

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Humanitaar- ja sotsiaalsainete õpetamine põhikoolis õppekava

Anastassia Tšumakova
ÕPETAJATE ARVAMUSED EESTIKEELSELE ÕPPELE ÜLEMINEKU ESIMESE AASTA
KOHTA 4. KLASSIDES
Bakalaureusetöö

Juhendaja: nooremlektor Tiia Krass

Tartu 2025

Kokkuvõte

Õpetajate arvamused eestikeelsele õppele ülemineku esimese aasta kohta 4. klassides

Bakalaureusetöö eesmärk oli selgitada välja 4. klassi õpetajate arvamused eestikeelsele õppele ülemineku esimese aasta kohta. Uuring keskendus õpetajate valmisolekule, õpetamismeetoditele ja ette tulnud raskustele. Andmete kogumiseks osalesid neli 4.klassi õpetajat poolstruktureeritud intervjuudes. Tulemused näitasid, et õpetajate kohanemine üleminekul eesti keelele oli individuaalne ja sõltus nende eelnevast keeleoskusest, saadud toetusest ja õpikeskkonnast. Õpetajad arvasid, et kaasavad õpetamismeetodid, diferentseerimine ning digitaalsete ja visuaalsete abivahendite kasutamine olid kasulikud õpetamisvõtted õpilaste keelelise arengu edendamiseks. Väljakutseid pakkusid eelkõige õpilaste keeletasemete varieeruvus, keeleõppematerjalide puudus ja õpetajate töökoormuse suurenemine.

Võtmesõnad: eestikeelne õpe, keeleline üleminek, õpetaja kogemused, õpetamisvõtted, väljakutsed

Abstract

Teachers' Opinions of the First Year Transition to Estonian Language Instruction in Grade 4

The bachelor's thesis aimed to find out 4th-grade teachers' opinions of the first year transitioning to Estonian language instruction. The study focused on teacher readiness, teaching methods and difficulties encountered. Data was collected through semi-structured interviews with four 4th-grade teachers. The results showed that the teachers' adaption during the transition to Estonian was individual and depended on their previous knowledge of the language, the support received and the learning environment. The teachers believed that inclusive teaching methods, differentiation, and the use of digital and visual aids were all useful techniques for promoting students' linguistic advancement. The most common challenges were students' varied language levels and lack of suitable learning materials.

Keywords: Estonian-language instruction, language transition, teachers' opinions, teaching strategies, challenges

Sisukord

| | |
|---|----|
| Kokkuvõte | 2 |
| 1. Teise keele õpetamise mõiste ja omandamise meetodid | 5 |
| 1.1 Kommunikatiivse keeleõpe | 6 |
| 1.2 Keelekümblus | 7 |
| 1.3 LAK-õpe | 7 |
| 2. Eestikeelsele õppele üleminek Eesti haridussüsteemis | 8 |
| 2.1 Eestikeelsele õppele ülemineku eesmärk ja väljakutsed | 8 |
| 2.2 Õpetajate roll ja valmisolek eestikeelsele õppele üleminekuks | 9 |
| 2.3 Uurimisprobleem ja uurimiseesmärk | 11 |
| Metoodika | 12 |
| Valim | 13 |
| Andmekogumine | 13 |
| Andmeanalüüs | 14 |
| Tulemused | 15 |
| Arutelu | 19 |
| Tänuõnad | 22 |
| Autorluse kinnitus | 22 |
| Kasutatud kirjandus: | 23 |
| LISAD | 26 |
| Lisa 1: Õpetajate nõusoleku vorm | |
| Lisa 2. Tabel 1. Õpetajate taustaandmed | |
| Lisa 3. Joonis 1. Uurimisküsimused ja kategooriate moodustumine | |
| Lisa 4. Kodeerimise ja kategoriseerimise näide | |
| Lisa 5: Intervjuukava eesti keeles | |
| Lisa 6: Intervjuukava vene keeles | |

Sissejuhatus

Eesti haridussüsteemis kavandatud üleminek eestikeelsele õppele on haridusvaldkonnas üks olulisemaid ja aktuaalsemaid reforme, mille eesmärk on saavutada kõigi koolide üleminek eestikeelsele õppele aastaks 2035 (Haridus- ja Teadusministeerium, 2023). Muutus puudutab eelkõige venekeelseid koole, kus seni on haridust antud peamiselt vene keeles. Ülemineku mõju on kõige tuntavam põhikooli neljandas klassis, kus alates 2024/2025 õppeaastast toimub õppetöö eesti keeles.

Rahvusvahelised uuringud rõhutavad, et õpetajate professionaalne areng ja toetussüsteemid on selliste reformide edukuse seisukohalt üliolulised. OECD (2021) uuring toob esile, et õpetajate valmidus sõltub koolitustest, professionaalsest toest ning kvaliteetsete õppematerjalide kättesaadavusest. Keelekümblusprogrammide varasemad kogemused on kinnitanud, et õpilaste keelelise ja akadeemilise arengu toetamiseks on vaja rakendada teadlikult valitud meetodikaid, mis arvestavad nii keelelist kui ka ainealast arengut (Genesee, 2008; Coady, Harper & de Jong, 2016).

Eesti kontekstis on õpetajate valmisolek keelelise ülemineku ajal olulise tähtsusega. Eestis läbiviidud uuringud, sealhulgas Evelina Anistsenko (2024) ja Diana Memberg (2022), on näidanud, et õpetajate pidev professionaalne areng, täiendkoolitused ning kohandatud meetodikate rakendamine on edukaks eestikeelsele õppele üleminekuks hädavajalikud. Integratsiooni Sihtasutuse aruanded (2019) on toonud esile Ida-Virumaa koolide ees seisvad väljakutsed, rõhutades mitmekeelse keskkonna spetsiifikat ja vajadust pakkuda õpetajatele pidevat toetust. Eestikeelsele õppele üleminek toob endaga kaasa mitmeid unikaalseid probleeme, mis on seotud piirkonna keelelise koosseisuga, sest keelekeskkonna toetuseta on eesti keele omandamine keeruline. Paljudes koolides on ka probleeme õpetajate eesti keele oskuse ning nende nõuetele vastava kvalifikatsiooniga. „Eestikeelsele õppele ülemineku tegevuskava 2022–2030“ seletuskirjas rõhutatakse, et Ida-Virumaa õpetajad vajavad sihipärast tuge nii keeleõppes kui ka meetodikas, ning et piirkonna keelelise eripära tõttu tuleb seal rakendada eraldi toetavaid lahendusi (HTM, 2022).

Uurimus keskendub põhikooli neljanda klassi õpetajate kogemustele eestikeelsele õppele ülemineku esimesel aastal. Ülemineku aluseks on Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse ning teiste seaduste muutmise seadus, mis võeti vastu 12. detsembril 2022. Seaduse § 21 kohaselt peab

Eestis toimuva põhikooli ja gümnaasiumi õppekeeleks olema eesti keel (PGS muutmise seadus, 2022). Keelepoliitiline otsus on seotud vajadusega vähendada hariduslikku kihistumist ja suurendada lõimumist ühiskonnas. Uuringud on näidanud, et ühetaolise õppekeele kasutamine aitab tugevdada sotsiaalset võrdsust ja toetab vähemusõpilaste integratsiooni (Heugh 2011; Pulinx, Van Avermaet & Agirdag 2017). Seega on õpetajate kogemused ja valmisolek reformi edukuse seisukohast keskse tähtsusega.

Uurimisprobleemiks on asjaolu, et seni puuduvad andmed õpetajate arvamuste ja kogemuste kohta reformi esimesel aastal 4. klassis. Oluline on teada saada, kuidas õpetajad on oma arvates toime tulnud, millised kogemused on neil meetodite kasutamisel ja millised väljakutsed on neid saatnud. Uus teadmine võiks pakkuda ideid reformi teostavale õpetajaskonnale ja toetada nende professionaalset arengut reformi läbiviimisel, et tagada selle jätkusuutlikkus Eesti hariduskontekstis. Uurimistöö eesmärk on selgitada välja 4. klassi õpetajate arvamused eestikeelsele õppele ülemineku esimese aasta kohta.

Teoreetiline ülevaade

1. Teise keele õpetamise mõiste ja omandamise meetodid

Teine keel (L2) on keel, mida inimene õpib pärast oma emakeelt (L1) ja mida ta kasutab erinevates kontekstides, näiteks suhtlemisel, õppimisel ja tööl (Ellis, 1997). Krashen(1982) eristab teise keele omandamist ja teise keele õppimist. Teise keele omandamine on loomulik ja intuiitiivne protsess, mis toimub siis, kui inimene on sihtkeelega pidevas kontaktis. Teise keele õppimine on seevastu teadlik ja struktureeritud protsess, mille käigus õpitakse ja harjutatakse keele reegleid. Teise keele õppimist mõjutavad mitmed tegurid, sealhulgas õppija motivatsioon, varasem keeleõpikogemus ning keelekeskkonna toetus, mis kõik aitavad kaasa keelelise kompetentsi kujunemisele formaalses õppeprotsessis (Cummins, 2000). Cummins (2000) jagab ka keeleoskuse kahte tasandisse: põhiline inimeste vaheline suhtluspädevus (BICS) ja kognitiivne akadeemiline keelepädevus (CALP). Kui vestluskeel paraneb kiiresti ja võimaldab igapäevast suhtlemist, siis akadeemiline keel, mis on vajalik keeruliste tekstide ja teaduslike mõistete mõistmiseks, nõuab sügavamalt õppimist ja võib võtta viis kuni seitse aastat. (Cummins, 2000)

Mitmekeelse õpikeskkonna tõhusaks toetamiseks on vaja ka sotsiaalseid ja kognitiivseid lähenemisviise. Lähenemisviis tähendab selles töös teoreetilist raamistikku või vaatenurka, mille kaudu mõistetakse keeleõppeprotsessi ja valitakse sobivad toetavad strateegiad (Oxford, 2017). Sotsiaalne lähenemine keeleõppele rõhutab koostöise õppimise tähtsust: õppija keeleoskus kujuneb suhtluses õpetajate ja kaasõpilastega, kes pakuvad keelelist mudelit ja tuge. Kognitiivne lähenemine keskendub aga mõtlemise ja keele seosele, rõhutades näiteks õppija keele teadlikku analüüsi ja tähelepanu keelekasutusele õppimise käigus (Ellis, 2005). Vygotsky (1978) rõhutab, et keele areng toimub kõige tõhusamalt sotsiaalse suhtluse kaudu, kus õpetajad ja kaasõpilased tegutsevad vahendajatena ja aitavad suunata õppijate kognitiivset ja keelelist arengut. Garcia (2009) lisab, et edukas keeleõpe põhineb olemasolevate keeleoskuste integreerimisel uute teadmiste omandamisse ja õppija individuaalsete vajaduste arvestamisel.

1.1 Kommunikatiivse keeleõpe

Kommunikatiivne keeleõpe (Communicative Language Teaching, CLT) on üks levinumaid ja tõhusamaid lähenemisi teise keele õpetamisel, kuna see keskendub keele praktilisele kasutamisele suhtlemisel. Selle lähenemise eesmärk on arendada õppija keeleoskusi, mis võimaldaksid tal osaleda erinevates suhtlussituatsioonides, lähtudes tähenduslikust ja loomulikust keelekasutusest (Richards & Rodgers, 2001). Kommunikatiivne keeleõpe keskendub õppija aktiivsele kaasamisele: keelt kasutatakse suhtlusolukordades probleemide lahendamiseks, arvamuste avaldamiseks ja koostöö tegemiseks. Meetodi peamised põhimõtted on järgnevad:

1. Autentsed suhtlusolukorrad – keelt õpitakse tähenduslikus ja kontekstuaalses raamistikus.
2. Interaktiivsus – õppetöö keskmes on suhtlemine õpetajate ja kaasõpilastega.
3. Keeleosade integreerimine – tähelepanu pööratakse nii suulisele kui ka kirjalikule väljendusele, samuti kuulamis- ja lugemisoskuste arendamisele (Richards, 2006).

Vygotsky (1978) rõhutab, et kommunikatiivse keeleõppe edu aluseks on õppijate sotsiaalne suhtlus, kus nad saavad kasutada keelt loomlikes olukordades ja arendada oma väljendusoskusi. Kaasaegsed uuringud toetavad seda lähenemist, näidates, et aktiivne osalemine ja interaktiivsed õppemeetodid suurendavad keele omandamise efektiivsust. Näiteks toovad Lucas ja Villegas (2010) välja, et tähenduslik ja autentne keelekasutus tugevdab õppija enesekindlust keeles. Lightbown ja Spada (2013) rõhutavad, et tõhus keeleõpe toimub sotsiaalselt tähenduslikus kontekstis, kus õpilased saavad keelt aktiivselt ja eesmärgipäraselt rakendada. Ellise (2003)

sõnul omandavad õppijad keelt tõhusamalt, kui nad saavad osaleda tähenduslikes tegevustes, kus keel ei ole mitte õppe-eesmärk iseeneses, vaid vahend eesmärgi saavutamiseks. See lähenemine toetab õppija keelelise enesekindluse kasvu ning loob eeldused keele kasutamiseks ka väljaspool klassiruumi.

1.2 Keelekümblus

Keelekümblus (Language Immersion) on teise keele õppimisel tõhus meetod. Meetodit defineeritakse kui õpetaja poolt sihipäraselt rakendatud tegevuste süsteemi õpilaste keeleliste ja ainealaste eesmärkide saavutamiseks (Richards & Farrell, 2005). Selle meetodi eesmärk on arendada õpilaste keeleoskust ja ainealaseid teadmisi samaaegselt, õpetades õppeainete sisu sihtkeeles (Baker, 2011). Genesee (2008) rõhutab, et keelekümblusprogrammid võimaldavad õppijatel omandada keelt loomulikus kontekstis, kus seda kasutatakse igapäevase suhtluse ja õppetegevuste osana.

Keelekümblus jaguneb kaheks:

1. Täielik keelekümblus – kõik õppeained õpetatakse sihtkeeles alates varasest kooliastmest.
2. Osaline keelekümblus – osa aineid õpetatakse sihtkeeles, samas kui teised aineained jäävad õppija emakeelsesse (Baker, 2011).

Keelekümbluse eesmärk on saavutada kõrgetasemeline keeleoskus ja samal ajal toetada ka akadeemilise keelepädevuse arengut (Baker, 2011). Cummins (2000) rõhutab, et sellised programmid toetavad õpilaste kognitiivset keeleoskust ja annavad neile võimaluse kasutada keelt igapäevases ja akadeemilises kontekstis. Krashen (1982) väidab, et keelekümblus põhineb arusaamal, et keeleõpe on kõige tõhusam, kui see toimub loomulikus ja tähenduslikus olukorras. Seetõttu kasutatakse keelekümbluse raames mitmesuguseid meetodeid, sealhulgas grupitööd, projektipõhist õpet ja loovust toetavaid ülesandeid.

1.3 LAK-õpe

Lõimitud aine- ja keeleõpe (LAK-õpe, inglise keeles CLIL – *Content and Language Integrated Learning*) ühendab aineõppe ja keeleõppe, pakkudes võimalust õppida keelt, omandades samal ajal ainealaseid teadmisi. Meyer (2010) kirjeldab LAK-õpet kui multidimensionaalset lähenemist, kus keskendutakse eesmärkide, õppematerjalide ja interaktiivsete meetodite kooskõlastamisele. Meyer (2010) kirjeldab CLIL-püramiidi kolme võtmelementi: sisupõhist

lähenemist, kus õppijad omandavad ainealaseid teadmisi ja oskusi; keelelist arendamist, mis keskendub aine omandamiseks vajaliku keele kasutamisele; ning kultuurilist mitmekesisust, mille puhul arvestatakse õpilaste erineva kultuuritaustaga.

Kebbinau (2022) rõhutab, et LAK-õppe efektiivne rakendamine nõuab metoodilist planeerimist ja õpetajate valmisolekut kasutada lõimitud lähenemist. Eestis on LAK-õpet edukalt rakendatud mitmetes koolides, kus õpetajad on läbinud spetsiaalse koolituse (Eesti Keele Instituut, 2023).

Teise keele õpetamine on mitmetasandiline protsess, mis hõlmab nii keele kui ka sisu õpetamist, sotsiaalset suhtlust, kognitiivset arengut ja õppija individuaalsete vajaduste arvestamist (Cummins, 2000; Vygotsky, 1978). Uurimused ja praktikas rakendatud mudelid – nagu kommunikatiivne keeleõpe, keelekümbel ja LAK-õpe – näitavad, et edukas keeleõpe toimub tähenduslikus ja toetavas keskkonnas, kus õppijad saavad keelt kasutada reaalses suhtluses ning arendada ühtaegu nii üldkeeleoskust kui ka akadeemilist pädevust (Baker, 2011; Gibbons, 2002; Coyle, Hood & Marsh, 2010). Tõhus teise keele õpetamine eeldab õpetajalt metoodilist mitmekesisust, valmisolekut lõimitud lähenemiseks ning tugevat teadlikkust keele omandamise psühholoogilistest ja sotsiaalsetest aspektidest (Krashen, 1982; Lucas & Villegas, 2010; García, 2009).

2. Eestikeelsele õppele üleminek Eesti haridussüsteemis

2.1 Eestikeelsele õppele ülemineku eesmärk ja väljakutsed

Eestikeelsele haridusele ülemineku peamine eesmärk on tagada kõigile Eesti lastele juurdepääs kvaliteetsele haridusele, mis toetab nende integreerumist ühiskonda ja laiendab nende tulevase haridus- ja töövõimalusi. See üleminek aitab vähendada hariduslikku ja sotsiaalmajanduslikku segregatsiooni ning tugevdada sotsiaalset ühte kuuluvust (Haridus- ja Teadusministeerium, 2022). Tegevuskava seletuskirjas viidatakse ka OECD PISA uuringu tulemustele, mille kohaselt jäävad vene õppekeelega koolide õpilased eesti keele omandamises umbes ühe õppeaasta võrra maha võrreldes eesti emakeelega õpilastega. See näitab, et kuigi Eesti haridussüsteemi üldist kvaliteeti peetakse rahvusvaheliselt kõrgeks, ei toeta olemasolev süsteem piisavalt eesti keele omandamist mitte-eesti emakeelega laste hulgas (Haridus- ja Teadusministeerium, 2022, lk 6–7). Eestiks puuduvad ka kaasaegsed vene keele õppematerjalid ja Eestis ei ole aastakümneid vene keele õpetamiseks õpetajaid koolitatud (OECD, 2021).

Eestikeelsele õppele üleminekuks algas 2024. aastal lasteaedades ning 1. ja 4. klassis ning see kestab kuni 2030. aastani. Ülemineku toetamiseks on vaja suurendada eesti keele õpetamist kõigil haridusastmetel ning tagada piisavalt eesti keele oskusega haridustöötajaid. (Haridus- ja Teadusministeerium, 2022)

Eestikeelsele õppele üleminekuks kaasnevad raskused ja probleemid. Rahvusvaheline kogemus näitab, et teisele õppekeelele üleminekuks võib põhjustada ajutisi raskusi õpilaste akadeemilistes saavutustes, sest keelebarjäär võib mõjutada õpilaste ainealaste teadmiste omandamist (Cummins, 2000). Lisaks on uuringud näidanud, et mitmekeelse hariduse rakendamine nõuab teadlikku ja sidusat õpetamisviisi, mille puhul õpetajad on varustatud asjakohaste õppevahendite ja koolitusvõimalustega (Coyle, Hood & Marsh, 2010). Eesti kontekstis on oluline tagada, et õpetajad saaksid piisavat toetust, nii meetodilist kui ka psühholoogilist, et nad suudaksid kohaneda muutuva õpikeskkonnaga (Integratsiooni Sihtasutus, 2019).

Edukas reform nõuab mitmekülgset lähenemist. See hõlmab õpetajate koolitamist, õpilaste keelelist toetamist ja juurdepääsu õppimisele toetavatele ressurssidele (Saar, 2019). Selline lähenemisviis võib aidata ülemineku protsessi sujuvamaks muuta ja võimaldada õpilastel ületada keelebarjääri ning keskenduda ainealastele teadmistele. Kitsnik (2019) rõhutab oma uurimuses, et õppeprotsessi toetamiseks on oluline rakendada individuaalseid õppemeetodeid, mis arvestavad õpilaste individuaalseid vajadusi ja keeletaset, kuid arvestavad teise keele omandamise eripäradega. Uuringud on näidanud, et õpetaja teadlikkus keele omandamise protsessidest ning sihipäraselt kohandatud õpetamisstrateegiad mängivad võtmerolli teise keele omandamisel (Gibbons, 2002; Lightbown & Spada, 2013).

2.2 Õpetajate roll ja valmisolek eestikeelsele õppele üleminekuks

Õpetajate ettevalmistus ja roll on teises keeles õppimisele üleminekul võtmetähtsusega ja õpetajad peavad olema valmis rakendama õpetamisemeetodeid, mis toetavad nii keeleõpet kui ka aine õppimist. (Darling-Hammond et al., 2017; Gibbons, 2002; Lucas & Villegas, 2013; Richards & Farrell, 2005). Valmisolekut võib defineerida õpetaja võimet ja soovi omandada ning rakendada teadmisi, oskusi ja hoiakuid, mis on vajalikud tõhusaks õpetamiseks muutuvast keelekeskkonnas (Darling-Hammond jt, 2017). Bandura (1997) rõhutab, et inimese uskumus

oma võimetusse ülesannete täitmisel – tuntud kui enesetõhusus – mõjutab otseselt tema valmisolekut ja motivatsiooni õppida ning õpetada, eriti keerulistes või muutuvates olukordades.

Enesetõhusus on õpetaja usk oma võimesse mõjutada õpilaste õppimist ja arengut vaatamata raskustele (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Keele ja aine õppimise edukas integreerimine nõuab süstemaatilist lähenemist (Echevarria, Vogt & Short, 2017). See hõlmab keele- ja ainealaste eesmärkide kooskõlastamist ning tundide selget struktureerimist. Cummins (2000) rõhutab, et õpetajad peavad keskenduma õpilaste kognitiivsete keeleoskuste arendamisele, et nende keelelist ja akadeemilist arengut toetada. Selline lähenemisviis rõhutab vajadust luua keeleline ja sisuline raamistik, mis võimaldab õpilastel arendada nii suhtluskeelt kui ka akadeemilist keelt, suurendades samal ajal nende emakeelepädevust teise keele õppimise käigus (García, 2009).

Mitmekeelse õpikeskkonna eripära seisneb selles, et õpetajad mitte üksnes ei edasta teadmisi, vaid hõlbustavad ka keeleõpet. See nõuab sügavamalt arusaamist keele omandamise protsessist ja ainesisu õpetamisest. Et õpilased saaksid arendada nii akadeemilise keele oskust kui ka suhtlusoskust ning omandada ainealaseid teadmisi, tuleks keeleõppeprotsessi mitmekeelses õpikeskkonnas toetada ja kontekstualiseerida, mis tähendab, et tuleb samaaegselt keskenduda nii keele kui ainesisu omandamisele (Cummins ja Early, 2011; Coyle, Hood ja Marsh, 2010). Gibbons (2002) leiab, et keele ja ainealase sisu integreerimine nõuab õpetajatelt keeletugistrateegiate teadlikku rakendamist. Õpetajad peaksid leidma sellised õpikäsitlusviisid, mis integreeriksid süstemaatiliselt keeleõppe ja ainepedagoogika, et tagada õppijatele tõhus ja toetatud õpikogemus. Keeleõppe ja ainealase õppe integreerimine (CLIL) avaldab positiivset mõju nii õpilaste keelekasutusele ja kriitilise mõtlemise oskustele Swaini ja Lapkini (2005).

Rahvusvahelised uuringud viitavad sellele, et õpetajate metoodiline ettevalmistus mõjutab oluliselt nende võimet toetada õpilaste keelelist ja akadeemilist arengut (Cammarata & Tedick, 2012; de Jong, 2011; Hattie, 2009). Peamised lähenemisviisid hõlmavad keeleliselt diferentseeritud õpetamist, ülesannete keerukuse järkjärgulist suurendamist, selgete juhiste andmist ja keelekasutuse modelleerimist. Sellised meetodid võimaldavad kohandada keeleõpet vastavalt õpilaste keeleoskuse tasemele ja pakkuda õpilastele järjepidevat toetust (Lucas & Villegas, 2010). Uurimused on näidanud, et õpetajad, kes rakendavad keeleliselt diferentseeritud õpet, suudavad õpilasi efektiivsemalt motiveerida ja toetada, aidates neil keelebarjääridest üle saada (Swain ja Lapkin, 2005).

Baker (2011) rõhutab õpetajate vajadust pidevate koolituste ja refleksiooni järele. Nende toel kohanevad õpetajad teise keele õpetamise eripäradega ning hakkavad rakendama tõenduspõhiseid meetodeid keele ja aine lõimimiseks. Õpetajate teadlikkus keele omandamise protsessist suunab neid sihipäraselt õpilaste teise keele omandamist toetama, mõjutades seega õpilaste edusamme nii keele- kui ka ainealaste teadmiste osas (Genesee, Lindholm-Leary, Saunders ja Christian, 2006). Darling-Hammond jt (2017) rõhutavad ka õpetajate koostöö tähtsust õpikogukonnas, selleks et leida keeleõppeks parimaid viise. Näiteks kinnitavad nad, et koostöös väljatöötatud lähenemisviisid, mille puhul õpetajad jagavad oma kogemusi, suurendavad õpetamise tõhusust ja toetavad ka õpetajate enesekindlust teises keeles õppele ülemineku ajal.

Eesti kontekstis rõhutab Saar (2019), et õpetajate valmisolek sõltub õpetajate professionaalsest arengust, sealhulgas täiendkoolitusest ja praktiliste vahendite pakkumisest. Näiteks on oluline, et õpetajatel oleks juurdepääs õppevahenditele nagu kakskeelsed õppematerjalid ja keeleõpet toetavad digivahendid, mis edendavad integreeritud keele- ja aineõpetust. Samamoodi rõhutab Integratsiooni Sihtasutus (2019), et edukas üleminek eestikeelsele õppele nõuab õpetajate pidevat ja süstemaatilist professionaalset arengut. Kokkuvõtvalt võib väita, et õpetajate metoodiline ettevalmistus, pidev erialane täiendamine, koostöö õpikogukonnas ja sobivate õppematerjalide käepärasus on mitmekeelses õpikeskkonnas edukaks õpetamiseks väga olulised.

2.3 Uurimisprobleem ja uurimiseesmärk

Varasemad uuringud teise keele õppimisest mitmekeelses õpikeskkonnas on pakkunud väärtuslikku teavet, kuidas teises keeles õppimine mõjutab õpilasi ja õpetajaid. Õpetajate valmisolekut mõjutab oluliselt nende usaldusoma võimetusse, mida Bandura (1997) nimetab enesetõhususeks – see määrab ära, kui innukalt ja järjekindlalt õpetaja suudab tegutseda muutuvates tingimustes, nagu näiteks üleminek teise keele õpetamisele. Keelekümblyse kontekstis on Genesee (2008) toonitanud, et selline lähenemine aitab arendada nii keeleoskust kui ka ainealast mõtlemist, kuid see eeldab õpetajalt spetsiifilist ettevalmistust. Samuti leiavad Cummins (2000) ja Baker (2011), et kui õpetaja rakendab sihipäraselt keelelist diferentseerimist ja arvestab õpilaste keeleoskuse tasemega, on tagajärjed edukamad nii keele kui ka aine mõistmise osas.

Eestis on Evelina Aništšenko (2022) ja Diana Memberg (2022) uurinud õpetajate hoiakuid ja valmisolekut eestikeelsele õppele üleminekul. Aništšenko (2022) leidis, et õpetajate valmisolek sõltub peamiselt nende metoodilisest ettevalmistusest ja professionaalsest toetusest. Memberg (2022) rõhutab, et õpetajate professionaalne areng ja metoodiline tugi on kriitilise tähtsusega üldhariduse kvaliteedi parandamisel. Eestikeelsele õppele ülemineku kontekstis on Haridus- ja Teadusministeerium (2022) samuti kinnitanud, et õpetajate toetamine on ülemineku edukuse eeltingimus ning Ida-Virumaa koolides on keelekümbuse ja reformi edukuse tagamiseks vajalik ulatuslik infrastruktuuri tugi.

Õpetajate arvamused ja kogemused on olulised, sest nemad täidavad reformi elluviimisel võtmerolli, aidates ühtlasi ületada keelelisi ja metoodilisi väljakutseid (Darling-Hammond et al., 2017). See uuring on seotud varasemate teadustöödega, kuid keskendub õpetajate kogemustele ja arvamustele eestikeelsele õppele ülemineku esimesel aastal 4. klassis. Bakalaureusetöö uurimisprobleemiks on asjaolu, et eestikeelsele haridusele ülemineku alguses ei ole piisavaid teadmisi sellest, milliseid väljakutseid ja edusamme on õpetajad uudses olukorras kogenud ja kuidas nad on esilekerkinud probleemidega toime tulnud. Uus teadmine võiks pakkuda väärtuslikku teavet Eesti hariduse murrangulisel ajal ning toetada õpetajate professionaalset arengut ja kohanemisvõimet järgmistel eestikeelsele õppele ülemineku aastatel.

Uurimistöö eesmärk on selgitada välja 4. klassi õpetajate arvamused eestikeelsele õppele ülemineku esimese aasta kohta.

Eesmärgi täitmiseks püstitati kolm uurimisküsimust:

1. Kuidas kirjeldavad 4.klassi õpetajad oma valmisolekut toetada õpilasi eestikeelsele õppele üleminekul?
2. Milliseid õppemeetodeid ja lähenemisi rakendavad õpetajad 4. klassi tundides eestikeelse õppe toetamiseks?
3. Milliste väljakutsetega puutusid 4. klassi õpetajad kokku eestikeelsele õppele ülemineku esimesel aastal?

Metoodika

Uurimuses kasutati kvalitatiivset uurimismeetodit, sest eesmärk on mõista põhjalikult õpetajate kogemusi ja arvamusi seoses üleminekuga eestikeelsele õppele. Kvalitatiivne meetod sobib hästi

sellise uurimiseesmärgi täitmiseks, sest see keskendub indiviidide isiklikele kogemustele ja kontekstile, milles nad tegutsevad (Õunapuu, 2014).

Valim

Uurimistöös kasutati sihtvalimit, kuna uurimus keskendus konkreetsele õpetajate rühmale – neile, kes töötavad neljandas klassides, kus toimus üleminek eestikeelsele õppele 2024. aasta 1. septembrist. Sihtvalimi puhul eeldatakse, et osalejad suudavad uuritava teema kohta anda kõige ammendavat infot (Campbell et al., 2020). Õunapuu (2014) rõhutab, et sihtvalim on sobiv valik juhul, kui on vajalik uurida konkreetset nähtust piiratud osalejate rühmas, kes on otseselt seotud uuritava teemaga. Valim koosnes neljast õpetajast, et tagada piisav hulk kvalitatiivseid andmeid kui ka andmete kogumise ja analüüsi teostatavus (Õunapuu, 2014). Kõigi osalejate identiteet jäeti anonüümseks; andmete töötlemisel kasutati õpetajate nimede asemel koode. Samuti selgiti osalejatele uuringu eesmärki ja andmete konfidentsiaalsust ja nende õigusi, et oleks tagatud eetiline lähenemine (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

Uuritavateni jõuti isiklike kontaktide kaudu. Uuringuvalimis olid vene õpetajad erinevatest Eesti koolidest, sealhulgas Ida-Virumaalt, kus keelekeskkond ja tugistruktuurid on sageli ainulaadsed. Uuritavate taustaandmeid illustreerib Tabel 1 (vt Lisa 2). Vastavalt eetika nõuetele koguti osalejatelt kirjalik nõusolek uuringus osalemiseks (vt Lisa 1), milles selgitati, et uuringuandmed on konfidentsiaalsed ja tulemusi esitatakse anonüümsetena. Õpetajad allikirjastasid ka nõusoleku vormi, et nad on uuringu käigust informeeritud.

Andmekogumine

Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega. Poolstruktureeritud intervjuu läbiviimine tähendab, et üldine intervjuukava on eelnevalt ette valmistatud, kuid küsimuste järjekord ja täpsustamine võib intervjuu käigus muutuda vastavalt vestluse kulgemisele (Lepik, 2014). Poolstruktureeritud intervjuu vorm valiti seetõttu, et see võimaldab tasakaalu struktureerituse ja paindlikkuse vahel, jättes ruumi intervjuueeritavate arvamuste ja kogemuste põhjalikumaks väljendamiseks (Kallio et al., 2016). Intervjuukava (vt lisa 5 ja 6) koostati lähtudes uurimisküsimustest ning see keskendus kolmele põhiteemale. Esimene teema käsitles õpetajate ettevalmistust ja kogemusi seoses eestikeelsele õppele üleminekuiga. Selles osas uuriti näiteks, kuidas õpetajad kirjeldavad oma valmisolekut õpilaste toetamiseks ning millistel koolitustel nad

on osalenud, et saada tuge keelelise ülemineku elluviimiseks. Teine teema puudutas õppemeetodeid ning lähenemisi õpilaste keele- ja õpioskuste toetamist. Sealhulgas keskenduti ka õppetöö diferentseerimisele vastavalt õpilaste keeleoskuse tasemele. Kolmas teema keskendus üleminekuperioodil ilmnunud väljakutsetele ning lahendusvõimalustele, sealhulgas uuriti, kuidas on õpetajad kogenud kooli ja kolleegidepoolset toetust.

Andmekogumise kvaliteedi suurendamiseks viidi enne põhiintervjuusid läbi üks prooviintervjuu. Selle eesmärk oli testida intervjuuküsimuste sobivust, kontrollides, kas need on õpetajatele arusaadavad ning kas nende abil on võimalik saada vastused uurimisküsimustele (Virkus, 2016). Prooviintervjuu tulemused ei olnud uuringusse kaasatud, kuna selle eesmärk ei olnud empiiriliste andmete kogumine, vaid meetodika testimine. Selle põhjal toimunud refleksioon viis intervjuuküsimuste osalise ümberjärjestamisele ja ühe täiendava küsimuse lisamisele, et suunata vastajaid paremini uurimisküsimuse sisule keskendumaks.

Intervjuud viidi läbi veebikeskkonnas Zoom. Intervjuud viidi läbi eesti keeles, vajadusel ka vene keeles, et tagada uuritava teema täpne käsitus ning õpetajate mugav eneseväljendus. Intervjuude kestus oli 45–60 minutit, keskmiselt kestis iga intervjuu 35 minutit. Andmekogumise kvaliteedi parandamiseks salvestati intervjuud ja transkribeeriti need hilisemaks analüüsiks. Andmete konfidentsiaalsuse tagamiseks hoitakse salvestisi ja transkriptsioone turvaliselt parooliga kaitstud failides ning need kustutatakse pärast lõputöö valmimist ja kaitsmist. Kõik andmed on anonüümitud ning osalejate isikuid ei ole võimalik tuvastada.

Andmeanalüüs

Uuringus kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi, et selgitada välja 4. klassi õpetajate arvamused eestikeelsele õppele ülemineku esimese aasta kohta. Sisuanalüüs on sobiv meetod, sest see võimaldab intervjuudes väljendatud arvamuste süstemaatilist analüüsi, korduvate teemade tuvastamist ja kogutud andmete kontekstuaalset tõlgendamist (Elo & Kyngäs, 2008).

Andmeanalüüs viidi läbi järgmiste sammude kaupa:

1. Intervjuude transkribeerimine – andmete täpse edastamise tagamiseks transkribeeriti kõik intervjuud sõna-sõnalt. Transkribeerimisel säilitati intervjuude sisuline terviklikkus, kuid eemaldati uuritavaid konkreetsetelt tuvastavaid üksikasjad.
2. Andmete läbivaatamine – transkriptsioonid loeti korduvalt läbi, et saada täielikumalt pilti õpetajate vastustest ja esilekerkivatest teemadest.

3. Kodeerimine – intervjuudest eraldati korduvad mõtted, tähenduslikud fraasid ja põhilised ideed. Koodid määrati vastavalt uurimisküsimustele ja esilekerkivatele teemadele.
4. Kategoriseerimine – kodeeritud andmed rühmitati sarnaste teemade alla, et moodustada põhi- ja alamkategoriaid. Peakategoriad tulenesid osaliselt eelnevalt püstitatud uurimisküsimustest, avatud kodeerimise käigus lisandusid nende alla alamkategoriad, mis ilmnesisid andmetest. Kategoriate tekkimine koodide koondamisel sarnase sisu järgi on välja toodud joonises 1 (vt Lisa 4).
5. Andmete tõlgendamine ja süntees – analüüsi, kuidas erinevad kategoriad on omavahel seotud ning millised on õpetajate peamised kogemused ja arvamused. Tulemuste tõlgendamisel arvestati ka varasemate uuringute tulemusi, et asetada andmed laiemasse teaduslikku konteksti (Nowell, Norris, White & Moules, 2017).

Tekkinud peakategoriad ja alakategoriad vastavalt uurimisküsimustele on välja toodud Lisa 2 joonisel 1.

Tulemused

Uurimistöö eesmärk oli selgitada välja põhikooli 4. klassi õpetajate arvamused eestikeelsele õppele ülemineku esimese aasta kohta. Kvalitatiivse sisuanalüüsi tulemusel sõnastati kolm peakategoriat, mille alla kujunes kokku 11 alakategoriat, vt joonis 1 (Lisa 3).

1. Õpetajate valmisolek ja toetussüsteemid

Esimese uurimisküsimuse *Kuidas kirjeldavad 4.klassi õpetajad oma valmisolekut toetada õpilasi eestikeelsele õppele üleminekul?* alla tekkis neli alakategoriat.

Osalemine koolitustel ja saadud juhised

Analüüs näitas, et õpetajate valmisolek üleminekuks eestikeelsele õppele varieerus märkimisväärselt. See sõltus peamiselt varasemast keeleoskuse tasemest, isiklikust motivatsioonist ning kooli pakutud toetavatest võimalustest. Eriti selgelt ilmnis see Ida-Virumaal töötavate õpetajate vastustes, kus enamik keskkonnast on venekeelne ning eestikeelset tuge, nii keeleliselt kui meetoodiliselt, on sageli vähem. Mitmed õpetajad mainisid, et suvel enne õppeaasta algust tegelesid nad iseseisvalt eesti keele kordamise ja keelekeskkonnaga harjumisega: *Lugesin artikleid ja raamatuid, kuidas õpetada lapsi teises keeles. Mõtlesin ette, millist materjali kasutan ja kuidas harjutan end rääkima pikemalt eesti keeles.* (Õ3) Samas osa õpetajaid toetus oma varasemale kogemusele, näiteks osalemisele LAK-õppe või Smart-

tehnoloogiate koolitustel. Oli ka õpetajaid, kes ei olnud koolitustel osalenud ning pidasid oma ettevalmistust ebapiisavaks: *Ei olnud väga suurt ettevalmistust. Lugesin küll materjale, aga puudusid praktilised kogemused või koolitus, mis oleks mind ette valmistanud. Kool ei pakkunud ka otseselt tuge selles osas.* (Õ1)

Enesekindlus õpetamisel eestikeelses keskkonnas

Õppeaasta jooksul kasvas õpetajate arvates nende enesekindlus märgatavalt. Kui alguses tunti vajadust üksikasjalike tunnikavade järele ja kardeti teha keelelisi vigu, siis kevadeks oli olukord rahulikum: *Praeguseks tunnen end palju paremini kui õppeaasta alguses. Algul oli hirm grammatiliste vigade ees ja tundideks kulus rohkem aega, nüüd tunnen end palju kindlamalt. Minu sõnavara on laienenud ja oskan paremini laste küsimustele vastata.* (Õ4)

Kolleegide ja juhtkonna pakutud toetus

Olulist rolli mängis õpetajate valmisolekul kolleegide ja kooli juhtkonna toetus. *Eesti keele emakeelega kolleegid aitasid mul tunde ette valmistada, parandasid minu tekste ja andsid häid soovitusi, nad jagasid isegi töölehti ja aitasid mul lauseid lihtsustada See andis enesekindlust.* (Õ3) Ka juhtkond pakkus toetust. *Juhtkond korraldas koosolekuid ja võimaldas mul osaleda sisekoolitustel. See andis vähemalt mingitki kindlustunnet, et ma ei ole üks. Samuti olid nad valmis kuulama, kui abi vajasin.* (Õ2)

Õpilaste ja lapsevanemate reaktsioonid ja suhtumine

Õpetajate arvates sõltus õpilaste suhtumine eestikeelsele õppele üleminekusse suurel määral nende keeleoskusest. Hea keeletasemega õpilased kohanesid kiiremini ja osalesid tundides aktiivselt, samas kui nõrgema keeletasemega lapsed olid sageli passiivsemad, vaikisid tundides või kartsid vastata. *Kui õpilased ei saa kõigest aru, siis nad ei julge rääkida. Mõni isegi vaikib terve tunni. Siis pean kasutama pilte ja selgitama mitu korda.* (Õ1) Mõned õpetajad märkisid, et esimestel kuudel oli klassis näha rohkem ebakindlust ja vaikust, kuid aja jooksul harjusid lapsed keelekeskkonnaga ning muutusid julgemaks. *Alguses õpilased olid tagasihoidlikud ja kartsid vigu teha, aga nüüd nad harjusid ja isegi naeravad, kui eksivad. See on juba märk, et nad tunnevad end paremini.* (Õ2)

Õpetajate arvates muutusid ka lapsevanemate reaktsioonid. Osa lapsevanemaid väljendas muret ja kartust, eriti ülemineku alguses, et nende laps ei saa uuest õppekeelest aru. Õpetajad selgitasid vanemate esialgset ettevaatlikkust ja muret sellega, et nad ei mõistnud, kuidas nende lapsed eesti keele õppimisega hakkama saavad. Kui aja jooksul lapsed kohanesid, muutusid ka

lastevanemate hoiakud positiivsemaks ja toetavamaks. Üks õpetaja märkis: *Alguses lapsevanemad kartsid, et laps ei saa eesti keeles hakkama, aga kui nad nägid, et laps tuleb toime, muutus suhtumine toetavamaks.*(Õ4) Oli ka lapsevanemaid, kes küsisid õpetajatelt nõu, kuidas last kodus toetada, ja olid valmis koostööks. *Üks ema tuli rääkima, et tal on raske last aidata, sest eesti keel ei ole ka tema emakeel. Aga ta küsis, mida ta saaks kodus teha. Andsin talle mõned lihtsad harjutused ja soovitasin vaadata koos eestikeelseid saateid.* (Õ3)

2. Tõhusad õpetamisstrateegiad

Teise uurimisküsimuse *Milliseid õppemeetodeid ja lähenemisi rakendavad õpetajad 4. klassi tundides eestikeelse õppe toetamiseks?* alla tekkis 3 alakategooriat:

Diferentseeritud õpetamine ja individuaalne lähenemine

Õpetajad rõhutasid, et keeleliselt mitmekesise klassi puhul on vajalik läheneda õpilastele individuaalselt ja kohandada õppetegevusi vastavalt nende keeleoskusele ja õpitulemustele. Tüüpilised võtted hõlmasid õppijate rühmitamist vastavalt keeletasemele ning erineva raskusastmega ülesannete pakkumist. *Jagasin klassi rühmadesse vastavalt tasemele ja andsin neile ülesandeid, mis sobisid paremini nende keeletasemega. Tugevamad said teha keerulisemaid loovtöid, nõrgemad lihtsustatud harjutusi.* (Õ1)

Keeleõpet toetavate meetodikate kasutamine (visuaalsed vahendid, keelekümblus jm)

Visuaalsete abivahendite kasutamine kujunes üheks keskseks meetodiks, mis aitas õpilasi keeleliselt toetada. Kuna 4. klassi õpilaste keeleoskus on väga erinev, pidasid õpetajad oluliseks kasutada pilte, skeeme, värvilisi esitlusi ja õppevideoid, et selgitada keerulisemaid mõisteid ja sõnavara. *Kuna paljudel lastel on alles algtase, siis ma pean seletama palju läbi piltide ja graafikute. Visuaalid aitavad neil kohe paremini mõista ja julgustavad ka rääkima.* (Õ2) Diferentseerimise osas töid õpetajad välja, et nad kohandavad oma tunde vastavalt õpilaste tasemele ja vajadustele.

Mitmed õpetajad kasutasid keelekümblusvõtteid ja loovat lähenemist õpilaste keeleoskuse arendamiseks. Näiteks rakendati igapäevaseid väljendeid tundides, et harjutada suhtluskeelt: *Kasutan väljendeid nagu 'Palun näita, kuidas sa seda lahendasid', mis aitavad õpilastel harjuda eesti keeles suhtlemisega loomulikus olukorras.* (Õ4)

Õpilaste kaasamise strateegiad (nt grupitöö, rollimängud)

Õpetajad tõid välja, et grupitööd, paaristööd ja mängulised ülesanded aitasid õpilasi aktiivselt kaasata. *Õpilased töötavad meelsasti koos – paaristöö või väike grupitöö aitab neil rohkem rääkida, keelt praktiseerida ja nad tunduvad palju julgemad.* (Õ3) Uuenduslikest meetoditest mainiti ka valgusfoori meetodit. *Kui küsin klassilt, kas nad said kõigest aru, siis nad tõstavad kas punase, kollase või rohelise kaardi. See annab kohe tagasisidet ja ma saan aru, kellele on vaja veel kord selgitada.* (Õ4) Digivahenditest olid populaarsed Quizlet, Opiq ja mõningal määral Kahoot. Neid kasutati eelkõige sõnavara kinnistamiseks ning õpilaste kaasamiseks interaktiivsete ülesannetega. *Kasutan Quizletit kordamiseks – lapsed saavad iseseisvalt harjutada ja kohe näha, kus nad eksisid. See motiveerib neid palju rohkem kui tavaline tööleht.* (Õ2)

3. Peamised väljakutsed ja nende ületamine

Kolmanda uurimisküsimuse *Milliste väljakutsetega puutusid 4. klassi õpetajad kokku eestikeelsele õppele ülemineku esimesel aastal?*

puhul kujunes 3 alakategooriat:

Õpilaste keeletaseme varieeruvus ja sellest tulenevad raskused

Kõige sagedamini mainitud väljakutseks oli õpilaste väga erinev eesti keele oskus, mis sundis õpetajaid pidevalt kohandama nii õppetöö tempot kui ka keelekasutust. Mitmed õpetajad tõid välja, et see aeglustab tunni läbiviimist ja nõuab rohkem aega ettevalmistuseks. *Mul on klassis nii neid, kes saavad kohe kõigest aru, kui ka neid, kes ei julge isegi vastata. Pean pidevalt improviseerima, kuidas seletada asja nii, et kõik aru saaksid.* (Õ2) *Õpilaste tasemete erinevus mõjutab tundide tempot – pean tihti võtma aega, et korrata või selgitada teemat mitmel viisil. See väsitab ka vaimselt.* (Õ4) Väljakutset aitasid õpetajatel ületada visuaalsed ja mitteverbaalsed abivahendid ning kolleegide toetus. *Kui lapsed ei saa jutust aru, kasutan jooniseid või liigutan kätega – peaasi, et sõnum kohale jõuaks.* (Õ3)

Sobivate õppematerjalide ja juhiste puudus

Õpetajad tõid korduvalt esile, et neil ei olnud piisavalt sobivaid materjale, eriti selliseid, mis arvestaksid erinevate keeletasemete ja keelekümbelusõppe spetsiifikaga. Neil tuli ise luua või tõlkida õppematerjale, mis nõudis lisaressursse ja aega. *Otsisin ise internetist tekste, kohandasin ülesandeid ja pidin sageli tõlkima materjale eesti keelde, sest sobivaid ei olnud lihtsalt olemas.* (Õ1) *Opiq oleks hea abivahend, aga see on tasuline ja meie koolis ei ole kõigile seda võimaldatud.* (Õ3)

Õpetajate töökoormuse kasv ja kohanemisvajadus

Väljakutsetena mainiti suurenenud töökoormust ja emotsionaalset stressi, mis tulenesid kohanemisest uue keelekeskkonnaga ja vajadusest täita mitut rolli. Toodi välja, et kuigi mõned õpetajad on väga hea eesti keele oskusega, tunnevad nad siiski ebakindlust ja hirmu vigade ees, mis mõjutab nende enesekindlust klassi ees. *Mul on CI tase, aga ikkagi tekib tunne, et teen vigu ja õpilased saavad sellest kohe aru. See tekitab lisapinget. (Õ4) Vahel unustan sõnu, kogelen, ja pärast pausi ei mäleta enam, kuidas mingit asja õigesti öelda. See kõik väsitab tohutult. (Õ2)* Õpetajate sõnul on nad neid väljakutseid ületanud iseseisva töö, kolleegide toetuse ning visuaalsete ja mitteverbaalsete võtet ja vahendite kasutamise teel.

Arutelu

Uurimistöö eesmärk oli selgitada välja 4. klassi õpetajate arvamused eestikeelsele õppele ülemineku esimese aasta kohta. Arutluses vastatakse uurimisküsimustele ja seotakse saadud tulemused teoreetiliste käsitlustega ning tuuakse välja töö rakenduslik väärtus ja piirangud.

Esimese uurimisküsimuse *Kuidas kirjeldavad 4.klassi õpetajad oma valmisolekut toetada õpilasi eestikeelsele õppele üleminekul?* põhjal selgus, et õpetajate valmisolek eesti keelele üleminekuks oli väga erinev. Mõned õpetajad tuginesid varasemale kogemusele või iseseisvale ettevalmistusele, teised tundsid aga ebakindlust koolituste ja süsteemse toe puudumise tõttu. See kinnitab Darling-Hammondi jt (2017) seisukohta, et õpetaja valmisolek sõltub metoodilisest ettevalmistusest ja professionaalsest toest. Selle uurimistöö tulemused ühtivad varasemate leidudega, näiteks Aništšenko (2022) uuringus selgus, et õpetajate valmisolekut mõjutab eelkõige nende eelnev metoodiline ettevalmistus ja saadav professionaalne tugi. Samuti rõhutab Memberg (2022), et pidev täiendus koolitus ja metoodiliste vahendite kättesaadavus on õpetajate kohanemisvõime seisukohalt võtme tähtsusega. Need järeldused seonduvad siinse uurimistöö tulemustega, mille põhjal vajavad õpetajad süsteemset toetust nii keelelises kui ka metoodilises aspektis. Õppeaasta jooksul suurenes õpetajate enesekindlus, mis haakub Bandura (1997) enesetõhususe teooriaga: edukad kogemused suurendavad usku oma võimetesse. Kolleegide ja juhtkonna tugi kujunes oluliseks, mis vastab ka Lucas & Villegase (2010) rõhuasetusele koostöö väärtusest muutavas keelekeskkonnas.

Uuringust ilmnis, et õpetajate arvamused olid tihedalt seotud keeleoskuse tasemega. Kuna valimisse kuulus vene emakeelega õpetajaid mitmest koolist, sealhulgas Ida-Virumaalt,

võis nende enda keeletase ning piirkondlik keelekeskkond mõjutada tajutud valmisolekut eestikeelseks õpetamiseks. See haakub Cumminsi (2000) BICS- ja CALP-mudeliga, mille kohaselt vajab akadeemilise keele omandamine pikemat ja sihipärast protsessi. Teise keele õpetamine on mitmetasandiline protsess, mis hõlmab samaaegselt keele kui ka sisu õpetamist, sotsiaalset suhtlust, kognitiivset arengut ja õppija individuaalsete vajaduste arvestamist (Cummins, 2000; Vygotsky, 1978). Seega võib järeldada, et toetada tuleks nii õpetajate valmisolekut kui ka nende suutlikkust keele- ja aineõpet lõimida.

Teise uurimisküsimuse *Milliseid õppemeetodeid ja lähenemisi rakendavad õpetajad 4. klassi tundides eestikeelse õppe toetamiseks?* tulemused näitasid, et õpetajad rakendasid õpetamisel mitmekesiseid meetodeid: visualiseerimist, diferentseerimist, keelekümbluse- ning aktiivõppe meetodid, näiteks grupitööd ja mängulisi ülesanded. Need praktikad peegeldavad kommunikatiivse keeleõppe põhimõtteid (Richards & Rodgers, 2001; Lightbown & Spada, 2013), mille kohaselt toimub keele õppimine aktiivses ja tähenduslikus suhtluskeskkonnas. Vygotsky (1978) rõhutab sotsiaalse suhtluse tähtsust keele arengus, millele viitasid ka selles uuringus osalenud õpetajad oma kogemustest rääkides. Keelekümbluse võtete, näiteks igapäevase keele kasutamine ja visuaalse toe rakendamine kinnitab Genesee (2008) ja Cumminsi (2000) käsitlust keele tõhusast omandamisest loomulikus kontekstis.

Õpetajad rõhutasid, et diferentseeritud õpetamine oli üks olulisemaid viise õpilaste keelelise arengu toetamiseks. Nad rakendasid ülesandeid vastavalt õpilaste keeletasemele ning kasutasid erinevaid töövorme, et tagada kõigile arusaamine ja osalemine. See lähenemine võimaldas toetada nii nõrgemaid kui ka tugevamaid õppijaid. Selline keeleliselt kohandatud õpetamine on kooskõlas LAK-õppe kontseptsiooniga, mis rõhutab keele ja aine lõimimise tähtsust (Coyle, Hood & Marsh, 2010), ning Kitsniku (2019) arusaamaga, et individuaalselt kohandatud õppemeetodid toetavad paremini erineva tasemega õppijaid.

Lisaks kasutasid õpetajad mitmesuguseid digivahendeid, nagu Quizlet ja Opiq, et kinnistada sõnavara ja muuta õppimine õpilaste jaoks kaasavamaks. Õpilaste aktiivne roll ja interaktiivne keskkond vastavad Oxfordi (2017) käsitlusele sotsiaalsest ja kognitiivsest keeleõppest, mille kohaselt toimub keele areng kõige paremini tähenduslikus ja õppijat toetavas õpikeskkonnas.

Kolmanda uurimisküsimuse *Milliste raskustega puutusid 4. klassi õpetajad kokku eestikeelsele õppele ülemineku esimesel aastal?* vastustes ilmsid kolm peamist väljakutset: õpilaste keeletaseme varieeruvus, õppematerjalide nappus ning kasvava töökoormusega seotud emotsionaalne stress. Õpetajad märkisid, et suured keeletasemete erinevused aeglustavad tundide kulgu ja nõuavad pidevat kohandamist. Ka Cummins (2000) ja Swaini & Lapkini (2005) on seisukohal, et keele ja aine lõimimine on keeruline, eriti sobivate vahendite puudumisel. Selles uuringus põhjustas aga õpetajates ebakindlust vigade tegemise kartus isegi kõrge keeletaseme korral (C1) puhul, mis viitab õpetajate vajadusele emotsionaalse ja metoodilise toe järele. Seda tulemust saab selgitada asjaoluga, et isegi hea keeleoskuse korral nõuab akadeemiline keelekasutus (CALP) sügavat mõtestamist ja täpsust, mille valdamine võtab aastaid (Cummins, 2000). Lisaks eeldab kommunikatiivne keeleõpe õpetajalt aktiivset keelelist osalemist ja paindlikku reageerimist, mis võib suurendada ärevust, eriti kui puudub metoodiline kindlus või kolleegide tugi (Lucas & Villegas, 2010; Richards & Farrell, 2005). Seega võib ebakindluse põhjuseks olla mitte keeleoskus ise, vaid selle rakendamise olukorrad, mis nõuavad samal ajal nii keelelist täpsust kui ka ainealast selgust.

Töökoormuse suurenemine ja vajadus uute materjalide loomiseks tõid esile puudujäägid riiklikus ja koolipoolses toetamises, millele viitavad ka Gibbons (2002) ja Memberg (2022). Sobivate õppematerjalide puudus raskendab keelekümbeluse ja LAK-õppe tõhusat rakendamist, mis eeldab keelelist ja ainealast integreeritust. Toetav sotsiaalne keskkond, kus õppijad saavad tuge teiste kogukonna liikmetelt, on õppimise seisukohalt määrava tähtsusega – sellele on viidanud nii Vygotsky (1978) kui ka García (2009). Ka selles uuringus ilmsid, et just kolleegide abi osutus oluliseks teguriks ettetulevate raskuste ületamisel.

Uuringu tulemused kinnitavad, et eestikeelsele õppele ülemineku 4. klassis nõuab õpetajatelt mitmekesiseid oskusi, metoodilist valmisolekut ja tugevat tugisüsteemi. Tõhus keeleõpe toimub sotsiaalses ja tähenduslikus keskkonnas, mida toetavad kommunikatiivne keeleõpe, keelekümbelus ja LAK-õpe. Tulemused näitavad, et on oluline jätkata õpetajate koolitamist, edendada koostöökultuuri koolides ning pakkuda sobivaid õppematerjale ja tugiteenuseid, et toetada õpetajaid mitmekeelses õpikeskkonnas.

Uurimistöö tulemused pakuvad väärtuslikku teavet õpetajatele, koolijuhtidele ja haridusvaldkonna poliitikutele, kes tegelevad eestikeelsele õppele ülemineku. Töö toob esile õpetajate kogemused, tõhusad õpetamismeetodid ning peamised väljakutsed, millega nad

esimesel ülemineku aastal silmitsi seisis. Saadud teadmised aitavad paremini mõista, millist tuge vajavad vene emakeelega õpetajad, kes õpetavad eesti keeles. Nendest teadmisest lähtuvalt saaks edasi vaagida, milliseid keelelist ja metoodilist ettevalmistust pakkuvaid koolitusi ja tugisüsteeme õpetajad vajavad. Lisaks võivad uurimistöö tulemused toetada haridusasutusi LAK-õppe ja keelekümbuse põhimõtete teadlikumas rakendamises, edendades keele- ja aineõppe integreerimist mitmekeelses koolikeskkonnas.

Uuringu peamiseks piiranguks on valimi suurus ja piirkondlik esindatus. Valimi väiksust mõjutas see, et mitmed potentsiaalsed osalejad ei vastanud kutsele osaleda või loobusid intervjuust, mis piiras uuritavate arvu. Neli intervjuueeritavat töötasid Eesti erinevates koolides, sealhulgas Ida-Virumaal, kus on venekeelne keelekeskkond ja õpetajad vajavad tuge nii keeleõppes kui ka metoodikas (HTM, 2022). See omakorda võis mõjutada õpetajate arvamusi nii oma valmisoleku kui vajaliku toetuse kättesaadavuse kohta. Intervjuudel põhinev andmekogumine on mõjutatud õpetajate isiklikest tõlgendustest, mille põhjendusteni oleks ehk kogenum intervjuueerija osanud paremini jõuda. Töö keskendub ainult õpetajate vaatenurgale, edasised uurimised võiksid selgitada välja ka õpilaste ja lapsevanemate kogemused, mis annaksid põhjalikuma arusaama eestikeelsele õppele ülemineku mõjudest.

Tänuõnad

Avaldan siirast tänu oma juhendajale Tiia Krassile asjatundliku juhendamise, väärtusliku tagasiside ning kannatliku toe eest kogu bakalaureusetöö valmimise protsessi vältel. Tänan ka kõiki uuringus osalenud õpetajaid, kes leidsid aega ja olid valmis jagama oma kogemusi ning mõtteid eestikeelsele õppele ülemineku esimesel aastal.

Autorluse kinnitus

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

Anastassia Tšumakova

Kasutatud kirjandus

- Anitšenko, E. (2022). *Klassiõpetajate arvamused muukeelsetele õpilastele eesti keele õpetamisest ja õppevarast*. Tartu Ülikool.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.
- Campbell, S., Greenwood, M., Prior, S., Shearer, T., Walkem, K., Young, S., Bywaters, D., Walker, K. (2020). Purposive sampling: complex or simple? *Journal of Research in Nursing*, 25(8), 652–661.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Echevarria, J., Vogt, M. E., & Short, D. (2017). *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model*. Pearson.
- Eesti Keele Instituut. (2023). *LAK-õppe koolitused ja seminarid*.
<https://eki.ee/keeleope/koolitused/lak-õppe-koolitused-seminarid/>
- Eesti Reformierakond, Eesti 200, & Sotsiaaldemokraatlik Erakond. (2023). *Koalitsioonilepe aastateks 2023–2027*. https://www.valitsus.ee/sites/default/files/2023-04/Koalitsioonilepe_2023-2027.pdf
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley Blackwell.
- Genesee, F. (2008). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Brookes Publishing.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Heinemann.
- Guskey, T. R. (2002). *Professional Development and Teacher Change*. Teachers College Press.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2022). *Eestikeelsele õppele ülemineku tegevuskava 2022*

- 2030: *Seletuskiri*. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022_10/eestikeelsele_õppele_ulemineku_tegevuskava_2022_2030_seletuskiri.pdf
- Heugh, K. (2011). Theory and Practice in Language Policy: Some Global Issues. In J. Simpson (Ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Routledge.
- Integratsiooni Sihtasutus. (2019). *Keeleõppe olukord Ida-Virumaal*.
- Kallio, H., Pietilä, A.-M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: Developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954–2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Kebbinau, M. (2022, 6. aprill). *LAK-õpe, võimaluste paljus* [Suuline ettekanne]. LAK-õppe päev 2022, Tallinn, Eesti.
- Kitsnik, M. (2019). Eesti keele kui teise keele õppimine: Kas raske töö või kerge lõbu? *Keel ja Kirjandus*, 1(2), 29–56. <https://doi.org/10.54013/kk735a4>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned* (4th ed.). Oxford University Press.
- Lucas, T., & Villegas, A. M. (2010). The Missing Piece in Teacher Education: The Preparation of Linguistically Responsive Teachers. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 109(2), 297–318.
- Memberg, D. (2022). *Hoiakud ja valmisolek seoses üleminekuga eestikeelsele õppele Jõhvis ja Kohtla-Järvel*. Magistritöö, Tartu Ülikool.
- Meyer, O. (2010). Introducing the CLIL-pyramid: Key strategies and principles for quality CLIL planning and teaching. *Basic Issues in EFL-teaching and learning*, 295–313.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13.
- Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542–556.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse ning teiste seaduste muutmise seadus (eestikeelsele õppele üleminek). (2022). *Riigi Teataja*, RT I, 20.12.2022, 1. <https://www.riigiteataja.ee/akt/120122022001>

- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. Cambridge University Press.
- Saar, E. (2019). *Keelekümbluse mõju õpilaste tulemuste parandamisele Eestis*. Tartu Ülikool.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2005). The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: Some implications for program development. *International Journal of Educational Research*, 37(3), 285–292.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

LISAD

Lisa 1: Õpetajate nõusoleku vorm

Lugupeetud õpetaja,

Olen Anastassia Tšumakova, Tartu Ülikooli bakalaureuseõppe üliõpilane ning kirjutan oma lõputööd teemal „Õpetajate arvamused eestikeelsele õppele ülemineku esimese aasta kohta 4. klassi ainetundides“. Minu uurimuse eesmärk on selgitada välja põhikooli 4. klassi õpetajate arvamused eestikeelsele õppele ülemineku esimese aasta kohta. Seetõttu palun teie luba osaleda intervjuus, et arutada teie kogemusi ja seisukohti eesti keele õpetamisele ülemineku kohta. Intervjuu kestab umbes 45-60 minutit. Kõik kogutud andmed on anonüümsed ja konfidentsiaalsed ning neid kasutatakse ainult uurimistöö eesmärgil. Intervjuud salvestatakse täpse transkribeerimise eesmärgil, kuid salvestused kustutatakse pärast transkribeerimist ja intervjuu sisu vaatavad läbi ainult mina ja andmeanalüütikud. Kes need andmeanalüütikud on? Kvalitatiivse uurimise puhul ei ole neid. Enne intervjuu algust teavitatakse Teie õigustest ja intervjuu eesmärgist ning küsitakse teie nõusolekut osalemiseks ja salvestamiseks. Osalemine on täiesti vabatahtlik ja Teil on õigus igal ajal intervjuust loobuda või hiljem oma vastused tagasi võtta.

Kui olete nõus osalema intervjuus, palun kinnitage oma allkirjaga nõusoleku vorm, mis on manuses.

Heade soovidega,

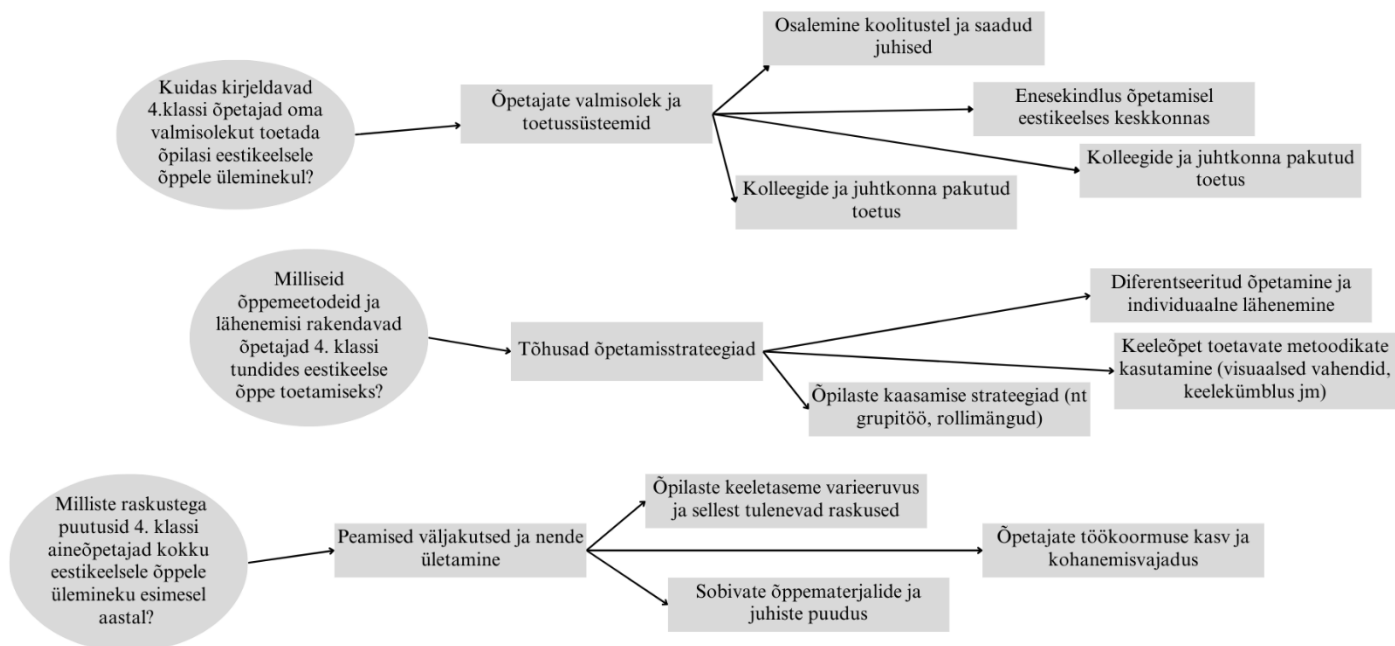
Anastassia Tšumakova

Tartu Ülikool

Lisa 2. Tabel 1. Õpetajate taustaandmed

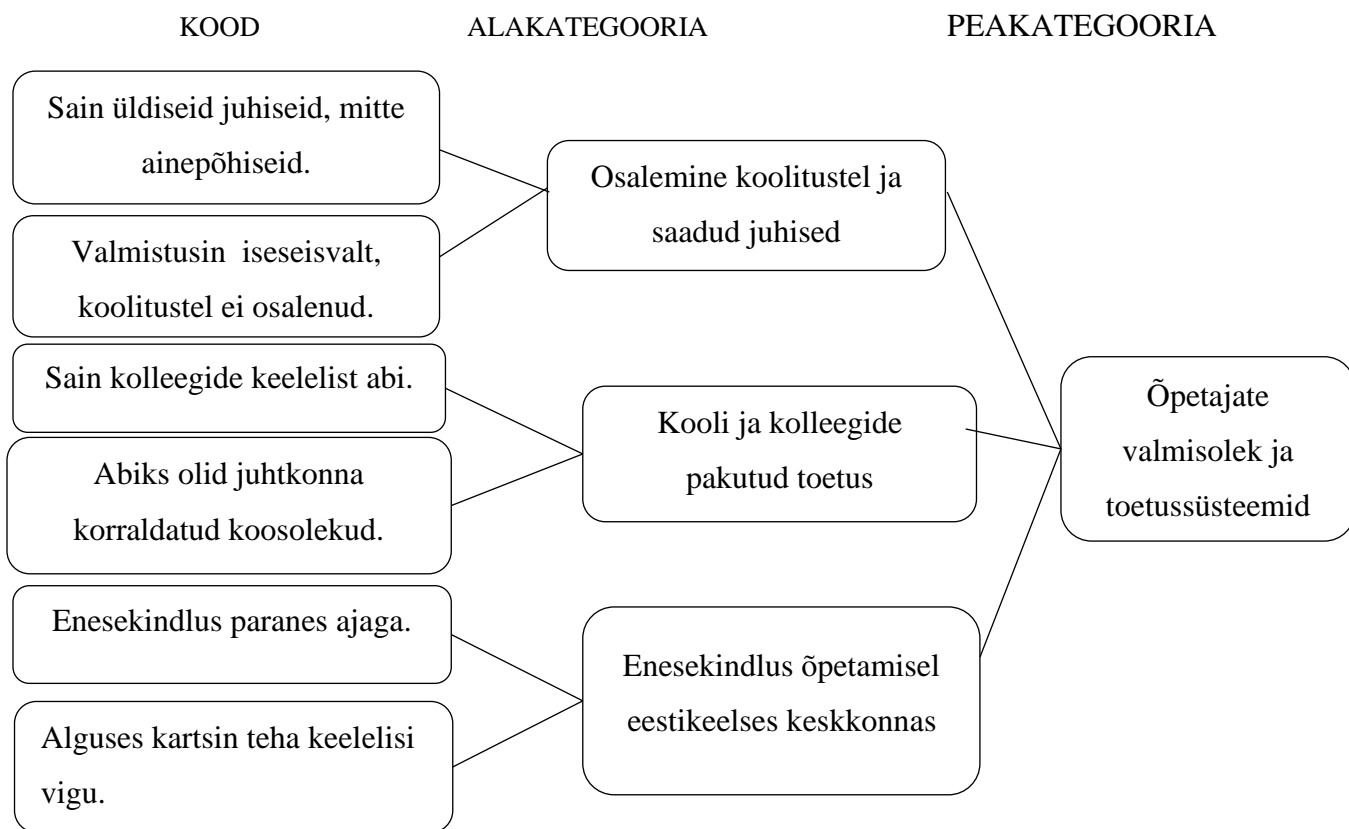
| <i>Pseudonüüm</i> | <i>Vanus</i> | <i>Tööstaaz (aastates)</i> | <i>Eesti keele oskus</i> |
|-------------------|--------------|----------------------------|--------------------------|
| Õpetaja 1 | 30 | 5 aastat | B2 |
| Õpetaja 2 | 49 | 11 aastat | B2 |
| Õpetaja 3 | 29 | 5 aastat | C1 |
| Õpetaja 4 | 22 | 4 aastat | C2 |

Lisa 3. Joonis 1. Uurimisküsimused ja kategooriate moodustumine



Lisa 4. Kodeerimise ja kategoriseerimise näide

Joonis 1. Näide peakategooria kujunemisest



Lisa 5: Intervjuukava eesti keeles

Sissejuhatus

Intervjuu alguses tutvustatakse uurimuse eesmärki ja tagatakse osalejale, et tema vastuseid kasutatakse ainult anonüümselt teadustöö tarbeks. Küsimused algavad osaleja taustaandmetega:

- Kui kaua olete õpetajana töötanud?
- Kui vene olete?
- Millises koolis Te õpetate?
- Kas Teie emakeel on vene keel või mõni muu?
- Kuidas hindate oma eesti keele oskust? Milline keeletase Teil on?

1. uurimisküsimus: Kuidas Te hindate oma valmisolekut toetada õpilaste üleminekut eestikeelsele õppele? Kuidas Te kirjeldate oma valmisolekut toetada õpilasi eestikeelsele õppele üleminekul?

1. Milline oli teie ettevalmistus eestikeelsele õppele üleminekuks?
 - Kas olete osalenud koolitustel, mis valmistavad õpetajaid ette keelelise ülemineku toetamiseks?
 - Milliseid materjale või juhiseid teile pakuti ülemineku toetamiseks?
 - Millistest aspektidest peate oma ettevalmistust heaks, rahuldavaks või ebapiisavaks?
2. Kui kindlalt tunnete end praegu õpetajana eestikeelse õppe tingimustes?
 - Mis on peamised valdkonnad, mis tekitavad teile ebakindlust? Tooge näiteid.
 - Kuidas on kooli juhtkond ja kolleegid teid selles protsessis toetanud? Tooge näiteid.
 - Kui enesekindlalt läksite vastu sellele õppeaastale? Miks?
3. Kuidas on teie õpetamisviisid varasemaga võrreldes muutunud?
 - Milliseid uusi meetodeid olete rakendanud? Tooge näiteid. Põhjendage.
 - Kas teil on olnud võimalus neid meetodeid eelnevalt harjutada või testida?
 - Milliseid varasemaid meetodeid kasutate endiselt? Miks?
4. Millised on olnud peamised raskused üleminekuprotsessis?
 - Milliseid takistusi olete kogunud õppeprotsessis või õppekeskkonnas?
 - Kuidas olete püüdnud neid raskusi ületada? Tooge näiteid.

- Mis võisid olla nende raskuste põhjused?

2. uurimisküsimus: Milliseid õppemeetodeid ja lähenemisi rakendate 4. klassi tundides eestikeelse õppe toetamiseks?

1. Milliseid õpetamisstrateegiaid olete kasutanud, et toetada õpilaste keelelist arengut?
 - Millised meetodid on osutunud kõige tõhusamaks? Miks? Tooge näiteid.
 - Kuivõrd te kasutate tundides visuaalseid materjale, grupitööd, keelekümblusvõtteid vms?
 - Milliseid õpetamisstrateegiaid tahaksite veel katsetada või uurida? Tooge näiteid.
2. Kuidas olete kohandanud oma ainetundide sisu keeleliselt erinevate tasemete õpilaste jaoks?
 - Kui oluliseks peate diferentseeritud õpet? Kuidas te seda kasutate?
 - Kuidas tagate, et nii nõrgema kui ka tugevama keeletasemega õpilased saavad tunni sisust aru?
 - Kuidas organiseerite õppimist eri tasemete lõikes?
3. Milline on teie hinnangul olnud kõige efektiivsem õpilaste kaasamise meetod?
 - Kuidas on rollimängud, paaristöö, projektõpe jms aidanud kaasa õpilaste aktiivsele osalemisele?
 - Milliseid teisi õpilasi aktiveerivaid võtteid olete kasutanud?

3. uurimisküsimus: Milliste raskustega puutusid 4. klassi õpetajad kokku eestikeelsele õppele ülemineku esimesel aastal?

1. Millised on olnud suurimad väljakutsed õpetajana ülemineku esimesel aastal?
 - Kas raskused on pigem seotud õpilaste keeletaseme, materjalide puudumise või õpetamismeetoditega? Või mõne muu põhjusega? Tooge näiteid.
 - Kuidas on need raskused mõjutanud teie igapäevast tööd?
 - Kuidas olete püüdnud väljakutseid ületada?
2. Kas tunnete, et kool ja haridussüsteem pakuvad piisavalt tuge üleminekuperioodil?
 - Millist tuge olete saanud juhtkonnalt või kolleegidelt?
 - Millist täiendavat tuge vajate?
3. Kuidas Teie arvates reageerivad õpilased eestikeelsele õppele ülemineku?

Õpetajate arvamused eestikeelsele õppele ülemineku kohta 32

- Kuivõrd õpilased osalevad tundides aktiivselt?
 - Kas olete tajunud, et õpilased tunnevad ebakindlust või hirmu? Tooge näiteid.
 - Kas õpilaste huvi õppimise vastu püsib? Millest te seda järeldate?
4. Kuidas Teie arvates on lapsevanemad suhtunud eestikeelsele õppele üleminekusse?
- Kuivõrd olete saanud tagasisidet lapsevanematelt?
 - Kas lapsevanemad on teid kuidagi toetanud või esitanud kaebusi? Tooge näiteid.

Lisa 6: Intervjuukava vene keeles

Введение

В начале интервью представляется цель исследования и гарантируется участнику, что его ответы будут использоваться только анонимно для научной работы. Начальные вопросы касаются данных о респонденте:

- Как долго Вы работаете учителем?
- Сколько Вам лет?
- В какой школе Вы преподаете?
- Является ли русский вашим родным языком или другой?
- Как вы оцениваете свой уровень эстонского языка? Какой у вас языковой уровень?

Исследовательский вопрос 1: Как вы описываете свою готовность поддержать переход учащихся на обучение на эстонском языке?

1. Какова была ваша подготовка к переходу на эстонский язык?
 - Участвовали ли вы в тренингах/курсах, которые готовили учителей к поддержке языкового перехода?
 - Какие материалы или рекомендации вам были предложены для поддержки перехода?
 - Благодаря каким аспектам вы считаете свою подготовку хорошей/удовлетворительной / недостаточной?
2. Насколько уверенно вы чувствуете себя сейчас как учитель в условиях обучения на эстонском языке?
 - Какие основные области вызывают у вас неуверенность? Приведите примеры.
 - Как руководство школы и коллеги поддержали вас в этом процессе? Приведите примеры.
 - Насколько уверенно вы начали этот учебный год?
3. Как изменились ваши методы обучения по сравнению с прошлым?
 - Какие новые методы вы использовали? Приведите примеры. Объясните.

- Была ли у вас возможность попрактиковаться или протестировать эти методы заранее?
 - Какие предыдущие методы вы все еще используете? Приведите примеры. Почему?
4. Каковы были основные трудности в процессе перехода?
- С какими препятствиями вы столкнулись в процессе обучения или в учебной среде?
 - Как вы пытались преодолеть эти трудности? Приведите примеры.
 - Каковы могли быть причины этих препятствий/трудностей?

Исследовательский вопрос 2: Какие учебные методы и подходы применяете на уроках в 4-м классе для поддержки обучения на эстонском языке?

1. Какие стратегии обучения вы использовали для поддержки языкового развития учащихся?
- Какие методы оказались наиболее эффективными? Почему? Приведите примеры.
 - В какой степени вы используете визуальные материалы, групповую работу, методы погружения и т. д. на уроках?
 - Какие еще учебные стратегии вы хотели бы протестировать или изучить, чтобы поддержать языковое развитие учащихся? Приведите примеры.
2. Как вы адаптировали содержание ваших уроков с учетом учащихся с разным уровнем владения языком?
- Насколько важно дифференцированное обучение и как вы его используете?
 - Как вы обеспечиваете понимание содержания урока учащимися как со слабым, так и с более сильным языковым уровнем?
 - Как вы организуете обучение на разных уровнях?
3. Какой метод привлечения учеников вы считаете наиболее эффективным?
- Как ролевые игры, парная работа, проектное обучение и т. д. способствовали активному участию учеников в учебе?
 - Какие еще методы активизируют учеников?

Исследовательский вопрос 3: С какими трудностями вы столкнулись в течение первого года обучения на эстонском языке?

1. Каковы были самые большие проблемы в качестве учителя в первый год перехода?
 - Есть ли трудности с уровнем языка учащихся, отсутствием материалов или методами обучения? Или они связаны с другой причиной? Приведите примеры.
 - Как эти проблемы повлияли на вашу повседневную работу? Как вы преодолели проблемы?
2. Считаете ли вы, что школа и система образования обеспечивают достаточную поддержку в переходный период?
 - Какую поддержку вы получили от руководства или коллег?
 - Какая дополнительная поддержка вам понадобится больше всего?
3. Как, по вашему мнению, ученики отреагировали на переход на обучение на эстонском языке?
 - Насколько активно учащиеся участвуют в занятиях?
 - Вы чувствовали, что ученики чувствуют себя неуверенно или напуганы? Приведите примеры.
 - Сохраняется ли интерес учащихся к обучению? Из чего вы делаете вывод?
4. Как, по вашему мнению, родители отнеслись к переходу на обучение на эстонском языке?
 - Какие вы получили отзывы от родителей?
 - В какой степени родители поддержали вас или подали жалобы? Приведите примеры

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Anastassia Tšumakova,

(autori nimi)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose
Õpetajate arvamused eestikeelsele õppele ülemineku esimese aasta kohta 4. klassides,

(lõputöö pealkiri)

mille juhendaja on Tiia Krass,

(juhendaja nimi)

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 litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Anastassia Tšumakova

14.05.2025