

Tartu Ülikool

Sotsiaalteaduste valdkond

Narva kolledž

Õppekava „Keeled ja mitmekeelsus koolis“

Anastassia Savina

**6–7-AASTASTE MUUKEELSETE LASTE
LUGEMISOSKUSE ARENDAMINE LASTEAIAS
EESTIKEELSELE ÕPPELE ÜLEMINEKU VALGUSES IDA-
VIRUMAA LASTEAEDADE NÄITEL**

Bakalaureusetöö

Töö juhendaja: Urve Aja, õpetajakoolituse osakonna juhataja, PhD

Narva, 2026

Lõputöö autorluse kinnitus

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

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Anastassia Savina,

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

6-7-AASTASTE MUUKEELSETE LASTE LUGEMISOSKUSE ARENDAMINE LASTEAIAS EESTIKEELSELE ÕPPELE ÜLEMINEKU VALGUSES IDA- VIRUMAA LASTEAEDADE NÄITEL,

mille juhendaja on Urve Aja (PhD)

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 laudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Anastassia Savina

07.05.2026

ABSTRACT

Development of Reading Skills 6–7-Year-Old Non-Estonian Children in Kindergarten in the Context of Transition to Estonian-Medium Education: The Case of Ida-Viru County Kindergartens

The transition to Estonian-medium education is a significant educational shift in Estonia, placing kindergartens in Ida-Viru County in a unique position due to the region's limited Estonian language environment. Reading readiness is a critical prerequisite for school success, yet it is often misunderstood as a purely technical skill rather than an active meaning-making process. For children whose home language differs from the language of instruction, developing academic language proficiency (CALP) alongside basic communication skills (BICS) is essential for reading comprehension.

The research problem focuses on how reading readiness is supported in Ida-Viru County kindergartens during this transition and whether current methods address the complexities of second language acquisition. The goal of the thesis is to identify the methodological approaches used by teachers and the challenges they encounter in this specific regional context.

The theoretical framework is based on Stephen Krashen's Monitor Theory, specifically the Input Hypothesis ($i+1$) and the Affective Filter Hypothesis, emphasizing comprehensible input in a secure environment. It also incorporates Jim Cummins' distinction between BICS and CALP and the linguistic interdependence hypothesis. Furthermore, the study draws on the concept of reading as a cognitive thinking process.

The empirical part of the study used a quantitative descriptive design. Data was collected via an online questionnaire (Google Forms) from a purposeful sample of 16 kindergarten teachers in Ida-Viru County.

The results indicate that most teachers (43,8%) begin reading readiness activities at age 4. Methodologically, a sound-based approach is dominant (68,8%), and 93,8% of teachers start teaching letters with vowels. A significant finding is that 62,5% of teachers create their own teaching materials, suggesting that existing resources may not fully meet the needs of non-native learners. The primary challenges identified include the "deceptive impression" of language fluency (BICS vs. CALP) and the lack of an Estonian-speaking environment

outside the kindergarten. Conclusions suggest that successful transition requires integrated language and reading instruction, focused development of academic vocabulary, and increased methodical support for teachers.

SISUKORD

LÜHENDID JA MÕISTED.....	6
SISSEJUHATUS	7
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE.....	10
1.1 Stephen Krasheni teise keele omandamise teooriad	10
1.2 Kaksikoskuste teooria ja keeleline vastastikusõltuvuse hüpotees	11
1.3 Lugemine kui mõtlemisprotsess.....	12
1.3.1 Lugema õppimine emakeeles.....	14
1.3.2 Lugema õppimine teises keeles	15
2. UURIMISMETOODIKA.....	17
2.1 Valim	17
2.2 Andmekogumismeetod	18
3. TULEMUSTE ANALÜÜS	19
3.1 Vastajate taust ja metoodiline ettevalmistus	19
3.2 Lugemisoskuse kujundamise algusvanus	20
3.3 Lugemiseelsed tegevused.....	21
3.4 Tähtede õpetamise järjekord.....	22
3.5 Tähtede ja häälikute õpetamise viis	23
3.6 Lugema õpetamise korraldus.....	25
3.7 Tähtede kinnistamise viisid	26
3.8 Kasutatavad õppematerjalid	26
3.9 Valitud tekstid lugemiseks.....	27
3.10 Tajutud raskused ja väljakutsed.....	28
3.11 Arutelu	29
4. JÄRELDUSED JA ETTEPANEKUD	31
KOKKUVÕTE.....	0
KASUTATUD KIRJANDUS.....	2
LISAD	4
Lisa 1. Küsimustik lasteaiaõpetajatele.....	4

LÜHENDID JA MÕISTED

Lugemisvalmidus – keeleliste, kognitiivsete, sotsiaalsete ja praktiliste oskuste kogum, mis on vajalik lugema õppimiseks ja loetu mõistmiseks

Häälikanalüüs – häälikute eristamine ning nende järjestuse määramine sõnas lugema ja kirjutama õppimisel

BICS - (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) suhtluskeel

CALP - (*Cognitive Academic Language Proficiency*) mõtlemiskeel

Muukeelne - mitte riigikeelne, (kõneleja) emakeelne vms (vastandatuna kohalikule keelele)

Kodukeel - kodus kõneldav keel

Teine keel - pärast esimest keelt õpitav keel, mis omandatakse vastavas keelekeskkonnas

Jne – ja nii edasi

I+1 – Krasheni sisendi hüpotees

L1 – emakeel

L2 – teine keel

HTM – Haridus- ja Teadusministeerium

RT – Riigi Teataja

Fonoloogiline teadlikkus – oskus märgata ja eristada häälikuid suulises kõnes

Arusaadav sisend – keeleline materjal, mida laps suudab konteksti ja abivahendite toel mõista

Afektiivne filter – emotsionaalsed tegurid (ärevus, motivatsioon)

Dialoogiline lugemine – interaktiivne ettelugemise meetod, kus laps on aktiivne osaline

SISSEJUHATUS

Keeleoskus, sealhulgas lugemisvalmidus, on üks olulisemaid eeldusi lapse edukaks toimetulekuks eestikeelses koolis. Olukorras, kus lapse kodune keel erineb õppekeelest, muutub tema keeleline ja kognitiivne areng oluliselt keerulisemaks. Eestis on viimastel aastatel pööratud üha enam tähelepanu muukeelsete laste eestikeelsele õppele ülemineku toetamisele, eriti alushariduse tasandil. Lugemisoskus ei piirdu üksnes sõnade tehnilise kokkulugemisega – see on aktiivne tähenduse loomise protsess, mis hõlmab sõnavara tundmist, loetu mõistmist ja kriitilist mõtlemist (Snow, Burns & Griffin, 1998, lk 19). Muukeelsete laste puhul on see protsess tihedalt seotud teise keele omandamisega. Kui laps ei valda õppekeelt piisavalt, võib see takistada nii häälikanalüüsi kui ka loetust arusaamist, muutes teksti mõtestamise raskeks (Clay, 1991, lk 25). Seetõttu tuleb lugemisoskuse arendamist käsitleda keeleõppe osana, mitte eraldiseisva protsessina.

Bakalaureusetöös kasutan keskse mõistena lugemisvalmidust, mille all mõistetakse taset, mille juures on laps füüsiliselt, emotsionaalselt ja intellektuaalselt küps, et alustada süstemaatilise lugema õppimisega (Padrik, 2001, lk 27). Muukeelsete laste puhul on lugemisvalmidus tihedalt seotud teise keele oskusega, sest lugemistehnika, loetu mõistmine ja tähenduse loomine eeldavad, et lapsel on olemas vajalikud eelteadmised.

Minu bakalaureusetöö teoreetiline raamistik toetub Stephen Krasheni (1982) arusaadava sisendi hüpoteesile, mis rõhutab keele omandamist tähenduslikus ja madala ärevusega keskkonnas. Samuti peab emotsionaalne keskkond olema toetav, kuna kõrge ärevus või madal enesehinnang takistavad keelelist arengut. Jim Cummins (2000, lk 36-38) lisab, et igapäevane suhtluskeel (*BICS*) võib areneda kiiresti, kuid mõtlemiskeele (*CALP*) arendamine, mis on vajalik kooliks valmistumisel, võtab kauem aega. Tema sõnul toetab tugev emakeele baas ka teise keele omandamist – oskused kanduvad üle ühise kognitiivse aluse kaudu (Cummins, 1979, lk 123).

Eestis on käimas üldine üleminek eestikeelsele õppele, mis seab Ida-Virumaa lasteaiad erilise väljakutse ette (Haridus- ja Teadusministeerium, 2022). Piirkonnas, kus eesti keele igapäevane kasutus on piiratud, on lasteaiad sageli ainus koht, kus laps puutub kokku süstemaatilise eestikeelse keelekeskkonnaga. Uuringud näitavad, et muukeelsete laste puhul tekib sageli petlik mulje keeleoskusest: lapsed omandavad kiiresti igapäevase suhtluskeele, kuid neil puudub kooliks vajalik akadeemiline keeleoskus, mis on loetu mõistmise ja

õppesisu omandamise aluseks (Cummins, 2000, lk 36-38). Sellest tulenevalt seisneb käesoleva töö uurimisprobleem küsimuses, millisel viisil toetatakse Ida-Virumaa lasteaedades 6–7-aastaste muukeelsete laste lugemisvalmiduse kujunemist eestikeelsele õppele ülemineku tingimustes ning kas kasutatavad metoodilised lähenemised arvestavad piisavalt teise keele omandamise ja akadeemilise keele arengu eripärasid.

Töö uudsus seisneb selles, et muukeelsete laste lugemisvalmidust käsitletakse eestikeelsele õppele ülemineku kontekstis Ida-Virumaa lasteaedade näitel, sidudes õpetajate kirjeldatud metoodilised valikud teise keele omandamise ja mõtlemiskeele (CALP) kujunemise käsitlemisega. Töös keskendun sellele, kuidas õpetajate metoodiline ettevalmistus, kasutatavad metoodilised võtted ning tajutud keelelise toetuse vajadus seostuvad olukorraga, kus laste kokkupuude eesti keelega on väljaspool lasteaeda piiratud.

Sellises kontekstis on eriti oluline, et lasteaial oleks selge süsteem ja metoodiline toetus muukeelsete laste lugemisoskuse arendamiseks. Lasteaialapsed, kes kodus eesti keelt ei kuule, vajavad keelekeskkonda, mis toetab nende eesti keele omandamist loomulikus suhtluses. Tõhus õppeprotsess eeldab lisaks ametlikule õppetööle ka emotsionaalselt turvalise ja toetava õpikeskkonna loomist. Sealjuures on oluline õpetaja erialane ettevalmistus ja metoodiline pädevus, kuna pelgalt eestikeelne keelekeskkond ei taga lapse keeleoskuse piisavalt arengut. Varasemad uuringud Eestis (Padrik, 2001; Uibu, 2017) näitavad, et õpetajate hoiakud, metoodiline teadlikkus ja keelekeskkonna loomine on otsustava tähtsusega.

Empiirilises osas tuginen küsitlusuuringule, mille sihtrühmaks on Ida-Virumaa lasteaiaõpetajad, kes töötavad 6–7-aastaste lastega. Küsitluse eesmärk on kaardistada õpetajate metoodiline ettevalmistus, kasutatavad lugemisvalmidust toetavad võtted ning õpetajate tajutud väljakutsed ja toetus vajadused eestikeelsele õppele ülemineku tingimustes. Kogutud andmeid analüüsin viisil, mis võimaldab seostada õpetajate kirjeldatud praktikaid teise keele omandamise ja ainekeele arengu käsitlemisega.

Töös otsin vastuseid järgmistele uurimisküsimustele:

1. Milline on Ida-Virumaa lasteaiaõpetajate erialane taust ja enesehinnang oma metoodilisele valmisolekule muukeelsete laste lugemisvalmiduse kujundamiseks?
2. Milliseid praktilisi metoodilisi valikuid ja võtteid rakendavad Ida-Virumaa lasteaiaõpetajad 6–7-aastaste muukeelsete laste lugemisvalmiduse arendamisel?

3. Millised on õpetajate hinnangul peamised väljakutsed ja toetusvajadused seoses eestikeelsele õppele üleminekuga lugemisõppe kontekstis?

Eesmärgi saavutamiseks püstitasin järgmised ülesanded:

1. Analüüsida teise keele omandamise ja lugemisoskuse kujunemise teoreetilisi seisukohti, keskendudes Krasheni ja Cumminsi kontseptsioonidele.
2. Selgitada välja lugemisoskuse arendamise eripärad muukeelses keskkonnas, kus lugemisõpe on lõimitud teise keele omandamisega.
3. Koostada ja läbi viia küsitlus Ida-Virumaa lasteaiaõpetajate seas, et selgitada välja nende kasutatavad meetodid ja kogemused.
4. Analüüsida tulemusi ning teha järeldusi ja ettepanekuid muukeelsete laste lugemisoskuse tõhusamaks toetamiseks eestikeelsele õppele ülemineku tingimustes.

Töö koosneb neljast sisulisest osast. Esimeses peatükis avan teoreetilised lähtekohad, keskendudes teise keele omandamise ning lugemisoskuse ja lugemisvalmiduse kujunemise seostele. Teises peatükis kirjeldan uurimismetoodikat ja andmekogumise viisi. Kolmandas peatükis esitan küsitluse tulemused, kasutatavad metoodilised võtted ning peamised väljakutsed. Neljandas peatükis arutlen tulemuste üle teoreetiliste lähtekohtade kontekstis ning esitan järeldused.

Uurimistöö läbiviimisel olen järginud teaduseetikapõhimõtteid. Küsitluses osalemine oli vabatahtlik ja vastajatele on tagatud anonüümsus ja konfidentsiaalsus: tulemused on esitatud koondkujul ning üksikud vastajad või asutusi ei ole võimalik tuvastada. Andmeid kasutatakse üksnes käesoleva bakalaureusetöö jaoks.

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE

1.1 Stephen Krasheni teise keele omandamise teooriad

Teise keele omandamise protsessi mõistmine on aluseks muukeelse lapse lugemisoscuse toetamisele. Üks mõjukamaid käsitusi selles valdkonnas on Stephen Krasheni (1982) monitortooria (Monitor Theory), mis rõhutab, et keele omandamine on kõige tõhusam loomulikus ja tähenduslikus suhtluses, mitte teadliku grammatikaõppe kaudu. Krashen esitas viis põhihüpoteesi, mis selgitavad teise keele omandamise mehhanisme.

1.1.1 Omandamise ja õppimise hüpotees (*Acquisition-Learning Hypothesis*)

Krashen (1982, lk 10-12) eristab kahte iseseisvat süsteemi: omandamine on alateadlik ja loomulik protsess (sarnane emakeele arengule), samas kui õppimine on teadlik reeglite omandamine. Esmatähtis on keele alateadlik omandamine mängu ja igapäevategevuste kaudu, kuna lapse kognitiivne areng ei toeta veel abstraktsete reeglite teadlikku rakendamist.

1.1.2 Monitori hüpotees (*Monitor Hypothesis*)

Krashen (1982, lk 15, 32) väidab monitori hüpoteesis, et õpitud grammatikareeglid toimivad vaid keelelise monitoorijana, mis parandab ja lihvib väljendit alles pärast selle esmast loomet. Kuna 6–7-aastaste laste kognitiivne areng ei toeta veel abstraktsete keelereeglite teadlikku rakendamist, peab rõhk olema keele kasutusel, et keel oleks “omandatud”, mitte pelgalt “õpitud”.

1.1.3 Loomuliku järjekorra hüpotees (*Natural Order Hypothesis*)

Teise keele struktuurid omandatakse kindlas ja prognoositavas järjekorras, sõltumata sellest, mis järjekorras neid õpetatakse. Õpetaja peab arvestama, et laps on valmis uut struktuuri omandama alles siis, kui ta on läbinud eelnevad arenguetapid. (Krashen, 1982, lk 28)

1.1.4 Sisendi hüpotees (*Input Hypothesis*)

Sisendi hüpoteesi kirjeldamiseks kasutatakse valem $i+1$. Valemiga kajastatakse arusaama, et keele omandamine toimub siis, kui laps saab arusaadavat sisendit (*comprehensible input*), mis on tema hetketasemest (i) ühe sammu võrra kõrgem ($+1$). See tähendab seda, et õpetaja peab kohandama oma kõnet ja kasutama visuaalseid abivahendeid (pildid, žestid), et muuta uued sõnad ja vormid kontekstis mõistetavaks (Krashen, 1982, lk 21).

1.1.5 Afektiivse filtri hüpotees (*Affective Filter Hypothesis*)

See hüpotees selgitab emotsionaalsete tegurite – motivatsiooni, enesehinnangu ja ärevuse mõju keeleõppele. Kõrge ärevus või hirm vigade ees tekitab „filtri“, mis takistab keelelise sisendi jõudmist lapse keelesüsteemi. Seetõttu peab üleminek toimuma emotsionaalselt turvalises keskkonnas, kus iga lapse pingutus leiab tunnustust (Krashen, 1982, lk 45).

Krasheni käsitus toob esile arusaadava sisendi ja emotsionaalselt turvalise õpikeskkonna tähtsuse teise keele omandamisel. Bakalaureusetöös vaatlen lisaks sellele lähenemisi, mis kirjeldavad õpetaja juhendamise ja sotsiaalsesuhtluse rolli keele arengus.

1.2 Kaksikoskuste teooria ja keeleline vastastikusõltuvuse hüpotees

Lisaks Stephen Krasheni teooriatele on teise keele omandamise valdkonnas mõjukaks suunaks Jim Cumminsi (1979, 2000) käsitus keele funktsionaalsetest tasanditest ning emakeele olulisusest teise keele õppimisel. Cumminsi käsitlused on mõjutanud Eesti keelekümbeluse ja mitmekeelse õppe teoreetilist raamistikku (Tuuling, 2013, lk 49; Käis, 2018, lk 36).

Cummins eristab kahte keelekasutuse tasandit, mille mõistmine on kriitiline lapse koolivalmiduse hindamisel:

1. BICS – suhtluskeel (*Basic Interpersonal Communicative Skills*): need on igapäevases suhtlusoskused, mis arenevad konteksti toel ja visuaalsete vihjete abil suhteliselt kiiresti, tavaliselt 1-2 aastaga. See hõlmab lühikesi fraase, mängulisi dialooge ja igapäevaseid väljendeid, mis on seotud vahetu tegevusega. (Cummins, 2000, lk 36-37)
2. CALP – mõtlemiskeel (*Cognitive Academic Language Proficiency*): see on kognitiivselt ja keeleliselt keerulisem akadeemiline keeleoskus, mille omandamine võib võtta 5-7 aastat. Mõtlemiskeel võimaldab lapsel mõista ja kasutada keelt abstraktsetes olukordades: selgitada põhjuseid, teha üldistusi, võrrelda ning töötada keerukamate tekstidega. (Cummins, 2000, lk 38)

Selles kontekstis on suurimaks väljakutseks petlik mulje lapse keeleoskusest. Sageli tundub õpetajatele või lapsevanematele, et laps valdab eesti keelt hästi, kuna ta suhtleb vabalt mängukaaslastega (*BICS*). Koolis aga selgub, et ilma täielikult arenenud mõtlemise keeleoskuseta (*CALP*) jäävad lapsed hätta tekstide mõistmisel ja õppesisu omandamisel. (Uibu, 2017, lk 63-64; Tuul, 2021, lk 29)

Teiseks oluliseks Cumminsi kontseptsiooniks on keelelise vastastikusõltuvuse hüpotees (*linguistic interdependence hypothesis*). Selle kohaselt kanduvad emakeeles arenenud kognitiivsed oskused – näiteks oskus lugu jutustada, luua loogilisi seoseid või arutleda – üle ka teise keelde, kui lapsele on tagatud piisav tugi. (Cummins, 1979, lk 123-124)

Vastupidiselt levinud hirmudele ei takista emakeele kasutamine teise keele omandamist, vaid pigem soodustab seda, kuna mõtlemis- ja õpioskused on keeleülesed (Cummins, 2000, lk 40-41). Õpetaja ülesanne on väärtustada lapse emakeelset pagasit ja mõista, et iga uus teadmine eesti keeles seostub lapse jaoks olemasoleva teadlikku tuge akadeemilise keele arendamiseks, et olla valmis eestikeelseks kooliõppeks (Cummins, 2000, lk 40-41).

Cummins (2000) võrdleb keeleoskust jäämäega. BICS ehk suhtluskeel on jäämäe veepealne osa – see on kõigile nähtav ja selle põhjal arvatakse sageli ekslikult, et jäämägi ongi vaid nii suur. CALP ehk mõtlemiskeel on jäämäe hiiglaslik veealune osa, mis tagab stabiilsuse ja sügavuse. Kui see veealune osa on nõrk, võib jäämägi koolisüsteemi pingete all ümber minna. Emakeel on siinkohal kui merepõhi, mis toidab ja hoiab kogu jäämäge, võimaldades sellel kasvu ja püsida ka uues keelekeskkonnas. (lk 39-40)

Seega ei piisa lapse koolivalmiduse hindamisel üksnes tema igapäevase suhtlusoskuse jälgimisest. Pedagoogiliselt tähendab see, et õpetaja peab teadlikult arendama akadeemilist keeleoskust juba lasteaias, et ennetada hilisemaid raskusi tekstide mõistmisel ja õppesisu omandamisel.

Ida-Virumaa kontekstis, kui eesti keele igapäevane kasutus on piiratud, on see eriti oluline: kui kodus toetatakse emakeele arengut (loetakse raamatuid, arutletakse), loob see tugeva kognitiivse baasi ka eesti keele omandamiseks.

1.3 Lugemine kui mõtlemisprotsess

Tänapäevane teoreetiline käsitlus rõhutab, et lugemisoskus ei piirdu üksnes sõnade tehnilise häälikanalüüsi või dekodeerimisega, vaid see on aktiivne tähenduse loome protsess, mis on tihedalt seotud lapse kognitiivse ja keelelise arenguga. See on eriti kriitiline 6–7-aastaste muukeelsete laste puhul, kelle jaoks lugema õppimine teises keeles peab põhinema eelkõige mõistmisel, mitte mehaanilisel sooritusel. (Adams, 1990, lk 7; Tuul, 2021, lk 31-32)

Marilyn J. Adams (1990, lk 7) defineerib lugemist kui mõtlemisprotsessi, mida juhib trükitud tekst. See tähendab, et lugemine ei ole lineaarne tegevus, vaid laps peab suutma tekstis leiduvat infot tõlgendada, teha järeldusi ning seostada seda oma varasemate teadmiste ja kogemustega. Adamsi käsitluse kohaselt peavad lapse varased lugemiskogemused arendama

korraga nelja samba süsteemi: fonoloogilist teadlikkust, sõnatundmist, lausete mõistmist ja tekstipõhist mõtlemist. (Adams, lk 28-35)

Seda toetavad Snow, Burns ja Griffin (1998, lk 49), märkides, et lugemisoskus on lahutamatu sõnavara tundmisest, loetu mõistmisest ja kriitilisest mõtlemisest. Nad rõhutavad, et juba alushariduse tasandil on hädavajalik pakkuda lastele ettelugemise ajal suunatud küsimusi, mis toetavad arutlemist ja järelduste tegemist, valmistada neid ette koolis vajalikuks akadeemiliseks keelekasutuseks. Ka Marie Clay (1991, lk 3) osutab, et isegi varajane lugemine, näiteks piltide toel lausete moodustamine, ei ole pelgalt mäng, vaid oluline keeleline ja kognitiivne harjutus, mis arendab lapse sisemist kontrolli keele üle.

Eesti uurijad on samuti kinnitanud, et lugemisvalmidus on otseselt seotud keelelise mõtlemise arenguga:

1. M. Padrik (2001, lk 27) leidis oma magistritöös, et lugemisvalmidus sõltub lapse oskusest kuulata, aru saada, järjekorda luua ja jutustada, mis kõik on vajalikud eeldused detaili ja terviku mõistmiseks.
2. K. Uibu (2017, lk 84-85) rõhutab, et edukas lugemisõpe toimub siis, kui last julgustatakse loetud sisu üle arutlema ning oma sõnavara ja mõtteid suuliselt väljendama.
3. M. Tuul (2021, lk 31-32) märgib, et muukeelsete laste puhul on lugemisoskus ja keele mõistmine lahutamatud – kui laps ei mõista sõnade tähendust, ei saa ta luua järeldusi, mis on lugemisoskuse tuum. Seetõttu tuleb muukeelsete laste puhul toetada mõtestamist visuaalsete vahendite, konteksti loomise ja korduva keelekasutuse abil.

Kokkuvõtlikult ei ole lugemine tehniline ega lineaarne protsess, vaid mitmetasandiline tähenduse loomine, mis põhineb keelekasutusel, mõtlemisel ja varasematel kogemustel. Alushariduses tuleb seega kujundada lugemisõpetust viisil, mis toetab lapse keelelist ja kognitiivset arengut üheaegselt, luues tähenduslikke olukordi, kus lapsest saab aktiivne tekstilooja, mitte passiivne häälikute kordaja. Lugemise käsitlemine mõtlemisprotsessina on eriti oluline mitmekeelses kontekstis, kus tekstist arusaamine sõltub otseselt lapse keelelisest pagasist. Seetõttu ei saa lugemisõpet käsitleda keeleõppest eraldiseisvana, vaid need kaks protsessi on vastastikku seotud ja teineteist toetavad.

1.3.1 Lugema õppimine emakeeles

Emakeelse lugemisoskuse kujunemine on protsess, kus lapse tähelepanu keskmes on fonoloogiline teadlikkus, sõnatundmine, trükisõnateadlikkus ja motivatsioon lugemiseks (Adams, 1990, lk 28-31; Lerkkanen, 2007, lk 34-35). Varajases eas loovad just rikkalik keelekasutus, ettelugemine ja lapse aktiivne kaasamine vajaliku vundamendi edukaks lugemisoskuseks koolieas (Snow, Burns & Griffin, 1998, lk 19; Uibu, 2017, lk 84-85).

Selle arengutee olulisemad aspektid on järgmised:

1. Fonoloogiline teadlikkus ja sümbolite süsteem: fonoloogiline teadlikkus on üks kriitilisemaid eeldusi, mis eristab edukalt lugema õppivaid lapsi neist, kellel võib tekkida raskusi (Adams, 1990, lk 41-43). Lerkkaneni (2007, lk 36-37) kohaselt on emakeelega laste puhul esmatähtis kujundada süstemaatiline häälik-tähe vastavuse teadlikkus ning tugevdada seoseid suulise kõne ja kirjaliku keele vahel. Samuti peab enne kooli kujunema trükisõnateadlikkus ehk oskus ühendada kuuldud kõne visuaalse sümboliga (Clay, 1991, lk 5-7).
2. Laps kui tähenduse looja: tuginedes Marie Clay (1991, lk 3-5) seisukohtadele, kujuneb lugemisoskus tähendusest lähtuva tegevuse kaudu. Emakeeles õpib laps lugema siis, kui ta saab olla aktiivne tähenduse looja, mitte pelk sümbolite dekodeerija. Snow, Burns ja Griffin (1998, lk 49) rõhutavad, et lapsed peavad juba varakult suhestuma tekstidega viisil, mis eeldab arutlemist ja järelduste tegemist, mitte ainult tehnilist kokkulugemist.
3. Koduse keskkonna ja motivatsiooni roll: kodune lugemiskeskkond ja varajane kokkupuude raamatutega toetavad lapse lugemisvalmidust ning aitavad luua seoseid loetava ja lapse olemasolevate teadmiste vahel (Snow et al., 1998, lk 63-65). Lapse lugemishuvi ja enesetõhusust mõjutab oluliselt ja õpetaja tagasiside ning pakutav positiivne lugemiskogemus. Uibu (2017, lk 85) kohaselt on õpetaja ülesanne kujundada lastes positiivset hoiakut tekstide vastu, mis on edasise õpiedu alus.
4. Aktiivsed lugemisstrateegiad: mõtestatud lugemisprotsessi toetamiseks on soovitatav kasutada ettelugemisel aktiivsed võtteid, nagu küsimuste esitamine, sündmuste ennustamine ja sisu ümberjutustamine (Adams, 1990, lk 35-38; Snow et al., 1998, lk 51).

Need strateegiad aitavad lapsel teksti sügavamalt mõista ja arendavad tema kognitiivseid võimeid (Padrik, 2001, lk 27).

1.3.2 Lugema õppimine teises keeles

Muukeelsete laste lugemisoskus kujuneb teistsuguses arengukeskkonnas kui eesti emakeelega lastel, sest lugemisprotsess sõltub suurel määral keele mõistmisest, sõnavarast ja keele struktuuride tundmisest (Cummins, 2000, lk 36-38). Muukeelsetel lastel võib eesti keeles puududa piisav sõnavara ja keeleline struktuuritunnetus, mis takistab tekstist arusaamist (Tuul, 2021, lk 30-31). Kui laps ei mõista loetut, ei saa ta luua seoseid ega järeldusi, mis on lugemisoskuse tuum (Snow, Burns & Griffin, 1998, lk 49). Seetõttu peab lugema õppimine L2 - keskkonnas põhinema eelkõige arusaamisel, mitte dekodeerimisel. Krasheni arusaadava sisendi hüpotees selgitab, et laps omandab keelt siis, kui talle pakutakse sisendit, mis on kognitiivselt ja keeleliselt mõistetav, kuid veidi üle tema praeguse taseme (Krashen, 1982, lk 21). Lugemisõppes tähendab see, et tekstid, sõnavara ja õpetaja selgitused peavad olema lapsele arusaadavad ning seotud tema kogemustega. Visuaalsed abivahendid, žestid, konteksti loomine ja mudeldamine aitavad muukeelsel lapsel uut sõnavara mõista ning siduda seda loetava tekstiga (Tuuling, 2013, lk 28-29). Vögtski (1978, lk 84-86) rõhutab, et laps õpib kõige paremini koostöös täiskasvanu või oskajama kaaslasega, mis asetab lugemisõppe fookusesse õpetaja rolli vahendajana. Muukeelsete laste puhul tähendab see, et õpetaja kasutab suunatud küsimusi, kordamist, lausete laiendamist ja toetavat tagasisidet, et last juhendada lähima arengu tsoonis. Just dialoogiline suhtlus enne lugemist, lugemise ajal ja pärast lugemist aitab lapsel teksti mõista ning oma mõtteid keeles väljendada (Uibu, 2017, lk 64-67). (Cummins, 2000, lk 36-38) kaksikoskuste teooria (*BICS* ja *CALP*) aitab mõista, miks muukeelsete laste lugemisoskus areneb aeglasemalt. Kuigi suhtlusoskus (*BICS*) võib kujuneda 1-2 aastaga, vajab mõtlemise keel (*CALP*), mis on vajalik lugemisest arusaamiseks, kuni 5-7 aastat. Seetõttu ei pruugi laps, kes näib lasteaias keeleliselt edukas, tulla koolis toime tekstide mõistmisega, sest puudub akadeemiline sõnavara, keerukamate lausete mõistmise oskus ning tekstipõhise mõtlemise võtted. Olulisel kohal on ka emakeele roll. Cumminsi keelelise vastastikmõju hüpoteesi kohaselt toetavad emakeeles kujunenud mõtlemisoskused otseselt teise keele lugemiskust (Cummins, 1979, lk 123-124). Lapsed, kellel on oskus oma emakeeles jutustada, teha järeldusi ja selgitada, kannavad need oskused üle ka teise keele lugemisele. Seetõttu peaks õpetaja väärtustama lapse emakeele kasutamist, kaasama vanemaid ning toetama lapse teadmisi, mis tulenevad tema kodusest keelekeskkonnast. (Tuuling, 2013, lk 48-49) Lugemisõpe teises keeles peab olema teadlikult üles ehitatud, toetades järk-järgult arenevat sõnavara ja loetu mõistmist (Snow, Burns & Griffin, 1998, lk 49). Eesti kontekstis tähendab see eelkõige visuaalsete abivahendite,

arutelude ja mõtestatud õpetamisstrateegiate kasutamist eesti keele kui teise keele õpetamisel (Tuul, 2021, lk 31-32; Tuuling, 2013, lk 28). Tuul (2021, lk 31-32) rõhutab, et muukeelsete laste lugemisoskuse kujunemisel on võtmetähtsusega mõistmise toetamine: piltide kasutamine, sõnade seostamine tegevuse ja kogemusega, pidev ümberjutustamine ja dialoogiline lugemine. Lugema õppimine eesti keeles kui teises keeles saab toimuda vaid siis, kui keeleõpe ja lugemisõpe on lõimitud. Lapsele tuleb pakkuda arusaadavat sisendit (Krashen, 1982, lk 21), toetada tema sõnavara kujunemist ja akadeemilise keele arengut (Cummins, 2000, lk 36-38), kasutada dialoogilist õpet (Snow, Burns & Griffin, 1998, lk 49; Tuul, 2021, lk 31-32) ning väärtustada tema emakeelt kui kognitiivset ressursi (Cummins, 1979, lk 123-124; Tuuling, 2013, lk 28-29).

Eeltoodud teoreetilised käsitlused osutavad, et muukeelsete laste lugemisvalmiduse kujunemine ei sõltu üksnes tehniliste lugemisoskuste harjutamisest, vaid eeldab süsteemset ja teadlikku keelelist tuge. Teise keele omandamise teooriad, akadeemilise keele arengu käsitlused ning lugemist kui mõtlemisprotsessi rõhutavad lähenemised moodustavad ühtse teoreetilise raamistiku, mille alusel saab analüüsida õpetajate praktikaid eestikeelsele õppele ülemineku tingimustes.

Eeltoodud teoreetiline raamistik näitab, et muukeelsete laste lugemisvalmiduse kujunemine on tihedalt seotud teise keele omandamise protsessidega, akadeemilise keele arenguga ning lugemise käsitlemisega tähenduse loomise protsessina. Teooriad rõhutavad õpetaja rolli teadliku keelelise toe pakkumisel ning metoodiliste valikute olulisust mitmekeelses õpikeskkonnas.

Sellest tulenevalt on vajalik uurida, kuidas neid põhimõtteid rakendatakse praktilises pedagoogilises töös Ida-Virumaa lasteaedades. Käesoleva töö empiiriline osa keskendub õpetajate kogemuste ja kasutatavate metoodiliste lähenemiste analüüsimisele, et selgitada, kuivõrd toetab praktika teoreetilistes käsitluses kirjeldatud põhimõtteid.

2. UURIMISMETOODIKA

Käesolev uurimus on kvalitatiivne kirjeldav uuring, mille eesmärk oli välja selgitada, milliseid metoodilisi lähenemisi kasutavad Ida-Virumaa lasteaiaõpetajad 6–7-aastaste muukeelsete laste lugemisvalmiduse kujundamisel eestikeelsele õppele ülemineku tingimustes.

Uurimuse läbiviimiseks kasutasin ankeetküsitlust, mis võimaldab koguda andmeid õpetajate kogemuste, hinnangute ja praktikate kohta struktureeritud viisil. Valitud meetod sobib uurimisküsimustele vastamiseks, kuna võimaldab saada ülevaate õpetajate metoodilisest ettevalmistusest, kasutatavatest võtetest ning tajutud väljakutsetest.

2.1 Valim

Valim oli sihipärane (*purposeful sampling*), kuna uuringusse kaasati õpetajad, kelle tööpraktika on otseselt seotud käesoleva töö uurimisprobleemiga. Selline valik võimaldab koguda sisuliselt asjakohast ja kontekstipõhist teavet, kuigi ei võimalda teha üldistusi kogu Eesti õpetajaskonna kohta. Uuringu eesmärk ei olnud statistiline üldistamine, vaid ülevaate saamine konkreetse piirkonna praktikast.

Uuringus osales 16 Ida-Virumaa lasteaiaõpetajat, kes töötavad või on töötanud 6–7-aastaste lastega ning puutuvad oma igapäevases tööpraktikas kokku muukeelsete laste lugemisvalmiduse kujundamisega eestikeelsele õppele ülemineku kontekstis.

Vastajate hariduslik taust oli mitmekesine. Enamikul osalejatest oli kõrgharidus koolieelse lasteasutuse õpetaja erialal, mitmel vastajal oli lisaks täiendkoolitus või kutsekvalifikatsioon. See viitab sellele, et uuringus osalenud õpetajad omavad erialast ettevalmistust ning professionaalset pädevust alushariduse valdkonnas, mis suurendab kogutud andmete usaldusväärsust.

Töökogemuse osas varieerus vastajate staaž kahest aastast kuni kahekümne nelja aastani. Selline varieeruvus võimaldab analüüsida lugemisõpetuse praktikaid nii alustavate kui ka kogenud õpetajate vaatenurgast ning tuua esile võimalikke erinevusi metoodilistes lähenemistes.

Kuigi valimi suurus on piiratud, peegeldab see Ida-Virumaa lasteaedade õpetajate reaalseid töötingimusi ja kogemusi eestikeelsele õppele ülemineku perioodil. Seega annab uuring väärtusliku kvalitatiivse sisuga kirjeldava ülevaate piirkondlikust praktikast.

Osalemine uuringus oli vabatahtlik ning vastajatele tagati anonüümsus. Kogutud andmeid kasutati üksnes käesoleva bakalaureusetöö eesmärgil ning järgiti teaduseetika põhimõtteid.

2.2 Andmekogumismeetod

Andmete kogumiseks koostasın veebipõhise küsimustiku Googles Forms keskkonnas. Küsimustik valisin andmekogumismeetodiks, kuna see võimaldab koguda struktureeritud ja võrreldavaid andmeid õpetajate praktikate, hinnangute ja kogemuste kohta.

Küsimustik koosnes nii suletud kui ka avatud küsimustest. Suletud küsimused võimaldasid koguda kvantitatiivseid andmeid õpetajate haridusliku tausta, töökogemuse ning kasutatavate meetodiliste võtete kohta. Avatud küsimused andsid vastajatele võimaluse kirjeldada oma kogemusi, tähelepanekuid ja hinnanguid muukeelsete laste lugemisõppe eripäradele ning eestikeelsele õppele üleminekuga seotud väljakutsetele.

Küsimustik oli jaotatud temaatilisteks plokkideks:

1. õpetaja taustandmed (haridus, töökogemus);
2. lugemisvalmiduse kujundamise praktikad;
3. muukeelsete laste lugemisõppe eripärad;
4. tajutud raskused ja toetusvajadused.

Küsimustiku levitasin elektrooniliselt Ida-Virumaa lasteaedade õpetajatele. Andmete kogumine toimus veebruaris 2026. Vastamine oli vabatahtlik ja anonüümne. Anonüümsus oli tagatud, kuna küsimustikus puudus vastavasisuline küsimus.

Küsimustiku koostamisel lähtusin käesoleva töö teoreetilisest raamistikust, eelkõige Krasheni teise keele omandamise teooriast ja Cumminsi kaksikoskuste käsitlustest ning lugemist kui mõtlemisprotsessi käsitlevatest teooriatest. Küsimused sõnastasin viisil, mis võimaldab analüüsida õpetajate praktikaid nende teoreetiliste lähtekohtade valguses.

3. TULEMUSTE ANALÜÜS

Käesolevas peatükis esitan ja analüüsin Ida-Virumaa lasteaiaõpetajate seas läbi viidud küsitluse tulemusi. Tulemused esitan temaatiliste plokkidena, lähtudes uurimisküsimustest ja küsimustiku struktuurist. Analüüsis seostan saadud andmeid teoreetilises osas käsitletud teise keele omandamise ja lugemisoskuse kujunemise teooriaga.

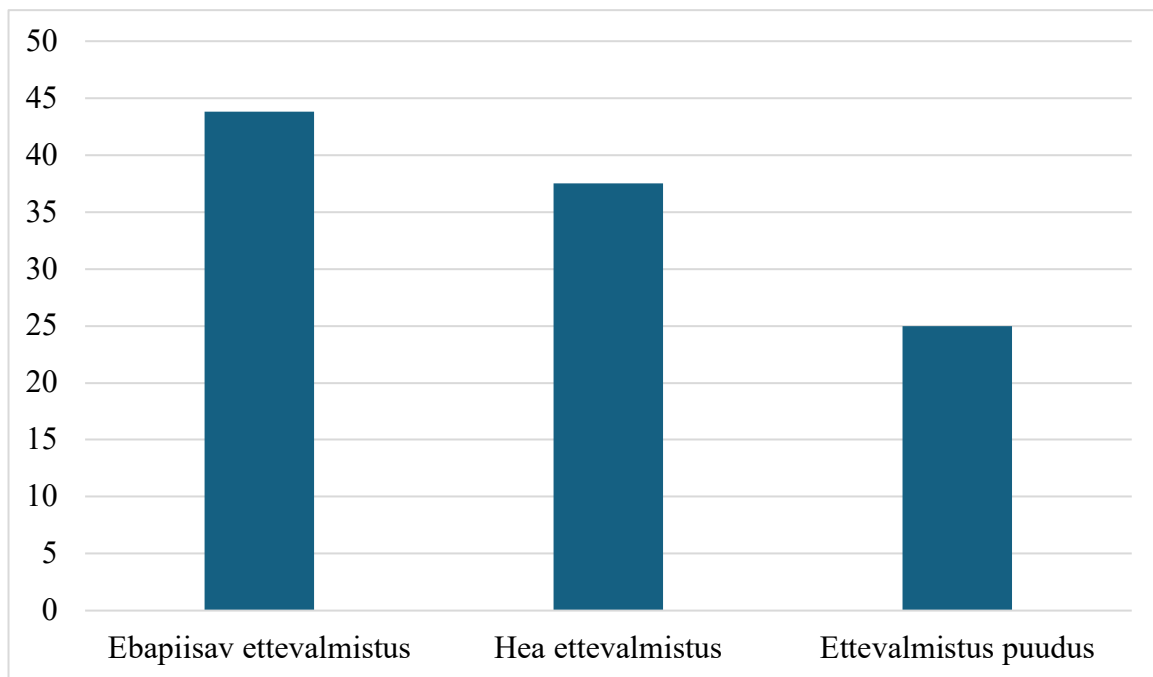
3.1 Vastajate taust ja metoodiline ettevalmistus

Küsitluse tulemused kinnitavad, et uuringus osalenud 16 Ida-Virumaa lasteaiaõpetajat moodustavad professionaalse ja mitmekesise kogemusega rühma. Vastajate tööstaaž varieerub kahest aastast kuni kahekümne nelja aastani, mis jagab valimi tinglikult kaheks oluliseks grupiks: alustavad (nooremad) õpetajad ja pikaajalise kogemusega pedagoogid. Selline jaotus on uuringu seisukohalt väärtuslik, kuna võimaldab peegeldada lugemisõpetuse praktikaid erinevatest vaatenurkadest, arvestades nii värsket akadeemilist ettevalmistust kui ka aastatepikkust praktilist töökogemust muukeelses keskkonnas.

Metoodilise ettevalmistuse analüüsimisel ilmnes aga, et tööstaaži pikkus ei taga alati rahulolu ülikoolis saadud ettevalmistusega. Jooniselt 1 nähtub, et 43,8% vastanutest hindas ülikoolis saadud ettevalmistust ebapiisavaks, 37,5% pidas seda piisavaks ning 25% märkis selle puudumist, kusjuures kriitilised hinnangud jagunesid nii vähese staažiga kui ka kogenud õpetajate vahel. Ükski vastaja ei märkinud, et seda teemat ei oleks ülikoolis käsitletud. See viitab asjaolule, et sõltumata õpetaja põlvkondlikust kuuluvusest või töökogemuse pikkusest, tunnetavad Ida-Virumaa õpetajad ühist vajadust spetsiifilise metoodilise toe järele, mis on kohandatud just muukeelsete laste lugemisvalmiduse arendamiseks eestikeelsele õppele ülemineku tingimustes.

Metoodilise ettevalmistuse hindamisel ilmnes, et õpetajate enesehinnang varieerub: osa vastanutest hindas oma ettevalmistust heaks või väga heaks, samas kui mitmed õpetajad tõid esile vajaduse täiendkoolituste järele, eriti seoses muukeelsete laste õpetamisega.

Tulemused viitavad sellele, et uuringus osalenud õpetajatel on olemas tugev erialane taust ning praktiline kogemus alushariduse valdkonnas. Samas näitab enesehinnangute varieeruvus, et metoodiline ettevalmistus ei ole ühtlane ning õpetajad tunnetavad vajadust täiendava toe järele. Eriti oluline on see muukeelsete laste õpetamise kontekstis, kus lisaks üldpedagoogilistele teadmistele on vajalik ka spetsiifiline metoodiline pädevus.



Joonis 1. Hinnang ülikoolis saadud ettevalmistuse kohta (% vastanutest, n=16). Autori koostatud

3.2 Lugemisoskuse kujundamise algusvanus

Küsitluse tulemused näitavad, et suurim osa õpetajaid (43,8%) hakkab laste lugemisoskust kujundama nende 4. eluaastast. 3–4-aastaselt alustab lugemisvalmiduse arendamist 18,8% vastanutest ning sama suur osa (18,8%) seostab teadlikumat lugemisoskuse kujundamist 5–6-aastaste lastega. 4–5-aastaselt alustab 12,5% õpetajatest ning 7-aastaselt 6,3% vastanutest. Nagu näha jooniselt 2, on 4-aastaselt alustamine vastajate seas selgelt domineeriv.

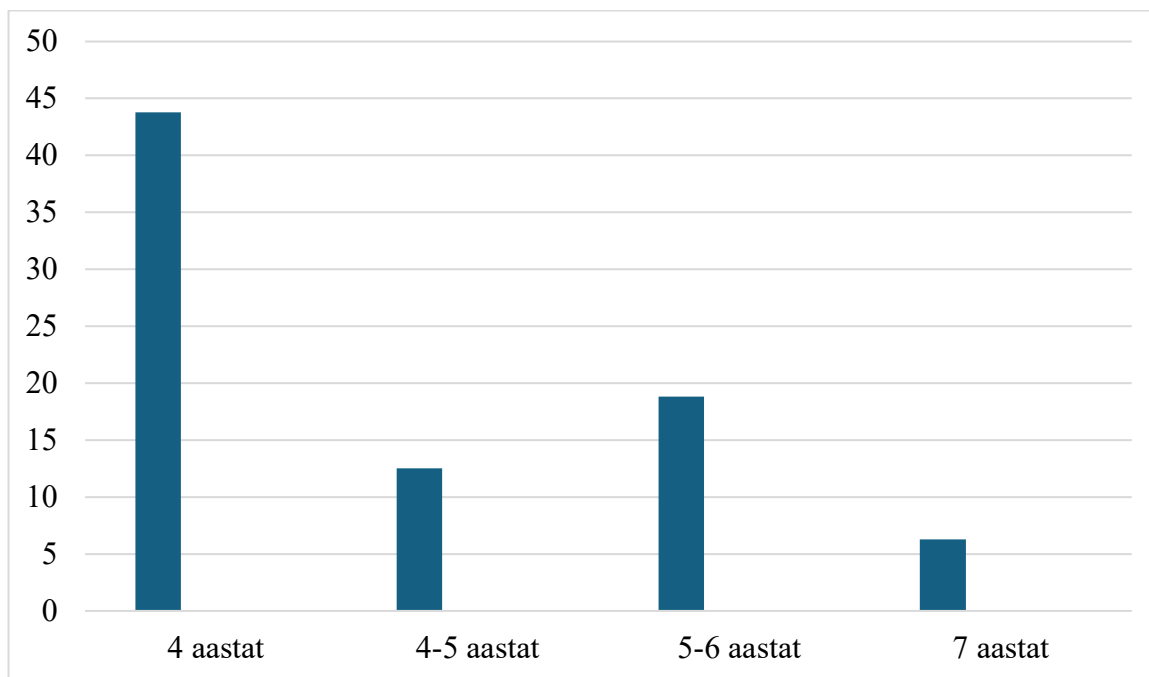
Tulemused viitavad sellele, et lugemisvalmiduse kujundamist käsitletakse järkjärgulise protsessina, mis algab varases eas ning intensiivistub enne kooli minekut. Samas näitab vastuste varieeruvus (3–4 aasta vanusest kuni 7. eluaastani), et õpetajate arusaamad lugemisoskuse kujundamise algusajast ei ole täielikult ühtsed, mis võib viidata erinevatele meetodilisele ettevalmistusele või praktikatele lasteaedades.

Varasem alustamine (3–4-aastaselt) võib olla seotud lugemiseelsete oskuste arendamisega, nagu kuulamisoskus, rütmitunnetus, sõnavara laiendamine ja jutustamisoskuse toetamine. See näitab, et lugemisoskuse kujunemist ei käsitleta eraldiseisva oskusena, vaid laiemate keeleliste ja kognitiivsete oskuste arenguna.

Muukeelsete laste kontekstis võib varasem alustamine olla eriti oluline, kuna teise keele omandamine ja lugemisoskuse kujunemine toimuvad paralleelselt. Varajane kokkupuude

eeesti keelega võimaldab lapsel järk-järgult kujundada nii sõnavara kui ka mõistmisoskust enne formaalse lugemisõppe algust.

Tulemustest nähtub, et õpetajate praktikas on varajane lugemisvalmiduse kujundamine teadlik valim, mitte juhuslik tegevus. Õpetajad käsitlevad lugemisvalmiduse kujundamist varakult algava ja järkjärgult süveneva arenguprotsessina, mille eesmärk on toetada lapse keelelist ja kognitiivset arengut enne kooli minekut.



Joonis 2. Lugemisoskuse kujundamise algusvanus (% vastanutest, n=16). Autori koostatud

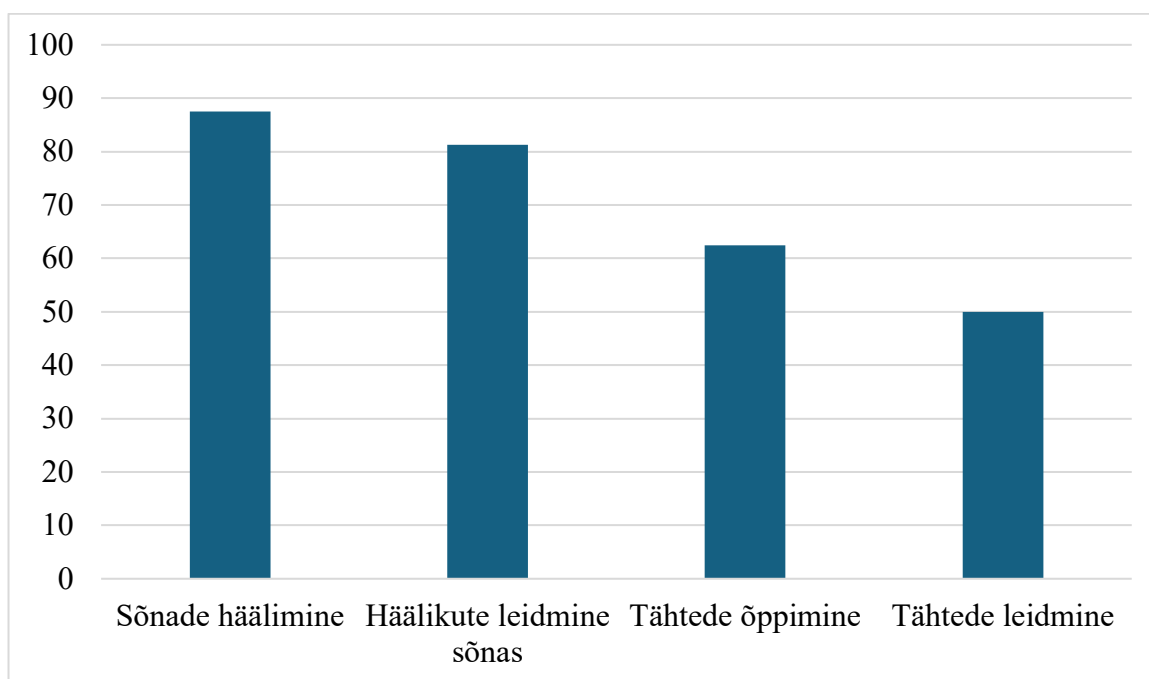
3.3 Lugemiseelsed tegevused

Küsimusele „Missuguseid lugemiseelseid ülesandeid teete lastega?“ said vastajad valida mitme vastusevariandi vahel. Vastusevariantidena olid esitatud: 1) sõnade häälimine (87,5%); 2) häälikute leidmine sõnas (81,3%); 3) tähtede õppimine (62,5%); 4) tähtede leidmine (50%). Kuna tegemist oli mitmikvalikuga, võis iga vastaja märkida mitu tegevust, mistõttu protsentide summa ületab 100%. Nagu näha jooniselt 3, domineerivad vastajate praktikas sõnade häälimine ning häälikute leidmine sõnas. Märkimisväärne osa õpetajatest tõi esile ka tähtede õppimise ja tähtede leidmise. Mitmed vastajad lisasid avatud vastustes, et nimetatud tegevusi kasutatakse kombineeritult ning lõimitakse mänguliste tegevuste ja igapäevaolukordadega.

Tulemused viitavad sellele, et enamik vastanutest ei piirdunud ühe konkreetse tegevusega, vaid kasutab erinevaid lugemiseelseid ülesandeid kombineeritult. See osutab mitmekesisele

ja integreeritud lähenemisele, kus arendatakse samaaegselt nii häälikute tajumist kui ka tähtede tundmist. Samas ei selgu vastustest, kuivõrd süsteemselt ja järjepidevalt neid tegevusi rakendatakse, mistõttu ei saa üksnes tegevuste loetelu põhjal hinnata nende metoodilist sügavust. See võib tähendada, et kuigi tegevused on sisuliselt sobivad, võib nende kasutamise kvaliteet ja eesmärgipärasus õpetajate lõikes erineda.

Muukeelsete laste kontekstis on selliste tegevuste kasutamine eriti oluline, kuna keeleline areng ja lugemisvalmidus kujunevad samaaegselt. Häälimine ja häälikute eristamine aitavad lapsel paremini tajuda eesti keele häälikusüsteemi, samas kui tähtede õppimine ja leidmine toetavad seoste loomist suulise ja kirjaliku keele vahel. Eeltoodust tulenevalt saab väita, et õpetajad kasutavad lugemisvalmiduse kujundamisel mitmekesiseid ja omavahel seotud tegevusi, mis toetavad lapse keelelist ja kognitiivset arengut. Samas viitavad tulemused vajadusele pöörata suuremat tähelepanu tegevuste teadlikule ja süsteemsele rakendamisele.



Joonis 3. Lugemiseelsed tegevused (%vastanutest, n=16). Autori koostatud

3.4 Tähtede õpetamise järjekord

Vastustest küsimusele „Millises järjekorras te tavaliselt tähti õpetate?“ selgus, et enamik õpetajaid (93,8%), et alustab täishäälikutest. Üks vastaja (6,3%) märkis, et õpitakse tähti tähestiku järjekorras, ning ükski vastanutest ei alustanud kaashäälikutest.

Tulemused viitavad sellele, et õpetajate metoodilised valikud on suurel määral ühtsed ning lähtuvad põhimõttest liikuda lihtsamalt keerukamale. Täishäälikud on häälikuliselt

selgemini tajutavad ja pikemini hääldatavad, mistõttu on neid lapsele kergem eristada ja teadlikult analüüsida. Täishäälikutest alustamine loob aluse silpide moodustamiseks ning toetab järkjärgulist liikumist keerukamate häälikustruktuuride suunas. Lisaks toetab selline lähenemine hääliku ja tähe seose mõistmist, mis on lugemisoskuse kujunemisel keskse tähtsusega. Süsteemne arusaam sellest, kuidas suuline häälik vastab kirjalikule sümbolile, loob eeldused hilisemaks dekodeerimisoskuse arenguks.

Muukeelsete laste kontekstis omandab täishäälikutest alustamine täiendava tähenduse. Kuna teise keele häälikusüsteem võib erineda lapse emakeelest, aitab täishäälikutest alustamine vähendada võimalikku fonoloogilist segadust ning toetab eesti keele häälikusüsteemi järkjärgulist omandamist. See loob aluse häälikute teadlikule tajumisele ning soodustab lugemisoskuse arengut teises keeles.

Ida-Virumaa kontekstis, kus paljude laste kodukeel ei ole eesti keel ning eestikeelsele õppele üleminek seab õpetajatele kõrgendatud nõudmised, on tähtede õpetamise algusjärjekord eriti oluline. Süsteemne ja läbimõeldud lähenemine võib aidata ennetada olukorda, kus laps omandab küll tähenimesid, kuid ei loo selget seost hääliku ja kirjaliku sümboli vahel. Seetõttu võib täishäälikutest alustamine toetada sujuvamat üleminekut eestikeelsele kooliõppele ning vähendada hilisemaid raskusi lugemisel ja tekstist arusaamisel.

Vastustest ilmneb, et tähestiku järjekorras õpetamine ei arvesta häälikulise keerukuse ega lapse keelelise valmisolekuga. Kuigi vastajate seas oli see lähenemine marginaalne, osutab see siiski metoodiliste valikute teatavale varieeruvusele. Vastustest ei selgu, kuivõrd teadlikult on täishäälikutest alustamine pedagoogiliselt põhjendatud valik või tuleneb see pigem väljakujunenud praktikast.

Analüüsist selgub, et õpetajate tähtede õpetamise järjekord on valdavalt ühtne ning toetab lugemisoskuse kujunemist. Samas viitavad tulemused vajadusele pöörata tähelepanu ka metoodiliste valikute teadlikule põhjendamisele.

3.5 Tähtede ja häälikute õpetamise viis

Vastustest küsimusele „Kuidas te õpetate lastele tähti ja häälikuid?“ selgub, et enamik õpetajaid kasutab häälikupõhist lähenemist. Kokku 68,8% vastanutest märkis, et õpetab puhtaid üksikhäälikuid (nt m, j, b), mis viitab selgele eelistusele keskenduda hääliku ja tähe vastavuse kujundamisele. 18,8% õpetajatest alustab silpidega (nt ma, me, mi), 6,3% kasutab täishäälikuga tähenimesid (nt [ka], [be], [ve]) ning 6,3% märkis, et lähtub õpetamisel lapse

individuaalsest arengutasemest. Nagu näha jooniselt 4, eelistab enamik õpetajaid häälikupõhist lähenemist.

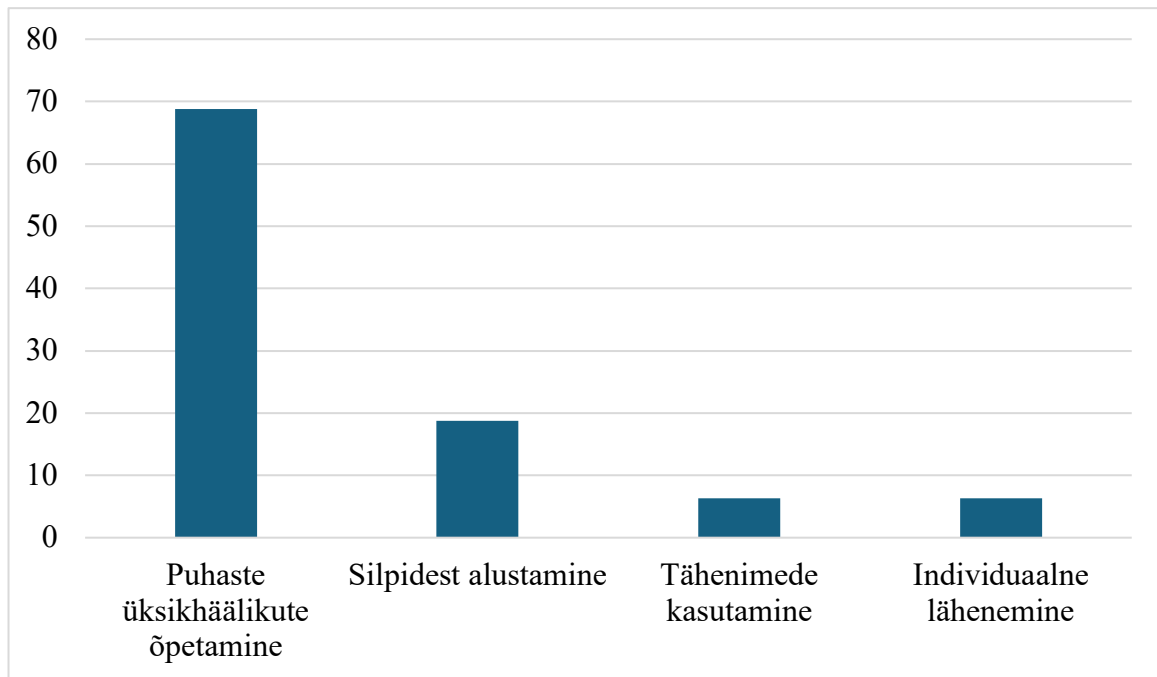
Tulemused näitavad, et õpetajate praktikas domineerib fonoloogilise teadlikkuse kujundamisele suunatud lähenemine. Puhaste häälikute kasutamine toetab lapse võimet eristada ja teadlikult analüüsida üksikhäälikuid ning luua selge seos suulise kõne ja kirjaliku sümbolisüsteemi vahel. Kui õpetamisel kasutatakse tähenimesid (nt [be]), võib see tekitada segadust sõnade kokkulugemisel, kuna tähenimi ei vasta otseselt häälikule sõnas.

Silpidest alustamine võib samuti toetada lugemisoskuse arengut, kuna see aitab lapsel tajuda keele rütmilist ja struktuurset ülesehitust ning loob aluse üksikhäälikute ühendamisele. Samas eeldab silbipõhine lähenemine juba teatud tasemel häälikute eristamise oskust ning võib olla sobivam siis, kui fonoloogilise teadlikkuse alused on juba kujunenud.

Muukeelsete laste kontekstis on häälikupõhine õpetus eriti oluline. Teise keele häälikusüsteem võib erineda lapse emakeelest ning tähenimede kasutamine võib suurendada kognitiivset koormust ja tekitada fonoloogilist segadust. Häälikupõhine lähenemine aitab selgemini omandada eesti keele häälikusüsteemi ning toetab lugemisoskuse kujunemist.

Samas näitab vastuste mitmekesisus, et õpetajate metoodilised valikud ei ole täielikult ühtsed ning sõltuvad osaliselt rühma eripärast ja lapse arengutasemest. See võib viidata erinevale metoodilisele ettevalmistusele või kogemuslikult kujunenud praktikatele.

Andmete põhjal on alust arvata, et enamik vastanud õpetajaid rakendab häälikupõhist lähenemist, mis on lugemisoskuse kujunemist, eriti muukeelsete laste puhul.



Joonis 4. Tähtede ja häälikute õpetamise viis (% vastanutest, n=16). Autori koostatud

3.6 Lugema õpetamise korraldus

Vastustest küsimusele „Kas te õpetate lugemist kogu rühmale korraga või väikestes alarühmades?“ selgub, et enamik õpetajaid eelistab töötada väikestes alarühmades. 75% vastanutest märkis, et õpetab lugemist alarühmades, 18,8% töötab kogu rühmaga ning 6,3% vastanutest kasutab individuaalset õpet.

Tulemused viitavad sellele, et õpetajad peavad oluliseks arvestada laste erinevat arengutaset ja keelelist valmisolekut, mis on eriti oluline muukeelsete laste lugema õpetamisel. Väikestes rühmades töötamine võimaldab õpetajal pöörata rohkem tähelepanu iga lapse individuaalsetele vajadustele ning kohandada õppetegevusi vastavalt lapse oskustele ja keelelisele arengule.

Muukeelsete laste kontekstis on alarühmades õpetamine eriti oluline, kuna laste eesti keele oskus võib olla väga erinev. Väiksemates rühmades saab õpetaja paremini toetada sõnavara arengut, selgitada uusi mõisteid ning anda lapsele rohkem võimalusi aktiivseks keelekasutuseks.

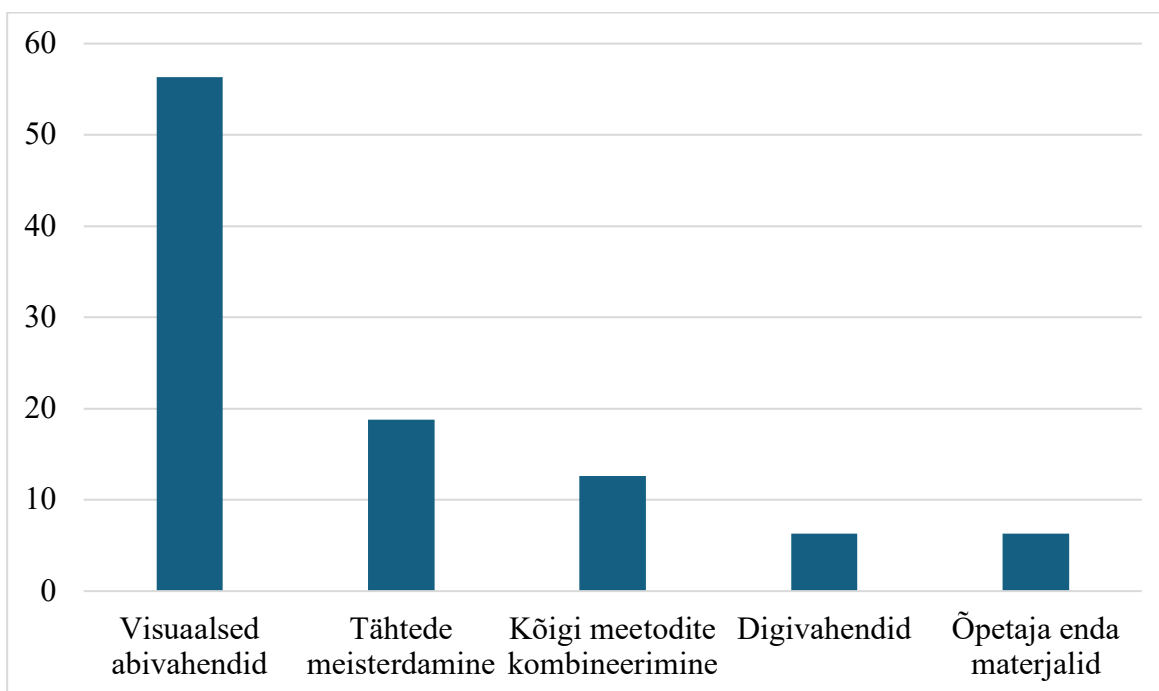
Küsitlustulemused kinnitavad, et õpetajate praktikas eelistatakse lugema õpetamisel alarühmade kasutamist, mis võimaldab arvestada laste individuaalse arengutaseme ja keeleoskusega ning toetab tõhusamat õppimist.

3.7 Tähtede kinnistamise viisid

Vastustest küsimusele „Mida teete selleks, et lastel tähed hästi meelde jääksid?“ selgub, et õpetajad kasutavad mitmekesiseid ja praktilisi meetodeid. Nagu on näha jooniselt 5, kasutatakse kõige sagedamini (56,3%) visuaalseid abivahendeid, nagu pildid, sildid ja erinevad esemed. Lisaks toodi esile tähtede meisterdamist erinevatest materjalidest (18,8%) ning mitmed vastajad märkisid, et kasutavad kõik nimetatud võimalusi kombineeritult (12,6%). Väiksem osa õpetajatest kasutab ka digivahendeid (6,3%) või oma kogutud õppematerjale (6,3%).

Tulemused viitavad sellele, et tähtede kinnistamisel eelistatakse visuaalseid ja praktilisi tegevusi, mis toetavad lapse aktiivset osalemist õppeprotsessis. Visuaalsed abivahendid aitavad luua seoseid tähe kuju ja tähenduse vahel ning toetavad mälu ja tähelepanu arengut. Käelised tegevused, nagu tähtede meisterdamine, võimaldavad lapsel õppida läbi kogemuse ning aitavad kinnistada õpitut mitme meele kaudu.

Kogutud andmed osutavad asjaolule, et õpetajad kasutavad tähtede kinnistamisel mitmekesiseid ja lapsekeskseid meetodeid, mis toetavad õppimise tõhusust.



Joonis 5. Tähtede kinnistamise viisid (% vastanutest, n=16). Autori koostatud

3.8 Kasutatavad õppematerjalid

Küsimusele „Milliseid materjale Te kasutate lugemisoskuse kujundamiseks?“ vastustest selgub, et enamik õpetajaid (62,5%) kasutab enda koostatud õppematerjale. 18,8%

vastanutest kasutab õppekomplekti Aabits ning osa õpetajaid kombineerib nii valmis- kui ka enda loodud materjale (12,6%).

Tulemused näitavad, et õpetajad eelistavad paindlikku lähenemist ning kohandavad õppematerjale vastavalt laste vajadustele ja tasemele. Oma materjalide loomine võimaldab arvestada rühma eripärade, keeleoskuse taseme ja õpieesmärkidega ning annab õpetajale suurema vabaduse õppesisu kujundamisel. Samas viitavad tulemused sellele, et muukeelsete laste õpetamisel kasutatakse märkimisväärselt palju õpetajate enda koostatud materjale. See võib olla tingitud sellest, et olemasolevad õppematerjalid ei vasta alati muukeelsete laste keelelisele tasemele ega arvesta piisavalt teise keele omandamise eripäradega.

Selline olukord võib aga kaasa tuua ka teatud probleeme. Õpetajate loodud materjalide kvaliteet ja süsteemsus võivad erineda, mistõttu ei pruugi kõik lapsed saada ühtlaselt struktureeritud ja järjepidevat õpet. Lisaks nõuab materjalide loomine õpetajalt märkimisväärselt ajakulu ja metoodilist pädevust, mis võib suurendada töökoormust ning tekitada ebavõrdsust õpetamise kvaliteedis.

Muukeelsete laste kontekstis on eriti oluline, et õppematerjalid oleksid süsteemsed, järkjärgulised ning toetaksid nii keelelist arengut kui ka lugemisoskuse kujunemist. Kui õpetajad peavad suure osa materjalidest ise looma, võib see viidata vajadusele paremini kohandatud ja teaduspõhiste õppematerjalide järele.

Seega võib järeldada, et kuigi õpetajate paindlikkus ja loovus materjalide kasutamisel on tugevus, osutab enda koostatud materjalide suur osakaal vajadusele arendada ja pakkuda rohkem muukeelsetele lastele sobivaid õppematerjale.

3.9 Valitud tekstid lugemiseks

Küsimusele „Millised tekste valite lugemiseks?“ vastustest selgub, et kõige sagedamini kasutatakse pildiraamatuid (56,3%). Lisaks koostab osa õpetajaid ise tekste (18,8%) ning mitmed vastajad (18,6%) märkisid, et kasutavad lühikesi ja lihtsaid tekste vastavalt laste tasemele. Samuti toodi esile, et erinevaid tekstiliike kasutatakse sageli kombineeritult (6,3%).

Tulemused viitavad sellele, et õpetajad lähtuvad tekstide valikul eelkõige laste arengutasemest ja keeleoskusest. Pildiraamatute kasutamine toetab loetu mõistmist, kuna visuaalne tugi aitab lapsel paremini mõista teksti sisu ning seostada seda oma varasemate

kogemustega. Lühikeste ja lihtsate tekstide kasutamine võimaldab keskenduda lugemisoskuse kujunemisele ilma liigse kognitiivse koormuseta. Samas näitavad tulemused, et õpetajad kasutavad sageli enda koostatud tekste või kohandavad olemasolevaid materjale, see viitab vajadusele pakkuda lastele tekstid, mis vastavad nende keelelisele tasemele.

Muukeelsete laste kontekstis on tekstide valik eriti oluline, kuna lisaks lugemisoskuse kujundamisele toetab see ka sõnavara ja keele mõistmise arengut. Kui tekstid ei ole piisavalt kohandatud või järk-järgult raskusastmelt arenevad, võib see raskendada loetu mõistmist ning vähendada lapse motivatsiooni lugeda. Samuti eeldab sobivate tekstide valimine õpetajalt teadlikku ja metoodiliselt läbimõeldud lähenemist.

Saadud tulemused viitavad sellele, et õpetajad valivad lugemismaterjale paindlikult ning arvestavad laste individuaalseid vajadusi. Samas osutavad tulemused vajadusele süsteemsemate ja muukeelsetele lastele paremini kohandatud lugemismaterjalide järele, mis toetaksid ühtlasemat ja järjepidevamat lugemisoskuse arengut.

3.10 Tajutud raskused ja väljakutsed

Selles peatükis analüüsin õpetajate hinnanguid peamistele raskustele, mis ilmnevad muukeelsete laste lugemisvalmiduse kujundamisel eestikeelsele õppele ülemineku tingimustes. Õpetajate vastused viitavad sellele, et lugema õppimine ei ole muukeelsete laste puhul üksnes tehniline oskus, vaid see on vastastikmõjus keeleoskuse, sõnavara ja tekstimõistmise arenguga.

Lugemisoskuse arendamise juures toodi ühe keskse probleemina välja raskused, mis on seotud erinevate tähestike ja häälikusüsteemide mõjuga. Mitmed vastajad märkisid, et lapsed võivad segamini ajada tähti, mille kuju sarnaneb tähele nende emakeele tähestikus. Näiteks toodi esile juhtumeid, kus lapsed ajavad segamini tähti P, H ja B, kuna need esinevad ka vene tähestikus, kuid tähistavad erinevaid häälikuid. Selline nähtus võib põhjustada raskusi hääliku ja tähe seose mõistmisel ning aeglustada lugemisoskuse kujunemist.

Õpetajate vastustes viidati ka emotsionaalsetele teguritele, mis võivad lugema õppimist mõjutada. Mõned õpetajad märkisid, et muukeelsed lapsed võivad lugemisülesannete täitmisel olla ebakindlad ning karta vigade tegemist, mis vähendab nende aktiivsust keele kasutamisel. See näitab, et õppimise edukus sõltub ka lapse enesekindlusest ja emotsionaalsest turvatundest. Õpetajad rõhutasid ka mänguliste ja mitmekesiste õppemeetodite olulisust, mis aitavad hoida laste motivatsiooni ja tähelepanu. Samuti peeti

oluliseks arvestada lapse individuaalse arengutempoga ning kohandada õpet vastavalt lapse keelelisele ja kognitiivsele arengule. Seetõttu on oluline, et õpetaja looks turvalise õpikeskkonna, kus laps saab keelt kasutada ilma hirmuta eksida ning kus vigu käsitletakse loomuliku õppimisprotsessi osana.

Lisaks toodi õpetajate vastustes esile koduse keskkonna ja emakeele roll. Mitmed õpetajad märkisid, et lapsed, kelle koduses keskkonnas loetakse raamatuid ja räägitakse lugusid, suudavad ka eesti keeles tekstide sisu paremini mõista ja arutleda loetu üle. See viitab sellele, et lapse üldine keeleline ja kognitiivne areng toetab lugemisoskuse kujunemist ka teises keeles.

Üldiseks raskuseks oli õpetajate arvates keelekeskkonna piiratus väljaspool lasteaeda. See tähendab, et lapsel puuduvad võimalused kasutada ja kinnistada omandatud keeleoskust igapäevases suhtluses, mistõttu vajavad lapsed rohkem aega uute sõnade ja tähenduste mõistmiseks. Mitmed vastajad märkisid, et loetu mõistmine muutub keeruliseks siis, kui tekstis esineb lapsele tundmatut sõnavara. See viitab vajadusele pöörata suuremat tähelepanu sõnavara teadlikule ja süsteemsele arendamisele.

Õpetajate vastused viitavad ka vajadusele suurema metoodilise toe järele. Mitmed vastajad märkisid, et muukeelsete laste lugema õpetamine nõuab õpetajalt lisateadmisi ja teadlikke metoodilisi valikuid. Ainult eesti keele kasutamine õppetöös ei pruugi olla piisav; vajalik on ka teadlik metoodika, mis hõlmab arusaadava sisendi pakkumist, visuaalsete abivahendite kasutamist ning sõnavara süstemaatilist arendamist.

Kokkuvõttes näitavad uuringu tulemused, et muukeelsete laste lugemisvalmiduse kujundamine on kompleksne protsess, kus tehniline lugemisoskus, keeleline areng ja tekstimõistmine on omavahel tihedalt seotud. Ida-Virumaa kontekstis on õpetajate suurimaks väljakutseks toetada lugemist kui tähenduse loomise protsessi olukorras, kus piiratud keelekeskkond ja akadeemilise keeleoskuse aeglane areng võivad takistada tekstist arusaamist.

3.11 Arutelu

Käesoleva uurimuse eesmärk oli selgitada, kuidas toetatakse Ida-Virumaa lasteaedades muukeelsete laste lugemisvalmidust eestikeelsele õppele ülemineku tingimustes. Arutelu osas kõrvutatakse uuringu tulemusi teoreetilises osas käsitletud teise keele omandamise ja lugemusoskuse teooriatega.

Uuringu üks märkimisväärsmaid leide on asjaolu, et 62,5% õpetajatest koostab õppematerjale ise. Teoreetiliselt kinnitab see Stephen Krasheni (1982) sisendi hüpoteesi (i+1) rakendamist praktikas. Kuna Ida-Virumaa lastel on piiratud eestikeelne keskkond, peab õpetaja pakkuma arusaadavat sisendit, mis on lapse hetketasemest vaid sammu võrra kõrgem. Õpetajate vajadus ise materjale luua viitab sellele, et standardsed õppekomplektid (nagu Aabits, mida kasutab vaid 18,8%) ei pruugi vastata muukeelse lapse spetsiifilisele keelelisele tasemele. Õpetaja on seega sunnitud tegutsema keelelise vahendajana, kohandades tekste nii, et need oleksid kognitiivselt kättesaadavad.

Uuringu tulemused kinnitavad tugevalt Jim Cumminsi (2000) kaksikoskuste teooriat. Õpetajad tõid esile, et suurim väljakutse on petlik mulje – lapsed suudavad mängulises keskkonnas suhelda, kuid jäävad hätta tekstide sügavama mõistmisega. See toetab teoreetilist seisukohta, et mõtlemiskeele arendamine on pikaajaline protsess ning suhtlusoskus üksi ei taga lugemisvalmidust. Õpetajate tähelepanekud osutavad vajadusele liikuda lasteaia viimasel aastal teadlikumalt akadeemilisema sõnavara suunas, et toetada lasteaia ja kooli vahelist järjepidevust.

Uuringus selgus, et 68,8% õpetajatest eelistab häälikupõhist õpetust ja 93,8% alustab tähtede õpetamist täishäälikutest. See on kooskõlas Adamsi (1990) ja Lerkkaneni (2007) teoreetiliste seisukohtadega, et lugemine peab põhinema fonoloogilisel teadlikkusel ja süsteemsel häälik-tähe vastavusel. Õpetajate eelistus õpetada puhtaid häälikuid, mitte tähenimesid, vähendab laste kognitiivset koormust. See toetab Krasheni monitorihüpoteesi, mille eesmärk on, et laps omandaks keelelise süsteemi loomulikult, mitte ei püüaks seda teadlike ja tihti segadust tekitavate reeglite (nagu tähenimed „be“ või „ka“) kaudu kontrollida.

Õpetajad rõhutasid vastustes laste ebakindlust ja hirmu eksida. See seostub otseselt Krasheni afektiivse filtri hüpoteesiga, kus ärevus takistab keelelise sisendi omandamist. Ida-Virumaa spetsiifikast tulenevalt, kus lasteaed on sageli ainus eestikeelne keskkond, on õpetaja roll madala ärevusega õpikeskkonna loojana eriti oluline. Kui õpetaja loob turvalise keskkonna, kus vigu käsitletakse õppimise osana, saab lapsest aktiivne tähenduse looja, mitte passiivne häälikute kordaja.

Õpetajate hinnangul vajavad muukeelsed lapsed sellistes olukordades rohkem selgitusi ja harjutamist ning erilist tähelepanu tuleb pöörata hääliku ja tähe seose kujundamisele. Samuti peetakse oluliseks liikuda lugemisõppes järk-järgult lihtsamatelt üksustelt – häälikult ja

silbilt – keerukamate üksuste, nagu sõna ja lause, suunas. Lisaks töid õpetajad esile, et muukeelsed lapsed vajavad sageli rohkem kordamist ning visuaalset tuge. Piltide, esemete ja praktiliste näidete kasutamine aitab lastel paremini mõista sõnade tähendust ning seostada loetut oma varasemate kogemustega. See näitab, et lugemisoskuse kujundamine on tihedalt seotud keele mõistmise ja kogemuspõhise õppimisega.

Kokkuvõtteks võib öelda, et Ida-Virumaa õpetajate praktikad ühtivad suures osas kaasaegsete teise keele omandamise teooriatega. Peamine väljakutse seisneb aga ressursside nappuses: teooria eeldab süsteemset toetust, kuid praktikas langeb suur koormus õpetajatele, kes peavad ise looma sobivaid materjale, et täita tühimik lapse suhtluskeele ja akadeemilise keele vahel.

4. JÄRELDUSED JA ETTEPANEKUD

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärk oli selgitada, kuidas toetatakse Ida-Virumaa lasteaedades 6–7-aastaste muukeelsete laste lugemisvalmiduse kujunemist eestikeelsele õppele ülemineku tingimustes. Uuringu käigus analüüsiti õpetajate metoodilist ettevalmistust, kasutatavaid lugemisvalmiduse kujundamise võtteid ning peamisi raskusi, millega õpetajad oma töös kokku puutuvad. Empiiriliste tulemuste ja teoreetilise raamistiku sünteesi põhjal saab teha järgmised järeldused.

Esiteks, uuringu tulemused näitavad, et Ida-Virumaa lasteaiaõpetajatel on üldiselt tugev professionaalne taust. Uuringus osalenud õpetajad omavad erialast kõrgharidust ning nende töökogemus varieerus kahest aastast kuni kahekümne nelja aastani. Eeltoodu kinnitab, et õpetajatel on olemas vajalik pedagoogiline kompetents alushariduse valdkonnas. Samas ilmnas õpetajate vastustest, et nende enesehinnang metoodilisele ettevalmistusele muukeelsete laste lugema õpetamisel on varieeruv. Mitmed õpetajad töid esile vajaduse täienduskoolituste järele, mis keskenduksid teise keele omandamise eripäradele ning laste akadeemilise keeleoskuse arendamisele. See viitab sellele, et eestikeelsele õppele ülemineku tingimustes vajavad õpetajad täiendavat metoodilist tuge.

Teiseks, uuringu tulemused näitavad, et õpetajad kasutavad lugemisvalmiduse kujundamisel mitmekesiseid ja süsteemseid metoodilisi võtteid, mis on kooskõlas teaduspõhiste lugemisõpetuse käsitlustega. Valdav enamik õpetajaid alustab tähtede õpetamist täishäälikutest (93,8%) ning kasutab häälikupõhist lähenemist (68,8%). Samuti kasutatakse

lugemisvalmiduse kujundamisel erinevaid lugemiseelseid tegevusi, nagu sõnade häälimine, häälikute leidmine sõnas ning tähtede õppimine. Need tegevused aitavad lastel mõista suulise ja kirjaliku keele seoseid ning loovad aluse lugemisoskuse kujunemiseks. Lisaks rõhutatakse mänguliste meetodite, visuaalsete abivahendite ja kordamise olulisust, mis aitab muukeelsetel lastel paremini omandada nii sõnavara kui ka lugemisoskust.

Kolmandaks ilmnes uuringust, et muukeelsete laste lugemisvalmiduse kujundamisel esineb mitmeid spetsiifilisi väljakutseid. Üheks keskseks probleemiks on olukord, kus lapse igapäevane suhtlusoskus ei kajasta tema tegelikku valmisolekut tekstide mõistmiseks. Lapsed võivad suhelda eesti keeles suhteliselt vabalt, kuid neil tekivad raskused loetu mõistmisel ja sisulisel analüüsimisel.

Lisaks tõid õpetajad esile mitmeid praktilisi raskusi, mis on seotud erinevate tähestike ja häälikusüsteemide mõjuga. Lapsed võivad segamini ajada sarnase kujuga tähti ning neil võib olla keeruline mõista hääliku ja tähe seoseid. Samuti on muukeelsete laste sõnavara sageli piiratud, mistõttu vajavad nad rohkem aega uute sõnade ja tähenduste omandamiseks. Sellises olukorras on oluline kasutada visuaalseid abivahendeid, kordamist ning liikuda lugemisõppes järk-järgult lihtsamatelt üksustelt keerukamate poole.

Olulise väljakutsena toodi esile ka eestikeelse keelekeskkonna piiratus väljaspool lasteaeda. Paljude laste jaoks on lasteaed peamine või ainus koht, kus nad puutuvad kokku eesti keelega. See suurendab õpetaja rolli keelelise arengu toetajana ning muudab lugemisvalmiduse kujundamise keerukamaks ja ajamahukamaks.

Uuringu tulemuste põhjal saab esitada ka mitmeid praktilisi ettepanekuid:

- on oluline pakkuda õpetajatele täienduskoolitusi, mis keskenduvad muukeelsete laste lugema õpetamisele ning sõnavara arendamisele;
- lugemisõpet ja keeleõpet tuleks käsitleda lõimitult, et muuta keeleline sisend lapsele arusaadavaks;
- on oluline suurendada koostööd lapsevanematega ning julgustada kodust lugemist.

Kokkuvõttes näitavad uuringu tulemused, et kuigi Ida-Virumaa lasteaiaõpetajad kasutavad lugemisvalmiduse kujundamisel mitmekesiseid metoodilisi võtteid, vajab eestikeelsele õppele üleminek süsteemsemat metoodilist tuge. See puudutab nii lugemistehnika õpetamist arvestades erinevaid tähestikke kui ka sõnavara ning mõtlemisoskuse arendamist.

KOKKUVÕTE

Minu bakalaureusetöö “6–7-aastaste muukeelsete laste lugemisoskuse arendamine lasteaias eestikeelsele õppele ülemineku valguses Ida-Virumaa lasteaedade näitel” keskendub aktuaalsele hariduslikule muudatusele Eesti haridusmaastikul. Töö eesmärk oli välja selgitada Ida-Virumaa lasteaiadõpetajate kasutatavad metoodilised lähenemised ja tajutud väljakutsed muukeelsete laste lugemisvalmiduse kujundamisel olukorras, kus lapse kodune keel erineb õppekeelest ning piirkondlik eestikeelne keskkond on piiratud.

Töö teoreetiline raamistik tugineb Stephen Krasheni monitorteoriale, eriti arusaadava sisendi ($i+1$) ja afektiivse filtri hüpoteesidele, mis rõhutavad keele omandamist madala ärevusega ja tähenduslikus keskkonnas. Samuti vaatlesin töös Jim Cumminsi kaksikoskuste teooriat, mis eristab igapäevast suhtluskeelt (*BICS*) ja mõtlemiskeelt (*CALP*), ning keelelise vastastikusõltuvuse hüpoteesi. Lugemist on käsitletud kui aktiivset kognitiivset mõtlemisprotsessi, kus esmatähtis on tähenduse loome, mitte üksnes tehniline dekodeerimine.

Uurimuse läbiviimiseks kasutasin kvantitatiivset kirjeldavat uurimisdisaini. Andmed kogusin veebipõhise ankeetküsitluse abil, millele vastas 16 Ida-Virumaa lasteaiadõpetajat. Valitud meetod osutus püstitatud uurimisküsimustele vastamiseks sobivaks, võimaldades saada struktureeritud ülevaate piirkondlikest õpetamispraktikatest, kasutatavatest materjalidest ja õpetajate metoodilisest ettevalmistusest.

Uuringu olulisemad tulemused ja järeldused:

- Suurim osa õpetajatest (43,8%) alustab lugemisoskuse kujundamist juba 4-aastaste lastega, käsitledes seda järkjärgulise arenguprotsessina.
- Õpetajate praktikas domineerib häälikupõhine lähenemine (68,8%) ning valdav enamik (93,8%) alustab tähtede õpetamist täishäälikutest, mis toetab fonoloogilise teadlikkuse süsteemset kujunemist.
- Märkimisväärne leid on asjaolu, et 62,5% õpetajatest koostab õppematerjale ise. See viitab sellele, et olemasolevad standardmaterjalid ei vasta alati muukeelsete laste spetsiifilistele vajadustele ning õpetajad peavad toimima keeleliste vahendajatena, kohandades sisendit vastavalt laste tasemele.

- Suurimaks takistuseks on petlik mulje lapse keeleoskusest – laps võib vallata suhtluskeelt, kuid jääda hätta tekstimõistmisega (*CALP*). Lisaks takistab keeleoskuse arengut eestikeelse keskkonna puudumine väljaspool lasteaeda.

Leian, et saavutasin püstitatud eesmärgid. Uuring kinnitas, et edukas üleminek eestikeelsele õppele eeldab lugemis- ja keeleõppe tihedat lõimimist, teadlikku tähelepanu pööramist akadeemilisele sõnavarale ning emotsionaalselt turvalise õpikeskkonna loomist.

Praktiliste ettepanekutena on töös välja toodud vajadus spetsiifiliste täienduskoolituste järele, mis keskenduksid teises keeles lugema õppimisele, ning vajadus süsteemsemate, muukeelsetele lastele loodud lugemistekste ning kohandatud õppematerjalide järele. Samuti on oluline tõhustada koostööd lapsevanematega, et toetada lapse kognitiivset arengut nii emakeeles kui ka eesti keeles.

Kokkuvõtteks kinnitab uuring, et muukeelsete laste lugemisvalmiduse toetamine Ida-Virumaal nõuab õpetajatelt suurt metoodilist meisterlikkust ja täiendavat süsteemset tuge riiklikul tasandil.

KASUTATUD KIRJANDUS

Adams, M. J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. MIT Press.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315740.pdf> (viimati vaadatud 20.11.2025).

Clay, M. M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Heinemann.
https://archive.org/details/becomingliterate0000clay_h4o4/page/368/mode/2up (viimati vaadatud 23.11.2025).

Cummins, J. (1979). *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*. <https://eric.ed.gov/?id=ed184334> (viimati vaadatud 23.11.2025).

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.

[https://books.google.ee/books?hl=ru&lr=&id=fM4KdFOicGcC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Cummins,+J.+\(2000\).+Language,+Power+and+Pedagogy:+Bilingual+Children+in+the+Crossfire,+Multilingual+Matters&ots=C9lmdFsyEx&sig=Rpyfqd9H7ztLkocykrfrJmlmwUI&redir_esc=y#v=onepage&q=Cummins%2C%20J.%20\(2000\).%20Language%2C%20Power%20and%20Pedagogy%3A%20Bilingual%20Children%20in%20the%20Crossfire.%20Multilingual%20Matters&f=false](https://books.google.ee/books?hl=ru&lr=&id=fM4KdFOicGcC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Cummins,+J.+(2000).+Language,+Power+and+Pedagogy:+Bilingual+Children+in+the+Crossfire,+Multilingual+Matters&ots=C9lmdFsyEx&sig=Rpyfqd9H7ztLkocykrfrJmlmwUI&redir_esc=y#v=onepage&q=Cummins%2C%20J.%20(2000).%20Language%2C%20Power%20and%20Pedagogy%3A%20Bilingual%20Children%20in%20the%20Crossfire.%20Multilingual%20Matters&f=false) (viimati vaadatud 20.11.2025)

Haridus- ja Teadusministeerium. (2018). *Eesti alushariduse riiklik õppekava*.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/113082025001> (viimati vaadatud 10.12.2025).

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press

https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf (viimati vaadatud 23.11.2025).

Lerkkanen, M.-K. (2007). *Lugema õppimine ja õpetamine alus- ja algõpetuses*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

Padrik, M. (2001). *Koolieelsete laste lugemisvalmidus: uurimus Tartu lasteaedades* (magistritöö). Tartu Ülikool

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy Press.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416465.pdf> (viimati vaadatud 20.11.2025).

Tuul, M. (2021). *Varajase keele- ja kirjaoskuse kujunemine ning õpetamine lasteaias*. Tallinna Ülikooli Kirjastus

Tuuling, L. (2013). *Keelekümblus: ühe õpetusviisi võimalused ja piirid*. Tallinna Ülikooli Kirjastus

Uibu, K. (2017). *Õpetajate uskumused ja õpetamispraktikad kirjaoskuse arendamisel algastmes* (doktoritöö). Tartu Ülikool

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
<https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf> (viimati vaadatud 3.12.2025).

LISAD

Lisa 1. Küsimustik lasteaiaõpetajatele

<https://docs.google.com/forms/d/1P1jv3TxMDqdzMATSX6yH2RmARxEfEOuF6xEJs3GGbd4/edit#responses>

1. Mis on Teie haridus ja eriala? (Avatud vastus)
2. Kui pikk on Teie kogemus muukeelsete laste lugema õpetamisel (aastates)? (Avatud vastus)
3. Kuidas hindate oma metoodilist ettevalmistust eesti keelest erineva emakeelega laste lugema õpetamisel?
4. Kuidas hindate ülikoolis saadud ettevalmistust laste lugema õpetamise kohta?
5. Mis vanusest alates hakkate kujundama lugemisoskust? (Avatud vastus)
6. Missuguseid lugemiseelseid ülesandeid teete lastega?
7. Millises järjekorras te tavaliselt tähti õpetate?
8. Kuidas te õpetate laste tähti ja häälikuid?
9. Mida teete selleks, et lastel tähed hästi meelde jääksid? (mängud, harjutused, materjalid)
10. Kuidas te õpetate lapsi lugema?
11. Milliseid materjale Te kasutate lugemisoskuse kujundamiseks?
12. Millised tekste valite lugemiseks?
13. Kas te õpetate lugemist kogu rühmale korraga või väikestes alarühmades?
14. Milliste eripäradega tuleb õpetaja arvestada nende laste lugema õpetamisel, kelle emakeel ei ole eesti keel?
15. Kas soovite midagi lisada?