

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: Eripedagoogika ja logopeedia

Pille Lepik

TUGISPETSIALISTIDE TEADLIKKUS METAKOGNITSIOONIST LUGEMISEL JA
LUGEMISSTRATEEGIADEST

Magistritöö

Juhendaja: nooremteadur Maris Juhkam

Kaasjuhendaja: nooremlektor Maria Pärdi

Tartu 2021

Kokkuvõte

Tugispetsialistide teadlikkus metakognitsioonist lugemisel ja lugemisstrateegiatest

Tekstimõistmine on keeruline protsess, mida mõjutavad nii lugeja kognitiivsed kui ka metakognitiivsed oskused, mille arendamine nõuab järjepidevat ja süstematiseeritud juhendamist. Põhikooli riikliku õppekava järgi vastutab kool selle eest, et kõik õpiraskustega õppijad, kellest suure osa moodustavad lugemisraskustega õpilased, saaksid koheselt täiendavat tuge kompetentsete tugispetsialistide poolt. Tugispetsialisti valmidus toetada lugemisraskustega õpilasi sõltub tema lugemisalaste teadmiste tasemest. Käesoleva uurimistöo eesmärgiks oli anda ülevaade tugispetsialistide enesehinnangutest lugema õpetamise osas ning kirjeldada nende teadmisi metakognitsioonist ja lugemisstrateegiatest. Samuti oli eesmärgiks võrrelda tugispetsialistide enesehinnangute ja teadmiste taset sõltuvalt nende töökogemusest. Tugispetsialistide teadmisi uuriti ankeetküsimustikuga. Uuring viidi läbi 45 üldhariduskoolis töötava tugispetsialistiga, kes õpetasid lugemisraskustega õpilasi. Tugispetsialistid hindasid oma oskusi ja teadmisi lugema õpetamise osas üsna heaks. Samas ilmnes tugispetsialistide teadmistes seoses metakognitsiooni arendamisega lugemisel ning efektiivsete lugemisstrateegiate äratundmisega ka kitsaskohti. Tugispetsialistide töökogemuse ja enese oskustele antud hinnangute vahel olulisid seoseid ei leitud, küll aga ilmnes, et väiksema töökogemusega tugispetsialistide teadmised metakognitsiooni arendamisest lugemisel olid paremad.

Märksõnad: tugispetsialistid, metakognitiivsed teadmised, lugemisstrateegiad

Abstract

Support specialists` awareness of metacognitive reading and reading strategies

Text comprehension is a complicated process that depends on reader`s cognitive and metacognitive skills which require consistent and systematic guidance to develop. According to the Estonian National Curriculum for Basic Schools it is the school responsibility to ensure that all students with learning difficulties, a large number of whom are students with reading difficulties, receive immediate additional support from competent support specialists. Support specialist`s readiness to support a student with reading difficulties depends on her/his level of reading knowledge. The aim of this present study was to provide an overview of support specialists' self-assessments in teaching reading and to describe their knowledge of metacognition and reading strategies. The aim was also to compare the level of self-assessment and knowledge of the support specialists, depending on their work experience. The knowledge of the support specialists was examined with a questionnaire. Study was carried out among 45 support specialists, who teach students with reading difficulties. Support specialists rated their knowledge and skills about text comprehension as quite good. At the same time, there were shortcomings in the knowledge of support specialists` regarding the development of metacognition in reading and the recognition of effective reading strategies. The results showed that support specialists` self-assessments do not depend on their pedagogical experience, however, it turned out that these support specialists who had less work experience, had better knowledge about the development of metacognition in reading.

Keywords: support specialists, metacognitive knowledge, reading strategies

Sisukord

Kokkuvõte.....	2
Abstract.....	3
Sisukord	4
Sissejuhatus.....	5
Loetu mõistmise protsess.....	6
Metakognitsioon ja lugemisstrateegiad	8
Õpetajate ja tugispetsialistide teadmised lugemisstrateegiatest ja metakognitsioonist	11
Uurimustöö eesmärk ja uurimisküsimused.....	14
Uurimismetoodika	15
Valimi kirjeldus	15
Mõõtvahend.....	16
Protseduur	17
Andmete kodeerimine ja analüüsimine.....	18
Tulemused.....	19
Tugispetsialistide hinnangud oma oskustele	19
Tugispetsialistide teadmised metakognitsioonist lugemisel ja selle arendamisest	22
Seosed teadmiste ja töökogemuse vahel.....	24
Arutelu	24
Tänu sõnad	30
Autorsuse kinnitus	31
Kasutatud kirjandus	32
Lisad	42
Lisa 1. Tugispetsialistide hinnangud üksikväidetele	42
Lisa 2. Väidete seosed korrelatsioonimaatriksis, kasutades Spearmani astakorrelatsioonikordajat	43

Sissejuhatus

Suulise ja kirjaliku teksti mõistmine areneb kogu elu ning see on kriitilise tähtsusega oskus (Venezky, 2000), mis on eeltingimuseks nii õppeedukusele kui ka hilisemale hakkamasaamisele tööelus. OECD (2019) poolt 2018. aastal läbiviidud uuringu järgi on Eesti põhikooli õpilaste lugemisoskus OECD riikide tipus. Samas leidub nii igas põhikooli astmes kui ka gümnaasiumis neid õpilasi, kellel esineb raskusi eakohaste tekstide mõistmisega (Tubala, 2019; Kärbla, 2014; Soodla & Kikas, 2010). Loetu mõistmist mõjutavad mitmed tegurid: sõnade dekodeerimise oskus; teksti lugemise kiirus ja täpsus; sõnatähenduste mõistmine; loetu seostamine taustteadmistega; erinevate strateegiate kasutamisoskus; mõistmise jälgimisoskus ja ka lugemismotivatsioon (Edmonds *et al.*, 2009; (Kolić-Vehovec, Rončević Zubković, & Pahljina-Reinić, 2014; Van Kraayenoord, Beinicke, Schlagmüller, & Schneider, 2012). Varasemalt on leitud, et õpilastel, kelle lugemisoskus on algklasside lõpus nõrk, on suurem tõenäosus püsida samal tasemel ka järgmises kooliastmes (Uibu & Männamaa, 2014; Möttus, 2015). Ka OECD (2019) tulemused näitavad, et 11, 1% meie õpilastest ei ole omandanud lugemises baastaset ehk nad ei saa hakkama ka kõige lihtsamate tekstide mõistmisega (OECD, 2019; Puksand, 2019).

Õpetaja on professionaal, kes peab kõigi eelduste kohaselt valdama, kriitiliselt hindama ja regulaarselt täiendama oma pedagoogilisi teadmisi (Guerriero, 2017), sest just õpetamise kvaliteedist sõltub õpilaste õpitulemuste saavutamine (Malva *et al.*, 2018). Eesti on hariduspoliitika kujundamisel võtnud aluseks kaasava hariduse põhimõtte, mille kohaselt on kõigil õppijatel õigus saada haridust vastavalt oma võimetele ja vajadustele kodukohalähedases koolis. Põhikooli riikliku õppekava (2011) järgi peab kool arvestama õpilase individuaalsete võimete ja vajadustega ning pakkuma vajadusel tugiteenust. Õpilasi, kellel on vaja tuge lugemisoskuste arendamisel, toetavad Eesti koolides magistriskraadiga eripedagoogid ja logopeedid, kes on omandanud Tallinna või Tartu Ülikoolis kutsestandardis välja toodud kompetentsid ja pädevused (Põhikooli ja gümnaasiumiseadus, 2010; Kutsestandard. Eripedagoog, tase 7, 2018; Logopeed, tase 7, 2018). Kutsestandardite (Eripedagoog, tase 7, 2018; Logopeed, tase 7, 2018) kohaselt peavad eripedagoogid ja logopeedid olema võimelised oma kolleegi õppetöös nõustama. Samas järeldub mitmetest välismaa uuringutest, et õpetajatel, sh tugispetsialistidel ei ole piisavalt teadmisi tekstimõistmise õpetamisest (Andreassen & Bråten, 2011; Anmarkrud & Bråten, 2012), samas on enamusel õpiraskustega õpilastel ka lugemiraskused, eelkõige raskused loetu mõistmisel. Lisaks ei oska

tugispetsialistid juba olemasolevaid teadmisi õpilaste juhendamisel rakendada (Hilden & Pressley, 2007; Klingne *et al.*, 2010).

Eestis on uuritud klassiõpetajate tekstimõistmise õpetamismeetodeid ja nende seoseid õpilaste oskustega (Kärbla, 2014; Uibu & Männamaa, 2014) ning eripedagoogide teadmisi tekstimõistmisest ja selle toetamisest (Nässi, 2020). Uuritud on ka venekeelsete koolide õpetajate ja tugispetsialistide lugemisalast metakognitiivset teadlikkust (Udras, 2020) ja selle seotust õpilaste metakognitiivse teadlikkuse ja teksti mõistmisega (Soodla *et al.*, 2016). Samas ei ole Eestis laialdasemalt uuritud lugemiskustega õpilastega töötavate tugispetsialistide teadmisi lugemisstrateegiatest ja metakognitsioonist lugemisel. Kuna seniste uuringute põhjal võib eeldada, et õpetajate lugemisalasel metakognitiivsel teadlikkusel on õpilaste õpitulemustes oluline roll (Soodla *et al.*, 2016), siis on väga oluline saada ülevaade ka sellest, kui teadlikud on tugispetsialistid metakognitsioonist lugemisel ja lugemisstrateegiatest. Antud uuring võimaldab leida õpetajakoolituse kitsaskohti ning seeläbi anda sisendit õpetajakoolituse täiustamiseks, samuti vajaduspõhiste täienduskoolitusprogrammide väljatöötamiseks. Lõpptulemusena võidavad aga õpilased, kelle oskuste arengut osatakse üha tõhusamini suunata ja toetada.

Loetu mõistmise protsess

Lugemine on keeruline vaimne toiming, mis koosneb paljudest osaoskustest ja protsessidest. Neid osaoskusi, mis lõpptulemusena peavad moodustama ühtse terviku, on võimalik eraldi õpetada (Hallap & Padrik, 2008). Enamiku oma teadmistest ammutavad õpilased erinevaid tekste lugedes. Seega sõltub teadmiste ja oskuste omandamine eelkõige sellest, mil määral lugeja loetud tekste mõistab (Kikerpill, 2017). Teksti mõistmisteooriad on erinevad, kuid kõik nad rõhutavad, et tekstimõistmine koosneb mitmest tasandist, mis on omavahel semantiliselt seotud (McNamara & Kendeou, 2011). Lugemise lihtsa mudeli (*The Simple View of reading*) järgi sõltub loetu mõistmise edukus kahest oskuste komplektist: dekodeerimisest ja keelelisest mõistmisest (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). Dekodeerimise all mõeldakse lugeja suutlikkust sõnu, lauseid ja seotud teksti vigadeta ja ladusalt lugeda. Kõige selle aluseks on oskus lugeda sõnu kiiresti ja õigesti (Gough & Tunmer, 1986). Keelelise mõistmise all mõeldakse verbaalsest infost arusaamist sõna-, lause- ja tekstitasandil (Hoover & Gough, 1990). Sõnatasandil mõistetakse sõnatähendusi, lausetasandil tuntakse ära sõnade omavahelisi seoseid ja lausemalle mõistmaks lause tähendust, tekstitasandil mõistetakse lausete- ja lõikude vahelisi seoseid, seostatakse omavahel olemasolevad teadmised ja tekstist saadud teave ning tehakse teksti alusel järeldusi ja üldistusi. Loetu mõistmiseks on olulised nii

dekodeerimine kui ka keeleline mõistmine. Seetõttu tuleb õpetades silmas pidada mõlemat oskust, juhendades õpilasi süstematiseeritult (Hoover & Gough, 1990), kuna puudujäägid ühes oskuses tekitavad raskusi loetu mõistmisel (Gough & Tunmer, 1986).

Kognitiivses psühholoogias kirjeldatakse tekstide mõistmist kui tähenduste konstrueerimise protsessi, mis sõltub nii indiviidi, teksti kui ka ülesande iseärasustest (Lorch & Van den Broek, 1997). Kintschi (1998, 2013) konstrueerimise-seostamise mudeli (*Construction - Integration Model*) järgi jaotub teksti mõistmise protsess kolmele hierarhiliselt erinevale tasandile: pindstruktuuri mälu (*surface-level memory*), tekstibaas (*textbase*) ja situatsioonimudel (*situation model*). Pindstruktuuri mälu on kõige madalam mentaalse kujutluse tase, mille abil hoiab lugeja mälus tekstis esinenud sõnu ja fraase. Selle taseme kujutus on üldjuhul lühiajaline ning kustub kui lugeja saab aru sõnade ja lausete tähendusest (mõistab edastatud teavet) ega pea loetut sõna-sõnalt meelde jätma. Järgmise tasandi ehk tekstibaasi konstrueerib lugeja tekstis otseselt verbaliseeritud teabe põhjal (sõnad, laused, lausetevahelised seosed). Teksti täielikuks mõistmiseks peab lugeja tekstibaasi seostama juba olemasolevate taustteadmiste, oma arusaamade, kogemuste ja mälestustega, mille põhjal suudab ta teksti alusel teha üldistusi ja järeldusi (Ozuru, Dempsey, & McNamara, 2008; Kintsch, 1998, 2013). Vajalikud oskused ning taustteadmiste maht ja struktuur on aga õpilastel erineval tasemel, mistõttu erinevad oluliselt ka laste tulemused kirjalike tekstide mõistmisel (Karlep, 2003). Lõimides omavahel tekstist loetu lugeja kogemuste ja teadmistega tekib situatsioonimudel ehk üldistatud kujutus tekstis kirjeldatud sündmustest või objektist (Butcher & Kintsch, 2012). Sel tasandil mõistab lugeja lisaks teksti sisule ka selle mõtet ja kirjutaja või tegelaste motiive (Kintsch 1998, 2013).

Lugeja töötleb tekstis sisalduvat infot kasutades nii kognitiivseid oskusi kui ka erinevaid mõistmisstrateegiaid (Lerikkanen, 2007). Karlepi (2003) sõnul toetavad loetu mõistmist erinevad mõistmisstrateegiad, nt propositsioonistrateegia, lokaalse sidususe strateegia, makrostrateegiad ja pragmaatilised strateegiad. Propositsioonistrateegia abil mõistetakse minimaalseid teabeüksusi ehk tegeletakse lausetähenduse mõistmisega. Lokaalse sidususe strateegia eesmärgiks on ühendada ühtseks tervikuks kõrvuti asuvate lausete või lauseosade tähendused. Makrostrateegia abil luuakse terviklik ja tavaliselt ka üldistatud kujutus tekstis kirjeldatud sündmus(t)est. Antud strateegia valdamist tõendavad sellised oskused nagu teksti peamõtte sõnastamine ja kokkuvõtlik ümberjutustamine. Ilukirjanduslike tekstide ja situatiivsete dialoogide analüüsil on olulised pragmaatilised strateegiad, mille abil mõistetakse sotsiaalseid faktoreid nagu tegelaste rolle, arvamusi, hoiakuid ning kavatsusi.

Lisaks lugemistehnilistele oskustele ja keelelisele mõistmisele muutuvad lugemisoskuse arenemisel ja keerulisemate tekstide kasutuselevõtuga oluliseks ka metakognitiivsed teadmised ja oskused (Soodla, 2020), mis väljenduvad erinevate lugemist hõlbustavate võtete kasutuses ja iseloomustavad lugejat, näidates, kas ja kuidas ta eesmärgistab, suunab ja kontrollib oma tegevust (Kikerpill, 2017).

Metakognitsioon ja lugemisstrateegiad

John Flavelli (1976, 1979) määratluse kohaselt on metakognitsioon kõrgema taseme teadlikkus iseenda mõtlemisprotsessidest ning oskus neid protsesse planeerida ja reguleerida. Metakognitsiooni eesmärgiks on arendada teadlikkust iseenda mõtlemisest ja olla võimeline kasutama seda teadlikkust õppimisel (Pintrich, 2002). Ehk teisisõnu metakognitiivselt teadlik õppija mitte ainult ei tea erinevaid strateegiaid, vaid mõistab ülesandeid sooritades, milliseid strateegiaid ta ülesande lahendamisel peab rakendama ja kui efektiivsed nad on.

Veenmani, Van Hout-Woltersi ja Afflerbachi (2006) sõnul jagatakse kõige sagedamini metakognitsiooni metakognitiivseks teadlikkuseks ja metakognitiivseteks oskusteks.

Metakognitiivne teadlikkus hõlmab endas inimese teadmisi üldistest õpistrateegiatest, oskust valida konkreetse ülesande lahendamiseks sobilikku strateegiat ning teadmisi, mille abil osatakse hinnata strateegia efektiivsust (Pintrich, 2002). *Metakognitiivsed oskused* viitavad protseduurilistele teadmistele probleemide lahendamise ning õppimise reguleerimiseks ja suunamiseks (Veenman *et al.*, 2006). Metakognitiivsed oskused on strateegiad, mida rakendatakse teadlikult või alateadlikult õppimise, kognitiivse tegevuse ja suhtlemise ajal (Flavell, 1976, 1979). Uurimused on näidanud, et metakognitiivseid oskusi on võimalik õpetada ja treenida (Veenman, Bavelaar, De Wolf, & Van Haaren, 2013) ning läbi selle paraneb õpilaste õpiedukus (Nietfeld & Shraw, 2002; Thiede, Anderson, & Therriault, 2003; Veenman *et al.*, 2013).

Teksti mõistmine on keeruline protsess, mis lisaks sõnade dekodeerimisoskusele sõltub ka lugeja erinevatest kognitiivsetest ja metakognitiivsetest oskustest: oskusest teha järeldusi, täita mõttelünki, sõnastada loetut ümber, teha kokkuvõtteid (Artelt & Schneider, 2015; Snow, 2002). Artelt ja Schneider (2015) tõdevad, et situatsioonimudeli teke ning erinevate strateegiate kasutamine lugemisel on tõestuseks lugeja teadlikkusest teksti struktuurist ja erinevate strateegiate kasutamise mõjust teksti mõistmiseks. Sellised teadmised kognitiivsetest protsessidest on otseselt seotud metakognitsiooniga (Artelt & Schneider, 2015). Just metakognitiivsed teadmised ja oskused võimaldavad lugejal lugemisprotsessi käigus jälgida loetust arusaamist ning rakendada teksti töötlemise strateegiaid ehk

lugemisstrateegiaid (Soodla, Puksand, & Luptova, 2015; Soodla, 2020). *Lugemisstrateegiad* on lugeja poolt valitud vaimsed toimingud loetu omandamiseks, korrastamiseks ja täpsustamiseks ning enda mõistmise jälgimiseks (Andreassen & Bråten, 2011) enne lugemist, lugemise ajal ja ka pärast lugemist (Vardja, 2010). Seetõttu peetakse lugemisstrateegiad oluliseks eelduseks loetu mõistmisel (Banditvilai, 2020).

Lugemisstrateegiaid on püütud erinevalt liigitada. Teksti mõistmise seisukohast eristatakse rohkem ja vähem efektiivseid lugemisstrateegiaid, mille kasutuse põhjal saab otsustada, kui oskuslik lugeja on (Kikerpill, 2017). Oskuslikud lugejad teavad ja rakendavad teksti mõistmiseks järgmisi lugemisstrateegiaid: ennustamist, küsimuste esitamist, kujutluste loomist, sõnade ja lausete tähenduste selgitamist, loetu tõlgendamist ja kokkuvõtte tegemist (Pressley, 2000; Thongwichit & Buripakdi, 2021). Strateegia rakendamise valik sõltub lugemise eesmärgist ja sellest, kui teadlik lugeja neist strateegiatest on (Kolić-Vehovec *et al.*, 2014; Van Kraayenoord, 2012). Head lugejad kasutavad lugemisel erinevaid strateegiaid: nad märkavad teksti struktuuri; seavad endale motiveeritult eesmärgid; tunnevad ära ja mäletavad olulist infot; teevad loetust kokkuvõtteid; teevad ennustusi, mida lugemise käigus kontrollivad ja vajadusel parandavad ning jälgivad; seovad taustteadmisi uute teadmistega; teevad järeldusi; visualiseerivad loetut ning kontrollivad lugemise käigus tekstist arusaamist (Afflerbach & Cho, 2009; Duke & Pearson, 2002; Klinger, Vaughn, & Boardman, 2007).

Välja on töötatud erinevaid sekkumisprogramme, mis arendavad tekstimõistmisoskust läbi lugemisstrateegiate õpetamise (National Reading Panel, 2000). Programme on erinevaid, kuid neil on mitmeid sarnaseid jooni: üheaegselt õpetatakse mitut erinevat lugemisstrateegiat, õpetamine toimub läbi strateegiate teadlikustamise ja mudeldamise, strateegiaid harjutatakse koostööselt ja õpetaja suunamisel, seejuures õpetaja tugi järk-järgult väheneb (Soodla, 2020; Edmonds *et al.*, 2009; Snow, 2002).

Üheks levinumaks sekkumisprogrammiks on A. S. Palincsar'i ja A. L. Brown'i 1984. aastal väljatöötatud vastastikuse õpetamise (*Reciprocal Teaching*) programm, mis põhineb õpetaja poolt toetatud ja mudeldatud neljal mõistmisstrateegial: ennustamisel, küsimuste esitamisel, selgitamisel ja kokkuvõtte tegemisel (Oczkus, 2010). Oczkus'i (2010) väitel võimaldab vastastikuse õpetamise meetod läbi erinevat liiki tekstide lugemise arendada tekstimõistmisoskust. Paljudes uuringutes (Dole, Nokes, & Drits, 2009; Duke, Pearson, Strachan, & Billman, 2011; McNamara & Magliano, 2009) on tõdetud mitme lugemisstrateegia koosõpetamise efektiivsust.

Koostöine strateegiline lugemine (*The Collaborative Strategic Reading*) ühendab endas kahte lähenemisviisi: loetu mõistmise strateegiaid ja koostööst õppimist (Klinger,

Urbach, Golos, Brownell, & Menon, 1998). Õpetaja eelneval mudeldamisel ja rollimängu läbimängimisel moodustatakse erineva tasemega õpilastest rühmad. Teksti lugemisel rakendatakse nelja erinevat lugemisstrateegiat: eelteadmiste aktiveerimist ja ennustamist, arusaamise jälgimist (arusaamatute sõnade ja lauseosade selgitamine), lõikude peamõtete sõnastamist, pala peamõtte sõnastamist (sh küsimuste koostamist ja vastamist) (Klingner & Vaughn, 1999). Eesmärgiks on arendada laste loetust arusaamise oskust samal ajal jõustades kontseptuaalset õppimisvõimet, mis omakorda võimendab õpilaste osavõtlikkust õppimisprotsessis (Klinger & Vaughn, 1998). Uuringud tõdevad, et koostöine strateegiline lugemine mõjutab loetust arusaamist, õpetab teksti peamõtte määramist, arendab loetu põhjal järelduste tegemise oskust (Bremer, Vaughn, Clapper, & Kim, 2002; Zagoto, 2016) ning õpetab jälgima loetust arusaamist (Bremer *et al.*, 2002). Pikemaajalised uuringud on näidanud, et aja jooksul on võimalik koostöise strateegilise lugemise abil vähendada õpilaste teadmiste vahelisi lünkasid (Buckley & Boardman, 2014).

Samas on uuringuid (Fuchs & Fuchs, 2005), mille kohaselt ei ole kõik sekkumisprogrammid, mis nõuavad töötamist suuremas rühmas, efektiivsed. 1997. aastal töötati välja sekkumisprogramm PALS (*Peer-Assisted Learning Strategies*), milles rühmatöö asemel eelistatakse eakaaslaste vahelist paaritööd (Fuchs & Fuchs, 1998). PALS-i eesmärgiks on arendada lugemisoskust, lugemissoravust ja loetu mõistmist läbi erinevate strateegiate: kõva häälega partnerile lugemine, partneri lugemise jälgimine ja loetu parandamine; lõigu peamõtte sõnastamine; küsimuste esitamine; kokkuvõtte tegemine; ümberjutustamine; ennustamine ja selle õigsuse kontrollimine (Sáenz, Fuchs, & Fuchs, 2005). Sekkumisprogramm võimaldab diferentseerida tööjuhendeid ja õpitekste, kuna õpilased jagatakse paardesse vastavalt lugemisoskusele (paari moodustavad osavam ja nõrgem lugeja) ning mõlemad paarilised saavad olla nii juhendatava kui ka juhendaja rollis (Fuchs & Fuchs, 2005). PALS on osutunud väga efektiivseks nii lugemisoskuse parandamisel (Hasnani & Ismail, 2020; Lee, 2014; Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo, & Miller 2003; Fuchs, Fuchs, Mathes, & Simmons, 1997) kui ka loetu mõistmise arendamisel (Priestley, 2020; Fuchs *et al.*, 1997), eriti lugemiskustega õpilaste hulgas (Sáenz *et al.*, 2005). Samas arendab antud programm ka õpilaste jälgimis- ja hindamisoskusi (Spörer & Brunstein, 2009).

Enamik sekkumisprogramme on mõeldud lugemisoskuse parandamiseks, aga vähe on neid, mis arendavad korraka nii lugemis- kui ka kirjutamisoskust (Graham & Perin, 2007). Üheks selliseks sekkumisviisiks on ennastjuhtiv strateegiate arendaja (*Self-regulated strategy development ehk SRSD*), mis on osutunud nii efektiivseks kirjutamisoskuse (Ennis & Jolivet, 2014; Sreckovic, Common, Knowles, & Lane, 2014) kui ka lugemisstrateegiate

õpetamise meetodiks (Sanders *et al.*, 2019; Mason, 2013) ning sobib kasutamiseks ka õpiraskustega õpilastega (Sanders *et al.*, 2019). Läbi SRSD tutvustatakse õpilastele uusi strateegiaid ja arendatakse enesereguleerimise oskusi, mis võimaldavad neil teksti iseseisvalt analüüsida nii enne lugema asumist, lugemise ajal kui ka pärast lugemist (Harris, Reid, & Graham, 2004). SRSD koosneb kuuest sammust: a) taustteadmiste aktiveerimisest, b) strateegia eesmärkide ja kasumlikkuse kirjeldamisest, c) strateegia mudeldamisest, d) strateegia meeldejätmisest, e) õpilaste toetamisest strateegia kasutamisel ja f) strateegia iseseisvast kasutamisest. Õppetunde soovitatakse vastavalt õpilaste tasemele individualiseerida, nt muutes sammude järjekorda, kombineerides või korrates samme (Harris, Graham, Mason, & Friedlander, 2008).

Uuringud (Houtveen & Van de Grift, 2007; Steklàcs, 2010; Andreassen & Bråten, 2011; Säälük, 2016) on näidanud, et õpilaste tekstimõistmise oskused paranevad oluliselt, kui õpetada neile tähtsamaid lugemisstrateegiaid. Seega on oluline, et õpetajad õpetaksid lugemist läbi lugemisstrateegiate (Çakıcı, 2016; Van Kraayenoord, 2010). Strateegiate õpetamine peab olema lõimitud erinevatesse ainetundidesse, et õpitud oskused muutuksid aineteüleseks (Bannert, Reimann, & Sonnenberg, 2014). Lisaks peab strateegiate rakendamise kasulikkust pidevalt õpilastele selgitama ja mudeldama, et lapsed mõistaksid strateegiate kasutamise vajalikkust (Bannert, Reimann, & Sonnenberg, 2014; National Reading Panel, 2000), samas on oluline lasta õpilastel ka iseseisvalt strateegiaid harjutada (Ellis, Denton, & Bond, 2014). Õpetaja peab meeles pidama seda, et ka pealtnäha lihtsaid lugemisstrateegiaid peab õpilastele õpetama (Soodla *et al.*, 2015).

Õpetajate ja tugispetsialistide teadmised lugemisstrateegiatest ja metakognitsioonist

Uuringute põhjal võib väita, et õpilased, kellele tutvustatakse ja kellega harjutatakse tundides erinevaid lugemisstrateegiaid, hakkavad neid hiljem iseseisvalt kasutama (Pressley & Harris, 2009). Kärbla (2014) sõnul on teksti mõistmine keeruline protsess, mis lisaks lugeja erinevatele kognitiivsetele oskustele (nt lugemissoravus, info seostamise ja sellest järelduste tegemise oskus) sõltub ka õpetaja valitud õpetamismeetoditest. Tekstimõistmise õpetamisel peab õpetajapoolne juhendamine olema selgesõnaline ja süstemaatiline, vaid siis on sellest kasu (Aro & Björn, 2015). Kuna juba esimese kooliastme lõpus peab õpilane suutma kirjalikest tekstidest aru saada ja mõistma seal sisalduvat teavet (Põhikooli riiklik õppekava, 2011), siis peab õpilasi õpetav klassiõpetaja olema piisavalt kompetentne suutmaks lugemiraskustega õpilasi maksimaalselt toetada (Hausstätter & Takala, 2011).

Eesti õpetajate pedagoogilisi teadmisi uuriti 2018. aastal ITEL pilootuuringuga (Malva *et al.*, 2018), milles osalesid 7.–9. klasside matemaatika, emakeele ja loodusainete õpetajad. Tulemustest selgus, et mida noorem on õpetaja, seda paremad on tema teadmised õpetamismeetoditest ja tunniplaneerimisest. Antud tulemust põhjendati sellega, et viimastel aastatel on õpetajakoolitust pidevalt muudetud ning edasi arendatud. Lisaks said teadmiste testis kõrgemaid tulemusi ka need õpetajad, kelle klassis oli erivajadustega õpilasi.

Uibu ja Männamaa (2014) hindasid aasta jooksul klassiõpetajate õpetamistegevusi ja nende seoseid õpilaste tekstimõistmise muutusega. Tulemustest selgus, et mitmekesise metoodilise pagasiga õpetajatel on vähem nõrgalt teksti mõistvaid õpilasi ning nendel klassiõpetajatel, kes õpetamisel erinevatele metoodikatele tähelepanu ei pööra, püsib visalt õpilasi, kes tekstist kuigi hästi aru ei saa. Analüüsi põhjal järeldati, et erinevate õpetamistegevuste osatähtsuse suurendamine ja nende varieerimine võib parandada õpilaste tekstimõistmisoskust (Uibu & Männamaa, 2014).

Soodla jt (2016) uurimuse üheks eesmärgiks oli uurida, kuidas on õpetajate lugemisalane metakognitiivne teadlikkus seotud õpilaste metakognitiivse teadlikkuse ja teksti mõistmisega. Tulemustest selgus, et õpilaste metakognitiivne teadlikkus ja teksti mõistmine on seotud õpetajate enda lugemisalase metakognitiivse teadlikkusega. Toetudes varasematele uuringutele nendivad autorid, et õpetaja head teadmised lugemisstrateegiatest on efektiivse õpetamise eeltingimuseks (Soodla *et al.*, 2016).

Selleks, et õpetajad saaksid teadlikumalt õpetada metakognitiivseid teadmisi ja oskusi, koostas Talving (2020) teaduslikel alustel põhineva vaatlusinstrumendi, mille abil on võimalik toetada õpetajaid metakognitiivsete teadmiste ja oskuste teadlikumal õpetamisel. Arendusuuringu käigus selgus, et kuigi õpetajad peavad metakognitiivsete teadmiste ja oskuste arendamist oluliseks, on õpetajate enda teadmised antud valdkonnas ebapiisavad. Talvingu (2020) vaatlustest selgus, et õppeprotsessis esineb metakognitiivsete teadmiste ja oskuste arendamist vähesel määral ning tegevused on pigem intuitsioonil põhinevad ja endastmõistetavad.

Selleks, et õpetajad hakkaksid õpetama ja kasutama tundides erinevaid lugemisstrateegiaid, vajavad nad tuge ja nõustamist (Pressley & Harris, 2006). Vastavalt kaasava hariduse põhimõtetele on koolil kohustus arvestada iga lapse individuaalsete võimete ja pakkuda õpiraskustega õpilastele vajalike tugisüsteemide kättesaadavus (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Lugemiraskustega õpilaste puhul tähendab see vajadust pakkuda üldise toe käigus lugemise tugiteenust kompetentsete eripedagoogide poolt (Kutsestandard. Eripedagoog, tase 7, 2018; Logopeed, tase 7, 2018.), kes toetavad ja

suunavad eakaaslastest eristuva õppija arengut lähtuvalt tema õpioskuste ja arengu tasemest (Kutsestandard. Eripedagoog, tase 7, 2018; Logopeed, tase 7, 2018). Tugispetsialist, kes toetab lugemiskustega õpilaste tekstimõistmisoskust, peab olema kompetentne nii õpitud metoodikas (Braunger & Lewis 2005; Moats, 2004; Reznitskaya & Glina; 2013) kui ka omama kõrget metakognitiivset teadlikkust lugemisstrateegiatest (Soodla *et al.*, 2016). Õpetajate juhendamise kohustus kuulub eripedagoogide ja logopeedide tööülesannete hulka. Just seetõttu peaksid nende metakognitiivsed teadmised ja oskused lugemisstrateegiatest olema märkimisväärselt kõrgemad, suutmaks toetada nii õpilaste kui ka õpetajate lugemisalast metakognitiivset teadlikkust lugemisstrateegiatest. Uuringud on näidanud, et tugispetsialistide tundides õpitud strateegiaid peaks rakendama ja harjutama ka kõigis teistes tundides (Pressley & Harris, 2006). Ometi võib see osutada aineõpetajatele keeruliseks (Scammacca, Roberts, Vaughn, & Stuebing, 2015; Simpson & Nist, 2000; Weinstein, Jung, & Acee, 2011), kuna nad ei suuda suures klassis strateegiate kasutamist juhendada ja mudeldada (Seymour & Osana, 2003), lisaks võivad õpetajate teadmised lugejapoolsetest strateegiatest olla piiratud (Anmarkrud & Bråten, 2012; Seymour & Osana, 2003) või esinevad õpetajate teadmiste vahel suured erinevused (Soodla *et al.*, 2016). Tuleb siiski tõdeda, et õppevahendeid ja juhendeid, mille abil õpetada erinevaid strateegiaid, napib (Moje, Stockdill, Kim, & Kim, 2011).

Paraku järeldeb erinevatest uuringutest, et ka tugispetsialistidel napib teadmisi tekstimõistmise õpetamisest (Anmarkrud & Bråten, 2012) ning neil on raskusi rakendada olemasolevaid teadmisi õpilaste juhendamisel (Hilden & Pressley, 2007). Uuringutest on selgunud, et kuigi tugispetsialistid teavad erinevaid lugemisstrateegiaid ning on teadlikud ka nende olulisusest õpetamisprotsessis, ei rakenda nad oma teadmisi tundides (Klingne *et al.*, 2010). Tugispetsialistid kasutavad tundides üksikuid üldlevinumaid strateegiaid nagu näiteks küsimuste esitamine, ennustamine, taustateadmiste aktiveerimine, teksti korduvlugemine (Klingne *et al.*, 2010), kuid õpetavad vähe nende kasutamist (Ciullo, Ely, McKenna, Alvares, & Kennedy 2019; Leko, Alzahrani, & Handy, 2019). Uuringute käigus on ilmnenu ka tõsiasi, et tugispetsialistid ei arenda oma tundides õpilaste metakognitiivseid teadmisi ja oskusi (Klingne *et al.*, 2010), vaid pigem kontrollivad loetust arusaamist (Klingne *et al.*, 2010; Ciullo *et al.*, 2019). Uuringute käigus ei ole selgunud põhjused, miks tugispetsialistid ei rakenda tundides lugemisstrateegiaid ja metakognitiivseid teadmisi efektiivsemalt. Klinge jt (2010) arvates võib põhjuseid olla mitmeid: (a) neil puuduvad vastavad teadmised; (b) nad ei pea tekstimõistmise arendamisel oluliseks strateegiate ja metakognitsiooni õpetamist (nt panevad rõhku õigekeelsusele); (c) järgivad õppekavas olevaid õpitulemusi; või (d) on nad ebakindlad ega tea, milliseid strateegiaid loetu mõistmise arendamisel õpetada.

Eestis on koolis töötavate tugispetsialistide teadmiste kohta tehtud vaid loetud arv uuringuid. Udras (2020) uuris venekeelsete koolide õpetajate ja tugispetsialistide metakognitiivseid teadmisi lugemisstrateegiatest ning Nässi (2020) eripedagoogide tekstimõistmisalaseid teadmisi. Udrase (2020) uuringust selgus, et õpetajate metakognitiivsed teadmised lugemisstrateegiatest on võrreldes varem läbi viidud uuringuga (Soodla *et al.*, 2016) nõrgemad ning neid teadmisi peab sihipäraselt täiendama. Uuringust selgus, et teadmised lugemisstrateegiatest ei sõltunud õpetaja keelest, enesehinnangust ega pedagoogilisest kogemusest (Udras, 2020). Kahjuks osales Udrase (2020) uuringus vaid neli tugispetsialisti, seega ei saa tulemusi laiendada kõigile tugispetsialistidele. Nässi (2020) uuringust selgus, et eripedagoogide arvates on tekstimõistmise eelduseks eelkõige lugemistehnilised ja keelelised oskused ning metakognitiivsed teadmised pigem vähem olulisemad. Uurimistulemused (Nässi, 2020) näitasid, et eripedagoogid toetavad tekstimõistmisraskustega õpilasi läbi baaskomponentide (nt lugemistehnika ja keeleliste oskuste) arendamise ning metakognitiivseid oskusi kasutatakse toetamisel vähem. Käsitletud kirjanduse ja uuringute põhjal võib tõdeda, et tugispetsialistidel peavad olema väga head teadmised erinevate lugemisstrateegiate õpetamisest, et tõhusalt õpetada õpiraskustega lapsi, kellele loetu mõistmine raskusi valmistab.

Uurimustöö eesmärk ja uurimisküsimused

Eestis on uuritud klassiõpetajate tekstimõistmise õpetamismeetodeid ja nende seoseid õpilaste oskustega (Kärbla, 2014; Uibu & Männamaa, 2014) ning eripedagoogide teadmisi tekstimõistmisest ja selle toetamisest (Nässi, 2020). Uuritud on ka venekeelsete koolide õpetajate ja tugispetsialistide lugemisalast metakognitiivset teadlikkust (Udras, 2020) ja selle seotust õpilaste metakognitiivse teadlikkuse ja teksti mõistmisega (Soodla *et al.*, 2016). Samas ei ole Eestis laialdasemalt uuritud tugispetsialistide (logopeedide, eripedagoogide) teadmisi lugemisstrateegiatest ja metakognitiivsetest teadmistest, ometi on nemad spetsialistid, kes raskustes olevaid õpilasi ja nende õpetajaid toetama peaksid. Kuna eelnevate uuringute põhjal võib eeldada, et õpetajate lugemisalasel metakognitiivsel teadlikkusel on õpilaste õpitulemustes oluline roll (Soodla *et al.*, 2016), siis on väga oluline saada ülevaade ka sellest, kui teadlikud on koolides töötavad tugispetsialistid metakognitsioonist lugemisel ja lugemisstrateegiatest.

Magistritöö eesmärgiks on anda ülevaade tugispetsialistide enesehinnangutest lugema õpetamise osas ning kirjeldada nende teadmisi metakognitsioonist ja lugemisstrateegiatest.

Samuti on eesmärgiks võrrelda tugispetsialistide enesehinnangute ja teadmiste taset sõltuvalt nende töökogemusest.

Tulenevalt eesmärgist on sõnastatud järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas hindavad tugispetsialistid oma teadmisi ja oskusi lugema õpetamisel?
2. Millised on tugispetsialistide teadmised lugemisstrateegiatest ja metakognitsioonist lugemisel?
3. Kas ja mil määral on tugispetsialistide lugemisstrateegia-alaste teadmiste tase seotud nende töökogemusega?

Uurimismetoodika

Valimi kirjeldus

Uurimuse valimi moodustamiseks kasutati sihipärast valimit, mille eesmärgiks oli leida valimisse sõltuvalt magistritöö eesmärgist kõige sobivamad uuritavad kindlate kriteeriumite alusel (Rämmer, 2014; Õunapuu, 2012). Valimisse kuulumise tingimuseks oli töötamine üldhariduskoolis tugispetsialistina ning tegelemine lisatuge vajavate õpilastega (nt õpiabirühma õpilased, väikeklassi õpilased). Uurimus viidi läbi erinevates üldhariduskoolides üle Eesti ning osa käesolevas töös kasutatud andmetest koguti ka Eesti Eripedagoogide Liidu konverentsil (sügis 2020). Esialgsesse valimisse kuulus 52 tugispetsialisti, kellest analüüsi käigus eemaldati seitse. Valimist arvati välja need ankeedid, milles oli märkimata jäetud analüüsiks olulised aspektid (nt töökogemus, enesehinnangud). Seega moodustas magistritöö valimi 45 koolis töötavat tugispetsialisti, kes kõik olid naised, neist 33 (73,3%) eripedagoogi, 3 (6,7 %) logopeedi ja 9 (20%) pedagoogi, kes muu hulgas tegelesid ka õpiraskustega õpilastega (nt klassiõpetajad, aineõpetajad, väikeklassi õpetaja, sotsiaalpedagoog). Kõik uuritavad olid naised vanuses 22–66 aastat (keskmine vanus 42, 5 a. (SD=10,7)). Vastajate hulgas omas 34 (75,6 %) vastajat magistrikraadi, 8 (17,8 %) bakalaureusekraadi, kaks kesk-eri haridust ja üks keskharidust. 80% (n=36) tugispetsialistidest olid lõpetanud eripedagoogi või logopeedia eriala. 20% (n=6) vastanutest oli omandanud õpingute käigus mõne muu eriala, mis oli kas väga lähedalt (n=5) seotud tugispetsialisti erialaga (nt klassiõpetaja, aineõpetaja, alushariduse õpetaja) või ei olnud üldse antud erialaga seotud (n=1; bürootöö). Kõik tugispetsialistid olid saanud erialase magistrihariduse Tartu või Tallinna Ülikoolis. Uuringu läbiviimise ajal omandas kaks tugispetsialisti (varasemalt omandatud kesk-eri- ja keskharidusega) eripedagoogika bakalaureusekraadi, kuus tugispetsialisti (sh üks alushariduse pedagoogi erialaga) magistrikraadi ning üks tugispetsialist, kellel oli varasemalt omandatud

eripedagoogika magistrikraad omandas magistrikraadi logopeedias. Pedagoogilist tööstaaži üle 15 aasta oli 16 (35,6 %) tugispetsialistil, 11–15 aastat 6 (13,3 %), 6–10 aastat 11 (24,4 %) ja 1–5 aastat 12 (26,7 %) tugispetsialistil.

Mõõtvahend

Tugispetsialistide teadmisi uuriti valikvastustega küsimustikuga. Küsimustiku koostasid magistritöö juhendaja Maris Juhkam ja Piret Soodla (TLÜ professor), koostöös Mikko Aro (Jyväskylä Ülikooli professor) ning teiste uurimisrühma liikmetega. Küsimustiku koostamise aluseks olid varem koostatud küsimustikud (Aro & Björn, 2015; Washburn, Mulcahy, Joshi, & Musante, 2017; Schallagmüller & Schneider, 2007), millele osaliselt lisati ka originaalküsimusi. Küsimustik koosnes viiest osast. Esimeses osas koguti taustainformatsiooni, sh haridustaseme ja pedagoogilise kogemuse kohta. Isikuandmetest küsiti tugispetsialisti sugu, sünniaastat, lõpetatud eriala, ametinimetust ja pedagoogilise töökogemuse pikkust. Teises osas tuli Likert'i skaala abil (1- üldse mitte; 5- väga palju) anda hinnanguid kümnele väitele (vt lisa 1), mis seostusid lugemisoskuse õpetamise teemadega. Küsimustiku 3. osa keskendus metakognitsiooni teadlikustamisele ja arendamisele lugemisel. Küsimustiku 3. osas analüüsiti nelja küsimuse vastuseid. Esimese küsimusega uuriti vastanute teadlikkust metkognitsioonist. Tegemist oli valikvastusega küsimusega, millel oli üks õige vastus.

Kolme järgmise küsimusega uuriti tugispetsialistide teadmisi õpilaste metakognitsiooni arendamisest lugemisel. Neist esimese kahe küsimuse puhul pidid tugispetsialistid vastamiseks valida valikvastuste seast ühe õige lugemisstrateegia. Iga õigesti märgitud valiku eest oli võimalik saada 1 punkt, seega maksimaalne punktide arv sai olla 2. Kolmanda ülesande lahendamisel pidid tugispetsialistid hindama, millised etteantud strateegiatest on efektiivsed, kui eesmärgiks on *arendada õpilaste oskust mõista teksti vaikselt ja iseseisvalt lugedes*). Kokku oli esitatud üheksa strateegiat, millest neli olid efektiivsed (nt: *Suunan neid leidma tundmatu tähendusega sõnu ja fraase... .*) ja viis ebaefektiivsed (nt: *Suunan neid leidma ja joonima tekstis olevaid pikki sõnu*). Iga efektiivse strateegia valimise või ebaefektiivse strateegia valimata jätmise eest saadi 1 punkt. Maksimaalselt oli võimalik kokku saada 9 punkti. Kolme küsimuse eest saadud punktid liideti koondskooriks, st maksimaalselt oli võimalik koguda 11 punkti.

Küsimustiku neljanda osaga hinnati tugispetsialistide teadlikkust efektiivsetest lugemisstrateegiatest. Neljas osa koosnes kolmest lugemisstsenaariumist (nt: *Õpilasel on vaja teksti mõista ja meelde jätta*) ning iga stsenaariumi juurde oli lisatud valik lugemisstrateegiaid

(6-7 strateegiat ühe stsenaariumi kohta). Iga stsenaariumi eesmärgist lähtuvalt paluti anda hinnanguid strateegiate efektiivsusele 6- pallisel skaalal (1- väga halb strateegia; 6 punkti - väga hea strateegia). Hinnatud strateegiate efektiivsust võrreldi paarikaupa: 2 punkti sai vastaja siis, kui hindas võrdluspaaris olevat efektiivsemat strateegiat kõrgemalt kui vähemefektiivsemat ($E > VE$); 1 punkti siis, kui hindas kaht strateegiat võrdselt ($E = VE$) ja 0 punkti, kui hindas vähemefektiivset strateegiat kõrgemalt kui efektiivsemat strateegiat ($E < VE$). Esimese ja teise stsenaariumi eest oli maksimaalselt võimalik kokku saada 14 punkti ja kolmanda stsenaariumi eest 18 punkti. Kõigi kolme stsenaariumi peale oli võimalik maksimaalselt kokku saada 46 punkti. Mida väiksem oli saadud punktide arv, seda rohkem eksis tugispetsialist strateegiate efektiivsuse võrdlemisel, määratledes efektiivsemaid ja vähem efektiivsemaid strateegiaid sama tõhusateks või ebaefektiivsemaid strateegiaid efektiivsematest tõhusamateks. Stsenaariumite ülesanne on loodud saksa uurijate poolt ning kirjeldatud instrumenti on kasutatud ka varasemates uuringutes (Schlagmüller, M., & Schneider, W., 2007).

Küsimustiku viiendas osas uuriti keelealast teadlikkust, sh teadlikkust eesti keele spetsiifikast ja kirjutamisoskuse kujundamisest. Käesolevas töös kasutati tugispetsialistide taustaandmetest infot nende soo, vanuse, hariduse, praeguse töökoha ja töökogemuse pikkuse kohta ning analüüsiti enesehinnangute osa (küsimustiku 2. osa) ning tugispetsialistide teadlikkust metakognitsiooni arendamisest lugemisel ja lugemisstrateegiate efektiivsuse hindamisest (küsimustiku 3. ja 4. osa). Keelealaseid teadmisi ja teadmisi kirjutama õpetamisest käesolevas töös ei kajastata. Käesoleva töö lisas ei ole täispikka versiooni küsimustikust esitatud, sest aktiivne andmete kogumine nimetatud küsimustikuga veel toimub.

Protseduur

Antud uuring toimus projekti „Tänapäevase õpikäsituse rakendamine ning kompetentsikeskuste arendamine Tallinna Ülikoolis ja Tartu Ülikoolis“ alategevuse „Kompetentsikeskuste arendamine Tallinna Ülikoolis ja Tartu Ülikoolis“ raames. Uurimuse teostamiseks oli olemas Tervise Arengu Instituudi inimuuringute eetikakomitee luba (taotlesid Maris Juhkam ja Piret Soodla). Valimi leidmiseks saadeti haridusasutustesse e-kiri koos infolehega, kus tutvustati uuringu eesmärki, kirjeldati uuringu protseduuri ja vajalikkust. Kooli juhtkonda teavitati ka sellest, et tugispetsialistide osalemine uuringus on vabatahtlik ning andmete kogumine anonüümne. Andmete kogumisel võeti ühendust 12 maakonna koolidega. Kui haridusasutuselt saadi kirjalik nõusolek, siis lepiti kokku kohtumise aeg ja

koht. Tugispetsialistid täitsid küsimustiku paber kandjal, uurija juuresolekul. Enne küsimustiku täitmist tutvustati uuritavatele uuringu eetilist poolt- andmete anonüümset kasutamist ja vabatahtlikku osalemist. Uuritavatele tutvustati lühidalt ka uuringu eesmärke ning teatati orienteeruv vastamisele kuluv aeg (ca 35 minutit). Küsimustike täitmisel ei olnud lubatud kasutada kõrvalist abi, kuid uurijalt oli võimalik küsida täpsustavaid küsimusi, kui ülesande püstitus jäi arusaamatuks. Osa magistritöös kasutatud andmetest koguti Eripedagoogide Liidu üldkogul, samuti paber kandjal. Andmeid koguti perioodil 03.09.2020 – 23.04.2021.

Andmete kodeerimine ja analüüsimine

Paber kandjal küsimustikega kogutud info sisestati esmalt Microsoft Exceli kodeerimisfaili. Andmeanalüüside teostamiseks kasutati nii tabelarvutusprogrammi Microsoft Excelit kui ka statistikaprogrammi IBM SPSS Statistic 27.0.1 versiooni.

Uurimaks tugispetsialistide enesehinnangut seoses lugemisoskuse õpetamisega analüüsiti küsimustiku teises osas olevat kümnet väidet skaalal 1- üldse mitte kuni 5- väga palju (vt lisa 1). Seega oli maksimaalselt võimalik kümne väite eest koguda 50 punkti. Selleks, et analüüsida hinnanguid enese oskustele diferentseeritult, moodustati kümnest väitest kolm alaplokki: õpilaste motiveerimise alaplokk, millesse kuulusid väited 1 ja 4 (Cronbachi alfa 0,63); hindamise alaplokk väidetega 5, 7 ja 9 (Cronbachi alfa 0,65) ning õpetamise ja diferentseerimise alaplokk väidetega 2, 3, 6, 8 ja 10 (Cronbachi alfa 0,79). Seejärel arvutati igas alaplokkis iga tugispetsialisti toorpunktide summa ja aritmeetiline keskmine (nt hindamise alaplokkis oli kolm väidet- toorpunktide leidmiseks liideti kolmele väitele antud hinnangute punktid kokku; aritmeetilise keskmise leidmiseks jagati toorpunktide summa väidete arvuga ehk kolmega). Lõpuks arvutati mõlemast (toorpunktidest, aritmeetilisest keskmisest) ka kogu valimi keskmine. Uurimaks seoseid töökogemuse ja enesehinnangu vahel kasutati Spearmani astakorrelatsiooni. Nimetatud analüüsiga uuriti nii seoseid töökogemuse pikkuse ja enesehinnangu kümne väite koondskoori (Max=50 punkti) vahel kui ka töökogemuse ja iga enesehinnangu alaploki toorpunktide vahel. Korrelatsioonide tugevuste hindamisel lähtuti järgmistest vahemikest: 0,1 – 0,3 on nõrk korrelatsioon; 0,3 – 0,5 on mõõdukas korrelatsioon ja 0,5 – 1 on tugev korrelatsioon (Cohen, 1988). Töökogemuse pikkuse alusel moodustati tugispetsialistidest kaks rühma, kuni kümneaastase töökogemusega (n=23) ja üle kümneaastase töökogemusega (n=22) tugispetsialistid. Analüüsimaiks erinevusi töökogemuse pikkuse alusel moodustatud kahe rühma ja enesehinnangu vahel kasutati t- testi.

T- testi abil hinnati erinevust kahe rühma vahel nii enesehinnangu kümne väite koondskoori erinevuse osas kui ka alaplokkide toorpunktide osas.

Tugispetsialistide arusaama sellest, mis on metakognitsioon lugemisel kirjeldati küsimustiku 2. osa esimese küsimuse abil ("Metakognitsioon lugemisel on..."). Tugispetsialistide teadlikkust metakognitsiooni arendamisest lugemisel hinnati küsimustiku teises osas oleva kolme küsimusega (küsimused 2 – 4). Nendele kolmele küsimusele õigesti vastamise eest oli võimalik maksimaalselt koguda 11 punkti. Tulemuste kirjeldamiseks kasutati kirjeldavaid statistikuid ja esitati protsentuaalsed osakaalud. Uurimaks seoseid töökogemuse ja tugispetsialistide teadlikkuse vahel kasutati Spearmani astakorrelatsiooni. Analüüsimaks erinevusi töökogemuse alusel moodustatud kahe rühma vahel kasutati t-testi. Tugispetsialistide teadlikkust efektiivsetest lugemisstrateegiatest hinnati küsimustiku 4. osaga, mis sisaldas kolme stsenaariumit, millest lähtuvalt tuli hinnata lugemisstrateegiate efektiivsust (skaalal 1 - 6). Nimetatud ülesande eest oli maksimaalselt võimalik saada 46 punkti. Tulemuste esitamiseks kasutati kirjeldavaid statistikuid. Töökogemuse ja stsenaariumite ülesandes kogutud punktiskoori vahelise seose analüüsimiseks kasutati Spearmani astakorrelatsiooni. Töökogemuse alusel moodustatud kahe rühma vaheliste erinevuse leidmiseks kasutati t- testi.

Tulemused

Tugispetsialistide hinnangud oma oskustele

Esmalt uuriti tugispetsialistide hinnanguid oma teadmiste ja oskustele seoses lugemise õpetamisega. Tugispetsialistid andsid oma hinnangu kümnele väitele, mis omakorda jagunesid kolmeks alaplokkiks: õpilaste motiveermis oskus, hindamis oskus ja õpetamise ning diferentseerimise oskus. Kümne väite keskmine punktiskoor oli 38,42 (SD=4,16), minimaalne punktiskoor oli 30 punkti ja maksimaalne 47 punkti. Kõigis väidetes hindas ennast väga heaks ja üsna heaks kuus (13,3%) tugispetsialisti, neist kaks olid kuni kümneaastase ja neli üle kümneaastase töökogemusega spetsialisti. Alaplokkide hinnangute koondtulemused on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Tugispetsialistide hinnangud oma oskustele

<i>Hinnangute alaplolid</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Motiveerimisoskus	3,74	0,57	2,5	5,0
Hindamisoskus	3,94	0,54	3,0	5,0
Õpetamise ja diferentseerimise oskus	3,84	0,51	2,6	4,8

Märkused. N=45; M=alaplolid kuuluvate väidete koondkeskmise; SD – standardhälve; Min – miinimum; Max – maksimum

Tugispetsialistid hindasid kõige kõrgemalt oma teadmisi ja oskusi hindamise alaplolis ($M=3,94$; $SD=0,54$), seejuures hindas üks tugispetsialist kõiki kolme hindamise oskusega seotud väidet hindega viis. Kuigi õpilaste motiveerimise oskust hinnati kokkuvõttes kõige madalamalt, oli siiski kaks tugispetsialisti, kes hindasid mõlemat motiveerimise oskust mõõtvat väidet hindega viis. Õpetamise ja diferentseerimise oskusi mõõtvate väidete plolis ei olnud ühtegi tugispetsialisti, kes oleks kõiki väiteid hinnanud maksimumpunktidega.

Vaadeldes väiteid eraldi, hinnati kõige madalamalt ($M=3,36$) väidet, mis kuulus õpetamise ja diferentseerimise oskuse alaploli (“*Mil määral oskate väga võimekatele lugejatele pakkuda sobivaid väljakutseid?*”). Kõige kõrgemalt ($M=4,22$) hinnati aga väidet, mis kuulus hindamisoskuse ploli (“*Mil määral suudate hinnata, kas õpilased on mõistnud seda, mida olete õpetanud?*”). Vähemalt neljapunktise keskmise tulemusega hinnati veel ka kahte õpetamise ja diferentseerimise oskuse ploli kuuluvat väidet: “*Mil määral oskate toetada õpilasi, kellel on loetu mõistmisel raskused?*” ($M=4,0$) ja “*Mil määral oskate oma lugemistunde kohandada iga õpilase jaoks sobivale tasemele?*” ($M=4,07$). Kõikide üksikväidete keskmised tulemused on töö lisa (lisa 1).

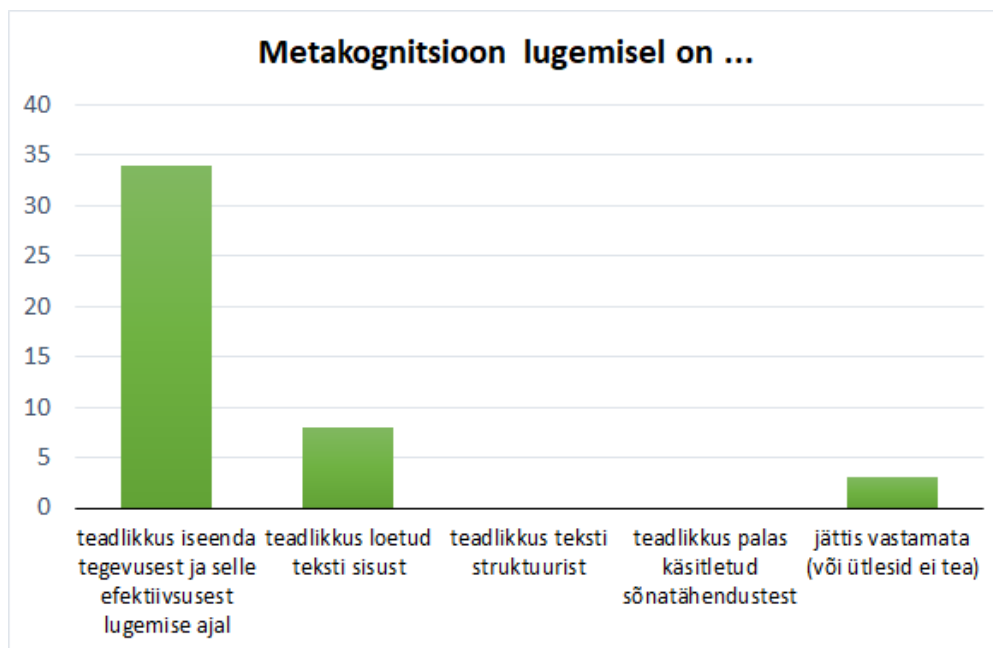
Lisaks leiti kõigi väidete omavahelised korrelatsioonid. Ilmnes, et mõõdukas positiivne korrelatsioon ($r_s=0,63$, $p<0,01$) oli väidete kaks ja kolm vahel, st mida kõrgemalt hindas tugispetsialist oma oskust toetada õpilast loetu mõistmisel, seda kõrgemalt hindas ta ka oma oskust toetada õpilasi, kellel on lugemistehnilised raskused. Mõõdukas positiivne seos ($r_s=0,61$, $p<0,01$) oli väite kuus ja üheksa vahel, st mida kõrgemalt hindas tugispetsialist oma oskust kohandada lugemistunde iga õppija jaoks sobivale tasemele, seda kõrgemalt hindas ta ka oma oskust koguda teavet õpilaste lugemisoskuse kohta ja seda teavet ka õppe

kavandamisel kasutada. Mõõdukas positiivne seos ($r_s=0,57$, $p<0,01$) esines ka väidete kuus ja kümme vahel, st mida kõrgemalt hindas tugispetsialist oma oskust kohandada lugemistunde iga õpilase jaoks sobivale tasemele, seda kõrgemalt hindas ta ka oma oskust lugemisõpet diferentseerida nii, et see vastaks kõigi õpilaste vajadustele. Ka väidete kaks ja üheksa vahel esines mõõdukas positiivne seos ($r_s=0,56$, $p<0,01$), st mida kõrgemalt hindas tugispetsialist oma oskust toetada lapsi, kellel on loetu mõistmisel raskusi, seda kõrgemalt hindas ta ka oma oskust õpilase lugemisoskuse kohta kogutud teavet kasutada tema vajadustele vastava õpetuse kavandamiseks. Kõikide väidete vaheliste korrelatsioonide tabel on esitatud töö lisas (lisa 2).

Tugispetsialiste töökogemuse pikkuse ja enese oskuste hindamisel kogutud kümme väite toorpunktide (Min=10, Max=50) vahel statistiliselt olulist seost ei leitud, $r_s=0,229$, $p=0,130$. Statistiliselt olulist seost ei leitud ka kahe alaploki toorpunktide ja töökogemuse pikkuse vahel: motivatsiooni plokis oli seos $-0,051$ ($p=0,738$), õpetamise ning diferentseerimise oskuse plokis oli seos $0,217$ ($p=0,153$). Statistilise olulisuse poolest piiripealne seos ($r_s=0,289$, $p=0,054$) ilmnes hindamisoskuste plokis. Võrreldi ka töökogemuse alusel moodustatud kahe rühma (kuni kümneaastane kogemus ja üle kümneaastane kogemus) tulemusi. Leiti, et kuni kümneaastase kogemusega tugispetsialistide kümne väite hindamisel kogutud toorpunktide keskmine koondskoor oli vähesel määral väiksem ($M=37,61$, $SD=4,36$) kui üle kümneaastase kogemusega tugispetsialistidel ($M=39,41$, $SD=3,71$), kuid erinevus ei olnud statistiliselt oluline, $t(43)=-1,489$, $p=0,144$. Töökogemuse alusel jaotatud kahe rühma vahel ei ilmnunud statistiliselt olulisi erinevusi enese oskuste hindamises ka alaplokkide eraldi võrreldes. Motivatsiooni plokis oli toorpunktide keskmine koondskoor samaväärne - kuni kümneaastase kogemusega rühmas oli keskmine toorpunktide summa $7,39$ ($SD=1,20$) ja üle kümneaastase kogemusega rühmas oli keskmine toorpunktide summa $7,59$ ($SD=1,10$), $t(43)=-0,582$, $p=0,563$. Hindamisoskuste plokis erines toorpunktide keskmine koondskoor vähesel, kuid statistiliselt mitte olulisel määral - kuni kümneaastase kogemusega rühmas oli keskmine toorpunktide summa $11,48$ ($SD=1,53$) ja üle kümneaastase kogemusega rühmas oli keskmine toorpunktide summa $12,18$ ($SD=1,65$), $t(43)=-1,482$, $p=0,146$. Õpetamise ja diferentseerimise oskuse plokis oli toorpunktide keskmine koondskoor sarnaselt hindamisoskuste ploki koondskoorile vähesel, kuid statistiliselt mitte olulisel määral erinev - kuni kümneaastase kogemusega rühmas oli keskmine toorpunktide summa $18,74$ ($SD=2,72$) ja üle kümneaastase kogemusega rühmas oli keskmine toorpunktide summa $19,64$ ($SD=2,30$), $t(43)=-1,197$, $p=0,238$.

Tugispetsialistide teadmised metakognitsioonist lugemisel ja selle arendamisest

Esmalt uuriti, kuivõrd teadlikud on tugispetsialistid metakognitsiooni mõistest. Selleks analüüsiti küsimusele “Metakognitiivne teadlikkus lugemisel on...” antud vastuseid. Küsimusele antud vastuste osakaalud on joonisel 1.



Joonis 1. Tugispetsialistide teadlikkus metakognitsioonist.

Õigesti määratles metakognitsiooni mõiste 34 tugispetsialisti (75,5% valimist). Kaheksa (17,8% valimist) tugispetsialisti arvas, et metakognitsioon on teadlikkus teksti sisust ning kolm (6,7%) tugispetsialisti jätsid küsimusele vastamata või vastasid, et ei tea.

Tugispetsialistide teadmisi õpilaste metakognitsiooni arendamisest lugemisel hinnati kolme küsimuse abil. Kolme küsimuse üldskooriks oli maksimaalselt võimalik kokku saada 11 punkti. Selgus, et tugispetsialistide keskmine skoor õpilaste metakognitsiooni arendamisest lugemisel oli 8,64 (SD=1,56, Min=5,0, Max= 11,0). Leiti, et vaid kolm tugispetsialisti kogusid võimaliku maksimumskoori, st 11 punkti ning kümme punkti kogusid 13 tugispetsialisti.

Küsimuses, kus paluti hinnata üheksa strateegia sobivust (vt tabel 3), oli keskmine skoor kõigi strateegiate efektiivsuse hindamisel 7,07 (SD=1,42), minimaalselt koguti 3 punkti ja maksimaalselt 9 punkti. Kõiki lugemisstrateegiaid määratlesid õigesti vaid viis tugispetsialisti (11,11%). Üheksa strateegia efektiivseks või ebaefektiivseks hindamise protsentuaalsed osakaalud on välja toodud tabelis 3.

Tabel 2. Strateegiate efektiivseks/ebaefektiivseks hindamise protsentuaalsed osakaalud.

<i>Strateegiad</i>	<i>Hinnati efektiivseks</i>	<i>Hinnati ebaefektiivseks</i>
1. strateegia (EBAEF.): Ma suunan neid teksti mitu korda vaikselt lugema.	22,2% (N=10)	77,8% (N=35)
2. strateegia (EBAEF.): Ma suunan neid teksti vaikselt lugema ja seejärel iseseisvalt kokkuvõtet kirjutama.	20% (N=9)	80% (N=36)
3. strateegia (EF.): Ma suunan neid leidma tundmatu tähendusega sõnu ja fraase ning palun, et õpilased püüaksid neid selgitada.	77,8% (N=35)	22,2% (N=10)
4. strateegia (EF.): Ma suunan neid iseseisva vaikse lugemise ajal leidma ja joonima olulisi kohti tekstis.	75,6% (N=34)	24,4% (N=11)
5. strateegia (EF.): Ma suunan neid lugemise ajal iseendalt küsimusi küsima.	51,1% (N=23)	48,9% (N=22)
6. strateegia (EBAEF.): Ma suunan neid keskendumata teksti osadele, mis on kergemini mõistetavad.	2,2% (N=1)	97,8% (N=44)
7. strateegia (EF.): Ma suunan neid enne lugemist mõtlema, mida nad antud teema kohta juba teavad.	80% (N=36)	20% (N=9)
8. strateegia (EBAEF.): Ma suunan neid leidma ja joonima tekstis olevaid pikki sõnu.	11,1% (N=5)	88,9% (N=40)
9. strateegia (EF.): Ma suunan neid leidma tekstist vastuseid küsimustele, mis neile enne pala lugemist antud on.	77,8% (N=35)	22,2% (N=10)

Märkus: N=45; EF – efektiivne strateegia; EBAEF – ebaefektiivne strateegia

Peaaegu kõik tugispetsialistid hindasid õigesti, ehk määratlesid ebaefektiivseks kuuenda strateegia (*Ma suunan neid keskendumata teksti osadele, mis on kergemini mõistetavad*). Suhteliselt kõrgelt määrati ka õigesti, ehk nimetati ebaefektiivseteks strateegiad kaks (80%) ja kaheksa (88,9%). Samuti määratlesid tugispetsialistid valdavalt õigesti ehk nimetasid efektiivseks seitsmenda strateegia (80%). Kõige rohkem ebakõlasid tekitas viies strateegia (*Ma suunan neid lugemise ajal iseendalt küsimusi küsima*), mille efektiivsuses kahtles 23 tugispetsialisti.

Tugispetsialistide teadlikkust efektiivsetest lugemisstrateegiatest hinnati ka kolme stsenaariumi sisaldava ülesandega, kus pidi hindama nimetatud strateegiate efektiivsust sõltuvalt kirjeldatud stsenaariumist. Kokku oli võimalik koguda 46 punkti. Valimisse

kuulunud tugispetsialistide keskmine punktiskoor oli 39,1 (SD=4,66), minimaalselt saadi 26 punkti ja maksimaalselt 46 punkti. Kõiki strateegiaid hindas õigesti ainult kaks (4,4%) vastanut, neist üks oli alla kümneaastase kogemusega ja teine üle 15aastase töökogemusega tugispetsialist.

Seosed teadmiste ja töökogemuse vahel

Töökogemuse ja küsimustele 2. – 4. vastamise eest saadud punktide koguskoori (max 11 punkti) vaheline seos oli $-0,293$ ($p=0,051$), mis viitab, et mida suurem oli tugispetsialisti töökogemus, seda vähem sai ta selles küsimustiku alaosas punkte ehk seda ebaõigemalt määratles ta efektiivseid ja ebaefektiivseid lugemisstrateegiaid. Kuni kümne aastase töökogemusega tugispetsialistide keskmine punktiskoor ülesannete 2. – 4. lahendamisel oli 9,04 (SD=1,36), üle kümneaastase kogemusega tugispetsialistide keskmine punktiskoor oli mõnevõrra väiksem ($M=8,23$, $SD=1,66$). Statistiliselt olulist erinevust kahe grupi vahel polnud, $t(43)=1,805$, $p=0,078$.

Töökogemuse ja stsenaariumite ülesannete kogutud punkti skooride vahel ei olnud statistiliselt olulist seost, $r_s = -0,078$, $p=0,609$. Kuni kümneaastase töökogemusega tugispetsialistide keskmine punktiskoor stsenaariumite ülesandes oli 40,22 (SD=3,55), üle kümneaastase kogemusega tugispetsialistide keskmine punktiskoor oli mõnevõrra väiksem ($M=38,14$, $SD=5,48$). Statistiliselt olulist erinevust kahe grupi vahel ei olnud, $t(43)=1,518$, $p=0,136$.

Arutelu

Käesoleva uuringu eesmärgiks oli anda ülevaade tugispetsialistide enesehinnangutest lugema õpetamise osas ning kirjeldada nende teadmisi metakognitsioonist ja lugemisstrateegiatest. Samuti oli eesmärgiks võrrelda tugispetsialistide enesehinnangute ja teadmiste taset sõltuvalt nende töökogemusest.

Tugispetsialistide hinnangud oma oskustele. Esimese uurimisküsimusega taheti teada, kuidas hindavad tugispetsialistid oma oskusi lugema õpetamisel. Selleks analüüsiti tugispetsialistide hinnanguid kolmele oskuste plokile: õpilaste motiveerimisoskus, hindamisoskus ja õpetamise ning diferentseerimise oskus. Tulemuste põhjal võib väita, et enamik tugispetsialiste hindas oma oskusi ja teadmisi lugema õpetamisel üsna heaks. Sellest võib järeldada, et tugispetsialistid tunnetavad, et on enamasti saanud hea ettevalmistuse lugemisoskuse kujundamiseks ehk omandanud õpingute käigus piisavalt lugemis-alaseid meetoodilisi teadmisi. Tugispetsialistide hinnangud oma oskustele võivad sõltuda ka nende

uskumustest oma enesetõhususe osas. See omakorda mõjutab õpetamisel kasutatavate strateegiate ja tegevuste valikut ning samuti õpetamiskvaliteeti (OECD, 2019). Seega võib kaudselt järeldada, et ka tugispetsialistide enesetõhusus on üsna kõrge, mida näitas ka OECD (2019) 2018. aasta uuring, kus tõdeti, et Eesti õpetajate enesetõhusus on võrreldes eelnevate aastatega oluliselt kasvanud. Kõige kõrgema koondhinnangu andsid tugispetsialistid hindamisoskuse alaplokile. Tulemus on tugispetsialistide väljaõpet arvestades mõistetav, kuna valimisse kuulusid valdavalt tugispetsialistid (eripedagoogid), kes on saanud põhjalikuma ettevalmistuse lapse arengu eripedagoogilisest hindamisest. Kõige madalama koondhinnangu andsid tugispetsialistid motiveerimise alaplokile. Võib oletada, et tugispetsialistide antud hinnang peegeldab pigem lugemiskustega õpilaste väga vähest lugemismotivatsiooni, mille arendamine nõuab aega ning seetõttu võib jääda tugispetsialistidele mulje, et nende motiveerimisoskused toetamaks õpilaste lugemismotivatsiooni ei ole piisavalt head. Nässi (2020) uuringust selgus, et kuigi eripedagoogid teavad lugemismotivatsiooni olulisust lugemisoskuse parandamisel, ei seosta nad lugemismotivatsiooni tekstimõistmisega, vaid peavad seda pigem õppimist toetavaks tegevuseks. Samas on teada, et lugemismotivatsioon mõjutab olulisel määral õpilaste lugemisoskust, sh metakognitiivset teadlikkust lugemisel (Kolić-Vehovec *et al.*, 2014; Van Kraayenoord *et al.*, 2012) ning madala motiveerituse tõttu ei suuda nad lugemisel rakendada juba olemasolevaid metakognitiivseid teadmisi (Veenman *et al.*, 2006). Käesolevas uuringus ei hinnanud ükski tugispetsialist oma õpetamise ja diferentseerimise oskusi maksimumpunktidega, kuid koondhinnang jäi kolme alarupi võrdluses keskmiseks. Kuna suur osa tugispetsialisti tööst hõlmab endas erivajadustega õpilaste võimekusele vastava õppe planeerimist ja õppeprotsessi läbiviimist, siis on ka arusaadav, et tugispetsialistid sõltumata oma töökogemuse pikkusest on saanud selleks piisava ettevalmistuse ning tunnevad ennast seda tehes kindlalt. Seda kinnitab ka Nässi (2020), kes leidis, et oma töös keskenduvad eripedagoogid eelkõige õpilaste lugemistehnika ja loetu mõistmise arendamisele. Samas tõdes ta, et tekstide ja õpiülesannete kohandamist nimetati tekstimõistmisraskusega õpilaste toetamisvõtena vähem.

Vaadates hinnanguid üksikvaidetele, selgus, et kõige madalamalt hindasid tugispetsialistid oma oskust pakkuda väga võimekatele lugejatele sobivaid väljakutseid. Tulemus on mõneti ootamatu, seda enam, et ka andekust peetakse hariduslikuks erivajaduseks ning sarnaselt teistele erivajadustega õppijatele, võib ka andekas õppija vajada täiendavat juhendamist tugispetsialistide poolt (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Samas järeldub ka mitmetest Eestis läbiviidud uuringutest, et andekate õpilaste võimete arendamine ei toimu veel süsteemselt ega piisaval määral (Saul, Sepp, Päiviste, 2007; Plumer, 2012; Sepp, 2002;

Roostfeldt, 2016). Antud tulemus läheb vastuollu ka tugispetsialistide suhteliselt kõrge hinnanguga oma oskusele kohandada lugemistunde iga õpilase jaoks sobivale tasemele. Võib oletada, et madal hinnang oma oskusele pakkuda võimekatele lugejatele sobivaid väljakutseid võis tuleneda asjaolust, et sageli napib koolides tugispetsialiste ning seetõttu tegelevad tugispetsialistid valdavalt lugemisraskustega laste arendamisega ning võimekate õpilastega nad eriti kokku ei puutu.

Tulemused näitasid, et töökogemuse ja tugispetsialistide enesehinnangute koondskoori vahel ei olnud olulist seost. Saadud tulemus erineb Udrase (2002) uuringust, millest selgus, et kogenumate õpetajate hinnangud oma oskustele olid kõrgemad kui vähem kogunud õpetajate hinnangud. Erinevus võib tuleneda sellest, et Udrase (2020) uuringus uuriti eelkõige venekeelseid õpetajaid mitte tugispetsialiste. Vaadeldes seost enesehinnangute alaplakkide ja töökogemuse vahel, selgus käesolevas uuringus siiski, et töökogemuse suurenedes suurenes ka tugispetsialistide enesehinnang oma hindamisoskusele. Võib oletada, et kogenumatel tugispetsialistidel on õpilaste hindamiskogemusi rohkem ning seetõttu tunnevad nad ennast selles pädevamatena kui väiksema töökogemusega tugispetsialistid. Kuna antud uuringus hindasid tugispetsialistid end ise ja seoseid hinnangute ja tegelike oskuste ning teadmiste vahel ei kontrollitud, siis peaks tulemustesse suhtuma mõneti kriitiliselt ning selgelt teadvustama, et tegemist on tugispetsialistide enesehinnangutega.

Tugispetsialistide teadmised metakognitsioonist lugemisel ja selle arendamisest.

Uuringud Eestis ja mujal maailmas on näidanud, et mida paremad on õpetajate metakognitiivsed teadmised lugemisstrateegiatest, seda paremad on ka nende õpilaste teadmised lugemisstrateegiatest, mis omakorda toetavad loetu mõistmist (Soodla *et al.*, 2016; Ellis *et al.*, 2014). Käesoleva uuringu põhjal võib väita, et enamik tugispetsialiste (75,5%) olid metakognitsiooni tähendusest teadlikud, kuid leidis siiski ka neid, kes seostasid seda teadlikkusega loetud teksti sisust. Võib oletada, et valesti vastanud tugispetsialistid on küll metakognitsiooni mõistet kuulnud, kuid nad ei ole selle tähendust täiel määral mõistnud ning seetõttu oskavad ainult aimata selle sisu. Mõistes metakognitsiooni olemust, teab tugispetsialist, mida on vaja selleks, et tõhusalt õpilastele metakognitiivseid teadmisi ja oskusi õpetada (Veenman *et al.*, 2006). Saadud tulemused on paremad, kui Udrase (2020) sama küsimusega uuritud tulemused, kus metakognitsiooni mõistet teadsid vaid 36,8% vastanutest. Tulemuste erinevus võib tuleneda taaskord Udrase valimist, mille moodustasid valdavas enamuses venekeelsete koolide õpetajad, kes ei pruugi antud valdkonnas nii teadlikud olla. Talvingu (2020) uuringust järeldus, et õpetajate jaoks ei ole metakognitsioon uudne mõiste,

kuid nad ei mõista selle mõiste sügavamat mõtet ja tähendust ega oska ka põhjendada sellekohaste teadmiste arendamise olulisust õpiprotsessis.

Juhul kui tugispetsialistil puuduvad teadmised metakognitiivsest teadlikkusest ja selle arendamisvõimalustest, siis ei ole ta ka võimeline süsteemselt õpilaste metakognitsiooni arendama. Uuringu tulemuste põhjal võib väita, et tugispetsialistide teadlikkus metakognitsioonist lugemisel ja selle arendamisest võiks olla kõrgem. Selgus, et küsimuste eest, millega hinnati tugispetsialistide teadmisi metakognitsiooni arendamisest, saadi maksimumpunkte ainult kolmel korral. Õpilaste metakognitiivse teadlikkuse toetamisel suutsid tugispetsialistid enamasti tuvastada sobilikke strateegiaid, eristades õpetamisel ebaefektiivseid strateegiaid efektiivsetest. Õpilaste metakognitiivse teadlikkuse arendamiseks lugema õpetamisel leidis enamus tugispetsialiste, et efektiivne oleks aktiveerida õpilaste taustateadmisi, suunata õpilasi leidma ja selgitama tundmatute sõnade ja lausete tähendusi ning märkima tekstis olulist teavet. Samas oli ka neid tugispetsialiste, kelle valikud olid metakognitsiooni arendamiseks ebatõhusad. Oli üllatav, et pea pooled tugispetsialistid pidasid metakognitsiooni toetamisel ebaefektiivseks lugemise ajal iseendalt küsimuste küsimist. Ometi peetakse küsimuste esitamise oskust tekstimõistmise seisukohast üheks tähtsamaks strateegiaks (Oczkus, 2010), mida oskuslikud lugejad kasutavad nii enne lugemist, lugemise ajal kui ka pärast lugemist. Võib tõdeda, et lugemisalaste metakognitiivsete teadmiste ja oskuste arendamiseks ei piisa vaid tugispetsialisti teadlikkusest metakognitsiooni tähendusest, vaid on vaja ka teadmisi ja oskusi, kuidas metakognitsiooni lugemisel arendada. Uuringutest järeldub, et õpetajate teadmised lugemisstrateegiatest on üpris piiratud (Anmarkrud & Bråten, 2012; Seymour & Osana, 2003) ning neil on raske oma olemasolevaid teadmisi õpilaste juhendamisel rakendada (Hilden & Pressley, 2007). Ka Nässi (2020) uuringust selgus, et tekstimõistmisoskuse toetamisel kasutavad tugispetsialistid vähem metakognitiivseid oskuseid ning eelistavad pigem lugemistehnika ja keeleliste oskuste arendamist. Tunnivaatluste põhjal järeldas ka Talving (2020), et õpetajad ei arenda tundides erinevaid õpistrateegiaid, kuna nad ei ole teadlikud metakognitsiooni olulisusest õpetamisel ning neil puuduvad vastavad oskused.

Selleks, et õpetada õpilastele, kuidas kõige tõhusamal moel orienteeruda tekstis, kuidas mõista tekstis sisalduvat teavet, kuidas seda kasutada ja hinnata, selleks peab tugispetsialist muuhulgas omama ka teadmisi metakognitiivse teadlikkuse arendamise strateegiatest. Uuringu tulemuste põhjal võib väita, et tugispetsialistide teadmised metakognitiivse teadlikkuse toetamise strateegiatest võivad vajada arendamist. On märkimisväärne, et stsenaariumite lahendamise ülesandes oskas kõigi etteantud

lugemisstrateegiate kasulikkust õigesti määratleda ainult kaks tugispetsialisti (said maksimumpunktid), mõlemad neist olid eripedagoogid. Tulemus võib olla tingitud sellest, et enamik tugispetsialiste on küll lugemisstrateegiatest teadlikud, kuid nad ei ole veel piisavalt osavad või kindlad nende kasulikkuse hindamisel. Käesoleva uuringu tulemused on üsna lähedased Soodla *et al* (2016) samade strateegiatega läbiviidud uuringu tulemustele, kus õpetajate sobivate strateegiate hindamise keskmine skoor oli 40,65 (max 46- st). Kahe uuringu vahelised küllaltki sarnased tulemused võivad tuleneda sellest, et Soodla *et al* (2016) valimisse kuulusid pika töökogemusega keeleõpetajad, kes sarnaselt tugispetsialistidele omavad häid lugemis-alaseid metoodilisi teadmisi lugemisoskuse kujundamiseks. Samas on käesolevas töös saadud tulemused mõnevõrra paremad Udrase (2020) samade strateegiatega läbiviidud uuringu tulemustest, kus venekeelsete koolide õpetajate keskmine skoor strateegiate hindamisel oli 37 punkti (max 46- st). Tulemuste erinevus võib tuleneda sellest, et enamus vastanutest olid klassi- ning vene keele õpetajad, kellel ei pruugi olla sarnaselt tugispetsialistidele sama põhjalikke teadmisi lugemisoskuse kujundamisest või kes keskenduvad lugemisoskuse arendamisel pigem lugemise baasoskuste arendamisele. Õpilaste metakognitiivsete teadmiste ja oskuste arendamiseks peab last õpetav õpetaja olema põhjaliku ettevalmistusega, omama teadmisi vastavatest teooriatest ning tal peab olema võimalus neid tegevusi õpetamisel harjumuspäraseks muuta (Talving, 2010; Reznitskaya & Glina; 2013).

Kolmandana uuriti, *kas ja mil määral on tugispetsialistide lugemisstrateegia-alaste teadmiste tase seotud nende töökogemusega*. Uuringus ei leitud seoseid tugispetsialistide lugemisstrateegia - alaste teadmiste taseme (stsenaariumite ülesande põhjal) ja töökogemuse vahel. Tulemused on sarnased Udrase (2020) uuringu tulemustega, kus lisaks tööalase kogemuse ja stsenaariumite lahendamise ülesande edukuse vahelise seose puudumisele tõdeti ka õpetajate teadmiste ja õpetamise keele vahelise seose puudumist. Käesolevas töös leiti aga huvitav seos tugispetsialistide töökogemuse ja nende teadmiste vahel, mis puudutavad metakognitsiooni arendamist lugemisel - mida väiksem töökogemus oli tugispetsialistil, seda paremad olid tema teadmised metakognitsiooni arendamisest. Võib oletada, et väiksema töökogemusega tugispetsialistide paremad tulemused võivad olla seotud nende õpingute ajaga, millest tulenevalt omavad nad uudsemaid teadmisi lugemaõpetamisest. Samas võib oletada, et õpingute käigus on ka kogenumatele tugispetsialistidele metakognitsioonist ja lugemisstrateegiatest räägitud, kuid võib olla mitte nii teadlikult ja ehk ka mitte vastavaid termineid kasutades.

Kuna aina enam peetakse lugemisoskuse arengu toetamisel oluliseks õpilaste metakognitiivsete teadmiste ja oskuste arendamist, siis on kaasava hariduse kontekstis

äärniselt oluline teada, milliseid teadmisi omavad antud valdkonnas tugispetsialistid.

Käesoleva töö tulemused sarnanesid eelnevate uuringute tulemustega (Soodla *et al.*, 2016; Talving, 2020; Anmarkrud & Bråten, 2012; Seymour & Osana, 2003), kus on samuti leitud, et õpetajate teadmised metakognitsioonist ja selle arendamisest vajavad täiendamist.

Tulemustest võib järeldada, et kuigi enamik tugispetsialiste hindab oma oskusi ja teadmisi lugema õpetamisel üsna heaks, ei pruugi nende teadmised olla siiski piisavad õpetamiseks õpilastele süsteemselt ja efektiivselt lugemisstrateegiaid. Ometi on lugemisstrateegiate õpetamisel positiivne mõju tekstimõistmisoskuste kujundamisel (Houtveen & Van de Grift, 2007; Steklács, 2010; Andreassen & Bråten, 2011; Säälük, 2016). Lähtudes kaasava hariduse põhimõttest peaksid tugispetsialistide teadmised lugemisstrateegiatest ja metakognitsiooni arendamisest olema eriti head, kuna lisaks õpilaste tekstimõistmisoskuse toetamisele peavad nad olema võimelised nõustama ka oma kolleege, kelle teadmised tekstimõistmise arendamisest ei pruugi olla piisavad. Seega on oluline tegeleda tugispetsialistide teadmiste sihipärase täiendamisega.

Käesoleva uuringu piiranguks võib lugeda väikest valimit, mistõttu ei saa tulemuste põhjal teha üldistusi kõikide Eesti tugispetsialistide kohta. Lisaks võis tugispetsialistide vastuseid mõjutada pikk küsimustik, mis sisaldas endas nii lugemisstrateegiate küsimusi kui ka küsimusi keeleliste baasteadmiste kohta. Sellest tulenevalt võis pika küsimustiku täitmine tugispetsialistide väsitada ning nende innukust vastamisel vähendada. Edaspidi võiks kaaluda taoliste küsimustike esitamist osade kaupa.

Töö tugevuseks võib lugeda andmete usaldusväärsust, kuna küsimustike täitmine toimus uurija juuresolekul, mis välistas kõrvalise abi kasutamise võimaluse. Lisaks on töö väärtuseks uudse info saamine, sest teadaolevalt pole varasemalt tugispetsialistide teadmisi metakognitsioonist ja lugemisstrateegiatest Eestis kogutud. Seega andis käesolev magistr töö esmase ülevaate tugispetsialistide teadmistest nimetatud valdkondades. See info on omakorda vajalikuks sisendiks vajaduspõhiste täienduskoolitusprogrammide väljatöötamiseks. Edasistes uuringutes tasuks põhjalikumalt analüüsida ka tugispetsialistide koolituse põhiõppe õppekavasid ning vajadusel täiustada tekstimõistmise teemadega seotud ainekursusi, tagamaks piisavat väljaõpet ja teadmisi juba põhiõppe käigus.

Tänu sõnad

Täna oma juhendajat Maris Juhkamit pühendumuse, sisuka ja põhjaliku tagasiside ning edasiviivate nõuannete eest. Samuti täna kõiki tugispetsialiste ja nende koole, kes olid keerulistes oludes lahkesti nõus küsitluses osalema. Täna ka oma kolleege ja ülemust, kes mulle kaasa elasid ja vajadusel toeks olid.

Kõige suuremad tänud kuuluvad minu abikaasale ja lastele, kes selle pika teekonna vastu pidasid, minu valikuid mõistsid ja vajadusel vaikselt olid. Täna ka kallist memme, kes ei väsinud minusse ja minu võimetusse uskumast.

Aitäh teile kõigile!

Autorsuse kinnitus

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

Pille Lepik

/allkirjastatud digitaalselt/

Kuupäev: 18.05.2021

Kasutatud kirjandus

- Afflerbach, P., & Cho, B.Y. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S. Israel, G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp 69–90). New York: Routledge.
- Andreassen, R., & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction, 21*(4), 520–537.
- Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2012). Naturally-occurring comprehension strategies instruction in 9th-grade language arts classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research, 56*, 591–623.
- Aro, M., & Björn, P. M. (2015). Preservice and inservice teachers' knowledge of language constructs in Finland. *Annals of Dyslexia, 66*, 111-126.
- Artelt, C., & Schneider, W. (2015). Cross-Country Generalizability of the Role of Metacognitive Knowledge in Students' Strategy Use and Reading Competence. *Teachers College Record, 117*(1), 1-32.
- Banditvilai, C. (2020). The Effectiveness of Reading Strategies on Reading Comprehension. *International Journal of Social Science and Humanity, 46-50*.
- Bannert, M., Reimann, P., & Sonnenberg, C. (2014). Process mining techniques for analysing patterns and strategies in students' self-regulated learning. *Metacognition and Learning, Vol. 9, Iss.2, (Aug 2014)*, 161-185
- Braunger, J., & Lewis, J. P. (2005). *Building a knowledge base in reading*. Newark: The International Reading Association.
- Bremer, C. D., Vaughn, S., Clapper, A.T., & Kim, A-H. (2002). Collaborative Strategic Reading (CSR): Improving Secondary Students Reading Comprehension Skills. *National Center on Secondary Education and Transition Research to Practice Brief, 01*, 1-8.
- Buckley, P., & Boardman, A. (2014). *The Impact of Collaborative Strategic Reading Over Time*. Külastatud aadressil https://www.researchgate.net/publication/265784501_The_Impact_of_Collaborative_Strategic_Reading_Over_Time

- Butcher, K. R., & Kintsch, W. (2012). Text comprehension and discourse processing. In I. B. Weiner, A. F. Healy, & R. W. Proctor (Eds.), *Handbook of Psychology, Experimental Psychology* (pp. 578–605). USA: Wiley.
- Çakıcı, D. (2016). EFL Teachers' Beliefs about the Use of Reading Strategies. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 183-194.
- Ciullo, S., Ely, E., McKenna, J.W., Alvares, K.D., & Kennedy, M. (2019). Reading instruction for students with learning disabilities in grades 4 and 5. An observation study. *Learning Disability Quarterly*, 42(2), 67-79.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York, NY: Routledge Academic. Külastatud aadressil <http://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>
- Dole, J., Nokes, J., & Drits, D. (2009). Cognitive Strategy Instruction. In G. G. Duffy & S. E. Israel (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension*. Erlbaum.
- Duke, N.K., & Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup, S. J. Samuels (Eds.), *What Research Has to Say about Reading Instruction* (pp. 205–242). DE: International Reading Association.
- Duke, N.K., Pearson, P.D., Strachan, L. S., & Billman, A.K. (2011). Essential Elements of Fostering and Teaching Reading Comprehension. Külastatud aadressil https://www.readinghalloffame.org/sites/default/files/03-duke-pearson-strachan-billman.2011_rev_copy.pdf
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K., & Schnakenberg, J. W. (2009). A Synthesis of Reading Interventions and Effects on Reading Comprehension Outcomes for Older Struggling Readers. *Review of Educational Research*, 79(1), 262–300.
- Ellis, A. K., Denton, D. W., & Bond, J. B. (2014). An analysis of research on metacognitive teaching strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116(21), 4015-4024.
- Ennis, R. P., & Jolivette, K. (2014). Existing research and future directions for self-regulated strategy development with students with and at risk for emotional and behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 48(1), 32–45.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. F. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*, 231-235. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.

- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Simmons, D. C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34, 174–206.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1998). Researchers and teachers working together to adapt instruction for diverse learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13, 126–137.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2005). Peer-assisted learning strategies: Promoting word recognition, fluency and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education*, 39, 34–44.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.
- Guerriero, S. (Toim). (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. OECD Publishing.
- Hallap, M., & Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Harris, K. R., Reid, R. R., & Graham, S. (2004). Self-regulation among students with LD and ADHD. *Learning about Learning Disabilities*, 3, 167–195.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Hasnani, H., & Ismail, A. (2020). Enhancing student's reading ability through peer-assisted learning strategies (PALS). *Lentera Pendidikan: Jurnal Ilmu Tarbiyah dan Keguruan*, 23(2):260.
- Hausstätter, R., & Takala, M. (2011). Can special education make a difference? Exploring the differences of special educational systems between Finland and Norway in relation to the PISA results. *Scandinavian Journal of Disability Research*. 13(4), 271-281.
- Hilden, K. R. & Pressley, M. (2007). Self-regulation through transactional strategies instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 51-75.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127–160.
- Houtveen, A. A. M., & Van de Grift, W. J. C. M. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18, 173–190.

- Kaplan, D. (2013). Development of reading comprehension from middle childhood to adolescence. *Written Language & Literacy*, 16(2), 208–240.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Karlep, K., & Kontor, A. (2010). *Aabitsa ja töövihikute kasutamise üldised põhimõtted*. Tartu: Kirjastus Studium.
- Kikerpill, R. (2017). Lugemisstrateegiate kasutus akadeemilises õppes. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja*, 27, 132–164.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction–integration model of text comprehension and its implications for instruction. In D. Alvermann, N. J. Unrau, N. J., & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6. tr), 807–839. Newark, DE: International Reading Association.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning disabilities*. New York: Guilford.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1998). Using Collaborative Strategic Reading. *Teaching Exceptional Children*, n6, (p32-37).
- Klingner, J., & Vaughn, S. (1999). Promoting reading comprehension, content learning, and English acquisition through collaborative strategic reading (CSR). *The Reading Teacher*, 52(7), 738-747.
- Klingner, J. K., Urbach, J., Golos, D., Brownell, M., Menon, S. (2010). Teaching Reading in the 21st Century: A Glimpse at How Special Education Teachers Promote Reading Comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 33(2), 59-74.
- Kolić-Vehovec, S., Rončević Zubković, B., & Pahljina-Reinić, R. (2014). Development of metacognitive knowledge of reading strategies and attitudes toward reading in early adolescence: The effect on reading comprehension. *Psychological Topics*, 23, 77–98.
- Kutsekoda (2018). *Eripedagoogi kutsestandard (VII)*. Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10683307>
- Kutsekoda (2018). *Logopeedi kutsestandard (VII)*. Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10684014>
- Kärbla, T. (2014). *Õpilaste teksti mõistmine ning klassiõpetajate õpetamismeetodid 4. ja 5. klassis*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Lee, Y. (2014). Promise for enhancing children’s reading attitudes through peer reading: A mixed method approach. *The Journal of Educational Research*, 107, 482-492.

- Leko, M. M., Alzahrani, T., & Handy, T. (2019). Literacy instruction for adolescents with learning disabilities: Examining teacher practice and preparation. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 17(1), 117-138.
- Lerkkanen, M-K. (2007). *Lugema õppimine ja õpetamine*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Lorch, R. F., & Van den Broek, P. (1997). Understanding reading comprehension: Current and future contributions of cognitive science. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 213–246.
- Malva, L., Linde, M., Poom-Valickis, K., & Leijen, Ä. (2018). *OECD õpetaja pedagoogiliste teadmiste pilootuuringu Eesti raport*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/oecd_opetaja_pedagoogiliste_teadmiste_pilootuuringu_eesti_raport_002.pdf
- Mason, L. H. (2013). Teaching students who struggle with learning to think before, while, and after reading: Effects of self-regulated strategy development instruction. *Reading and Writing Quarterly*, 29, 124–144.
- McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. In B. H. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Vol. 51. The psychology of learning and motivation* (p. 297–384). Elsevier Academic Press.
- McNamara, D. S., & Kendeou, P. (2011). Translating advances in reading comprehension research to educational practice. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 33–46.
- Moats, L. C. (2004). Science, language, and imagination in the professional development of reading teachers. In P. McCardle & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research*, (pp. 269–288). Baltimore: Paul H. Brookes
- Moje, E., Stockdill, D., Kim, K., & Kim, H. (2011). The role of text in disciplinary learning. In M. Kamil, P. Pearson, E. Moje, & P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research*, (pp. 453–487). New York, NY: Routledge.
- Mõttus, M. (2015). *Algklassiõpilaste loetu mõistmise, lugemistehniliste oskuste, üldvõimete ning õpimotivatsiooni seosed hilisema loetu mõistmise oskusega*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- National Reading Panel (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read*. Külastatud aadressil <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

- Nietfeld, J. L., & Shraw, G. (2002). The effect of knowledge and strategy explanation on monitoring accuracy. *Journal of Educational Research*, 95, 131–142.
- Nässi, A. (2020). *Eripedagoogide teadmised tekstimõistmisest ja selle arengu toetamisest lugemiskustega õpilastel*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Oczkus, L. D. (2010). *Reciprocal Teaching at work: Powerful strategies and lessons for improving reading comprehension (2. trükk)*. Newark, DE: International Reading Association.
- OECD Raport (2019). *PISA 2018 results (volume I). What students know and can do*. OECD Publishing. Külastatud aadressil <https://www.oecd.org/education/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm>
- Ozuru, Y., Dempsey, K., & McNamara, D. S. (2008). Prior knowledge, reading skill, and text cohesion in the comprehension of science texts. *Learning and Instruction*, 19, 228–242.
- Pintrich, P. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219–225.
- Plumer, M. (2012). *Andekate alasoortus üldhariduskoolides koolijuhtide ja haridusliku erivajaduse koordinaatorite hinnangul*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. III* (pp. 545–561). Mahwah NJ: Erlbaum & Associates.
- Pressley, M., & Harris, K. R. (2006). Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction. In P. A. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology*, (pp. 265–286). NY: MacMillan.
- Pressley, M., & Harris, K. R. (2009). Cognitive Strategies Instruction: From Basic Research to Classroom Instruction. *Journal of Education*, 189(1-2), 77–94.
- Priestley, K. L. (2020). *Exploring the Influence of Peer-Assisted Learning Strategies (PALS) in Increasing Reading Comprehension of Grade-Level Biology Text and Biology Self-Efficacy in Students with Learning Disabilities: A Formative Experiment*. All Graduate Theses and Dissertations. Utah State University.
- Puksand, H. (2019). *Lugemine*. G. Tire, H. Puksand, T. Lepmann, I. Henno, K. Lindemann, K. Täht, B. Lorenz, & G. Silm (koost.). *Suurim Rahvusvaheline Õpilaste Õpitulemuste Uuring 2018*. Tallinn: Innove OÜ. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/pisa_2018-19_raportweb.pdf

- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). *Riigi Teataja I*, 16.06.2020, 12. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/113032019120?leiaKehtiv>
- Põhikooli riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I*, 14.02.2018, 8. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114022018008?leiaKehtiv>
- Reznitskaya, A., & Glina, M. (2013). Comparing Student Experiences with Story Discussions in Dialogic Versus Traditional Settings. *The Journal of Educational Research*, 106, 49–63.
- Rogiers, A., Merchie, E., & Van Keer, H. (2019a). Learner profiles in secondary education: Occurrence and relationship with performance and student characteristics. *The Journal of Educational Research*, 112(3), 385–396.
- Rohrbeck, C.A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W., & Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95, 240–257.
- Roostfeldt, T. (2016). Koolipõhised andekate õppe kvaliteedi indikaatorid. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Rämmer, A. (2014). Valiidsus ja reliaablus. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/valiidsus-ja-reliaablus>
- Sanders, S., Losinski, M., Parks Ennis, R., White, W., Teagarden, J., & Lane, J. (2019). A Meta-Analysis of Self-Regulated Strategy Development Reading Interventions to Improve the Reading Comprehension of Students With Disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 35(4), 339-353.
- Saul, H., Sepp, V., Päiviste, M. (2007). Andekus kui hariduslik erivajadus: olukord Eesti üldhariduskoolides, TÜ Teaduskool. Külastatud aadressil <http://dspace.ut.ee/handle/10062/40910>
- Sáenz, L. M., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2005). Peer-Assisted Learning Strategies for English language learners with learning disabilities. *Exceptional Children*, 71(3), 231–247.
- Schlagmüller, M., & Schneider, W. (2007). Würzburger Lesestrategie-Wissenstest für die Klassen 7–12 (WLST 7–12) [Wuerzburg reading strategy knowledge test for grades 7 to 12]. Göttingen: Hogrefe.
- Scammacca, N., Roberts, G., Vaughn, S., & Stuebing, K. K. (2015). A meta-analysis of interventions for struggling readers in Grades 4-12: 1980-2011. *Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 369–390.
- Sepp, V. (2002). Aineolümpiaad andeka õpilase motiveerijana. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

- Seymour, J.R., & Osana, H.P. (2003). Reciprocal teaching procedures and principles: Two teachers' developing understanding. *Teaching and Teacher Education*, 19(3), 325–344.
- Simpson, M. L., & Nist, S. L. (2000). An update on strategic learning: It's more than textbook reading strategies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(6), 528–541.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for Understanding: Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension*. CA: RAND Corporation.
- Soodla, P. (2020). Lugemispädevus. A. Toomela, K. Mädamürk, P. Soodla, & Härma, E. (koost.), *Arvutipõhised hindamisvahendid lugemis- ja matemaatikapädevuse hindamiseks põhikooli I või II kooliastmes. Juhendid testide läbiviimiseks ja tulemuste interpreteerimiseks*. Tallinna Ülikool. Innove. Külastatud aadressil https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/05/Juhend_o%CC%83petajatele_kujundatud.pdf
- Soodla, P., & Kikas, E. (2010). Teachers' judgment of students' reading difficulties and factors related to its accuracy. Kogumikus A. Toomela (toim), *Systemic person-oriented study of child development in early primary school* (lk 73–94). Frankfurt: Peter Lang.
- Soodla, P., Jõgi, A-L. & Kikas, E. (2016). Relationships between teachers' metacognitive knowledge and students' metacognitive knowledge and reading achievement. *European Journal of Psychology of Education* 32, 201–218.
- Soodla, P., Puksand, H., & Luptova, O. (2015). Suhtluspädevus. E. Kikas & A. Toomela (Toim.), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. (lk 147 - 184). Tallinn : Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.
- Spörer, N., & Brunstein, J.C. (2009). Fostering the reading comprehension of secondary school students through peer-assisted learning: Effects on strategy knowledge, strategy use, and task performance. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 289–297.
- Sreckovic, M. A., Common, E. A., Knowles, M. M., & Lane, K. L. (2014). A review of self-regulated strategy development for writing for students with EBD. *Behavioral Disorders*, 39(2), 56–77.
- Steklàcs, J. (2010). Key Element No.6: Teaching Cognitive and Meta-Cognitive Reading Strategies. In: C. Garbe, K. Holle, & S. Weinhold (Eds.), *ADORE – Teaching struggling adolescent readers in European countries. Key elements of good practice*, (pp. 123–132). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Säälük, Ü. (2016). *Reading literacy performance: Metacognitive learning strategies matter, schools have effect on student outcomes*. Tartu: TÜ Kirjastus. Külastatud aadressil https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/51602/saalik_ylle.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Zagoto, I. (2016). Collaborative strategic reading (CSR) for better reading comprehension. *Komposisi: Jurnal Pendidikan Bahasa, Sastra, dan Seni*, 17(1):65.
- Talving, K. (2020). *Õpilaste metakognitiivse võimekuse arendamine õpiprotsessis*. Publitseerimata magistr töö. Tallinna Ülikool.
- Thiede, K. W., Anderson, M. C., & Theriault, D. (2003). Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of texts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 66–73.
- Thongwichit, N., & Buripakdi, A. (2021). A glimpse of metacognitive reading strategy instruction through modeling technique in ESP class at the tertiary level. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 14(1), 118-145.
- Tubala, T. (2019). *16-19 aastaste eesti noorte loetu mõistmisoskus*. Publitseerimata magistr töö. Tallinna Ülikool.
- Uibu, K., & Männamaa, M. (2014). Õpetamistegevused ja õpilaste tekstimõistmine üleminekul esimesest kooliastmest teise astmesse. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 2(1), 96-131.
- Udras, S. (2020). *Venekeelsete koolide ja vene õppekeelega koolide keelekümbelklasside õpetajate ja tugispetsialistide teadmised lugemisstrateegiatest ja metakognitsioonist*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Van Kraayenoord, C. E. (2010). The role of metacognition in reading comprehension. *Focal points of the research and development of pedagogically-psychological perspectives*, 277-302.
- Van Kraayenoord, C. E., Beinicke, A., Schlagmüller, M., & Schneider, W. (2012). Word identification, metacognitive knowledge, motivation and reading comprehension: An Australian study of Grade 3 and 4 pupils. *Australian Journal of Language and Literacy*, 35, 51–68.
- Vardja, M. (2010). *Lugemine. Lugemisstrateegiad ja nende kujundamine*. Innove. Külastatud aadressil <https://oppekava.ee/lugemine-lugemisstrateegiad-ja-nende-kujundamine/>
- Veenman, M.V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3–14.

- Veenman, M. V. J., Bavelaar, L., De Wolf, L., & Van Haaren, M. G. P. (2013). The on-line assessment of metacognitive skills in a computerized learning environment. *Learning and Individual Differences, 29*, 123-130.
- Venezky, R. L. (2000). The origins of the present-day chasm between adult literacy needs and school literacy instruction. *Scientific Studies of Reading, 4*(1), 19–39.
- Washburn, E.K., Mulcahy, C.A., Musante, G., & Joshi, R.M. (2017). Novice Teachers' Knowledge of Reading-Related Disabilities and Dyslexia. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 15*(2), 169-191.
- Weinstein, C. E., Jung, J., & Acee, T.W. (2011). Learning strategies. In V. G. Aukrust (Ed.), *Learning and cognition in education*, (pp. 137–143). Oxford: Elsevier Limited.
- Õunapuu, L. (2012). Valimid kvantitatiivsetes ja kvalitatiivsetes uurimustes. Külastatud aadressil <https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/27764/index.html>

Lisad

Lisa 1. Tugispetsialistide hinnangud üksikväidetele

Väited	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Mil määral suudate õpilasi panna usukuma, et nad tulevad lugemisega hästi toime?	3,89	0,53	3,0	5,0
Mil määral oskate toetada õpilasi, kellel on loetu mõistmisel raskused?	4,0	0,52	3,0	5,0
Mil määral oskate toetada õpilasi, kellel on lugemistehnilised raskused?	3,87	0,62	3,0	5,0
Mil määral oskate õpilasi aidata, et nad väärtustaksid lugemist?	3,60	0,78	2,0	5,0
Mil määral suudate hinnata, kas õpilased on mõistnud seda, mida olete õpetanud?	4,22	0,67	3,0	5,0
Mil määral oskate oma lugemistunde kohandada iga õpilase jaoks sobivale tasemele?	4,07	0,72	3,0	5,0
Mil määral kasutate erinevaid lugemisoskuse hindamise viise?	3,64	0,81	1,0	5,0
Mil määral oskate väga võimekatele lugejatele pakkuda sobivaid väljakutseid?	3,36	0,74	2,0	5,0
Mil määral suudate õpilase lugemisoskuse kohta kogutud teavet kasutada tema vajadustele vastava õpetuse kavandamiseks?	3,98	0,62	3,0	5,0
Mil määral oskate lugemisõpet diferentseerida, et see vastaks kõigi teie õpilaste vajadustele?	3,89	0,77	2,0	5,0

Märkused. *M* – väidete keskmine; *SD* – standardhälve; *Min* – miinimum; *Max* – maksimum

Lisa 2. Väidete seosed korrelatsioonimaatriksis, kasutades Spearmani astakkorrelatsioonikordajad

	Väide 1	Väide 2	Väide 3	Väide 4	Väide 5	Väide 6	Väide 7	Väide 8	Väide 9	Väide 10
Väide 1	-									
Väide 2	0,246	-								
Väide 3	0,21	,620**	-							
Väide 4	,494**	0,199	0,122	-						
Väide 5	-0,125	0,214	0,084	-0,184	-					
Väide 6	0,192	,545**	,427**	0,153	,542**	-				
Väide 7	-0,098	,323*	,416**	0,051	,513**	,540**	-			
Väide 8	-0,053	,310*	,379*	-0,011	0,29	,376*	,443**	-		
Väide 9	0,208	,560**	,396**	0,061	,390**	,611**	,394**	,322*	-	
Väide 10	0,036	,389**	,370*	0,163	0,284	,570**	,388**	,532**	,527**	-

Märkused. ** $p > 0.01$; * $p > 0.05$; Väide 1 – Mil määral suudate õpilasi panna usukuma, et nad tulevad lugemisega hästi toime?; Väide 2 – Mil määral oskate toetada õpilasi, kellel on loetu mõistmisel raskused?; Väide 3 – Mil määral oskate toetada õpilasi, kellel on lugemistehnilised raskused?; Väide 4 – Mil määral oskate õpilasi aidata, et nad väärtustaksid lugemist?; Väide 5 – Mil määral suudate hinnata, kas õpilased on mõistnud seda, mida olete õpetanud?; Väide 6 – Mil määral oskate oma lugemistunde kohandada iga õpilase jaoks sobivale tasemele?; Väide 7 – Mil määral kasutate erinevaid lugemisoskuse hindamise viise?; Väide 8 – Mil määral oskate väga võimekatele lugejatele pakkuda sobivaid väljakutseid?; Väide 9 – Mil määral suudate õpilase lugemisoskuse kohta kogutud teavet kasutada tema vajadustele vastava õpetuse kavandamiseks?; Väide 10 – Mil määral oskate lugemisõpet diferentseerida, et see vastaks kõigi teie õpilaste vajadustele?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Pille Lepik,

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

Pille Lepik

18.05.2021