

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Diana Purga, Reena Adamssoo
DIALOGILISE LUGEMISE ÕPETAMINE LASTEAIAS
SEKKUMISUURING
Magistritöö

Vastutav juhendaja: kaasprofessor Marika Padrik (PhD)
Juhendaja: nooremteadur Liis Themas (MA)

Tartu 2026

Kokkuvõte

Dialogilise lugemise õpetamine lasteaiaõpetajatele: sekkumisuuring

Eestis on logopeedilise teenuse kättesaadavus piiratud, samal ajal kui keele- ja kõnearengus tuge vajavate laste arv kasvab. Kuna paljud koolieelikud veedavad suure osa päevast lasteaias, on õpetajatel oluline roll laste kõne arengu ning suhtluskeskkonna toetamisel, milleks sobib hästi ka ettelugemine. Dialogiline lugemine on lapse aktiivsel osalusel toimuv interaktiivne ettelugemisviis, mis toetab laste sõnavara, teksti mõistmise ja jutustamisoskuse arengut.

Käesoleva sekkumisuuringu eesmärgiks oli välja töötada ja läbi viia dialogilise lugemise koolitus lasteaiaõpetajatele ning uurida selle mõju õpetaja ja laste omavahelisele suhtlemisele lugemise ajal. Uuringu tulemused näitasid, et pärast sekkumist toimusid õpetajate ettelugemispraktikas mitmed positiivsed muutused ning ka õpetajad ise pidasid koolitust kasulikuks. Tulemused näitavad, et lühiajaline tõenduspõhine koolitus koos individuaalse juhendamisega võib toetada õpetajate oskusi kasutada laste keelelist arengut soodustavaid suhtlusstrateegiaid ettelugemise käigus.

Märksõnad: *dialogiline lugemine, lasteaiaõpetajate koolitamine, keelelise arengu toetamine*

Abstract

Teaching dialogic reading to kindergarten teachers: an intervention study

In Estonia, access to speech and language therapy services is limited, while the number of children requiring support for language and speech development has increased. As a large proportion of preschool children spend a substantial part of their day in kindergarten, teachers play an important role in supporting children's language development and in shaping the communicative environment. Shared book reading is well-suited to this purpose. Dialogic reading is an interactive form of shared reading that centres on the child's active participation. Previous studies have shown that interactive shared reading supports the development of children's vocabulary, text comprehension and narrative skills. The present intervention study aimed to develop and implement dialogic reading training for kindergarten teachers and to examine its effects on teacher-child interaction during reading. The results of the study showed that several positive changes occurred in teachers' shared reading practices following the intervention and the teachers themselves also considered the training beneficial. The findings indicate that short-term, evidence-based training, when combined with individual guidance, can help teachers develop their use of interaction strategies that support children's language development during shared reading.

Keywords: *dialogic reading, preschool teacher training, language development support*

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	2
Sissejuhatus	4
Teoreetiline ülevaade	5
Lapse keelelise arengu toetamine raamatute ettelugemise kaudu	5
Lugemisviisid ja dialoogilise lugemise metoodika	6
Dialogilise lugemise kasulikkus	7
Hanan-programm ja dialoogiline lugemine	8
Lasteaiaõpetajate pädevus ettelugemisel	9
Õpetajate koolitamine	11
Metoodika.....	13
Valim	13
Andmekogumine ja mõõtvahend.....	14
Protseduur.....	15
Andmeanalüüs	16
Eetika	17
Tulemused	17
Arutelu.....	23
Tänuõnad	31
Autorsuse kinnitus.....	31
Kasutatud kirjandus.....	32
Lisad	40
Lisa 1. Lasteaiaõpetaja nõusolekuvorm.....	40
Lisa 2. Lapsevanema nõusolekuvorm (lugemisrühmas osalevad lapsed)	43
Lisa 3. Transkriptsiooni näidis	45
Lisa 4. Kodeerimise juhised	49
Lisa 5. Intervjuu küsimused.....	52
Lisa 6. Väljavõtte uurijapäevikust	54
Lisa 7. Sekkumisuuringu etappide skeem	56
Lisa 8. Uuringusse valitud raamatud	57
Lisa 9. Lapsevanema nõusolekuvorm (koolitusvideos osalevad lapsed)	58
Lisa 10. Ühise koolituse ülesehitus ja sisu	60
Lisa 11. Õpetajate individuaalse juhendamise kava	62

Sissejuhatus

Eesti alusharidussüsteemis on viimastel aastatel sagenenud vajadus tugiteenuste järele. Sotsiaalministeeriumi koostatud analüüsi järgi on 2011. aasta ja 2020. aasta andmeid võrreldes leitud, et intellekti-, keele- ja kõnepuudega ning psüühikahäiretega laste arv on kasvanud (Sotsiaalministeerium, 2021). Centari 2019. aasta uuringu järgi vajasis Eestis üht või mitut tugiteenust EHISE andmetel keskmiselt 27,1% lasteaialastest (Lang *et al.*, 2021). Eesti inimarengu aruandes on toodud välja, et alusharidussüsteemis on 172 lapse kohta 1 logopeed ning 214 lapse kohta üks eripedagoog, mis viitab tugispetsialistide nappusele süsteemis (Kindsiko, 2026).

Statistikaameti 2024. aasta andmetel käib 88% 3–6-aastastest Eesti lastest koolieelses lasteasutuses (Statistikaamet, *s.a.*). Niisiis veedab ülekaalukas osa koolieelikutest suure osa oma päevast lasteaias, seega õpetaja roll keskkonna kujundajana on väga oluline. Alushariduse riikliku õppekava (2025) järgi kavandab pedagoog õppe- ja kasvatustegevuse, mis näeb ette ettelugemise, raamatute illustratsioonide vaatamise, jutustamise ja oma raamatute koostamise kaudu kirjandust mõistma ja hindama õpetamise. Õppetegevuse tulemusena peab 6–7-aastane laps oskama jutustada kuulnud teksti või oma kogemuse alusel, andes edasi loo põhisisu ja olulised detailid ning väljendada seejuures oma ja teiste tundeid. Nimetatud valdkonna *Keel ja kõne* eesmärgi aitab ellu viia raamatute ettelugemine, mis on loomulik ja käepärane ühistegevuse viis ning aitab toetada laste keelelist arengut.

Traditsiooniline ettelugemine on levinud pedagoogiline praktika, mille positiivne mõju laste arengule on teaduskirjanduses hästi tõendatud. Viimastel aastakümnetel on esile kerkinud uusi lähenemisi, mille eesmärk on muuta ettelugemistegevus laste keele- ja kõnearengu seisukohalt veelgi tõhusamaks. Dialogiline lugemine on teadusuuringutega kinnitatud ja lihtsalt rakendatav meetod, mille mõju ei piirdu üksnes keele- ja kõnearenguga (Whitehurst *et al.*, 1988). Ka Hanen-programm (The Hanen Centre, *s.a.*) käsitleb ettelugemist interaktiivse protsessina, milles laps ei ole pelgalt kuulaja, vaid aktiivne osaline. Kuigi täiskasvanu suunab ettelugemisprotsessi, lähtutakse lapse huvidest ja kaasatakse laps lugemisse.

Arvestades tugispetsialistide nappust ning erivajadustega laste arvu kasvu, on oluline leida tõhusaid ja praktikas rakendatavaid viise laste arengu toetamiseks ning soodsa keelekeskkonna kujundamiseks alushariduses. Eestis on dialogiline lugemine seni suhteliselt vähetuntud ning vajab laiemat tutvustamist, eriti lasteaiaõpetajate seas, kellel on keskne roll eelkooliealiste laste keelekeskkonna kujundamisel.

Teoreetiline ülevaade

Lapse keelelise arengu toetamine raamatute ettelugemise kaudu

Keelelise arengu aluseks on keskkonnast saadav sisend, kuna laps õpib sotsiaalse interaktsiooni ehk suhtluskoostöö kaudu. Kvaliteetne suhtluskoostöö loob aluse selleks, et laps saaks omandada oma arengule vastavalt keelelisi vahendeid ning õppida neid suhtlemisel kasutama (Ülviste, 2020). Kõneleja ehk sisendi andjana on soovitatavalt tuttav inimene, kes on kursis lapse arengu tasemega (Hallap & Padrik, 2008a). Kahtlemata sobivad nendeks kõige paremini lapsevanemad ja teised lähedased, aga ka lasteaiaõpetajad. Suhtlemine on lapse jaoks arendav, kui täiskasvanu kasutab oma kõnes selliseid lauseid ja sõnu, mida laps suudab mõista ja meelde jätta (Hallap & Padrik, 2008b). Arvestama peab, et kõne mõistmine on vaid sammukese eespool sellest, mida laps ise räägib (*ibid.*). Seega on lapse kõne arengu toetamisel oluline roll keelelisel sisendil, mis peab olema lapsele jõukohane ja lähtuma tema võimetest. Täiskasvanu roll lapse keele arengus on keskne ning hõlmab nii keelelise sisendi sagedust ja kvaliteeti kui ka lapsele kohandatud kõne kasutamist, lapse algatustele reageerimist ning ühise tegevuse ja tähenduse loomist (Tomasello, 2003).

Üks keelelise arengu toetamise viise on koos lapsega raamatute vaatamine. Montag jt (2015) leidsid, et pildiraamatud sisaldavad rohkem erinevaid sõnatüüpe kui lapsele suunatud argikõne, pakkudes seeläbi keeleõppeks mitmekesisemat leksikaalset sisendit. Laps kogeb raamatute kaudu teemasid ja situatsioone, millega ta igapäevaelus kokku ei pruugi puutuda. Reese (2019) toob välja, et raamatute ettelugemine toetab sõnavara, grammatika, fonoloogilise teadlikkuse ja jutustamisoskuse arengut, mis on kirjaliku kõne ja hilisema akadeemilise edukuse olulised eeltingimused. Varajane ühine lugemine avaldab mitmekülgset positiivset mõju lapse arengule: see toetab keele- ja kirjaoskuse, eelkõige sõnavara ja keerukama teksti mõistmise arengut, parandab koolivalmidust ning soodustab kognitiivseid oskuseid, sh matemaatikaalaseid eeldusi (Hoyne & Egan, 2019). Lisaks aitab ühine lugemine kaasa lapse sotsiaal-emotsionaalsele arengule, toetades turvalise kiindumussuhte kujunemist, eakaaslastega suhtlemise oskust ja sotsiaalsete olukordade mõistmist (*ibid.*).

Ka Eestis läbi viidud uuringud kinnitavad ettelugemise positiivset mõju laste arengule. Tammemäe (2008) uuring näitas, et igapäevaselt unejuttu kuulanud 2–3-aastased lapsed saavutasid Reynelli ja HYKS testides keeleliselt paremaid tulemusi võrreldes lastega, kellele loeti ette harva või ei loetud üldse. Samuti on leitud, et 5-aastastel lastel, kellele loeti kodus raamatuid ette vähemalt ühel või kahel päeval nädalas, olid kõrgemad pidurdusvõime ja töömälu näitajad võrreldes lastega, kellele loeti harvemini (Tammemäe *et al.*, 2020). Uuringus

leiti veel, et igapäevane ettelugemine seostus paremate sotsiaal-emotsionaalsete oskustega ning kõrgema kirjaoskuse tasemega (*ibid.*). Küti (2015) uuringust selgus, et laste jutustamisoskus on parem, kui neile loetakse unejuttu, mis viitab ettelugemise ja jutustamisoskuse seosele. Mida sagedamini puutub laps kokku tekstidega, seda enam areneb tema võime kuuldut struktureeritult ja sisukalt edasi anda (*ibid.*). Lisaks arendab ühine lugemine laiemalt kognitiivseid oskusi, mis on hiljem õppimisprotsessi aluseks (Kütt, 2020).

Oluline faktor on ka ettelugemise sagedus. Tammemäe (2008) ligi 20 aasta tagusest doktoritööst tuli välja, et regulaarset (iga päev või vähemalt paar korda nädalas) lastele ettelugemist toimus 68% uuringus osalenud peredes. 10 aastat hilisema OECD raporti järgi luges 17% vanematest oma viieaastastele lastele vähem kui korra nädalas ja 23% tegi seda 1-2 korda nädalas. Rohkem kui 2 korda nädalas loeti 60% peredes (Tammemäe *et al.*, 2020). Riiklik haridusstatistika ja alushariduse aruanded ei sisalda andmeid selle kohta, kas ja kui sageli lugemistegevusi lasteaias läbi viiakse (Lang *et al.*, 2021; Haridussilm, *s.a.*). Väljaots (2018) leidis, et muinasjutud lastekirjanduse alaliigina on osa keeleõppest ning õpetajad kasutavad neid kõnearenduslikul eesmärgil. Uuringu andmetel leiab kõige enam rakendamist ettelugemine ja dramatiseerimine, vähem ümberjutustamine. Lisaks leiti, et muinasjuttude põhjal tehakse näidendeid, käpiknukuetendusi ja vestlusi.

Lugemisviisid ja dialoogilise lugemise metoodika

Dickinson ja Smith (1994) rõhutavad ettelugemisstiili olulisust ning toovad välja kolm võimalikku viisi:

- 1) Didaktiline ehk mitte-interaktiivne – tekst loetakse raamatust ette ilma pause tegemata, küsimustele vastatakse väga lühidalt ja minnakse lugemisega edasi. Lapse küsimust võidakse pidada vahelesegamiseks. Täiskasvanu küsib ettelugemise järel üksikuid küsimusi, mis puudutavad otseselt tekstis toodud infot (tekstibaasi).
- 2) Teatraalne – ettelugemises tehakse vähe katkestusi, aga kasutatakse erinevat intonatsiooni tegelaskujude kehastamiseks, tehakse pause, et saavutada dramaatilist efekti jne. Pärast lugemist analüüsitakse teksti pikemalt. See stiil on rohkem levinud õpetajate kui lapsevanemate seas.
- 3) Interaktiivne – täiskasvanu kommenteerib või esitab tihti küsimusi loo sisu või piltide kohta. Arutletakse tegevuste ja tunnete põhjuste, võimalike edasiste sündmuste üle ja seostatakse neid lapse kogemusega. Pildiraamatut käsitletakse kui vestluse käivitajat.

Reese (2019) on leidnud, et lugemistunnid, kus rakendatakse lapsi kaasavat interaktiivset stiili, on parimad laste keeleliseks arenguks kõigis aspektides, nii sõnavara suurenemises,

kõne mõistmises kui enda väljendamisoskuse arengus. Whitehursti jt (1995) poolt välja töötatud metoodika, dialoogiline lugemine (DL), on üks interaktiivse lugemise viise, mis eristub tavapärasest ettelugemisest. Programm põhineb kolmel laial põhimõttel: julgustada last aktiivselt osalema, pakkuda lapsele tagasisidet ning kohandada lugemisstiili vastavalt lapse arenevatele keelelistele võimetele (Hargrave & Senechal, 2000). Lisaks rõhutavad meetodi autorid, et lastega tuleks raamatut vaadates pidada dialoogi, kus täiskasvanu kasutab sihipäraseid küsimusi ning toetab lapse keelelist arengut vastuste laiendamise ja sisuka tagasiside abil (Whitehurst *et al.*, 1988). Tegevuse käigus toimub rollide vahetus, kus lapsest saab jutuvestja ja täiskasvanu võtab aktiivse kuulaja rolli (Whitehurst *et al.*, 1995). Oluline on sama teksti korduv lugemine, mis võimaldab kõigil rühma lastel loole kaasa elada ja huvituda loetust (Riad *et al.*, 2024). Lugemisgrupid ei saa DL-i puhul olla suured, tihti loetakse 1:1 või väikeses grupis (2-5 last). Spetsiaalsed tehnikad arendati Whitehursti ja tema kollegide poolt välja 2–3- ja 4–5-aastastele lastele. Vanematele lastele mõeldud küsimused on kognitiivselt raskemad, võrreldes noorema vanusegrupiga. Meeldejätmise lihtsustamiseks on täiskasvanu tegevusi väljendatud akronüümidega PEER (*Prompt*- küsimus; *Evaluate*- lapse vastuse hindamine; *Expand*- lapse vastuse laiendamine; *Repeat*- kordamine) ja CROWD (*Completion*- lõpetamine; *Recall*- meenutamine; *Open-ended*- avatud küsimused; *Wh-prompts*- kus? kes? mis? mida? miks? millal? kuidas? kelle? küsimused; *Distancing*- lapse kogemusega seostamine) (Zevenberger & Whitehurst, 2003). Teksti lugemise käigus suunab täiskasvanu last lausungit moodustama, hindab seejärel lapse vastust, laiendab seda täiendava informatsiooni abil ning seejärel palutakse lapsel laiendust korrata (*ibid.*).

Dialoogilise lugemise kasulikkus

Teadusuuringutes on võrreldud erinevate ettelugemisviiside mõju laste keelelistele oskustele. Hargrave ja Senechal (2000) uurisid 3-5-aastaseid lapsi, kelle ekspressiivne sõnavara oli keskmiselt 13 kuud maha jäänud. Uuringugrupis loeti lastele dialoogiliselt ja kontrollgrupis tavapärasel viisil. Selgus, et 4-nädalase sekkumise (õpetajad lugesid 20 tööpäeva jooksul vähemalt 10 minutit, iga raamatut vähemalt 2 korda, lisaks rakendasid lapsevanemad DL-i kodus) tulemusel õppisid mõlema grupi lapsed uut sõnavara, kuid DL-i grupi lapsed omandasid paremini raamatutes tutvustatud uut sõnavara ja saavutasid pärast sekkumist keeletestides märkimisväärselt kõrgemaid tulemusi võrreldes kontrollgrupiga. Siit nähtub, kui oluline on nii ettelugemine kui ka see, mil viisil seda tehakse. Antud uuring kinnitab Reese'i (2019) ülevaateartiklis leitud, et laste keeleoskuse arengut edendavad ettelugemisviisid, mis soodustavad laste aktiivset kaasamist. DL-i tehnika järgib Lev Vögotski (1999) lähima

arengutsooni põhimõtet, võttes arvesse lapse kõne arengu taseme, andes selgitusi ja piisaval määral abi ning tagasisidet. Lapse kõne osakaalu raamatu vaatamisel järk-järgult suurendades nõuab see lapselt teatavat pingutust, mis teebki selle tegevuse tema jaoks stimuleerivaks ning soodustab keelelist arengut.

Pillinger ja Vardy (2022) 46 artikli analüüsil koostatud kirjanduse ülevaate järgi võib DL positiivselt mõjutada paljusid laste keelevaldkondi – retseptiivne ja ekspressiivne sõnavara, fonoloogiline teadlikkus, sõnade lugemine, tähtede äratundmine, kontekstisidusate lausete moodustamine ja mõistmine (samaviiteliste sõnade kasutamine/mõistmine lauses), lausete keskmine pikkus ja keele keerukus. Häid tulemusi on leitud ka DL-i mõju uurimisel laste narratiivsetele oskustele. 5-6-aastaste laste jutustruktuur, sisu ja teksti mõistmine paranesid oluliselt ning tõid kaasa märgatava sõnavara kasvu (Lever & Sénéchal, 2011). Esineb mõningaid tõendeid, et DL võib soodustada lugemisrõõmu, motivatsiooni lugeda, lapse ja vanema kiindumussuhet, vanemlikku enesekindlust ja vähendada stressi (Pillinger & Vardy, 2022). On leitud, et DL võib olla tõhus vahend sotsiaal-emotsionaalsete oskuste õppimisel (Ng & Sun, 2022). Uuringute järgi avaldavad DL programmid kiiret mõju vanemate lugemiskäitumisele (Dowdall *et al.*, 2020). Mõju kestuse kohta on andmeid vähe, kuid võib eeldada, et kui vanemate/õpetajate ettelugemispraktikas on toimunud muutused, siis kasutavad nad positiivse kogemuse korral neid tehnikaid ka edaspidi. Pillinger ja Vardy (2022) leidsid kokkuvõtlikult, et Whitehursti jt välja töötatud programmi hariduslik väärtus on mõõdukas ja vajab lisauuringuid, et mõõta efekti suurust täpsemalt. Eestis on meile teadaolevalt DL-i meetodit varem ühel korral uuritud, kui Järve (2023) selgitas välja selle mõju 6-7-aastaste peamiselt vene-eesti mitmekeelsete laste jutustamisoskusele. Töös leiti, et DL-i metoodika rakendamine aitas laste jutustamisoskust parandada.

Hanen-programm ja dialoogiline lugemine

Hanen-keskus on Kanadas tegutsev rahvusvaheliselt tunnustatud mittetulunduslik organisatsioon, mis arendab ja levitab tõenduspõhiseid sekkumisprogramme ning koolitab täiskasvanuid, et toetada laste suhtlus-, keele- ja sotsiaalset arengut igapäevastes suhtlussituatsioonides (The Hanen Centre, *s.a.*). Raamatu ettelugemine on Hanen-lähenemises üks paljudest loomulikest suhtlussituatsioonidest, milles täiskasvanul soovitatakse järgida lapse huve ja algatusi ning toetada suhtlust peamiselt keele mudeldamise ja laiendamise kaudu, vältides liigselt struktureeritud küsimuste küsimist (Girolametto *et al.*, 2003).

DL-il ja Hanen-programmi lähenemisel on raamatu ettelugemise kontekstis mitmeid ühisjooni, eeskätt lapse aktiivse osaluse ja täiskasvanu keele kohandamise olulisuse

rõhutamises. Mõlema käsitluse keskmes on arusaam, et keele arengut toetab vastastikune ja tähenduslik suhtlus, milles laps ei ole pelgalt kuulaja, vaid aktiivne suhtluspartner (Whitehurst *et al.*, 1988; Milburn *et al.*, 2014). Täiskasvanu rolliks on luua keeleliselt toetav keskkond, reageerida lapse algatustele ning pakkuda korrektset keelemudelit, mis soodustab lapse kõne arengut. Samas erinevad DL ja Hanen-programmi lähenemine oma teoreetilise fookuse ja struktureerituse poolest.

Whitehursti ja kolleegide poolt välja töötatud DL on spetsiifiline ja struktureeritud ettelugemisviis, mis põhineb selgelt määratletud strateegiatel (sh PEER- ja CROWD-tehnikad) ning mille eesmärk on sihipäraselt toetada lapse sõnavara ja väljendusoskuse arengut raamatu ettelugemise käigus (Whitehurst *et al.*, 1995). Täiskasvanu täidab selles lähenemises aktiivse suunaja rolli, korrates ja laiendades lapse ütlusi ning esitades lapsele erinevat liiki küsimusi. Hanen-programm seevastu lähtub sotsiaal-interaktsioonilisest keele omandamise käsitlusest, mille kohaselt areneb keel eeskätt kvaliteetses ja lapsekeskses suhtluses (Milburn *et al.*, 2014). Rõhk on lapse algatatud suhtluse toetamisel, st täiskasvanu reageerib aktiivselt lapse ütlustele, vähendab direktiivset keelekasutust ning soodustab nii pikenevaid dialoogivoore kui ka eakaaslaste omavahelist suhtlust (Girolametto *et al.*, 2003). Lapsed õpivad suhtlema eeskätt meeldivates igapäevastes vestlustes ja tegevustes osalemise kaudu, mitte otsese õpetamise tulemusena (The Hanen Centre, *s.a.*). Seega võib DL-i käsitleda kui konkreetset ja piiritletud keele arendamise meetodit raamatu ettelugemise kontekstis, samas kui Hanen-programm pakub laiemat suhtluspõhist raamistikku, milles lugemine toimib ühe võimaliku vahendina lapse keele ja suhtlusoskuste toetamisel.

Käesolevas töös on lõimitud DL-i ja Haneni-programmi elemente. Hanen-programmi keskne põhimõte on, et lapse keel areneb ja varane kirjaoskus kujuneb loomulikes igapäevastes suhtlusolukordades täiskasvanute ja lastega. Dialogilise lugemise PEER- ja CROWD-metoodika eeldab kindlat struktuuri, mis võib loomulikus suhtlusolukorras mõjuda kunstlikuna. Käesolevas töös on seda metoodikat kasutatud paindlikult.

Lasteaiaõpetajate pädevus ettelugemisel

Koolieelikud konstrueerivad uusi teadmisi maailmast kahe allika vahendusel – vaatluste ja täiskasvanute seletuste abil, seejuures need kaks täiendavad teineteist (Hallap & Padrik, 2008a). DL hõlmab neid mõlemaid. Kuigi ühise lugemise eelised on hästi teada, siis ei tea täiskasvanud alati, kuidas lapsi lugemisprotsessis kõige paremini toetada (Fielding-Barnsley & Purdie, 2003). Lasteaiaõpetajad võivad tajuda, et nad ei ole pädevad, eriti võib see puudutada just erivajadustega laste kaasamist ettelugemisse. Paatsi (2022) bakalaureusetöös

osalenud lasteaiaõpetajad tõid välja, et kesise sõnavaraga lapsed ei pruugi ettelugemist kuulata, sest ei saa teksti sisust aru. Seega tuleks ettelugemisel kasutatava teksti valimisel laste kõne arengu tasemega arvestada. Kallas (2024) leidis oma bakalaureusetöös, et lasteaiaõpetajad tunnevad ennast kohati ebapädevatena eakohase lugemismaterjali leidmisel. Raamatu valikul tuleb arvestada eakohasuse, teksti pikkuse ja keerukuse ning vormiga. Seoses raamatu tüübiga on uuringud näidanud, et vähem keerukas tekst (ja teksti puudumine) võib toetada kvaliteetset suhtlust (Reese, 2019).

Õpetajate teadmisi ja oskusi ettelugemise läbiviimisel pole Eestis põhjalikult uuritud. Kallas (2024) viis oma bakalaureusetöö raames läbi poolstruktureeritud intervjuud 6 lasteaiaõpetajaga ning uuris, milliseid tegevusi peavad lasteaiaõpetajad oluliseks 3–4-aastaste laste jutustamisoskuse arendamiseks etteloetud lugude põhjal. Intervjuudest tuli välja, et lasteaiaõpetajad pidasid oluliseks, et lapsed tekste mõistaksid. Õpetajad leidsid, et selleks on vaja etteloetud juttu analüüsida, lastele sõna anda ja neid kuulata.

2025. aasta kevadel uurisid 6 Tartu Ülikooli logopeedia eriala tudengit üle Eesti 11 lasteaiaõpetajat, kes viisid ettelugemist läbi oma tavapärasel viisil ja tervele rühmale koos (Aadamsoo *et al.*, 2025). Andmeid koguti õpetajate vaatluse ja poolstruktureeritud intervjuuga. Tulemused näitasid, et üldiselt kasutavad õpetajad didaktilist või teatraalset ettelugemisstiili, DL-i elemente kasutasid 11-st õpetajast 3. Pigem eelistati, et lapsed kuulavad vaikselt ning küsimusi esitati pärast ettelugemist. Domineerisid suletud küsimused, millega kontrolliti loetust arusaamist. Lastele suuremat kaasamist eeldavad küsimused jäid pigem tahaplaanile. Intervjuudes tõid õpetajad raskustena välja: kui laps ei kuula ja segab, etteloetav tekst on keeruline, teema on võõras ja grupp on suur. Kuigi õpetajad ise suuri kitsaskohti ei tajunud, näitasid vaatlused, et ettelugemise käigus tuli sageli tegeleda distsipliini hoidmise ja korralduste andmisega, eriti suuremates rühmades. Viimastes oli laste kaasatus tagasihoidlikum, samas kui DL-i elemente rakendati pigem väiksemates rühmades. Suur rühm raskendas ka sobiva lugemismaterjali valikut, kuna laste keeleline areng ja sõnavara olid väga erineval tasemel, mistõttu ei olnud võimalik arvestada kõigi laste, sh erivajadustega laste võimetega.

Rumm (2020), kes uuris oma magistrیتöös 3 lasteaiaõpetaja kõnet 3-4-aastaste kõne arengu hilistusega lastega raamatut vaadates, toob välja, et õpetajad vajaksid kommentaaride ja küsimuste teadlikumaks kasutamiseks nõustamist. Suletud küsimused ei soodusta lapse eneseväljendusoskuse arengut, vaid pigem suunavad lapsi nimetama või loetlema tekstis otseselt toodud informatsiooni. Seega tuleks suletud küsimusi kombineerida keerukamate küsimuste tüüpidega. Viimaste kaudu arendatakse lapse kõrgemaid mõtlemisoperatsioone,

suunates last analüüsima, võrdlema, vastandama, järel dama ja sünteesima tekstist kogutud infot (Dietz Smith *et al.*, 2024). Avatud küsimused soodustavad dialoogi ja keelelist eneseväljendust ning tugevdavad suhtluskoostööd. Lisaks saab nii arendada lapse kujutlusvõimet ning jutustamisoskust, paludes lapsel hinnata, oletada, ette kujutada, otsustada ning ennustada loo ja enda kogemuste üle (Dietz Smith *et al.*, 2024).

Alushariduse riikliku õppekava juhendmaterjalides soovitatakse toetada laste lugemishuvi ning lugemis- ja kirjutamisvalmiduse kujunemist raamatute ettelugemise kaudu. Raamatud peavad olema pildirohked ja sisult mitmekesised, vanusele vastavad ning ettelugemisel peaks õpetaja kasutama erinevaid hääletoone vastavalt tegelastele ja olukorrale. Tuleb luua võimalused, kus laps saab keelt kuulata aga ka aktiivselt kasutada ehk suunata lapsi ise küsimusi küsima ja arvamust avaldama (Alushariduse RÕK juhendmaterjalid. *s.a.*). Alushariduse riiklik õppekava seab eesmärgid lugemise osas, kuid kuidas neid realiseerida, on õpetaja otsustada. Ootused lapse osalusele raamatu lugemise ajal peavad vastama tema kõnelistele võimetele ja muutuma koos lapse arenguga (Hallap & Sarapuu, 2021). Õpetajalt eeldatakse oskust valida ja rakendada ettelugemisviise, mis vastavad nii kõne arengus mahajäänud kui ka eakohase kõnearenguga laste vajadustele. DL võimaldab tõhusalt toetada mõlema rühma keelelist arengut.

Õpetajate koolitamine

Haridusasutuses töötava logopeedi tööülesannete hulka kuulub teiste kohustuste seas ka õpetajate juhendamine sobivate keskkonnatingimuste loomisel ja kohandamisel, õppe-ja arendustegevuse planeerimisel ning läbiviimisel (Eesti Logopeedide Ühing, *s.a.*). Logopeed saab anda edasi oma teadmisi, kasutades selleks erinevaid viise, näiteks koolituste korraldamine, selgituste jagamine, tegevuste ettenäitamine jne. Logopeed võib teadmiste edasiandmiseks täiendada oma erialast pädevust ning spetsialiseeruda konkreetsetes valdkonnas, võimaldades seeläbi õpetajate professionaalse arengu toetamist.

Õpetajate koolitamiseks on Hanen-keskuse poolt välja töötatud 14-nädalane programm *Learning Language and Loving It* (LLLI) on mõeldud eeskätt alusharidussüsteemis töötavatele õpetajatele ning seda viib läbi keskuse poolt sertifitseeritud logopeed (The Hanen Centre, *s.a.*). LLLI sekkumine põhineb interaktiivsel keelelise stimuleerimise mudelil, mis lähtub sotsiaal-interaktsioonilisest käsitlusest ning mille kohaselt areneb keel kõige tõhusamalt kvaliteetses, lapsekeskses ja vastastikusel suhtluses (Girolametto *et al.*, 2006). Programm hõlmab lapsekeskseid strateegiaid (st lapse algatuste järgimist), suhtlust edendavaid strateegiaid (st lapsele võimaluse andmine suhtlusvooru saamiseks, vestluses

osalemise soodustamist küsimuste abil) ning keele mudeldamise strateegiaid (st lapse ütluste kordamine, laiendamine) (Stark *et al.*, 2026). Metoodiliselt ühendab programm rühmapõhise koolituse ja individuaalse juhendamise, mis koosnevad õppijakesksetest rühmasessioonidest (interaktiivsed loengud, videonäidete analüüs, arutelud, rollimängud) ja individuaalsetest videosessioonide vaatlusest, kus analüüsitakse õpetaja-lapse suhtlust ja antakse struktureeritud tagasisidet (Girolametto *et al.*, 2003).

Õpetajad, kes kasutavad vestluse soodustamiseks mitmekesiseid suhtlusstrateegiaid – näiteks julgustavad lapsi suhtluses osalema, toetavad vooruvaheldust ja ühistähelepanu, võimaldavad mitmevoorulisi vestlusi õpetaja ja lapse vahel ning reageerivad aktiivselt laste algatustele, loovad keelekeskkonna, mis toetab laste sõnavara arengut, vestlusoskuste kujunemist ja üldist suhtluspädevust (Justice *et al.*, 2018). Stark jt (2026) tulemused näitasid, et õpetajad kasutasid pärast LLLI programmi läbimist sagedamini lapse algatuste järgimise, suhtlusvoorude soodustamise ning lapse ütluste laiendamise ja edasiarendamise strateegiaid. Girolametto jt (2003) leidsid, et lasteaiaõpetajad on võimelised muutma oma arusaama raamatu ettelugemisest kui kuulamistegevusest ning käsitlema seda vestlusliku tegevusena. Milburgi jt (2014) uuring näitab, et logopeedide juhitud täiendkoolitus koos individuaalse juhendamisega parandab märkimisväärselt õpetajate suutlikkust luua lapsekeskseid, dialoogilisi ja mitmevoorulisi vestlusi ühise raamatulugemise ajal, mis on otseselt seotud laste keele- ja vestlusoskuste arenguga. Tulemused toetavad logopeedide juhitud, videopõhise ja pikaajaliselt toetatud professionaalse arengu väärtust alushariduses (Girolametto *et al.*, 2003).

Õpetajate koolitamine LLLI programmi järgi on ajamahukas ja pikk protsess, mistõttu on püütud leida ka paindlikumaid lahendusi. Girolametto jt (2007) viisid läbi kahepäevase logopeedi juhitud täiendkoolituse, mis põhines Hanen-programmi LLLI põhimõtetel. Koolitus hõlmas interaktiivseid loenguid, videoanalüüsi, arutelusid ja praktilisi harjutusi ning keskendus kontekstivälise keelekasutuse õpetamisele ja sisaldas nõuandeid, kuidas laste tekstiteadlikkust arendada. Uuringu tulemused näitasid, et juba lühiajaline, 12-tunnine koolitus tõi kaasa statistiliselt olulisi muutusi õpetajate suhtluspraktikates ning suurendas laste keelelist osalust. Teise lühiajalise sekkumise tulemusel, kus aktiivne koolituse osa oli kokku 7 tundi, tundsid õpetajad end kindlamalt oma teadmistes lapse kõne arengu etappide ning selle arendamist toetavate strateegiate osas (Scarinci *et al.*, 2015). Õpetamise tõhustamiseks soovitatakse pakkuda võimalusi rühmaruumipõhiseks harjutamiseks koos tagasisidega, mudeldada strateegiate kasutamist igapäevastes õpperutiinides ning tagada õpetajatele pikaajaline mentorlus saavutatud muutuste püsimise toetamiseks (Girolametto *et al.*, 2007). Oluline on märkida, et täiendkoolitused moodustavad vaid ühe osa alushariduse õpetajate ja

logopeedide vahelisest koostööst ning õpetajad võivad vajada täiendavat toetust järeлкоhtumiste näol (Scarinci *et al.*, 2015). Arvestades, et õpetajatel on võimalus jõuda suure hulga laste, sealhulgas keelepuudega ja muude riskiteguritega lasteni, on logopeedide koostöö õpetajatega oluline varase kirjaoskuse edendamisel (Girolametto *et al.*, 2007).

Logopeedilise teenuse kättesaadavus Eestis on piirkonniti piiratud, mistõttu on oluline leida ka muid viise abi vajavate laste toetamiseks. Oluline on probleemide ennetamine kõne- ja suhtluskeskkonna teadliku kujundamise kaudu. Kuna DL ei ole Eestis laialt levinud ega piisavalt uuritud, võimaldab selle tutvustamine lasteaiaõpetajatele suurendada nende teadlikkust ja pakkuda praktilisi võtteid kõnet arendavaks ettelugemiseks. Lähtuvalt uurimisprobleemist on magistritöö eesmärgiks õpetada lasteaiaõpetajaid 4-5-aastaste lastega dialoogiliselt lugema 3-5-liikmelises allrühmas ja hinnata muutusi õpetajate pädevuses pärast õpetamist ja individuaalset juhendamist. Eesmärgist lähtuvalt püstitati järgnevad uurimisküsimused:

1. Milline on koolituse sisu ja vorm, toetudes teoreetilistele ja empiirilistele lähtekohtadele?
2. Millised muutused toimuvad õpetaja ja laste omavahelises suhtluses ettelugemise käigus pärast traditsioonilisel viisil läbi viidud koolitust (teadmiste jagamine, informeerimine)?
3. Millised muutused toimuvad õpetajate ja laste omavahelises suhtluses ettelugemise käigus pärast individuaalset videoanalüüsil tuginevat juhendamist?
4. Kuidas kirjeldavad õpetajad oma kogemusi sekkumisuuringus osalemisega ning dialoogilise lugemise võtete kasutamisega?

Metoodika

Valim

Uuringus osales 5 lasteaiaõpetajat kahest Pärnu ja Viljandimaa lasteaiast, kes õpetavad 4-5-aastaste laste rühmas. Osalevad õpetajad vastavad alusharidusseaduses (2024) kehtestatud kvalifikatsiooninõuetele, töökogemus õpetajana on 4-15 aastat. Neljal õpetajal oli olemas erialane bakalaureusekraad või sellega võrdsustatud haridustase. Ühel õpetajal oli muu eriala bakalaureusekraad ja lisaks läbitud üks aasta eelkoolipedagoogikat ja eripedagoogikat kursustena. Ühel õpetajal oli magistrikraad omandamisel. Valimi moodustamisel kasutati mugavusvalimi põhimõtet, kus uuritavad on uurijatele hästi kättesaadavad ja koostöövalmid (Beilmann & Rämmer, 2025). Kokku pöörduti 6 õpetaja poole, kes kõik nõustusid uuringus

osalema. Üks õpetaja loobus osalemast tervislikel põhjustel. Kõikidelt uuringus osalevatelt õpetajatelt võeti kirjalik informeeritud nõusolek (vt lisa 1).

Uuringus osalev õpetaja moodustas enda hinnangu põhjal rühma keeleliselt nõrgematest lastest lugemisrühma, mille suurus oli maksimaalselt 5 last, kuid varieerus erinevate lugemiste ajal 2-5-ni. Lugemisrühma kuuluvatel lastel ei pidanud olema logopeedilist diagnoosi ega määratud alakõne astet. Tingimuseks oli, et lapsed kasutavad suhtluses lauselist kõnet. Lugemisrühma valitud lapsi uurijad ei hinnanud, seega võis rühmas olla ka tüüpilise keelelise arenguga lapsi. Kõikidelt osalevate laste vanematelt võeti kirjalik informeeritud nõusolek (vt lisa 2).

Andmekogumine ja mõõtvahend

Käesoleva magistritöö uurimismeetodiks on valitud eel- ja järelhindamisega sekkumisuuring. Ühe rühmaga sekkumisuuring on sobilik uurimismeetod, kuna võimaldab hinnata uue sekkumisviisi esmast efektiivsust (Thakur & Shah, 2021). Antud töö kontekstis käsitletakse sekkumisena koolitust, mille väljatöötamine on magistritöö üks osa.

Lähtuvalt uuringu eesmärgist hinnati õpetaja ja laste omavahelist suhtlust enne sekkumist, pärast ühist koolitust ja pärast õpetaja individuaalset juhendamist. Selleks filmiti ettelugemist kolmel korral ja salvestati videod IRIS *Connect* keskkonnas. Tegemist oli mitteosaleva vaatlusega, kus vaatleja salvestas tegevuse, kuid ei olnud ise selle osaline (Laherand, 2010) ning kus uuritavaid oli teavitatud vaatluse toimumisest (Vihalemm, 2014).

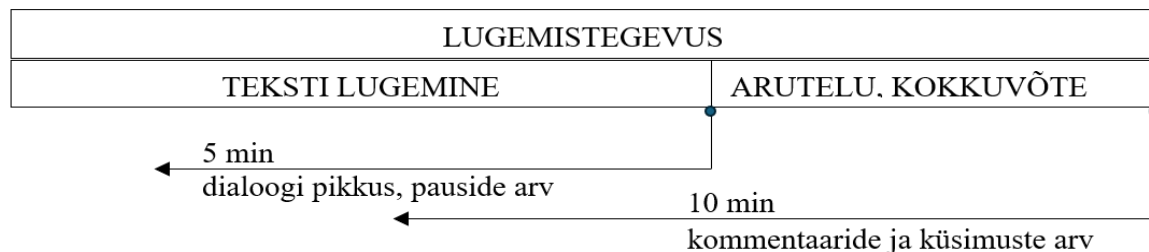
Hindamiseks transkribeeriti vajalikud lõigud salvestatud videotest. Transkriptsioon hõlmas täiskasvanu kõik ütlused (va raamatust loetud tekst) ning laste arusaadavad ütlused, kusjuures iga kõneleja voor märgiti eraldi reale (vt näidet transkriptsioonist lisa 3). Laste ja õpetaja omavahelise suhtluse hindamiseks koostati kodeerimise juhiseid, kus toodi välja hinnatavate parameetrite nimekiri ja liigituste alused (vt lisa 4). Kodeerimisjuhiseid täiendati ja parandati pärast esimeste transkriptsioonide kodeerimist ning juhendajate poolt ülevaatamist.

Hinnatavateks parameetriteks olid lugemispauside arv, dialoogide keskmine pikkus, kommentaaride arv, vestlust peatavate, lühivastust eeldavate ning vestlust edasiviivate küsimuste arv ning kommentaaride ja küsimuste suhtarv.

Lugemispauside arvu ja dialoogide keskmist pikkust hinnati 5-minutilise lõigust ning kommentaaride ja erinevate küsimuste tüüpide arvu hinnati 10-minutilise lõigust (vt joonis 1). Kuna mitmed õpetajad kaasasid esimesel lugemisel lapsi peamiselt lugemistegevuse lõpus (nt küsitledes ja arutelu suunates), oli oluline need tegevused analüüsis arvesse võtta, et tulemused kajastaksid õpetajate tegelikku praktikat võimalikult adekvaatselt. Hanen-

sekkumisi käsitlevates uuringutes on tihti 5 minutit video algusest jäetud analüüsimata, et vältida kaameraefekti ning saavutada võimalikult loomulik suhtlemisolukord (Girolametto & Weitzman, 2002).

Joonis 1. Analüüsitavad tekstilõigud



Analüüsiks vajaliku info saamiseks kodeerisid mõlemad uurijad eraldi (üks 9 ja teine 6 transkriptsiooni). Andmeanalüüsi reliaabluse huvides kodeerisid uurijad ka teise uurija üht transkriptsiooni. Erisuste puhul saavutati arutelu käigus konsensus.

Poolstruktureeritud individuaalsed intervjuud viidi õpetajatega läbi pärast kolmandat filmimist. Selleks koostati intervjuukava, mis koosnes viieteistkümnest avatud küsimusest ning mis lähtusid magistritöö uurimisküsimusest (vt lisa 5). Küsimuste järjekorda võis intervjuu läbiviimisel muuta ning küsida täpsustavaid küsimusi (Lepik *et al.*, 2025).

Intervjuud viidi läbi selleks sobivas ruumis (tugispetsialisti kabinet, puhkeruum). Intervjuu algas loaküsimisega salvestuseks ning lühikese selgitusega konfidentsiaalsuse ja intervjuu eesmärgi kohta. Helisalvestised transkribeeriti automaatse kõnetuvastusprogrammi abil (Olev & Alumäe, 2024), kuulati uurijate poolt mitmeid kordi üle ning tehti parandused. Kõige pikem transkribeeritud intervjuu oli 7 lk, kõige lühem 2 lk, kõik intervjuud kokku 19 lk (Times New Roman, kirjasuurus 12, reavahe 1.0).

Lõputöö koostamise protsessi ajal pidasid uurijad uurijapäevikut. Kuna tegemist on paaristööga, siis aitas see uurijate vahel ülesandeid võrdselt jaotada ja neid dokumenteerida. Uurijad panid päevikusse kirja tegevused ja nende toimumise aja kuupäevaliselt ning lisaks järgnevad vajalikud sammud (vt näide lisa 6).

Protseduur

Õpetajatega läbi viidud tegevused on toodud skeemil (vt lisa 7). Õpetajate oskuste algtaseme hindamiseks paluti neil lugeda lastele ette harjumuspärasel viisil uurijate poolt antud raamatuga 1 (eelhindamine). Saadud videosid analüüsid ning toetudes DL-i ja Hanen-programmi põhimõtetele koostati õpetajatele 1,5-tunnine koolitus. Koolitus toimus seminari vormis. Seminarõpe on meetod, kus õpetatavad arutavad väikestes gruppides koolitaja

juhendamisel etteantud teemasid. Seminar on loengust tõhusam viis õppimiseks, kuna see arendab õpetatavate iseseisvat mõtlemist ning parandab nii õpitavast arusaamist kui ka õpimotivatsiooni (Zeng *et al.*, 2020). Koolitused Pärnus (3 õpetajat) ja Viljandimaal (2 õpetajat) toimusid 2026. aasta jaanuari alguses õpetajate töökohtades ning läbiviijateks olid magistritöö autorid. Pärast koolitust 1–2 nädala jooksul rakendasid õpetajad uusi teadmisi, lugedes lastele ette neile sobival ajal ja laste päevakava arvestades esimest raamatut kasutades. Seejärel filmiti õpetajaid uuesti (vahehindamine) uurijate poolt antud teise raamatuga. Vahehindamise videoid analüüsid leidsid töö autorid iga õpetaja tugevused ja arendamist vajavad DL-i oskused ja lähtuvalt sellest koostati igale õpetajale individuaalne juhendamiskava, mille struktuuri väljatöötamisel kasutati tehisintellekti abi (Microsoft, 2026). Individuaalsed juhendamisid toimusid jaanuari lõpust alates kuni veebruari keskpaigani. Individuaalse juhendamise viisid töö autorid läbi eraldi oma elukohale lähimas lasteaias selleks sobivas privaatses ruumis. Juhendamise kestus oli orienteeruvalt üks tund. Pärast juhendamist paluti õpetajatel õpitut rakendada orienteeruvalt 1-2 nädala jooksul teise raamatuga. Seejärel toimus viimane ettelugemise tund lastele ja järelhindamine (kasutati 3. raamatut). Raamatuid paluti lugeda vähemalt kahel korral (va kolmandat raamatut), kuna uuringutulemused on näidanud, et lapsed saavad raamatute mitmekordsest lugemisest rohkem kasu (Senechal, 1997). Raamatud anti õpetajatele tutvumiseks mõned päevad varem.

Õpetajate poolt etteloetavate raamatute valikul lähtuti Hargrave'i ja Sénéchali (2000) uuringus kirjeldatud põhimõtetest, mille kohaselt toetavad omavahelist suhtlust ja dialoogi rohkete illustratsioonidega ning lühema tekstiga raamatud. Teosed olid eakohased ning mitmekesise sõnavaraga. Kokku valiti uuringusse kolm raamatut (eelvalikus oli 14 raamatut), millest üks oli Eesti autori looming ja kaks ladusalt tõlgitud väliskirjanduse autorite teosed (vt lisa 8). Pärast viimast filmimist 1-3 nädala jooksul koguti intervjuu kaudu tagasisidet koolitusele ja DL-i meetodi kasutamisele.

Andmeanalüüs

Käesolevas sekkumisuuringus rakendati segameetodit: kasutati nii struktureeritud videopõhist vaatlust, mille analüüsil saadi kvantitatiivsed andmed, kui ka poolstruktureeritud intervjuusid, mille andmed oli kvalitatiivsed. Mõlemad analüüsimeetodid on uuringus võrdses rollis (Creswell, 2025) ning täiendavad teineteist tulemuste tõlgendamisel (Beilmann, 2025). Videote vaatlusandmed kodeeriti ja kvantifitseeriti. Iga õpetaja kolme video transkriptsioonidest saadud andmed sisestati Exceli tabelitöötlusprogrammi ning analüüsiti mõõdetavate parameetrite muutusi eel-, vahe- ja lõpphindamise lõikes. Intervjuude analüüsiks

kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi, mille abil on võimalik leida uuritavate mõtetest terviklik muster ja struktuur (Kalmus *et al.*, 2015). Uurijad leidsid intervjuudest tähenduslikud üksused ja kodeerisid need koos. Järgnevalt koostati koodipuu, millest tekkisid kategooriad ja alakategooriad. Arutleti, kas koodid ja kategooriad vastavad uurimisküsimustele. Tulemusi analüüsiti ja tehti kokkuvõtted õpetajate arvamustest.

Eetika

Käesoleva uuringu kavandamisel ja läbiviimisel lähtuti hea teadustava põhimõtetest ning Tartu Ülikooli sotsiaalteaduslike uuringute eetikanõuetest, tagades osalejate vabatahtliku nõusoleku, anonüümsuse ja andmete konfidentsiaalse käsitlemise (Tartu Ülikooli eetikaveeb, *s.a.*). Õpetajatele oli uuringus osalemine vabatahtlik, nad andsid osalemiseks kirjaliku informeeritud nõusoleku ja võisid mistahes ajahetkel loobuda uuringus osalemisest. Õpetajate hindamised filmiti mobiiltelefoniga IRIS Connect keskkonnas ja salvestati samas keskkonnas (www.irisconnect.com). Kõik privaatsuse kaitse nõuded põhinevad Euroopa Liidu üldistel andmekaitse juhistel (GDPR). IRIS Connect keskkonnas olevad videod on kaitstud personaalse kasutajatunnuse ja salasõnaga. Videosid jagasid ja vaatasid samas keskkonnas vaid uuringu meeskonna liikmed omavahel. Videosid ei saa alla laadida ega levitada. Õpetajate nimesid ega isikuandmeid töös ei kasutatud, iga õpetaja sai endale pseudonüümi. Lugemisrühma kuuluvate laste nimesid ega isikuandmeid ei kogutud. Lugemisrühmas osalemine oli lapsele ja lapsevanemale vabatahtlik ja nad võisid mistahes ajahetkel loobuda uuringus osalemisest. Samuti võeti koolitusvideotes osalevate laste vanematelt nõusolek (vt lisa 9). Koolitusvideoid nägid ainult uuringus osalevad õpetajad ühise koolituse raames ja uuringumeeskonna liikmed. Paberkandjal allkirjastatud nõusolekuvorme säilitatakse Tartu Ülikoolis, Jakobi 5 õppehoones kuni 30.07.2027. Videosid säilitatakse IRIS Connect keskkonnas kuni 30.07.2027.

Tulemused

Magistritöö eesmärgiks oli õpetada lasteaiaõpetajaid 4-5-aastaste lastega dialoogiliselt lugema 3-5-liikmelises allrühmas ja hinnata muutusi õpetajate pädevuses pärast õpetamist ja individuaalset juhendamist. Selleks töötati esmalt välja koolitusmaterjalid lasteaiaõpetajatele, lähtudes teoreetilistest ja empiirilistest allikatest. Arvesse võeti Hanen-programmi LLLI põhimõtteid, mis aitavad täiskasvanu suhtlusstiili muuta ning toetada lapse osalust ja keelelist aktiivsust. Lapsekesksete strateegiate eesmärk on julgustada lapsi vestlust algatama ja jätkama. Olulised põhimõtted, mis kehtivad ka raamatu lugemise kontekstis, on silmside,

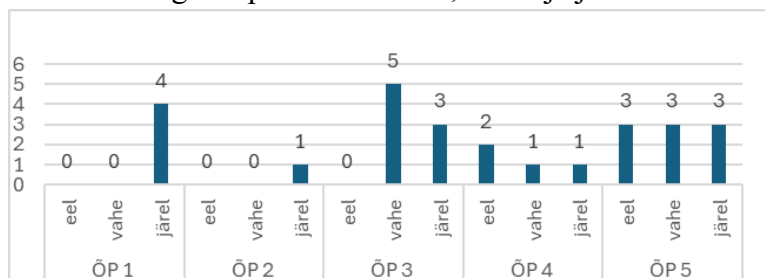
lapsele võimaluse andmine vöoru saada (nt oodates) ja lapse huvide järgimine. Suhtlust edendavate strateegiate rakendamine eeldab, et õpetaja kuulab lapsi tähelepanelikult, kohandab oma vastuseid vastavalt laste huvidele ning hoidub vestluses ise domineerimisest. Õpetaja julgustab last suhtlusvöoru võtma (nt lugemispause tehes), kasutab vestluse soodustamiseks erinevat tüüpi küsimusi ning rakendab tasakaalustatult kommentaare ja küsimusi. Õpetaja loob väikese rühma, pöörates teadlikult tähelepanu igale lapsele, toetades nii laste osalust ja suhtlust. Keeleoskust arendavad strateegiad, kus õpetaja toetab laste keelelist arengut, laiendades lapse ütlusi ja arendades vestlusteemat edasi, kasutades sealhulgas mitmekesist ja ka harvemini esinevat sõnavara (Girolametto *et al.*, 2003). Koolitus tugines ka DL-i metoodikale, kuid PEER- ja CROWD-strateegiaid (vt. eespoolt) otseselt ei õpetatud. Järgiti DL-i autorite põhimõtteid, mida kasutati enne lugemist ja lugemise ajal.

Koolitusel anti kõigepealt ülevaade sellest, miks üldiselt on oluline lastele ette lugeda. Edasi keskenduti keeleliselt nõrgemate laste eripäradele ettelugemisolukordades, rõhutades erinevusi nende infotöötlusvöimes, võrreldes eakohase keelelise arenguga lastega. Kirjeldati erinevaid ettelugemisviise, selgitati DL-i olulisi põhimõtteid ja kasulikkust ning võrreldi dialoogilist lugemist traditsioonilise lugemisega. Tutvustati põhimõtteid, mida rakendada enne lugemist ja lugemise ajal. Lisaks räägiti laste kaasamise vöimalustest ja erinevatest küsimuste tüüpidest. Koolituse lõpus vastati õpetajate küsimustele ja räägiti järgnevatest tegevussammudest. Koolituse täpsem sisu on toodud lisa 10.

Õpetajate personaalne juhendamine toimus individuaalse juhendamiskava alusel (vt lisa 11). Selleks oli uurija juhendatava õpetaja teist lugemistundi põhjalikult analüüsinud ja märkmeid teinud. Juhendamisel rakendati motiveeriva intervjuerimise tehnikaid (Miller & Rollnick, 2013). Vestlus algas uurija lühikese sissejuhatusega, mille järel toimus uurija küsimuste abil õpetaja eneseanalüüs. Järgnevalt töi uurija välja nii õpetaja tugevused kui arendamist vajavad küljed, mida analüüsiti video abil. Kohtumise lõpus seati eesmärgid järgmiseks lugemistunniks.

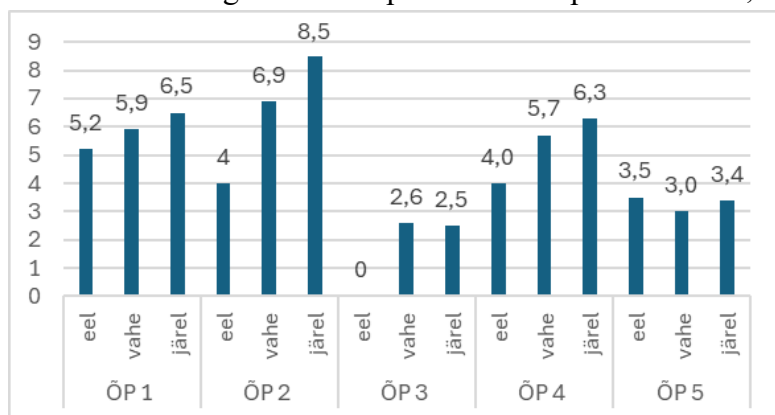
Teise ja kolmanda uurimisküsimusega soovisime teada saada, millised muutused toimuvad õpetaja ja laste omavahelises suhtluses ettelugemise käigus pärast traditsioonilisel viisil läbi viidud ühist koolitust ja millised pärast individuaalset videoanalüüsil tuginevat juhendamist. Ülevaate õpetajate pauside tegemistest lugemise ajal annab joonis 2. Pärast koolitust tegi rohkem pause vaid üks õpetaja, teiste õpetajate puhul muutusi ei toimunud ning üks õpetaja tegi pause isegi vähem kui eelhindamisel. Pärast individuaalset juhendamist tegid lugemises rohkem pause kaks õpetajat, kahe õpetaja puhul muutusi ei toimunud ja üks õpetaja tegi pause vähem kui vahehindamisel.

Joonis 2. Lugemispauside arv eel-, vahe- ja järelhindamisel.



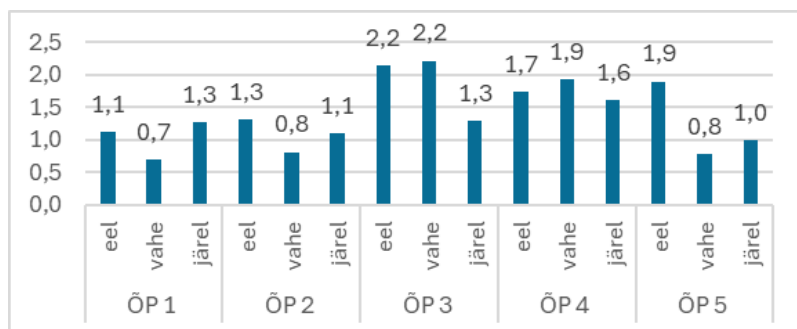
Ülevaate õpetajate keskmisest dialoogi pikkuse muutusest annab joonis 3. Võrreldes eelhindamisega pikenesid pärast koolitust nelja õpetaja dialoogid lastega ja ühel pisut lühenesid. Pärast individuaalset juhendamist pikenesid nelja õpetaja dialoogid lastega ning ühe õpetaja näitaja jäi sarnaseks võrreldes vahehindamisega.

Joonis 3. Dialoogi keskmine pikkus suhtlusperioodis eel-, vahe- ja järelhindamisel.



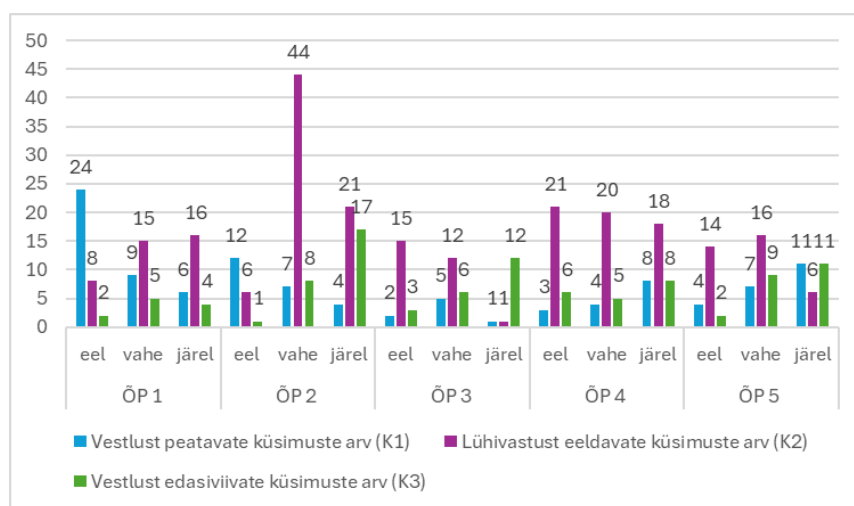
Pärast koolitust paranes kommentaaride ja küsimuste suhtarv (kommentaaride arv / küsimuste koguarv) vaid ühel õpetajal võrreldes eelhindamisega. Lõpphindamisel oli antud näitaja suurenenud kahel õpetajal, võrreldes vahehindamisega (joonis 4). Võrreldes eel- ja järelhindamist, paranes kommentaaride ja küsimuste suhtarv ainult ühel õpetajal.

Joonis 4. Kommentaaride ja küsimuste suhtarv eel-, vahe- ja järelhindamisel.



Ülevaate õpetajate erinevate küsimuste tüüpide arvust annab joonis 5. Kui eelhindamisel küsisid kaks õpetajat lastelt peamiselt vestlust peatavaid küsimusi, siis pärast koolitust oli kõikide õpetajate puhul kõige sagedasemateks küsimuste tüübiks lühivastust eeldavad küsimused ning pärast individuaalset juhendamist küsis üks õpetaja juba peamiselt vestlust edasiviivaid küsimusi. Vestlust edasiviivate küsimuste arv suurenes lõpphindamisel võrreldes eelhindamisega kõikidel õpetajatel.

Joonis 5. Erinevate küsimuste arv eel-, vahe- ja järelhindamisel.



Vaadates tulemusi õpetajate lõikes, siis õpetaja 1 ja õpetaja 2 oskasid pärast koolitust küsida paremini sobivaid küsimusi (vähenesid K1, suurenesid K2 ja K3) ning nende dialogid lastega pikenesid. Pärast individuaalset juhendamist paranesid ka pauside tegemise oskus ning kommentaaride-küsimuste suhtarv. Seega nende kahe õpetaja oskused raamatute ettelugemise osas paranesid kõigi mõõdetavate parameetrite osas. Ülejäänud kolmel õpetajal paranesid üksikud mõõdetavad parameetrid pärast koolitust ja veel üksikud parameetrid pärast individuaalset juhendamist, kuid oli ka neid valdkondi, kus muutusi ei toimunud. Kõige vähem muutusi toimus hinnatavates parameetrites õpetaja 5 puhul, kellel suurenes lühivastust eeldatavate ning vestlust edasiviivate küsimuste arv pärast koolitust ja individuaalset juhendamist, kuid rohkem muutusi ei toimunud.

Neljanda uurimisküsimusega soovisime teada, kuidas õpetajad kirjeldavad oma kogemusi sekkumisuuringus osalemise ja DL-ga. Andmeanalüüsi tulemusel tekkis kolm kategooriat: kogemused seoses ühise koolitusega, kogemused seoses individuaalse juhendamisega ja DL-i kasutamise kogemused ettelugemisel.

Kogemused seoses ühise koolitusega

Antud kategooria alla tekkisid alakategooriad: koolituse üldine kasulikkus, raskused ja kõige kasulikum ühise koolituse osa. Vastustest ilmnas, et õpetajad pidasid koolitust kasulikuks.

Õpetaja 1: *“No ma ei olnud sellega kokku puutunud, et see oli niisugune uudne ja huvitav.”*

Kasulikkust nähti selles, et see kinnitas varasemaid teadmisi (1 õp), aga õpiti ka uusi oskuseid. Lugemise ettevalmistamise juures toodi oluliste uute teadmistena välja raamatu valik (1 õp) ja väikese lugemisrühma moodustamine (3 õp). Õpetaja 5: *“/.../ mida ma nüüd teen, et ma ei loegi nagu kõigile korraga, et ma teengi väikesed grupid, see on ka minu külge jäänud kindlasti.”* Õpiti uusi tehnikaid, näiteks toodi uudsenähtena välja lugemispauside tegemine (3 õp), lugemistempo aeglustamine (2 õp), vestlust edasiviivate küsimuste küsimine (1 õp) ja laste aktiveerimine (1 õp). Õpetaja 3 tõi välja, et lugemise ajal dialoogi pidamine ja raamatu piltide vaatamine on tema jaoks uus: *“Et ma loen ära, ta kuulab rahulikult ja siis vaatame pilte ja siis küsin küsimusi, ma olen niipidi teinud /.../.”* **Raskustena** tõid õpetajad välja, et sobivate küsimuste küsimine on keeruline (3 õp). Õpetaja 2 tõi välja, et DL on suuremas grupis raskendatud: *“/.../ et ega siis, mida rohkem on lapsi, seda keerulisem on selline dialoogiline ettelugemine.”* **Kõige kasulikuma ühise koolituse osana** tõid kõik õpetajad välja näidisvideote vaatamise. Leiti ka, et kasulikud olid praktilised ülesanded (1 õp), slaididel toodud näited (1 õp) ja uurijate individuaalne lähenemine (1 õp).

Kogemused seoses individuaalse juhendamisega

Antud kategooria alla tekkis kolm alakategooriat: individuaalse koolituse kasulikkus, oskuste muutumine pärast individuaalset juhendamist ja mõju eneseteadvusele õpetajana.

Individuaalse juhendamise kasulikkusena toodi välja video põhjal suunamine (2 õp) ning oluliseks peeti enda kõrvalt nägemise võimalust (2 õp). Toetavaks peeti ka tagasiside andmist (2 õp) ja konkreetse oskuse õpetamist (2 õp). **Pärast individuaalset juhendamist toimunud oskuste muutusena** kirjeldasid õpetajad aspekte, mida nad nüüd lugemise ajal jälgivad: silmside lastega, raamatu hoidmise asend, laste kaasamine lugemise ajal, sõnade selgitamine ning julgus tekstist välja minna. Õpetaja 4: *“/.../ julgen minna sellest tekstist välja ja kasutada ainult pilte, et ei pea olema tekstis kinni.”* Lisaks rõhutati, et oskused muutusid paremaks (3 õp). **Enda eneseteadvuse mõjutajana** leidsid õpetajad, et individuaalne juhendamine kinnitas oma teadmisi ja oskusi ning pani reflekteerima iseenda tegevust. Samas leiti ka, et see andis uusi teadmisi ja täiendas varasemaid. Videot peeti väga oluliseks õppevahendiks, mis võimaldas ennast kõrvalt analüüsida. Õpetaja 1: *“Aga see video vaatamine, täpselt reaalselt 100% nägin, mida ma tegin. Et see on väga oluline, see õppevahend, onju, mis sest, et see on meile ebamugav.”*

Dialoogilise lugemise kasutamise kogemused ettelugemisel

Antud kategooria alla tekkis 6 alakategooriat: DL-i võtete rakendamisega seotud reaktsioonid (lapsed ja täiskasvanud), kõige sagedamini kasutatavad tehnikad, raskusi valmistanud võtted, ettevalmistuse muutus peale DL-i kasutuselevõttu, olulisim muutus õpetamises ja varasem kogemus DL-ga. Kokkuvõttena võib öelda, et õpetajad pidasid DL-i enda jaoks väärtuslikuks.

DL-i võtete rakendamisega seoses kirjeldasid õpetajad, et selline ettelugemisviis on nende jaoks meeldiv ja loogiline. Õpetajad olid rahul, et osalesid koolitusel, DL-i peeti positiivseks ja huvitavaks kogemuseks. Laste reaktsioonidest toodi välja, et nad olid rõõmsad ja aktiivsed.

Õpetaja 5: *“Lastele meeldib see väga. Ma arvan, et nad nagu rohkem osalevad kui suures grupis lugemisel. Et neil on aega vaadata pilti, kuulata ja küsida.”* Kirjeldati, et lapsed nautisid sellist lugemisviisi. Mitme õpetaja sõnul osutasid ka vaiksed lapsed jutukateks ja

aktiivseteks. Õpetaja 3: *“/.../ selline laps, kellest ma nagu ei eeldanud, et ta nii jutukaks*

muutub seal väikses seltskonnas.” **Õpetajad tõid raskustena** esile ühelt poolt eriti aktiivsete

laste kaasamise (1 õp) ning teiselt poolt laste suure individuaalse varieeruvuse mõtlemis- ja kuulamisoskustes (1 õp). Samuti osutus keerukaks arutelu tagasitoomine algse teema juurde,

kui vestlus oli vahepeal teise suunda liikunud (1 õp) ning sobivate küsimuste küsimine (3 õp). Õpetaja 3: *“/.../ õigete küsimuste esitamine, see vajab harjutamist /.../ juba see õige raamatu*

valimine. Enne mõtled väga läbi, millise raamatu võtad, ei haara riulist suvalist.” Piiranguid seab ka aeg, et lugemine ei veniks liiga pikaks (1 õp). **Kõige sagedamini kasutatavad**

tehnikad, mida õpetajad enda sõnul kasutasid, olid lapse ütluse kordamine (5 õp) ja

lugemispausid (5 õp). **Ettevalmistus peale DL-i kasutuselevõttu muutus** peamiselt selles, et mõeldi raamatu valikule (5 õp), hakati valmistuma ettelugemiseks raamatut läbi töötades (1

õp), mõeldi sõnade selgitamise peale (1 õp), planeeriti aeg lugemiseks ja teistele lastele

tegevuse pakkumiseks (1 õp) ja mõeldi läbi esitatavad küsimused (1 õp). Ühel juhul hakati

ettelugemist läbi viima õppetegevusena, enne loeti unejutuna. **Olulisema muutusena**

õpetamistööle tõi üks õpetaja välja näiteks, et mõju on laienenud ettelugemisest kaugemale,

samu põhimõtteid saab kasutada ka teistes õppetegevustes. Õpetaja 5: *“No kindlasti on*

mõjutanud. See, et nende pauside ja muu kasutamine laieneb igale poole, ma arvan. /.../.”

Leiti, et ülevaade laste oskustest on väikses grupis parem (1 õp). Endale on teadvustatud, et

DL-i abil saab toetada keeleliselt nõrgemaid lapsi (1 õp). Õpetaja 1: *“Tegelikult on täitsa tore*

niimoodi seda dialoogi või seda vestlust arendada ja see ka, et abistada saan neid. Neid, kes

vähem keeleliselt niisugused tublimad on /.../.” Oluline on pilkkontakt lastega (1 õp), raamatu

asend lugemisel (1 õp), aeglasem lugemistempo (1 õp) ja tekstis mitte nii kinni olemine (1

õp). **Varasemaid kogemusi DL-ga** oli ühel õpetajal, kes oli sellest koolis õppides kuulnud ja kes rakendab seda igapäevaselt. Kaks õpetajat olid DL-st kuulnud, aga ei olnud rakendanud, kaks õpetajat kuulsid DL-st esimest korda.

Arutelu

Magistritöö eesmärk oli kujundada lasteaiaõpetajate oskusi rakendada DL-i 4–5-aastaste lastega allrühmas (3–5 last) ning hinnata muutusi õpetajate pädevuses pärast ühist koolitust ja individuaalset juhendamist. Eesmärgist lähtuvalt püstitati neli uurimisküsimust, millest esimene keskendus koolituse sisule ja vormile, mis töötati välja DL-i ja Hanen-programmi põhimõtteid lõimides. Sekkumisse valiti uurijate arvates kõige olulisemad teemad, mis olid lühiajalise koolituse puhul rakendatavad.

Koolitusel käsitleti ühe teemana keeleliselt nõrgemate laste eripärasid ettelugemisel, selgitades nende infotöötlusprotsesside erinevusi eakohase keelelise arenguga lastega võrreldes. Traditsioonilisel ettelugemisel võib keeleliselt nõrgematel lastel puudulike keelevahendite tõttu esineda raskusi, kuna nad ei mõista kuulatud jutu sisu ning ei suuda seetõttu lugu tervikuna ära kuulata. Kõne tajumise ja mõistmise edukus sõltub nii keeleliste vahendite valdamisest kui ka eelnevatest teadmistest, mida tajutav ütlus aktiveerib (Karlep, 1998). Lasteaiaõpetajate praktikas (sh ka mitmete meie uuringus osalevate õpetajate) on üsna levinud lähenemine, mille puhul raamatu tekst loetakse ette väheste katkestustega ning arutelu ja analüüs viiakse läbi pärast ettelugemist. Sellisel juhul toetub arutelu peamiselt raamatu illustratsioonidele ja laste varasematele kogemustele, samas kui teksti keeleline ja semantiline sisu jääb suhtluses tagaplaanile. Ühtlasi esitab see lapsele suuremaid kognitiivseid nõudmisi, kuna eeldab mälu toetumist ja tekstibaasi mõistmist lugemise käigus. Keeleliselt nõrgemad lapsed saavad enim kasu vestlusest, mis toimub lugemise ajal ja toetab lapse tähelepanu ja mõistmist teksti lugemise käigus (Reese & Cox, 1999).

Koolitusel võrreldi erinevaid ettelugemisviise (Dickinson & Smith, 1994). Selline võrdlus võimaldas õpetajatel enda tegevust reflekteerida ning keelekasutust teadlikumalt analüüsida. Girolametto jt (2000) leidsid, et õpetajad kasutasid ettelugemise ajal sageli direktiivset keelekasutust laste käitumise, vastuste, teema ja suhtlusvoorude kontrollimiseks, mistõttu eeldati lastelt peamiselt kuulamist, tähelepanu hoidmist ja konkreetsetele teksti sisu puudutavatele küsimustele vastamist. Direktiivne keelekasutus seostus aga laste vähesema kõnelise aktiivsusega ega toetanud suhtlust ja kõnarengut (*ibid.*). Dickinson ja Smith (1994) leidsid, et laste analüütiline mõtlemine areneb kõige enam siis, kui nad on aktiivselt kaasatud õpetaja ja lapse vahelisse dialoogi või jälgivad teadlikult teiste vastuseid.

Eraldi käsitleti koolitusel lugemise ettevalmistust ehk eeltööd: väikese lugemisrühma moodustamine, sobiva raamatu valik, raamatu sisuga tutvumine ning laste jaoks tundmatute sõnade leidmine. Seejärel kirjeldati ettelugemise ajal rakendatavaid põhimõtteid: raamatu piltide nähtavuse tagamine ja silmside võimaldamine täiskasvanuga, kõigi laste teadlik aktiveerimine ning sama raamatu korduv ettelugemine keelelise ja sisulise mõistmise toetamiseks. Teadusuuringud on näidanud, et raamatute lugemisel on oluline olla lapsega silmast-silma, kuna see võimaldab täiskasvanul paremini märgata lapse tähelepanu fookust ja suhtlusalgatusi, sh mitteverbaalseid signaale (Weitzman, 2017). Silmsidet saab soodustada sobiva lugemisasendi valikuga, mis muudab suhtluse loomulikumaks ja vastastikusemaks (*ibid.*). Selleks tuleb suunata raamat lapse poole, võimaldades tal illustratsioone vaadata, samal ajal kui täiskasvanul on võimalik jälgida lapse näoilmeid ja reageeringuid. Korduv ettelugemine loob lastele võimaluse süžee ja keelelise sisu järkjärguliseks mõistmiseks, mille tulemusel nad reageerivad enam täiskasvanu küsimustele ja tagasisidele ning suhtlevad aktiivsemalt (Reese, 2019). Oluline on ka see, kuidas ette lugeda: rõhk on aeglasel lugemistempol, väljendusrikkal intonatsioonil ning žestide ja näoilmete kasutamisel. Toonitati, et lugemine olgu lõbus nii laste kui täiskasvanute jaoks. Samuti pöörati tähelepanu põhimõttele, et ettelugemisel ei ole vajalik teksti sõna-sõnalt lugeda ning seda võib asendada või kohandada täiskasvanu poolt loodud tekstiga, mis võimaldab arvestada lugemisel laste keeleliste võimete ja arenguvajadustega. Zevenberger ja Whitehurst (2003) rõhutasid, et ettelugemisel ei ole vaja lugeda kõiki sõnu ega käsitleda iga pilti, vaid keskne on lapse huvidest lähtumine ning täiskasvanu aktiivne reageerimine lapse suhtlusalgatustele, mis suurendab lugemisnaudingut.

Koolituse fookus oli suunatud strateegiatele, mis võimaldavad õpetajatel toetada laste aktiivset osalemist ettelugemistegevuses. Varasemates uuringutes on ilmnenu, et õpetajad kasutavad harva laste ütluste laiendamist, vestlust arendavate küsimuste esitamist ning erinevaid strateegiaid suhtlusvoorude pikendamiseks, mistõttu oleks vajalik neid õpetajate täiendõppe koolituste raames käsitleda (Girolametto & Weitzman, 2002). Lapse kaasamise võimalustest käsitleti lugemispause, mida täiskasvanu rakendab teadlikult, andes lapsele võimaluse sõna saada. Pauside tegemine soodustab dialoogi teket ja võimaldab lapsel vestlust juhtida (Weitzman, 2017). Paus annab lapsele aega mõtlemiseks ja reageerimiseks, luues eelduse oma mõtte sõnastamiseks. Colmar (1999, viidatud Colmar, 2014 j) leidis, et pauside kasutamine suurendas laste algatusi, soodustas vooruvaheldust ning vähendas täiskasvanute domineerimist suhtluses. Dialoogi jätkamiseks on erinevaid võimalusi. Põhimõte on, et täiskasvanu kuulab tähelepanelikult lapse ütlusi ning kujundab oma vastused lapsest lähtuvalt.

Dialoogiline suhtlus toetab lapse arusaamist jutu sisust ning võimaldab täiskasvanul saada ülevaate sellest, kuidas laps kuulnud või nähtut mõistab. Kui õpetajad vastavad laste algatustele, aitab see lastel kogeda, et nad on suhtluses pädevad ja nende panus on oluline, mis omakorda suurendab laste soovi vestlust jätkata ning arendab nende suhtlusoskusi (Tomasello *et al.*, 1990). Keelemudeldamise strateegiatest õpetati lapse lausungi kordamise ja laiendamise tehnikaid, mis annavad lapsele keelelist tagasisidet (Hargrave & Senechal, 2000). Lapse ütlust korrates annab täiskasvanu lapsele kinnituse, et tema ütlus oli õige, samal ajal kuulevad ka teised lapsed eeldatud vastust. Lapse ütluste laiendamine annab lapsele mudeli ning julgustab ütlema pikemaid lausungeid. Üks vestluse jätkamise viise on kommenteerimine, kus täiskasvanu nimetab lapse tähelepanu keskpunktis olevat, lähtub lapse öeldust või annab lapsele puuduvat informatsiooni (Girolametto *et al.*, 2006). Kommenteerida võib pilti või teksti, võtta loetud tekst oma sõnadega kokku, aidata lapsel teksti/pilti mõista ning selgitada sõna tähendust. Lapse huvide kommenteerimise kaudu loovad täiskasvanud ühistähelepanu olukordi, mis omakorda toetavad sõnade ja nende tähenduste vahel seoste kujunemist (Girolametto & Weitzman, 2002). Lapse tähelepanu hoidmiseks ja huvi suurendamiseks loo vastu on sobivaks strateegiaks küsimuste esitamine, mis toetavad teksti ja tegelaste motiivide ning sündmuste järgnevuse mõistmist. Küsimuste tüüpe on välismaa ja Eesti autorid liigitanud erinevalt (Whitehurst *et al.*, 1988; Weitzman, 2017; Rumm, 2020; Ülveste, 2020). Koolitusel püüti liigitus õpetajate jaoks võimalikult lihtsana hoida, mistõttu eristati kolme tüüpi küsimusi: vestlust peatavad, lühivastust eeldavad ning vestlust edasiviivad küsimused. Vestlust peatavad ehk nõ testivad küsimused kontrollivad lapse teadmisi ning ei ole otseselt vajalikud teksti sisu mõistmiseks ega soodusta seejuures dialoogi. Need küsimused survestavad last, mistõttu võib laps suhtlemisest loobuda (Weitzman, 2017). Dialoog katkeb, kui täiskasvanu küsib liiga palju küsimusi järjest, ei anna lapsele aega vastata, esitab lapse huvidega mitteseotud või liiga raskeid küsimusi (*ibid.*). Lühivastust eeldavad küsimused on esitatud teksti/pildi sisu kohta ning aitavad kontrollida, kuidas laps seda mõistab ning eeldavad lühikest jah/ei või ühesõnalist vastust. Vestlust edasiviivad küsimused panevad last pikemalt rääkima, arutlema, ennustama, meenutama või seostama lugu oma kogemusega. Siiski ei toimu normaalne suhtlus küsimus-vastus dialoogis, seetõttu on oluline küsimuste kombineerimine kommentaaridega. Õpetajatega arutati, kuidas võiks küsimusi muuta kommentaarideks. Hanen-lähenemise järgi võiks kommentaaride ja küsimuste suhe vestlusel olla 2:1 ehk iga küsimuse kohta kaks kommentaari (Weitzman, 2017), kuid koolitusel seda otseselt ei õpetatud.

Sekkumise kavandamisel ja koolituse vormi väljatöötamisel tuli arvesse võtta magistritöö ajalisi piiranguid. Towsoni jt (2017) kirjanduse ülevaate andmetel võivad DL-i koolituste kestus ja sagedus märkimisväärselt varieeruda, näiteks leiti, et koolituste arv erinevates uuringutes oli 1-15 sessiooni, ühe sessiooni kestus 15 minutit kuni 1,5 tundi (Towson *et al.*, 2017). Enamik uuringuid sisaldas 1-2 koolitust, sageli koos praktilise harjutamisega (*ibid.*). Hanen LLLI programm on märksa mahukam sekkumine, sisaldades 8 grupisessiooni, millest igaüks kestab 2,5 tundi ning 6 individuaalset juhendamist, kokku ca 25 tundi (Girolametto *et al.*, 2003; 2006). Tuleb arvesse võtta, et LLLI puhul on tegemist laiemas suhtlusraamistikuga õppimisega ja koolitus ei piirdu ainult raamatulugemise kontekstiga. Käesoleva magistritöö ühine koolitus kestis 1,5 tundi ja individuaalne juhendamine ca 1 tund. Seega võib käesolevat sekkumist käsitleda rakenduslikult teostatava koolitusena, mis on kooskõlas uuringutes kasutatud lühemaajaliste, kuid tõenduspõhiste DL-i sekkumistega.

DL-i ja Hanen LLLI programmi koolitustel kasutatakse lisaks info jagamisele ka video vaatamist, rollimänge, vastastikuseid arutelusid, koolitusmaterjalide jagamist ja tagasiside andmist koolitajate poolt (Towson *et al.*, 2017; Girolametto *et al.*, 2003). Käesolevas uuringus rakendatud koolitusmeetodite valik oli üldjoontes kooskõlas DL-i ja Hanen LLLI programmides levinud praktikaga, erinedes vaid rollimängude poolest, mida ei kasutatud.

Õpetajate individuaalne juhendamine toimus struktureeritud juhendamiskava alusel, mis võimaldas arvestada iga õpetaja senist kogemust ja arenguvajadusi. Juhendamise aluseks oli õpetaja teise ettelugemistunni põhjalik analüüs, mille käigus pöörati tähelepanu nii DL-i võtete kasutamisele kui ka õpetaja ja laste vahelisele suhtlusele. Juhendamisel rakendati motiveeriva intervjuueerimise tehnikaid, mis toetasid õpetaja eneserefleksiooni ning aitasid luua turvalise ja mittehindava õhkkonna, kus keskenduti oskuste arendamisele, mitte puudujääkide rõhutamisele (Miller & Rollnick, 2013). Vestluse ülesehitus lähtus põhimõttest, et õpetaja on aktiivne osaline oma professionaalses arenguprotsessis. Juhendamine algas õpetaja eneseanalüüsiga, millele järgnes tugevuste esiletõstmine ja arenduskohtade käsitlemine video toel. Videotagasiside võimaldab koolitajal hinnata programmi mõju iga õpetaja tasandil ning kohandada sekkumisstrateegiaid individuaalsete vajaduste järgi (Girolametto *et al.*, 2006). Kohtumise lõpus sõnastatud eesmärgid järgmiseks ettelugemiseks andsid selge fookuse edasiseks katsetamiseks ning toetasid muutuste rakendamist. Selline individuaalne juhendamisviis on kooskõlas varasemate uuringutega, mille kohaselt toetab personaalselt kohandatud ja videoanalüüsil põhinev juhendamine õpetajate suhtluspraktikate sisulist ja püsivamat muutumist DL-i rakendamisel (Correnti *et al.*, 2021).

Teise ja kolmanda uurimisküsimusega soovisime teada saada, millised muutused toimuvad õpetaja ja laste omavahelises suhtluses ettelugemise käigus pärast traditsioonilisel viisil läbi viidud koolitust (teadmiste jagamine, informeerimine) ja millised pärast individuaalset videoanalüüsil tuginevat juhendamist.

Pärast 1,5-tunnist koolitust pikenesid neljal õpetajal lastega lugemise ajal peetavad dialoogid ning neli õpetajat küsisid rohkem vestlust edasiviivaid küsimusi. Kõigil õpetajatel esines positiivseid muutusi vähemalt kahes hinnatavas parameetris. Need muutused näitavad, et koolitus võimaldas õpetajatel omandada esmased teadmised DL ja Hanen-metoodikas kasutatavatest võtetest ning neid osaliselt ka praktikas rakendada. Koolituse kasutegurit tõstis osalenute väike arv, mis soodustab õppimist (Liu *et al.*, 2025) ning asjaolu, et praktilisi oskusi on parem õppida seminarivormis (Zeng *et al.*, 2020). Samas jäi pärast koolitusseminari neljal õpetajal domineerima küsimuste suur osakaal võrreldes kommentaaridega, mis näitab, et õpetajate senised suhtlustrid, kus peamiselt algatab õpetaja dialoogi küsimusi esitades, püsisid suurel määral. See tulemus pole üllatav, sest selleks, et mõju õpetaja oskustele oleks suurem, oleks vajalik läbi viia pikem koolitus (Liu *et al.*, 2025).

Pärast individuaalset videoanalüüsil põhinevat juhendamist suurenes neljal õpetajal vestlust edasiviivate küsimuste arv ning dialoogide keskmine pikkus kas suurenes või jäi samale tasemele kõigil õpetajatel. Antud tulemus oli ootuspärane, sest juhendamise tulemusel on õppimine tõhusam, kui keskendutakse kindlatele õpikohtadele (Nīmante *et al.*, 2025), mis oli meil tagatud, kuna igal õpetajal olid oma arendamist vajavad küljed, millele keskenduti. Individuaalne juhendamine võimaldas õpetajatel analüüsida oma suhtlemiskäitumist, märgata tugevusi ja kitsaskohti ning seostada koolitusel saadud teadmisi konkreetsete ettelugemisolukordadega. Samas ei olnud muutused õpetajate käitumises ühesugused. Mõned õpetajad hakkasid DL-i põhimõtteid rakendama kiiremini ja järjepidevamalt kui teised. Ka see on ootuspärane, sest õpitud teadmiste ülekandumist praktikasse on seostatud erinevate õppijast tulenevate teguritega. Üheks faktoriks on õppija võime ise oma tegevust analüüsida ja sellest tehtavaid järeldusi edaspidi oma tegevuses rakendada (Nīmante *et al.*, 2025) ning teiseks motivatsioon, mis on samuti inimeseti erinev (Blume *et al.*, 2010). Oma põhiarusaamade muutmine on keerukas protsess. Varasema ja uue teadmise vahelise sügava muutuse kujunemine eeldab, et õppija kogeb rahulolematust seniste arusaamadega ning tajub uut teadmist arusaadava, usutava ja kasulikuna (Correnti *et al.*, 2021). Selline vaimse mudeli muutus nõuab motivatsiooni, teadlikkust seniste praktikate piirangutest ning sageli korduvat refleksiooni, mistõttu ei avaldu püsivad muutused õpetamispraktikas kohe, vaid kujunevad järk-järgult aja jooksul (*ibid.*).

Käesoleva uuringu neljanda uurimisküsimuse eesmärk oli selgitada välja, kuidas õpetajad kirjeldavad oma kogemusi sekkumisuuringus osalemise ja DL-i kasutamisega. Õpetajate intervjuude tulemused toetavad kvantitatiivses uuringuosas avaldunud muutusi ning aitavad mõista, kuidas õpetajad tajusid oma oskuste arengut kogu sekkumisprotsessi vältel.

Intervjuudest ilmnas, et õpetajad pidasid nii ühist koolitust kui ka individuaalset juhendamist väärtuslikuks, kuid nende kasulikkust kirjeldati erinevalt. Ühine koolitus aitas õpetajatel saada esmase ülevaate DL-i põhimõtetest ning tutvustas konkreetseid tehnikaid, nagu lugemispauside tegemine, vestlust edasiviivate küsimuste kasutamine, väikese lugemisgrupi moodustamine ning lugemistempo aeglustamine. Mitmed õpetajad kirjeldasid DL-i enda jaoks uudse ja huvitava lähenemisena. Samas tõdeti intervjuudes, et koolituse järel kogeti jätkuvalt raskusi sobivate küsimuste esitamisel ja lastega pikema dialoogi pidamisel. See tulemus on kooskõlas objektiivsete tulemustega, mille alusel pärast koolitusseminari suurenes küll mõnel õpetajal vestlust edasiviivate küsimuste arv ning dialoogide pikkus, kuid domineerima jäid siiski lühivastust eeldavad küsimused. Õpetajate hinnangul osutus ühise koolituse kõige kasulikumaks osaks näidisvideote vaatamine. See viitab praktiliste ja visuaalsete õppemeetodite olulisusele õpetajate professionaalses arengus. Õppevideod annavad õppijale selgema arusaama, kuidas mingit konkreetset oskust rakendada ja võimaldavad seda seejärel ka ise hõlpsamalt ellu viia (Gaudin & Chaliès, 2015). Seega saab öelda, et lühiajaline koolitus tekitas õpetajates huvi ja toetas teadlikkuse kasvu. Selle tulemusel rakendasid õpetajad üldiseid DL-i põhimõtteid, kuid mõju kõikidele uurimises hinnatavatele parameetritele ei olnud näha ning ka õpetajad ise teadvustasid enda raskusi.

Individuaalse juhendamise kõige kasulikumana nimetasid õpetajad oma lugemistunni video analüüsi. Õpetajad tõid välja, et enda tegevuse videolt vaatamine võimaldas märgata nii tugevusi kui ka kitsaskohti ning muutis nad teadlikumaks oma suhtlemisviisist. Oluliseks peeti võimalust näha ennast „kõrvalt“, saada konkreetset tagasisidet ning reflekteerida oma tegevust. Õpetajate kirjelduste kohaselt hakkasid nad pärast juhendamist rohkem tähelepanu pöörama silmsidele, laste kaasamisele, raamatu näitamisele, sõnade selgitamisele ning julgusele tekstist kõrvale kalduda ja kasutada vestluse arendamisel rohkem raamatu pilte. Videoanalüüsil põhinev juhendamine aitab õpetajatel paremini märgata ja mõtestada lugemise ajal toimuvat dialoogilist suhtlust ning muuta enda refleksiooni sügavamaks (Walsh *et al.*, 2020). Videoanalüüs, mis annab õpetajale tagasisidet reaalse õppeolukorra kohta ja toetab tema eneserefleksiooni, mõjutab õpetajate käitumise muutumist paremini kui ainult klassikaline teadmiste edastamine (van der Linden *et al.*, 2021). Pärast individuaalset juhendamist suurenes enamikul õpetajatest vestlust edasiviivate küsimuste arv

ning mitmel juhul pikenes ka keskmine dialoogi pikkus. Samuti vähenes või püsis madal vestlust peatavate küsimuste arv. Intervjuudest ilmnenu õpetajate teadlikkuse kasv ja enda tegevuse refleksioonivõimalus selgitavad, miks muutused avaldusid tugevamalt just pärast individuaalset juhendamist kui pärast lühiajalist koolitust.

Õpetajate kogemused viitavad sellele, et DL-i rakendamine kujunes aja jooksul järjest loomulikumaks ning selle mõju ei piirdunud ainult ettelugemisolukorraga. Mitmed õpetajad kirjeldasid, et hakkasid kasutama samu suhtlemisvõtteid ka teistes õppetegevustes. See võib viidata sellele, et õpetajad ei omandanud üksnes konkreetseid tehnilisi võtteid, vaid toimus mõningane muutus nende suhtlemisviisis ja pedagoogilises teadlikkuses. Õpetajad tõid esile, et nad hakkasid rohkem mõtlema laste vastuste äraootamisele, lapse mõtte laiendamisele ning keeleliselt nõrgemate laste toetamisele. Sellised kirjeldused haakuvad DL-i kesksete põhimõtetega, mille kohaselt kujuneb ettelugemine vastastikuseks suhtlusprotsessiks, kus lapsel on aktiivne roll (Whitehurst *et al.*, 1995).

Pärast kahte koolitust tõid õpetajad välja ka mitmeid raskusi. Nad pidasid keeruliseks sobivate küsimuste küsimist, lapse vastuse laiendamist, laste individuaalsete erinevustega arvestamist ning arutelu teema hoidmist. See põhjendab, miks ka lõpphindamisel jäi mõnel õpetajal vestlust peatavate küsimuste osakaal suhteliselt suureks ning neljal õpetajal oli kommentaaride suhtarv alla 1,5, mis näitab küsimuste liigset domineerimist võrreldes kommentaaridega. Tulemused viitavad, et avatud ja vestlust arendavate küsimuste kasutamine ning vestlust peatavate või lühivastust eeldavate küsimuste asendamine kommentaaridega on keerukas oskus, mis vajab nii pikemat ja nendele oskustele suunatud koolitust kui ka piisavat harjutamist ja teadlikku refleksiooni.

Oluliseks võib pidada ka seda, et õpetajad kirjeldasid laste reaktsioone väga positiivsetena. Õpetajate hinnangul olid lapsed DL-i kasutamisel aktiivsed, jutukad ja enam kaasatud ning väikestes gruppides osalesid vestluses ka vaiksemad lapsed. See toetab empiirilisi tulemusi, mille kohaselt suurenes mitmel õpetajal pärast sekkumist dialoogide keskmine pikkus. Pikemad dialoogid viitavad laste suuremale osalusele vestluses.

Kokkuvõttes näitavad kvalitatiivsed ja kvantitatiivsed muutused õpetajate käitumises sarnast suunda. Lühike ühekordne koolitusseminar suurendas õpetajate teadlikkust DL-i põhimõtetest ja toetas esmaseid muutusi. Individuaalne juhendamine suunas õpetajaid enda tugevusi ja arengukohti märkama, mis aitas neil teha suuremaid muutusi ettelugemise ajal. Mitmekülgsemate ja püsivamate DL-i oskuste väljakujunemiseks oleks vajalik siiski pikem koolitus ja mitmekordne individuaalne juhendamine. Selliste jätkusuutlike arenguprotsesside toetamine nõuab erinevate spetsialistide koostööd haridusasutuses. Käesolev magistritöö ja ka

varasemad uurimistulemused (nt McMahon-Morin *et al.*, 2025) osutavad seega vajadusele toetada õpetajate ja logopeedide koostööd, et soodustada kõne- ja keelearengut toetavate praktikate rakendamist lasteaedades.

Käesoleval sekkumisuuringul on mitmeid piiranguid, mida tuleb tulemuste tõlgendamisel arvesse võtta. Esiteks puudus uuringus kontrollgrupp, mistõttu ei ole võimalik üheselt eristada sekkumise mõju muudest võimalikest teguritest. Teiseks oli uuringu valim väike ning moodustatud mugavusvalimi põhimõttel. Uuringus osales vaid viis lasteaiaõpetajat kahest lasteaiast, mis piirab tulemuste üldistatavust laiemale õpetajaskonnale. Metoodiliselt piiranguks võib pidada ka analüüsitud suhtlusolukordade piiratud kestust. Analüüsiti vaid 5- ja 10-minutilisi videolõike, mille põhjal ei ole võimalik teha järeldusi õpetajate üldise keelekasutuse kohta erinevates ettelugemise etappides. Lisaks võib tulemusi teatud määral mõjutada ka kaameraefekt, sest õpetajate ja laste käitumine filmimise olukorras ei pruugi peegeldada loomulikku igapäevast praktikat. Arvestada tuleb ka sekkumise lühiajalise iseloomuga. Kuigi lühike koolitus ja individuaalne juhendamine tõid kaasa esmaseid muutusi õpetajate ettelugemispraktikates, ei võimalda see teha järeldusi muutuste püsivuse ega edasise arengudünaamika kohta. Seetõttu oleks edaspidistes uuringutes otstarbekas rakendada pikemaajalist sekkumist ning järelhindamist.

Töö peamine väärtus seisneb tõenduspõhise ja praktikasse ülekantava koolituse väljatöötamises. Selle läbiviimise tulemused näitavad, et lühiajaline koolitus koos individuaalse videoanalüüsil põhineva juhendamisega toetab õpetajate DL-i oskuste kujunemist. Uuring näitab, et just personaalne juhendamine soodustab õpetajate suhtluspraktikate sisulisemaid muutusi ning kinnitab logopeedide ja õpetajate koostöö olulisust laste keelelise arengu toetamisel alushariduses, eriti olukorras, kus tugispetsialistide kättesaadavus on piiratud.

Tänu sõnad

Täname väga oma juhendajaid Marika Padrikut ja Liis Themast konstruktiivse tagasiside ning heade nõuannete eest. Täname ka Vastemõisa Lasteaed Päevalill ja Pärnu Kastani Lasteaia õpetajaid, kes nõustusid uuringus osalema. Oleme tänulikud lapsevanematele, kes andsid nõusoleku oma lapse uuringus osalemiseks. Magistritöö valmimisele aitas kaasa ka Signe Raudik, kes jagas oma kogemusi seoses DL-i rakendamisega, ning Kalli Hendrikson, kes aitas raamatute valikul. Eriline tänu kuulub meie pereliikmetele toetuse, mõistmise ja kannatlikkuse eest.

Autorsuse kinnitus

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

Autorite panus oli võrdne teoreetilise raamistiku koostamisel, kodeerimise juhise ja koolituse väljatöötamisel, näidisvideote salvestamisel, meetodi kirjeldamisel, tulemuste väljaselgitamisel ja nende tõlgendamisel. Individuaalseid juhendamisi ja lugemistundide transkribeerimisi viis Autor 1 läbi kahe ja Autor 2 kolme õpetaja puhul. Autor 1 seevastu tegeles rohkem uuringut ettevalmistavate tegevustega (kohtumine töötava logopeediga, kes rakendab DL-i; raamatute valik raamatukogus).

Diana Purga

/allkirjastatud digitaalselt/ 19.05.2026

Reena Adamsoo

/allkirjastatud digitaalselt/ 19.05.2026

Kasutatud kirjandus

- Aadamsoo, R., Laineste, L., Mitt, M., Purga, D., Raudsepp, E., Reiljan, A. (2025). *Raamatute ettelugemine lasteaiaõpetaja töös*. [Avaldamata käsikiri, Tartu Ülikool]. Kättesaadav Tartu Ülikooli SharePointi keskkonnas (piiratud ligipääs)
- Alushariduse riiklik õppekava (2025). *Riigi Teataja I*, 13.08.2025, 1
<https://www.riigiteataja.ee/akt/113082025001>
- Alushariduse RÕK juhendmaterjalid. (s.a.) <https://projektid.edu.ee/spaces/HTMARJ/overview>
- Alusharidusseadus (2024). *Riigi Teataja I*, 01.07.2025, 2
<https://www.riigiteataja.ee/akt/101072025002>
- Beilman, M. (2025). Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis. Beilmann, M., Opermann, S. ja Kutsar, D. (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*.
<https://samm.ut.ee/kvantitatiivne-ja-kvalitatiivne-uurimisviis/>
- Beilman, M., & Rämmer, A. (2025). Valimi moodustamine. Beilmann, M., Opermann, S. ja Kutsar, D. (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*.
<https://samm.ut.ee/valimi-moodustamine/>
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105.
- Colmar, S. H. (2014). A parent-based book-reading intervention for disadvantaged children with language difficulties. *Child Language Teaching & Therapy*, 30(1), 79–90.
<https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1177/0265659013507296>
- Correnti, R., Matsumura, L. C., Walsh, M., Zook-Howell, D., DiPrima Bickel, D., & Yu, B. (2021). Effects of Online Content-Focused Coaching on Discussion Quality and Reading Achievement : Building Theory for How Coaching Develops Teachers' Adaptive Expertise. *Reading Research Quarterly*, 56(3), 519–558.
- Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2025). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-Term Effects of Preschool Teachers' Book Readings on Low-Income Children's Vocabulary and Story Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 105–122. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.2307/747807>
- Dietz Smith, G., Prasad, S., Davidson, M. J., Findlater, L., & Shapiro, R. B. (2024). ContextQ: Generated Questions to Support Meaningful Parent-Child Dialogue While

- Co-Reading. *Proceedings of the 23rd Annual ACM Interaction Design and Children Conference*, 408–423. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1145/3628516.3655809>
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared Picture Book Reading Interventions for Child Language Development: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Child Development*, 91(2). <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- Eesti Logopeedide Ühingu koduleht. (s.a.). *Seadusandlus*. <https://elu.ee/seadusandlus/>
- Fielding-Barnsley, R., & Purdie, N. (2003). Early intervention in the home for children at risk of reading failure. *Support for Learning*, 18(2), 77–82. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00284>
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41–67. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1016/j.edurev.2015.06.001>
- Girolametto, L., Hoaken, L., Weitzman, E., Lieshout, R. (2000). Patterns of Adult-Child Linguistic Interaction in Integrated Day Care Groups. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31(2), 155–168.
- Girolametto, L., & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 33(4), 268–281. [https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1044/0161-1461\(2002/022\)](https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1044/0161-1461(2002/022))
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American journal of speech-language pathology*, 12(3), 299–311. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2003/076\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2003/076))
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2006). Facilitating language skills. Inservice education for early childhood educators and preschool teachers. *Infants & Young Children: An Interdisciplinary Journal of Early Childhood Intervention*, 19(1), 36–49. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1097/00001163-200601000-00005>
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Lefebvre, P. (2007). The Effects of In-Service Education to Promote Emergent Literacy in Child Care Centers: A Feasibility Study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(1), 72–83.
- Hallap, M., & Padrik, M. (2008a). Keel ja kõne: kuulamine ja kõnelemine, lugemine ja kirjutamine. Kikas, E. (Toim). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. (lk 276-301). Tartu Ülikooli Kirjastus. <http://hdl.handle.net/10062/76622>

- Hallap, M., & Padrik, M. (2008b). Kõnearendus ja koolieelse lasteasutuse õppekava: kõnearenduse seos lapse arenguga. *Lapse kõne arendamine* (lk 14-20), Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Hallap, M., & Padrik, M. (2009). Valdkond „Keel ja kõne“. E. Kulderknap (toim), *Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnad* (lk 26-43), Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Hallap, M., & Sarapuu, K. (2021). Suhtlemise ja kõne arengu toetamine. *Aitame lapse rääkima. Kuidas toetada kõnehilistusega lapse kõne arengut.* (lk 13-58). Studium Kirjastus.
- Hargrave, A. C., & Senechal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 75-90.
- Haridussilm. (s.a.). *Alushariduse ülevaade*.
<https://haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/oppetasemed/alusharidus/ylevaade>
- Hoyne, C. & Egan, S. M. (2019). Shared Book Reading in Early Childhood: A Review of Influential Factors and Developmental Benefits. *An Leabhbh Og*, 12(1), 77-92.
- Justice, L. M., Jiang, H., & Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth?. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 79-92.
- Järve, E. (2023). *Mitmekeelsete eelkooliealiste laste jutustamisoskuse arendamine kaasava lugemise metoodika abil* [magistritöö, Tallinna Ülikool].
<https://www.etera.ee/zoom/201691/view?page=1&p=separate&tool=info>
- Kallas, A. (2024). *Lasteaiaõpetajate arvamused 3-4-aastaste laste jutustamisoskuse arendamise kohta ettelugemise kaudu* [bakalaureusetöö, Tartu Ülikool].
<https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/f3c4a853-87b5-450e-8896-c0bbc375289d/content>
- Kalmus, V., Masso, A., Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/>
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kindsiko, E. (toim). (2026). *Eesti inimarengu aruanne 2026*. Haridus Ühiskonna Peeglis, SA Eesti Koostöö Kogu
- Kütt, A. (2015). *Eesti keelt emakeelena omandavate laste (vanuses 6–7 eluaastat) sõnavara sotsiolingvistiline uurimus*. [magistritöö, Tallinna Ülikool].

- <https://www.tlu.ee/~helinap/MA%20t%F6%F6d%202015%20kevad/Lingv/Andra%20K%FCtt.pdf>
- Kütt, A. (2020). Ema haridus ja pere elukoht eesti keelt emakeelena omandava lapse kasvukeskkonna mõjutajana. *Philologia Estonica Tallinnensis*, 5, 196-234.
<https://doi.org/10.22601/PET.2020.05.07>
- Laherand, M.-L. (2010). *Kvalitatiivne uurimisviis*. OÜ Sulesepp.
- Lang, A., Sandre, S.-L., Kallaste, E., Sõmer, M. (2021). *Alushariduse ja lapsehoiu uuring*. Sotsiaalministeerium. https://centar.ee/failid/alushariduse_raport/lasteaegade-personal-ja-tugiteenused.html#probleemid
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., Strömpl, J. (2025). Intervjuu. Beilmann, M., Opermann, S. ja Kutsar, D. (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/intervjuu/>
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002>
- Liu, J., Wang, K., & Pan, Z. (2025). The Effectiveness of Professional Development in the Self-Efficacy of In-Service Teachers in STEM Education: A Meta-Analysis. *Behavioral Sciences*, 15(10), 1364. <https://doi.org/10.3390/bs15101364>
- McMahon-Morin, P., Gingras, M.-P., Hallé, M.-C. & Verduyck, I. (2025). Teachers' and Kindergartners' Perceptions of Children's Participation in Interactive Book Reading. *Journal of Educational Research*, 118(1), 63–75. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1080/00220671.2024.2436879>
- Microsoft. (2026). Microsoft Copilot (15. jaanuari versioon) [suur keelemudel]. <https://copilot.microsoft.com/>
- Milburn, T. F., Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2014). Enhancing Preschool Educators' Ability to Facilitate Conversations during Shared Book Reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 105–140. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1177/1468798413478261>
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2013). Motivational interviewing: Helping people change (3rd edition). The Guilford Press.
- Montag, J. L., Jones, M. N., & Smith, L. B. (2015). The Words Children Hear: Picture Books and the Statistics for Language Learning. *Psychological Science*, 26(9), 1489–1496. <https://doi.org/10.1177/0956797615594361>

- Ng, S. C., & Sun, H. (2022). Promoting Social Emotional Learning through Shared Book Reading: Examining Teacher's Strategies and Children's Responses in Kindergarten Classrooms. *Early Education and Development*, 33(8), 1326–1346.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1974232>
- Nīmante, D., Kokare, M., Baranova, S., & Surikova, S. (2025). Transferring Results of Professional Development into Practice: A Scoping Review. *Education Sciences*, 15(1), 95. <https://doi.org/10.3390/educsci15010095>
- Olev, A., & Alumäe, T. (2024). Open source platform for Estonian speech transcription. *Language Resources and Evaluation*, 59, 4421–4438. <https://doi.org/10.1007/s10579-024-09777-1>
- Paats, A. (2022). *Vähese kuulamismotivatsiooniga laste kaasamine ettelugemise kuulamisse lasteaiaõpetajate hinnangul ühe Tartumaa lasteaia näitel* [bakalaureusetöö, Tartu Ülikool]. <https://dspace.ut.ee/items/f523d083-15e2-4d13-be1a-648967767851>
- Pillinger, C., & Vardy, E. J. (2022). The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature. *Journal of Research in Reading*, 45(4), 533–548.
<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12407>
- Reese, E., & Cox, A. (1999). Quality of Adult Book Reading Affects Children's Emergent Literacy. *Developmental Psychology*, 35(1), 20–28.
- Reese, E. (2019). Learning Language from Books. In J. S. Horst & J. Von Koss Torkildsen (Eds.), *International Handbook of Language Acquisition* (1st ed., pp. 462–484). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315110622-24>
- Riad, R., Westling Allodi, M., Siljehag, E., & Bölte, S. (2024). Dialogic reading in preschool: a pragmatic randomized trial enrolling additional language learners. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–18.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2348473>
- Rumm, L. (2020). *Lasteaiaõpetajate kõnekasutus kõne arengu hilistusega lastega raamatut vaadates* [magistritöö, Tartu Ülikool]. <https://core.ac.uk/download/328849142.pdf>
- Scarinci, N., Rose, T., Pee, J., & Webb, K. (2015). Impacts of an In-Service Education Program on Promoting Language Development in Young Children: A Pilot Study with Early Childhood Educators. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(1), 37–51.
<https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1177/0265659014537508>
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of child language*, 24(1), 123–138.
<https://doi.org/10.1017/s0305000996003005>

- Sotsiaalministeerium. (2021). *Analüüs ja ettepanekud erivajadustega laste tugisüsteemi korrastamise kohta*. <https://www.sm.ee/sites/default/files/documents/2022-06/Anal%C3%BC%C3%BCs%20ja%20ettepanekud%20erivajadusega%20laste%20tugis%C3%BCsteemi%20korrastamise%20kohta%202021.pdf>
- Stark, H., Smeaton, P., Kennedy, P., Lammonde, C., Stewart, J., Williams, S., Carius, K., Bennett-Payne, B., & Duncan, T. (2026). Learning Together: a Participatory Evaluation of the Learning Language and Loving It™ Program in an Aboriginal Community-Led Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 54(3), 1739–1754. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1007/s10643-025-01973-0>
- Statistikaameti kodulehekülg. (s.a.). *Alusharidus*. <https://stat.ee/et/avasta-statistikat/valdkonnad/haridus/alusharidus>
- Zeng, H. L., Chen, D. X., Li, Q., & Wang, X. Y. (2020). Effects of seminar teaching method versus lecture-based learning in medical education: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Medical Teacher*, 42(12), 1343–1349. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1805100>
- Zevenberger, A. A. & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. *On reading books to children. Parents and teachers*. (lk 170-191). Lawrence Erlbaum Associates.
- Tammemäe, T. (2008). *Kahe- ja kolmeaastaste eesti laste kõne arengu tase Reynelli ja HYKS testi põhjal ning selle seosed koduse kasvukeskkonna teguritega*. [doktoritöö, Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste dissertatsioonid] <https://www.digar.ee/viewer/et/nlib-digar:38148/232873/page/1>
- Tammemäe, T., Tuul, M., Lilleoja, L., Õun, T., Peterson, T., Meesak, A.M. (2021). *OECD rahvusvahelise alushariduse ja laste heaolu uuringu IELS 2018 tulemused Eestis*. Haridus- ja teadusministeerium, Haridus- ja Noorteamet, Tallinna Ülikool. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-04/iels_raport_2020.pdf
- Tartu Ülikooli eetikaveeb. (s.a.) <https://eetika.ee/et/sisu/hea-teadustava>
- Thakur, N., & Shah, D. (2021). Interventional Study Designs. *Indian Pediatrics*, 58(12), 1171–1181. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1007/s13312-021-2401-5>
- The Hanen Centre. (s.a.). <https://www.hanen.org/home?srsId=AfmBOorv3kr3xI6jFrLvP3UIjiZOMkKg-TFrnsT1wWQWge0vhZ8JjLW2>

- Tomasello, M., Conti-Ramsden, G., & Ewert, B. (1990). Young children's conversations with their mothers and fathers: differences in breakdown and repair. *Journal of Child Language*, 17(1), 115–130. doi:10.1017/S0305000900013131
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Towson, J., Fetting, A., Fleury, V., & Abarca, D. (2017). Dialogic reading in early childhood settings: A summary of the evidence base. *Topics in Early Childhood Education*, 37(3), 132–146. <https://doi.org/10.1177/0271121417724875>
- van der Linden, S., van der Meij, J., & Mckenney, S. (2021). Teacher Video Coaching, From Design Features to Student Impacts: A Systematic Literature Review. *Review of Educational Research*. 92(1) <https://doi.org/10.3102/003465432110469>
- Vihalemm, P. (2014). Eksperiment. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/eksperiment/>
- Vihalemm, P. (2014). Vaatlus. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/vaatlus/>
- Võgotski, L. S. (1999). *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. Plenum Press
- Väljaots, A. (2018). *Muinasjuttude kasutamise võimalused 3-4-aastaste laste kõnearenduses Tartu linna lasteaiaõpetajate hinnangul* [bakalaureusetöö, Tartu Ülikool]. <https://dspace.ut.ee/items/5882385d-bdd7-47f6-b2a7-32ccb66efbc0>
- Walsh, M., Matsumura, L. C., Zook-Howell, D., Correnti, R., & DiPrima Bickel, D. (2020). Video-based literacy coaching to develop teachers' professional vision for dialogic classroom text discussions. *Teaching and Teacher Education*, 89. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1016/j.tate.2019.103001>
- Weitzman, E. (2017). *It Takes Two to Talk: A Practical Guide for Parents of Children with Language Delays. Fifth edition*. Toronto: The Hanen Centre.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating Language Development through Picture Book Reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1995). *A Picture Book Reading Intervention in Day Care and Home for Children From Low-Income Families*. American Psychological Association (APA)

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872.

Ülviste, A. M. (2020). *Suhtluskoostöö hindamine: Tegevusuuring keelepuudega laste ja nende vanemate näitel* [magistritöö, Tartu Ülikool]. <http://hdl.handle.net/10062/67010>

Lisad

Lisa 1. Lasteaiaõpetaja nõusolekuvorm

Lugupeetud lasteaiaõpetaja!

Kutsume Teid osalema magistr töö käigus läbiviidavas uuringus “Dialoogilise lugemise õpetamine lasteaiaõpetajatele: sekkumisuuring.” Uuringu eesmärgiks on katsetada koolituse ja individuaalse juhendamise mõju õpetaja oskustele lastele raamatuid ette lugeda. Uuringut ja koolitusi viivad läbi Tartu Ülikooli logopeedia II aasta magistrandid Reena Adamssoo ja Diana Purga ning neid juhendavad õppejõud Marika Padrik ja Liis Themmas.

Uuringu valimisse kaasatakse viis lasteaiaõpetajat Pärnust ja Viljandimaalt, kes töötavad 4-5-aastaste laste rühmas. Pakume uuringus osalevatele õpetajatele teadmisi ja individuaalset juhendamist dialoogilise lugemise meetodi rakendamisel. Teadlased on tõestanud selle meetodi mõju lapse suulise väljendusoskuse ja kõne mõistmise arengule. Uuringus osaledes:

- 1) saate teadmisi ja kogemusi, kuidas paremini toetada laste keelelist arengut raamatute lugemise kaudu;
- 2) pakute oma rühma nõrgemate keeleliste oskustega lastele võimaluse väiksemas grupis arendada oma suhtlusoskusi ja parandada nende kuulnud tekstist arusaamist. Raamatuid vaadates ja jõukohasel viisil lugedes suurendate laste huvi raamatute vastu;
- 3) kergendate logopeedide tööd, võimaldades neil õppida paremini juhendama lasteaiaõpetajaid laste keeleliste oskuste arendamisel.

Uuringu ajakava (NB! Püüame aegade puhul lähtuda Teie ja laste päevakavadest ja võimalustest).

1) Detsember 2025.

Palume Teil valida 2-5 oma rühma last, kes vajavad Teie hinnangul keskmisest rohkem tuge keeleliste oskuste arendamisel, st on keskmisest nõrgemate keeleliste oskustega lapsed, kes vajaksid õpetajalt rohkem individuaalset lähenemist. Neil ei pea olema logopeedilist diagnoosi. Kui soovite abi grupi moodustamisel, siis palun pidage nõu uurijatega. Me palume Teil moodustatud lasterühmale raamatut ette lugeda nii, nagu Te seda tavaliselt teete. Teie tegevus filmitakse. Etteloetav raamat antakse uurijate poolt (raamat 1). Ühe lugemistunni pikkus võiks olla kuni 15 minutit.

2) 2026. a jaanuari I pool.

Toimub ca 1,5-tunnine koolitus Teie lasteaias koos teiste osalevate õpetajatega. Koolitusel tutvustame dialoogilise lugemise põhimõtteid ning praktilisi võtteid, kuidas meetodit rakendada. Pärast koolitust (orienteeruvalt 1-2 nädala jooksul) saate katsetada uusi teadmisi lastele ette lugedes. Saate seda teha endale sobival ajal ning arvestades laste nädala- ja päevakava. Etteloetav raamat antakse uurijate poolt (raamat 1). Rakendage ettelugemist sama raamatuga vähemalt kahel korral.

3) 2026. a jaanuari keskpaik

Filmime Teie tegevust lastega selleks, et Teid nüüd juba individuaalselt juhendada. Etteloetav raamat antakse uurijate poolt (raamat 2). Lugemistunni pikkus võiks olla kuni 15 minutit.

Video alusel analüüsime koos Teiega, milliseid dialoogilise lugemise elemente Te juba ette lugedes kasutate ja mida veel võiks rakendada. Individuaalne juhendamine video põhjal toimub eraldi ruumis (nt tugispetsialisti kabinetis).

4) 2026. a jaanuari II pool.

Nüüd anname Teile võimaluse õpitut rakendada orienteeruvalt 1-2 nädala jooksul. Etteloetav raamat antakse uurijate poolt (raamat 2). Rakendage ettelugemist sama raamatuga vähemalt kahel korral.

5) 2026. a veebruari I pool.

Toimub viimane ettelugemise tund lastele ja filmimine (raamat 3). Lugemistunni pikkus võiks olla kuni 15 minutit.

6) 2026. a veebruari keskpaik.

Palume Teil vastata intervjuu käigus küsimustele, kus annate tagasisidet koolitusele ja dialoogilise lugemise meetodi kasutamisele. Omalt poolt pakume teile personaalset tagasisidet.

Uuringu jooksul filmime Teie ettelugemist kokku kolmel korral: enne koolitust, pärast esimest koolitust ja harjutamist ning uuringu lõpus. Filmimised võimaldavad meil paremini analüüsida õpetaja ja laste omavahelist suhtlust ettelugemise ajal. Samuti aitavad need Teid paremini juhendada ja koguda teadmisi meetodi rakendatavuse kohta. Etteloetavad raamatud (kokku 3) antakse uurijate poolt.

Isikuandmete turvalise säilitamise tagamiseks toimub filmimine mobiiltelefoniga IRIS Connect keskkonnas ja film salvestatakse samas keskkonnas. Video ei salvestu uurija mobiiltelefonile. IRIS Connect on spetsiaalne keskkond (www.irisconnect.com), mis võimaldab uuringuid filmida ja salvestada ning millega Tartu Ülikool on sõlminud lepingu. Kõik privaatsuse kaitse nõuded põhinevad Euroopa Liidu üldistel andmekaitse juhistel (GDPR). IRIS Connect keskkonnas olevad videod on kaitstud personaalse kasutajatunnuse ja salasõnaga. Videosid jagavad ja vaatavad samas keskkonnas vaid uuringu meeskonna liikmed omavahel. Videosid ei saa alla laadida ega levitada.

Teie nime ega isikuandmeid töös ei kasutata, iga osalev õpetaja saab endale pseudonüümi. Paberkanalil allkirjastatud nõusolekuvorme säilitatakse Tartu Ülikoolis, Jakobi 5 õppehoones kuni 30.07.2027. Videosid säilitatakse IRIS Connect keskkonnas kuni 30.07.2027.

Uurimuses osalemine on teile vabatahtlik. Teil on õigus mistahes hetkel võtta tagasi nõusolek uurimuses osaleda. Te ei pea oma otsust põhjendama. Kui soovite uurimuse kohta midagi küsida, võtke julgelt ühendust Diana Purgaga (e-mail diana.purga@ut.ee), Reena Aadamsooga (e-mail reena.aadamsoo@ut.ee) või Marika Padrikuga (e-mail marika.padrik@ut.ee).

Lugupidamisega,

Marika Padrik, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut, kaasprofessor
Liis Themas, Tartu Ülikool, psühholoogia instituut, nooremteadur
Reena Aadamsoo, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut, üliõpilane
Diana Purga, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut, üliõpilane

Kui olete valmis uurimuses osalema, kinnitage oma nõusolekut allkirjaga.

Mind on uurimusest informeeritud. Olen teadlik läbiviidava uurimistöö eesmärgist ja metoodikast.

Tean, et uuringu käigus tekkivate küsimuste kohta annab mulle täiendavat informatsiooni
_____.

Õpetaja nimi

Kuupäev

Allkiri

Uuriija nimi

Kuupäev

Allkiri

Lisa 2. Lapsevanema nõusolekuvorm (lugemisrühmas osalevad lapsed)

Lugupeetud lapsevanem!

Kutsume Teid osalema magistritöö käigus läbiviidavas uuringus “Dialoogilise lugemise õpetamine lasteaiaõpetajatele: sekkumisuuring.” Uuringu eesmärgiks on katsetada dialoogilise lugemise koolituse ja individuaalse juhendamise mõju õpetaja oskustele lastele raamatuid ette lugeda. Uuringut ja koolitusi viivad läbi Tartu Ülikooli logopeedia II aasta magistrandid Reena Adamsoo ja Diana Purga ning neid juhendavad õppejõud Marika Padrik ja Liis Themas.

Uuring keskendub lasteaiaõpetajatele ja nende oskustele. Uuringus osaleb Teie lapse rühma õpetaja, kes läbib uuringu käigus ca 1,5-tunnise dialoogilise lugemise koolituse ning individuaalse juhendamise. Pakume uuringus osalevatele õpetajatele teadmisi ja individuaalset juhendamist dialoogilise lugemise meetodi rakendamisel. Teadlased on tõestanud selle meetodi mõju lapse suulise väljendusoskuse ja kõne mõistmise arengule.

Uuringu käigus ei hinnata Teie last ega tema võimeid. Lapse roll uuringus on võtta osa seitsmest u 15 minutit kestvast lugemistunnist, kus ta kuulab oma õpetaja ettelugemist ning suhtleb lugemise ajal õpetajaga. Lugemistunnid toimuvad lasteaias õppetegevuse osana õpetaja poolt valitud ajal, arvestades laste nädala- ja päevakava. Andes loa enda lapsel selles uuringus osaleda:

- 1) annate oma lapsele võimaluse osaleda väikeses grupis (maksimaalselt 5 last) toimivas tegevuses, mis toetab lapse suhtlusoskuste ning keeleliste oskuste arengut;
- 2) kasvatate oma lapse huvi raamatute vastu, sest dialoogilise lugemise võtted aitavad suurendada lugemisrõõmu;
- 3) aitate kaasa õpetajate teadmiste ja kogemuste omandamisele, et nad saaksid paremini toetada laste keelelist arengut raamatute lugemise kaudu;
- 4) kergendate logopeedide tööd, võimaldades neil õppida paremini juhendama lasteaiaõpetajaid laste keeleliste oskuste arendamisel.

Et meil oleks võimalik analüüsida õpetaja ja laste omavahelist suhtlust ettelugemise ajal, filmime uuringu ajal lugemistunde. Filmimine toimub kokku kolmel korral: uuringu alguses, keskel ja lõpus. Filmimine toimub mobiiltelefoniga IRIS Connect keskkonnas ja film salvestatakse otse samasse keskkonda. Video ei salvestu uurija mobiiltelefonile. IRIS Connect on spetsiaalne keskkond (www.irisconnect.com), mis võimaldab uuringuid filmida ja salvestada. IRIS Connect keskkond on tunnustatud turvaliseks Tartu Ülikooli poolt ja kõik privaatsuse kaitse nõuded põhinevad Euroopa Liidu üldistel andmekaitse juhistel (GDPR). IRIS Connect keskkonnas olevad videod on kaitstud personaalse kasutajatunnuse ja salasõnaga. Videotele on juurdepääs vaid uuringu meeskonna liikmetel. Videosid ei saa alla laadida ega levitada. Oma ettelugemistunni videot näeb personaalse juhendamise käigus ka laste rühma õpetaja.

Teie nime, teie lapse nime ega isikuandmeid töös ei kasutata, iga osalev õpetaja ja laps saavad endale pseudonüümi. Paberkandjal allkirjastatud nõusolekuvorme säilitatakse Tartu Ülikoolis, Jakobi 5 õppehoones kuni 30.07.2027. Videosid säilitatakse IRIS Connect keskkonnas kuni 30.07.2027.

Uurimuses osalemine on Teile ja teie lapsele vabatahtlik. Teil on õigus mistahes hetkel võtta tagasi nõusolek uurimuses osaleda. Te ei pea oma otsust põhjendama. Kui soovite uurimuse kohta midagi küsida, võtke julgelt ühendust Diana Purgaga (e-mail diana.purga@ut.ee), Reena Adamsooga (e-mail reena.aadamsoo@ut.ee) või Marika Padrikuga (e-mail marika.padrik@ut.ee).

Lugupidamisega,

Marika Padrik, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut, kaasprofessor

Liis Themmas, Tartu Ülikool, psühholoogia instituut, nooremteadur

Reena Adamsoo, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut, üliõpilane

Diana Purga, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut, üliõpilane

Kui olete valmis uurimuses osalema, kinnitage oma nõusolekut allkirjaga.

Mind on uurimusest informeeritud. Olen teadlik läbiviidava uurimistöö eesmärgist ja meetoodikast.

Tean, et uuringu käigus tekkivate küsimuste kohta annab mulle täiendavat informatsiooni

_____.

Lapsevanema nimi

Kuupäev

Allkiri

Urija nimi

Kuupäev

Allkiri

Lisa 3. Transkriptsiooni näidis

Transkribeeritud on ettelugemist 10-minutilise lõigust tunni lõpust ajavahemikus 22.36 – 32.36. Hinnatakse küsimuste ja kommentaaride osa. Transkribeeritud pole raamatust teksti lugemist. Laste ja teiste omavahelises vestluses mainitud inimeste nimed on muudetud.

Lõigust ajavahemikus 26.36- 31.36 (5 minutit raamatu lugemise lõpust) hinnatakse lugemises pauside tegemist ja vestlusvoorude keskmist pikkust raamatu ettelugemise ajal.

22.36	Õ: Vaata siia, siin näeb lähemalt ka.	komm
	L2: Vaata, muidu on udune.	
	Õ: Just, tal on õigus. Muidu inimene, kui ta ei näe, kui tal on silmad haiged, siis ta näeb lilli niimoodi. Aga kui ta paneb prillid ette, siis on see väga ilus ja selge. Rasmusel oli õigus.	komm
23.01	L2: Ta võttis kassi kaissu.	
	Õ: Võttis kassi kaissu. Kassiga on hea pehme magada, eks.	komm
	L1: Kusti peab olema meil toas, muidu ta läheb vennat äratama.	
	Õ: Sul on kass.	komm
	L3: Aga mul tuli see, mul oli see täna, et tuli, kõigepealt tuli see meile sest tal on see (arusaamatu tekst)... ta ainult hammustas ja siis ta tuli minu issi ja emme juurde vahel hammustama ja siis ta tuli minu juurde magama. Kui ma ärkasin siis ta oli minu jalge peal, et ma ei saanud minna lasteaeda. Issi pidi teda tõstma, ta on nii paks ka veel.	
	Õ: Nii paks kass on sul siis.	komm
	L3: Ei koer.	
	Õ: Ah koer, ma arvasin, et sa kassist räägid. Vaata, tema kass on ka päris paks.	komm
	L2: see (näitab pildil).	
	L3: Aga tegelikult ta ei ole paks, ta on lihtsalt nagu raske.	
	Õ: Ta magab siin praegu.	komm
	L3: Aga ta magab vahepeal minu jalgade peal. (arusaamatu tekst)	
	Õ: Just.	komm
	L1: Kogu aeg, kui mul on õhuke tekk, ikka küüned teevad haiget.	
	Õ: Kassid on hästi põnevad loomad.	komm
24.21	Õ: Vaata, mis kuninganna siin teeb! Ta nii hästi nägi nende prillidega, ta oli nii õnnelik, et ta ei võtnud neid isegi peast enam ära.	komm
	L3: Minu koer ükskord norskas ka.	
	Õ: Jaa.	komm
	L2: Minu koer oksendas suvel.	
	Õ: No ikka juhtub vahest.	komm
	L3: Minu koer oksendas nüüd ammu juba.	
	L1: Ühe korra.	
24.48	Õ: Vaatame, mis ta siin teeb, ta tudub. Mis tal siin peas on?	komm K2
	L3: Prillid.	
	Õ: Kas magatakse koos prillidega?	K2
	L : (Raputavad pead)	
	Õ: Mis nendega teha tuleb?	K3

	L1: Võtad ära.	
	L2: Pead ära võtma.	
	Õ: Tuleb ära võtta.	komm
	L3: Aga siis ta on jällegi pime.	
	Õ: Ja aga maga (ei saa oma mõtet lõpetada).	komm
	L3: ja siis ta ei näe kus ta prillid jätab.	
	L1: Siis ta võtab siit ja (näitab pildil).	
	Õ: Aga magades võib olla tuleks ikka (ei saa oma mõtet lõpetada).	komm
	L1: Nii ja siis kukuvad klaasid ära kildudeks.	
	Õ: Just, kui ta ei näe, siis tõesti võib juhtuda õnnetus. Sellepärast ta vist hoiabki prille ka magades peas.	komm
	L2: Minu issil on ka prillid.	
	Õ: Kas issi magab ka prillidega?	K2
	L2: Ei, ta võtab ära.	
	Õ: Kuninganna oleks võinud ka öösel ära võtta, aga talle meeldisid.	komm
	L2: Minu issi näeb nii uduselt.	
	Õ: Näeb nii uduselt. Sinu issil on ka silmad haiged.	komm
25.41	L1: Lõpuks paneb krooni.	
	Õ: Jaa, õige. Mäletad, mis ta enne pähe pani?	komm, K2
	L1/ L2: Vaasi.	
	Õ: Vaasi pani pähe.	komm
	TEKSTI LUGEMINE	
26.01	Õ: Ilusa kuldse krooni pani endale pähe. Ja peseb hambaid...	komm K2
	L3: Hambapastaga.	
	Õ. Hambapastaga. Ja näo peale paneb...	komm K2
	L1: Näokreemi.	
	Õ: Näokreemi. Sest hambapastat ju ei panda...	komm K2
	L3: Näo peale.	
	L1: Tädi Kaisale pani hambaharja, aga ei tohi panna hambapastat.	
	Õ: Sest ta on pisike alles, onju.	komm
	L3: Aga ta oskab kõndida.	
26. 36	L2: Ma panin eile, eile hambapastat ise.	
	Õ: Panid ise peale, said hakkama sellega.	komm
	L2: Ja.	
	Õ: Kas oli raske ka seda teha?	K2
	L2: Natukene.	
	L3: Aga mul pole üldse raske panna.	
	L2: Pidin pigistama.	
V7	Õ: Pidid pigistama. Kõvasti pidid pigistama.	komm
	L3: Aga mul on kolm hambapastat, aga üks on mul tühi.	
	L1: Mul on ka, aga need mulle ei maitsend, kaks teist.	
	Õ: Kas oli kibe või?	K2
	L1: (Noogutab)	
	L2: Mina tegin kibeda hambapastaga.	

	Õ: Tegid, ja.	komm
V6	L3: Aga minul on kaks hambapastat nüüd alles.	
	Õ: Ja kuninganna ei pannud ka enam põse peale, vaid pani ilusti hambaharjale.	komm
	L3: Aga ots on nagu lillekujuline.	
V1	Õ: Jaa, väga armas.	komm
27.33	Õ: Aga miks sa arvad, et ta nüüd mööda ei pannud?	K3
	L1: Sest tal on nüüd prillid.	
	L3: Sest ta nüüd näeb.	
V3	Õ: Mhmm. Näeb kuhu paneb oma kreemi ja hambapasta, eksole.	komm
27.44	L2: Vaata, kus liblikas on.	
	Õ: Kus see liblikas istub siin?	K1
	L2: Hobuse kõrva peal.	
	Õ: Kõrva peal. Ilus, siin on ka. Ei tea, kus ta selle kõrva leidis?	komm K1
	L1: Siit.	
V5	Õ: Tal on hea istuda seal kõrva peal kõrgel, eks.	komm
28.06	Õ: Aga kuninganna enam ei valagi kohvi nüüd mööda, nüüd ta valab ilusti tassi. Tal on prillid peas ja siis ta näeb. Ja käib lossiaias ilusti jalutamas ja enam ei istu hobuse selga....	komm K2
	L3: Tagurpidi.	
	Õ: Jaa, täpselt nii.	komm
	L3: Istub õiget pidi.	
V4	Õ: Istub õiget pidi, just.	komm
28.30	L1: Ja enam ta ei tee talle.	
	L2: Koerale. Nüüd teeb (näitab pildil).	
	Õ: Nüüd teeb tüdrukutele hoopiski soengut. Ja mis sa arvad, Rasmus, sa enne ütlesid et printsess oli kurb, kuidas ta ennast nüüd tunneb?	komm, K3
	L2: Hästi.	
	L3: Rõõmus on.	
	Õ: Jaa, nüüd ta on rõõmus. Miks ta on rõõmus?	komm K3
	L3: Sest ta nüüd teeb talle.	
	L2: Teeb talle patsi.	
	Õ: Mhmm, jah. Ja talle meeldib kui emme talle patsi teeb kindlasti. Ja mängib siin ju koos ...	komm K2
	L1: Poisiga.	
	Õ: Poisiga. Kas poiss on ka rõõmus?	komm K2
	L2 (noogutab)	
	Õ: Tore on ju koos emmega mängida, onju.	komm
	L1: Meie pidime õhtul raamatut vaatama.	
V14	Õ: Koos emmega.	komm
29.28	L1: Ja ma olen näinud rongi, kui ma maale olen läinud.	
	Õ: Mhmm. Sellist rongi? (näitab pildil)	K2
	L1: Ei, mitte sellist, teistsugust.	
V3	Õ: Teistsugust rongi. Suured rongid on teistsugused. See on mängurong.	komm
29.46	Õ: Ja kuidas selle head ööd musiga on, mis te arvate?	K3

	L3: Nüüd ta teeb issile mitte hobusele musi.	
	L1: Nüüd tegi lastele.	
	Õ: Nüüd ta näeb ilusti kuhu, kellele musi anda. Hobusele enam ei anna musi.	komm
	L1: Nüüd ta teeb lastele.	
	L2: Tüdruk teeb ise.	
	Õ: Tüdruk teeb ise kalli.	komm
	L2: Sest ta on juba suur.	
	Õ: Aga kuidas ta selle poisiga teeb?	K3
	L2: Ise.	
	Õ: Ise teeb kalli.	komm
	L3: Võtis opa ja nüüd poiss teeb talle ka ise kalli.	
	Õ: Jaa. Vaata kui õnnelikud nad on, eks.	komm
	L1: Ja vaata kui ilu tema on.	
	Õ: Mis ta on?	K2
	L1: Ta on rõõmus.	
	Õ: Ta on ka rõõmus ja ilus, onju. Et ei annagi enam hobusele kalli ega musi.	komm
	L3: Hobune oli ka enne rõõmus kui ta talle tegi.	
V18	Õ: jaa	komm
30.58	Õ: Aga teate. Torti tema siiski enam ise enam ei teinud, vaid tegi hoopis see kokk, pagar. Kes see pagar oli?	komm K1
V1	L1: See, kes meile leiba tegi.	
	Õ: Jaa. Vaata siin ka, mis sa näed siin pildi peal?	komm K1
	L1: Maasikaid ja šokolaadi ja valget	
	L2: Šokolaadikreemi	
V3	Õ: Šokolaadikreemikook. Ja sina (ei saa oma mõtet lõpetada).	komm
	L1: Näe pagar	
	Õ: Pagar on see, jah. Tal on pagari müts peas ja tema teeb kooki. Sina tegid ka ükskord šokolaadi kooki, sa rääkisid. Kas samasugune oli see šokolaadikook?	komm K2
	L2: Peaaegu, aga valget ei olnud.	
V3	Õ: Valget ei olnud, sul oli üleni šokolaadine.	komm
31.56	Õ: Vot, selline oli see raamat. Aga mis sa siit raamatust kuulsid?	komm K3
	L1: kuidas printsessil ei olnud endal prille.	
	L3: ja kuidas tal oli prille	
	Õ: Ja mis sina nägid siin?	K3
	L2: Ta ei pannudki enam vaasi pähe	
	Õ: Ei pannudki enam lillevaasi pähe.	komm
	L2: Pani krooni.	
	Õ: Pani krooni pähe.	komm
	L3: Ja ta enam ei pannud näokreemi hambaharja peale vaid pani hambapastat.	
32.36	L2: Ja peseb nägu näokreemiga	
	L3: Ja peseb hambaid hambapastaga	

Lisa 4. Kodeerimise juhis

Hinnatav parameeter	Kirjeldus	Hindamisühik
Lugemispaus (P)	Teadlik, lühike vaikusehetk (ca 3-5 sekundit) ettelugemise ajal, mille jooksul täiskasvanu ei ütle midagi, oodates lapse panust vestlusesse.	Lugemispauside arv
Dialoogide keskmine pikkus	Loendatakse määratud ajavahemikus esinevad dialoogid (dialoogide arv). Dialoog on lugemise ajal õpetaja ja laste vahel tekkiv vestlus. Dialoogi võib alata nii laps kui õpetaja. Õpetaja voorud peavad lähtuma lapse repliikidest. Dialoog lõpeb, kui õpetaja muudab teemat ja lapsed sellega kaasa ei tule või kui õpetaja jätkab raamatu ettelugemist. Igas dialoogis loetakse kokku vestlusvoorude arv (V) <u>Näide (V8)</u> Õ: Kas hiired tahtsid ka talve vaadata? L: Jaa Õ: Jaa, aga ei olnud talve. Lund ei ole. Näed sa lund siin? L: Ei Õ: Mhmm, novot. L: Lumi läks ära. Õ: Lumi läks ära jah. L: Lumi sulas ära, sest vihma sajas. Õ: Väga õige, vihma sadas.	Voorude keskmine arv mõõdetud ajavahemikus esinevate dialoogides Dialoogi keskmine pikkus = $V...+V...+V... / \text{dialoogide arv}$
Kommentaari (Komm)	Täiskasvanu kommenteerib (st nimetab või kasutab lausungit) lapse tajuväljas/tähelepanu keskpunktis olevat tegevust/objekti või lapse vastust (kordab, täiendab, parandab). Kommentaar on teemakohane. Õpetaja kommenteerib lapse tajuväljas olevat tegevust Õ: Karu tegi ettepaneku minna põhjamaale. Vaatame mis saab edasi. Õpetaja kordab ja täiendab lapse öeldut Õ: Ja õhus hõljus suitsulõhna. Huvitav, miks see suitsu lõhn siin oli? L: Põhjamaal tuleb jõuluvana korstnast. Õ: Jõuluvana korstnast tuleb suitsu lõhna. Täitsa võimalik. Vaatame, mis juhtub ja kust see suitsu lõhn tuli. Vaatame, kas tuleb korstnast. L: Näe siit tuleb. Õ: See ongi see kust tuleb suitsu lõhn siin.	Kommentaari arv

	Täiskasvanu lähtub lapse vastusest, annab lapsele puuduvat informatsiooni. <i>L: Karu astus talle peale</i> <i>Õ: Vaata, ta arvas, et see on kivi vist.</i> Õpetaja esitab küsimuse, millele laps vastata ei oska ja siis vastab sellele ise. <i>Õ: Aga mis asi on karu koon?</i> <i>L: ... (laps ei vasta)</i> <i>Õ: Karu nina.</i>	
Vestlust peatav küsimus (K1)	Küsimused, mille eesmärk on kontrollida laste olemasolevaid teadmisi, mis ei ole otseselt vajalikud teksti sisu mõistmiseks (ei anna teksti mõistmisele midagi juurde) ega soodusta dialoogi; testivad ja survestavad küsimused (nt küsimused värvide, loomade nimetuste kohta jne). Küsimused, mis lähtuvad õpetaja huvist ja ei arvesta laste vastuseid ja/või laste tähelepanu keskpunktis olevat teemat <i>Õ: Aga kes tema on? (osutab pildil rebasele),</i> <i>Aga kes tema on? (osutab pildil jänesele)</i> Laste jaoks liiga rasked küsimused, millele lapsed vastata ei oska <i>Õ: Mis tähendab vingatas?</i> Tähelepanu suunav küsimus, mille vastus ei anna teksti mõistmisele midagi juurde <i>Õ: Kus (siin pildil) orav on?</i>	Küsimuste arv
Lühivastust eeldav küsimus (K2)	Küsimus, mis eeldab lühikest, näiteks jah/ei või ühesõnalist vastust. Selle eesmärk on kontrollida, kuidas laps teksti/pildi mõistab ja suunata tunnetusprotsesse (tähelepanu ja mälu). Küsimus on esitatud teksti/pildi sisu kohta. Küsimus, mis kontrollib eelnevast jutust arusaamist <i>Õ: Kus on lund ja jääd?</i> Küsimus, mis kontrollib pildil oleva tegevuse mõistmist <i>Õ: Mis see karu siin teeb?</i> Õpetaja esitab lause alguse ja laseb lapsel selle lõpetada <i>Õ: Tal on siin palju....</i> <i>L: Lilli</i>	Küsimuste arv
Vestlust edasiviiv küsimus (K3)	Küsimus, mis suunab last vastama pikemalt kui sõna või paariga: suunab arutlema, meenutama, ennustama ja seostama lugu oma kogemustega. Küsimused on seotud laste huvi ja tähelepanu fookusega ja/või lähtuvad lapse öeldust; eeldavad tuletamist ja järeldamist.	Küsimuste arv

	Küsimus, mis paneb lapse arutlema Õ: <i>Miks siil tahtis Põhjamaale kaasa tulla?</i> L: <i>Ta tahtis talveund magada.</i> Õ: <i>Miks karu oli kurb/nukker?</i> L: <i>Ta tahtis kala püüda. Aga ei saanud.</i> Küsimus, mis paneb lapse ennustama Õ: <i>Mis sa arvad, et edasi võis juhtuda?</i> L: <i>Äkki nad jõudsid Põhjamaale.</i> Küsimus, mis seostab loetu lapse kogemusega Õ: <i>Kas teie olete lund näinud?</i> L: <i>Ja üks päev ja öö ja siis sulas jälle lumi ära.</i> <i>Ja siis polnudki rohkem lund.</i> Õ: <i>Ja meil ka praegu lund ei ole ja nendel ka</i> <i>siin lund ei ole.</i> Küsimus, mis ajendab meenutama (pärast raamatu lugemist) Õ: <i>Mida nad siis tegid, kui nad lõpuks</i> <i>Põhjamaale kohale jõudsid?</i> L: <i>Nad tegid peo. Ja karu püüdis kala.</i>	
Kommentaaride ja küsimuste suhtarv	Arvutatakse välja kommentaaride ja küsimuste koguarvu suhtena.	Kommentaaride koguarvu ja küsimuste koguarvu jagatis

Lisa 5. Intervjuu küsimused

Intervjuu

Nimi:

Staaž:

Haridustase:

Küsimused ühisest koolitusest

Koolitusel rääkisime teile erivajadustega laste eripäradest lugemise kontekstis, dialoogilise lugemise üldpõhimõtetest ja ka laste kaasamise võimalustest, näiteks pausi pidamisest, dialoogi jätkamisest ning erinevatest küsimuste tüüpidest.

- 1) Millised koolituse osad olid Teie jaoks kõige kasulikumad? Miks just see osa Teile kõige olulisem oli?
- 2) Millisest koolituse osast oli raskem aru saada?
- 3) Mis toetas sind kõige paremini dialoogilise lugemise tehnikatest arusaamisel, kas näited, praktilised ülesanded, näidisvideod või midagi muud?

Küsimused individuaalsest juhendamisest

- 4) Mida andis individuaalne juhendamine sulle juurde, et saaksid dialoogilise lugemise võtteid paremini rakendada?
- 5) Palun too konkreetne näide sellest, kuidas juhendamine sind aitas.
- 6) Kas ja kuidas muutusid Teie oskused ettelugemisel pärast individuaalset juhendamist?
- 7) Kuidas mõjutas individuaalse juhendamise ajal oma video analüüsimine teie õppimist või eneseteadvust õpetajana?

Küsimused dialoogilise lugemise rakendamisest

- 8) Milline oli teie varasem kogemus dialoogilise lugemisega enne koolitust?

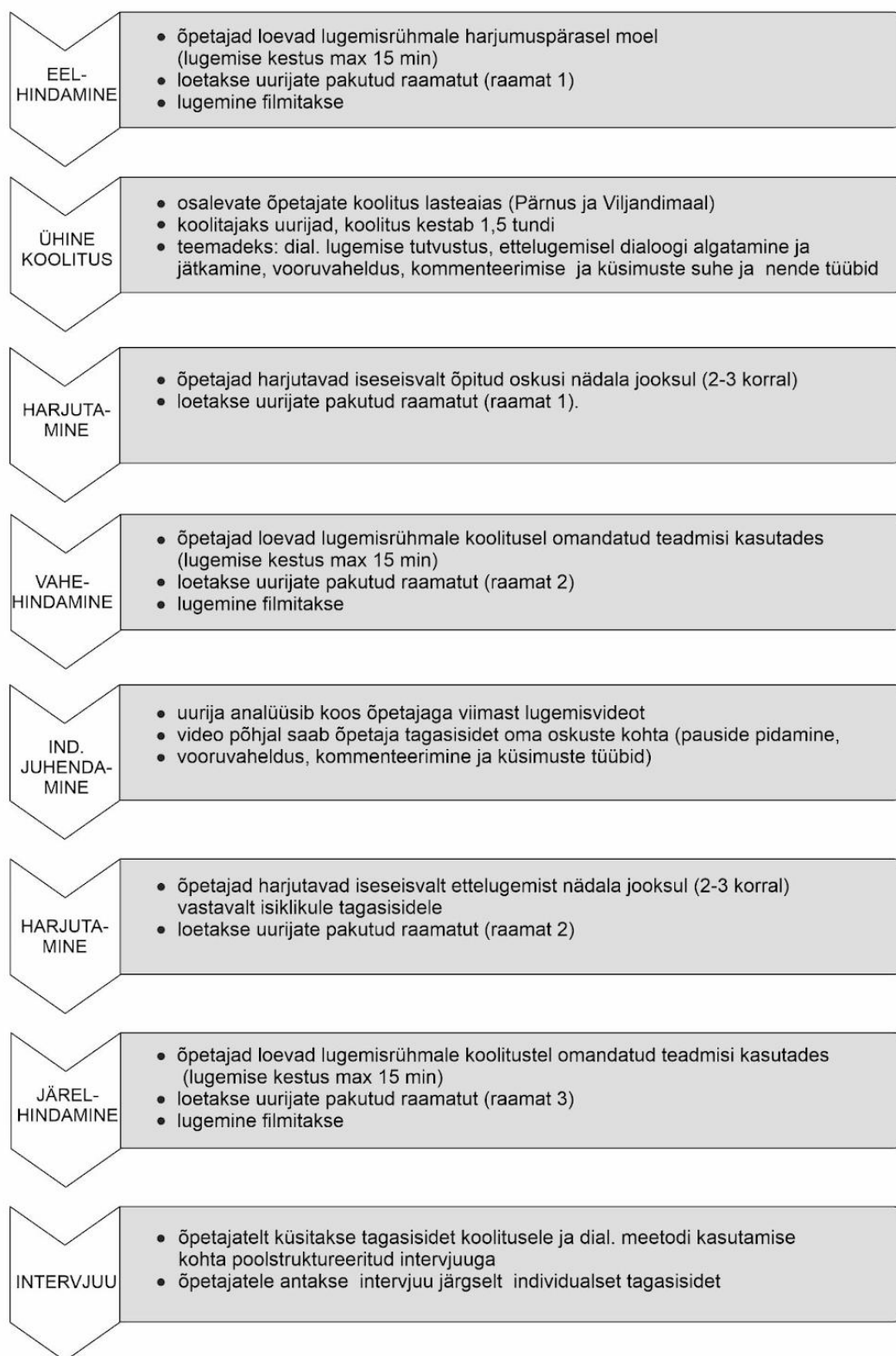
- 9) Kuidas Te kirjeldaksite oma ettelugemise kogemusi dialoogilise lugemise põhimõtteid järgides? Milliseid teadmisi oli lihtne rakendada lastega töös ja milliseid raske?
- 10) Rääkisime koolitusel erinevatest tehnikatest mida lugemisel rakendada- pausidest, lapse kõne kordamisest ja laiendamisest, kommenteerimistest, vestlust jätkavatest küsimustest. Milliseid tehnikaid kasutasid kõige sagedamini? Miks?
- 11) Milliseid võtteid oli kõige keerulisem kasutada? Miks?
- 12) Kuidas lapsed reageerisid dialoogilise lugemise kasutamisele? Kas märkasid midagi üllatavat?
- 13) Kas ja kuidas muutus Teie ettevalmistus lugemistundideks pärast dialoogilise lugemise põhimõtete kasutuselevõttu?
- 14) Millist tuge või lähenemist oleksite veel vajanud, et dialoogilist lugemist paremini kasutada?
- 15) Kui peaksite nüüd hindama dialoogilise lugemise mõju oma õpetamistööle, siis mida tooksite kõige olulisemana esile?

Lisa 6. Väljavõtte uurijapäevikust

Aeg	Tegevus	Märkused/kirjeldus	Tegevuskava edasiseks
30.11	Nõusolekuvormide koostamine	Vaatasin üle Reena koostatud nõusolekuvormid lapsevanemale ja LA õpetajale, tegin oma parandused ja täiendused.	Saata nõusolekuvormid ülevaatamiseks juhendajatele.
07.12-09.12	Nõusolekuvormide parandamine	Vastavalt Liisi märkustele paranduste sisseviimine, tegin LA õpetaja vormi ja Reena LV vormi.	Saata nõusolekuvormid ülevaatamiseks juhendajatele.
8.12	Viljandi linnaraamatukogu lasteosakonnas	Leppisin töötajaga aja kokku, et saan temaga konsulteerida raamatute valiku osas. Valisin välja 14 raamatut.	Arutada Reenaga raamatute sobivuse üle ja küsida juhendajate arvamust.
8.12	Ajagraafiku koostamine	Esmase uuringu ajagraafiku koostamine Google Calendar'is.	Arutada Reenaga ajagraafiku sobivuse üle, ajagraafik lisatud ka lingile.
9.12	Nõusolekuvormide vormistamine ja väljaprintimine	+ Allkirjastamine minu poolt.	Anda nõusolekuvormid üle LA õpetajatele ja anda nende kätte ka LV vormid, et nad neile allkirjad koguks.
11.12	Raamatute väljaalimine	Valida Reenaga 3 raamatut välja, eelvalikus 14 raamatut.	Küsida juhendajate arvamust, anda esimene raamat õpetajatele üle.
18.12	Õpetajate filmimine	Nõusolekuvormide ülevaatamine ja enda kätte võtmine.	Jagada videosid uuringu meeskonnale.
15.12-22.12	Koolitusmaterjalide kokkupanek	Esmaste koolitusmaterjalide kokkupanek.	Jagada koolitusmaterjale juhendajatega. Arutada, missugused videod tuleks koolituse juurde salvestada.
23.12	Kohtumine juhendajatega Zoomis	Arutelu edasise osas, kuidas koolitus- ja videomaterjali koostada.	Defineeri avatud ja suletud küsimused, märgenda videod, tee koolitusmaterjalid ümber.

25.12, 27.12-29.12	Koolitusmaterjalide koostamine, õpetajate videote märgendamine, LV (video) nõusolekuvormi koostamine		
30.12	Kohtumine juhendajatega Zoomis		Teha parandused slaidides ja koostada märgendamise fail.
30.12	Videote märgendamise fail	Arutelu Reenaga, panime esimese videote märgendamise faili kokku ja lisasime näited.	Saata fail juhendajatele ja küsida tagasisidet. Valmistuda näidisvideo lugemistunniks.
31.12	Näidisvideo salvestamine	Näidisvideo salvestamine minu kodus selleks ettevalmistatud ruumis.	Küsida tagasiside juhendajatelt näidisvideo kohta.
2.01	Märgendamise faili parandused ja slaidide ülevaatamine	Vaatasime Reenaga koos kommentaarid üle ja tegime parandused. Vaatasime koos koolitusslaidid üle, jagasime viimased slaidid ära, mida täiendada.	Lõpetada slaidid. Lõigata IRISes videod parajaks, et saaks neid koolitusel näidata
3.01-4.01	Slaidide ülevaatamine	Koolituseks valmistumine.	
5.01	Juhendajatega Zoom, näidisvideote lõikamine	Paranduste tegemine slaididesse, koolituseks valmistumine.	Vastavalt juhendajate tagasisidele viimased parandused slaididesse.
6.01 ja 09.01	Õpetajate koolitus Pärnus ja Vastemõisas		Reflekteerida koolitust, edasine kava juhendajatega läbi arutada.
21.01 ja 23.01	II filmimine		Analüüsida videosid.
23.01-26.01	Videote analüüs	Transkribeerimine ja analüüs.	Valmistumine õpetajate individuaalseks juhendamiseks.

Lisa 7 Sekkumisuuringu etappide skeem



Lisa 8 Uuringusse valitud raamatud

	Pealkiri	Autor(id)	Aasta	Kirjastus
Raamat 1	Karu ja rebane teel Põhjamaale	Ulla Sainio	2019	Elust Enesest
Raamat 2	Kuninganna Karoliina prillid	Kristiina Kass	2023	Päike ja Pilv
Raamat 3	Kiri	Irene Verdu, Veronica Aranda	2023	Tammeraamat

Lisa 9. Lapsevanema nõusolekuvorm (koolitusvideos osalevad lapsed)

Lugupeetud lapsevanem!

Kutsume Teid osalema magistritöö käigus läbiviidavas uuringus “Dialoogilise lugemise õpetamine lasteaiaõpetajatele: sekkumisuuring.” Uuringu eesmärgiks on katsetada dialoogilise lugemise koolituse ja individuaalse juhendamise mõju õpetaja oskustele lastele raamatuid ette lugeda. Uuringut ja koolitusi viivad läbi Tartu Ülikooli logopeedia II aasta magistrandid Reena Adamsoo ja Diana Purga ning neid juhendavad õppejõud Marika Padrik ja Liis Themmas.

Uuring keskendub lasteaiaõpetajatele ja nende oskustele. Uuringus osalevad 5 lasteaiaõpetajat Pärnu- ja Viljandimaalt, kes läbivad uuringu käigus ca 1,5-tunnise dialoogilise lugemise koolituse ning individuaalse juhendamise. Pakume uuringus osalevatele õpetajatele teadmisi ja individuaalset juhendamist dialoogilise lugemise meetodi rakendamisel. Teadlased on tõestanud selle meetodi mõju lapse suulise väljendusoskuse ja kõne mõistmise arengule.

Uuringu käigus ei hinnata Teie last ega tema võimeid. Lapse roll uuringus on võtta osa u 15 minutit kestvast lugemistunnist, kus ta kuulab uurija ettelugemist ning suhtleb lugemise ajal temaga. Ettelugemine salvestatakse ja videot kasutatakse õpetajate koolitusel näidisvideona. Andes loa enda lapsel selles uuringus osaleda:

- 1) aitate kaasa õpetajate koolitusmaterjalide koostamisele, mis võimaldavad teoreetilist osa paremini näitlikustada;
- 2) kergendate logopeedide tööd, võimaldades neil õppida paremini juhendama lasteaiaõpetajaid laste keeleliste oskuste arendamisel.

Et meil oleks võimalik koos õpetajatega analüüsida uurija ja laste omavahelist suhtlust ettelugemise ajal, filmime uuringu ajal lugemistundi. Filmimine toimub mobiiltelefoniga IRIS Connect keskkonnas ja film salvestatakse otse samasse keskkonda. Video ei salvestu uurija mobiiltelefonile. IRIS Connect on spetsiaalne keskkond (www.irisconnect.com), mis võimaldab uuringuid filmida ja salvestada. IRIS Connect keskkond on tunnistatud turvaliseks Tartu Ülikooli poolt ja kõik privaatsuse kaitse nõuded põhinevad Euroopa Liidu üldistel andmekaitse juhistel (GDPR). IRIS Connect keskkonnas olevad videod on kaitstud personaalse kasutajatunnuse ja salasõnaga. Videotele on juurdepääs vaid uuringu meeskonna liikmetel ning neid näidatakse koolituse raames viiele lasteaiaõpetajale. Videosid ei saa alla laadida ega levitada.

Teie nime, teie lapse nime ega isikuandmeid töös ei kasutata. Paberkandjal allkirjastatud nõusolekuvorme säilitatakse Tartu Ülikoolis, Jakobi 5 õppehoones kuni 30.07.2027. Videosid säilitatakse IRIS Connect keskkonnas kuni 30.07.2027.

Kui soovite uurimuse kohta midagi küsida, võtke julgelt ühendust Diana Purgaga (e-mail diana.purga@ut.ee), Reena Adamsooga (e-mail reena.aadamsoo@ut.ee) või Marika Padrikuga (e-mail marika.padrik@ut.ee).

Lugupidamisega,

Marika Padrik, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut, kaasprofessor

Liis Themas, Tartu Ülikool, psühholoogia instituut, nooremteadur

Reena Adamsoo, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut, üliõpilane

Diana Purga, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut, üliõpilane

Kui olete valmis uurimuses osalema, kinnitage oma nõusolekut allkirjaga.

Mind on uurimusest informeeritud. Olen teadlik läbiviidava uurimistöö eesmärgist ja metoodikast.

Tean, et uuringu käigus tekkivate küsimuste kohta annab mulle täiendavat informatsiooni

Lapsevanema nimi

Kuupäev

Allkiri

Urija nimi

Kuupäev

Allkiri

Lisa 10. Ühise koolituse ülesehitus ja sisu

Koolituse alateemad	Õpiväljund	Kirjeldus	Vahendid
Sissejuhatus/ülevaade teemast	Õp teab, et ettelugemine on hea viis laste kõne arendamiseks.	Arutelu, miks lastele raamatuid ette lugeda.	Slaidid
Keeleliselt nõrgemate laste eripärad	Õp teab, et kõik lapsed ei ole keeleliselt samasuguse arenguga ning oskab nimetada mõne lapse võimaliku raskuse ja pakkuda selle ületamiseks lahendusi.	Arutelu, kuidas saab õpetaja keeleliselt nõrgemaid lapsi aidata.	Slaidid Tööleht
Erinevad lugemisviisid	Õp teab, et ettelugemine saab toimuda erinevatel viisidel, sh dialoogiliselt	Teoreetiline ülevaade. Mõttepaus eneserefleksiooniks, kuidas mina tavaliselt loen.	Slaidid
Dialoogilise lugemise üldised põhimõtted	Õp teab, millised raamatud sobivad kõige paremini DL-i läbiviimiseks. Õp oskab nimetada mõnda DL-i põhimõtet ja märkab nende põhimõtete vastu eksimisi näidisvideos	DL-i põhimõtete tutvustus.* Arutelu, miks mõni raamat sobib paremini kui teine. Õppevideost DL-i põhimõtete järgimise leidmine ja arutelu, kes mida märkas.	Slaidid; näidisraamatud; sõnalipikud keeruliste sõnade seletamise harjutamiseks; tööleht video analüüsiks
Laste kaasamise võimalused: pauside tegemine	Õp teab, miks on teadliku pausi tegemine lugemise ajal oluline.	Arutelu näidisvideo üle.	Slaidid Näidisvideo
Laste kaasamise võimalused: vestluse jätkamine	Õpetaja teab erinevaid võimalusi, kuidas vestlust jätkata (ütluse kordamine ja laiendamine, kommenteerimine, küsimuste küsimine)	Arutelu näidisvideo üle.	Slaidid Näidisvideo
Erinevad küsimuse tüübid	Õpetaja tunneb ära ebavajalikud küsimused ja pakub nende asemel kommentaare.	Arutelu näidisvideo üle.	Slaidid Tööleht Näidisvideo

*Põhimõtete tutvustus, mida enne lugemist rakendada – väike lugemisrühm, raamatu valik, raamatu sisuga tutvumine, laste jaoks võõraste sõnade selgitamine.

Põhimõtete tutvustus, mida lugemise ajal rakendada – laps näeb raamatu pilte, silmside lapsega, igale lapsele sõna andmine, sama raamatu mitu korda lugemine.

Põhimõtete tutvustus, kuidas lugeda – aeglane tempo, erinev intonatsioon, žestid, näoilmed, teksti ei pea sõna-sõnalt maha lugema.

Lisa 11. Õpetajate individuaalse juhendamise kava

Etapp	Väljund	Kirjeldus
Sissejuhatus	Õpetaja tunneb ennast turvaliselt ja mõistab, et kohtumise eesmärk on oskuste parandamine, mitte tema oskuste kritiseerimine.	Õp tänamine ja kohtumise eesmärgi tutvustus - leida ettelugemisel need aspektid, mis on juba hästi ja samas leida ka need kohad, mida saab veel paremaks muuta.
Õpetaja eneseanalüüs	Õpetaja toob välja, mis oli meeles koolitusest ja mida ta püüdis rakendada ettelugemisel. Õpetaja nimetab neid aspekte, mis tal veel ei õnnestunud.	Küsimuste abil õpetaja refleksiooni toetamine. • Mis koolitusest oli meeles ja mida proovis rakendada? • Mis sul enda arvates hästi välja tuli? • Kus tundsid, et ei olnud veel päris kindel mida ja kuidas teha?
Õp tugevuste esiletõstmine	Õpetaja teadvustab, mis õnnestub tal ettelugemisel hästi, tuginedes õpitud DL-i ja Hanen-meetoditele.	Õpetaja ettelugemisvideost 4-5 positiivse näite vaatamine ja ühine analüüs.
Arengukohtade väljatoomine	Õpetaja teadvustab, millised on tema arengukohad, tuginedes õpitud DL-i ja Hanen-meetoditele.	Õpetaja ettelugemisvideost 3 arengukoha väljatoomine ja ühine analüüs
Eesmärgi seadmine ja kokkuvõte	Õpetaja oskab tuua välja aspektid, millele tahab keskenduda järgmisel ettelugemisel.	Kokkuvõte. Millele õpetaja ise sooviks keskenduda järgmisel lugemiskorral? Õpetaja tugevuste rõhutamine ja julgustamine katsetama järgmisel lugemiskorral.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Diana Purga ja Reena Adamsoo,

1. Anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose „Dialogilise lugemise õpetamine lasteaiaõpetajatele: sekkumisuuring“, mille vastutav juhendaja on Marika Padrik ja juhendaja Liis Themas, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Anname 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 autoritele viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autoritele.
4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku me teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Diana Purga, Reena Adamsoo

19.05.2026