähendades õpilaste häirivat käitumist (Cornelius-White, 2007).

Õpetaja vajalike kompetentside käsitlemine seoses eestikeelsele õppele üleminekuga näitab, et üldtunnustatud õpetaja pädevusmudel Eestis puudub. Ent on olemas selgelt määratletud kutsenõuded, mis on esitatud õpetaja kutsestandardis. Kutsestandard on dokument, mis sisaldab töö edukaks tegemiseks vajalike oskuste, teadmiste ja hoiakute kogumit ehk kompetentsusnõudeid. Selle dokumendi kohaselt kuuluvad õpetaja kohustuslike kompetentside hulka õpilase toetamine, õpi- ja õpetamistegevuse kavandamine, õpetamine, refleksioon ja professionaalne enesearendamine, koostöö ja juhendamine ning samuti arendus-, loome- ja teadustegevus. (Kutsekoda, 2020)

Eespool käsitletud õpetajate kompetentsid teises keeles õppe vaatenurgalt toetavad seisukohta, et õpetajad mängivad õpilaste kooliedukusel olulist rolli. Õpetajatelt nõutavad pädevused peegeldavad teises keeles õpetamise nõudeid. Arvestades õpetaja pädevuste sõltuvust õpetamiseks ettenähtud tingimustest, käsitleb autor järgnevas alapeatükis vajalikke tingimusi tõhusaks teises keeles õpetamiseks.

2.2 Õpetamiseks vajalikud tingimused

Õpetajale esitatakse teises keeles õpetamiseks väga kõrged nõudmisi. Õpetajad peavad olema nii pedagoogid, keeleteadlased, novaatorid, kultuuridevahelised suhtlejad, kogukonna liikmed kui ka kakskeelsete programmide pooldajad (Benson, 2004). Õpetajate töö tõhusus ja õpilaste õppeedukus sõltub suuremal määral õpetajatele pakutud töötingimuste kvaliteedist (Hirsch *et al.*, 2007). Allpool toob autor välja tingimused, mis tuleb tagada õpetajale igapäevatöö tegemiseks.

Töötingimustele koolis avaldab suurt mõju kooli juhtkond. Tõhusalt tegutsedes arendab ja toetab juhtkond kooli õppekava, värbab, toetab ja hoiab tööl efektiivseid õpetajaid. Samuti on kooli juhtkonna ülesanneteks ühise missiooni ja visiooni kujundamine, turvalise ja tervisliku koolikeskkonna hoidmine, õpetajate professionaalse arengu edendamine ning neile võimaluse oma tööd teha andmine. Juhtkond annab õpetajatele juurdepääsu koolitusprogrammidele, seminaridele ja täiendkoolitustele. Positiivse ja produktiivse õhkkonna loomine koolis mõjutab positiivselt õpetajate emotsionaalset seisundit. Saades juhtkonnalt piisavalt tuge, tunnevad õpetajad end rohkem motiveerituna ja innustununa tulemuste saavutamiseks. (Burkhauser, 2017)

Juurdepääs professionaalse arengule on üks olulisemaid töötingimusi, mida õpetajatele anda. Tulemuste saavutamiseks peab osa sellest professionaalsest arengust toimuma kooli tasandil,

võimaldama õpetajatel osaleda sisu määratlemisel ja julgustama õpetajate omavahelist koostööd (Leithwood & McAdie, 2007). Professionaalse toe pakkumine ja kakskeelsetesse õpetajatesse investeerimine tugevdab kakskeelsete programmide struktuuri koolides (Batt, 2008).

Järgmine vajalik tingimus on koolistruktuur, kuna see mõjutab oluliselt õpetaja sisemist seisundit. Koolikultuure, millel on positiivsem mõju õpetajate emotsionaalsele seisundile, iseloomustavad järgmised tunnused: selged ja konkreetsed eesmärgid; õpetajad teavad, mida neilt oodatakse; positiivne ja sõbralik õhkkond; kontroll õpilaste distsipliini üle; õpetajatevahelise koostöö soodustamine. Turvaline koolikultuur, toetustunne ja see, et sind hinnatakse, aitab õpetajatel leida oma tööd tähendusrikkaks. (Leithwood & McAdie, 2007)

Arvatakse, et eduka ja produktiivse hariduskeskkonna kujundamisel on vajalikuks eelduseks sotsiaalsed suhted. Nende hulka kuuluvad eelkõige suhted kolleegidega. Toetavad suhted kolleegidega võimaldavad õpetajatel üksteiselt õppida, üksteist aidata, ressursse, meetodikaid ja kogemusi jagada ning koos probleeme lahendada. (Johnson *et al.*, 2012) Kolleegid on professionaalse arengu motivatsiooni ja toe allikaks. Kogenud õpetajatest saavad mentorid noortele õpetajatele, andes neile nõu, soovitusi ja tuge. (Buttaro, 2014) Oluline on õpetajate osalemine haridusprotsessi ja kooli korraldust puudutavates otsustusprotsessides, mis võimaldab neil tunda end kooliellu kaasatuna (Darling-Hammond, 2003).

Eduka õpetajatöö veel üheks tingimuseks on ka õppematerjalide kättesaadavus ja kvaliteet. Pakutavate õppematerjalide piisav kogus ja hea kvaliteet on õpetajate rahulolu ja motivatsiooni peamine tegur (UNESCO, 2014). Olulisena märgitakse ka õpetajate osalemist aruteludes, õppematerjalide valikul ja väljatöötamisel, mida õpetajad õppeprotsessis kasutama hakkavad. Piiratud ressursside tingimustes vajavad õpetajad abi olemasolevate ressursside kasutamisel, samuti õppimisel luua oma õppevahendeid. Kui õpetajatelt oodatakse omapoolsete õppevahendite loomist, siis peaks see kajastuma nende tööajas. (UNESCO, 2019)

Õpetajate tööaeg ja -koormus mängivad olulist rolli õppeprotsessi tulemuslikkuses, mõjutades nii õppetöö kvaliteeti, tööalase läbipõlemise taset kui ka õpetajate töövõimet. Õpetajate liigne töökoormus võib põhjustada tervise halvenemist, stressi suurenemist ja motivatsiooni langust. Õpetajate tööaja ja -koormuse optimeerimisel tuleks arvesse võtta:

õppeaega kui õpetaja põhivastutust; õppetoetusaega, mis põhineb tundideks valmistumisel, õpilaste hindamisel ja konsultatsioonide andmisel; professionaalse arengu aega koolis ja väljaspool kooli; administratiivseid kohustusi, nagu õpilaste juhendamine, arvestuse pidamine ja muud koolikorralduslikud ülesanded; klassivälist tegevust, sh koolijärgseid huviringe, koolisõite ja projekte; suhtlemisaega õpilaste vanemate/eestkostjatega. (UNESCO, 2014)

Õpetaja töökoormuse oluline tegur, mis mõjutab töötingimusi, on klassi suurus. Arvatakse, et väiksemad klassid on seotud kõrgema rahulolu tasemega oma erialaga, samuti väiksemate distsipliiniprobleemidega (UNESCO, 2010). Õpetaja efektiivsus ja õppe eesmärgid seisnevad õppijakesksete lähenemiste loomises; õpetaja individuaalsete tähelepanu võimaldamises õpilastele väiksemates rühmades või abiõpetajate toetamises suuremates rühmades; orienteerumises konkreetsetele õpperühmadele (kakskeelsed klassid, hariduslike erivajadustega õpilased, nooremad kooliõpilased jne) (UNESCO, 2019).

Järgmiseks tingimuseks edukaks õpetamiseks teises keeles on kooli infrastruktuur. Õpitulemusi ja õpetajate rahulolu, samuti motivatsiooni ja sotsiaalset staatust mõjutab kooli infrastruktuur. Õpetajatel peab olema juurdepääs õpetajate tubadele, kus nad saavad täita oma ametiülesandeid ja konsulteerida kolleegidega. Tööandjad peavad hoolitsema selle eest, et koolihooned oleksid ohutud ja funktsionaalsed tõhusaks õpetamiseks, õppimiseks ja klassiväliseks tegevuseks. See tähendab, et koolid peavad vastama kehtestatud sanitaarnormidele ja tuleohutusnõuetele. (UNESCO, 2019)

Selleks, et õpetaja töö oleks tänapäeva maailmas tulemuslik, on üheks tingimuseks õpetaja varustamine kaasaegsete tehnoloogiliste vahenditega. Tänu kaasaegsetele tehnoloogiatele on õpetajatel võimalik parandada õpetamise kvaliteeti, muuta tunnid interaktiivsemaks ja õppijatele kättesaadavamaks. Õpetajatele tuleb anda juurdepääs sellistele tehnilistele vahenditele nagu arvutid ja internet; internet tundideks valmistumiseks; võimalus läbi viia tunde arvutiklassis; koolipoolne tugi IT kasutamisel; videoprojektor; samuti võimalus teha koopiaid vajalikus mahus. (Metslang *et al.*, 2013)

Õpetaja töötingimused mõjutavad otseselt õpilaste õppetulemusi (Hirsch *et al.*, 2007). Sellised tegurid nagu mugav tööruum, hea tunnikorraldus, administratsiooni ja kolleegide toetus aitavad kaasa õpilaste efektiivsele õpetamisele. Koos loovad direktorid ja õpetajad koolikliima, mis tagab korra ja toetab õppimist. Loomulikult on oluline turvaline keskkond,

piisavad ressursid ja piisavalt aega ettevalmistuseks, kuid kui õpetajad tahavad edu saavutada, peavad nad suutma loota oma kolleegidele, direktorile ja kooli organisatsiooni kultuurile, et edu võimalikuks teha. (Johnson *et al.*, 2012)

Edukas õpetamine teises keeles sõltub paljudest teguritest, sh õpetajate pädevustest ja juhtkonna poolt neile pakutavatest tingimustest. Tõhus koolijuhtimine ja ligipääs olulistele kutsearengu programmidele on teises keeles hariduse tipptaseme säilitamiseks väga olulised. Järgmises alapeatükis käsitleb töö autor erinevaid meetodeid, mida õpetajate täiendõppeks kasutatakse.

2.3 Kompetentside täiendamise meetodid

Nõudlus kvalifitseeritumate õpetajate järele sunnib poliitikakujundajaid, teadlasi ja pedagooge reageerima õpetajate puudusele professionaalsete arenguprogrammide korraldamise kaudu. Õpetajate professionaalseks arenguks on palju meetodeid, mis on erineva kuju ja suurusega ning erinevad oma ülesehituse ja fookuse poolest (Bayar, 2014). Et olla kõige tõhusam, peaks õpetajate professionaalne õpe põhinema nende konkreetsete koolitusvajaduste hindamisel ja tagasisidel õpetamise kohta (European Commission, 2013). Selles alapeatükis käsitleb autor õpetajate professionaalse arengu peamisi meetodeid.

Eristatakse kahte peamist õpetajate professionaalse arengu tüüpi: traditsiooniline ja mittetraditsiooniline professionaalne areng. Õpetaja traditsioonilise professionaalse arengu hulka kuuluvad: ühekordsed seminarid või lühiajalised koolitused, konverentsid, loengud jne. Mittetraditsiooniline professionaalne areng hõlmab mentorlust, juhendamist, koostööl põhinevaid õppimiskogemusi, kolleegidevahelist suhtlust, õppimis- ja uurimiskogukonnda, kolleegide poolt vaatlust ja tagasisidet jne. (Bayar, 2014) Suurt osa praegusest professionaalsest arendustegevusest võib iseloomustada kui traditsioonilisi professionaalse arengu meetodeid (Van Veen *et al.*, 2011).

Traditsioonilisi professionaalse arengu meetodeid kritiseeritakse sageli, kuna need nõuavad osalejatelt lühemat aega ja on vähem tõhusad soovitud eesmärgi saavutamisel (Easton, 2008). Lühiajalised täiendõppe meetodid viiakse läbi peamiselt väljaspool töökohta, milles osalejad täidavad tavaliselt passiivset rolli ja mille sisu on lahutatud igapäevastest probleemidest ja õpetamispraktika probleemidest (Van Veen *et al.*, 2011). Seega on neil vähe mõju õpetajate oskustele (Boyle *et al.*, 2004). Mittetraditsioonilised professionaalse arengu meetodid (mentorlus, vastastikuse juhendamine jne) kulutavad ülesande täitmisele

rohkem aega ja on seetõttu tõhusamad kui nende traditsioonilised analoogid (Birman *et al.*, 2000).

Professionaalset arendustegevust iseloomustab pikaajalisus, kollektiivne osalus, aktiivne õppimine ja järjepidevus (Desimone, 2009). Oluline on tagada, et kutsearendustegevus oleks töösse sisse ehitatud, mis tähendab töökeskkonna loomist, kus õpetajad keskenduvad ühisele õppepraktikale ja saavad kolleegidelt tuge (Althausen, 2015). Lisaks eeldavad kvaliteetsed professionaalse arengu meetodid õpetajate uuringuid ja mõtisklusi (Parsons & Beauchamp, 2011). Eriti mainitakse võrgustike loomist, juhendamist, eneserefleksiooni ja tegevusuuringuid kui olulisi tegevusi õpetajate õppimise ja täiendõppe parandamiseks (Nabhani *et al.*, 2014).

Mittetraditsioonilised professionaalse arengu meetodid (kolleegide koostöö, mentorlus jne) käsitlevad kõiki neid sekkumisi, kus õpetajatel on aktiivne roll ning sisu määravad nende enda pedagoogilise praktika probleemid (Van Veen *et al.*, 2011). Osalejad soovivad õppida praktikas, ilma tegeliku osalemiseta ei ole võimalik omandada efektiivseid õpetamisstrateegiaid. Kui õpetajale antakse piisavalt aega hariduspraktikaks, on see tegevus palju tõhusam kui ükski traditsiooniline professionaalse arengu tegevus. (Starkey *et al.*, 2009)

Prioriteediks professionaalse arengu protsessides on koostöö õpetajate vahel. Hea koostöö seob teooria ja praktika, eeldab kolleegidevahelist suhtlust ning arendab õppimis- ja teadusringkonda. Professionaalse arengu protsessid hõlmavad kutseühendusi, professionaalse arengu seltse, kohalike või välismaiste õpetajate kogukondi. (Chang *et al.*, 2011) Õpetajat peetakse vajalikuks koostöövõrgustikus suhelda paljude inimestega, kellega tal on erinevad kvalifikatsioonisuhted (Sancar *et al.*, 2021). Õpetajate ühised jõupingutused innustavad neid üksteist toetama ja sunnivad neid uute praktikate juurutamisel meelsamini riskima. Seega peaks pidev erialane areng pakkuma õpetajatele võimaluse ühiselt harjutada ning üksteiselt reflekteerida ja tagasisidet saada. (Spiteri & Chang Rundgren, 2017)

Teine oluline professionaalse arengu meetod on tugitegevused, mis koosnevad mentorlusest, kursustest ja mitteformaalsetest tugiteenustest (Sancar *et al.*, 2021). Professionaalse arengu protsess peab hõlmama nii formaalset kui ka mitteformaalset tuge ja üritusi (Coldwell, 2017). On terav vajadus minna traditsiooniliselt professionaalselt arendustegevustelt õpetajakoolituses õpetajate klassiruumis toimuvale praktikale. Õpetajad, kes üritavad

rakendada uusi õpetamisstrateegiaid, saavad kognitiivsest juhendamisest märkimisväärset kasu. (Batt, 2010) Iga uut ametialase arengu meetodit tuleb parandada koostoime kaasamise, koostööpõhise mentorluse, klassiruumis õpetamise reflekteerimise ning rühma- ja interaktiivsete ressursside abil, mis aitavad õpetajatel oma tegevust laiendada (Moussay *et al.*, 2011). Mitteformaalseks erialaseks tegevuseks kasutatakse sotsiaalmeedia platvorme, mis võimaldavad hõlpsalt ligipääsu, kogemuste jagamist ja saamist. Neid peetakse õppejõududele kasulikuks, sest annavad õpetajatele võimaluse arutada nende igapäevase pedagoogilise praktikaga seotud küsimusi klassis. (Bett & Makewa, 2018)

Õpetaja kompetentside arendamise meetodiks on õppimine, kasutades uusi tehnoloogilisi komponente, nagu digitaalsed raamatukogud, veebipõhised virtuaalsed õpikeskkonnad, veebi- ja elektroonilised konverentsid ning koostööpõhised virtuaalsed õppekogukonnad. Need programmid on mitmekesised oma eesmärkide ja ülesannete, sisuvaldkondade, pedagoogiliste lähenemiste ja rakendusmeetodite poolest. Eriti populaarsed on mitmesugused veebipõhised arutelufoorumid, kus osalejad saavad suhelda reaajas. Interaktiivsed veebiplatvormid võimaldavad õpetajatel osaleda aruteludes igal ajal ja igal pool. (Goldman, 2001, lk 21)

Professionaalse arengu lõppeesmärk on toetada õpetaja õppimist. Õpetajatel tuleb aktiivselt toetada ja arendada oma erialast kompetentsi kogu pedagoogilise karjääri vältel pidevas kutsearengu protsessis. (European Commission, 2013) Professionaalse arengu programmid on vajalikud mitte ainult noortele õpetajatele, vaid ka kogenud õpetajatele (Starkey *et al.*, 2009). Rõhutatakse kogenud õpetajate professionaalsete arenguprogrammide olulisust eneseuuenemiseks (Rogers *et al.*, 2007). Seetõttu professionaalse arengu tegevuste läbiviimine on selleks, et aidata nii algajatel kui ka kogenud õpetajatel arendada oma olemasolevaid oskusi ja omandada uusi (Bayar, 2014).

Ülalpool käsitles lõputöö autor erinevaid meetodeid, mida saab kasutada õpetajate täiendõppeks. Alates professionaalse arengu traditsioonilistest meetoditest kuni mittetraditsiooniliste meetoditeni, nagu mentorlus, juhendamine ja koostööpõhine õpe, on kõigil sellel oluline roll õpetajate professionaalses arengus. Lõputöö järgmises peatükis analüüsib autor Narva linna koolide esimese kooliastme õpetajate valmisolekut eestikeelseks õpetamiseks.

3. NARVA LINNA KOOLIDE ESIMESE KOOLIASTME ÕPETAJATE VALMISOLEKU ANALÜÜS EESTI KEELES ÕPETAMISEKS

3.1 Narva linna alghariduse iseloomustus

Narva on Eesti suuruselt kolmas linn, kus 1. jaanuari 2023 a seisuga oli 53 626 elanikku. Neist 3133 ehk 5,52% on eestlased, seega peamiselt räägivad Narva elanikud kodus vene keelt. (Invest in Narva, 2023) Ka paljudes koolides on õpe alles venekeelne. Praegu toimub üleminek eestikeelsele õppele. Esimestena lähevad eestikeelsele õppele üle üldhariduskoolide esimesed ja neljandad klassid (HTM).

Seisuga 05.04.2024 tegutseb Narvas kümme üldhariduskooli, mis pakuvad põhiharidust esimeses kooliastmes (EHIS). Põhikooli esimene kooliaste hõlmab 1.-3. klasse (Põhikooli riiklik õppekava, 2011, §1 (3)). Siia kuuluvad seitse munitsipaalkooli: Narva Kesklinna Kool, Narva Kreenholmi Kool, Narva Soldino Kool, Narva Pähklikmäe Kool, Narva 6. Kool, Narva Paju Kool, Narva Keeltelütseum, kaks riigikooli: Narva Eesti Põhikool, Narva Vanalinna Põhikool ning samuti üks erakool Narva Õigeusu Gümnaasium (EHIS).

Narva üldhariduskoolid on suures osas kakskeelsed, kus õppetöö toimub nii eesti kui ka vene keeles. Mõnes koolis kehtivad algklassides keelekümblusprogrammid, kus õpilased on sukeldunud täielikult eestikeelsesesse õppesse. Enamiku õpilaste jaoks õpetatakse eesti keelt teise keelena ja vene keelt emakeelena. Mitmes Narva koolis toimub õppetöö algklassides vene keeles. Narva kahes riigikoolis on õppekeeleks vaid eesti keel. Tabelis 2 on esitatud uuringus osalenud koolid, nende õppeasutuste õppekeel, klasside arv ning õpilaste ja õpetajate (klassiõpetajate, aineõpetajate) arv.

Iga kooli esimese kooliastme klasside üldarvu väljaselgitamiseks analüüsis autor tabelis 2 toodud õppeasutuste kodulehti ning arvutas tunniplaani järgi käsitsi kehtivate klasside arvu. Koolide kodulehtede aadressid leidis autor Narva linnavalitsuse ametlikult kodulehelt rubriigist Koolid ja gümnaasiumid (Narva Linnavalitsus).

Tabel 2. Narva linna alghariduse ülevaade 2023/2024 õppeaastal

Õppeasutus	Õppe- keeled E-eesti V-vene	Klas- side arv*	Õpilas- te arv	Klassi- õpetajate arv	Aine- õpetajate arv	Kokku õpetajaid algklassides
Narva Kesklinna Kool	E/V	12	165	8	12	20
Narva Kreenholmi Kool	E/V	11	179	-	20	20
Narva Soldino Kool	E/V	12	191	11	14	25
Narva Kehtelütseum	E/V	12	191	10	32	42
Narva Pähkliäe Kool	E/V	15	291	13	15	28
Narva Õigeusu Gümnaasium	E/V	3	29	1	6	7
Narva Paju Kool	V	13	32	-	19	19
Narva 6. Kool	V	3	45	-	6	6
Kokku		81	1123	43	124	167

* Koolide kodulehtedelt saadud info

Andmed: Haridussilm. Autori koostatud.

Oma uuringus piirdub autor nende koolidega, kus õppetöö ei kulge täielikult eesti keeles. See tähendab, et uuringusse haarab autor seitse munitsipaalkooli ja ühe Narva linna erakooli (tabel 2). Uuring ei hõlmanud Narva Eesti Põhikooli ja Narva Vanalinna Põhikooli, kus õpe oli algusest peale eestikeelne.

Osades klassides on olemas klassiõpetajad, osades ei ole. Aineõpetajad õpetavad täiesti erinevaid aineid. On näha, et enamikus koolides õpetatakse eesti/vene keeles ja on ka koole, kus õpetatakse endiselt vene keeles. Eesti keelt õpitakse Narva koolides teise keelena.

Alates 1. septembrist 2024 puudutab Narva koole, nagu ka teisi vene õppekeele koole, üleminek eestikeelsele haridusele (HTM). Sellest tulenevalt võib õppeaasta alguses eelseisva õpetajapuuduse tõttu rohkem probleeme tekkida. Põhiprobleem seisneb selles, et paljud õpetajad ei vasta 01.08.2024 kehtima hakkavatele kvalifikatsiooninõuetele eesti keeles õpetamiseks. (Vovdenko, 2024) Seega on autori magistritöö teema praegu väga aktuaalne.

3.2 Uuringu metodoloogia

Lõputöö läbi viidava uuringu ülesanne on selgitada välja Narva linna koolide esimese kooliastme õpetajate valmisolek eesti keeles õpetamiseks koolide üleminekul eestikeelsele õppele, sealhulgas millised pädevused on nende arvates neil piisavad, millised vajavad arendamist ning kuidas õpetajate arvates oleks kõige parem oma pädevusi edasi arendada.

Uuringu läbiviimiseks kasutas autor kombineeritud kvantitatiivset ja kvalitatiivset uurimisviisi. Kvantitatiivses uuringus keskendutakse välistele nähtustele, mida on võimalik vaadelda ja mõõta. Kvantitatiivse uurimuse puhul on tegemist suure valimiga ning tulemused väljendavad peamiselt arvudes, graafikutes ning tabelites. (Õunapuu, 2014, lk 55) Kvalitatiivne uurimisviis võtab kasutusele paindlikku ja andmestiku poolt juhitud uurimisstrateegiat, kasutades suhteliselt mittestruktureeritud andmestikke, rõhutades subjektiivsuse sisulist rolli uurimisprotsessis, analüüsides detailselt arvuliselt vähe juhtumeid nende loomulikus kontekstis ja kasutades verbaalseid, mitte numbrilisi/statistilisi tulemuste esitamise vorme (Strömpl, 2020).

Kuna lõputöö autor käsitles oma uuringus Narva linna venekeelse ja osaliselt venekeelse õppekeelega koolide esimese kooliastme õpetajate valmisolekut eesti keeles õpetamiseks koolide üleminekul eestikeelsele õppele, on tegemist juhtumiuuringuga. Juhtumiuurimuse puhul on uurimuse keskmes juhtum oma terviklikkuses ja loomulikus kontekstis, mitte kategooriad ja muutujad. Uurimisüksuseks on sotsiaalne nähtus selle terviklikkused. (Strömpl, 2014)

Autor valis uurimismeetodiks küsitlusuuringu. Küsitlusuuringud viitavad andme kogumise viisile, millega kogutakse eelkõige kvantifitseeritavaid andmeid, mis teisendatakse numbriliseks ja mida saab statistiliselt analüüsida. Küsitlusuuringute põhieesmärk on koguda võimalikult standardiseeritud teavet suure hulga inimeste kohta. (Beilmann, 2020b) See võimaldab autoril analüüsida ja üldistada üsna suurt hulka andmeid.

Andmete kogumise meetodina kasutas autor ankeetküsitlust. Küsitlus kui andmete kogumise meetod eeldab, et uurijal on algusest peale väga selge ettekujutus sellest, milliseid andmeid ta saada soovib. Uurija peab juba planeerimisetapis teadma, millistele küsimustele ta vastuseid kogub, et uuringut tulemuslikult läbi viia. (Beilmann, 2020b) Autor püstitas uuringut alustades uurimisküsimused, mis on esitatud lõputöö sissejuhatuses. Autori koostatud ankeet on esitatud lisas 1 ja lisas 2.

Küsitluses kasutas autor enamasti kinniseid valikvastustega küsimusi. Kinniseid küsimusi iseloomustab eelnevalt paika pandud vastusevariantide olemasolu ja moodustavad reeglina olulise osa kõikidest küsimustiku struktuuris sisaldavatest küsimustest (Beilmann, 2020a). See meetod võimaldab standardiseerida andmete kogumise protsessi ja lihtsustab järgnevat tulemuste analüüsi. Küsimustikus kasutas autor lisaks kinnistele küsimustele ka avatud küsimusi. Avatud küsimused võimaldavad vastajatel oma mõtteid väljendada ja vabalt vastata. Vastuseid ei saa aga töötlemata kujul automaatselt statistilisse analüüsi kaasata ning nende kodeerimine võib olla aeganõudev. (Beilmann, 2020a) Vastused vajavad enne analüüsimist ja kodeerimist.

Õpetajate teadmiste ja oskuste, täiendõppe vajalikkuse, samuti ka enesetäiendamise meetodite tõhususe mõõtmiseks kasutas töö autor järjestusskaalat. Järjestusskaala korral järjestatakse muutuva väärtused intensiivsuse järgi (Rootalu, 2014). Lisaks kasutas autor teatud tunnuste kohta kategooriliste andmete mõõtmiseks nominaalskaalat. Nominaaltunnuste puhul annavad vastusevariandid ainult objekti kirjelduse, kuid ei ütle midagi kirjeldatava tunnuse intensiivsuse ega suuruse kohta (Rootalu, 2014).

Küsitluse kvantitatiivsete andmete analüüsimiseks kasutas autor kirjeldavat statistikat. Kirjeldava statistika eesmärk on andmete süstematiseerimine ning analüüsitavas andmekogumis sisalduvast informatsioonist terviklik ja kokkuvõtlik ülevaade. Kirjeldav statistika pakub meetodeid kogutud andmete kirjeldamiseks, üldistamiseks ja tõlgendamiseks. Selle põhirõhk on andmete varieeruvuse tuvastamisel ja analüüsimisel: nende omaduste variatiivsust analüüsitakse ning saadud tulemused esitatakse graafikute ja tabelite vormis. (Õunapuu, 2014)

Avatud küsimustele saadud vastuseid analüüsis autor kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil. Kvalitatiivne sisuanalüüs tähendab kõikvõimalike tekstide sisu ja tähenduste uurimist, kui soovitakse analüüsida keelekasutust sügavuti ja intensiivselt, mitte piirduda sõnade pelga loendamisega. Kvalitatiivse sisuanalüüsi käigus ei taandata tekstide sisurikkust ega nüansse numbrilistele koodidele, ei lihtsustata ega moonutata uuritavat nähtust ega liiguta sellest liiga kaugele. (Kalmus, 2020)

Kvantitatiivses uuringus kasutas autor statistilist kogumit, kuhu kuuluvad kõik 1., 2. ja 3. klasside õpetajad Narva linna koolidest, kus õppekeeleks on kas eesti/vene või vene keel. Uuringu kogumi suurus on 167 õpetajat.

Küsitluse läbiviimiseks ja andmete kogumiseks kasutas autor veebiküsitluse vormi. Veebiküsitlus tähendab, et vastajatele saadetakse link (ja mõnikord ka personaalne parool), mis viib küsitluskeskkonda, kus vastaja saab küsimustikule vastata (Beilmann, 2020b). Küsitlust viis autor läbi veebi teel Tartu Ülikooli keskkonnas *UT LimeSurvey* (Tartu Ülikool, 2024).

Järgmises alapeatükis esitab autor uuringu läbiviimise kirjelduse, sh andmete kogumise protsessi ning kasutatud tööriistu ja protseduure.

3.3 Uuringu läbiviimine

Lõputöö uuringu läbiviimiseks koostas autor küsitlusankeedi. Ankeet oli koostatud kahes keeles: eesti ja vene keeles (lisa 1 ja lisa 2). Ankeedi küsimuste koostamisel lähtus autor Raigi *et al.* (2013) artiklis välja pakutud õpetaja kutsepädevuste mudelist. Küsimuste koostamisel lähtus autor ka uuringu „Õpetajate täiendusõppe vajadused“ lõpparuandes Balti Uuringute Instituudi poolt välja pakutud õpetajate enesetäiendamise viisidest (Kallas *et al.*, 2015).

Autor saatis välja 18. märtsil 2024 kahes keeles ankeedid koos kaaskirjaga (lisa 3) tabelis 2 toodud koolide direktoritele. Need koolid peavad viima esimese ja neljanda klasside õppe üle eesti keelele 2024/2025 õppeaastast. Ankeetidele esimeste vastuste põhjal oli näha, et enamiku koolide õpetajad said direktorilt küsimustikud ja hakkasid neile vastama. Mõnedest koolidest aga ei saanud autor ankeedi küsimustele ühtegi vastust. Need olid Narva Kehtelütseum, Narva Paju Kool ja Narva 6. Kool, kuna koolijuhid ei olnud nõus küsimustike õpetajatele jagama. Nad tõid põhjuseks suure hulga küsimustike Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt, tasemetöid, teste, samuti ka suure töökoormuse õpetajatele seoses eesti õppekeelele üleminekuga tõttu.

Valimi suuruse arvutamise tööriista *Sample Size Calculator* kohaselt on usaldusväärse tulemuse saamiseks ja selleks, et küsitlus oleks 95% tõenäosusega tõene ja vea piirmäär on +/- 5%, vaja vastuseid 117 õpetajatelt (IdSurvey, 2020). 23. märtsiks 2024 vastas autori ankeetide küsimustele 21 õpetajat.

Vastuseid laekus vähe ning seejärel pöördus autor Narva linnavalitsuse abilinnapea poole abi saamiseks. Kui abilinnapea saatis omalt poolt küsimustik, siis tuli tulemusena 10.

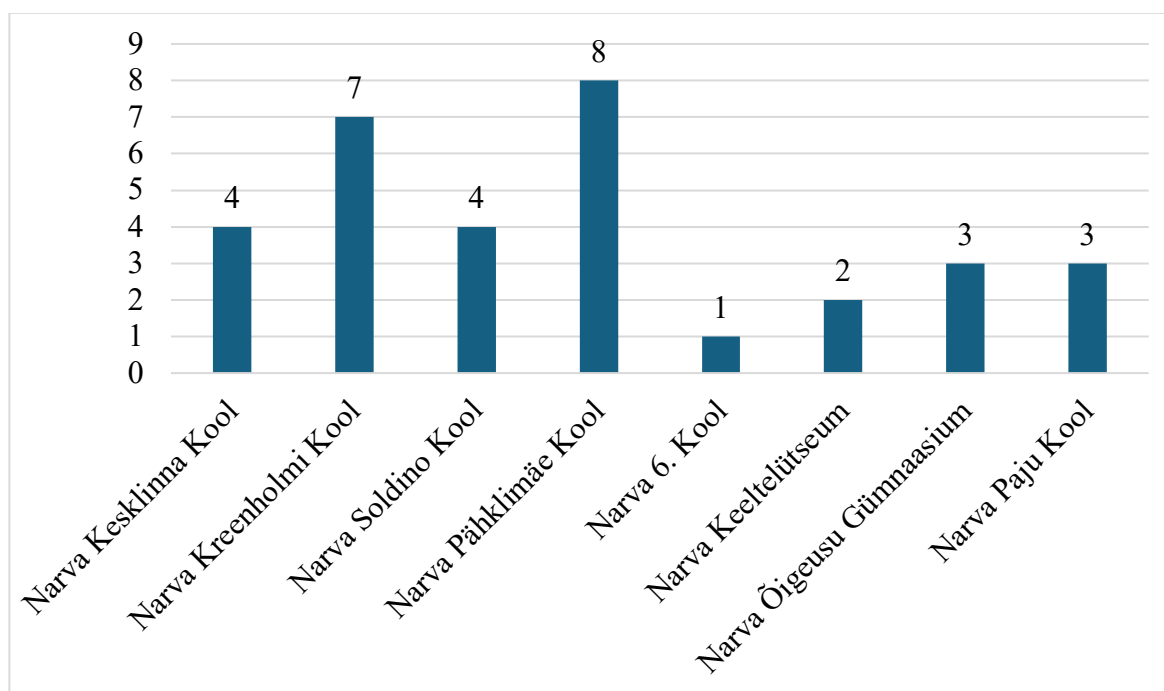
aprilliks 2024 täiendavalt 11 vastust. Kokkuvõttes täideti 32 ankeeti. Autoril tuli selle vastuste arvuga piirduda ja otsustada, milline kogum see on.

Narva linnavalitsuse andmetel on kõigis Narva linna põhikoolides ligikaudu kolmandik õpetajatest valmis eesti keeles õpetama (Narva Linnavalitsus). Uuringus osales 32 Narva linna koolide algklasside õpetajat, kes on valmis koostööks kooli üleminekul eestikeelsele õppele. Esimeses kooliastmes õpetavate õpetajate koguarvust moodustas 32 õpetajat 19,2%.

Võib eeldada, et uuringus osalenud õpetajad on koostööks valmis, kuid ikkagi see pole statistiliselt usaldusväärne. Sellest tulenevalt ei saa autori poolt lõputöös esitatud järeldusi laiendada kõikidele Narva linna venekeelse õppega koolide 1.-3. klassis õpetavatele õpetajatele. Autor usub siiski, et tema tehtud järeldused võivad olla kasulikud ja olulised Narva koolide eestikeelsele õppele ülemineku toetamiseks ja selle valdkonna edasiseks uurimiseks. Tutvustanud uuringu läbiviimise protsessi esitab autor järgmises alapeatükis läbi viidud uuringu tulemusi.

3.4 Uuringu tulemused

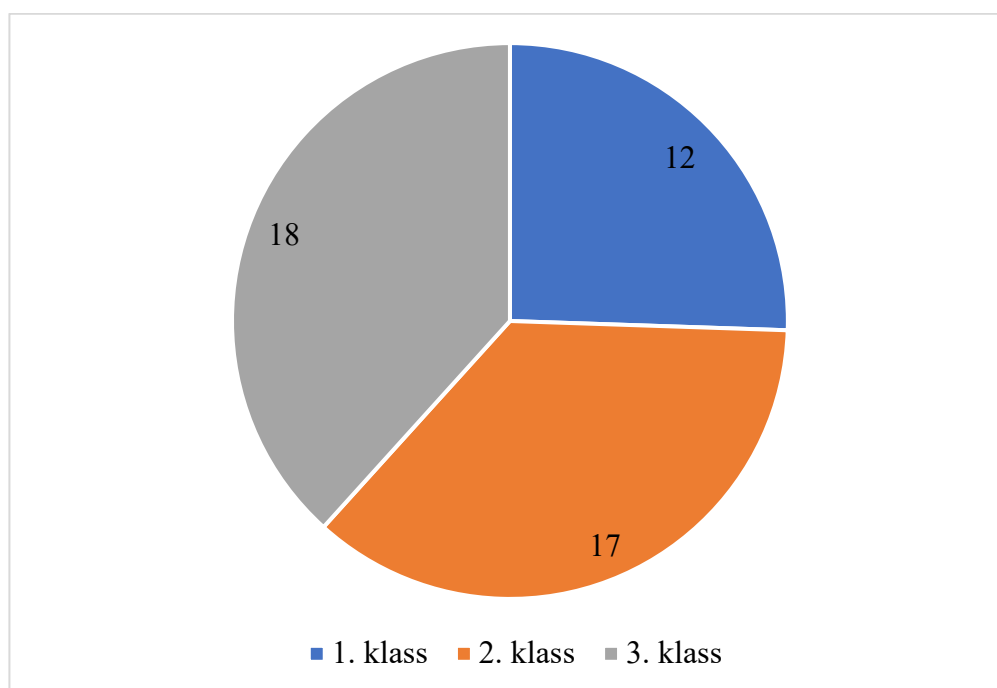
Kõigepealt esitab autor tulemused vastanute koosseisu kohta, seejärel nende teadmiste ja oskuste, samuti professionaalse arengu vajaduse kohta ning lõpus täiendõppe meetodite tõhususe kohta nende hinnangul Narva koolide üleminekul eestikeelsele õppele.



Joonis 1. Vastanud õpetajate jaotus koolide lõikes.

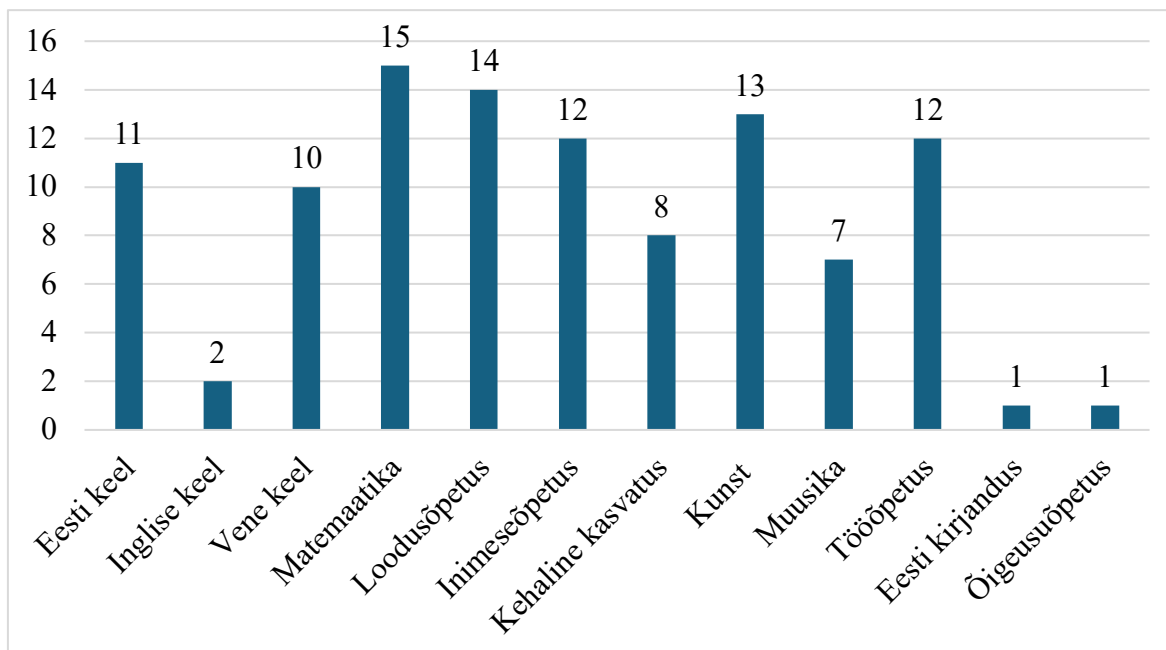
Joonisel 1 on esitatud vastanud õpetajate jaotus koolide lõikes. Arvestades kooliõpetajate arvu, vastasid kõige rohkem, st olid paremini esindatud Narva Õigeusu Gümnaasiumi, Narva Kreenholmi Kooli ja Narva Pähklimäe Kooli õpetajad. Kõige vähem vastasid, st halvemini esindatud olid Narva Keeltelütseumi õpetajad. Sellest võib teha järelduse selle kohta, milline on koostööaltide õpetajate osakaal Narva koolide üleminekul eestikeelsele õppele – kus koolis üldiselt ollakse rohkem avatud koostööks, kus vähem.

Järgnevalt (joonis 2) on toodud vastanud õpetajate jaotus klasside lõikes, milles nad õpetavad. Siin on näha, et kõik klassid on esindatud peaaegu võrdväärselt, ehk 1. klassi õpetajate esindatus on teistest natuke väiksem. Enamik uuringus osalenud õpetajatest õpetab rohkem kui ühes esindatud klassis. Sellest võib teha järelduse õpetajate mitmekülsuse üleminekul eestikeelsele õppele kohta – kes õpetajatest on rohkem paindlikud ja võimelised kohaneda õpilaste erinevate vajadustega, kes vähem.



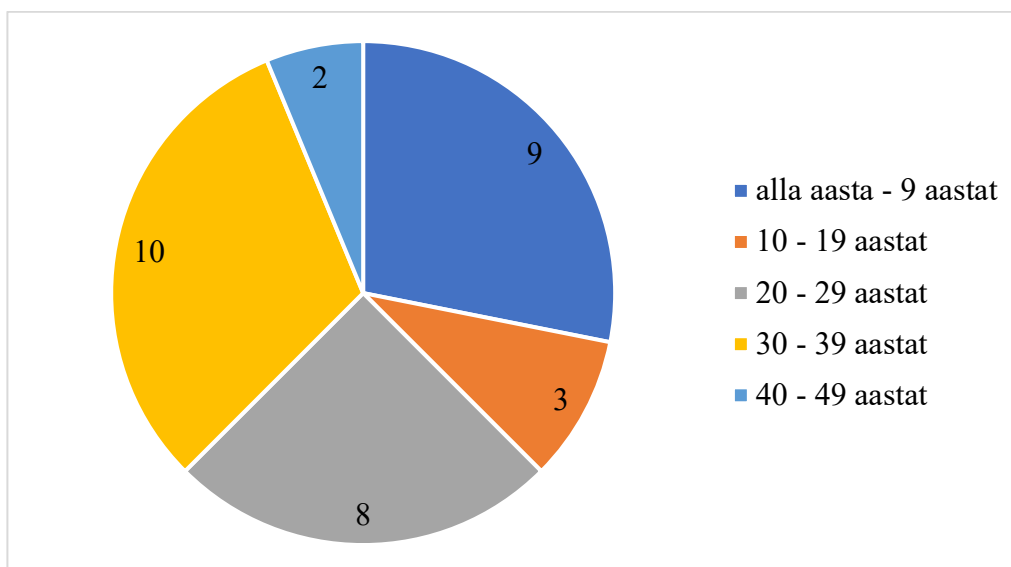
Joonis 2. Vastanud õpetajate jaotus õpetatavate klasside lõikes.

Joonisel 3 on toodud õpetajate jaotus õpetatavate ainete lõikes. Mõned vastanud on klassiõpetajad, kes õpetavad enamikke aineid, mõned aga üksikuid ained õpetavad õpetajad. Mitmed klassiõpetajad õpetavad ilmselt ka muusikat ja kehalist kasvatust. Sellest võib jällegi järeldada, kuivõrd on õpetajad universaalsed Narva koolide üleminekul eestikeelsele õppele – kes õpetajatest on ilmselt üldisema eriala ja laiemate teadmistepagasiga ning kes rohkem üksikutele ainetele keskendunud.



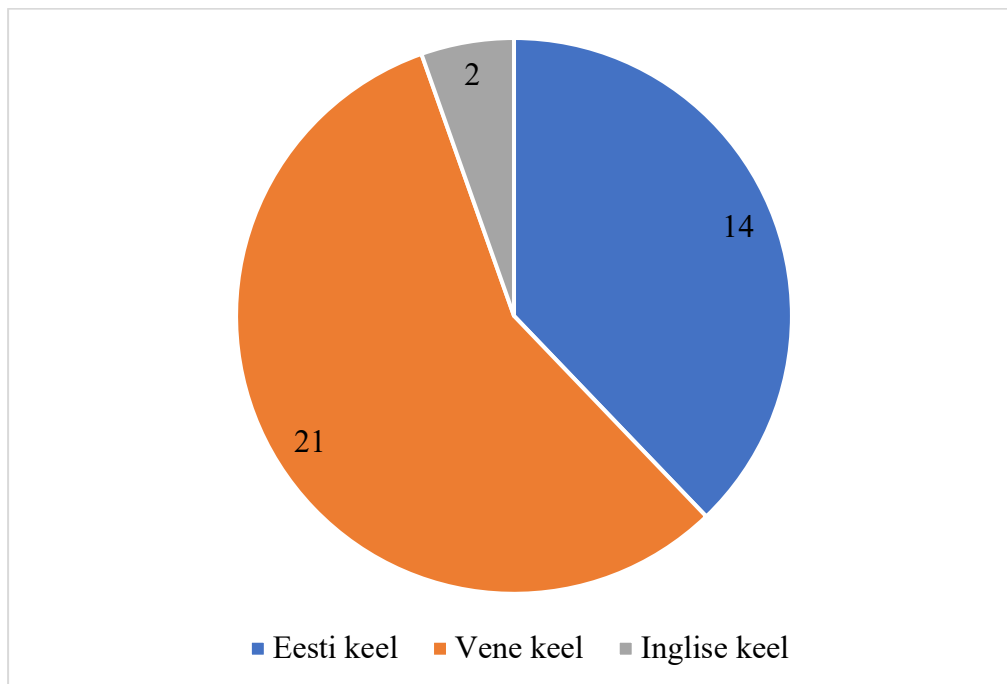
Joonis 3. Vastanud õpetajate jaotus õpetatavate kooliainete lõikes.

Joonisel 4 on esitatud vastanud õpetajad töökogemuse järgi. Enamus vastanud õpetajatest on üsna suure töökogemusega, mis võib viidata õpetajaskonna stabiilsusele ja õpetamiskogemusele koolis. Ilmselt on õpetajate hulgas ka suhteliselt noori spetsialiste. Selline õpetajate jaotus töökogemuse järgi võib viidata tasakaalu olemasolule kogenud ja noorte lootustandvate töötajate vahel õpetajaskonnas üleminekul eestikeelsele õppele. See omakorda võib soodustada kogemuste ja teadmiste edasiandmist kogenumatelt õpetajatelt noortele õpetajatele üleminekul eestikeelsele õppele, samuti uute ideede ja lähenemisviiside rakendamist, mida noored spetsialistid võivad tuua.



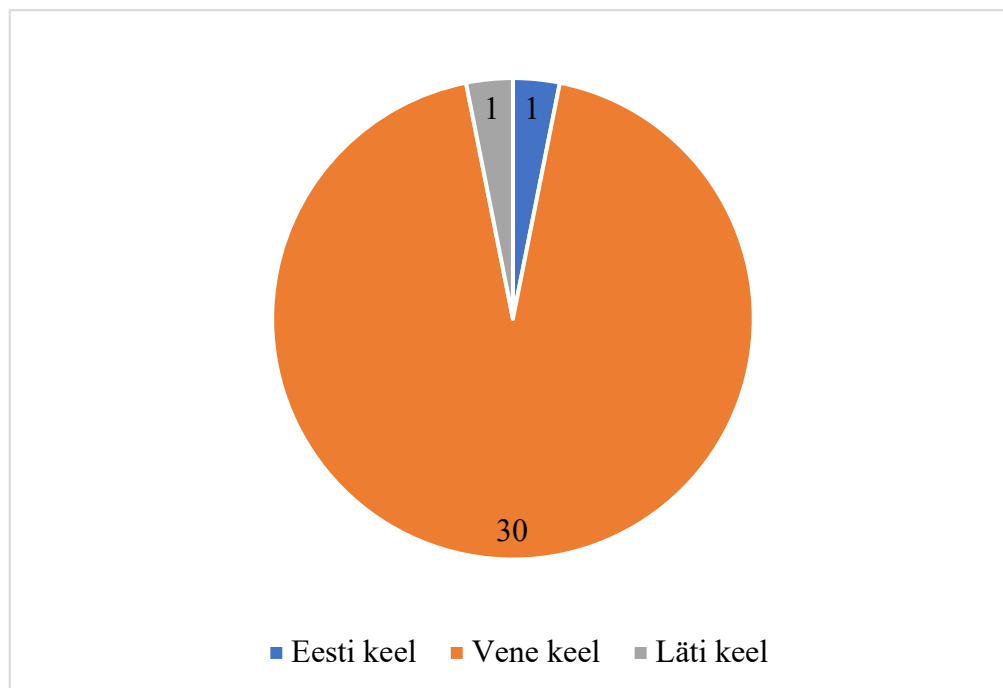
Joonis 4. Vastanud õpetajate jaotus töökogemuse järgi.

Joonisel 5 on esitatud õpetajate jaotus õppekeele lõikes. Joonis näitab, et praegu suur osa õpetajatest õpetab veel vene keeles ning üleminek eestikeelsele õppele seisab neil veel suures osas ees. Asjaolu, et enamik vastanud õpetajaid õpetab vene keeles, peegeldab tõenäoliselt piirkonna keelekeskkonda (vt alapeatükki 3.1). Samuti on näha, et märkimisväärne hulk vastanud õpetajaid õpetab eesti keeles, mis viitab soovile eestikeelse õppe järele ja valmistab õpilasi ette kultuuridevaheliseks suhtluseks üleminekul eestikeelsele õppele.



Joonis 5. Vastanud õpetajate jaotus õppekeele lõikes.

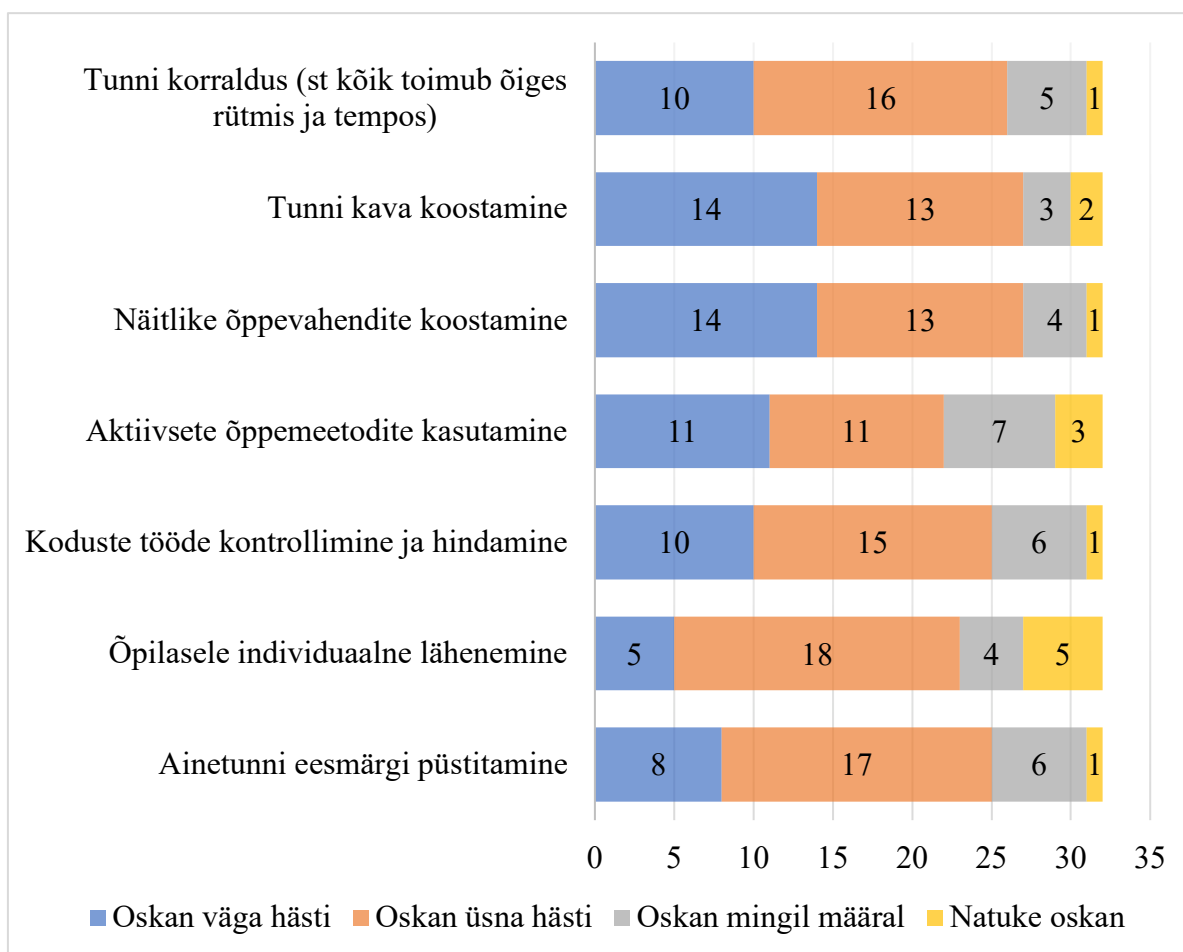
Joonisel 6 on esitatud emakeele lõikes vastanud õpetajate jaotus. Märkimisväärselt on ülekaalus õpetajad, kelle jaoks on vene keel emakeel. Arvestades vastanud eesti keeles õpetavate õpetajate arvu (joonis 5), võib järeldada, et mõned vene emakeelega õpetajad peavad õpetama teises keeles – eesti keeles. Sellest lähtuvalt võib teha järelduse selle kohta, kui suur osa õpetajatest vajab tuge teise keele omandamisel ja keelepädevuse arendamisel Narva koolide üleminekul eestikeelsele õppele.



Joonis 6. Vastanud õpetajate jaotus emakeele lõikes.

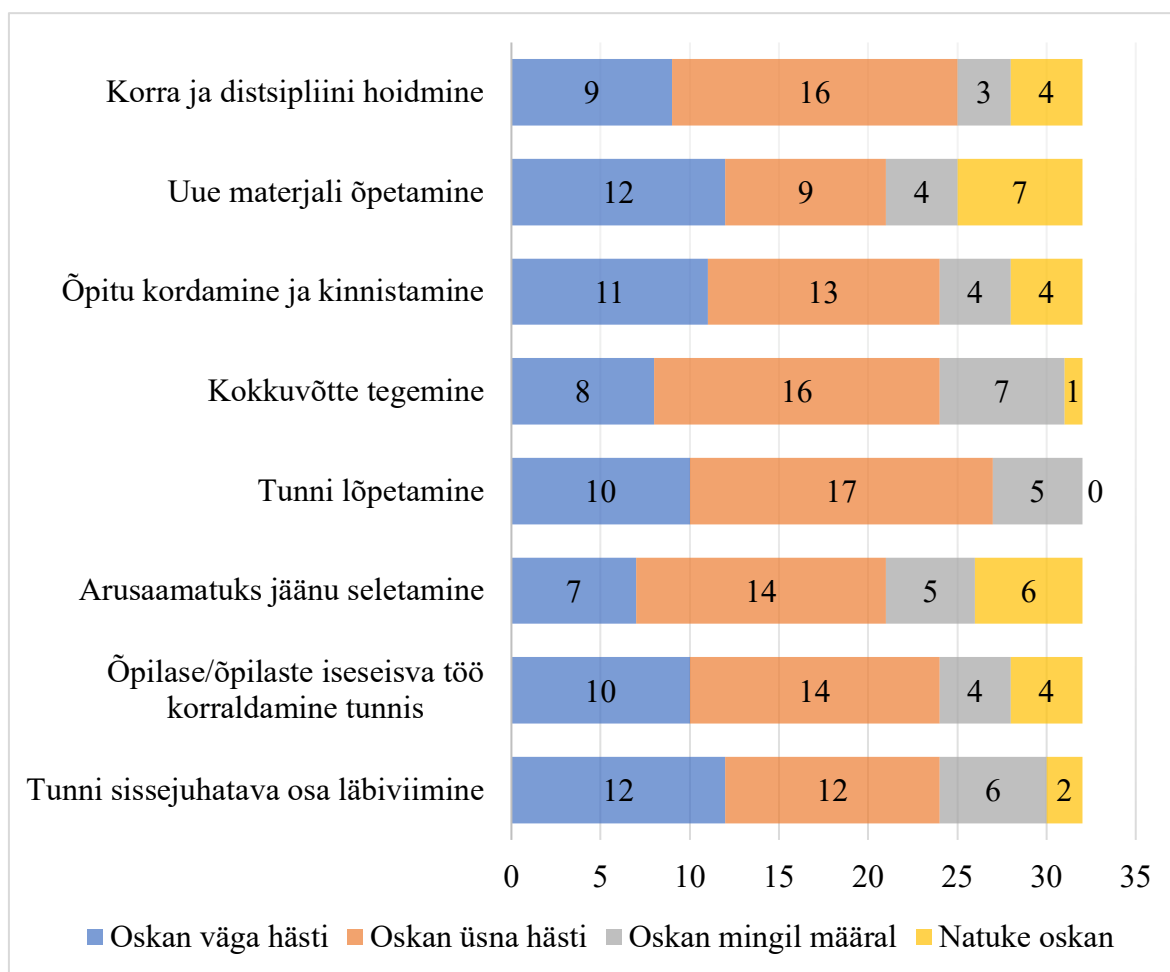
Alljärgnevalt esitab töö autor analüüsi uuringus osalenud õpetajate teadmiste ja oskuste kohta üleminekul eestikeelsele õppele kahes kutsepädevuste rühmas: didaktilised oskused ja klassi juhtimise oskused.

Kõigepealt on esitatud tulemused didaktiliste oskuste lõikes (joonis 7). Uuringu tulemused näitavad, et vastanud õpetajad hindasid end üleminekul eestikeelsele õppele kõige kõrgemalt järgmistes oskustes: tunni kava koostamine, näitlike õppevahendite koostamine ning tunni korraldus, st kõik toimub õiges rütmis ja tempos. Keskmiselt tunnevad õpetajad end üleminekul eestikeelsele õppele selliste didaktiliste oskuste osas nagu koduste tööde kontrollimine ja hindamine, samuti ka ainetunni eesmärgi püstitamine. Küll aga on vajadus arendada edasi aktiivsete õppemeetodite kasutamise ning õpilasele individuaalse lähenemise oskusi, kuna õpetajad hindasid end üleminekul eestikeelsele õppele nendes valdkondades kõige madalamalt. Sellest võib teha järelduse selle kohta, millistes didaktilistes oskustes tunnevad vastanud õpetajad end kõige kindlamalt, millistes vähem ning milline on nende õpetajate hinnangul täiendõppe vajadus didaktiliste oskuste osas üleminekul eestikeelsele õppele.



Joonis 7. Didaktilised oskused vastanud õpetajate hinnangul eestikeelsele õppele üleminekul.

Joonisel 8 on esitatud tulemused klassi juhtimise oskuste lõikes. Õpetajad hindasid end üleminekul eestikeelsele õppele kõige kõrgemalt järgmistes klassi juhtimise oskustes: tunni lõpetamine ning korra ja distsipliini hoidmine. Keskmiselt hindasid end õpetajad üleminekul eestikeelsele õppele selliste oskuste osas nagu õpitu kordamine ja kinnistamine, kokkuvõtte tegemine, õpilase/õpilaste iseseisva töö korraldamine tunnis, samuti ka tunni sissejuhatava osa läbiviimine. Kõige keerulisem on aga vastanud õpetajate hinnangul üleminekul eestikeelsele õppele uue materjali õpetamine ning arusaamatuks jäänu seletamine. See võib viidata sellele, millistes klassi juhtimise oskustes tunnevad vastanud õpetajad end kõige kindlamalt, millistes vähem, ning milline on nende hinnangul vajadus klassi juhtimise oskuste täiendõppe järele üleminekul eestikeelsele õppele.

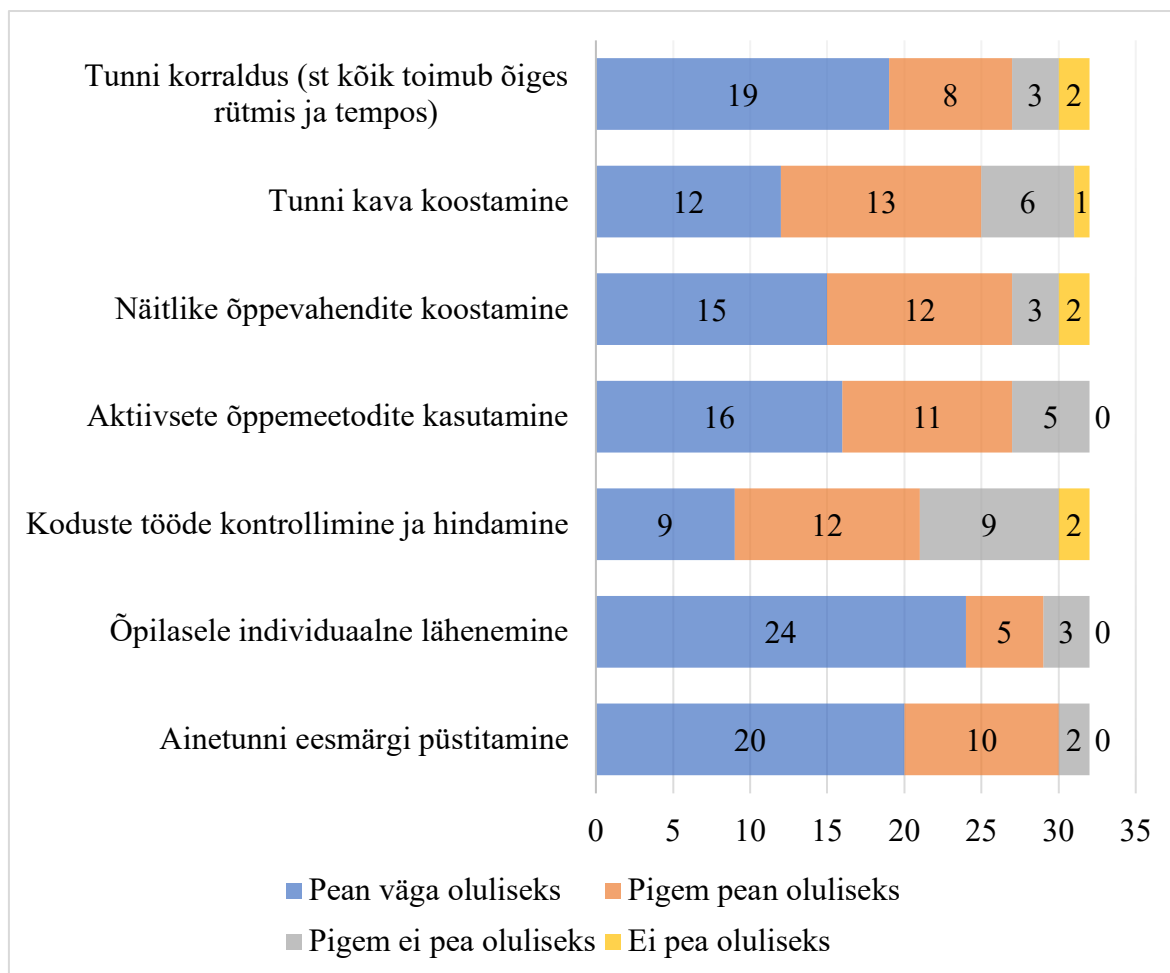


Joonis 8. Klassi juhtimise oskused vastanud õpetajate hinnangul eestikeelsele õppele üleminekul.

Küsitluses osalenud õpetajad hindasid ka ülalpool loetletud oskuste (joonis 7 ja joonis 8) täiendõppe vajadust eestikeelsele õppele üleminekul Narva koolides. Allpool (joonis 9) on esitatud tulemuste analüüs vastanud õpetajate teadmiste ja oskuste arendamise vajaduse kohta didaktiliste ja klassi juhtimise oskuste lõikes üleminekul eestikeelsele õppele.

Joonisel 9 on toodud uuringus osalenud õpetajate tulemused didaktiliste oskuste arendamise vajaduse kohta Narva koolide üleminekul eestikeelsele õppele. Kõige rohkem tunnevad õpetajad täiendõppe vajadust eestikeelsele õppele üleminekul järgmiste oskuste lõikes: ainetunni eesmärgi püstitamine ning õpilasele individuaalne lähenemine. Vastanud õpetajad hindasid enda ainetunni eesmärgi püstitamise oskust piisavalt (joonis 7) üleminekul eestikeelsele õppele, kuid samas tunnevad nad suurimat vajadust seda oskust edasi arendada. Kõige vähem oluliseks peavad vastanud õpetajad vajadust arendada endas koduste tööde kontrollimise ja hindamise ning tunni kava koostamise oskust, kuna neil on need oskused

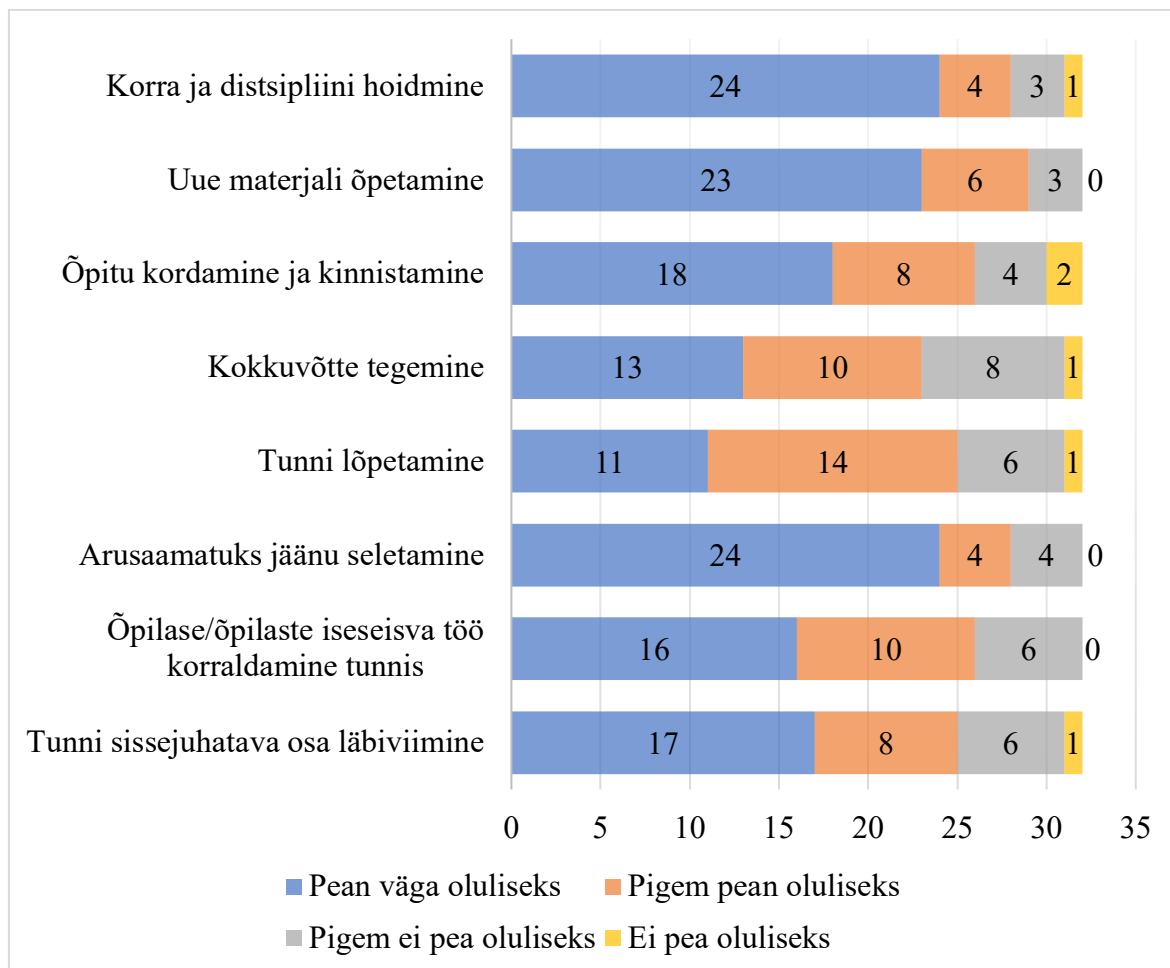
juba piisavad üleminekul eestikeelsele õppele. Arenguks kõige olulisemate oskuste nimekirjas vastanud õpetajate hinnangul ei ole aktiivsete õppemeetodite kasutamise oskust, mille osas hindasid nad end kõige vähem pädevaks (joonis 7) üleminekul eestikeelsele õppele.



Joonis 9. Vastanud õpetajate täiendõppe vajaduse hindamine didaktiliste oskuste lõikes eestikeelsele õppele üleminekul.

Alljärgnevalt (joonis 10) on esitatud andmed vastanud õpetajate hinnangul klassi juhtimise oskuste arendamise vajalikkuse kohta Narva koolide üleminekul eestikeelsele õppele. Ilmselt peavad õpetajad üleminekul eestikeelsele õppele kõige olulisemateks oskusteks täiendõppeks uue materjali õpetamist, korra ja distsipliini hoidmist ning arusaamatuks jäänu seletamist. Kuigi õpetajad peavad korra ja distsipliini hoidmise oskust üheks olulisemaks oskuseks täiendõppeks üleminekul eestikeelsele õppele, hindasid nad end selles oskuses piisavalt (joonis 8). Vastanud õpetajad märkisid kõige vähem oluliseks üleminekul eestikeelsele õppele tunni kokkuvõtte tegemise, tunni sissejuhatava osa läbiviimise ning

tunni lõpetamise oskuste arendamist. Tunni sissejuhatava osa läbiviimise oskust, samuti kokkuvõtte tegemise oskust hindasid õpetajad mitte eriti piisavalt (joonis 8) üleminekul eestikeelsele õppele.

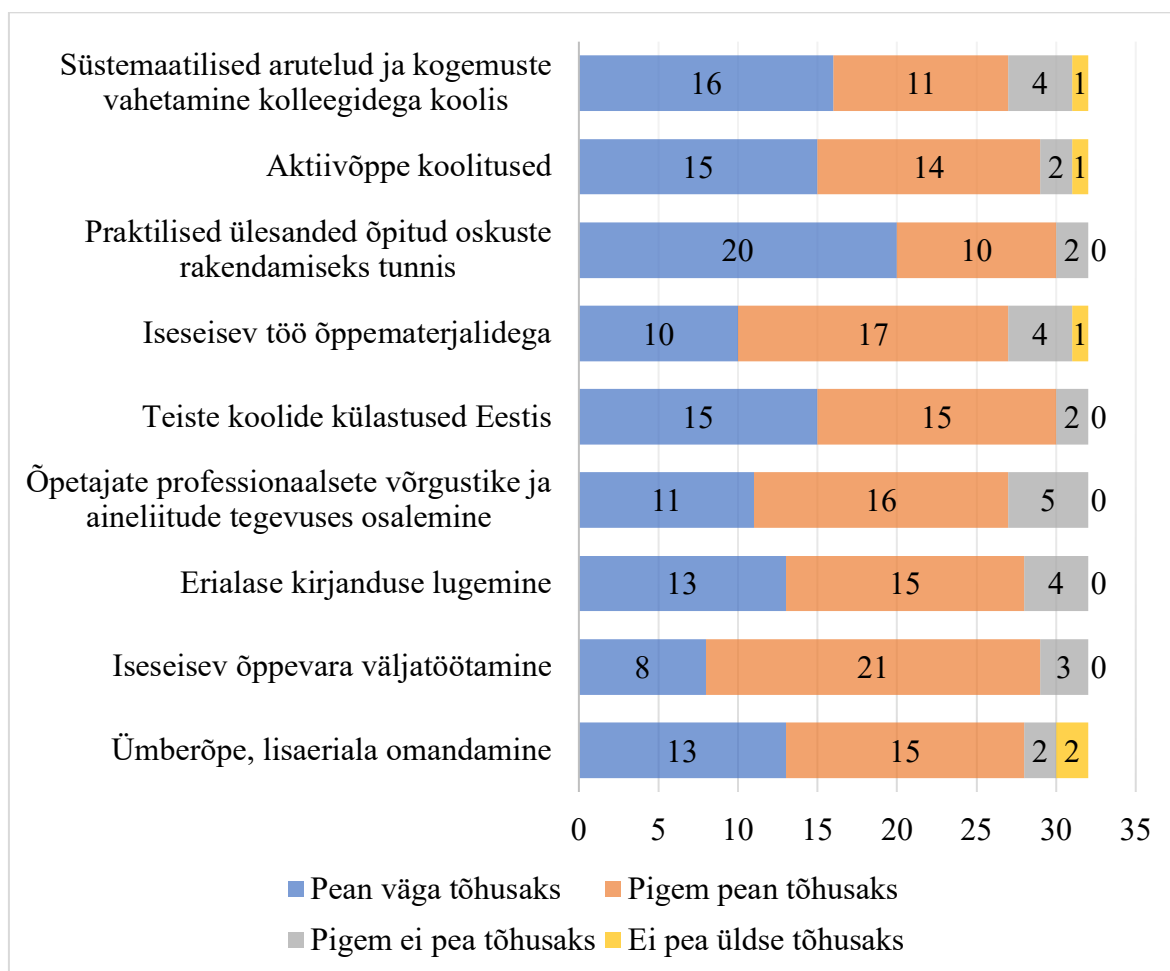


Joonis 10. Vastanud õpetajate täiendõppe vajaduse hindamine klassi juhtimise oskuste lõikes eestikeelsele õppele üleminekul.

Eeltoodust võib teha järelduse selle kohta, et osa õpetajaid tunnistab üleminekul eestikeelsele õppele Narva koolides oma nõrkade oskuste edasiarendamise olulisust, osa õpetajaid aga mitte. Kuigi mõningaid oskusi hindavad vastanud õpetajad endas piisavalt, näevad nad siiski potentsiaali nende parandamiseks.

Järgnevalt on toodud tulemuste analüüs täiendõppe meetodite tõhususe kohta õpetajate hinnangul Narva koolide üleminekul eestikeelsele õppele kolmes rühmas: kõige tõhusamad (joonis 11), keskmiselt tõhusad (joonis 12) ning vähem tõhusad (joonis 13).

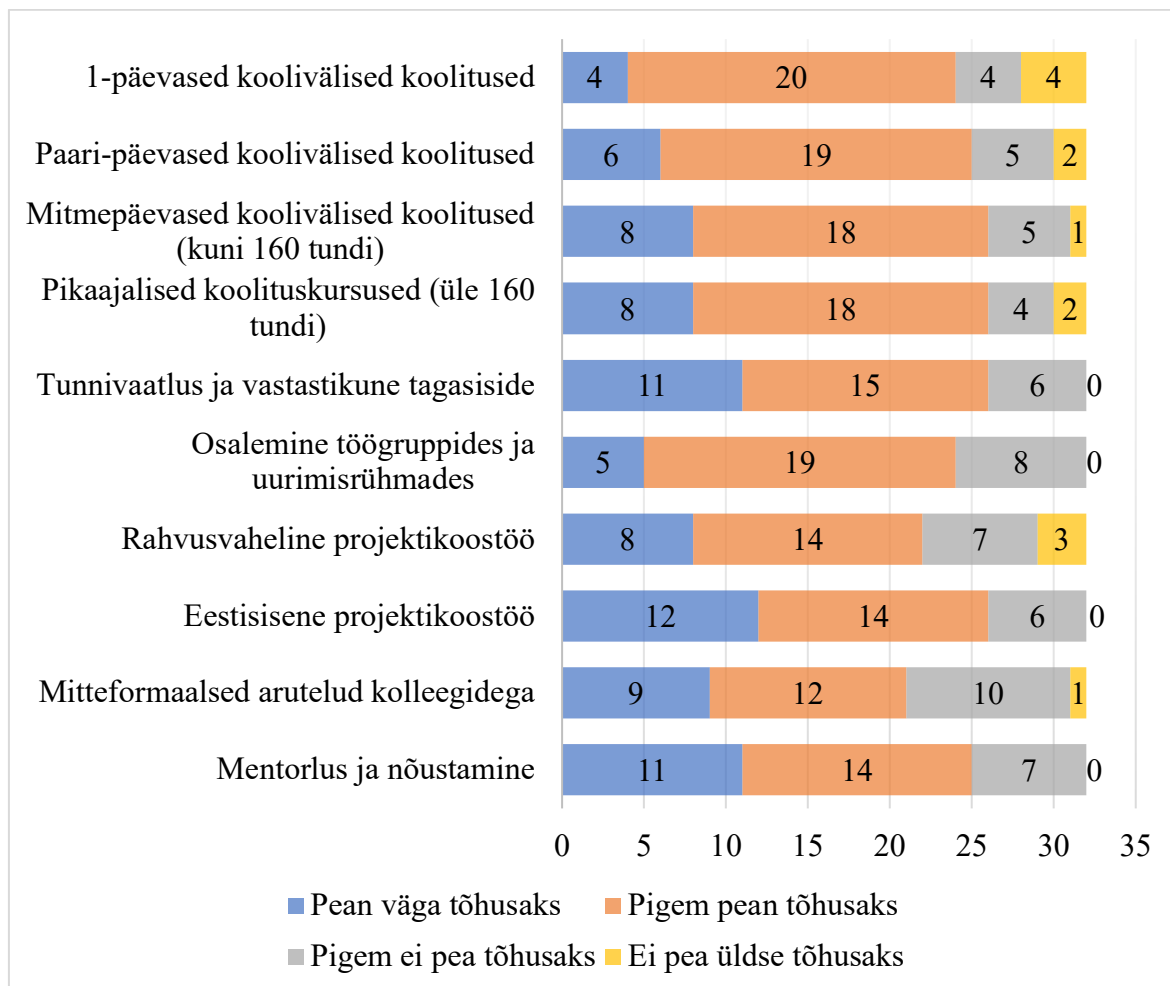
Kõige tõhusamateks täiendõppe meetoditeks (joonis 11) üleminekul eestikeelsele õppele peavad õpetajad eelkõige praktilisi ülesandeid õpitud oskuste rakendamiseks tunnis, samuti ka külastusi teistesse Eesti koolidesse. Enamik vastanud õpetajate poolt hinnatud tõhusaid oskusi üleminekul eestikeelsele õppele põhinevad siiski iseseisval õppimisel. Vastanud õpetajate hinnangul hõlmab see iseseisvat tööd õppematerjalidega, erialase kirjanduse lugemist, õppevara iseseisvat väljatöötamist, samuti ka ümberõpet või lisaeriala omandamist. Samuti märgivad õpetajad, et väga tõhusad üleminekul eestikeelsele õppele on ka aktiivõppe koolitustel osalemine, kolleegidega süstemaatilistes aruteludes ja kogemuste vahetamises osalemine koolis, samuti õpetajate professionaalsete võrgustike ja ainelitute tegevuses osalemine.



Joonis 11. Kõige tõhusamad täiendõppe meetodid vastanud õpetajate hinnangul eestikeelsele õppele üleminekul.

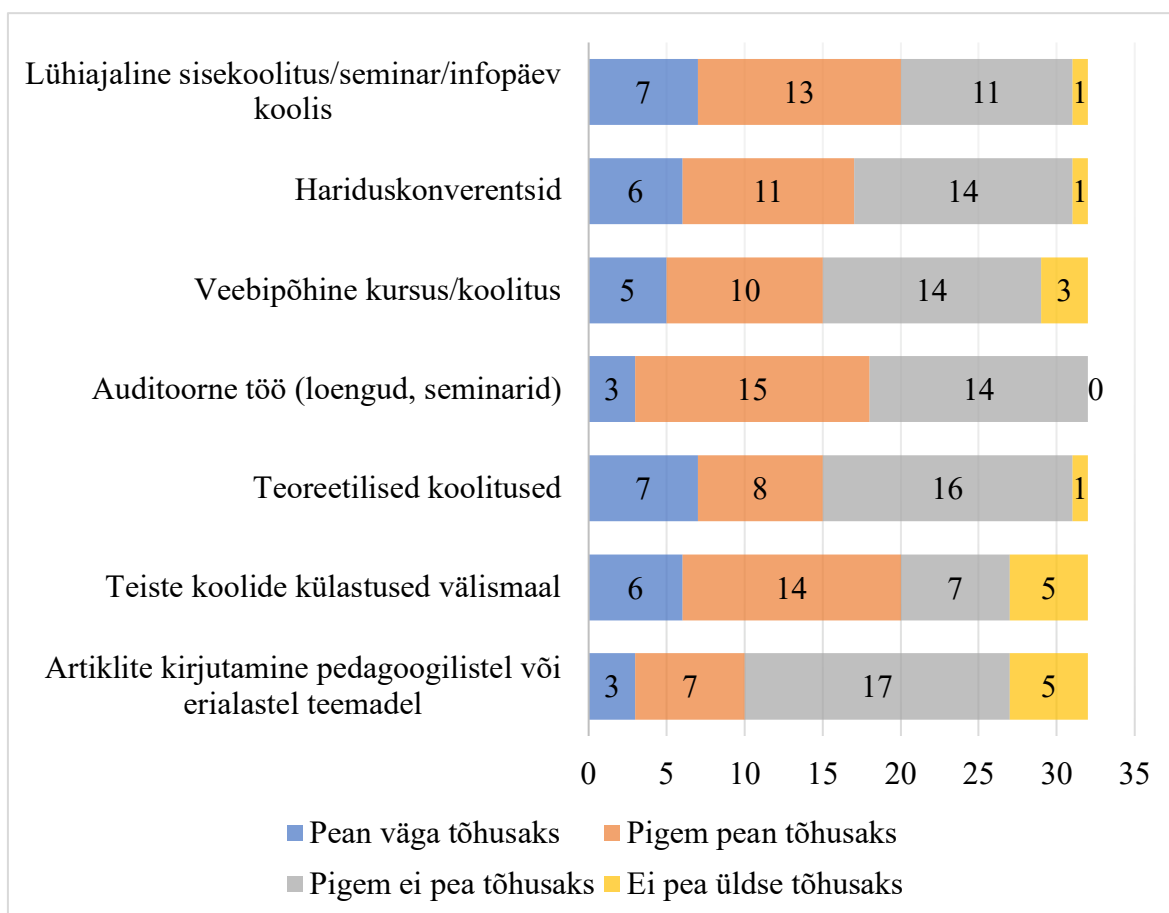
Keskmise tõhususega täiendõppe meetodite rühma (joonis 12) üleminekul eestikeelsele õppele kuuluvad vastanud õpetajate hinnangul peamiselt lühi- ja pikaajalised koolitused

väljaspool kooli, projektikoostöö nii Eestis kui ka väljaspool ning suhtlemine kolleegidega, nimelt mentorlus ja nõustamine, tunnivaatlus ja vastastikune tagasiside ning mitteformaalsed arutelud.



Joonis 12. Keskmiselt tõhusad täiendõppe meetodid vastanud õpetajate hinnangul eestikeelsele õppele üleminekul.

Kõige vähem tõhusamateks täiendõppe meetoditeks (joonis 13) üleminekul eestikeelsele õppele peavad vastanud õpetajad eelkõige artiklite kirjutamist pedagoogilistel või erialastel teemadel, teoreetilistel koolitustel ning veebipõhistel kursustel osalemist. Lisaks ei ole õpetajate hinnangul hariduskonverentsid, auditoorne töö, lühiajalised sisekoolitused koolis ning teiste koolide külastused välismaal piisavalt tõhusad meetodid õpetajate pädevuste arendamiseks üleminekul eestikeelsele õppele.



Joonis 13. Vähem tõhusad täiendõppe meetodid vastanud õpetajate hinnangul eestikeelsele õppele üleminekul.

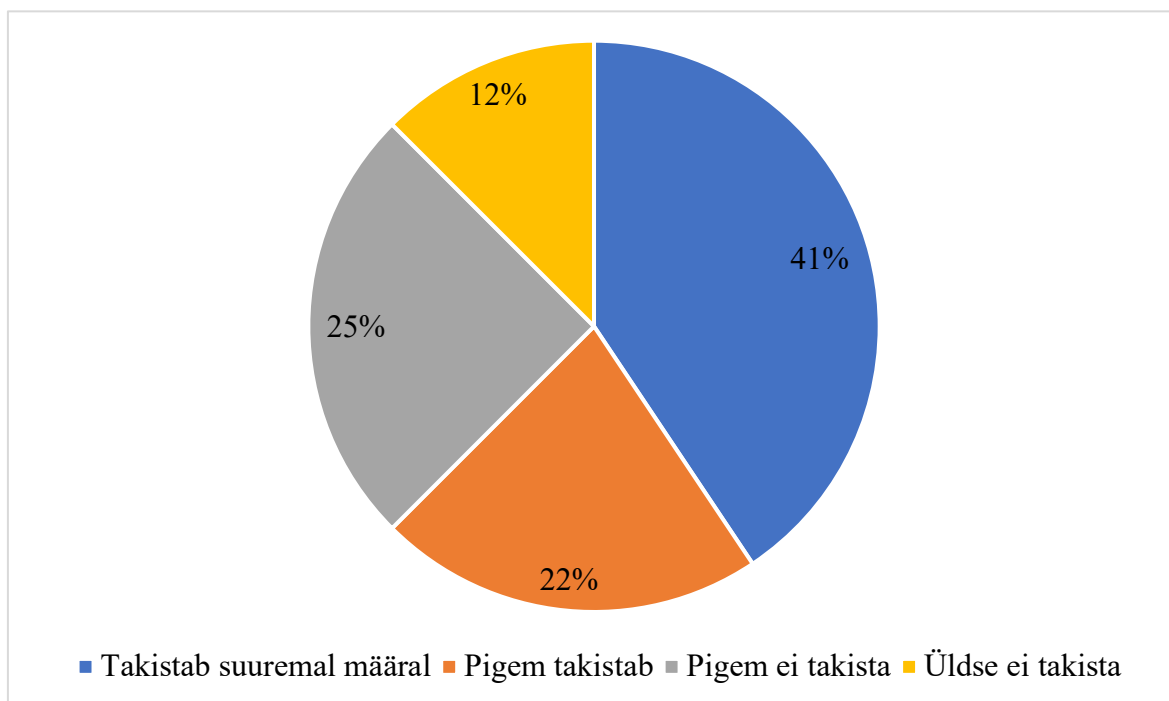
Eeltoodust võib järeldada, et õpetajate poolt kõige kõrgemalt hinnatud täiendõppe meetodid üleminekul eestikeelsele õppele on sageli seotud praktilise kogemuse ja iseseisva õppimisega. Täiendõppe meetodid, mida õpetajad peavad vähem tõhusaks, ei pruugi üleminekul eestikeelsele õppele soovitud tulemust anda.

Järgnevalt (joonis 14) on esitatud andmed selle kohta, kuidas vastanud õpetajate ebapiisav eesti keele oskus takistab nende hinnangul õpetamist eesti keeles. On näha, et enamiku vastanud õpetajate hinnangul on ebapiisav eesti keele oskus tõepoolest tõsiseks takistuseks Narva koolide üleminekul eestikeelsele õppele. Arvestades eesti emakeelega vastanud õpetajate arvu (joonis 6), ei takista kolmandikul vastanud õpetajatest eesti keele oskus selles keeles õpetamist. Vastanud õpetajaid, kes juba õpetavad eesti keeles (joonis 5), on rohkem, kui neid, kelle eesti keele oskus ei takista eesti keeles õpetamist (joonis 14). Sellest võib teha järelduse selle kohta, et osade õpetajate hinnangul on eesti keele oskus üleminekul eestikeelsele õppele Narva koolides takistuseks, osa õpetajate hinnangul mitte.

Näiteks vastates avatud küsimusele, mis teid rõõmustab ja mis kurvastab Narva koolide üleminekul eestikeelsele õppele, toovad õpetajad välja, et eesti õppekeelele ülemine seab neile tõsisemaid väljakutseid. Ebapiisav eesti keele oskus võib takistada täisväärtuslikku õpetamist selles keeles ja mõnikord isegi põhjustada kogenud õpetajatega töösuhete lõpetamist.

„Ma ei suuda lastele õppematerjali eesti keeles täies mahus selgitada“¹,

„Kurvastab, et kogenud õpetajad vallandatakse ainult sellepärast, et neil pole B2-kategooriat“².



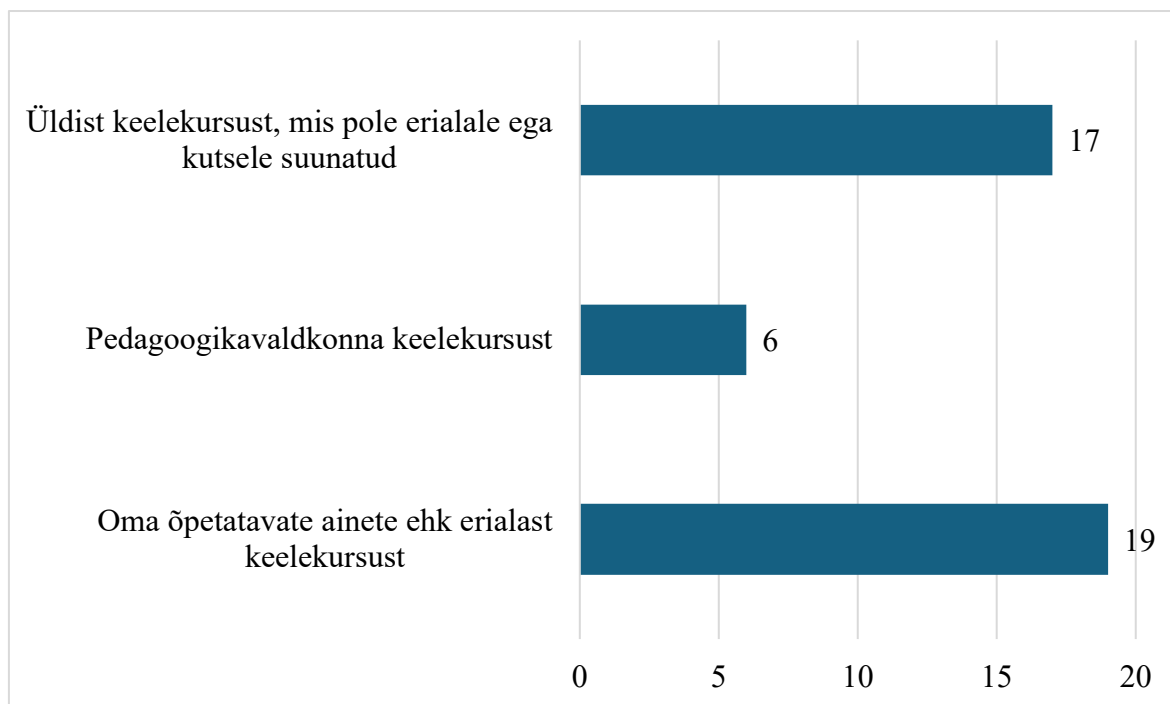
Joonis 14. Vastanud õpetajate ebapiisav eesti keele oskus kui takistus üleminekul eesti keeles õpetamisele.

Arvestades, et enamiku vastanud õpetajate hinnangul takistab nende eesti keele oskus eesti keeles õpetamist (joonis 14), on allpool (joonis 15) välja toodud andmed õpetajate vajaduse kohta eesti keele täiendkoolituse järele, mis nende hinnangul toetaks selles keeles õpetamist. Enamiku vastanud õpetajate jaoks on põhivajaduseks erialane keelekursus, mis hõlmab õpetatavate ainete sisu ning toetab õpetajaid üleminekul eestikeelsele õppele Narva koolides. Teised õpetajad väljendasid vajadust Narva koolide üleminekul eestikeelsele õppele üldise keelekursuse järele, mis pole erialale ega kutsele suunatud. Kõige vähem õpetajaid vajab

¹ «Я не смогу объяснить детям материал на эстонском языке в полном объёме».

² «Огорчает, что опытных учителей увольняют только за то, что они не имеют категорию B2».

üleminekul eestikeelsele õppele pedagoogilistele aspektidele keskenduvat keelekursust, mis näitab õpetajate veendumust õpetamismeetodites. Sellest võib järeldada, et õpetajad püüdleval üleminekul eestikeelsele õppele Narva koolides nii üldise keelekursuse poole kui ka keelekursuse integreerimise poole oma erialategevuse konteksti.



Joonis 15. Vastanud õpetajate vajadus eesti keele täiendkoolituse järele eesti keeles õpetamise toetamiseks.

Ülalpool tutvustas lõputöö autor läbiviidud uuringu tulemusi, hõlmates vastajate koosseisu andmeid, nende teadmiste ja oskuste analüüsi ning vastanud õpetajate hinnangut professionaalse arengu vajaduse ja rakendatavate täiendõppe meetodite tõhususe osas Narva koolide üleminekul eestikeelsele õppele. Magistritöö järgmises peatükis esitab autor tulemuste põhjal järeldused ja arutelu, vastates uuringu alguses püstitatud uurimisküsimustele.

4. JÄRELDUSED JA ARUTELU

Magistritöö eesmärk on välja selgitada, milline on Narva linna koolide esimese kooliastme õpetajate valmisolek eesti keeles õpetamiseks, milliseid pädevusi tuleks neil eelkõige arendada, et nad saaksid eesti keeles õpetada ning töötada välja ettepanekud olukorra parandamiseks. Järgnevalt esitab autor oma lõputöö tulemused ja arutleb nende üle uurimisküsimuste lõikes.

Esimene uurimisküsimus oli suunatud teoreetiliste seisukohtade käsitlemisele teises keeles õppimise, sh õpetajatele esitatavate ootuste valdkonnas.

Teoreetiliste seisukohtade analüüs näitas, et töös esindatud autorid töötavad riikides, kus teises keeles õpetamine toimub erinevates oludes. Mõnes riigis on teiseks keeleks inglise keel, ja siis on sageli tegemist võõrkeelega, mida õpitakse selle parema omandamise eesmärgil ja millel ei ole mingit seost riigikeelega, mida selles riigis räägitakse. Nii on näiteks Prantsusmaal (Aparicio, 2021), Tais (Attakorn *et al.*, 2014), Hispaanias (Buttaro, 2014; Barrios & Milla Lara, 2020), Šveitsis (Beacco *et al.*, 2010), Jaapanis (Bostwick & Gakuen, 2009), Hiinas (Dong & Li, 2020) ning Saksamaal (Scherzinger & Brahm, 2023). Teistes riikides, näiteks Soomes (Härmälä & Barkhanaiyan, 2018) ja Kanadas (Leithwood & McAdie, 2007) on kaks riigikeelt ning eeldatakse, et kõik kodanikud valdavad mõlemat keelt. Soomes näiteks sõltub teise keele õpe sellest, milline on emakeel (Härmälä & Barkhanaiyan, 2018). Sellest erinevalt Nigeerias (Onah *et al.*, 2020) õpitakse riigikeelt, et tagada võrdsed võimalused hariduse omandamiseks tööturul osalemiseks ja sotsialiseerumiseks.

Seoses olukorraga, mis on kujunenud kusagil konkreetses mitmekeelses keskkonnas, on kakskeelse õppe tingimused erinevad. Teoreetilises kirjanduses käsitletakse mitmeid teises keeles õppimise ja õpetamise probleeme, ent autor ei ole leidnud käsitlusi, mis oleksid mõtestanud õpetajate ümberlülitumist ühes keeles õpetamisest teises keeles õpetamisele ning sellega kaasnevaid probleeme. Samuti tunnistavad Arenguseire Keskuse uuringus Lauri

ja Põder (2024), et üleminek teisele õppekeelele on ainulaadne olukord. Nemad ka ei leidnud teoreetilisi allikaid, mis käsitlevad õpetajate üleminekut õpetamisele teises keeles.

Uurides õpetajatele esitatavaid nõudeid ja ootusi teises keeles õpetamiseks, puutus autor kokku sellega, et Eestis ei ole välja töötatud üldtunnustatud õpetaja pädevusmudelit, millele toetuda. On olemas selgelt määratletud kutsenõuded (Kutsekoda, 2020), ent autor ja teised (Lauri & Põder, 2024) ei leidnud nende ühtselt teoreetilist põhjendust näiteks mudeli kujul. Kuna teoreetilist põhjendust, mis võimaldaks õpetajate vajalikud pädevused terviklikult käsitleda ei leitud, kasutas autor selles valdkonnas uuringuid ning keskendus õpilase vajadusest tulenevale lähenemisele.

Töös esitatud teoreetilistest seisukohtadest selgus, et õpe hõlmab õpilaste tegevust (õppimine) ja õpetaja tegevust (õpetamine). Seejuures on suurem rõhk teises keeles õpetamisel õpilaskesksel lähenemisel, kus õpilane on õppimise põhifookuses (Sarv, i.a.). May (2016) järgi kakskeelse õppe vajab lähenemist, mis on suunatud kakskeelsetele õpilastele sõltumata esimese ja teise keele rollist õppekeelena ning sellest, kas õpe edendab kakskeelsust või ükskeelsust.

Teises keeles õppimine ja sellele vastavad meetodid on üks kakskeelse õppe liikidest. Selles lõputöös ei tähenda kakskeelse õppe mõiste eelkõige paralleelset õpetamist kahes keeles korraga, vaid pigem seda, et õppekeelena ei kasutata õpilase emakeelt. Seega lõputöös käsitletud kakskeelse õppe mudelid, nagu keelekümbel ja lõimitud aine- ja keeleõpe ehk LAK-õpe, sobivad ka teises keeles õppeks. Bostwick ja Gakuen (2009) esindavad keelekümbelst kui lähenemist, kus teine keel esineb pigem õppevahendina, mille kaudu õpetatakse põhilist õppesisu. Coyle *et al.* (2010) järgi tähendab lõimitud aine- ja keeleõpe seda, et õppeprotsessis on rõhk nii õppematerjalil kui keeleoskusel.

Teoreetiliste seisukohtade analüüs näitas, et teises keeles õpetamisel on õpetajal eriti oluline roll teadmiste edasiandmisel ja toetava õppekeskkonna loomisel. Õpetaja peab looma keskkonna, kus lastest saavad kakskeelsed õpilased, kes valdavad nii sihtkeelt kui ka õppesisu.

Mitmed autorid toovad välja, et teises keeles õppimise tulemuslikkus on tihedalt seotud õpetajate erialase valmisolekuga. Maulana *et al.* (2021) tõstab esile, et õpetamise kvaliteet ja õpetajate kvalifikatsioon on peamised koolisisesed tegurid, mis vastutavad õpilaste saavutuste eest. Nagu selgus, peab õpetajal teises keeles õpetamiseks olema lisaks

keeleoskusele ja teises keeles aine sügavale mõistmisele ka metoodilisi oskusi. Morton (2016) märgib ka seda, et ainult keeleoskusest ei piisa edukaks kakskeelseks õpetamiseks.

Järgnevalt esitab töö autor vastuseid teisele uurimisküsimusele, mis oli suunatud Narva linna koolide esimese kooliastme õpetajate pädevuste piisavuse väljaselgitamisele nende hinnangul üleminekul eesti keeles õpetamisele.

Autori poolt läbi viidud küsitlusuuringu tulemustest selgub, et üleminekul eesti keeles õpetamisele õpetajatel on piisavad nende hinnangul sellised didaktilised oskused nagu tunni kava koostamine, näitlike õppevahendite koostamine, tunni korraldus, koduste tööde kontrollimine ja hindamine ning tunni eesmärkide püstitamine. Haggag (2018) toob oma uuringus välja didaktiliste oskuste olulisuse ning viitab sellele, et õpetaja peab oskama õppetunde tõhusalt planeerida, läbi viia, iseseisvat tööd korraldada ja õppimist hinnata. Karima (2014) on seisukohal, et didaktilised pädevused on vajalikud selleks, et õpetaja saaks edukalt täita oma funktsioone ja mõjutada õppeprotsessi. Magistritöö autori arvates selles osas on õpetajad saavad õpetamisega eesti keeles hakkama.

Õpetajate antud hinnangute analüüsist didaktiliste oskuste osas selgus, et nende hinnangul ei oska nad piisavalt hästi kasutada aktiivseid õppemeetodeid üleminekul eestikeelsele õppele. Nii Hattie (2009) järgi on parim õppimine selline, mis toimub dünaamilises keskkonnas, kus õpetajad pakuvad selget ja aktiivset õpet. Samuti tuuakse välja, et oluline on aktiivõppe meetodite kasutamine, viidates sellele, et see edendab õpilaste kriitilist mõtlemist, probleemide lahendamist ja produktiivsust (Nessipbayeva, 2012). Samuti ei oska õpetajad piisavalt hästi õpilastele individuaalset lähenemist leida üleminekul eestikeelsele õppele. Ometi on see pädevus väga oluline Narva koolide üleminekul eestikeelsele õppele. Märgitakse, et õpetaja efektiivsus seisneb nii õppijakesksete lähenemiste loomises, kui ka õpetaja individuaalse tähelepanu võimaldamises õpilastele (UNESCO, 2019). Magistritöö autori arvates ei saa vastanud õpetajad ülaltoodud didaktiliste oskuste osas üleminekul eestikeelsele õppele nende hinnangul eriti hästi hakkama.

Õpetajate klassi juhtimise oskusi uurides selgus, et õpetajate hinnangul valdavad nad üleminekul eestikeelsele õppele klassi juhtimise lähenemist: tunni sissejuhatava osa läbiviimine, korra ja distsipliini hoidmine, õpitu kordamine ja kinnistamine, kokkuvõtte tegemine, õpilaste iseseisva töö korraldamine tunnis ja tunni lõpetamine, mis tagab tõhusa õppimise teises keeles. Nii Nessipbayeva (2012) järgi on õpetaja oluliseks pädevuseks, mis

annab suurimaid tulemusi, oskus tõhusalt klassi juhtida. Tõhususe tõstmine, distsipliini hoidmine, planeerimine – kõik see on õpetaja pädevuses. Uuringus osalenud õpetajate hinnatud klassi juhtimise oskusi, mis on siin nimetatud, võib pidada nende hinnangul piisavaks üleminekul eestikeelsele õppele.

Klassi juhtimise oskuste osas selgus, et Narva koolide üleminekul eestikeelsele õppele vajavad õpetajad järgmiste oskuste täiendamist: uue materjali õpetamine ning arusaamatuks jäänud seletamine. Kui uue materjali õpetamine toimub õpilaste teises keeles ja õpilaste vähene keeleoskus, nagu väidanud Beacco *et al.* (2010) võib õppimist takistada. Õpiväljundid saavutatakse vaid siis, kui õpilane suudab õppekeelest õigesti aru saada (Schmölzer-Eibinger, 2013). Clegg (2007) teeb ettepaneku kohandada tuge, näiteks muutes oma kõnestiili, et kohaneda õpilastega, kes mõistavad kas vähem või, vastupidi, rohkem. Uuringus osalenud õpetajate hinnangul võib nende oskust uut õppematerjali õpetada ja arusaamatuks jäänud seletada pidada mitterahuldavaks üleminekul eestikeelsele õppele. Magistritöö autori arvates ei saa õpetajad siin nimetatud oskuste osas eestikeelse õpetamisega nende hinnangul eriti hästi hakkama.

Analüüsides vastanud õpetajate poolt välja toodud üleminekul eestikeelsele õppele takistusi selgus, et peamiseks võib pidada õpetaja enda ebapiisavat eesti keele oskust. Märkimisväärne osa õpetajatest märgib, et ei suuda oma õppeainet täies mahus sihtkeeles õpetada. Ometi on kakskeelsete koolide õpetajate üks põhilisi professionaalseid pädevusi esimese ja teise keele oskus ning ainesisu tundmine sihtkeeles, mis hõlmab suhtluspädevust, akadeemilisi ja ainekeele tundmist (Scherzinger & Brahm, 2023). Avatud küsimustele vastates selgus, et üleminekul eestikeelsele õppele on eesti keele oskus kõige olulisem ja aktuaalsem probleem, mis õpetajaid praegu muret teeb. Magistritöö autori hinnangul on enamiku õpetajate eesti keele oskus mitterahuldav Narva koolide üleminekul eestikeelsele õppele, mis viitab sellele, et nad ei saa eestikeelse õpetamisega hakkama.

Teise uurimisküsimuse vastuse kokkuvõttena tuleb täheldada, et Narva linna koolide esimese kooliastme õpetajatel tuleb üleminekul eesti keeles õpetamisele täiendavalt arendada oma oskusi aktiivsete õppemeetodite, õpilastele individuaalse lähenemise, uue materjali õpetamise, arusaamatuks jäänud seletamise ning eesti keele lõikes.

Järgnevalt esitab töö autor vastused kolmandale uurimisküsimusele, mis oli suunatud Narva linna koolide esimese kooliastme õpetajate ettepanekute väljaselgitamisele nende õpetajate toetamiseks, kes alles alustasid eesti keeles õpetamist.

Uuringus osalenud õpetajad märgivad, et arvestades eestikeelsele õppele ülemineku keerukust on nende arvates praegune õpetajate töökoormus liiga suur. See võib kaasa tuua õpetajate ülekoormuse ja seega õppetöö kvaliteedi languse üleminekul eestikeelsele õppele. Ka teised uuringud toovad välja, et õpetajate liigne töökoormus võib põhjustada tervise halvenemist, stressi suurenemist ja motivatsiooni langust (UNESCO, 2014). Magistritöös läbi viidud uuringus selgub, et üleminekul eestikeelsele õppele ei jätku õpetajatel aega ja ressursse aktiivselt eesti keele õppimiseks, suurem osa ajast ja jõust kuulub õpetamisele. Nii kirjutas üks õpetaja:

„Vähendada töökoormust, anda võimalus rohkem keelega tegeleda. Väliseid kontrole tuleb teha vähem“³.

Mitmesugused koolivälised kontrollimised survestavad õpetajaid samuti, sest ka need võtavad oma aja ning surve õpetajale veelgi tõuseb.

Seega tuleks kooli juhtkonnal arvestada vajadusega vähendada õpetajate töökoormust nende eestikeelsele õpetamisele ülemineku ajal. Samuti tuleb pakkuda tuge eesti keele õppimisel üleminekul eestikeelsele õppele. Uuringud toovad välja, et õpetajate tööaja ja -koormuse optimeerimisel tuleks arvesse võtta: õppeaega kui õpetaja põhivastutust; õppetoetusaega, mis põhineb tundideks valmistumisel, õpilaste hindamisel ja konsultatsioonide andmisel; professionaalse arengu aega koolis ja väljaspool kooli; administratiivseid kohustusi, nagu õpilaste juhendamine, arvestuse pidamine ja muud koolikorralduslikud ülesanded; klassivälist tegevust, sh koolijärgseid huviringe, koolisõite ja projekte; suhtlemisaega õpilaste vanemate/eestkostjatega (UNESCO, 2014). Samuti on oluline arvestada Narva koolide üleminekul eestikeelsele õppele õpetajate sooviga osaleda täiendõppes.

Uuringus osalenud õpetajad toovad välja, et üleminekul eestikeelsele õppele on oluline kooli juhtkonna individuaalne lähenemine õpetajale, kuna igal õpetajal on oma vajadused ja ettevalmistuse tase teises keeles õpetamiseks. Õpetajad vajavad mentori abi koolis,

³ «Уменьшить рабочую нагрузку, дать возможность больше заниматься языком. Меньше устраивать различных проверок со стороны».

kannatlikkust juhtidelt ning mõistlikke, reaalseid tähtaegu. Ühel võtab eesti õpetamiskeelele üleminek rohkem aega kui teisel. Näiteks kirjutasid õpetajad, vastates avatud küsimusele:

„Kooli juhtkonna individuaalne lähenemine õpetajale, mentori määramine koolis, kolleegide toetus“⁴,

„Mitte esitada kohe liiga kõrgeid ootusi, kogemused ja vajalikud pedagoogilised pädevused kujunevad õpetamisprotsessi ajal. Õpetaja kõigepealt proovib ja siis valib endale sobiva“⁵,

„Anda pikem tähtaeg keele omandamiseks nõutaval tasemel. Luua koolides mentorlus, kus kogenumad õpetajad aitavad noori ja saavad võimaluse suhelda eesti keeles“⁶.

Samuti tunnistavad vastanud õpetajad vajadust üleminekul eestikeelsele õppele osaleda nii erialasel keelekursusel, mis on seotud nende õppeainetega, kui ka üldisel keelekursusel, mis ei ole seotud eriala ega kutsega.

Fookuses tuleks hoida ka vähese keeleoskusega õpilaste õpetamise meetodite õpetamist õpetajatele, sest nende suureks mureks on õpilaste vähene eesti keele oskus üleminekul eestikeelsele õppele.

„Mureseb õpilastel motivatsioonipuudus. Kõige suurem valu on aga õpilaste nõrk riigikeele oskus“,

Läbi viidud uuringust selgus, et õpetajad peavad väga oluliseks üleminekul eestikeelsele õppele kolleegide toetust. Spiteri ja Chang Rundgren (2017) on esile tõstnud, et õpetajate ühised jõupingutused innustavad neid üksteist toetama ja sunnivad neid uute praktikate juurutamisel meelsamini riskima. Samuti nad on seisukohal, et pidev erialane areng peaks pakkuma õpetajatele üksteiselt reflekteerida ja tagasisidet saada.

Samuti peab kooli juhtkond üleminekul eestikeelsele õppele kohandama kolleegide vahelisi positiivseid suhteid, luues meeskonnavaimu, mis soodustab usalduslikke suhteid ja toetavat

⁴ «Индивидуальный подход руководства школы к преподавателю, назначение ментора в школе, поддержка коллег».

⁵ «Не предъявлять сразу слишком высоких ожиданий, опыт и необходимые педагогические компетенции сформируются во время процесса преподавания. Учитель сначала пробует, а потом выбирает для себя то, что ему подходит».

⁶ «Дать более продолжительный срок для овладения языком на требуемом уровне. Наладить в школах менторство, где более опытные учителя помогут молодым и будут иметь возможность общения на эстонском языке».

õhkkonda. Üks uuringus osalenud õpetaja tõi välja, kui oluline on näidata uuele õpetajale mõistmist ja toetust Narva koolide üleminekul eestikeelsele õppele:

„On piisavalt toetust kolleegidelt ja kooli juhtkonnalt. Kolleegide toetus seisneb positiivses suhtumises uue õpetaja isiksusse, oma õnnestumiste ja ebaõnnestumiste jagamises. Juhtkonna toetus seisneb mõõduka töökoormuse tagamises töö algetapis“⁷.

Leithwood ja McAdie (2007) toovad välja koolikultuuri tähtsuse ja kirjutavad, et toetustunne ja see, et sind hinnatakse, aitab õpetajatel leida oma tööd täheldusrikkaks.

Eestikeelsele õppele üleminekul ei piisa ainult kooli juhtkonna ja kolleegide toetusest, vaid ka sellest, kuidas üks õpetaja välja toob, oluline on õpilaste vanemate toetus. Õpilaste vanematel tuleb üleminekul eestikeelsele õppele väljendada positiivset suhtumist ja aktiivset osalemist õppeprotsessis, aidates kaasa õpetaja edukale kohanemisele ja kindlustundele teises keeles õpetamisel, luues usalduslikke ja mõistvaid suhteid.

„Peab olema toetus juhtkonna ja õpilaste vanemate poolt“⁸.

Magistritöö neljas uurimisküsimus oli suunatud Narva linna koolide esimese kooliastme õpetajatele sobivate täiendmeetodite väljaselgitamisele, nende hinnangutele toetudes Narva koolide üleminekul eestikeelsele õppele.

Narva koolide üleminekul eestikeelsele õppele tuleks esimese kooliastme õpetajate täiendõppe korraldamisel ja läbiviimisel rakendada õpetajate õpi- ja keeleoskuse arendamisel neile sobivaid õppemeetodeid. Autori poolt läbiviidud küsitlusuuringu tulemustest selgub, et õpetajad eelistavad praktikast õppimist. Seega täiendõppe võib üles ehitada praktiliste ülesannete lahendamisele.

Õpetajad pakkusid välja praktilised meetmed, mis aitaksid neil üleminekul eestikeelsele õppele Narva koolides vajalikku eesti keele oskust toetada ja arendada. Neid saab Narva linnas ka praktilisel tasemel rakendada: just õpetajatele mõeldud keelekohvikud ja -klubid.

„Luua Narva linnas eesti keele klubisid õpetajate jaoks“,

⁷ «Достаточно поддержки со стороны коллег и руководства школы. Поддержка коллег заключается в положительном отношении к личности нового учителя, делиться своими удачами и неудачами. Поддержка со стороны руководства заключается в предоставлении умеренной нагрузки на начальном этапе работы».

⁸ «Должна быть поддержка со стороны руководства и родителей учащихся».

„Tuleb hakata suhtlema keelekohvikutes, et ületada keelebarjäär ja hakata suhtlema, kuigi vigadega“⁹.

Oluline meetod vastanud õpetajate hinnangul Narva koolide üleminekul eestikeelsele õppele on teiste Eesti koolide külastamine kogemuste vahetamiseks, mida tuleb arvestada täiendõppe korraldamisel ja läbiviimisel. See lähenemine tagab õpetajatele lisaks võimalusele parandada oma keeleoskust, samuti silmaringi avardamise. Nii pakkus üks õpetaja välja meetodi eesti keele tõhusaks õppimiseks üleminekul eestikeelsele õppele:

„Korraldada keelekursused, edasise C1-taseme eksami sooritamiseks. Kursused peavad kindlasti sisaldama osa, kus osalejad kas lähevad ajutiselt tööle eesti kooli või elama eesti perre“¹⁰.

Selle meetodi tõhusust toovad välja ka uuringud: osalejad soovivad õppida praktikas, ilma tegeliku osalemiseta ei ole võimalik omandada efektiivseid õpetamisstrateegiaid (Starkey *et al.*, 2009).

Õpetajate täiendõppe korraldamisel ja läbiviimisel üleminekul eestikeelsele õppele Narva koolides on oluline eelistada süstemaatiliste arutelude ja kolleegidega kogemuste vahetamise meetodit, mida õpetajad oma vastustes tõhusana esitasid. Erialases arengus peavad õpetajad oluliseks kolleegidega kohtumiste korraldamist tagasiside saamiseks, kus arutatakse edusamme ja raskusi:

„Korraldada vestlusringid, vestelda oma tundidest, külastada ja analüüsida tunde, korraldada ühisüritusi“,

„Kohtumiste korraldamine tagasiside andmiseks, väga oluline on koostöö õpetajate vahel“¹¹,

„Kindlasti koostöö kolleegidega, uute võtete katsetamine ning analüüs, keeleõpet puudutavate, praktilise suunitlusega“.

Chang *et al.* (2011) peavad oluliseks õpetaja professionaalse arengu protsessis koostöö õpetajate vahel. Nad toovad välja, et hea koostöö seob teooria ja praktika, eeldab kolleegidevahelist suhtlust ning arendab õppimis- ja teadusringkonda (Chang *et al.*, 2011).

⁹ «Следует начать общаться в языковых кафе, чтобы перебороть языковой барьер и начать общаться, хоть и с ошибками».

¹⁰ «Организовать языковые курсы, с дальнейшей сдачей экзамена на C1. Курсы обязательно должны содержать часть, где участники или временно уезжают работать в эстонскую школу, или жить в эстонскую семью».

¹¹ «Организация встреч для обратной связи, очень важно сотрудничество между учителями».

Althaus (2015) peab kutsearendustegevuses oluliseks tagada töökeskkond, kus õpetajad keskenduvad ühisele õppepraktikale ja saavad kolleegidelt tuge.

Uuringu tulemustest järeldub, et õpetajate tõhusaks professionaalseks arenguks üleminekul eestikeelsele õppele Narva koolides tuleks eelistada pikemaajalisi erialase arengu kursusi. Pikaajalised kursused annavad õpetajatele võimaluse materjaliga sügavamalt tutvuda ja teadlikumalt õppepraktikas rakendada. Birmani *et al.* (2000) järgi järeldub, et õpetajate täiendõppe meetodid, mis kulutavad rohkem aega, nimelt mittetraditsioonilised meetodid (mentorlus, vastastikune juhendamine jt) on tõhusamad kui lühiajalised traditsioonilised meetodid. Starkey *et al.* (2009) toovad välja, et kui õpetajale antakse piisavalt aega hariduspraktikaks, on see tegevus palju tõhusamad kui ükski traditsiooniline professionaalse arengu tegevus.

Küsitlusuuringu tulemused viitavad samuti aktiivõppe koolituste rakendamisele üleminekul eestikeelsele õppele. See tähendab, et tuleb eelistada selliseid täiendõppe meetodeid ja viise, mis kaasavad osalejaid aktiivselt õppeprotsessi ja soodustavad materjali sügavat õppimist. Lisaks tuleb arendada ka süstemaatilise iseseisva õppimise suunatud koolitusi, mis võimaldavad õpetajatel eesmärgipäraselt laiendada oma teadmisi ja oskusi erinevates pedagoogika valdkondades.

Uuringu ühe võimaliku piiranguna üleminekul eestikeelsele õppele võib pidada, et õpetajate hinnangud enda oskustele ei pruugi adekvaatsed olla. Mõned uuringud näitavad seost toimetuleku ja hakkama saamisega pingelises situatsioonis ning märgivad, et kõrge enesehinnanguga inimesed suudavad olukordadega paremini kohaneda ja neid lahendada. Toetudes Danyliuk *et al.* (2017) artiklile võib eeldada, et õpetajad, kes ütlevad, et saavad eestikeelsele õppele üleminekuga hakkama, on kõrge enesehinnanguga ja nende vastused adekvaatsed. Need õpetajad, kes hindavad oma valmisolekut eestikeelseks õpetamiseks madalalt, võivad olla madala enesehinnanguga, kuigi nende professionaalne valmisolek võib olla suurem, kui nad tegelikult arvavad. (Danyliuk *et al.*, 2017)

Läbiviidud uuring võimaldas välja selgitada nii piisavad kui ka arendamist vajavad Narva linna koolide esimese kooliastme õpetajate pädevused seoses üleminekuga eestikeelsele õppele. Lõputöö autor peab oluliseks, et Narva linna haridusosakond, koolijuhid ning samuti kõrgkoolid võtaksid arvesse selle uuringu tulemusi ja soovitusi ning kavandaksid ja rakendaksid tõhusama õpetajate täiendõppe Narva koolide üleminekul eestikeelsele õppele.

Magistritöö tulemuste kasutamist võiksid kaaluda ka teiste piirkondade haridusjuhid, kus üleminek eestikeelsele õppele on samuti aktuaalne.

Uuringus kasutatud uurimismeetod, küsitlusuuring, ei ole kõige parem sellise uuringu läbiviimiseks, sest statistiliselt usaldusväärset kogumit ei õnnestunud kindlustada. Seega soovib magistritöö autor täpsemate tulemuste saamiseks kasutada kvalitatiivset uurimisviisi, koguda andmeid intervjuude abil ning kasutada kvalitatiivset sisuanalüüsi. See annaks olukorrast täielikuma arusaamise ja suurendaks uurimistulemuste usaldusväärsust.

Samuti soovib magistritöö autor uurida Narva linna esimese kooliastme õpetajate valmisolekut teises keeles ehk eesti keeles õpetamiseks näiteks kolme aasta pärast, et hinnata rakendatud õpetajate täiendõppe meetodite tulemuslikkust. See võimaldaks paremini mõista erinevate tegurite mõju teises keeles ehk eesti keeles õpetamise protsessile ning kohandada haridusvaldkonna strateegiaid.

KOKKUVÕTE

Eesti Vabariigi Valitsus otsustas rakendada kõikides riigikoolides eestikeelset õpet, et kõrvaldada praegust ebavõrdsust, kus eesti õppekeelega koolide õpilased näitavad kõrgemaid tulemusi kui vene õppekeelega koolide õpilased. Osa koole läheb juba üle eestikeelsele õppele, kuid on veel koole, kes ei olnud seda üleminekut veel teinud. Seega algab järgmise õppeaasta alguses järkjärguline üleminek eestikeelsele õppele.

Edukas üleminek eestikeelsele õppele sõltub suurel määral õpetajate oskustest teises keeles õpetada. Eestis ei vasta märkimisväärne osa õpetajatest eesti keeles õpetamiseks vajalike kvalifikatsiooninõuetele, eriti Ida-Virumaal. Eestikeelsele õppele üleminek Narva koolides võib tuua kaasa kvalifitseeritud õpetajate puuduse ja hariduse kvaliteedi languse selles piirkonnas.

Magistritöö eesmärk on välja selgitada, milline on Narva linna koolide esimese kooliastme õpetajate valmisolek eesti keeles õpetamiseks, milliseid pädevusi tuleks neil eelkõige arendada, et nad saaksid eesti keeles õpetada ning töötada välja ettepanekud olukorra parandamiseks.

Eesmärgi saavutamiseks kõigepealt käsitles töö autor teises keeles õppimise olemust, sh kakskeelse õppe määratlusi, teises keeles õpetamise eripära, teises keeles õppimise protsessi ja kakskeelse õppe mudeleid. Autor toetus peamiselt järgmistele autorite seisukohtadele: Kolb, Krashen ja Nyoni. Seejärel keskendus autor ootustele õpetajatele ja käsitles vajalikke pädevusi, õpetamiseks vajalikke tingimusi ja kompetentside täiendamise meetodeid. Lõputöö autor toetus peamiselt Nessipbayeva, UNESCO ja Van Veen *et al.* seisukohtadele.

Teoreetilise käsitluse tulemusena jõudis autor järelduseni, et kakskeelset õpet määratletakse erinevalt. Olenevalt kujunenud olukorrast konkreetses mitmekeelses keskkonnas on kakskeelse õppe tingimused erinevad. Kuid autor ei leidnud teoreetilises kirjanduses käsitlusi, mis oleksid mõtestanud õpetajate ümberlülitumist ühes keeles õpetamisest teises

keeles õpetamisele ning sellega kaasnevaid probleeme. Samas sõltub teises keeles õpe suurel määral õpetajatest ehk nende erialasest ettevalmistusest teises keeles õpetamiseks.

Autor avastas, et Eestis ei ole välja töötatud üldtunnustatud õpetaja pädevusmudelit, millele toetuda. On olemas selgelt määratletud kutsenõuded. Käsitletud kakskeelse õppe mudelid, nagu keelekümblus ning lõimitud aine- ja keeleõpe, sobivad teises keeles õpetamiseks. See eeldab, et kogu õpe toimub sihtkeeles, mis on kooskõlas teises keeles õppele ülemineku eesmärkidega.

Magistritöö rakenduslikus osas käsitles autor kõigepealt Narva linna alghariduse iseloomustust, uuringu metodoloogiat, uuringu läbiviimist ning uuringu tulemusi. Saadud tulemuste põhjal tegi autor järeldused ja arutelu.

Narva linnas tegutseb kümme üldhariduskooli, mis pakuvad põhiharidust esimeses kooliastmes. Neist kaheksa õpetavad vene või vene ja eesti keeles ning kaks eesti keeles. Oma uuringus keskendub autor 167 Narva linna koolide esimese kooliastme õpetajale, kus õpetatakse täielikult või osaliselt vene keeles. Nad moodustavad uuringu kogumi.

Uuringu läbiviimiseks kasutas autor kombineeritud kvantitatiivset ja kvalitatiivset uurimisviisi, andmete kogumise meetodina kasutas autor ankeetküsitlust eesti ja vene keeles. Uuring oli läbiviidud ajavahemikul 18. märtsist kuni 10. aprillini 2024. aastal Narva linna üldhariduskoolides, mis pakuvad venekeelset algharidust. Uuringu kogum on Narva seni algklassides venekeelset õpet pakuvate koolide 1., 2. ja 3. klassi õpetajad. Uuringus osales 32 õpetajat. Uuringus osalevate õpetajate näitaja ei ole statistiliselt usaldusväärne, kuid kajastab nende õpetajate arvamusi, kes on valmis koostööks kooli üleminekul eestikeelsele õppele.

Uuringu tulemusena jõudis autor järelduseni, et eestikeelsele õppele üleminekul on õpetajatel piisavad didaktilised oskused nagu tunni kava koostamine, näitlike õppevahendite koostamine, tunni korraldus ning samuti sellised klassi juhtimise oskused nagu tunni lõpetamine, distsipliini ja korra hoidmine. Uuringu tulemustest järeldub, et eesti keeles õpetades ei tule õpetajad piisavalt hästi toime selliste didaktiliste oskustega nagu aktiivsete õppemeetodite kasutamine ja õpilasele individuaalne lähenemine ning samuti klassi juhtimise oskustega: uue materjali õpetamine ja arusaamatuks jäänud seletamine. Tõsiseks takistuseks Narva koolide üleminekul eestikeelsele õppele on õpetajate ebapiisav eesti keele oskus.

Selleks, et eestikeelsele õppele üleminekul paremini toetada eesti keeles õpetamist, on kooli juhtkonnal vaja õpetajate hinnangul tagada õpetajale individuaalne lähenemine. Õpetaja jaoks on vaja tagada koolis mentori abi, kannatlikkust juhtidelt ning mõistlikke ja reaalseid tähtaegu, sest ühel võtab eesti õpetamiskeelele üleminekul rohkem aega kui teisel. Samuti soovitatakse pakkuda kolleegide tuge neile õpetajatele, kes on alles alustavad eesti keeles õpetamist, olles varem õpetanud mõnes teises keeles. Õpetajad peavad oluliseks kolleegide positiivset suhtumist ning nendega õnnestumiste ja ebaõnnestumiste jagamist. Samuti peavad õpetajad oluliseks pakkuda võimalusi täiendõppeks üleminekul eesti õppekeelele, eelistades selleks õpetajale sobivaid õppemeetodeid.

Õpetajate täiendõppe kavandamisel ja korraldamisel eesti õppekeele üleminekul soovitavad õpetajad eelistada järgmisi täiendõppe meetodeid ja vorme: teiste koolide külastused Eestis, aktiivõppe koolitused, süstemaatilisele iseseisvale õppimisele suunatud koolitused, süstemaatilised arutelud ja kogemuste vahetamine kolleegidega. Samuti peavad õpetajad oluliseks pikaajaliste eesti keele koolituste korraldamist nii erialasel kui ka üldkeeleeõppe valdkonnas. Õpetajad soovivad vähem rakendada selliseid täiendõppe meetodeid ja vorme nagu artiklite kirjutamine pedagoogilistel teemadel, teoreetilised koolitused ja veebipõhised kursused.

Uuringus kasutatud uurimismeetod, küsitlusuuring, ei ole kõige parem sellise uuringu läbiviimiseks, sest ei õnnestunud statistiliselt usaldusväärset kogumit kindlustada. Täpsemate tulemuste saamiseks soovib magistritöö autor kasutada kvalitatiivset uurimisviisi, koguda andmeid intervjuude abil ning kasutada kvalitatiivset sisuanalüüsi. Samuti soovib autor uurida Narva linna esimese kooliastme õpetajate valmisolekut teises keeles ehk eesti keeles õpetamiseks näiteks kolme aasta pärast, et hinnata rakendatud õpetajate täiendõppe meetodite tulemuslikkust.

Magistritöö koosneb ingliskeelsest resümeeist, sissejuhatusest, neljast peatükist, kokkuvõttest, kasutatud kirjanduse loetelust ning neljast lisast. Kirjanduse loetelu koosneb 98 allikast. Magistritöö maht koos lisadega on 88 lehekülge.

Autori läbiviidud uuringust võib kasu olla Narva linna koolide eestikeelsele õppele ülemineku toetamiseks, samuti teistele koolidele, kes on eestikeelsele õppele ülemineku protsessis. Läbi viidud uuringu tulemused võivad huvi pakkuda ka teaduritele, kes töötavad selles valdkonnas.

KASUTATUD KIRJANDUS

Almetov, N., Zhorabekova, A., Bolysbayev, D., Buletova, L. & Kornilko, I. (2017). Professional Teaching Competence in the Aspect of Multilingual Education. *Revista Espacios*. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n45/a17v38n45p26.pdf> (viimati vaadatud 22.03.2024).

Althausen, K. (2015). Job-embedded Professional Development: Its Impact on Teacher Self-Efficacy and Student Performance. *Teacher Development*, 19(2), 210–225. DOI:10.1080/13664530.2015.1011346.

Aparicio, X. (2021). What makes someone bilingual? There's no easy answer. *The Conversation*. <https://theconversation.com/what-makes-someone-bilingual-theres-no-easy-answer-162450> (viimati vaadatud 09.12.2023).

Attakorn, K., Tayut, T., Pisitthawat, K. & Kanokorn, S. (2014). Soft Skills of New Teachers in the Secondary Schools of Khon Kaen Secondary Educational Service Area 25, Thailand. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112(2014), 1010–1013. DOI:10.1016/j.sbspro.2014.01.1262.

Barrios, E. & Milla Lara, M. D. (2020). CLIL methodology, materials and Resources, and assessment in a monolingual context: An analysis of stakeholders' perceptions in Andalusia. *Language Learning Journal*, 48(1), 60-80. DOI:10.1080/09571736.2018.1544269.

Batt, E. G. (2008). Teachers' Perceptions of ELL Education: Potential Solutions to Overcome the Greatest Challenges. *Multicultural Education*, 15(3), 39–43. <https://eric.ed.gov/?id=EJ793903> (viimati vaadatud 29.03.2024).

Batt, E. G. (2010). Cognitive coaching: A critical phase in professional development to implement sheltered instruction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 997-1005. DOI:10.1016/j.tate.2009.10.042.

- Bayar, A. (2014). The Components of Effective Professional Development Activities in Terms of Teachers' Perspective. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 319-327. <https://eric.ed.gov/?id=ED552871> (viimati vaadatud 31.03.2024).
- Beacco, J-C., Coste, D., Van De Ven, P-H. & Vollmer, H. (2010). Language and school subjects. Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula. *Language Policy Division*. <https://rm.coe.int/16805a0c1b> (viimati vaadatud 27.12.2023).
- Beilmann, M. (2020a). Küsimustiku koostamine. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/kusimustiku-koostamine/> (viimati vaadatud 07.04.2024).
- Beilmann, M. (2020b). Küsitlusuuringud. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/kusitlusuuringud/> (viimati vaadatud 07.04.2022).
- Benson, C. (2004). Do We Expect Too Much of Bilingual Teachers? Bilingual Teaching in Developing Countries. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2): 204-221. DOI:10.1080/13670050408667809.
- Bett, H. & Makewa, L. (2018). Can Facebook groups enhance continuing professional development of teachers? Lessons from Kenya. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(2), 132-146. DOI:10.1080/1359866X.2018.1542662.
- Bilingual Education. (n.d.). *Renaissance EdWords*. <https://www.renaissance.com/edword/bilingual-education/> (viimati vaadatud 09.12.2023).
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., & Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el200005_birman.pdf (viimati vaadatud 31.03.2024).
- Bostwick, M. & Gakuen, K. (2009). What is Immersion? https://www.academia.edu/636103/What_is_immersion (viimati vaadatud 10.03.2024).
- Boyle, B., While, D., & Boyle, T. (2004). A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? *The Curriculum Journal*, 15(1), 45-68. DOI:10.1080/1026716032000189471.

Burkhauser, S. (2017). How Much Do School Principals Matter When It Comes to Teacher Working Conditions? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 126-145. <https://www.jstor.org/stable/44984573> (viimati vaadatud 29.03.2024).

Buttaro, L. (2014). Effective Bilingual Education Models. *Revue française de linguistique appliquée, Publications linguistiques*, 19(2), 29-40. DOI:10.3917/rfla.192.0029.

Cambridge Assessment International Education. (2017). *Bilingual learners and bilingual education*. <https://www.cambridgeinternational.org/Images/271190-bilingual-learners-and-bilingual-education.pdf> (viimati vaadatud 09.12.2023).

Center for Applied Linguistics. (2011). *Directory of Foreign Language Immersion Programs in U.S. Schools*. <https://webapp.cal.org/Immersion/> (viimati vaadatud 10.03.2024).

Cervantes-Soon, C. G. (2014). A Critical Look at Dual Language Immersion in the New Latin@ Diaspora. *Bilingual Research Journal*, 37(1), 64-82. DOI:10.1080/15235882.2014.893267.

Chang, J-C., Yeh, Y-M., Chen, S-C. & Hsiao, H-C. (2011). Taiwanese technical education teachers' professional development: An examination of some critical factors. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 165-173. DOI:10.1016/j.tate.2010.07.013.

Clegg, J. (2007). Analysing the language demands of lessons taught in a second language. *Volumen Monográfico*, 113-128. https://www.researchgate.net/publication/28211154_Analysing_the_Language_Demands_of_lessons_taught_in_a_second_language (viimati vaadatud 27.12.2023).

Coldwell, M. (2017). Exploring the influence of professional development on teacher careers: A path model approach. *Teaching and Teacher Education*, 61, 189-198. DOI:10.1016/j.tate.2016.10.015.

Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of educational research*, 77(1), 113-143. DOI:10.3102/003465430298563.

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press. DOI:10.1017/9781009024549.

Danyliuk, I. V., Kozytska, I. V. & Morozova-Larina, O. I. (2017). Coping-strategies and self-esteem. Science and Education a New Dimension. *Pedagogy and Psychology*, 55(127)., 63-65. <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/03/Coping-strategies-and-self-esteem-I.-V.-Danyliuk-I.-V.-Kozytska-O.-I.-Morozova-Larina.pdf> (viimati vaadatud 15.05.2024)

Darling-Hammond, L. (2003). Keeping Good Teachers Why It Matters, What Leaders Can Do. *Educational Leadership*, 60(8), 6-13.
https://www.researchgate.net/publication/242663183_Keeping_Good_Teachers_Why_It_Matters_What_Leaders_Can_Do (viimati vaadatud 29.03.2024).

Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. DOI:10.3102/0013189X08331140.

Dong, Y. & Li, P. (2020). Psychology of Learning and Motivation. Language experiences and cognitive control: A dynamic perspective. *Academic Press*, 72, 27-52.
DOI:10.1016/bs.plm.2020.02.002.

Easton, L. B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi delta Kappan*, 89(10), 755-761. DOI:10.1177/003172170808901014.

European Commission. (2013). Supporting teacher competence development. For better learning outcomes. *Education and Training*. <https://www.id-e-berlin.de/files/2017/09/TWG-Teacher-Competences-final2.pdf> (viimati vaadatud 31.03.2024).

First Peoples' Cultural Council. (2018). *Language Immersion*. https://fpcc.ca/wp-content/uploads/2020/08/Fact_Sheet__5_Language_Immersion.pdf (viimati vaadatud 10.03.2024).

Goldman, S. R. (2001). Professional development in a digital age: Issues and challenges for standards-based reform. *Interactive Educational Media*, 2, 19–46.

https://www.researchgate.net/publication/28090768_Professional_development_in_a_digital_age_Issues_and_challenges_for_standards-based_reform (viimati vaadatud 31.03.2024).

Haggag, M. (2018). Assessing Core Didactic Competencies of Pre-service English Language Teachers During Practicum: A European Perspective. *European Scientific Journal* 14(17). DOI:10.19044/esj.2018.v14n17p12.

Hakuta, K. (2009). Encyclopedia of Neuroscience. Bilingualism. *Academic Press*, 173-178. DOI:10.1016/B978-008045046-9.01877-5.

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement. *Routledge*. DOI:10.4324/9780203887332.

Hirsch, E., Emerick, S., Church, K. & Fuller, E. (2007). Teacher Working Conditions Are Student Learning Conditions: A Report on the 2006 North Carolina Teacher Working Conditions Survey. *Center for Teacher Quality*. <https://eric.ed.gov/?id=ED498770> (viimati vaadatud 29.03.2024).

Huitt, W. (2003). A transactional framework of the teaching/learning process. *Educational Psychology Interactive*. <https://www.edpsycinteractive.org/materials/tchlrmnd.html> (viimati vaadatud 21.01.2024).

Härmälä, M. & Barkhanaiyan, A. (2018). L2 students' language-related difficulties in subject classes. *Revue française de linguistique appliquée*, 23(2), 45-58. DOI:10.3917/rfla.232.0045.

IdSurvey. (2020). *Sample Size Calculator*. <https://www.idsurvey.com/en/sample-size-calculator/> (viimati vaadatud 16.04.2024).

Invest in Narva. (2023). *Narva arvudes*. <https://investinnarva.ee/narva-arvudes/> (viimati vaadatud 16.04.2024).

Johnson, S. M., Kraft, M. A. & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39. DOI:10.1177/016146811211401004.

Kallas, K., Tatar, M., Plaan, K., Käger M., Kivistik, K., Salupere, R., Jõgi, A-L. & Eelma, T. (2015). Uuring „Õpetajate täiendusõppe vajadused“. Lõpparuanne. *Balti Uuringute Instituut*. <https://www.ibs.ee/wp-content/uploads/2022/01/Opetajate-taiendusoppe-vajadused-uuringuaruanne.pdf> (viimati vaadatud 12.04.2024).

Kalmus, V. (2020). Analüüsimeetodid. *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/kvalitatiivne-sisuanaluus/> (viimati vaadatud 18.04.2024).

Karimi, F. K. (2014). Didactic Competencies among Teaching Staff of Universities in Kenya. *International Journal of Higher Education* 3(2): 28. DOI:10.5430/ijhe.v3n2p28.

Kolb, D.A. (1984). Experiential Learning: Experiential As the Source Of Learning And Development. *Prentice-Hall*. <https://www.researchgate.net/publication/235701029> (viimati vaadatud 09.08.2024).

Krashen, S. (2021). Explorations in Language Acquisition and Use. *Heinemann*. https://www.researchgate.net/publication/349255011_Explorations_in_Language_Acquisition_and_Use (viimati vaadatud 21.02.2024).

Kurt, S. (2020). Kolb's Experiential Learning Theory & Learning Styles. *Educational Technology*. <https://educationaltechnology.net/kolbs-experiential-learning-theory-learning-styles/> (viimati vaadatud 21.01.2024).

Kutsekoda. (2020). Kutsestandardid: Õpetaja, tase 7. <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/10824233/?nocache=f21d05939c> (viimati vaadatud 04.05.2024).

Lauri, T. & Põder, K. (2024). Kuidas tagada edukas üleminek eesti õppekeelele? *Arenguseire Keskus*. <https://arenguseire.ee/pikksilm/kuidas-tagada-edukas-uleminek-eesti-oppekeelele/> (viimati vaadatud 13.05.2024).

Leithwood, K. & McAdie, P. (2007). Teacher Working Conditions That Matter. *Education Canada*, 47(2), 42-45. <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2007-v47-n2-Leithwood.pdf> (viimati vaadatud 29.03.2024).

Maulana, R., André, S., Helms-Lorenz, M., Ko, J., Chun, S., Shahzad, A., Irnidayanti, Y., Lee, O., de Jager, T., Coetzee, T. & Fadhillah, N. (2021). Observed teaching behaviour in

secondary education across six countries: Measurement invariance and indication of cross-national variations. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 64-95.

DOI:10.1080/09243453.2020.1777170.

May, S. (2016). Bilingual Education: What the Research Tells Us. *Springer International Publishing Switzerland*. DOI:10.1007/978-3-319-02324-3_4-1.

Main, P. (2023). Sociocultural Theory. What is Lev Vygotsky's sociocultural theory, and what is its significance for child development in school? *Structural Learning*.

<https://www.structural-learning.com/post/sociocultural-theory#%20%20~:text=Sotsiokultuuriline%20teooria%20pakub%20seda,%22rohkem%20oskusi%22%20kui%20ise> (viimati vaadatud 21.01.2024).

Metslang, H., Kibar, T., Kitsnik, M., Koržel, J., Krall, I. & Zabrodskaia, A. (2013).

Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolis. Uuringu lõpparuanne. Tallinna Ülikool Eesti Keele ja Kultuuri Instituut.

https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40937/Kakskeelne_ope_vene_oppekeelega_koolis.pdf (viimati vaadatud 29.03.2024).

Morton, T. (2016). Conceptualizing and investigating teachers' knowledge for integrating content and language in content-based instruction. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 4(2), 144-167. DOI:10.1075/jicb.4.2.01mor.

Morton, T. (2018). Reconceptualizing and describing teachers' knowledge of language for content and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 275-286. DOI:10.1080/13670050.2017.1383352.

Moussay, S., Flavier, E., Zimmermann, P. & Méard, J. (2011). Pre-service teachers' greater power to act in the classroom: analysis of the circumstances for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 465-482.

DOI:10.1080/02619768.2011.587117.

Nabhani, M., Nicolas, M. O. & Bahous, R. (2014). Principals' Views On Teachers' Professional Development. *Professional Development in Education*, 40(2), 228-242.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1028764> (viimati vaadatud 31.03.2024).

Nessipbayeva, O. (2012). *The Competencies of the Modern Teacher*.

<https://eric.ed.gov/?id=ED567059> (viimati vaadatud 22.03.2024).

Nord Anglia (2018). What is Bilingual Education? *Nord Anglia School Jakarta*.

<https://www.nordangliaeducation.com/nas-jakarta/news/2018/09/21/what-is-bilingual-education> (viimati vaadatud 09.09.2023).

Nord Anglia, (2022). The Benefits of Bilingual Education. *BVIS HCMC*.

<https://www.nordangliaeducation.com/bvis-hcmc/news/2022/04/02/the-benefits-of-bilingual-education> (viimati vaadatud 09.09.2023).

Nyoni, E. (2018). Instructional interventions used to develop cognitive academic language proficiency in the teaching of a content area subject to English second language learners.

https://www.researchgate.net/publication/338124339_INSTRUCTIONAL_INTERVENTIONS_USED_TO_DEVELOP_COGNITIVE_ACADEMIC_LANGUAGE_PROFICIENCY_IN_THE_TEACHING_OF_A_CONTENT_AREA_SUBJECT_TO_ENGLISH_SECOND_LANGUAGE_LEARNERS (viimati vaadatud 27.12.2023).

Onah, G. G., Usani, H. E., Imona, C. E. & Ololo, J. K. (2020). *Bilingual Education: Types and Theories*. University of Calabar.

https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3599405 (viimati vaadatud 12.11.2023).

Parsons, J. & Beauchamp, L. (2011). Reflecting on Leadership for Learning: Case Studies of Five Alberta Elementary School Principals. *The Alberta Teachers' Association*.

<https://legacy.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/News-Room/2011/COOR-86%20leadership%20for%20learning.pdf> (viimati vaadatud 31.03.2024).

Raik, K., Kostjuevitš, I. & Rootamm-Valter, J. (2013). Subject area teachers' professional competence development needs during the transition to teaching in a second language.

Problems of Education in 21st Century, 57, 111-123. <https://oaji.net/articles/2014/457-1420056959.pdf> (viimati vaadatud 13.04.2024).

Rogers, M. P., Abell, S., Lannin, J., Wang, C-Y., Musikul, K., Barker, D., & Dingman, S. (2007). Effective professional development in science and mathematics education:

Teachers' and facilitators' views. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5(3), 507-532. DOI:10.1007/s10763-006-9053-8.

- Rootalu, K. (2014). Statistilise andmeanalüüsi meetodid. Tunnused ja nende tüübid. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/tunnused-ja-nende-tyybid> (viimati vaadatud 13.04.2024).
- Sancar, R., Atal, D. & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103305. DOI:10.1016/j.tate.2021.103305.
- Sarv, E-S. (i.a.). *Kasvatusteaduse põhimõisteid*. Tallinn: TLÜ. https://www.tlu.ee/opmat/ka/opiobjekt/RKA6004/Kasvatusteaduse_pohimoisteid/habitus_humanistlik_pshhologia.html (viimati vaadatud 09.12.2023).
- Scherzinger, L. & Brahm, T. (2023). A systematic review of bilingual education teachers' competences. *Educational Research Review*, 39(1), 100531. DOI:10.1016/j.edurev.2023.100531.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2013). *Language as a learning tool in subject learning*. <https://rm.coe.int/16806adb7f> (viimati vaadatud 27.12.2023).
- Segarra, R. (2016). Identifying successes of one-way immersion v. two-way immersion programs: An achievement comparison study. *Aurora University ProQuest Dissertations Publishing*. <https://www.proquest.com/openview/2c5f4a23c18cbbdcfc3a222f840b3cf4/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750> (viimati vaadatud 10.03.2024).
- Skinner, B. F. (1985). Cognitive Science and Behaviourism. *British Journal of Psychology*, 79(3), 291-301. DOI:10.1111/j.2044-8295.1985.tb01953.x.
- Spiteri, M. & Chang Rundgren, S-N. (2017). Maltese primary teachers' digital competence: implications for continuing professional development. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 521-534. DOI:10.1080/02619768.2017.1342242.
- Starkey, L., Yates, A., Meyer, L. H., Hall, C., Taylor, M., Stevens, S., & Toia, R. (2009). Professional development design: Embedding educational reform in New Zealand. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 181-189. DOI:10.1016/j.tate.2008.08.007.

Strömpl, J. (2014). *Andmekogumismeetodid: Juhtumiuurimus*.

<http://samm.ut.ee/juhtumiuurimus> (viimati vaadatud 16.04.2024).

Strömpl, J. (2020). Kvalitatiivse uuringu alused. *Üldmetodoloogilised küsimused*.

<https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/uldm Metodoloogilisi-kusimusi/> (viimati vaadatud 18.04.2024).

Šuťáková, V. (2017). Didaktické kompetencie učiteľa v edukačnej praxi (Didactic competences of the teacher in educational practice). *Edukácia*, 2(1), 303–312.

<https://www.upjs.sk/app/uploads/sites/7/2022/09/Sutakova.pdf> (viimati vaadatud 04.05.2024).

Taborek, J., Syrymbetova, L. S. & Zhuman, A. K. (2019). The main concepts of the research „Methodology of adapting the best international practices of bilingual education to the condition of Kazakhstani trilingual education“.

https://www.researchgate.net/publication/349212917_The_main_concepts_of_the_research_Methodology_of_adapting_the_best_international_practices_of_bilingual_education_to_the_condition_of_Kazakhstani_trilingual_education (viimati vaadatud 09.12.2023).

Tartu Ülikool. (2024, 19. mai). Juhendid e-õppe kasutamiseks. *LimeSurvey ülevaade*.

<https://sisu.ut.ee/juhendid/limesurvey-ylevaade/>.

The Wing Institute. (n.d.). *Teacher Competencies*. <https://www.winginstitute.org/quality-teachers-compentencies> (viimati vaadatud 22.03.2024).

Tsvetkova, M. (2017). The cognitive approach as a challenge in foreign language teaching. *Studies in Linguistics Culture and FLT*, 1: 125-135. DOI:10.46687/SILC.2016.v01.012.

Täht, K., Konstabel, K., Kask, K., Rannikmäe, M., Rozgonjuk, D., Schults, A., Soobard, R., Tõugu, P. & Vaino, K. (2018). Eesti ja vene õppekeele koolide 15-aastaste õpilaste teadmiste ja oskuste erinevuse põhjuste analüüs. Tartu Ülikool.

https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/pisa_ev_raport_0507_006.pdf (viimati vaadatud 17.05.2024).

UNESCO. (2010). Methodological Guide for the Analysis of Teacher Issues. Teacher Training Initiative for Sub-Saharan Africa (TISSA). *UNESCO Publishing*.

<https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2021->

10/methodological_guide_for_the_analysis_of_teacher_issues_-_2010.pdf (viimati vaadatud 29.03.2024).

UNESCO. (2014). Teaching and Learning: Achieving Quality for All. EFA Global Monitoring Report, 2013-2014. *UNESCO Publishing*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225654> (viimati vaadatud 29.03.2024).

UNESCO. (2019). Teacher Policy Development Guide – English. Chapter 3: Dimensions. *UNESCO Publishing*.
<https://www.open.edu/openlearncreate/mod/oucontent/view.php?id=149012> (viimati vaadatud 29.03.2024).

Van Veen, K., Zwart, R. C., & Meirink, J. (2011). What makes teacher professional development effective? A literature review. *Teaching and Teacher Education*.
https://www.researchgate.net/publication/284483725_What_makes_teacher_professional_development_effective_A_literature_review (viimati vaadatud 31.03.2024).

Vovdenko, N. (2024). Narva pöördumine Haridus- ja Teadusministeeriumi poole. *Õpetajate Leht*. <https://opleht.ee/2024/04/narva-poordumine-haridus-ja-teadusministeeriumi-poole/> (viimati vaadatud 16.04.2024).

Wright, W. E., Boun, S. & García, O. (2015). *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Wiley Blackwell.
https://www.academia.edu/64379239/The_Handbook_of_Bilingual_and_Multilingual_Education (viimati vaadatud 09.12.2023).

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool.

ÕIGUSAKTID

Põhikooli riiklik õppekava. (2011). RT I, 14.01.2011, 1.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/120092011009?leiaKehtiv>

ANDMED

EHIS – Eesti Hariduse Infosüsteem.

<https://www.ehis.ee/>

Haridussilm.

<https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridustootajad/opetajad>

HTM - Haridus- ja Teadusministeerium.

<https://www.hm.ee/>

Narva Linnavalitsus.

<https://www.narva.ee/ru/uldinfo>

LISAD

Lisa 1. Eestikeelne ankeet Narva linna koolide esimese kooliastme õpetajatele

Lugupeetud õpetaja!

Olen TÜ Narva kolledži sotsiaalteaduskonna magistrant Aljona Iljina. Kirjutan lõputööd teemal „Narva linna koolide esimese kooliastme õpetajate valmisolek eesti keeles õpetamiseks“.

Palun teie abi oma magistritöö uuringu läbiviimiseks. Olge head, vastake minu ankeedi küsimustele.

Vastused on konfidentsiaalsed ning saadud andmeid kasutatakse üldistatud kujul.

Ette tänades

Aljona Iljina

TÜ Narva kolledži magistrant

aljonailjina96@gmail.com

Üldised andmed vastaja kohta

1. Millises koolis Te õpetate?

(Palun märkige õige vastus)

- Narva Kesklinna Kool
- Narva Kreenholmi Kool
- Narva Soldino Kool
- Narva Pähklimäe Kool
- Narva 6. Kool
- Narva Paju Kool
- Narva Keeltelütseum
- Narva Õigeusu Gümnaasium

2. Millistes klassides Te õpetate?

(Kirjutage kõik klassid, millistes te õpetate, nt 1, 2 ... jne)

- _____ (minu vastus)

Lisa 1 järg

3. Mis või milliseid kooliaineid Te õpetate?

(Saab märkida mitut vastust)

- Eesti keel
- Inglise keel
- Vene keel
- Matemaatika
- Loodusõpetus
- Inimeseõpetus
- Kehaline kasvatus
- Kunst
- Muusika
- Tööõpetus
- _____ (minu vastus)

4. Milline on Teie töökogemus õpetajana?

(Märkige täisaastad, kui alla aasta – siis mitu kuud)

- _____ (minu vastus)

5. Mis keeles Te õpetate?

(Saab märkida mitut vastust)

- Eesti keeles
- Vene keeles
- Inglise keeles
- _____ (minu vastus)

6. Mis on Teie emakeel?

- Eesti keel
- Vene keel
- _____ (muu vastus)

Lisa 1 järg

Õpetaja teadmised ja oskused

7. Hinnake allpool loetletud enda teadmisi ja oskusi eesti keeles õpetamise seisukohalt.

(Märkige igal real üks vastus)

Pädevuste näitajad	Oskan väga hästi	Oskan üsna hästi	Oskan mingil määral	Natuke oskan
Tunni sissejuhatava osa läbiviimine				
Õpilasele individuaalne lähenemine				
Koduste tööde kontrollimine ja hindamine				
Õpilase/õpilaste iseseisva töö korraldamine tunnis				
Arusaamatuks jäänud seletamine				
Tunni lõpetamine				
Kokkuvõtte tegemine				
Õpitu kordamine ja kinnistamine				
Uue materjali õpetamine				
Aktiivsete õppemeetodite kasutamine				
Näitlike õppevahendite koostamine				
Tunni kava koostamine				
Korra ja distsipliini hoidmine				
Tunni korraldus (st kõik toimub õiges rütmis ja tempos)				
Ainetunni eesmärgi püstitamine				

Lisa 1 järg

Õpetaja professionaalne areng

8. Hinnake enda jaoks täiendõppe vajalikkust allpool loetletud kompetentside järgi eesti keeles õpetamise seisukohalt.

Pädevuste näitajad	Pean väga oluliseks	Pigem pean oluliseks	Pigem ei pea oluliseks	Ei pea oluliseks
Tunni sissejuhatava osa läbiviimine				
Õpilasele individuaalne lähenemine				
Koduste tööde kontrollimine ja hindamine				
Õpilase/õpilaste iseseisva töö korraldamine tunnis				
Arusaamatuks jäänud seletamine				
Tunni lõpetamine				
Kokkuvõtte tegemine				
Õpitu kordamine ja kinnistamine				
Uue materjali õpetamine				
Aktiivsete õppemeetodite kasutamine				
Näitlike õppevahendite koostamine				
Tunni kava koostamine				
Korra ja distsipliini hoidmine				
Tunni korraldus (st kõik toimub õiges rütmis ja tempos)				
Ainetunni eesmärgi püstitamine				

Lisa 1 järg

9. Hinnake järgmisi enesetäiendamise meetodeid, millist neist Teie peate enda jaoks kõige tõhusamaks?

Enesetäiendamise meetodid	Pean väga tõhusaks	Pigem pean tõhusaks	Pigem ei pea tõhusaks	Ei pea üldse tõhusaks
Artiklite kirjutamine pedagoogilistel või erialastel teemadel				
Ümberõpe, lisaeriala omandamine				
Mentorlus ja nõustamine				
Iseseisev õppevara väljatöötamine				
Mitteformaalsed arutelud kolleegidega				
Erialase kirjanduse lugemine				
Eestisisene projektikoostöö				
Rahvusvaheline projektikoostöö				
Osalemine töögruppides ja uurimisrühmades				
Tunnivaatlus ja vastastikune tagasiside				
Teiste koolide külastused välismaal				
Õpetajate professionaalsete võrgustike ja ainelitute tegevuses osalemine				
Teiste koolide külastused Eestis				
Iseseisev töö õppematerjalidega				
Praktilised ülesanded õpitud oskuste rakendamiseks tunnis				
Aktiivõppe koolitused				
Teoreetilised koolitused				
Auditoorne töö (loengud, seminarid)				
Veebipõhine kursus/koolitus				
Pikaajalised koolituskursused (üle 160 tundi)				
Mitmepäevased koolivälised koolitused (kuni 160 tundi)				
Hariduskonverentsid				
Paari-päevased koolivälised koolitused				
1-päevased koolivälised koolitused				
Lühiajaline sisekoolitus/seminar/infopäev koolis				
Süstemaatilised arutelud ja kogemuste vahetamine kolleegidega koolis				

Lisa 1 järg

10. Kuivõrd Teie enda hinnangul takistab Teid eesti keeles õpetamist ebapiisav eesti keele oskus?

- Takistab suuremal määral
- Pigem takistab
- Pigem ei takista
- Üldse ei takista

11. Millist eesti keele täiendkoolitust Teie vajaksite eesti keeles õpetamise toetamiseks?

- Oma õpetatavate ainete ehk erialast keelekursust
- Pedagoogikavaldkonna keelekursust
- Üldist keelekursust, mis pole erialale ega kutsele suunatud

12. Kuidas on Teie arvates kõige paremini toetada õpetajat, kes alles kavatseb eesti keeles õpetama hakata?

(Kirjutage palun oma kogemusest need, kes alles alustasid eesti keeles õpetamist, olles varem õpetanud mõnes teises keeles)

Aitäh uuringus osalemise eest!

Lisa 2. Venekeelne ankeet Narva linna koolide esimese kooliastme õpetajatele

Уважаемый учитель!

Я – Алёна Ильина, студентка магистратуры социальных наук Нарвского колледжа ТУ.
Пишу дипломную работу на тему «Готовность учителей первой школьной ступени школ города Нарвы к преподаванию на эстонском языке».

Прошу вашей помощи в проведении исследования своей магистерской работы. Будьте добры, ответьте, пожалуйста, на вопросы моей анкеты.

Ответы носят конфиденциальный характер, а полученные данные используются в обобщенном виде.

Заранее благодарю!

Алёна Ильина

магистрант Нарвского колледжа ТУ

aljonailjina96@gmail.com

Общие данные об ответчике

13. В какой школе Вы преподаёте?

(Выберите, пожалуйста, один из следующих ответов)

- Нарвская Кесклиннаская школа
- Нарвская Кренгольмская школа
- Нарвская Солдинаская школа
- Нарвская Пяхклияэская школа
- Нарвская 6. школа
- Нарвская Паю школа
- Нарвский Языковой лицей
- Нарвская Православная гимназия

14. В каких классах Вы преподаёте?

(Напишите, пожалуйста, все классы, в которых Вы преподаёте, например 1, 2 ... итд)

- _____ (мой ответ)

Lisa 2 järg

15. Какие предметы Вы преподаёте?

(Отметьте все подходящие варианты)

- Эстонский язык
- Английский язык
- Русский язык
- Математика
- Природоведение
- Человеческое общество
- Физическая культура
- Искусство
- Музыка
- Труд
- _____ (мой ответ)

16. Какой у Вас опыт работы учителем?

(Укажите, пожалуйста, полные годы, если меньше года, тогда сколько месяцев)

- _____ (мой ответ)

17. На каком языке Вы сейчас преподаёте?

(Отметьте все подходящие варианты)

- Эстонском языке
- Русском языке
- Английском языке
- _____ (мой ответ)

18. Какой Ваш родной язык?

- Эстонский язык
- Русский язык
- _____ (другое)

Lisa 2 järg

Знания и навыки учителя

19. Оцените, пожалуйста, свои знания и умения, перечисленные ниже, с точки зрения преподавания на эстонском языке.

(Отметьте в каждой строчке один ответ)

Показатели компетенций	Умею очень хорошо	Умею достаточно хорошо	Умею в какой-то степени	Немного умею
Проведение вступительной части урока				
Индивидуальный подход к ученику				
Проверка и оценка домашних заданий				
Организация самостоятельной работы учащегося/учащихся на уроке				
Объяснение непонятого				
Завершение урока				
Подведение итогов				
Повторение и закрепление изученного				
Преподавание нового материала				
Использование активных методов обучения				
Составление наглядных учебных пособий				
Составление плана урока				
Поддержание порядка и дисциплины				
Организация урока (т.е. всё происходит в правильном ритме и темпе)				
Постановка цели урока				

Lisa 2 järg

Профессиональное развитие учителя

20. Оцените, пожалуйста, необходимость дополнительного обучения для себя по перечисленным ниже компетенциям с точки зрения преподавания на эстонском языке.

Показатели компетенций	Умею очень хорошо	Умею достаточно хорошо	Умею в какой-то степени	Немного умею
Проведение вступительной части урока				
Индивидуальный подход к ученику				
Проверка и оценка домашних заданий				
Организация самостоятельной работы учащегося/учащихся на уроке				
Объяснение непонятого				
Завершение урока				
Подведение итогов				
Повторение и закрепление изученного				
Преподавание нового материала				
Использование активных методов обучения				
Составление наглядных учебных пособий				
Составление плана урока				
Поддержание порядка и дисциплины				
Организация урока (т.е. всё происходит в правильном ритме и темпе)				
Постановка цели урока				

Lisa 2 järg

21. Оцените, пожалуйста, следующие методы самосовершенствования, какие из них Вы считаете наиболее эффективными для себя?

Методы самосовершенствования	Считаю очень эффект.	Скорее считаю эффект.	Скорее не считаю эффект.	Вообще не считаю эффект.
Написание статей на педагогические и профессиональные темы				
Переобучение, приобретение дополнительной специальности				
Менторство и консультирование				
Самостоятельная разработка учебного материала				
Неформальные обсуждения с коллегами				
Чтение профессиональной литературы				
Проектное сотрудничество в Эстонии				
Международное проектное сотрудничество				
Участие в рабочих группах и исследовательских группах				
Наблюдение за уроком и взаимная обратная связь				
Посещение других школ за рубежом				
Участие в деятельности профессиональных сетей учителей и предметных объединений				
Посещение других школ в Эстонии				
Самостоятельная работа с учебными материалами				
Практические задания для применения полученных навыков на уроке				
Тренинги активного обучения				
Теоретические тренинги				
Аудиторная работа (лекции, семинары)				
Онлайн-курс/тренинг				
Долгосрочные курсы (более 160 часов)				

Методы самосовершенствования	Считаю очень эффект.	Скорее считаю эффект.	Скорее не считаю эффект.	Вообще не считаю эффект.
Многодневные внешкольные курсы (до 160 часов)				
Образовательные конференции				
Двухдневные внешкольные курсы				
Однодневные внешкольные курсы				
Краткосрочное внутреннее обучение/ семинар/ инфодень в школе				
Систематические обсуждения и обмен опытом с коллегами				

22. Насколько, по Вашему мнению, недостаточное знание эстонского языка мешает Вам преподавать на эстонском языке?

- Мешает в большей степени
- Скорее мешает
- Скорее не мешает
- Совершенно не мешает

23. Какой дополнительный курс эстонского языка Вам необходим для поддержки преподавания на эстонском языке?

- Языковой курс по преподаваемым Вам предметам, то есть профессиональный языковой курс
- Языковой курс педагогической области
- Общий языковой курс, не ориентированный на профессию или специальность

24. Как, по Вашему мнению лучше всего поддержать учителя, который только планирует начать преподавать на эстонском языке?

(Напишите, пожалуйста, о своём опыте, если Вы стали преподавать на эстонском языке, ранее преподавая на другом языке (что Вас радует, а что огорчает))

Aitäh uuringus osalemise eest!

Lisa 3. Kaaskiri Narva linna koolide direktoritele kahes keeles

Eesti keeles:

Tere, lp ... (nimi perekonnanimi)!

Olen TÜ Narva kolledži sotsiaalteaduskonna magistrant Aljona Iljina. Kirjutan lõputööd teemal „Narva linna koolide esimese kooliastme õpetajate valmisolek eesti keeles õpetamiseks“.

Palun teie abi oma magistritöö uuringu läbiviimiseks. Olge head, jagage palun minu ankeet kõigi õpetajate vahel, kes töötavad 1., 2. ja 3. klassides. Ankeedi täitmise tähtaeg on 23.03.2024.

Vastused on konfidentsiaalsed ning saadud andmeid kasutatakse üldistatud kujul.

Ankeedi link eesti keeles: <https://survey.ut.ee/index.php/427671?lang=et>

Ankeedi link vene keeles: <https://survey.ut.ee/index.php/227297?lang=ru>

Ette tänades

Aljona Iljina

TÜ Narva kolledži magistrant

aljonailjina96@gmail.com

Vene keeles:

Здравствуйте, ув ... (имя фамилия)!

Я - Алёна Ильина, студентка магистратуры социальных наук Нарвского колледжа ТУ. Пишу дипломную работу на тему "Готовность учителей первой школьной ступени школ города Нарвы к преподаванию на эстонском языке".

Прошу вашей помощи в проведении исследования своей магистерской работы. Будьте добры, распространите, пожалуйста, мой опросник среди всех учителей, работающих в 1., 2., и 3. классах. Срок заполнения анкеты 23.03.2024.

Ответы носят конфиденциальный характер, а полученные данные будут использованы в обобщенном виде.

Ссылка анкеты на эстонском языке: <https://survey.ut.ee/index.php/427671?lang=et>

Lisa 3 järg

Ссылка анкеты на русском языке: <https://survey.ut.ee/index.php/227297?lang=ru>

Заранее благодарю за помощь!

Алёна Ильина

магистрант Нарвского колледжа ТУ

aljonailjina96@gmail.com

Lisa 4. Andmed ja andmetöötlus (elektrooniline lisa)

Esitatud täiendavalt failina