

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Narva kolledž
Õppekava “Keeleõpetaja mitmekeelses koolis”

Maaria Alamets, Cristella Jürgens, Tiia Tilga

Magistritöö

**EESTI KEELE KUI TEISE KEELE ÕPPEVARA
RÄÄKIMISÜLESANNETE HINDAMISJUHEND 1. KOOLIASTMELE**

Juhendaja: Anna Golubeva, PhD

Narva 2026

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Maaria Alamets, Cristella Jürgens ja Tiia Tilga,

1. Anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose (lõputöö pealkiri), mille juhendaja on Anna Golubeva, 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 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku me teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Maaria Alamets, Cristella Jürgens, Tiia Tilga

23.03.2026

KINNITUS

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

Allkirjastatud digitaalselt

RESÜMEE

Käesoleva magistritöö teema on “Eesti keele kui teise keele õppevara rääkimisülesannete hindamisjuhend 1. kooliastmele”. Töö koosneb neljast peatükist. Esimeses peatükis käsitletakse rääkimisoskuse arendamise teoreetilisi aluseid ning rääkimisoskust toetavaid tunnuseid. Teises peatükis tutvustatakse uuringu metoodikat ja läbiviimist. Kolmandas peatükis esitatakse uurimistulemused ja nende analüüs. Neljandas peatükis esitatakse järeldused ja arutletakse saadud tulemuste tähenduse üle.

Töö eesmärk oli koostada hindamisjuhend, mille abil hinnata, mil määral toetavad esimeses kooliastmes eesti keele kui teise keele õppes kasutatava õppevara rääkimisülesanded õppijate rääkimisoskuse arengut. Eesmärgi saavutamiseks viidi läbi kombineeritud uuring, mis koosnes kvalitatiivsetest ja kvantitatiivsetest meetoditest. Valimi moodustasid kuue kooli õpetajad, kes õpetavad eesti keelt teise keelena esimese kooliastme õpilastele. Tagasiside saadi 13 õpetajalt, kellest üheksa osales fookusgrupi intervjuus.

Uurimistulemustest selgus, et õpetajate kasutatav õppevara on mitmekesine ning rääkimisoskuse arendamine ei ole kõigis õppematerjalides süsteemselt toetatud. Samuti ilmnes, et õpetajad peavad oluliseks õppijakeskseid ja suhtluspõhiseid ülesandeid, kuid olemasolev õppevara ei paku alati piisavalt võimalusi aktiivseks suuliseks keelekasutuseks.

Uuringu tulemusena loodud hindamisjuhend osutus õpetajate hinnangul arusaadavaks ja praktiliselt kasutatavaks vahendiks. See toetab õppevara analüüsimist ning aitab teadlikumalt hinnata rääkimisülesannete sobivust rääkimisoskuse arendamiseks. Hindamisjuhendit on võimalik kasutada nii uurimistöös kui ka õpetajate igapäevases töös õppevara valimisel ja kohandamisel.

SUMMARY

This master's thesis is entitled "Evaluation Guidance for Speaking Tasks in Estonian as a Second Language Study Materials at the Primary School Level." The thesis consists of four chapters. The first chapter presents the theoretical foundations of speaking skill development and outlines the characteristics of study materials that support speaking. The second chapter describes the research design and methodology. The third chapter reports and analyses the research findings, while the fourth chapter presents the conclusions and discusses the implications of the results.

The aim of the study was to develop the evaluation guidance framework to be applied to assess speaking tasks in study materials for Estonian as a second language used in primary school. The guidance aims to evaluate the extent to which the tasks support the development of learners' speaking skills. A mixed-methods approach was employed to answer the research questions of the study. The sample consisted of teachers from six schools who teach Estonian as a second language to primary school pupils. The data were obtained through the online survey and a focus group interview. 13 teachers took part in the survey with nine of them also taking part in the interview. The findings indicate that the study materials used by teachers are diverse; however, the support for the systematic development of speaking skills varies across the materials. The teachers emphasised the importance of learner-centred and communication-based tasks, yet the existing study materials do not consistently provide sufficient opportunities for the active use of the oral language.

The teachers considered the evaluation guidance developed in this study to be clear and practically applicable. It supports the systematic analysis of study materials and facilitates more informed judgements about the suitability of tasks for developing speaking skills. The guidance can be used both in research contexts and in teachers' everyday practice when selecting and adapting learning materials.

SISUKORD

SISSEJUHATUS	7
1. RÄÄKIMISOSKUSE ARENDAMINE.....	10
1.1 Varajane keeleõpe esimeses kooliastmes.....	10
1.2 Rääkimisoskus keeleõppes	12
1.3 Rääkimisoskust arendav õppevara.....	14
1.3.1 Õppevara kvaliteet ja sobivus õppijale.....	15
1.3.2 Suulise keelekasutuse võimalused õppevaras	16
1.3.3 Rääkimisoskuse arendamise järjepidevus	17
1.3.4 Rääkimisülesannete ülesehitus ja keeleline tugi	17
1.3.5 Õppijakesksete rääkimisülesannete tüübid.....	18
2. UURIMISTÖÖ METOODIKA JA VALIMI KIRJELDUS	20
2.1 Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused.....	20
2.2 Uurimistöö meetod	21
2.3 Uuringu valim	22
2.4 Andmete kogumise meetod.....	23
2.5 Uurimuse läbiviimine	24
2.6 Tulemuste analüüsimeetod	25
3. UURIMISTULEMUSED JA ANALÜÜS	27
3.1 Õppevara, mis toetab eesti keelest erineva kodukeelega õppijate rääkimisoskuse arengut	29
3.2 Olemasolevate 1. kooliastme õppematerjalide roll rääkimisoskuse arendamisel.....	33
3.3 Hindamisjuhendi kasutatavus, rakendatavus ja arendusettepanekud õpetajate hinnangul	35
3.4 Hindamisjuhendi rakendatavuse hinnangud	42
3.5 Õppevara rääkimisülesannete analüüs hindamisjuhendi alusel	43
4. JÄRELDUSED JA ARUTELU	46
KOKKUVÕTE	48
KASUTATUD ALLIKAD	50
LISAD	58
Lisa 1. Fookusgrupi intervjuu küsimused.....	58
Lisa 2. Nõusoleku vorm.....	60
Lisa 3. Hindamisjuhend	62

Lisa 4 Lõik transkriptsioonist	71
--------------------------------------	----

SISSEJUHATUS

Eesti keele arengukava 2021–2035 eesmärk on tagada eesti keele säilimine ja toimimine esmase keelena kõigis eluvaldkondades. Samal ajal soovitakse kindlustada igaühele võimalus keelt kasutada ning väärtustada mitmekeelsust (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021). Eestikeelsele õppele ülemineku tegevuskava rõhutab võrdsete haridusvõimaluste loomist ning õppijate lõimumise toetamist Eesti ühiskonda (Haridus- ja Teadusministeerium, 2026).

Rääkimisoskus on keele omandamisel keskne osaoskus, mis võimaldab õppijal end suuliselt väljendada ja suhtluses osaleda. Selle arendamine toetab õppijate enesekindluse ja suhtluspädevuse kujunemist (Masuram & Sripada, 2020; Kitsnik & Mikk, 2021). Samas võib suuline eneseväljendus tekitada ebakindlust ning hirmu vigade tegemise ees (Kitsnik & Mikk, 2021). Kui õppijal on piiratud võimalused keelt kasutada, võib see pidurdada keeleoskuse arengut (Kaldur *et al.*, 2021). Sellest tulenevalt on oluline pakkuda õppijatele regulaarseid ja tähenduslikke suhtlussituatsioone.

Alates 2024/2025. õppeaastast toimub Eestis järk-järguline üleminek eestikeelsele õppele (Haridus- ja Teadusministeerium, 2026). See suurendab vajadust toetada eesti keelest erineva kodukeelega õppijate keeleoskust juba esimeses kooliastmes. Teise keele omandamist toetab aktiivne keelekasutus tähenduslikes olukordades, mis aitab vähendada suhtlemisega seotud ebakindlust ja toetab keeleoskuse arengut (Kitsnik, 2019). Euroopa keeleoskustasemete raamistik käsitleb õppijaid keelekasutajate ja sotsiaalsete toimijatena ning rõhutab keele eesmärgipärast kasutamist reaalses suhtluses (Council of Europe, 2020). Seetõttu on keeleõppes oluline luua õppijakeskseid ja elulisi suhtlusolukordi (Kingisepp & Sõrmus, 2000).

Eesti keeleseisundi uuring näitab, et hariduses esineb probleeme õpetajate ettevalmistuse, õppematerjalide ja metoodilise toe osas. Samas rõhutatakse vajadust alustada eesti keele kui teise keele õpet varakult ning pakkuda õppijatele süsteemset tuge juba õpingute alguses (Lukk *et al.*, 2017). Õpetajate hinnangul on olemasolevad materjalid sageli liiga lugemis- ja sõnavarakesksed ega toeta piisavalt eri osaoskuste tasakaalustatud arengut. Lisaks kohandavad õpetajad õppematerjale sageli ise, et need vastaksid paremini õppijate vajadustele ja toetaksid aktiivset keelekasutust (Nemeržitski & Tsarjova, 2024). Erika

Koppeli (2018) toob välja, et õppematerjal peaks olema kaasahaarav, nüüdisaegne ja toetama rääkimisoskuse arengut.

Eesti Keele Instituudi keeleportaali tööriistad toetavad õppematerjalide loomist, kuid keskenduvad peamiselt sõnavarale ja grammatikale, mistõttu jääb rääkimisoskuse arendamine tahaplaanile (Kallas *et al.*, 2021). Sarnasele probleemile viitab ka keeleseisundi uuring, mille kohaselt ei vasta õppevara sageli õppijate taustale, keeleoskusele, vajadustele, motivatsioonile ega vanusele (Lukk *et al.*, 2017).

Seetõttu on oluline hinnata, mil määral toetab olemasolev õppevara õppijate rääkimisoskuse arengut. Samuti tuleb välja selgitada, kas keeleõppes kasutatav õppevara lähtub varasemates käsitlustes rõhutatud põhimõtetest. Nende kohaselt peaks õppevara olema õppijakeskne ja eluline, toetama aktiivset ja kommunikatiivset keelekasutust ning olema õppijale jõukohane ja arendav (Kitsnik, 2018a).

Kuigi varasemad uuringud ja artiklid (Kallas *et al.*, 2021; Koppel, 2018; Nemeržitski & Tsarjova, 2024) rõhutavad rääkimisoskuse arendamise olulisust ning sellele suunatud õppematerjalide vajadust, puuduvad selged juhised või hindamiskriteeriumid. Seetõttu ei ole võimalik üheselt hinnata, mil määral toetavad õppevara rääkimisülesanded õppijate rääkimisoskuse arengut.

Eeltoodust tulenevalt seisneb uurimisprobleem selles, et esimeses kooliastmes kasutatav eesti keele kui teise keele õppevara ei toeta piisavalt süsteemselt õppijate rääkimisoskuse arengut. Selle hindamiseks puuduvad ühtsed kriteeriumid. Sellest lähtuvalt on vajalik koostada hindamisjuhend, mis võimaldab õppevara rääkimisülesandeid järjepidevalt analüüsida ja hinnata nende sobivust rääkimisoskuse arendamiseks.

Magistritöö eesmärk on koostada hindamisjuhend, mille abil hinnata, mil määral toetavad esimeses kooliastmes eesti keele kui teise keele õppes kasutatava õppevara rääkimisülesanded õppijate rääkimisoskuse arengut.

Eesmärgi saavutamiseks sõnastati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas iseloomustada õppevara, mis toetab eesti keelest erineva kodukeelega õppijate rääkimisoskuse arendamist?
2. Kuidas toetavad olemasolevad 1. kooliastme õppematerjalid eesti keelest erineva kodukeelega õppijate rääkimisoskuse arengut?

3. Kuidas hindavad õpetajad koostatud hindamisjuhendi rakendatavust õppevara hindamisel eesti keelest erineva kodukeelega õppijate rääkimisoskuse arendamisel?

Magistritöö koosneb neljast peatükist. Esimeses peatükis antakse teoreetiline ülevaade rääkimisoskuse arendamisest, sealhulgas varajasest keeleõppes 1. kooliastmes, rääkimisoskuse olulisusest keeleõppes, keeleõppes kasutatavast rääkimisoskust arendavast õppevarast ning tuuakse välja, missugused on hea õppevara tunnused.

Teises ehk töö empiirilise osa peatükis käsitletakse uurimuse eesmärki, uurimisküsimusi, valimit, meetodikat, uurimisprotseduuri ja andmetöötlusmeetodit.

Kolmandas peatükis esitatakse uurimistöö tulemused ning analüüsitakse saadud tulemusi.

Neljandas peatükis esitatakse analüüsi tulemuste põhjal järeldused ning arutletakse saadud tulemuste tähenduste ja seoste üle.

Käesolev magistritöö valmis kolme autori koostöös, mis võimaldas laiendada analüüsi ulatust. Iga autor keskendus ühe esimese kooliastme klassi (1.-3. klass) õppevara analüüsimisele, rakendades koostatud hindamisjuhendit. Selline tööjaotus suurendas analüüsi mahtu ja mitmekesisust ning võimaldas põhjalikumalt käsitleda.

Võtmesõnad: eesti keel teise keelena, rääkimisoskus, õppevara, hindamisjuhend, 1. kooliaste

1. RÄÄKIMISOSKUSE ARENDAMINE

Käesolevas peatükis käsitletakse varajast keeleõpet esimeses kooliastmes, rääkimisoskuse rolli keeleõppes ning tuuakse välja rääkimisoskust toetava õppevara tunnused. Peatükk loob teoreetilise aluse hindamisjuhendi koostamiseks.

1.1 Varajane keeleõpe esimeses kooliastmes

Põhikooli riikliku õppekava alusel kuuluvad esimesse kooliastmesse 1.-3. klassi õpilased ning õppe- ja kasvatustöös keskendutakse õppija mitmekülgse arengu toetamisele, sealhulgas suhtluspädevuse kujunemisele ja keeleoskuse arendamisele. Õppekava rõhutab eakohast arengut toetava, turvalise ja motiveeriva keskkonna loomist, kus õppija saab aktiivselt osaleda õppetegevustes ning arendada koostöö- ja eneseväljendusoskust (Põhikooli riiklik õppekava, 2025).

Euroopa hariduspoliitikas käsitletakse varajast keeleõpet protsessina, mille käigus lapsed puutuvad varases eas kokku rohkem kui ühe keelega ning arendavad keelelist teadlikkust ja suhtlusoskust. Varajane keeleõpe võib toimuda nii enne kohustuslikku koolihariduse algust kui ka varases koolieas ning selle eesmärk on toetada õppijate keelelist, kognitiivset ja sotsiaalset arengut ning kujundada positiivne hoiak keelte õppimise suhtes (European Commission, 2011).

Varajast keeleõpet peetakse soodsaks perioodiks võõrkeele omandamiseks, kuna selles vanuses on aju keele õppimiseks paindlikum ning varajane kokkupuude võõrkeelega võib soodustada loomulikuma häälde ja sujuvama keelekasutuse kujunemist (Ghasemi & Hashemi, 2011). Seejuures aitab varajane keeleõpe ka laste suhtlemis-, arusaamis- ja eneseväljendusoskuse arengut ning aitab kujundada positiivset suhtumist keelte õppimisse (European Commission, 2011; Bravo & Cisterna, 2020).

Eesti põhihariduse õppekorraldust Euroopa kontekstis kirjeldab Eurydice'i võrgustiku ülevaade, mille kohaselt põhineb õppimine ja õpetamine Eestis riiklikul õppekaval ning õppetöö korraldamisel arvestatakse õppijate individuaalseid eripärasid. Eurydice toob esile, et üldpädevuste kujunemine on põhihariduses oluline ning õpetamine peab olema õpilaskeskne ja toetama õppija aktiivset osalust õppeprotsessis (Eurydice, 2023). Selline lähenemine loob soodsa aluse ka keeleõppe toetamiseks esimeses kooliastmes.

Eesti keeleseisundi lühiuuringu (2017) kokkuvõttes on välja toodud, et ekspertide seas toetatakse üha enam seisukohta, mille kohaselt peaks eesti keele kui teise keele õpe algama juba alushariduses või esimeses kooliastmes (Lukk *et al.*, 2017). Varajast keeleõpet peetakse seejuures oluliseks, kuna see loob aluse õppijate keelelise valmisoleku kujunemisele ning toetab nende edasist õppimist.

Laste aju on alles kujunemisjärgus, nende mehaaniline mälu on hästi arenenud ning nad suudavad paremini tajuda häälikute omadusi ja neid teistest häälikutest eristada. Seetõttu on uute häälikusüsteemide omandamine selles vanuses loomulikum ja tulemuslikum, kui hilisemas eas (Kaivapalu & Martin, 2010). See loob soodsad eeldused ka suulise keeleoskuse kujunemiseks varajases keeleõppes.

Varajases keeleõppes on oluline pöörata tähelepanu suulise keeleoskuse arendamisele, kuna keeleõpe algab kuulamisest ja rääkimisest, mis loovad aluse edasiste keeleoskuste kujunemiseks (Aulik, 2005). Sellest võib järeldada, et kui laps ei suuda mõtet suuliselt väljendada, siis võib tal olla keerulisem seda ka lugeda või kirjalikult esitada. Seetõttu on keeleõppe algfaasis olulised suulised tegevused, mis arendavad kuulamis- ja rääkimisoskust ning toetavad laste keelelist arengut.

Esmase lugemis- ja kirjutamisoskuse omandamise kõrval on koolis toimetulekuks oluline ka suulise kõne mõistmine ja kasutamine. Rääkimisoskus eeldab piisavat sõnavara ning lausete moodustamise oskust. Suulise eneseväljenduse areng saab alguse varases lapseas ning selle puudujäägid võivad hiljem mõjutada õppija keelelist toimetulekut (Hallap & Padrik, 2008).

Kõnelemine lähtub soovist või vajadusest edastada kellelegi mingil eesmärgil teavet ning eeldab mõtete teadlikku korrastamist, lausete loogilist järjestamist ja omavahelist seostamist keeleliste sidevahendite abil (Hallap & Padrik, 2008). Rääkimisoskuse areng on võimalik üksnes suhtluses teiste inimestega, mistõttu ei ole keeleõpe pelgalt reeglite ja formaalsete harjutuste kaudu tõhus (Kärtner, 2001). Õppija keeleline areng eeldab tähenduslikke suhtlussituatsioone, kus tekib reaalne vajadus kõnelemiseks ning võimalus rakendada aktiivses keelekasutuses nii varem omandatud teadmisi kui ka uusi sõnu ja lausemalle (Laidla & Lennuk, 2013).

Teoreetilise käsitluse põhjal võib järeldada, et varajases keeleõppes on oluline pöörata teadlikku tähelepanu õppijate rääkimisoskuse arendamisele ning luua õppeprotsessis

piisavalt võimalusi aktiivseks ja tähenduslikuks suuliseks keelekasutuseks, mida saab toetada õppija arengut arvestava õppevara kaudu.

1.2 Rääkimisoskus keeleõppes

Keeleõppe eesmärk on valmistada õppijaid ette suhtlemiseks ka väljaspool keeletundi, mistõttu tuleb pöörata erilist tähelepanu kõnelemisoskuse arendamisele, mis peaks hõlmama nii sotsiaalsel suhtlemisel kui ka info vahetamisel (Kärtner, 2001).

Alates 1960. aastatest on mõistetud, et pelgalt sõnavara ja grammatika tundmisest ei piisa tõhusaks suhtlemiseks. Seetõttu on hakatud rõhutama kommunikatiivset keeleoskust. Tänapäeval nähakse keeleoskust tervikuna, mis koosneb suhtlemisoskusest ja seda toetavast sõnavara- ning grammatikaoskusest, mis arenevad keele omandamise käigus koos (Eslon *et al.*, 2021).

Rääkimisoskus on keeleõppes üks kesksemaid osaoskusi, millel on oluline roll õppija suhtluspädevuse kujunemisel, võimaldades õppijal keelt aktiivselt kasutada, väljendada oma mõtteid, tundeid ja vajadusi ning osaleda erinevates suhtlusolukordades (Kaivapalu & Martin, 2010; Hausenberg *et al.*, 2003; Kärtner, 2001). Suuline keelekasutus loob aluse õppimisele, eneseväljendusele ja suhtlemisele. Hea rääkimisoskus võimaldab õpilastel aktiivselt osaleda õppetöös, mõista õpitavat sügavamalt ning kujuneda enesekindlateks ja toimekateks ühiskonnaliikmeteks (Haridus- ja Teadusministeerium, 2026).

Kõnelemine hõlmab nii monoloogilist kui ka dialoogilist keelekasutust ning selle õpetamise eesmärk on arendada õppijate võimet väljendada oma mõtteid selgelt ja arusaadavalt ka ilma pikema ettevalmistuseta. Kõnepraktika algab varakult ning toimub etapiviisiliselt, liikudes õpetajakesksest juhendamisest õppijate iseseisva keelekasutusele. Õpitegevus koosneb uue keelematerjali esitlusest, selle kinnistamisest ning omandatud teadmiste rakendamisest elulähedastes suhtlusolukordades, kus õppijad seovad uue ja varasema keeleoskuse tervikuks. Protsessi käigus muutub õpetaja roll teadmiste edastajast ja suunajast kuulajaks ning analüüsijaks (Kärtner, 2001; Hallap & Padrik, 2008).

Lapse kõne arengut tuleb toetada kõikides igapäevategevustes, mis pakuvad elulähedasi suhtlussituatsioone. Kõnearenduses kujundatakse kõnekeskkond, kus laps kuuleb teiste kõnet ning kujundab selle põhjal oma keelesüsteemi (Hallap & Padrik, 2008).

Suulisel suhtlemisel kasutatavad laused erinevad kirjalikus kõnes kasutatavatest lausetest. Kõneledes on loomulik, et laused on lühemad ja intonatsioonilt lõpetamata, sõnajärg on vabam ja esineda võib sõnade ärajätmist. Vesteldes peetakse silmas hetkeolukorda ja kaasvestlejat. Õpetamisel tuleb neid tähelepanekuid silmas pidada, sest muidu pole tegemist reaalse suhtlussituatsiooniga, vaid järgitakse kirjaliku kõne norme (Hallap & Padrik, 2008).

Lapse keeleline areng eeldab regulaarset kokkupuudet õpitava keelega. Tundmatute sõnade tähendust ei ole soovitatav tõlkida, vaid selgitada neid sihtkeeles, kasutades juba tuttavat sõnavara. Sõnatähenduse avamisel võib toetuda samatähenduslikele ja vastandtäenduslikele sõnadele, semantilistele seostele ning esemelisele ja visuaalsele toele. Tähenduse mõistmist toetab ka esemete näitamine, tegevuste demonstreerimine ning žestide ja miimika kasutamine, samuti uue sõna võrdlemine sama tähendusvälja teiste mõistetega (Kingisepp *et al.*, 2013).

Keeleoskuse areng ei toimu ühtlase edenemisena, vaid kujuneb muutliku protsessina, mille käigus võib keerukamate keelestruktuuride omandamisel ajutiselt suurenda vigade sagedus. See ei viita keeleoskuse nõrkusele, vaid peegeldab õppija aktiivset arengut ja uute struktuuride katsetamist. Keelevead on seega keeleõppe loomulik ja vältimatu osa, mis viitavad õppija aktiivsele keele omandamisele (Eslon *et al.*, 2021; Vihman, 2018; Kütt-Leedis, 2024; Kaivapalu, 2012).

Aja jooksul, keeleoskuse süvenedes ja struktuuride automatiseerudes, muutub keelekasutus järk-järgult täpsemaks ning läheneb sihtkeele normidele. Vigade tekkepõhjused võivad olla mitmekesised, hõlmates nii emakeele mõju kui ka õpitud keeleliste reeglite ülekasutamist, samuti õppija emotsionaalset seisundit, näiteks väsimust või ärevust. Suhtluse sujuvuse seisukohalt on probleemsemad eeskätt vale sõnavaliku ning suhtlus- ja käitumisharjumiste rikkumised, mis võivad põhjustada väärarusaamist või tekitada suhtluspartneris ebamugavust. Seetõttu on keeleõppes oluline suhtuda vigadesse leebelt ja mõistvalt, keskendudes eelkõige suhtluse eesmärgi saavutamisele, mitte iga üksiku keelevea parandamisele, arvestades seejuures ka kultuuriliste erinevustega (Kingisepp *et al.*, 2013; Kärtner, 2001).

Kõne keerukus kujuneb keele omandamise protsessis mitmetahuliselt ning areneb peamiselt kahes suunas. Esiteks suureneb see keeleliste vahendite omandamise kaudu: sõnavara ja grammatiliste struktuuride automatiseerumine võimaldab õppijal väljendada

mitmekesisemalt ja täpsemalt, mis avaldub keerukamate lausete ja erinevate keeleliste vahendite sagenemises. Teiseks kasvab kõne keerukus keelekasutuse paindlikkuse kaudu, väljendudes võimes kohandada keelt vastavalt suhtlusolukorrale ja vestluspartnerile. Kõne keerukuse arengut mõjutavad ka keeleõppe tingimused: piiratud kokkupuude loomuliku keelelise sisendiga võib aeglustada struktuuride stabiliseerumist ning soodustada emakeele interferentsi püsimist, samas kui aktiivne keelekasutus toetab nii keelelise täpsuse kui ka loomulikkuse kujunemist (Eslon *et al.*, 2021; Hallap & Padrik, 2024; Kütt-Leedis, 2024; Kaivapalu, 2010).

Eeltoodust järeldeb, et rääkimisoskus on keeleõppes keskse tähtsusega osaoskus, mis soodustab keeleoskuse arengut ning õppijate suhtluspädevuse kujunemist. Sellest tulenevalt on oluline, et keeleõppes kasutatav õppevara oleks õppijale arusaadav, vastaks tema keeletasemele ning võimaldaks õppijal keelt aktiivselt ja tähenduslikult kasutada erinevates suhtlusolukordades.

1.3 Rääkimisoskust arendav õppevara

Esimeses kooliastmes kasutatava õppekirjanduse loomise aluseks on põhikooli riiklik õppekava (2025). Õppekirjanduse koostamisel lähtutakse põhikooli- ja gümnaasiumiseadusest ning riiklikes õppekavades sätestatud eesmärkidest, õpitulemustest, õpisisust ja õppekeskkonnale esitatavatest nõuetest. Õppekirjanduses esitatav teave ja selle esitamise viis peavad olema eakohased, mitmekesised ja metoodiliselt põhjendatud. Samal ajal peavad need toetama õpilase kõlbelist, füüsilist ja sotsiaalset arengut, tervikliku maailmapildi kujunemist ning iseseisva õppimisvõime arengut (Õppekirjandusele esitatavad nõuded..., 2016). Seega määratlevad nimetatud nõuded õppekirjanduse kvaliteedi ning loovad aluse õppija arengut toetava õppevara kujundamiseks.

Kõne on lapse arengus keskse tähtsusega ning pelgalt lihtne keelekasutus ei taga piisavat keeleoskuse kujunemist. Suhtlemisoskus on oluline arenguline alus, kuna see võimaldab lapsel oma mõtteid selgelt ja eesmärgipäraselt väljendada. Kõnearendus tähendab lapse kõne- ja suhtlemisoskuse teadlikku kujundamist, hõlmates lisaks sõnavara ja lausete omandamisele ka keele kasutamist erinevates suhtlusolukordades (Hallap & Padrik, 2008).

Kõnelemisoskus avaldub nii iseseisvas eneseväljenduses kui ka suhtluses teistega. Õpetamise eesmärk on kujundada õppijas võime edastada oma mõtteid selgelt ja ladusalt ka spontaansetes olukordades. Selle saavutamiseks toetatakse õppijaid algfaasis põhjalikuma

ettevalmistusega, mida vähendatakse järk-järgult, suunates õppijat iseseisvama keelekasutuse poole (Kärtner, 2001; Hallap & Padrik, 2008).

Eneseväljendusoskus on keskne ka teise keele omandamisel. Euroopa keeleõppe raamdokumendi järgi kasutab A1 taseme õppija väga lihtsat keelt, esitab ja vastab lihtsatele küsimustele ning moodustab lühikesi lauseid tuttavatel teemadel. A2 taseme õppija tuleb toime igapäevaste suhtlusolukordadega, vestleb lihtsatel teemadel, teeb ettepanekuid ja kokkuleppeid ning tegutseb praktilistes olukordades (Euroopa keeleõppe raamdokument, 2007). Nendest tasemetest lähtutakse A1-A2 õppijatele sobiva õppevara koostamisel ja valikul.

Sellest tulenevalt peab rääkimisoskust arendav õppevara olema eesmärgipärane, eakohane ja õppija arengut toetav. See peab pakkuma mitmekesiseid võimalusi nii iseseisvaks eneseväljenduseks kui ka suhtlemiseks erinevates olukordades. Õppevara koostamisel ja valikul tuleb lähtuda riiklikest õppekavadest ning keeleoskuse tasemekirjeldustest. See aitab kujundada õppija suutlikkust kasutada keelt praktilistes suhtlusolukordades ning toetab iseseisva keelekasutuse arengut.

1.3.1 Õppevara kvaliteet ja sobivus õppijale

Õpetajal on õppimise suunamisel keskne roll, kuid uuringud näitavad, et ka kvaliteetsel õppevaral on oluline mõju õppimise toetamisel. Õppematerjalid aitavad järgida õppekava ning toetavad õppetöö struktureerimist, muutes õpetamise kavandamise ja läbiviimise tõhusamaks (Kitsnik, 2024a; Metslang *et al.*, 2013; Kusumawati, 2017).

Rääkimisoskust arendav õppevara peab olema õppijakeskne, kaasahaarav ja praktilise suunitlusega, võimaldades õppijatel keelt aktiivselt kasutada erinevates suhtlusolukordades ning toetades kommunikatiivset keelekasutust (Kitsnik, 2018a; Darmaliana *et al.*, 2020). Keeleoskus kujuneb eelkõige aktiivse keelekasutuse kaudu, mida õppevara saab toetada eesmärgipäraste suhtlusülesannete abil. Paaris- ja rühmatööd, arutelud ning muud suhtlusülesanded loovad tingimused keele kasutamiseks tähenduslikes, õppijale tuttavates suhtlusolukordades. Need aitavad kaasa nii suhtlemis- kui ka mõtlemisoskuse arengule (Kitsnik, 2018a; Masuram & Sripada, 2020).

Õppevara tõhusus sõltub selle sobivusest õppija vanusele, arengutasemele ja keeletasemele. Jõukohased ja loogiliselt üles ehitatud ülesanded, mis liiguvad lihtsamalt keerukamate

suunas, toetavad keeleoskuse järk-järgulist kujunemist (Metslang *et al.*, 2013). Selline ülesehitus aitab õppijal õpitavat paremini mõista ja rakendada.

Liialt keerukad ülesanded võivad pidurdada keelekasutust, samas kui arusaadavas kontekstis esitatud eakohased tegevused toetavad kommunikatiivse pädevuse arengut (Buacokrungrung *et al.*, 2025; Richards, 2006).

Lisaks suurendavad õppijate huvidest ja varasematest kogemustest lähtuvad ülesanded nende motivatsiooni ja osalemisvalmidust. Huvipõhised ja kontekstipõhised tegevused toetavad tähenduslikku keelekasutust ning soodustavad õppijate aktiivset osalemist (Laidla & Lennuk, 2013; Richards, 2006). Samuti loovad need tingimused õppijate omavaheliseks suhtluseks, kus tähendusi kujundatakse ja täpsustatakse koostöös kaaslastega (Hassan *et al.*, 2021; Kitsnik, 2024b).

Seega peab kvaliteetne rääkimisoskust arendav õppevara looma tingimused aktiivseks, jõukohaseks ja eesmärgipäraseks keelekasutuseks. Seejuures tuleb arvestada õppija individuaalseid eripärasid ning toetada tema järk-järgulist arengut. Nendest põhimõtetest lähtutakse ka käesolevas töös rääkimisülesannete hindamiskriteeriumide koostamisel.

1.3.2 Suulise keelekasutuse võimalused õppevaras

Rääkimisoskuse toetamiseks peab õppevara pakkuma õppijatele järjepidevaid ja sisulisi võimalusi suuliseks keelekasutuseks. Algtaseme (A1-A2) keeleõppes on oluline, et ülesanded oleksid jõukohased, kuid samas piisavalt arendavad, võimaldades õppijatel väljendada oma mõtteid järjest keerukamalt ning osaleda eesmärgipärasel suhtluses. Uurimused rõhutavad, et keeleoskuse arengut toetab eelkõige regulaarne, aktiivne ja tähenduslik keelekasutus erinevates suhtlusolukordades, mida õppevara saab toetada mitmekesiste ja koostööpõhiste ülesannete kaudu (Metslang *et al.*, 2014; Ramberg & Bøhn, 2023; Widih *et al.*, 2023; Maqsadbekovna, 2025; Almosa, 2024).

Õppevara peaks seega sisaldama suulisi ülesandeid, mis on lõimitud õppetegevustesse ning looma võimalusi sisukaks eneseväljenduseks ja õppijate omavaheliseks suhtluseks.

Kõnelemisharjutusi võib jaotada kolme põhirühma. Esimesse rühma kuuluvad matkimis- ja täpsusharjutused, mille eesmärk on keeleliste mudelite jäljendamine. Teise rühma moodustavad kõnearendusharjutused, mis keskenduvad sõnavara ja lausemallide kinnistamisele. Kolmandasse rühma kuuluvad soravusharjutused, mille eesmärk on ladusa

ja voolava keelekasutuse kujundamine. Kui esimesed kaks harjutustüüpi toetuvad konkreetsele keelematerjalile, siis soravusharjutused seovad uued teadmised varasematega. Kõnelemisoskuse kujunemiseks on vajalik kõigi kolme etapi läbimine. Selles protsessis on keskne roll paaris- ja rühmatööl, kuna keelekasutus toimub eeskätt suhtluses (Kärtner, 2001; Richards, 2006).

1.3.3 Rääkimisoskuse arendamise järjepidevus

Rääkimisoskuse areng eesti keele õppimisel on tihedalt seotud ulatusliku suulise keelekasutuse ning õppijate omavahelise suhtlusega. Uurimused näitavad, et keeleoskus kujuneb järk-järgulise protsessina, liikudes teadlikust keelekasutusest autonoomse ja spontaanse suhtluseni. Seejuures mängivad olulist rolli nii keelekasutuse maht kui ka õppijate aktiivne kaasamine. Need toetavad grammatika ja sõnavara arengut ning kujundavad suhtlusjulgust ja enesekindlust. Oluliseks peetakse ka õppijate omavahelist suhtlemist, sealhulgas paralleelset rääkimist. See suurendab keelekasutuse sagedust ja loob tingimused spontaanseks eneseväljenduseks. Lisaks toetavad rääkimisoskuse arengut mängulised ja improvisatsioonilised tegevused, mis pakuvad turvalist ja pingevaba keskkonda keele kasutamiseks erinevates suhtlusolukordades (Kitsnik, 2018b; 2024b; Australian Education Research Organisation, 2023).

Rääkimisoskuse areng toimub etapiliselt ning eeldab järjepidevat ja sihipärast õpet, kus õpetaja roll muutub ajas. Algfaasis pakub õpetaja rohkem juhendamist ja tuge, kuid õppijate keeleoskuse ja enesekindluse kasvades vähendatakse sujuvalt. Selline astmeline lähenemine aitab tagada ülesannete jõukohasuse ning toetab üleminekut õpitud keele kasutamisele reaalses suhtluses (Jatsenko, 2025; Haridus- ja Noorteamet, i.a)

Lisaks rõhutavad uurimused tegevuste regulaarsuse ja järjepidevuse tähtsust: rääkimisoskuse areng sõltub suurel määral keelepraktika sagedusest, intensiivsusest ja kestusest. Süsteemne ja eesmärgipärane keelekasutus loob eeldused õppija väljenduoskuse arenguks ning toetab keele kasutamist ka väljaspool õpikeskkonda (Schouten & Bardell, 2021; Education Endowment Foundation, 2021).

1.3.4 Rääkimisülesannete ülesehitus ja keeleline tugi

Kõnepraktikat sisaldavaid õpitegevusi võib käsitleda mitmeetapilise protsessina, milles keeleline tugi muutub järk-järgult. Algfaasis pakub õpetaja õppijatele tugevat keelelist tuge,

tutvustades vajalikku sõnavara, väljendeid ja lausemalle ning modelleerides keelekasutust. Järgnevalt harjutavad õppijad uut keelt suuliste tegevuste kaudu, kus õpetaja roll on toetav ja suunav ning keeleline tugi väheneb sujuvalt. Lõppfaasis kasutavad õppijad keelt iseseisvamalt elulähedastes suhtlussituatsioonides, samal ajal kui õpetaja jälgib õppijate arengut ja kavandab edasist juhendamist. Selline lähenemine on kooskõlas suhtluspõhise keeleõppe põhimõtetega, rõhutades õppijate aktiivset osalust, tähenduslikku suhtlust ning keeleoskuse etapilist kujunemist (Kärtner, 2001; Richards, 2006).

Rääkimisülesannete kavandamisel kasutatakse sageli etteaimatava struktuuri ja kindla sisuga harjutusi. Nende eesmärk ei ole pelgalt konkreetse vastuse saavutamine, vaid aluse loomine keele kasutamiseks tähenduslikes suhtlussituatsioonides. Õppematerjalide tõhusust toetavad ülesannete jõukohasus ja varieeruvus, mis võimaldavad õppijatel järk-järgult arendada oma rääkimisoskust ning parandada keelekasutuse keerukust, täpsust ja sujuvust (Kitsnik, 2024b; Mikk, 2023).

Keeleline sisend on keeleoskuse kujunemise eelduseks. Stephen Krashen teooria kohaselt eristatakse keele omandamist ja õppimist, kusjuures keele omandamine toimub alateadlikult keelekeskkonnas, erinevalt teadlikust reeglite õppimisest (Krashen, 1982). Keeleline tugi on eriti oluline keeleõppe algfaasis, kus õppijate kokkupuude sihtkeelega on piiratud. Arusaadav keeleline sisend ning võimalus keelt turvalistes olukordades katsetada, loovad eeldused keeleoskuse kujunemiseks. Krashen (1985) rõhutab ka sisendihüpootes arusaadava keelelise sisendi olulisust, mille kaudu keele omandamine toimub. Selle kohaselt edeneb õppimine siis, kui õppija puutub kokku oma keeletasemest veidi keerukama keelekasutusega, mistõttu peab tugi olema etapiline ja kohanduma õppija arenguga (Krashen, 1985; Buacokrun et al., 2025).

1.3.5 Õppijakesksete rääkimisülesannete tüübid

Rääkimisoskuse arendamisel on keskne roll ülesannetel, mis loovad õppijatele võimaluse kasutada keelt eesmärgipäraselt ja tähenduslikes suhtlusolukordades. Algtaseme keeleõppes ei keskenduta üksnes grammatika ja sõnavara omandamisele, vaid ka õppija suutlikkusele osaleda suhtluses ja toime tulla erinevates suhtlusolukordades (Abdullayeva, 2023).

Suhtluse esilekutsumiseks kasutatakse erinevaid ülesandetüüpe, nagu rollimängud, probleemülesanded, arutelud ja infolüngaga ülesanded. Richards (2006) rõhutab, et probleemülesanded ja arutelud suunavad õppijaid väljendama oma arvamust, põhjendama

seisukohti ning reageerima kaasõppijate mõtetele, toetades seeläbi suhtlusoskuse ja ladusa keelekasutuse arengut.

Rollimängud on rääkimisoskuse arendamisel olulisel kohal, kuna need võimaldavad õppijatel tegutseda elulähedastes situatsioonides, kasutada keelt aktiivselt ning kohandada oma keelekasutust vastavalt rollile ja suhtlusolukorrale (Djahangirovna & Shamshoda, 2024; Khamouja *et al.*, 2023).

Kitsnik (2024a; 2024b) ja Sõrmus (2006) rõhutavad, et loovad ja mängulised ülesanded suunavad õppijaid keskenduma suhtluseesmärkidele, mitte etteantud vastuste kordamisele. Need toetavad spontaanset keelekasutust, suurendavad õppijate motivatsiooni ja suhtlusjulgust ning aitavad arendada nii keele sujuvust kui ka keerukust. Infolünga ülesanded eeldavad õppijate omavahelist koostööd, kuna igal õppijal on osa vajalikust infost, mistõttu tuleb eesmärgi saavutamiseks suhelda, esitada küsimusi ja anda selgitusi. Sellised ülesanded loovad loomulikke suhtlussituatsioone ning soodustavad aktiivset keelekasutust.

Tõhus rääkimisoskuse arendamine eeldab ülesandeid, mis võimaldavad õppijatel keelt regulaarselt ja eesmärgipäraselt kasutada ning osaleda vastastikusel suhtluses. Ülesandepõhine keeleõpe suurendab õppijate omavahelist suhtlust ning toetab enesekindluse kujunemist (Hassan *et al.*, 2021; Talluri, 2023).

Esimeses kooliastmes toetavad rääkimisoskuse arengut eriti hästi interaktiivsed ja õppijakesksed meetodid, nagu rollimängud, jutustamise ülesanded, mängulised tegevused ning visuaalsete ja digitaalsete vahendite kasutamine. Need suurendavad õppijate kaasatust ja suulise keelekasutuse mahtu (Hardianto & Wulansari, 2025).

Kokkuvõtvalt selgub, et rääkimisoskust toetav õppevara peab olema õppijakeskne, arvestama õppija vanuse ja keeletasemega, pakkuma piisavalt võimalusi suuliseks keelekasutuseks ning sisaldama süsteemselt üles ehitatud ja keeleliselt toetatud ülesandeid.

Nendest põhimõtetest lähtudes koostati käesoleva töö raames hindamisjuhend, mille eesmärk on hinnata esimeses kooliastmes eesti keel teise keelena kasutatava õppevara sobivust rääkimisoskuse arendamiseks.

2. UURIMISTÖÖ METOODIKA JA VALIMI KIRJELDUS

2.1 Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused

Magistritöö eesmärk oli koostada hindamisjuhend, mille abil on võimalik hinnata, mil määral toetavad eesti keel teise keelena 1. kooliastme õppevaras sisalduvad rääkimisoskuse ülesanded õppijate rääkimisoskuse arengut. Eesmärgi saavutamiseks töötati välja teoreetilisel ja metoodilisel raamistikul põhinev hindamisjuhend, mis koondab rääkimisoskuse arendamist toetavad kriteeriumid. Hindamisjuhendi koostamisel lähtuti keeleõppe teooriatest ning suulise suhtluskeele arendamise põhimõtetest, arvestades 1. kooliastme eesti keelest erineva emakeelega õppijate keelelist ja arengulist eripära.

Uurimistöö empiirilises osas kaasati õpetajaid, kes rakendasid hindamisjuhendit oma töös kasutatava õppevara rääkimisoskuse ülesannete analüüsimisel ning andsid tagasisidet juhendi kriteeriumide arusaadavuse, asjakohasuse ja kasutusmugavuse kohta. Õpetajate hinnangute põhjal analüüsiti, kuivõrd võimaldab hindamisjuhend järjepidevalt ja üheselt hinnata rääkimisoskuse ülesannete toetavat mõju õppijate rääkimisoskuse arengule.

Käesoleva uuringu eesmärk ei olnud uurida õpetajate praktikaid laiemalt, vaid saada tagasisidet koostatud hindamisjuhendi arusaadavuse ja kasutatavuse kohta õpetajate poolt õppevara analüüsimisel.

Magistritöö eesmärk oli hinnata hindamisjuhendi rakendatavust nii uurimisvahendina kui ka praktilise tööriistana, mis toetab eesti keelest erineva emakeelega 1. kooliastme õppijate rääkimisoskuse arendamisele suunatud õppevara analüüsi.

Arendusuuringu eesmärgi saavutamiseks sõnastasime järgmised küsimused:

1. Kuidas iseloomustada õppevara, mis toetab eesti keelest erineva kodukeelega õppijate rääkimisoskuse arendamist?
2. Kuidas toetavad olemasolevad 1. kooliastme õppematerjalid eesti keelest erineva kodukeelega õppijate rääkimisoskuse arengut?
3. Kuidas hindavad õpetajad koostatud hindamisjuhendi rakendatavust õppevara hindamisel eesti keelest erineva kodukeelega õppijate rääkimisoskuse arendamisel?

2.2 Uurimistöö meetod

Magistritöös kasutati kombineeritult kvalitatiivset ja kvantitatiivset arendusuuringut, mille raamistikuna rakendati ADDIE mudelit. Arendusuuring sobib antud töö eesmärkidega, kuna selle keskmes on uue praktilise vahendi, hindamisjuhendi, väljatöötamine, katsetamine ja täiendamine reaalses hariduslikus kontekstis. ADDIE mudeli paindlik ja süsteemne ülesehitus võimaldab ühendada teoreetilise analüüsi ja empiirilise rakenduse ning toetab loodud vahendi rakendatavuse hindamist (Õunapuu, 2014; Niglas, 2012; Kurt, 2017).

ADDIE mudel koosneb viiest etapist: analüüs, kavandamine, arendus, rakendamine ja hindamine. Tänapäeval kasutatakse ADDIE mudelit laialdaselt haridusvaldkonnas, kuna see toetab struktureeritud, läbimõeldud ja kasutajasõbralikku arendusprotsessi (Niglas, 2012; Kurt, 2017).

Analüüsi etapis kaardistati uurimisprobleem ning määratleti hindamisjuhendi eesmärk ja sihtrühm. Analüüs keskendus eesti keel teise keelena 1. kooliastme õppevara rääkimisoskuse ülesannetele ning eesti keelest erineva emakeelega õppijate keelelistele ja arengulistele vajadustele. Samuti analüüsiti keeleõppe teooriaid ja suulise suhtluskeele arendamise põhimõtteid, mis moodustasid hindamisjuhendi teoreetilise aluse.

Kavandamise etapis sõnastati hindamisjuhendi struktuur ja kriteeriumid, lähtudes teaduskirjanduse analüüsi etapi tulemustest. Arendusetapis koostati hindamisjuhendi esmane versioon, mis koondas rääkimisoskuse arendamist toetavad kriteeriumid ning võimaldas süsteemselt analüüsida õppevaras sisalduvaid rääkimisoskuse ülesandeid.

Rakendamise etapis kasutati hindamisjuhendit eesti keel teise keelena 1. kooliastme õppevara rääkimisoskuse ülesannete hindamisel. Uuringusse kaasati õpetajad, kes rakendasid juhendit oma töös kasutatava õppevara analüüsimisel ning andsid tagasisidet juhendi kasutusmugavuse, arusaadavuse ja asjakohasuse kohta. Valim moodustati mugavusvalimi põhimõttel, kuna uuringus osalemine eeldas õpetajate kättesaadavust ja valmisolekut panustada hindamisjuhendi katsetamisse (Õunapuu, 2014).

Hindamise etapis analüüsiti õpetajate tagasisidet kvalitatiivse ja kvantitatiivse sisuanalüüsi kombineerimise meetodil, et selgitada välja hindamisjuhendi tugevused ja arendusvajadused. Seeläbi võimaldas ADDIE mudeli tsükliline ülesehitus hinnata hindamisjuhendi rakendatavust nii uurimisevahendina kui ka praktilise tööriistana, mis toetab

eesti keelest erineva emakeelega 1. kooliastme õppijate rääkimisoskuse arendamisele suunatud õppevara analüüsi.

Käesoleva magistritöö koostamisel kasutati ChatGPT ja Perplexityt abivahendina mitmes tööetapis. Tehisintellekti rakendust kasutati eelkõige ingliskeelsete teadusartiklite tõlkimiseks eesti keelde, samuti ingliskeelsete teadusartiklite leidmise toetamiseks sobivate otsingusõnade ja märksõnade leidmiseks.

Lisaks kasutati tekstirobotit töö keeleliseks toimetamiseks, et parandada lauseehitust ja sõnastuse selgust. Tekstiroboti poolt pakutud väljundeid kasutati üksnes abimaterjalina ning neid ei kasutatud töös muutmata kujul. Kõik saadud tulemused kontrolliti teadusallikate abil ning kohandati vastavalt töö eesmärgile. Tehisintellekti kasutati üksnes abivahendina ning see ei olnud uurimistöö sisuliste järelduste ega analüüsi ainus allikas.

2.3 Uuringu valim

Käesolevas uuringus kasutati eesmärgipärase valimi ja mugavusvalimi kombinatsiooni. Eesmärgipärane valim võimaldab valida uuringusse osalejad lähtuvalt nende teadmistest, kogemustest ja kokkupuutest uuritava nähtusega (Õunapuu, 2014; Andrade, 2020). Mugavusvalim võimaldab kaasata uurijatele kättesaadavaid osalejaid, kes on valmis uuringus osalemiseks (Õunapuu, 2014; Andrade, 2020).

Uuringusse kaasati õpetajad, kes töötavad esimeses kooliastmes ning õpetavad eesti keelt teise keelena õpilastele, kelle emakeel ei ole eesti keel. Valiku kriteeriumiks oli, et õpetajad kasutavad oma töös esimeses kooliastmes õppevara, mis sisaldab rääkimisülesandeid, mida oli võimalik koostatud hindamisjuhendi abil analüüsida. See võimaldas õpetajatel hinnata, kuivõrd toetavad õppevaras olevad rääkimisoskuse ülesanded õpilaste suulise väljendusoskuse arengut.

Eesmärgipärase valimi moodustamisel lähtuti kriteeriumist, et uuringusse kaasatakse kõik Eesti LAK-õppe metoodikakeskuste võrgustikku kuuluvate koolide õpetajad, kes õpetavad eesti keelt muu kodukeelega õpilastele. Metoodikakeskuse kodulehel avaldatud koolide nimekirja alusel võeti nende koolidega ühendust e-kirja teel 16. veebruaril 2026. E-kirjas tutvustati uuringu eesmärki ning kutsuti õpetajaid osalema hindamisjuhendi katsetamises ja sellele järgnevas fookusgrupi intervjuus. Kokku pöörduti kõigi kümne metoodikakeskuste võrgustikku kuuluva kooli poole, eesmärgiga kaasata õpetajaid Eesti erinevatest

piirkondadest ning saada võimalikult mitmekesine tagasiside hindamisjuhendi rakendatavuse kohta. Uuringus osalemise meeldetuletuskiri saadeti koolidele 4. märtsil 2026.

Uuringus osalemiseks andis nõusoleku üks metoodikakeskuse võrgustikku kuuluv kool. Valimi suurendamiseks kaasati täiendavalt mugavusvalimi alusel ka uurijate töökohtade koolide ja kursusekaaslaste koolide õpetajad, kes õpetavad eesti keelt teise keelena esimeses kooliastmes.

Hindamisjuhendile andis tagasisidet kokku 13 õpetajat kuuest koolist, kes töötasid erinevates Eesti koolides, võimaldades saada mitmekesisemat tagasisidet hindamisjuhendi rakendatavuse kohta. Kõik uuringus osalenud õpetajad rakendasid hindamisjuhendit oma töös kasutatava õppevara analüüsimisel. Fookusgrupi intervjuus osales kokku üheksa õpetajat. Fookusgrupi intervjuu eesmärk oli koguda tagasisidet hindamisjuhendi selguse, kasutatavuse ja praktilise rakendatavuse kohta.

Tuleb arvestada, et valim ei ole esinduslik kogu Eesti õpetajaskonna suhtes, kuna tegemist oli eesmärgipärase ja mugavusvalimi kombinatsiooniga. Seetõttu ei ole võimalik tulemusi üldistada, kuid saadud andmed võimaldavad teha järeldusi hindamisjuhendi rakendatavuse kohta ning annavad sisendi selle edasiarendamiseks.

2.4 Andmete kogumise meetod

Uuringus kasutati andmete kogumiseks uuringus osalenud õpetajatelt saadud tagasisidet loodud hindamisjuhendile (Lisa 3) ning fookusgrupi intervjuud (Lisa 1). Valitud õppevara analüüsimisel rakendasid hindamisjuhendit ka uuringu läbiviijad ise.

Õppekomplektide analüüsimisel käsitleti esimese kooliastme eri vanuseastmetele suunatud õppematerjale. Analüüsimiseks valiti Pille Pipari koostatud õppekomplektid “Koos on tore. Piia lood” (1. klassile), “Koos on lõbus. Janno jutud” (2. klassile) ja “Koos on vahva. Sõprade seiklused” (3. klassile).

Õppevara analüüsimisel jagati õppematerjalid uurijate vahel nii, et iga uurija keskendus ühe vanuseastme õppevarale. Selline tööjaotus võimaldas uurijatel põhjalikumalt süveneda konkreetse vanuseastme õppematerjalidesse. Hindamisjuhendi rakendamise kaudu koguti andmeid rääkimisoskust toetavate tunnuste kohta. Seejuures hinnati rääkimisülesandeid,

suulise väljundi võimalusi, keelelist tuge, loovülesandeid, järjepidevust ning õppematerjalide sobivust õppijate vanusele ja keeletasemele.

Fookusgruppe kasutatakse sageli olukordades, kus uurija soovib mõista osalejate kogemusi, hoiakuid või saada tagasisidet konkreetsele materjalile või ideele (Breen, 2006). Fookusgrupi intervjuu eelis seisneb väikese osalejate rühma suunatud arutelus, mida juhitakse eelnevalt määratletud teemade alusel. Arutelu keskendub kindlale uurimisteemale ning toimub fokuseeritud sihtrühmaga (Õunapuu, 2014). Fookusgrupi intervjuu võimaldab koguda rikkalikku kvalitatiivset andmestikku, kuna osalejate omavaheline arutelu ja reageerimine teiste arvamusele võib esile kutsuda uusi ideid, kogemusi ja seisukohti, mis individuaalse intervjuu puhul ei pruugi ilmned (Breen, 2006). Fookusgrupid moodustatakse homogeensuse põhimõttel, lähtudes osalejate sarnasusest teatud tunnuste alusel. Ideaalseks peetakse olukorda, kus fookusgrupp koosneb teineteisele võõrastest osalejatest (Õunapuu, 2014).

Käesoleva uuringu fookusgrupi intervjuus osalenud õpetajad ei olnud omavahel eelnevalt tuttavad ning osalejate sarnaseks tunnuseks oli muukeelsete laste õpetamine esimeses kooliastmes.

Fookusgrupi intervjuus kannab tavapäraselt intervjuueerija korraga kolme rolli: vaatleja, kuulaja kui ka moderaatori rolli (Õunapuu, 2014). Fookusgrupi arutelu juhib moderaator, kelle ülesanne on suunata vestlust uurimisteema raamidesse ning tagada, et kõik osalejad saaksid oma arvamust väljendada (Breen, 2006).

Käesoleva uuringu üheks eeliseks on fookusgrupi intervjuu läbiviimine kolme uurija koostöös, mis võimaldas rollid omavahel selgelt jaotada. Üks uurijatest tegutses moderaatorina ehk intervjuu läbiviijana, teine jälgis osalejate kaasatust ja tagas kõigile võimaluse arvamust avaldada, kolmas uurija tegi märkmeid ja jälgis arutelu kulgu.

Fookusgrupi intervjuus osales 9 õpetajat ning õpetajate tagasiside hindamisjuhendile koguti kirjalikult pärast hindamisjuhendi rakendamist.

2.5 Uurimuse läbiviimine

Uuringu läbiviimiseks saadeti valimisse kuuluvatele õpetajatele hindamisjuhend katsetamiseks ning tagasiside andmiseks.

Hindamisjuhend saadeti õpetajatele 2026. aasta veebruaris. Õpetajad rakendasid seda oma õppetöös kasutatava esimese kooliastme õppevara rääkimisoskuse ülesannete analüüsimisel ning andsid tagasisidet selle praktilise rakendatavuse kohta. Hindamisjuhendi rakendamiseks anti õpetajatele aega kolm nädalat. Kõik osalejad kasutasid hindamisjuhendit samal ajaperioodil, et tagada andmete kogumise võrreldavus ja ühtsed rakendustingimused.

Täidetud hindamisjuhendid saadeti uuringu läbiviijatele tagasi märtsi alguses, kokku tagastati 13 täidetud hindamisjuhendit. Vastuste töötlemisel tagati osalejate anonüümsus ning õpetajad kodeeriti tähistustega “õpetaja 1”, “õpetaja 2”, “õpetaja 3” jne.

Fookusgrupi intervjuu viidi läbi 16. märtsil 2026. aastal, milles osales kokku üheksa õpetajat. Enne intervjuu toimumist saadeti osalejatele nõusolekuvorm (Lisa 2), milles tutvustati uuringu eesmärki, osalemise vabatahtlikkust, intervjuu läbiviimise protsessi ning andmete kasutamise põhimõtteid. Osalejatele selgitati, et neil on võimalus jääda anonüümseks. Kõik osalejad andsid kirjaliku nõusoleku fookusgrupi intervjuus osalemiseks.

Fookusgrupi intervjuu käigus kogutud andmeid kasutati üksnes magistritöö raames ning vastajate anonüümsus tagati kodeerimissüsteemi abil. Intervjuus osalenud õpetajad märgistati juhuslike tunnustega “õpetaja 1”, “õpetaja 2”, “õpetaja 3” jne.

Fookusgrupi intervjuu viidi läbi Zoomi veebikeskkonnas ning see kestis ligikaudu 80 minutit. Enne intervjuu läbiviimist selgitati osalejatele andmekaitse põhimõtteid. Intervjuu salvestati osalejate nõusolekul analüüsi eesmärgil ning hiljem transkribeeriti analüüsi läbiviimiseks. Intervjuu salvestati kahel andmekandjal, et tagada andmete säilimine võimalike tehniliste tõrgete korral. Salvestamiseks kasutati sülearvuti helisalvestuse rakendust ning videoplatvormi Zoom.

2.6 Tulemuste analüüsimetod

Uuringus kogutud andmete analüüsimiseks kasutati kombineeritult kvalitatiivset ja kvantitatiivset sisuanalüüsi. Kvalitatiivne sisuanalüüs võimaldab analüüsida osalejate arvamusi ja kogemusi ning tuvastada tekstis korduvaid teemasid ja tähendusi (Õunapuu, 2014).

Kvalitatiivse sisuanalüüsi aluseks olid õpetajate kirjalik tagasiside hindamisjuhendile ning fookusgrupi intervjuu käigus kogutud andmed. Intervjuu küsimused koostati lähtuvalt uurimuse eesmärgist ning hindamisjuhendi struktuurist (Lisa 3). Küsimused olid suunatud

õpetajate kogemuste ja hinnangute väljaselgitamisele seoses hindamisjuhendi selguse, kasutatavuse ja praktilise rakendatavusega õppevara analüüsimisel.

Kvalitatiivse analüüsi aluseks olid õpetajate kirjalik tagasiside hindamisjuhendile ning fookusgrupi intervjuu käigus kogutud andmed. Intervjuu küsimused koostati lähtuvalt uurimuse eesmärgist ning hindamisjuhendi struktuurist (Lisa 3). Küsimused olid suunatud õpetajate kogemuste ja hinnangute väljaselgitamisele seoses hindamisjuhendi selguse, kasutatavuse ja praktilise rakendatavusega õppevara analüüsimisel.

Andmeanalüüs viidi läbi kolmes etapis. Esmalt transkribeeriti intervjuu salvestus Microsoft Wordi tekstitöötlusprogrammis (Lisa 4). Seejärel loeti transkribeeritud materjal mitu korda läbi, et saada terviklik ülevaade uuringus osalenud õpetajate vastustest ja seisukohtadest.

Kolmandas etapis kodeeriti andmed värvikoodide abil Microsoft Exceli andmetöötlusprogrammis. Sarnase sisuga vastused koondati ühiste tunnuste alusel kategooriatesse, millele anti vastav nimetus. Kategooriate moodustamine toimus induktiivselt, lähtudes andmetest esile kerkivatest teemadest. Kodeerimise ja kategooriate moodustamise järel analüüsiti andmeid koondamise, võrdlemise ja üldistamise teel. Analüüsi eesmärk oli tuua esile õpetajate hinnangud hindamisjuhendi selguse, kasutatavuse ning praktilise rakendatavuse kohta õppevara analüüsimisel.

Lisaks analüüsisid uuringu läbiviijad hindamisjuhendi alusel kolme valitud õppekomplekti rääkimisülesandeid. Õppevara hinnati hindamisjuhendi kriteeriumide alusel ning saadud tulemused koondati tabelisse.

Kvantitatiivse sisuanalüüsi käigus arvutati vastuste sagedused, keskmised hinnangud ja standardhälbed. Nende abil kirjeldati õpetajate tagasiside üldisi suundumusi hindamisjuhendi rakendatavuse kohta.

Andmete analüüsimisel püüti tagada tulemuste usaldusväärsus, analüüsides andmeid süsteemselt ja lähtudes uurimuse eesmärgist.

3. UURIMISTULEMUSED JA ANALÜÜS

Käesolevas peatükis esitatakse uurimistulemused ning analüüsitakse neid lähtuvalt püstitatud uurimisküsimustest. Tulemused on esitatud alateemade kaupa, mis kujunesid andmete kodeerimise tulemusena. Intervjueeritavate taustaandmed esitatakse tabelina, et anda visuaalselt kompaktsem ülevaade esimeses kooliastmes muukeelseid õpilasi õpetatavatest õpetajatest.

Intervjueeritavate taustaandmed

Tabelis 1 on esitatud intervjueeritavate taustaandmed. Andmed annavad ülevaate õpetajate töökogemusest nii üldises õpetajatöös kui ka esimeses kooliastmes. Lisaks kajastatakse muukeelsete õpilaste õpetamise kogemust, kooli õppekeelt ning hinnatud õppevara.

Tabel 1. Intervjueeritavate taustaandmed.

Õpetaja	Töökogemus (õpetaja / I kooliaste)	Muukeelsete õpetamine (aastates)	Kooli tüüp	Hinnatud õppevara
Õ1	32 / 20	32	eestikeelsele õppele üleminev kool	“Tere maailm” (keelekümluskomplekt)
Õ2	15 / 5	1	eestikeelse õppega kool	Mauruse õppevara
Õ3	7 / 5	7	eestikeelse õppega kool	Avita õppekomplekt
Õ4	43 / 43	30	eestikeelse õppega kool	Maurus, “Jutulinna keelekool”
Õ5	2 / 2	1	eestikeelse õppega kool	“Koos on lõbus”
Õ6	9 / 9	9	eestikeelse õppega kool	Loodusõpetuse õpik
Õ7	10 / 10	9	eestikeelse õppega kool	Mauruse õppevara

Õpetaja	Töökogemus (õpetaja / I kooliaste)	Muukeelsete õpetamine (aastates)	Kooli tüüp	Hinnatud õppevara
Õ8	6 / 6	6	eestikeelse õppega kool	Mauruse õppevara
Õ9	5 / 3	5	eestikeelne õpe ja eestikeelsele õppele üleminevad klassid	Maurus, Jutulinna materjalid

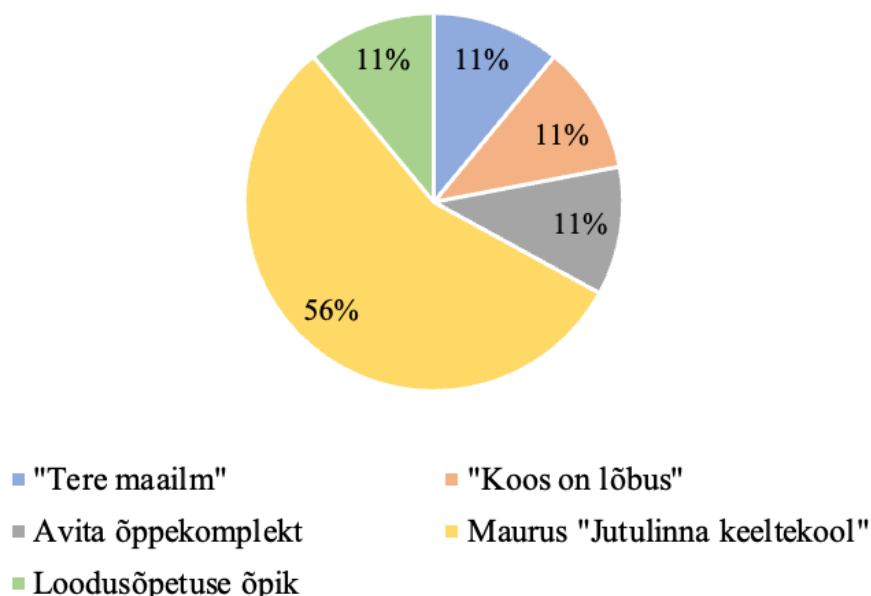
Andmed: esimeses kooliastmes muukeelseid õpilasi õpetavad õpetajad. Autorite koostatud.

Tabelis 1 esitatud andmete põhjal võib järeldada, et intervjueritud õpetajate töökogemus on varieeruv nii üldise õpetajatöö, esimeses kooliastmes töötamise kui ka muukeelsete õpilaste õpetamise osas. Seetõttu on õpetajate lähtepunkt ja kogemus muukeelsete õppijatega töötamisel erinev, mis võib mõjutada nende hinnanguid õppevara sobivusele rääkimisõskuse arendamisel. See võib omakorda tähendada, et õpetajate hinnangud ei ole täielikult võrreldavad, kuna need lähtuvad erinevast töökogemusest ja õpetamiskontekstist. See seab teatud piirangud tulemuste üldistamisele ning tuleb arvesse võtta tulemuste tõlgendamisel.

Fookusgrupi intervjuus osalenud üheksast õpetajast töötab enamik eestikeelse õppega koolides. Täpsemalt kuulus seitse õpetajat (77,8%) eestikeelse õppega koolide hulka, samas kui kaks õpetajat (22,2%) olid seotud eestikeelsele õppele ülemineku kontekstiga, sealhulgas ühel juhul hõlmas õpetaja kogemus nii eestikeelset õpet kui ka eestikeelsele õppele üleminevaid klasse.

Seega võib järeldada, et valimi moodustavad valdavalt õpetajad, kelle igapäevane töökeskkond on eestikeelne, kuid esindatud on ka üleminekuprotsessis olevate koolide ja klasside kogemus. See võimaldab käsitleda uurimistulemusi nii väljakujunenud eestikeelse õppe kontekstis kui ka üleminekuprotsessi vaatenurgast.

Hinnatud õppevara kokkuvõte



Joonis 1. Intervjuus osalenud õpetajate poolt hinnatud õppevara kokkuvõte. Andmed: esimeses kooliastmes kasutatav õppevara. Autorite koostatud.

Diagrammil 1 on esitatud intervjuueeritud õpetajate hinnatud õppevara. Andmetest selgub, et kõige sagedamini kasutatakse Mauruse kirjastuse õppevara, mida mainis viis õpetajat. Lisaks kasutati ka erinevaid teisi õppematerjale, sealhulgas Avita õppekomplekti, keelekümbelklassidele loodud materjale ning üksikuid õpikuid ja töövihikuid.

Tulemused viitavad sellele, et õpetajate kasutatav õppevara on mitmekülgne ning ühtset domineerivat õppematerjali ei esine. Seda kinnitab asjaolu, et lisaks sagedamini kasutatud materjalidele nimetati mitmeid erinevaid õpikuid ja töövihikuid.

See võib tähendada, et õpetajate kogemused rääkimisülesannete toimivusega on ebaühtlased, mis omakorda raskendab ühtsete järeluste tegemist konkreetse õppevara kohta. Seetõttu põhinevad õpetajate hinnangud rääkimisülesannete toetavusele erinevatel õppematerjalidel, mis võimaldab käsitleda uurimistulemusi laiemalt, mitte ainult ühe konkreetse õppevara põhjal.

3.1 Õppevara, mis toetab eesti keelest erineva kodukeelega õppijate rääkimisoskuse arengut

Käesolevas alapeatükis käsitletakse õppevara tunnuseid, mis toetavad eesti keelest erineva kodukeelega õppijate rääkimisoskuse arengut. Analüüs põhineb intervjuu andmetel ning

toob esile peamised tunnused, mida õpetajad seostavad tõhusa rääkimisoskust toetava õppevaraga.

Õpetajate hinnangute põhjal on üheks keskseks tunnuseks ülesannete seotus õppijate igapäevaeluga. Kõige sagedamini kerkis esile igapäevaste teemade kasutamine, mis viitab sellele, et õppijad omandavad keelt paremini olukordades, mis on neile tuttavad ja tähenduslikud.

//...abistavad ongi siis need erinevad arutelud igapäeva teemadel või lapsi puudutavatel teemadel...// (Õ7)

//...eelkõige lapsed tahavad rääkida asjadest, mis on nende endaga seotud, olnud just vahetult siin ja praegu...// (Õ2)

//...just need igapäevaste asjadega... mis ma täna selga panen ja mida ma süön ja kuhu ma täna lähen...// (Õ4)

Õppijale lähedaste teemade kasutamist on rõhutanud ka Kingisepp ja Sõrmus (2000), kelle järgi loob eluliste suhtlussituatsioonide kasutamine eeldused aktiivseks keelekasutuseks. Käesoleva uurimuse tulemused viitavad, et igapäevaeluga seotud teemad ei toeta üksnes keele mõistmist, vaid suurendavad ka õppijate valmisolekut suulises suhtluses osaleda. See on rääkimisoskuse arengu seisukohalt oluline, kuna aktiivne keelekasutus võimaldab õppijatel rakendada olemasolevat keeleoskust ning kujundada uusi väljendusviise loomulikus kontekstis. Selline seos tulemuste ja varasemate teoreetiliste käsitluste vahel viitab sellele, et õppijakeskne ja elulähedane lähenemine ei ole pelgalt soovituslik, vaid kujutab endast üht kesksel eeldust rääkimisoskuse kujunemisel.

Oluline roll on ka rutiinil. Korduvad tegevused ja kindel struktuur aitavad keelt kinnistada ning loovad õppijatele turvalise keskkonna, kus nad julgevad rohkem rääkida.

//...Ja kindlasti see peab olema rutiin... kui me tahame, et jääksid fraasid ja lausemudelid meelde, siis me peame neid kordama ikka päris palju...// (Õ1)

Regulaarne keelekasutus ja kordus toetavad keeleliste struktuuride omandamist ning võimaldavad õppijatel oma oskusi järk-järgult arendada. Sarnast lähenemist on kirjeldanud Kitsnik (2018b) ning Schouten ja Bardell (2021), kes rõhutavad järjepideva keelekasutuse olulisust rääkimisoskuse kujunemisel. Tulemused näitavad, et rutiin ei ole oluline üksnes keelelise sisendi kordamise seisukohalt, vaid ka õppijate enesekindluse kujunemisel, kuna

tuttav struktuur vähendab keelekasutusega seotud ebakindlust. Seega võib järeldada, et rutiini roll rääkimisoscuse arendamisel on mitmetasandiline, hõlmates nii keeleliste struktuuride kinnistamist kui ka õppija psühholoogilise turvatunde kujunemist.

Samas tõid mõned õpetajad esile, et rutiinsete tegevustega ei tohiks minna liiale, kuna liigne kordus võib vähendada õppijate huvi.

//...Ma olen nõus selle rutiini mõttega, aga olen ka nõus sellega, et mitte väga pikalt... ma olen ka näinud seda, et nad on tüdinenud sellest, et väga pikalt ei tohi seda ühte ja sama korrata...// (Õ5)

//...Mina olen ka sellega nõus, et väga palju mingisuguseid asju korrata, mitte küll võib-olla noh, ühte ja sama asja, aga sama põhimõttega mingisuguseid asju...// (Õ6)

See viitab vajadusele tasakaalustada kordust ja varieeruvust, et säilitada õppijate motivatsioon ning aktiivne osalemine õppeprotsessis. Seega ei ole rutiin iseseisev eesmärk, vaid tõhus vahend juhul, kui see on kombineeritud mitmekesiste ja õppijat aktiveerivate tegevustega.

Olulisel kohal on ka huvi õpitava vastu. Õpetajate hinnangul peab õppematerjal olema õppijatele kõitev ja motiveeriv, et nad sooviksid aktiivselt osaleda ning oma rääkimisoscust arendada.

//...kui see last huvitab ja puudutab, kui see on aktuaalne ja kui see on asjakohane, vanusele kohane, mingi ülesanne, siis see tõenäoliselt panebki lapsed rääkima, et see, mis neid puudutab ja huvitab, vot see paneb lapsed rääkima...// (Õ1)

//...kõige paremini toetab, et kui teha mingisuguseid arutelusid või ülesandeid neil niimoodi, et nad peavad rääkima nendest asjadest, mis neile päriselt huvi pakuvad...// (Õ6)

//...ise huvitatud sellest keele õppimisest väga-väga, siis temal hakkab ka paremini külge...// (Õ4)

Huvi ja isiklik seotus õppesisuga toetavad õppijate aktiivset keelekasutust. Õppijakeskse lähenemise olulisust on rõhutanud ka Kitsnik (2018a) ning Darmaliana et al. (2020), kes toovad esile, et õppija kaasatus ja huvi on keeleoscuse arengu seisukohalt määrava tähtsusega. Käesoleva uurimuse tulemused kinnitavad, et motivatsioon ei ole üksnes toetav

tegur, vaid otseselt seotud õppija valmisolekuga keelt kasutada, mis omakorda mõjutab rääkimisoskuse arengut. See rõhutab, et rääkimisoskuse arendamine ei sõltu üksnes ülesannete tüübist, vaid suurel määral ka õppija subjektiivsest kogemusest ja kaasatusest õppeprotsessi.

Kuigi mõnevõrra vähem, peeti oluliseks ka aktuaalsust ja eakohasust.

//...need teemad siin õpikus on kõik sellised hästi aktuaalsed õpilaste jaoks...// (Õ7)

//...rääkimisülesanded peaksid olema eakohased...// (Õ9)

See tähendab, et õppevara peaks vastama õppijate vanusele ja keeletasemele ning käsitlema neile arusaadavaid ja tähenduslikke teemasid. Richards (2006) ja Buacokrungrung *et al.* (2025) on rõhutatud, et rääkimisülesanded peavad olema õppijale jõukohased, kuna liialt keerukad ülesanded võivad pidurdada keelekasutust ja vähendada õppijate aktiivsust. Tulemused viitavad, et eakohasus ei tähenda üksnes sisulist sobivust, vaid ka keelelist kohandatust, mis võimaldab õppijal ülesandes osaleda ilma liigse kognitiivse koormusega. Selline käsitlus laiendab eakohasuse mõistet, sidudes selle otseselt õppija keelelise suutlikkuse ja aktiivse osaluse võimalustega.

Lisaks tõsteti esile abistamise aspekti, mis tähendab, et õppevara peaks pakkuma õppijatele piisavalt keelelist tuge ning võimaldama ka kaasõppijate abi.

//...selline keeletugi, et ma ise, nagu, kuna teised natukene rohkem oskavad keelt, siis võib, et teised lapsed nagu toetavad, aitavad leida õigeid, et selline üksteise nagu abistamine...// (Õ3)

//...abistamine, et näiteks kui keegi küsib "õpetaja, mida see tähendab?", siis ma kõigepealt küsin teiste käest, et mida see tähendab ja siis peaaegu alati keegi vastab sellele küsimusele...// (Õ5)

Keeleline tugi, näiteks lausemallid, näidisväljendid ja visuaalsed abivahendid, aitab õppijatel end enesekindlamalt väljendada ning liikuda sujuvalt iseseisvama keelekasutuse suunas. Sellist lähenemist toetavad ka Krashen (1985) ja Kärtner (2001), kelle käsitluste kohaselt on arusaadav ja toetatud keeleline sisend keele omandamise eelduseks. Tulemused viitavad, et keeleline tugi ei ole üksnes abivahend, vaid oluline lüli õppija olemasoleva ja areneva

keeleoskuse vahel. Seetõttu võib keelelist tuge käsitleda kui üht kesket mehhanismi, mis võimaldab õppijal liikuda juhitud keelekasutuselt iseseisvama suulise väljenduseni.

Kõige vähem mainiti piltsõnastikku. See võib viidata sellele, et kuigi visuaalsed abivahendid toetavad sõnavara omandamist, ei peeta neid otseselt rääkimisoskuse arendamisel keskseks teguriks.

Õpetajate hinnangute ja teoreetiliste käsitlete põhjal võib järeldada, et rääkimisoskuse arengut toetav õppevara peab olema õppijakeskne, elulähedane ja eakohane. Oluline on ka piisava keelelise toe olemasolu, mis võimaldab õppijatel suulises suhtluses osaleda ka piiratud keeleoskuse korral. Lisaks on oluline, et õppevara looks võimalusi regulaarseks ja tähenduslikuks keelekasutuseks, kuna just järjepidev ja eesmärgipärane suuline väljendus toetab rääkimisoskuse arengut.

3.2 Olemasolevate 1. kooliastme õppematerjalide roll rääkimisoskuse arendamisel

Käesolevas alapeatükis käsitletakse, kuidas toetavad olemasolevad 1. kooliastme õppematerjalid eesti keelest erineva kodukeelega õppijate rääkimisoskuse arengut. Analüüs põhineb õpetajate hinnangutel ja keskendub sellele, mil määral sisaldab kasutatav õppevara rääkimisoskust toetavaid ülesandeid ning kuidas need on õppematerjalides esitatud.

Enamiku õpetajate (6 õpetajat) hinnangul ei ole kasutatavates õppematerjalides rääkimisülesandeid eraldi välja toodud. Samas tõid mõned õpetajad esile, et õppevara sisaldab erinevaid tegevusi, mis toetavad suulise keelekasutuse arengut, kuigi neid ei käsitleta otseselt rääkimisülesannetena. See viitab sellele, et rääkimisoskuse arendamine on õppevaras pigem kaudselt esindatud ega ole süsteemselt struktureeritud.

//...õppevaras ka nagu ei ole, ma ei saa öelda, et seal on nagu eraldi plokk rääkimise ülesannete jaoks, küll aga on mingit tüüpi ülesanded, mis väga hästi seda toetavad...// (Õ2)

Saadud tulemused on kooskõlas teoreetilise käsitlesega, mille kohaselt peaks rääkimisoskuse arendamine olema õppevarasse teadlikult planeeritud ning süsteemselt esitatud (Kitsnik, 2018a; Widih *et al.*, 2023). Kui rääkimisoskust toetavad tegevused ei ole selgelt eristatud, võib nende rakendamine jääda juhuslikuks ning sõltuda suurel määral õpetaja teadlikkusest ja kogemusest.

Samas tõi osa õpetajaid esile, et kuigi rääkimisülesanded on nende kasutatavates õppematerjalides olemas, ei vasta need alati õppijate vanusele ega A1 keeletasemele. See viitab vajadusele kohandada õppevara vastavalt õppijate keeleoskusele ja arengutasemele, kuna liialt keerukad või ebasobivad ülesanded võivad piirata õppijate aktiivset osalemist suulises suhtluses.

//...antud õppekomplekt ei sobi päris algajale...// (Õ9)

Teoreetilise käsitlemise kohaselt peavad rääkimisülesanded olema kooskõlas õppija keeletaseme ja kognitiivse arenguga, et toetada keelekasutust ning vältida suhtlusbarjääri tekkimist (Richards, 2006; Buacokrungrung *et al.*, 2025). Käesoleva uurimuse tulemused kinnitavad, et õppematerjalide sobivus on rääkimisoskuse arengu seisukohalt määrava tähtsusega.

Lisaks rõhutas üks õpetaja, et rääkimisoskuse arendamine ei sõltu üksnes õpikus sisalduvatest ülesannetest, vaid toimub suurel määral igapäevases õppetöös suulise suhtluse kaudu. See tähendab, et õpetajal on keskne roll rääkimisoskuse arendamisel ning õppevara toimib pigem toetava vahendina.

//...töövihikus on palju selliseid harjutusi, kus ongi dialoogi võimalus ja õppijad saavad omavahel suhelda...// (Õ4)

Sama kinnitavad ka Kärtner (2001) ja Ramberg & Bøhn (2023), kes on leidnud, et keeleoskuse areng toimub eelkõige aktiivse ja tähendusliku keelekasutuse kaudu suhtlussituatsioonides. Seetõttu ei piisa üksnes ülesannete olemasolust õppevaras, vaid oluline on ka see, kuidas neid õppetöös rakendatakse.

Andmete põhjal selgus, et õpetajad märkavad oma õppevaras rääkimisoskust toetavaid tegevusi, kuid ei nimeta neid alati eraldi rääkimisülesanneteks. Samuti tuli esile, et olemasolev õppevara ei paku alati piisavalt õppijate keeletasemele vastavaid rääkimisülesandeid. Seetõttu loovad õpetajad ise täiendavaid materjale ja kohandavad olemasolevaid tegevusi, et toetada õppijate rääkimisoskuse arengut.

Õppevara sobivust hinnati õpetajate poolt erinevalt. Osa õpetajaid väljendas rahulolu kasutatava õppevaraga, tuues esile tekstide jõukohasuse ning teemade aktuaalsuse. Samas leidsid teised õpetajad, et õppevara vajab täiendamist ning ei toeta piisavalt rääkimisoskuse arengut. Üks õpetaja ei pidanud õppevara õppijate jaoks piisavalt sobivaks. Õpetajad tõid

välja, et kuigi õppevara pakub teatud määral tuge, tuleb seda sageli kohandada vastavalt õppijate keeleoskusele ja vajadustele.

//...on hästi aktuaalsed teemad, et selles mõttes ta sobib muukeelsetele minu meelest väga hästi...// (Õ7)

//...rääkimisülesandeid on väga vähe, aga ma ei kasuta ka ainult õpikut, ma ikkagi mõtlen sinna väga palju juurde...// (Õ6)

Vastustest saab järeldada, et olemasolev õppevara ei vasta alati täielikult rääkimisoskust arendava õppevara kriteeriumitele, mille hulka kuuluvad õppijakesksus, kommunikatiivsus ja piisavad võimalused suuliseks keelekasutuseks. Seda kinnitab ka Darmaliana *et al.* (2020), kelle järgi toetab rääkimisoskuse arengut õppijakeskne ja kommunikatiivne õppevara.

Kokkuvõttes võib öelda, et kuigi olemasolev õppevara sisaldab rääkimisoskust toetavaid elemente, ei ole need enamasti selgelt esile toodud ega süsteemselt rakendatud. See tähendab, et rääkimisoskuse arendamine jääb suurel määral õpetaja enda teadliku tegevuse ja materjalide kohandamise kanda. Saadud tulemused viitavad vajadusele arendada õppevara sihipäraselt. Rääkimisoskust toetavad ülesanded peaksid olema selgemalt struktureeritud, vastama õppijate tasemele ning toetama järjepidevat ja eesmärgipärast suulist keelekasutust.

3.3 Hindamisjuhendi kasutatavus, rakendatavus ja arendusettepanekud õpetajate hinnangul

Käesolevas alapeatükis käsitletakse, kuidas hindavad õpetajad koostatud hindamisjuhendi rakendatavust õppevara analüüsimisel ja valikul ning milliseid võimalusi ja piiranguid nad selle kasutamisel näevad.

Analüüs põhineb õpetajate tagasisidel ning keskendub sellele, mil määral aitab hindamisjuhend märgata rääkimisoskust toetavaid aspekte õppevaras ning kuidas võiks hindamisjuhendit edaspidi arendada.

Õpetajate hinnangul oli hindamisjuhendi kasutatavus üldiselt positiivne. Enamik vastanutest pidas juhendit kasutatavaks ning tõi esile, et see aitab õppevara teadlikumalt analüüsida. Õpetajad märkisid, et juhend annab selge struktuuri ning võimaldab hinnata õppematerjale mitmest vaatenurgast. Samas suunas hindamisjuhendi kasutamine õpetajate tähelepanu

rääkimisoskust toetavatele ülesannetele, mida igapäevases õppetöös ei pruugita alati eraldi märgata.

//...hindamisjuhend oli väga hästi koostatud, jagatud teema plokkideks ja olid välja toodud peamised punktid...// (Õ9)

//...see on endale nagu hästi kasulik ja õpetlik ka, et sealjuures, et, et vaadata just niisuguse pilguga neid materjale...// (Õ2)

Saadud tulemused on kooskõlas teoreetilise käsitlusega, mille kohaselt peab rääkimisoskust toetav õppevara olema teadlikult ja eesmärgipäraselt üles ehitatud ning pakkuma õppijatele võimalusi aktiivseks suuliseks keelekasutuseks (Kitsnik, 2018a; Kärtner, 2001; Richards, 2006). Hindamisjuhend aitas õpetajatel neid põhimõtteid õppevara analüüsimisel süsteemsemalt märgata.

Samas ilmneseid hindamisjuhendi kasutamisel ka raskused. Mõned õpetajad tõid välja, et juhend on liiga mahukas ning selle kasutamine on ajakulukas. Samuti tekitas segadust juhendi hindamisskaala ülesehitus, kuna osa kriteeriumeid võisid kattuda või olla ebaselgelt eristatud. Lisaks märgiti, et juhendi kasutamine ei ole alati intuiitiivne ning selle rakendamine vajab harjumist. Veel tõid õpetajad välja, et juhendi kasutajasõbralikumaks muutmiseks, võiks see olla lühem ning sobida paremini digitaalseks kasutamiseks. Analüüsitud andmete põhjal võib järeldada, et hindamisjuhendit peetakse üldiselt kasulikuks töövahendiks, kuid selle rakendatavust mõjutab eelkõige selle selgus, maht ja kasutusmugavus.

//...veidike pikk, et võiks niimoodi kompaktsemalt olla. Minu jaoks oli ka segane see hindamisskaala...// (Õ6)

See näitab, et hindamisjuhendi rakendatavus sõltub lisaks sisulisele väärtusele ka selle kasutusmugavusest. Sarnaselt õppevarale peab ka hindamisvahend olema selgelt struktureeritud, jõukohane ja praktiliselt kasutatav. Teoreetilises käsitluses on rõhutatud, et õppematerjalide tõhusust toetavad loogiline ülesehitus, jõukohasus ja selgus (Metslang *et al.*, 2013; Richards, 2006). Sama põhimõtte kehtib ka õppevara hindamiseks loodud juhendi puhul.

Küsimusele, kas hindamisjuhend aitas õpetajatel märgata rääkimisoskust toetavaid või mitte toetavaid aspekte, millele nad varem ei olnud tähelepanu pööranud, vastasid õpetajad jaatavalt. Selgus, et hindamisjuhend aitas kõigil õpetajatel neid aspekte teadvustada.

Õpetajate hinnangul aitas juhend märgata kasutatava õppevara rääkimisülesannete tugevaid ja nõrku külgi ning mõtestada rääkimisülesannete rolli õppeprotsessis. Kui varem vaadeldi õppematerjale pigem üldisemalt, siis hindamisjuhend suunas õpetajaid analüüsima, kas ülesanded toetavad tegelikku suulist eneseväljendust või piirduvad üksnes kordamisega.

//...ise ka avastada, et ohoo, et tegelikult seesama ülesanne päris palju neid lapse oskusi tegelikult toetab...see on endale hästi kasulik ja õpetlik, et sealjuures vaadata just niisuguse pilguga neid materjale...// (Õ2)

See tulemus seostub teoreetilise käsitlusega, mille järgi rääkimisoskuse areng eeldab aktiivset, tähenduslikku ja regulaarset keelekasutust suhtlussituatsioonides (Kärtner, 2001; Ramberg & Bøhn, 2023; Kitsnik, 2024b).

Seetõttu on oluline, et õppevara analüüsimisel pöörataks tähelepanu mitte ainult ülesannete olemasolule, vaid ka sellele, kas need loovad õppijatele tegelikke võimalusi suuliseks suhtluseks.

Lisaks aitas hindamisjuhend õpetajatel märgata rääkimisülesannete süsteemsust ja järjepidevust. Õpetajad tõid esile, et juhendi abil oli võimalik paremini hinnata, kas varem õpitu on seotud uue materjaliga ning kas õppevara toetab õppijate suulise väljendusoskuse järk-järgulist arengut. Samuti tõid õpetajad esile, et juhend suunas tähelepanu igapäevase ja praktilise keelekasutuse olulisusele.

//...seda ma võin küll öelda, et neid rääkimisülesandeid selle kolme aasta jooksul läheb vähemaks, et pigem esimeses klassis on neid rohkem...// (Õ1)

//...Juhend aitas märgata, kui hästi on varem õpitu seotud uue materjaliga ning kas see toetab õpilaste suulise väljendusoskuse järjepidevat arengut...// (Õ5)

Saadud tulemus kinnitab teoreetilises osas esitatud seisukohta, et rääkimisoskuse areng on järk-järguline protsess ning sõltub keelepraktika regulaarsusest, sagedusest ja kestusest (Schouten & Bardell, 2021; Education Endowment Foundation, 2021). Kui rääkimisülesanded ei ole õppevaras järjepidevalt esitatud, võib õppijate suulise eneseväljendusoskuse areng jääda katkendlikuks.

Õpetajate vastuste põhjal võib öelda, et hindamisjuhend aitas neil paremini märgata ja mõista rääkimisoskust toetavaid ülesandeid õppevaras. Kui õpetajad olid varasemalt teadlikud

erinevatest ülesande tüüpidest, siis hindamisjuhend pakkus neile süsteemsema ülevaate ning suunas neid teadlikumalt oma õppevara analüüsima.

Küsimusele, millised juhendis käsitletud aspektid osutusid õpetajate hinnangul kõige olulisemaks, tõid õpetajad enim välja rääkimisülesannete järjepidevuse. Lisaks peeti oluliseks ka loovülesannete kasutamist, keelelist tuge ning ülesannete sobivust õppijate vanusele ja keeletasemele.

//...tooks välja ikkagi järjepidevuse. Et mina, mina näen selles kasu kõige suuremat...// (Õ1)

//...Minu hinnangul osutusid kõige olulisemaks rääkimisülesanded, ülesannete sobivus õpilaste vanusele ja keeletasemele ja loovülesanded...// (Õ5)

Õpetajate hinnangud on kooskõlas teoreetilise käsitlusega, mille kohaselt peavad rääkimisülesanded olema õppija keeletasemele, vanusele ja arengule vastavad ning pakkuma piisavalt keelelist tuge (Richards, 2006; Buacokrung *et al.*, 2025). Samuti toetavad loovad ja mängulised ülesanded spontaanset keelekasutust, suhtlusjulgust ja õppijate aktiivset osalemist (Kitsnik, 2024b; Sõrmus, 2006).

Õpetajad rõhutasid, et eriti oluline on rääkimisoskust toetavate tegevuste järjepidevus, kuna see võimaldab õppijatel oma keeleoskust järk-järgult arendada. Samuti toodi esile, et loovülesanded võivad toetada õppijate eneseväljendust, kuid nende efektiivsus sõltub suuresti õppija keelelisest tasemest ning pakutavast toest.

Lisaks peeti oluliseks keelelist tuge, näiteks lause alguste või visuaalsete abivahendite kasutamist, mis aitab õppijatel suulistes ülesannetes paremini osaleda. Samuti rõhutati, et ülesannete sobivus õppijate vanusele ja keeletasemele on oluline, et tagada nende jõukohasus ja toetada keelelist arengut.

Õpetajate vastuste põhjal võib järeldada, et rääkimisülesannete järjepidevus, jõukohasus ja keeleline tugi on õpetajate hinnangul hindamisjuhendi kõige olulisemad aspektid. Need kattuvad ka töö teoreetiliste lähtekohtadega, mille järgi peab rääkimisoskust toetav õppevara pakkuma õppijatele regulaarseid, tähenduslikke ja arengutasemele vastavaid võimalusi suuliseks keelekasutuseks. Samuti ilmnes, et loovülesanded võivad olla tõhusad rääkimisoskuse arendamisel, kuid nende tulemuslikkus sõltub õppija keeletasemest ning pakutavast keelelisest toest.

Küsimusele, kas õpetajad kasutaksid hindamisjuhendit ka edaspidi õppevara valikul või analüüsimisel, selgus, et enamik õpetajatest näeb hindamisjuhendi kasutusvõimalust ka edaspidi. Samas oli suhtumine selle kasutamisse erinev: osa õpetajaid kasutaks juhendit tingimusel, et see oleks lühem, lihtsamini hoomatav ning hõlmaks lisaks rääkimisoskusele ka teisi keeleõppe osaoskusi.

//...et ta on võib-olla nagu lühem ja lihtsamalt hoomatav... Et iga kord mingit uut õppevara kasutades, siis võiks olla ka teiste osaoskuste kohta selline nagu väike meeldetuletus või nagu tore siukest nagu linnukest teha ja läbi vaadata see materjal ka sellise pilguga....// (Õ7)

//...võiks olla veel kõikide teiste teemade kohta ka. Et teil on spetsiifiline, et aga siis teiste muude asjade kohta ka....// (Õ6)

Samuti peeti oluliseks juhendi praktilisust ning selle kasutamise ajakulu. Mitmed õpetajad rõhutasid, et juhend peaks olema kiiresti kasutatav ega tohiks suurendada õpetajate töökoormust.

//...ma ei näe oma kolleege, kes on ülekoormatud, et me istuksime nädal aega ja analüüsiksime kõike oma õppevara komplekte...// (Õ1)

//...saan uue õppevara ja kas ma seda hakkaks niimoodi kirjalikult täitma, tõenäoliselt mitte, aga ma vaataksin neid punkte, vaataksin õpikult selle pilguga, et kas valdavalt on, noh, on võimalusi, et, et neid, neid osaoskusi siis arendada selle õppevahendiga või õppevaraga...// (Õ2)

Need tulemused näitavad, et hindamisjuhendi praktiline rakendatavus sõltub sellest, kuivõrd sobitub see õpetaja igapäevasesse töökorraldusse. Kuigi juhendi sisuline väärtus on õpetajate hinnangul olemas, võib selle süsteemne kasutamine jääda piiratuks, kui vahend on liiga mahukas ja ajakulukas.

Mitmed õpetajad tõid esile, et neil ei ole alati võimalik õppevara valikut mõjutada, kuna koolides kasutatakse sageli etteantud õppematerjale. Seetõttu ei nähta hindamisjuhendit alati õppevara valiku otsese tööriistana, vaid pigem abivahendina olemasoleva õppevara mõtestamiseks ja kohandamiseks.

//...meile ikkagi määratakse ette, et need peavad olema eesti koolide õpikud...// (Õ1)

//...me võime hinnata, analüüsida ja mida iganes, aga, aga lõpuks kool teeb oma valiku ja me töötame sellega, mis meil on... // (Õ1)

//...kahjuks paljudes koolides see võimalus puudu, kaasa rääkida...// (Õ4)

See tulemus on oluline, sest teoreetilise käsitluse järgi mõjutab õppevara kvaliteet oluliselt õppijate võimalusi keelt aktiivselt kasutada (Kitsnik, 2018a; Darmaliana *et al.*, 2020). Kui õpetaja ei saa õppevara valida, suureneb vajadus selle järele, et õppematerjalid oleksid juba koostamise etapis õppijakesksed, suhtluspõhised ja rääkimisoskust toetavad.

Samas nägid õpetajad hindamisjuhendil väärtust toetava ja suunava materjalina. Juhend aitas õpetajatel märgata olemasoleva õppevara võimalusi ja puudujääke ning suunas neid teadlikumalt valima ja kohandama ülesandeid.

//...kui ma seda hindamisjuhendit ka kasutasin, siis ma ju, ma ju nii-öelda taasavastasin veel nende vahendite selliseid võimalusi või vähemalt andsin neile nagu mingisuguse lisafookuse või, või väärtuse juurde...// (Õ2)

//...ma loeksin selle korra või kaks aastat läbi, iga keset õppeaastat, selle mõttega, et seal need asjad, et aa, et mis tüüpi ülesandeid me oleme teinud, millised ei ole, et aa, ma pole niisuguseid asju ammu teinud, et nagu ja siis uuesti, et aa, teeks jälle selliseid asju ka. Et selle mõttega ma kasutaksin küll...// (Õ6)

Mitme õpetaja hinnangul võiks hindamisjuhend olla eriti kasulik ka õppevara autoritele, et rääkimisoskuse arendamise põhimõtetega arvestataks juba õppematerjalide koostamise etapis.

//...kindlasti saatke palun noortele autoritele...// (Õ6)

//...suunitlus võiks olla mitte õpetajate peale, kes niikuinii midagi muuta ei saa, vaid pigem nende peale, kes koostavad uut õppevara...nendel peaks ees olema need kriteeriumid... // (Õ1)

See seostub teoreetilise käsitlusega, mille kohaselt peab rääkimisoskust arendav õppevara olema eesmärgipärane, õppijakeskne, eakohane ning pakkuma piisavalt võimalusi aktiivseks ja tähenduslikuks suuliseks keelekasutuseks (Kärtner, 2001; Richards, 2006; Kitsnik, 2018a).

Lisaks leiti, et juhend võiks olla abimaterjal alustavatele õpetajatele või neile, kellel puudub varasem kogemus muukeelsete õppijate õpetamisel. Õpetajate hinnangul aitaks juhend suunata tähelepanu rääkimisoskuse teadlikule arendamisele ning õppevara võimaluste märkamisele.

//...mina soovitaksin küll näiteks sellistele kolleegidele, kes samamoodi on üsna niimoodi uued selles valdkonnas...// (Õ2)

//...alustavad õpetajad, kes töötavad muukeelsete lastega, et pöörata tähelepanu sellele rääkimisoskusele, sellepärast et see jääb tavaliselt kõrvale. Aga, aga et see olekski selline, et abimaterjal just, mida märgata selle, selle õppematerjali juures, et, et kuidas veel nagu seda rääkimisoskust arendada...// (Õ7)

Analüüsitud andmete põhjal selgus, et kuigi õpetajad näevad hindamisjuhendis potentsiaali, ei peeta seda praegusel kujul laialdaselt rakendatavaks igapäevases õpetajatöös. Pigem nähakse seda suunava, refleksiooni toetava ja teadlikkust tõstva vahendina kui formaalse hindamisinstrumendina. Samuti ilmnes vajadus juhendi selgema eesmärgistamise, lihtsustamise ning laiendamise järele, et see hõlmaks kõiki keeleõppe osaoskusi ja oleks praktiline tööriist igapäevatöös. Samuti nägid õpetajad hindamisjuhendil suuremat potentsiaali õppevara koostamise etapis ning soovitati jagada hindamisjuhendit ka õppevara autoritega.

//...Enne magamaminekut läbi lugeda, et, et hea, hea informatsioon ja suhteliselt kompaktselt...// (Õ1)

//...abimaterjal just, mida märgata selle, selle õppematerjali juures, et, et kuidas veel nagu seda rääkimisoskust arendada... siin on kõik asjad nagu toodud, et see on selline hea enese värskendamiseks...// (Õ3)

//...ma soovitaksin seda kui sellist hästi head põhja, millest siis võtta nagu seda, mis on oluline...// (Õ7)

Kokkuvõtteks võib öelda, et õpetajad peavad hindamisjuhendit sisuliselt kasulikuks ning rääkimisoskuse arendamise seisukohalt vajalikuks töövahendiks. Juhend aitas õpetajatel märgata õppevara rääkimisülesannete süsteemsust, järjepidevust, keelelist tuge ja sobivust õppijate tasemele. Samas piiravad juhendi igapäevast rakendamist selle mahukus, ajakulu ja hindamisskaala ebaselgus. Seetõttu vajab juhend edasiseks kasutamiseks lihtsustamist ja

kasutajasõbralikumaks muutmist. Õpetajate hinnangul võiks juhend olla eelkõige refleksiooni toetav abimaterjal, õppevara koostajatele suunatud juhendmaterjal ning alustavate õpetajate töövahend rääkimisoskuse teadlikumaks arendamiseks.

3.4 Hindamisjuhendi rakendatavuse hinnangud

Käesolevas alapeatükis esitatakse hindamisjuhendi rakendatavuse hinnangud, mis põhinevad 13 vastaja küsimustiku andmetel.

Tabel 2. Hindamisjuhendi rakendatavuse hinnangud (N=13).

Väide	Keskmine (M)	Standardhälve (SD)
Juhend on arusaadav ja rakendatav.	2,2	0,79
Kriteeriumid on konkreetsed ja üheselt mõistetavad.	2,4	0,84
Juhendi ülesehitus on loogiline ja kergesti mõistetav.	2,5	0,85
Juhend toetab õpetajat rääkimisülesannete valikul.	2,4	0,97
Juhend katab kõik olulised hindamisaspektid.	2,8	0,42
Juhend aitab hindamisprotsessi kiirendada.	2,3	0,67

Andmed: õpetajate hinnangud hindamisjuhendi rakendatavusele. Autorite koostatud.

Küsimustiku tulemuste põhjal jäid keskmised hinnangud vahemikku 2,2-2,8, mis näitab, et õpetajad pigem nõustusid hindamisjuhendi rakendatavusega seotud väidetega. Üldiselt võib seega öelda, et suhtumine hindamisjuhendisse oli pigem positiivne.

Kõrgeima keskmise hinnangu sai väide “Juhend katab kõik olulised hindamisaspektid” ($M=2,8$; $SD=0,42$), mis viitab sellele, et õpetajad olid selle osas üsna üksmeelsed. Samas olid madalamad hinnangud seotud juhendi arusaadavuse ja kasutusmugavusega ($M=2,2$; $SD=0,79$), mis näitab, et juhendi kasutamine ei olnud kõigi õpetajate jaoks lihtne. See viitab sellele, et kuigi juhendi sisuline ülesehitus on õpetajate hinnangul piisav, võib selle praktiline rakendamine igapäevatoos osutuda keeruliseks.

Need tulemused on kooskõlas ka fookusgrupi intervjuuga, kus õpetajad tõid välja, et juhend on küll sisuliselt kasulik, kuid selle kasutamine võib olla ajamahukas ning kohati keeruline. Samuti leiti, et juhend võiks olla kompaktsem ja selgem, et seda oleks lihtsam igapäevatoos kasutada.

Kokkuvõttes võib järeldada, et hindamisjuhendit nähakse pigem kasuliku abivahendina, kuid selle praktilist kasutamist piiravad eelkõige selle maht ja keerukus.

3.5 Õppevara rääkimisülesannete analüüs hindamisjuhendi alusel

Käesolevas alapeatükis analüüsitakse valitud esimese kooliastme (1.-3. klass) eesti keele kui teise keele õppematerjalide rääkimisülesandeid, tuginedes koostatud hindamisjuhendile. Analüüs hõlmab Pille Pipari koostatud õppekomplekte, mis koosnevad õpikute ja töövihikutest ning mille põhjal hinnati, mil määral toetavad ülesanded õppijate rääkimisoskuse arengut. Analüüsiti komplekte “Koos on tore. Piia lood” (edaspidi õppevara 1), “Koos on lõbus. Janno jutud” (õppevara 2) ja “Koos on vahva. Sõprade seiklused” (õppevara 3).

Tabel 3. Valitud õppevarade rääkimisülesannete hindamistulemused hindamisjuhendi kriteeriumide alusel.

Kriteerium (keskmine)	Õppevara 1	Õppevara 2	Õppevara 3
Rääkimisülesanded	2,8	3,0	3,0
Suuline väljund	2,7	2,7	2,7
Sobivus A1 tasemele	2,8	2,8	2,8
Keeleline tugi	3,0	2,7	2,7
Loovülesanded	3,0	3,0	3,0

Kriteerium (keskmine)	Õppevara 1	Õppevara 2	Õppevara 3
Järjepidevus	2,5	3,0	2,0
Keskmine	2,8	2,9	2,7

Andmed: autorite hinnangud õppevarale hindamisjuhendi alusel. Autorite koostatud.

Tabelis 3 on esitatud kolme õppevara rääkimisülesannete hindamise tulemused koostatud hindamisjuhendi alusel. Tulemused näitavad, et kõigi kolme õppevara keskmised hinnangud jäävad vahemikku 2,7-2,9, mis viitab rääkimisoskuse arengu mõõdukale toetamisele. Kuigi rääkimisülesanded on õppematerjalides esindatud, ei ole nende roll piisavalt süsteemne ega järjepidev. Rääkimisoskus kujuneb aga eelkõige regulaarse ja eesmärgipärase keelekasutuse kaudu (Kitsnik, 2018b; Schouten & Bardell, 2021).

Kõrgeima keskmise hinnangu sai õppevara 2 ($M=2,9$), samas kui madalaima tulemuse saavutas õppevara 3 ($M=2,7$). Kuigi erinevused on väikesed, viitavad need siiski sellele, et õppematerjalide ülesehitus ja metoodilised valikud mõjutavad rääkimisoskuse arendamise kvaliteeti. See näitab, et isegi väikesed erinevused õppevara struktuuris võivad mõjutada õppijate võimalusi aktiivseks suuliseks keelekasutuseks. Eriti ilmneb see järjepidevuse kriteeriumis, kus õppevara 3 tulemus ($M=2,0$) osutab süsteemsuse puudumisele. Keeleoskuse areng ei toimu juhuslikult, vaid eeldab järk-järgulist ja korduvat keelekasutust, mis toetab nii sujuvuse kui ka enesekindluse kujunemist (Education Endowment Foundation, 2021).

Analüüs näitab, et õppematerjalides kasutatakse küll mitmekesiseid rääkimisülesandeid (näiteks pildi kirjeldamine, küsimus-vastus tüüpi ülesanded ning paaris- ja rühmatööd), kuid nende iseloom on sageli reproduktiivne. See tähendab, et õppijad taastoodavad etteantud keelemudeleid, mitte ei loo pikemaid ja iseseisvamaid suulisi väljundeid. Selline lähenemine piirab võimalusi iseseisvaks eneseväljenduseks, kuigi keeleoskus kujuneb eelkõige olukordades, kus õppijal tekib vajadus oma mõtteid väljendada ja suhtluses osaleda (Kärtner, 2001; Laidla & Lennuk, 2013).

Kõige kõrgemalt hinnati loovülesandeid ($M=3,0$ kõigis õppevarades), mis viitab sellele, et õppematerjalid sisaldavad suhtlust soodustavaid ja õppija aktiivset osalemist toetavaid tegevusi. Suulise väljundi keskmine oli võrreldes teiste kriteeriumitega madalam ($M=2,7$), mis osutab võimalikule vastuolule ülesannete eesmärgi ja tegeliku kasutuse vahel. Loovad

ja mängulised ülesanded peaksid suurendama õppijate omavahelist suhtlust ning suunama neid arvamust avaldama ja koostöös tähendust looma (Hassan *et al.*, 2021; Kitsnik, 2024b). Kui ülesanded ei aktiveeri õppijaid piisavalt suhtlema, jääb nende potentsiaal realiseerimata.

Keelelise toe osas ilmnenu varieeruvus ($M=2,7-3,0$) osutab, et mitte kõik materjalid ei paku õppijatele võrdselt tuge sõnavara ja lausestuse kasutamiseks. Keeleõppe algfaasis on see määrava tähtsusega, kuna arusaadav keeleline sisend loob aluse keele omandamiseks (Krashen, 1985). Kui vajalik tugi puudub või on ebapiisav, võib see vähendada õppijate valmisolekut suuliselt osaleda ning pidurdada keeleoskuse arengut.

Õppevara sobivust A1-tasemele hinnati ühtlaselt ($M=2,8$), kuid algtaseme õppija puhul on oluline, et tal oleks võimalus kasutada keelt praktilistes ja elulähedastes olukordades, esitades ja vastates lihtsatele küsimustele ning väljendades oma vajadusi (Euroopa keeleõppe raamdokument, 2007). See eeldab, et õppevara pakub piisavalt võimalusi aktiivseks suuliseks suhtluseks, mitte üksnes kontrollitud harjutusteks.

Kõige probleemsemaks kriteeriumiks osutus rääkimisoskuse arendamise järjepidevus. Rääkimisülesanded esinevad õppematerjalides pigem episoodiliselt ega moodusta selget arengulist tervikut. Samas sõltub rääkimisoskuse kujunemine suurel määral keelekasutuse sagedusest ja regulaarsusest ning õppijate aktiivsest kaasamisest suhtlusprotsessi (Kitsnik, 2018b; Australian Education Research Organisation, 2023).

Kokkuvõttes võib järeldada, et analüüsitud õppematerjalid sisaldavad küll rääkimisoskust toetavaid elemente, kuid need ei ole piisavalt süsteemselt ja läbimõeldult struktureeritud. Seetõttu võivad õppijate võimalused järjepidevaks ja eesmärgipäraseks rääkimisoskuse arendamiseks jääda piiratuks. See viitab vajadusele arendada õppematerjale selliselt, et rääkimisülesanded oleksid sagedasemad, mitmekesisemad ning paremini seotud õppijate keelelise taseme ja arenguvajadustega.

4. JÄRELDUSED JA ARUTELU

Käesoleva magistritöö eesmärk oli koostada hindamisjuhend, mille abil hinnata, mil määral toetavad esimeses kooliastmes eesti keele kui teise keele õppes kasutatava õppevara rääkimisülesanded õppijate rääkimisoskuse arengut.

Uurimistulemuste põhjal saab järeldada, et rääkimisoskuse arendamisel on keskse tähtsusega õppijakeskne ja elulähedane õppevara. See loob võimalusi järjepidevaks ja mitmekesiseks suuliseks keelekasutuseks. Samas ilmnes, et olemasolevates õppematerjalides ei ole rääkimisoskuse arendamine piisavalt süsteemselt esile toodud. Seetõttu sõltub selle toetamine sageli õpetaja teadlikkusest ja valikutest.

Koostatud hindamisjuhend osutus õpetajate hinnangul väärtuslikuks ja refleksiooni toetavaks töövahendiks. Juhend suunas õpetajaid pöörama tähelepanu rääkimisoskuse arendamise seisukohalt olulistele aspektidele ning aitas märgata nii õppevara tugevusi kui ka puudujääke. Seetõttu võib hindamisjuhendit käsitleda kui vahendit, mis toetab õpetajate professionaalset arengut ning teadlikumat õppevara kasutamist. Uurimistulemused näitavad, et hindamisjuhendil on potentsiaali toetada süsteemsemat lähenemist rääkimisoskuse arendamisel.

Samas ilmnes, et juhendi praktiline rakendatavus igapäevases õpetajatöös on piiratud. Peamisteks takistusteks osutusid juhendi maht, ajakulukus ning vajadus selle kasutamisega harjuda. See viitab sellele, et juhendit tuleks edasi arendada, muutes seda kompaktsemaks ja kasutajasõbralikumaks, et see sobituks paremini õpetajate töökorraldusega.

Magistritöö praktiline väärtus seisneb selles, et loodud hindamisjuhend pakub õpetajatele ja õppevara koostajatele konkreetset töövahendit rääkimisoskust toetavate ülesannete analüüsimiseks ja arendamiseks. Juhend aitab tõsta teadlikkust rääkimisoskuse arendamise olulisusest ning suunab tähelepanu ülesannete kvaliteedile ja eesmärgipärasusele.

Uurimistöö piiranguna tuleb välja tuua, et kasutatud valim ei olnud esinduslik kogu Eesti õpetajaskonna suhtes. Tegemist oli eesmärgipärase ja mugavusvalimi kombinatsiooniga ning uuringus osales piiratud arv õpetajaid. Samuti põhines analüüs valitud õppematerjalidel, mis ei pruugi esindada kogu turul olevat õppevara. Lisaks ei hõlmanud uuring reaalse õppetöö vaatlusi, mistõttu ei ole võimalik hinnata, kuidas ja mil määral õpetajad tegelikult rääkimisülesandeid klassiruumis rakendavad. Samuti ei kogutud andmeid

klasside suuruse ega muukeelsete õpilaste osakaalu kohta, mis võib mõjutada rääkimisülesannete rakendamist.

Edasistes uuringutes oleks otstarbekas laiendada valimit ning kaasata rohkem õpetajaid erinevatest koolidest. Samuti võiks kombineerida hindamisjuhendi kasutamist tunnivaatlusega, et saada terviklikum ülevaade rääkimisülesannete tegelikust rakendumisest õppetöös. Lisaks oleks võimalik uurida juhendi kasutamist pikema perioodi jooksul, et hinnata selle mõju õpetajate tööle ja õppijate rääkimisoskuse arengule. Veel võiks uurida hindamisjuhendi rakendamist õppevara koostamise protsessis, et hinnata selle kasutamisevõimalusi õppematerjalide arendamisel.

Kokkuvõtteks võib järeldada, et loodud hindamisjuhendil on potentsiaal kujuneda kasulikuks töövahendiks nii õpetajatele kui ka õppematerjalide koostajatele. Samas eeldab selle laiem rakendamine juhendi edasist arendamist ja kohandamist praktilistele vajadustele.

KOKKUVÕTE

Käesoleva magistritöö teemaks on “Eesti keele kui teise keele õppevara rääkimisülesannete hindamisjuhendi koostamine 1. kooliastmele”. Teema aktuaalsus tuleneb eestikeelsele õppele üleminekust. Samuti on oluline toetada eesti keelest erineva kodukeelega õppijate keeleoskuse arengut juba varases kooliastmes, sealhulgas rääkimisoskuse teadlikku ja süsteemset arendamist.

Magistritöö eesmärk oli koostada hindamisjuhend, mille abil hinnata, mil määral toetavad 1. kooliastme eesti keele kui teise keele õppevaras sisalduvad rääkimisülesanded õppijate rääkimisoskuse arengut.

Teoreetilises osas käsitleti rääkimisoskuse rolli keeleõppes ning rääkimisoskust toetava õppevara tunnuseid. Rõhutati aktiivse, tähendusliku ja järjepideva keelekasutuse olulisust. Teoreetiliste käsitluste põhjal selgus, et rääkimisoskuse arendamine eeldab õppijakeskset, eakohast ja süsteemset ülesehitatud õppevara. See peab pakkuma piisavalt võimalusi suuliseks suhtluseks ning sisaldab keelelist tuge.

Empiirilises osas viidi läbi kombineeritud uuring, milles kasutati nii kvalitatiivseid kui kvantitatiivseid andmekogumismeetodeid. Uuringus osales 13 õpetajat kuuest koolist, kellest üheksa osales fookusgrupi intervjuus. Õpetajad rakendasid hindamisjuhendit oma töös kasutatava õppevara analüüsimisel ning andsid tagasisidet juhendi kasutatavuse ja rakendatavuse kohta.

Tulemused näitasid, et rääkimisoskuse arendamine eeldab õppevara, mis arvestab õppija vajadustega ning loob võimalusi suuliseks keelekasutuseks. Ülesanded peavad olema järjepidevalt üles ehitatud ja keeleliselt toetatud. Samas ei toeta olemasolev õppevara seda alati piisavalt süsteemset ning rääkimisülesanded ei ole sageli selgelt esile toodud. Hindamisjuhend aitas õpetajatel märgata õppevara tugevusi ja puudujääke, eriti rääkimisülesannete järjepidevuse, keelelise toe ja ülesannete sobivuse osas. Õpetajad pidasid juhendit kasulikuks ja teadlikkust tõstvaks töövahendiks.

Uuringu põhjal võib järeldada, et koostatud hindamisjuhend suunab õpetajaid õppevara teadlikumalt analüüsima ning toetab rääkimisoskuse arendamisele suunatud tegevuste märkamist ja kavandamist. Samas piiravad juhendi praktilist kasutamist selle maht,

ajakulukus ja mõningane ebaselgus hindamisskaalas. Seetõttu vajab juhend edasist lihtsustamist ja kohendamist.

Magistritöö eesmärk saavutati, kuna koostati teoreetiliselt põhjendatud ja empiiriliselt katsetatud hindamisjuhend. Selle rakendatavust hinnati õpetajate tagasiside põhjal. Kasutatud meetodid osutusid sobivaks, võimaldades koguda nii kvantitatiivset kui ka süvitsi minevat kvalitatiivset tagasisidet.

Uurimistulemuste põhjal võib soovitada hindamisjuhendi lihtsustamist ja kohendamist, et muuta see paremini kasutatavaks õpetajate igapäevatoös. Juhendit võiks laiendada, et see hõlmaks lisaks rääkimisoskusele ka teisi keeleõppe osaoskusi. Hindamisjuhendit on võimalik rakendada refleksiooni toetava abimaterjalina, õppevara koostamisel ning alustavate õpetajate töövahendina.

Edasistes uuringutes oleks otstarbekas keskenduda hindamisjuhendi laiemale rakendamisele erinevates kooliastmetes ning katsetada seda suurema ja mitmekesisema õpetajate valimi peal. Samuti oleks oluline uurida hindamisjuhendi mõju õpetamispraktikale ja õppijate rääkimisoskuse arengule. Lisaks võiks edasiste uurimissuundadena käsitleda juhendi lihtsustamist ning digilahenduste loomist, mis toetaksid selle kasutamist õpetajate igapäevatoös.

Magistritöö annab panuse rääkimisoskuse arendamisele suunatud õppevara hindamisse ning loob aluse edasisteks arendusteks nii teadus- kui ka praktikavaldkonnas.

KASUTATUD ALLIKAD

Abdullayeva, A. (2023). *Развитие разговорных навыков при изучении иностранного языка у учащихся начальных классов. Общество и инновации.* <https://doi.org/10.47689/2181-1415-vol4-iss11/S-pp188-191> (viimati vaadatud 31.01.2026).

Almosa, A. (2024). *An Inquiry Into How Simulation Experiment Can Facilitate Speaking Skills of Foreign Language Learners.* Journal of Language Teaching and Research, <https://doi.org/10.17507/jltr.1506.06> (viimati vaadatud 31.01.2026).

Andrade, C. (2020). *The Inconvenient Truth About Convenience and Purposive Samples.* Indian Journal of Psychological Medicine. <https://doi.org/10.1177/0253717620977000> (viimati vaadatud 23.02.2026)

Aulik, S. (toim.). (2005). *Keelekümbluse käsiraamat.* Keelekümbluskeskus.

Australian Education Research Organisation. (2023). *Early childhood learning trajectories: Language and communication.* https://www.edresearch.edu.au/sites/default/files/2023-06/learning-trajectory-language-communication.pdf?utm_source (viimati vaadatud 31.03.2026)

Bravo, P. V., Cisterna, C. C. (2020). *Young learners' English speaking skills development and motivation through the use of a puppet.* European Journal of Education Studies. <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/3212/5848> (viimati vaadatud 14.03.2026)

Breen, R. L. (2006). *A practical guide to focus-group research.* Journal of Geography in Higher Education. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03098260600927575#d1e218> (viimati vaadatud 17.03.2026)

Buacokrung, U., Tanunchabuttra, P., & Pinagalung, S. (2025). *A Needs Analysis for Developing a Blended Learning– Driven Communicative Language Teaching Instructional Model to Enhance Primary Students' English Communication Skills.* Journal of Education and Learning. <https://doi.org/10.5539/jel.v15n1p373> (viimati vaadatud 01.02.2025)

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching assessment*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (viimati vaadatud 15.03.2026)

Darmaliana, D., Risnawati, R., Risa, R., & Kusmartini, S. E. (2020). The Development of Teaching Material Speaking 2 Based on Communicative Approach. <https://www.atlantispress.com/proceedings/first-19/125938692> (viimati vaadatud 20.03.2026)

Djahangirovna, N. N., & Shamshoda, B. (2024). *To enhance the speaking skills of elementary school student through role play*. Western European Journal of Linguistics and Education. <https://westerneuropeanstudies.com/index.php/2/article/view/1063/699> (viimati vaadatud 31.01.2026)

Education Endowment Foundation. (2021). *Oral language interventions*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/oral-language-interventions> (viimati vaadatud 27.03.2026)

Education Review Office. (2024). *Good practice: Oral language development in the early years*. <https://www.evidence.ero.govt.nz/documents/good-practice-oral-language-development-in-the-early-years> (viimati vaadatud 23.02.2026)

Eslon, P., Kaivapalu, A., Õim, K., Kitsnik, M., Gaitšenja, O., & Allkivi-Metsoja, K. (2021). *Eesti keele oskuse arenemine ja arendamine*. EKSA.

Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine. (2007). Haridus- ja Teadusministeerium.

European Commission. (2011). *Language learning at pre-primary school level: Making it efficient and sustainable. A policy handbook*. European Strategic Framework for Education and Training https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/early-language-learning-handbook_en.pdf (viimati vaadatud 31.01.2026)

Eurydice. (2023). *Õpetamine ja õppimine põhihariduses: Estonia*. European Commission. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/et/eurypedia/estonia/52-opetamine-ja-oppimine-pohihariduses> (viimati vaadatud 31.01.2026)

Ghasemi, B., Hashemi, M. (2011). *Foreign Language Learning During Childhood*. Procedia- Social and Behavioral Sciences. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811025997?via%3Dihub> (viimati vaadatud 31.01.2026)

Hallap, M., & Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Hallap, M., & Padrik, M. (2024). *Juhendmaterjal muukeelse/mitmekeelse õppija oskuste ja õpikeskkonna hindamiseks*. Rajaleidja. https://rajaleidja.ee/wp-content/uploads/2024/03/Mitmekeelne-oppija_juhends.pdf (viimati vaadatud 21.03.2026)

Hardianto, D., & Wulansari, N. (2025). *Enhancing Elementary Students' Language Development Through Speaking Skills and Interactive Teaching: A Systematic Literature Review*. Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini. <https://obsesi.or.id/index.php/obsesi/article/view/6779> (viimati vaadatud 04.02.2026)

Haridus- ja Noorteamet. (i.a.). *Eesti keele kui teise keele õpe gümnaasiumis*. Õppekava infoportaal. <https://opekava.ee/eesti-keele-kui-teise-keele-ope-gumnaasiumis/> (viimati vaadatud 21.03.2026)

Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Eesti keele arengukava 2021–2035*. Haridus- ja Teadusministeerium. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-09/htm_eesti_keele_arengukava_2020_a4_web.pdf (viimati vaadatud 23.03.2026)

Haridus- ja Teadusministeerium. (i.a.). *Eestikeelsele haridusele üleminek*. Haridus- ja Teadusministeerium. <https://www.hm.ee/uleminek> (viimati vaadatud 15.03.2026)

Hassan, I., Zamzam, I. A. M., & Abdullah, A. T. H. (2021). *Development of English Speaking Skills Through Task-Based Learning Among Primary School Students in Malaysia*. Theory and Practice in Language Studies. <https://tpls.academypublication.com/index.php/tpls/article/view/1889> (viimati vaadatud 21.02.2026)

Hausenberg, A.-R., Kikerpill, T., Rõigas, M., & Türk, Ü. (2003). *Keeleoskuse mõõtmine*. Tea Kirjastus.

Jatsenko, T. (2025). *Rääkimisoskust arendavad õppetegevused üheksanda klassi eesti keel teise keelena õpikutes*. Magistritöö. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/edf15f40-efd7-4eb2-8995-bf858653089f/content>

Kaivapalu, A. (2010). *Mis on võõrkeeleeõpe ja kuidas võõrkeelt õpitakse*. Haridus- ja Noorteamet. <https://oppekava.ee/mis-on-voorkeeleeope-ja-kuidas-voorkeelt-opitakse/> (viimati vaadatud 22.03.2026)

Kaivapalu, A. (2012). *Keelesüsteemide võrdlus teise keele omandamise uurimises eesti ja soome keele näitel*. Tallinna Ülikool. <http://publications.tlu.ee/index.php/philologia/article/view/374> (viimati vaadatud 23.03.2026)

Kaldur, K., Pertsjonok, N., & Kivistik, K. (2021). *Uussisserändajast lapse kohanemine Eesti üldhariduskoolis: olukord, tugisüsteem ja valmisolek mitmekultuuriliseks õpikeskkonnaks*. Balti Uuringute Instituut.

Kallas, J., Koppel, K., & Tsepelina, K. (2021). *Eesti keele kui teise keele õpetaja tööriistad Eesti Keele Instituudi keeleportaalis Sõnaveeb*. Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat. <http://dx.doi.org/10.5128/ERYa17.04> (viimati vaadatud 23.01.2026)

Kärtner, P. (2001). *Kõnelemisoskuse arendamine*. TEA Kirjastus.

Khamouja, A., Benmhamed, M., & Ghouati, A. (2023). *The Importance of Role-Playing Activities in Developing Students' Speaking Competence*. International Journal of Innovation and Scientific Research, 66(1), 225-230.

Kingisepp, L., Salu, K., & Kaljola, K. (2013). *Mängime eesti keeles*. Iduleht.

Kingisepp, L., Sõrmus, E. (2000). *Ülevaade võõrkeeleeõppe meetoditest*. TEA Kirjastus.

Kitsnik, M. (2018a). *Eesti keele kui teise keele õppematerjalide koostamise ja hindamise juhend*. Tartu Ülikool. https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/oppem_koostamise_juhend.pdf (viimati vaadatud 07.03.2026)

Kitsnik, M. (2018b). *Eesti keele kui teise keele tundide ja eestikeelsete ainetundide õppemetoodika üldhariduskoolis*. RITA-ränne projekt 2019.

https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/tp6_eesti_keelee_kui_teise_keelee_kasutamine.pdf (viimati vaadatud 20.03.2026)

Kitsnik, M. (2019). *Eesti keele kui teise keele õppimine: kas raske töö või kerge lõbu?*. Keel ja Kirjandus. <https://doi.org/10.54013/kk735a4> (viimati vaadatud 23.02.2026)

Kitsnik, M. (2023). Kuidas õppida eesti keeles rääkima? Rääkimisoskust arendavad ülesanded eesti keele kui teise keele B1-taseme täiskasvanute õpikutes. *Philologia Estonica Tallinnensis*, 8, 201-225.

Kitsnik, M. (2024a). *Eestikeelsele õppele üleminekut toetav õppevara – kuidas tagada kvaliteet?* Õpetajate Leht <https://www.opleht.ee/2024/03/eestikeelsele-oppele-uleminekut-toetav-oppevara-kuidas-tagada-kvaliteet/> (viimati vaadatud 07.03.2026)

Kitsnik, M. (2024b). *Eesti keele rääkimisoskuse arendamine B1-taseme õpiku “Naljaga ...” ülesannete järgi: juhtumiuuring.* 84–115. <http://arhiiv.rakenduslingvistika.ee/ajakirjad/index.php/lahivordlusi/article/view/LV34.03> (viimati vaadatud 08.02.2026)

Kitsnik, M., & Mikk, K. (2021). *Õppetegevuste haaravus, aktiivsus ja jõukohasus eesti keele kui teise keele täiskasvanute kursustel: õpetajate arvamuste analüüs.* https://www.researchgate.net/publication/356014269_Oppetegevuste_haaravus_aktiivsus_ja_joukohasus_eesti_keelee_kui_teise_keelee_taiskasvanute_kursustel_opetajate_arvamuste_analuus (viimati vaadatud 05.10.2025)

Koppel, E. (2018). *Kohtla-Järve Järve Vene Gümnaasiumi õpilaste rääkimisoskust mõjutavad tegurid.* Magistritöö. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/items/ad225a02-70c4-4733-bae4-29b91eea8552> (viimati vaadatud 23.03.2026).

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

Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.

Kurt, S. (2017). *ADDIE Model: Instructional Design. Educational Technology.* <https://educationaltechnology.net/the-addie-model-instructional-design/> (viimati vaadatud 02.03.2026)

Kusumawati, F. P. (2017). *Developing English Learning Material for Speaking Skill Based on ADDIE*. <https://ojs.fkip.ummetro.ac.id/index.php/english/article/view/805/625> (viimati vaadatud 20.03.2026)

Kütt-Leedis, A. (2024). *Laps hiiglase õlgadel- keele omandamine*. Sirp <https://www.sirp.ee/laps-hiiglase-olgadel-keele-omandamine/> (viimati vaadatud 23.03.2026)

Laidla, S., & Lennuk, Ü. (2013). *Keeleõpetaja laagriraamat*. Iduleht.

Lukk, M., Koreinik, K., & Pertšjonok, N. (2017). *Eesti keeleteaduse*. Tartu Ülikool ja Balti Uuringute Instituut (IBS).

Maqsaadbekovna, A. N. (2025). *Developing students' speaking skills by task based language teaching*. Web of Teachers: Inderscience Research, 3(1), 139-147. <https://webofjournals.com/index.php/1/article/view/2867> (viimati vaadatud 31.01.2026)

Masuram, J., & Sripada, P. N. (2020). *Developing speaking skills through task-based materials*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050920313326?via%3Dihub> (viimati vaadatud 20.03.2026)

Metslang, H., Kibar, T., Kitsnik, M., Koržel, J., Krall, I., & Zabrodskaja, A. (2013). *Kakskeelne õpe vene õppekeele koolis*. Tallinna Ülikool.

Metslang, H., Kitsnik, M., & Krall, I. (2014). *Lõimitud aine- ja keeleõppe metoodikast vene õppekeele koolis*. Eesti ja Soome-Ugri Keeleteaduse Ajakiri. Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics, 5(3), 71–97. <https://doi.org/10.12697/jeful.2014.5.3.04> (viimati vaadatud 26.02.2026)

Mikk, K. (2023). *Kuidas uurida rääkimisoskuse õpetamist? Pilootuuring täiskasvanute B1-taseme eesti keele kursuse näitel*. Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat, 19, 125–141. <https://doi.org/10.5128/ERYa19.08> (viimati vaadatud 30.01.2026)

Nemeržitski, S., & Tsarjova, S. (2024). *Eestikeelsele õppele üleminek ja õppevara – mida õpetajad ootavad? Õpetajate Leht*. <https://www.opleht.ee/2024/01/eestikeelsele-oppele-uleminek-ja-oppevara-mida-opetajad-ootavad/> (viimati vaadatud 25.01.2026)

Niglas, K. (2012). *Praktikale suunatud uuringudisainid: Hindav uuring. Arendusuuring. Tegevusuuring.* Tallinna Ülikool. Seminarimaterjal
https://www.tlu.ee/~katrin/seminar/Alternatiivsed_disainid.pdf (viimati vaadatud 02.03.2026)

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

Ramberg, M. A., & Bøhn, H. (2023). *Oral skills and learner agency in the foreign language classroom: Reflections on self-regulated learning and feedback from a Nordic perspective.* Nordic Journal of Language Teaching and Learning.
<https://journal.uia.no/index.php/NJLTL/article/view/1027> (viimati vaadatud 12.02.2026)

Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today.* Cambridge University Press.

Schouten, M. A., Bardell, T. (2021). *Building Oral Language Skills through Classroom Instruction: Six High-Yield Strategies to Borrow from the Clinic.* LD@School.
<https://www.ldatschool.ca/building-oral-language-skills/> (viimati vaadatud 27.03.2026)

Sõrmus, E. (2006). *Kuidas tekitada õpilastes soovi suhelda?* K.Johannes (Toim.), *Eesti keele õpetamisest muukeelses koolis* (lk 81). Argo.

Talluri, S. (2023). *Communication Skills: A Core Competency for Elementary Students.* Journal for Re-Attach Therapy and Developmental Diversities.

Vihman, V.-A. (2018). *Pilk laste keeleomandmisele: teoreetlistest alustest ja kvantitatiivsetest lähenemistest.* Keel ja Kirjandus.
<https://www.keeljakirjandus.ee/ee/archives/25910> (viimati vaadatud 23.03.2026)

Widih, B. A., Jupri, J., Jumadil, J. (2023). *Developing Islamic Task-Based Speaking English Materials for Islamic Elementary School Students: A Case Study at Elementary Schools in West Lombok, Indonesia.* Journal of Language and Literature Studies, 3(1), 1-19.
<https://doi.org/10.36312/jolls.v3i1.1178> (viimati vaadatud 12.03.2026)

SEADUSED

Põhikooli riiklik õppekava. (2025). *Riigi Teataja*.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020> (viimati vaadatud 22.01.2026)

Õppekirjandusele esitatavad nõuded, õppekirjanduseretsenseerimisele ja retsensentidele esitatavad miinimumnõuded ning riigi poolt tagatava minimaalse õppekirjanduse liigid klassiti ja õppeaineti. (2016). *Riigi Teataja*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129032016001> (viimati vaadatud 20.03.2026)

LISAD

Lisa 1. Fookusgrupi intervjuu küsimused

I plokk. Sissejuhatus - osalejate tausta kaardistamine

1. Mitu aastat olete Te töötanud koolis õpetajana ning kui kaua olete õpetanud esimeses kooliastmes?
2. Mitu aastat olete Te koolis õpetanud muukeelseid õpilasi?
3. Kas Te töötate koolis, kus toimub üleminek eestikeelsele õppele või koolis, kus õpe on toimunud algusest peale eesti keeles?
4. Millist õppevara Te hindasite ja kui hästi see Teie igapäevase õpetamise praktikaga kokku sobib?

II plokk. Õppevara ja rääkimisülesanded.

5. Kui sobivaks peate rääkimisülesandeid 1. kooliastme õppijate vanusele ja A1 keeletasemele? Mis toetab õppijaid Teie hinnangul kõige enam? (vanuseline ja tasemeline sobivus)
6. Millised rääkimisülesannete omadused või tegevused toetavad Teie hinnangul kõige enam muukeelsete õppijate rääkimisoskuse arengut?
7. Kas Teie hinnatud õppevara pakub piisavalt võimalusi suuliseks suhtlemiseks ja aktiivseks keelekasutuseks? Põhjendage.

III plokk. Hindamisjuhendi kasutatavus.

8. Kuidas hindate hindamisjuhendi kasutamist tervikuna: mis oli selge ja toetav ning mis tekitas raskusi? (hindamisjuhendi rakendatavus)
9. Kas hindamisjuhend aitas teil märgata rääkimisoskust toetavaid või mitte toetavaid aspekte, millele te varem ei olnud tähelepanu pööranud? Missuguseid?
10. Millised juhendis käsitletud aspektid (nt loovülesanded, keeleline tugi, järjepidevus) osutusid teie hinnangul kõige olulisemaks?

IV plokk. Hindamisjuhendi rakendatavus ja arendusettepanekud

11. Kas kasutaksite sarnast hindamisjuhendit ka edaspidi õppevara valikul või analüüsimisel? Põhjendage.
12. Kas soovitaksite seda juhendit kolleegidele? Miks või miks mitte?
13. Milliseid täiendusi või muudatusi soovitaksite hindamisjuhendile, et see oleks õpetajale veel praktilisem töövahend? (arendusettepanekud)
14. Millistes olukordades võiks see juhend õpetaja jaoks kõige kasulikum olla (nt uue õppevara valikul, eneseanalüüsil, arendustöös)?

Lisa 2. Nõusoleku vorm

Pealkiri: Teavitus ja nõusolek uuringus osalemiseks

Hea uuringus osaleja

Intervjuu viiakse läbi magistritöö raames, mille eesmärk on koguda andmeid hindamisjuhendi rakendatavuse kohta. Enne uuringus osalemist palume teil tutvuda alljärgneva teabega ning kinnitada oma nõusolekut osalemiseks.

Uuringu eesmärk on koostada hindamisjuhend, mille abil hinnata, mil määral toetavad esimeses kooliastmes eesti keel teise keelena õppes kasutatava õppevara rääkimisoskuse ülesanded õppijate rääkimisoskuse ehk suulise väljendusoskuse arengut.

Uuringus osalemine on vabatahtlik ning osalejal on õigus uuringus osalemisest igal ajal loobuda, ilma et ta peaks oma otsust põhjendama.

Intervjuu toimub 16.03.2026, algusega kell 16:00. Intervjuu eeldatav kestus on ligikaudu 60–90 minutit. Intervjuus osaledes ei pea kasutama oma nime ega osalema kaameraga.

Intervjuu salvestatakse helisalvestisena, et tagada andmete täpne ja usaldusväärne analüüs. Salvestisi kasutatakse üksnes teaduslikul eesmärgil ning neid ei edastata kolmandatele osapooltele.

Intervjuu käigus kogutud andmeid kasutatakse ainult magistritöö analüüsimiseks ja koostamiseks. Uuringu tulemused esitatakse anonüümselt ning osalejate isikut ei ole võimalik tuvastada.

Kogutud andmeid ja salvestisi säilitatakse turvaliselt ning need kustutatakse pärast uurimistöö lõpetamist vastavalt teadustöö eetilistele ja andmekaitse nõuetele.

Kui Teil tekib täiendavaid küsimusi intervjuu läbiviimise kohta, siis oleme valmis neile vastama e-kirja teel: maaria.alamets@ut.ee ; tiia.tilga@ut.ee ; cristella.jurgens@ut.ee

Lugupidamisega

Maaria Alamets

Tiia Tilga

Cristella Jürgens

Olen tutvunud uuringu eesmärgi ja tingimustega ning nõustun osalema intervjuus.

Jah

Ei

Lisa 3. Hindamisjuhend

EESSÕNA

Käesolev hindamisjuhend on koostatud eesti keel teise keelena õppevara hindamiseks esimeses kooliastmes. Juhendi eesmärk on aidata õpetajaid õppevara analüüsimisel ning hinnata, mil määral toetab kasutatav materjal õppijate rääkimisoskuse arengut.

Esimeses kooliastmes on rääkimisoskuse arendamisel keskne roll, kuna suuline keelekasutus loob aluse edasiseks keeleliseks ja sotsiaalseks toimetulekuks. Seetõttu keskendub hindamisjuhend eelkõige sellele, kuidas õppevara loob õppijatele võimalusi aktiivseks, eesmärgipäraseks ja tähenduslikuks suhtluseks.

Hindamisjuhend koosneb kuuest kriteeriumist, mis käsitlevad rääkimisülesannete kvaliteeti, suulise väljundi süsteemsust ja ulatust ning muid suulise keelekasutuse toetamisega seotud aspekte. Iga kriteeriumi juures on esitatud hindamisskaala 0-3 punktisüsteemis. Igal tasemel on selgelt määratletud tähendus, mis aitab tagada hindamise läbipaistvuse ja ühtsuse.

Hindamisjuhend on mõeldud praktiliseks töövahendiks, mis aitab õpetajal teadlikumalt hinnata ja valida õppevara, lähtudes rääkimisoskuse arendamise põhimõtetest.

1. Rääkimisülesanded

Rääkimisülesanded peavad looma õpilastele võimaluse kasutada keelt aktiivselt ja eesmärgipäraselt erinevates suhtlusolukordades. Oluline on, et ülesanded ei piirduks üksnes etteantud lausete kordamisega, vaid võimaldaksid õpilastel vahetada infot, väljendada oma mõtteid ning osaleda tegelikes või mängulistes suhtlusolukordades (nt rollimängud, jutustamine, paaris- ja rühmatöö). Hästi kavandatud rääkimisülesanded toetavad suhtlusoskuse arengut ning aitavad kujundada õppijate enesekindlust keele kasutamisel.

Hindamiskaala:

0= rääkimisülesanded puuduvad või piirduvad lausete kordamisega

1 = esineb üksikuid rääkimisülesandeid, kuid need ei toeta sisulist suhtlust

2 = esineb mitmesuguseid rääkimisülesandeid, mis võimaldavad suhtlust, kuid mitte järjepidevalt või mitte alati autentselt

3 = rääkimisülesanded on järjepidevad, mitmekesised, autentsed, info vahetust nõudvad ning toetavad aktiivset ja eesmärgipärast suhtlust

	0	1	2	3
Rääkimisülesanded toetavad loomulikku suulist suhtlust.				
Rääkimisülesannete suhtlussituatsioonid on autentsed ja tähenduslikud.				
Rääkimisülesanded nõuavad info vahetamist, mitte ainult lausete kordamist.				
Rääkimisülesanded sisaldavad dialooge, rollimänge ja suhtlusmänge.				

2. Suuliste ülesannete osakaal ja suulise väljundi ulatus

Rääkimisoskuse arendamiseks on oluline, et õppevara pakuks õppijatele regulaarselt ja süsteemselt võimalusi suuliseks keelekasutuseks. Suulised ülesanded peavad olema integreeritud kogu õppematerjali, mitte esinema üksikute või juhuslike tegevustena. Algtaseme keeleõppes on oluline, et ülesanded oleksid tasemekohased, eeldaksid õppijate aktiivset osalemist, võimaldaksid pikemate lausungite loomist ning toetaksid tähenduslikku suhtlemist. Järjepidev ja mitmekesine suuline väljund loob aluse rääkimisoskuse arengule ning aitab kujundada õppijate keelelist enesekindlust.

Hindamiskaala:

0 = suulisi ülesandeid ei esine

1 = suulisi ülesandeid esineb harva ning vastused piirduvad peamiselt üksiksõnadega

2 = suulisi ülesandeid esineb mitmes peatükis ning esineb lausungite loomist, kuid mitte järjepidevalt

3 = suulised ülesanded on süsteemselt ja läbivalt integreeritud ning eeldavad järjepidevalt lausete ja pikemate vastuste loomist

	0	1	2	3
Suulised ülesanded pakuvad õppijatele regulaarseid võimalusi rääkimisoskuse arendamiseks.				
Rääkimine on õppevara läbiv ja süsteemselt integreeritud komponent.				
Suulised ülesanded eeldavad lausete või mitmesõnaliste vastuste loomist ega piirdu üksiksõnadega.				

3. Sobivus vanusele ja keeletasemele (A1)

Laste suulise keeleoskuse arengut toetavad huvipõhised ja õppijakesksed rääkimisülesanded, mis lähtuvad nende kogemustest ning suurendavad motivatsiooni ja aktiivset osalemist. Keeleoskus ei arene lineaarselt, vaid sõltub õppija keeleressurssidest ja suhtlusvajadustest. Oluline on, et ülesanded oleksid eakohased ja vastaksid õppija keeletasemele. Liiga keerukad tegevused pidurdavad arengut, sobivas kontekstis ülesanded aga toetavad kommunikatiivse keeleoskuse kujunemist. Varane keeleõpe ning loomulik ja mitmekesine suhtlus loovad tugeva aluse edasiseks arenguks.

Hindamiskaala:

0 = ei esine üldse sobivust vanusele ja keeletasemele/ puudub sobivus vanusele ja keeletasemele

1 = esineb vähesel määral / esineb üksikuid sobivusi vanusele ja keeletasemele

2 = esineb sobivust vanusele ja keeletasemele aga juhuslikult / esineb mitmesugust sobivust vanusele ja keeletasemele

3 = esineb suurel määral sobivust vanusele ja keeletasemele/ sobivust vanusele ja keeletasemele esineb järjepidevalt

	0	1	2	3
Keele keerukus ja ülesannete raskusaste.				
Visuaalne tugi, selged juhised.				
Teemade arusaadavus ja konkreetne kontekst.				
Sõnavara on praktiline ja igapäevane.				
Vanusele ja huvidele sobivad teemad.				

4. Keeleline tugi

Rääkimisoskuse areng tugineb järk-järgulisele keelelisele toele. Alguses õpetaja pakub tugevat mudeldust, seejärel juhendatud harjutusi ja lõpuks iseseisvat keelekasutust elulähedastes olukordades. Rääkimisoskust arendavad struktureeritud harjutused, mis keskenduvad keerukusele, täpsusele ja sujuvusele ning loovad aluse õpitu rakendamiseks loomulikus suhtluses. Keeleline tugi peab olema paindlik ja samm-sammuline, võimaldades õppijal liikuda lihtsamatelt harjutustelt keerukamate ja loovamate ülesanneteni.

Hindamiskaala:

0 = ei esine üldse keelelist tuge/ puudub keeleline tugi

1 = esineb vähesel määral / esineb üksikuid keelelise toe elemente

2 = esineb keelelist tuge, aga juhuslikult / esineb mitmesuguseid keelelise toe elemente

3 = esineb suurel määral keelelise toe elemente/ keelelise toe elemente esineb järjepidevalt

	0	1	2	3
Näidislaused, sõnapangad, näidisdialoogid.				
Visuaalsed ja situatsioonilised abivahendid.				
Samm-sammult üles ehitatud abimaterjal.				

5. Loovülesanded

Suhtluse esilekutsumiseks kasutatakse kõige sagedamini rollimänge, infolünga ülesandeid, probleemülesandeid ning arutelusid. Rollimängude kasutamine teise keele õppes toetab õppijate rääkimisoskuse arengut, kuna see võimaldab keelt kasutada aktiivselt ja tähenduslikes suhtlusolukordades. Loovatel ja mängulistel rääkimisülesannetel on oluline roll rääkimisoskuse arendamisel, kuna need eeldavad õppijatelt aktiivset osalemist, improviseerimist ning olemasolevate keeleliste ressursside teadlikku kasutamist. Ülesanded, mis suunavad õppijaid keskenduma suhtluseesmärkide saavutamisele, mitte etteantud vastuste reprodutseerimist, võimaldavad luua loomulikumat ja mitmekesisemat suhtlusolukorrad, kus vestluspartneri reaktsioonid ei ole ennustatavad.

Hindamiskaala:

0 = ei esine üldse loovülesandeid/ puuduvad loovülesanded

1 = esineb vähesel määral / esineb üksikuid loovülesandeid

2 = esineb loovülesandeid, aga juhuslikult / esineb mitmesuguseid loovülesandeid

3 = esineb suurel määral loovülesandeid/ loovülesandeid esineb järjepidevalt

	0	1	2	3
Pildi või olukorra kirjeldamine, jutustamine.				
Dialogi loomine, lausete lõpetamine, rollimängude laiendamine.				
Oma arvamuse/kogemuse väljendamine.				

6. Järjepidevus ja areng

Rääkimisoskuse areng eesti keele õppimisel eeldab süstemaatilist ja järjepidevat suulise keele kasutamist. Rääkimisoskuse areng toimub järk-järgult ning on toetatud õpetajapoolse juhendamise ja kohandamisega. Õpetaja roll seisneb algfaasis suuremas toetuses ning juhendamises, mida vähendatakse vastavalt õppijate keelelise enesekindluse ja oskuste kasvule. Selline astmeline vähendamine aitab hoida ülesannete raskusastme õppijatele jõukohasena ning vältida motivatsiooni langust, samal ajal säilitades keelelise pingutuse, mis on keeleoskuse arengu eeltingimus. Õppijate rääkimisjulguse kasv on oluline tegur, mis toetab edasist keeleõpet ja keelekasutust ka väljaspool formaalset õppekeskkonda.

Hindamiskaala:

0 = ei esine progressi/üleminekut struktuuris

1 = progress kajastub osaliselt, kuid ebaühtlane

2 = esineb progressi kajastust, aga mitte järjepidevalt

3 = esineb progressi kajastust järjepidevalt, kogu materjali ulatuses

	0	1	2	3
Ülesannetes on loogiline areng lihtsamalt keerulisemale.				
Kordamine ja uue materjali integreerimine on süsteemne.				

7. Tagasiside hindamisjuhendile

Hinnatud õppevara (pealkiri ja autor) :

Palun hinnake hindamisjuhendi rakendatavust järgneva skaala alusel.

Hindamiskaala:

0 = ei ole üldse nõus

1 = pigem ei ole nõus

2 = pigem olen nõus

3 = olen täiesti nõus

	0	1	2	3
Hindamisjuhend on õpetaja jaoks arusaadav ja rakendatav.				
Hindamiskriteeriumid on piisavalt konkreetsed ja üheselt mõistetavad.				
Juhendi ülesehitus on loogiline ja kergesti jälgitav.				
Hindamisjuhend toetab õpetajat õppevaras olevate rääkimisülesannete valikul.				
Juhend katab kõik olulised hindamisaspektid.				
Hindamisjuhend aitab õppevara rääkimisoskuse hindamise protsessi kiirendada.				

Millised ettepanekuid teeksid hindamisjuhendi täiendamiseks?

Too välja parimad võimalused, kuidas kasutada hinnatud õppevara rääkimisoskuse arendamiseks.

Soovi korral lisage oma kommentaar:

Lisa 4 Lõik transkriptsioonist.

Õpetaja 2: Jah, kuna mul on esimene kogemus tõesti sellise muukeelse lapsega klassis, siis mina ise näen küll, et ma väga hea meelega kasutaksin niisugust hindamisvahendit, kui ma. Ütleme jah, hetkel nagu ei ole siin plaanis vahetada õppevara, aga ütleme, kasvõi see, et kuidas ma temale välja nopin sellest õppevarast, mis mul on olemas, need olulised pärlid, millele ma võib-olla kohe ei ole osanud mõelda. Et, et kui ma seda hindamisjuhendit ka kasutasin, siis ma ju, ma ju nii-öelda taasavastasin veel nende vahendite selliseid võimalusi või vähemalt andsin neile nagu mingisuguse lisafookuse või, või väärtuse juurde. Et minu, et jah, et kas ma seda, noh, kui ma nüüd ütleme, saan uue õppevara ja kas ma seda hakkaks niimoodi kirjalikult täitma, tõenäoliselt mitte, aga ma vaataksin neid punkte, vaataksin õpikult selle pilguga, et kas valdavalt on, noh, on võimalusi, et, et neid, neid osaoskusi siis arendada selle õppevahendiga või õppevaraga. Nii et mina näen küll, et mina kindlasti kasutaksin seda veel tulevikus ka, et näiteks juba järgmisel aastal ja, ja nii edasi, et vaadata uue, uue õppeaasta vahendid ka niimoodi üle.

Moderator: Aitäh, õpetaja 3?

Õpetaja 3: Jah, et no ma, ma peangi nagu mõtlema, et mis ka nagu selle peale, et mis on see, selle hindamise eesmärk. Et kas ma teen seda hindamist ainult selleks, et ma ise tean, mida paremini teha? Kas ma teen seda hindamist selle jaoks, et, et tulevikus parem õpik? Või, või see noh, see õppekogu komplekt valida, et, et noh, see, see natukene jääbki minu jaoks praegu natuke selliseks lahtiseks, et mille jaoks seda hindamist tehakse. Et kas seda tehakse nagu või ma teen seda nagu me, me, me hindame neid, seda õppekomplekti, mis meil siis on nagu kõik õpetajatega koos. Et kui seal ei ole neid ülesandeid, et mis me siis saame nagu juurde teha, et noh, see on probleem, et rääkimisoskus peaks rohkem arenema ja peaks olema, et see on nagu selline reaalne probleem. Et, et seda noh, me näeme siin ka, et paljud ikkagi need keelekümbelklassidele on, on raske või sellistel muukeelsetel lastel, et mida siis teha. Et, et okei, me, me hindame selle õpiku ära, aga sealjuures siis peakski olema, et, et noh, sellest hindamisest on vähe kasu, et, et, et siis peaksid olema nagu konkreetsed. Et see hindamis, hindamis selline, need skaalad ja asjad peaksid olema niimoodi, et ma hindan ära ja siis ma saangi teada, mida mul ei ole ja ma hakkas seda tegema. Et selline nagu selline tegevus peaks ka siia juurde olema pandudki, et, et siis me võtame kokku ja ütleme, et vot me vaatasime üle, neid tegevusi ei ole ja neid me hakkame nüüd siis lisaks tegema. Et võib-olla, võib-olla selle, selle, selle mõttega nagu seda hindamist teha, et,

et noh, see peaks olema nagu selge, et, et kes seda teeb ja milleks ta teeb. Kas seda teeb, kas seda teeb näiteks seal raamatu, raamatukogus või, või, või kes selle raamatu tellib, seal juhtkond? Kas seda, seda, kas seda, hindamist teeb siis nagu mingisugune aineühendus või mingisugune, ma ei tea, sektsioon seal koolis? Näiteks eesti keele õpetajad või, või loodusõpetuse õpetajad.