

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Stefi Tomp

KLASSIÕPETAJATE ÕPETAMISTEGEVUSED MÕISTETE KUJUNDAMISEL
PÕHIKOOLI II KOOLIASTME EMAKEELETUNDIDES

magistritöö

Juhendaja: Krista Uibu

Läbiv pealkiri: Mõistete kujundamine emakeeletunnis

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Krista Uibu, Ph.D.

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsemiskomisjoni esimees: Evi Saluveer, MA.

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

Klassiõpetajate õppetegevused mõistete kujundamisel põhikooli II kooliastme emakeeletundides

Resümee

Mõistete kujundamine on lahutamatu osa õpetaja tegevusest. Keeleõpetuses on mõistete kujundamine tihedalt seotud grammatikaga, mille traditsiooniline roll on muutumas. Mehaanilise õpetamise kõrval peetakse tulemuslikumaks tähenduslikku õpetamist, mis toetab õpilaste arusaamist mõistetest. Selleks et välja selgitada õpetajate õppetegevuste eelistused mõistete kujundamisel 4. klassi emakeeletunnis, salvestati 15 õpetaja tunnid videolindile. Tundide vaatlemisel hinnati õpetajaid neljas mõistete kujundamise valdkonnas CLASS mõõtevahendiga. Õpetajad jaotati nelja profiilirühma, kelle võrdlemisel selgus, et mõistete kujundamise kõrge tase iseloomustas õpetajaid, kes kasutasid rohkem tähenduslikku õpetamist. Õpetajad, kes kuulusid mõistete kujundamise madala taseme profiilirühma, kasutasid mehaanilist õpetamist. Peamiseks tegevuseks, mis toetab õpilaste mõistete arengut ja seoste loomist erinevate mõistete vahel, on õpetaja suunatud arutelude kasutamine. Tulemustest ilmnes, et õpetajate vanus seostus õppetegevuste valikuga keeletundides. Vanemad ja staažikamad õpetajad pöörasid rohkem tähelepanu reeglite kordamisele ja faktiteadmiste meenutamisele, nooremad õpetajad seevastu toetasid mõistete kujunemist selliste tegevuste kaudu, mis arendavad õpilaste kõrgema taseme mõtlemisoskusi.

Võtmesõnad: mõistete kujundamine, emakeele grammatika, mehaaniline ja tähenduslik õppimine, õppetegevused keeletunnis

Teachers' practices for concept development in 4th grade mother tongue instruction

Abstract

Concept development is an important part of teachers' instructional practices. Grammar is connected with concept development, but the role of grammar in language acquisition is relatively controversial. Two main approaches to language learning are mechanical and meaningful learning. Meaningful learning is thought to be more effective because it supports students' understanding of concepts. The aim of this research was to find out which teaching practices for concept development are preferred by Estonian teachers in mother tongue instruction. Fifteen teachers' lessons were recorded and observed using The Classroom Assessment Scoring System observation measure. Teachers' were categorized into four profiles. It occurred that experienced teachers are more likely to use practices which are focused on factual knowledge and grammar rules, whereas younger teachers who have less experience used meaningful practices. The main activity which promotes concept development and connections between concepts is discussion.

Keywords: concept development, grammar, mechanical and meaningful learning, teaching practices in mother tongue instruction

Sisukord

Sissejuhatus	5
<i>Mõistete liigid ja nende omandamise erinevused</i>	6
<i>Mõistete kujundamise viisid</i>	7
<i>Õpetaja tegevused mõistete kujundamisel</i>	8
<i>Mõistete kujundamist toetavad õppetegevused keeletunnis</i>	10
<i>Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused</i>	11
Metoodika.....	11
<i>Valim</i>	11
<i>Uurimuse protseduur ja eetika</i>	12
<i>Mõõtevahend ja andmeanalüüs</i>	13
Tulemused	14
Arutelu.....	20
<i>Õpetajate eelistatud tegevused mõistete kujundamisel</i>	21
<i>Mõistetevaheliste seoste loomine</i>	22
<i>Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus</i>	23
Tänuõnad	24
Autorsuse kinnitus.....	24
Kasutatud kirjandus.....	25

Lisa 1. Hindamisvorm

Sissejuhatus

Grammatika aitab keelekasutajal mõista, et keel koosneb kindlatest mustritest, mis muudavad öeldu, kirjutatu, kuuldu ja loetu arusaadavaks (Azar, 2007). Grammatikat peetakse keele alustalaks, kuid selle täpne roll keele omandamise protsessis ei ole päris selge ja suhtumine sellesse vastuoluline (Al-Mekhlafi & Nagaratnam, 2011; Richards & Renandya, 2002). Nii kerkib õpetaja jaoks kesksele kohale küsimus, kas õpetada grammatikat konkreetsete reeglite abil või nn loomuliku keelekasutuse kaudu (Ehala, 1998, 2010; Nassaji & Fotos, 2011). Grammatika koosneb keerulistest teoreetilistest mõistetest, mis on olulised keele struktuuri määratlemisel (Ehala, 1997). Emakeeletunnis kasutab õpilane praktiliselt mingit kindlat grammatikastruktuuri suulisel või kirjalikus kõnes ning seejärel konstrueerib mõiste. Seetõttu on keelekasutus seotud tihedasti mõistete omandamisega (Hill, 2007).

Traditsiooniline grammatikaõpetus lähtub õpetajapoolsest reegli esitusest ja selle harjutamisest õpilastega (Ellis, 2006) ning eeldab õpetaja poolset tugevat kontrollimist. Viimasel kümnendil on toimunud grammatika õpetamisel muutus. Sarnaselt teiste õpetamise valdkondade ja õppeainetega rõhutatakse tähendusliku õpetamise olulisust, mis tähendab seda, et õpitu seostatakse tihedasti õpilaste kogemuste ja eelteadmistega (Mayer, 2002; Novak, 2002). Näiteks, Soomes läbiviidud uurimuses leiti, et õppetegevused, mis toetavad mõistete kujundamist ja soodustavad arusaamist, põhinevad mõistete seostamisel õpilaste eelteadmiste ja olemasolevate mõistetega (Salminen, Hännikäinen, Poikonen, & Rasku-Puttonen, 2013). Koolis omandatavad teadmised on siiski suuresti faktipõhised, mis tähendab seda, et õpitu ei pruugi seostuda õpilaste igapäevaeluga (Hedegaard, 2005). Seega tuleks uurida õpetamispraktikaid, mis on suunatud mehaanilisele õppimisele ning ei toeta kuigi tõhusalt mõistete kujunemist tähenduslikult.

Mõistete kujundamisel õppeprotsessis muutuvad õpetaja positsioonilt vaadatuna oluliseks kolm komponenti (Pianta, LaParo, & Hamre, 2008): (1) uute mõistete kujundamine; (2) tagasiside andmine õpilasele ja selle kvaliteet ning (3) õpetaja keelekasutus ja raskusaste uute mõistete kujundamisel. On leitud, et need aspektid seostuvad tugevasti õpilaste akadeemilise edukuse ja ülesannete soorituse kvaliteediga (Harbour, Evanovich, Sweigart, & Hughes, 2015). Õpetaja, kes kasutab õpilase arengutasemele ja vanusele sobivaid õppetegevusi, suurendab võimalust, et õpilased on kaasatud aktiivselt õppimisse. Kaasamine on üks olulisimaid akadeemilise edukuse saavutamise viisidest (Harbour et al, 2015). Käesoleva magistritöö eesmärk on välja selgitada, milliseid õppetegevusi eelistavad õpetajad õpilaste mõistete ja mõistelise arusaamise kujundamiseks 4. klassi emakeeletundides.

Mõistete liigid ja nende omandamise erinevused

Mõisteid saab defineerida kui vaimseid nähtusi või ühiskondlikult aktsepteeritud tähendusi sõnade väljendamiseks (Klausmeier & Allen, 1978). Mõisted ei ole vajalikud vaid info efektiivseks organiseerimiseks mälus. Need on oluliseks funktsiooniks tunnetuslikes protsessides ja tegevustes, mis on õppimisel kesksel kohal, nt objektide äratundmine, analoogiate kasutamine ja järelduste loomine eelteadmiste põhjal. Mõisted on fundamentaalne osa akadeemiliste oskuste omandamisel (Gelman, 1998). Vögotski lähima arengu tsooni teooria ühendab lapse arengu pedagoogilise juhendamise, mis on abiks mõistete omavahelisel seostamisel (Hedegaard, 2005). Teoreetiliselt on nii, et ülesande sooritamisel toimub vastasmõju õpetaja ja õpilase vahel, kus õpilane omandab vilumused, sooritamaks ülesannet iseseisvalt, ilma õpetaja abita (Chaiklin, 2003).

Mõisteid saab jaotada tava- ja teadusmõisteteks. Tavamõiste on mõiste, mille laps omandab vahetu kogemuse kaudu välismaailmaga suheldes ning see on otseselt seotud lapse poolt nähtud, kuulnud või tajutud infoga (Kikas, 2010). Tavamõisted omandatakse koolieelses eas ja I kooliastme alguses (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Need aitavad lapsel mõista ja kirjeldada objektide ja inimeste suhteid, paiknemist ja tunnuseid. Tavamõiste olemus on muutuv ja kohaldatav erinevatel raskusastmetel. Näiteks, laps omandab mõiste „laud“ ja see kinnistub tema mälus kui objekt, millel on tasane pind ja neli jalga. Selle põhjal tekkinud kujutluspilt aitab lapsel seostada omavahel erinevaid objekte (Boehm, 2004). Esmane õppimine toimub kogemuste kaudu, mis on seotud laste igapäevaelu ja ümbritseva keskkonnaga (Hedges, 2012).

Teadusmõiste on keelesisene üldistus, milles organiseeritakse märgisüsteemis kodeeritud andmeid (Kikas, 2001; Wertsch, 1991). Teadusmõistete arendamine algab koolis sõnalise õpetuse kaudu (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Teadusmõisted omandatakse õpetajalt kuulnud abstraktse info seostamisel olemasolevate tavamõistetega. Teadusmõisteid ei ole erinevalt tavamõistetest võimalik reaalselt klassiruumis näitlikustada ja neid peaks arendama praktiliste tegevuste kaudu (Kikas, 2015). Kui tavamõistete omandamine toimub konkreetse kogemuse kaudu, siis teadusmõistete kujundamisel alustatakse analüütiliste protseduuridega (Panofsky, John-Steiner, & Blackwell, 1992). Kui õpilased omandavad teadusmõistete verbaalseid selgitusi ilma mõistmiseta, tekivad väärarusaamad. Seetõttu on enne teadusmõistete kujundamist oluline kindlaks teha, millised tavamõisted on laps omandanud (Kikas, 2001).

Kuigi õpilased omandavad tavamõisteid ja teadusmõisteid erinevalt, ei ole need teineteisest eraldiseisvad. Teadusmõistete teke õpilase teadvuses mõjutab juba kujunenud

tavamõistete olemust. Tavamõistetest kõrgemal tasemel olevaid teadusmõisteid ei saa omandada ilma eelnevalt eksisteerivate tavamõisteteta (Võgotski, 2014). Piltlikult võib öelda, et tavamõisted arenevad alt ülesse, madalamatest omadustest kõrgematele, ent teadusmõistete areng algab kõige kõrgemast tasemest ning liigub madalamale. See tähendab, et teadusmõistete areng ei saa toimuda ilma tavamõisteid omandamata (ibid.). Et mõistete hierarhias toimuks areng, peaks teadusmõisteid kasutama siis, kui õpilased on eelnevalt osalenud mitmesugustes aruteludes (Wertsch, 1991).

Mõistete kujundamise viisid. Traditsiooniliselt on õppeprotsessis mõistete kujundamist arendatud kahel viisil. Esimeseks on defineerimine, mida kasutatakse eelnevalt formuleeritud mõistete verbaalseks määratlemiseks. Teine meetod on keskendumine mõistete kujundamise funktsionaalsusele, mille puhul ei nähta mõistet kui isoleeritud ja muutumatut formuleeringut, vaid see on aktiivne osa õppeprotsessist, mis on seotud pideva suhtlemise, tähenduse mõistmise ja probleemilahenduse meetoditega (Hanfmann, Vakar, & Kozulin, 2012). Levinud arusaam mõistete kujundamiseks emakeeletunnis on õpilastele konkreetsete näidete esitamine, mis aitavad illustreerida abstraktsete mõistete seost igapäevaeluga (Rawson, Thomas, & Jacoby, 2015).

Littlewood (2004) on jaganud keeleõpetuse kaheks: keskendumine vormile ja keskendumine tähendusele. See, mil viisil toimub vormist või tähendusest lähtuv õpetamine, on erinev – isegi olemuselt mõnevõrra vastandlik. Vormile keskenduv õpetamine eeldab selliste õppetegevuste kasutamist, mille põhieesmärk on keelestruktuuride omandamine, näiteks grammatikaharjutuste ja küsimuste esitamise kaudu. Tähendusele keskendumine sisaldab autentse suhtlussituatsiooni loomist erinevat liiki rollimängude, arutelude või probleemülesannete lahendamisel. Niisiis, tähenduse omandamine toimub peamiselt suhtlust arendavate õppetegevuste kaudu, kus õpetaja pöörab tähelepanu sellele, et õpilased oleksid omandanud vajalikud keeleteadmised, ning ta keskendub eelnevalt struktureeritud kommunikatiivsetele õppetegevustele ja kontrollib neid (Littlewood, ibid.).

Kui tähenduslik õppimine eeldab mõistete seostamist õpilaste eelteadmistega, siis mõistete kujundamisel mehhaanilisel teel ei pöörata nii palju tähelepanu eelteadmiste integreerimisele uute teadmistega (Novak, 2002). Varases eas toimub mõistete kujundamine tihti tähenduslikult ja kontekstipõhiselt. Seejuures kasutatakse koolis rohkem mehhaanilist õppimist mõistete defineerimiseks ja õpilastele ei pakuta vajalikul määral võimalusi seostada uusi mõisteid olemasolevaga (Novak, 2002; Übius, Kall, Loogma, & Ümarik, 2014). Eesti õpetajate õppetegevusi uurides leidsid Uibu, Kikas ja Tropp (2010), et õpetajad eelistavad

kasutada vähe mehaanilist õppimist nõudvaid tegevusi. Mõistete defineerimine või nende kasutamine ülesannetes võib jääda sellisel juhul aga õpilastele ebamääraseks. Definiitsiooni sõnastamise asemel oleks oluline, et õpilased mõistaksid, et mõisted on abivahend sotsiaalsete interaktsioonide konstrueerimisel (van Compernelle & Henery, 2014).

Õpetaja tegevused mõistete kujundamisel

Õpetaja õpetamistegevuste lahutamatuks osaks on mõistete kujundamine (Orlich, Harder, Callahan, Trevisan, & Brown, 2012). Õpikud on üles ehitatud nii, et õpetaja tutvustab mõistet ja defineerib selle, seejärel esitab näiteid ja seostab mõiste igapäevaeluga (Rawson et al., 2015). Iga mõiste koosneb viiest komponendist (Orlich et al., 2012).

1. *Nimetuse andmine*. Selle asemel, et õppida pähe keerukat definiitsiooni, on tõhusam kasutada mõiste nimetust, näiteks „nimisõna“. Õpilane, kes on õppinud sõnaliike, saab mõiste nimetust kuuldes aru, millega on tegemist.

2. *Defineerimine* ehk mõiste selgitus. Näiteks „nimisõna tähistab olendeid ja esemeid“.

3. *Tunnused*. Omadused, mis peavad olema selleks, et mõistet rakendada. Nimisõna tunnusteks on näiteks olendid ja esemed.

4. *Näidete esitamine*. Need väljendavad mõiste olulisi tunnuseid. Näited on mõistete kujundamisel üheks efektiivseimaks viisiks, nii on „auto“ üks nimisõnadest.

5. *Mõiste asukoht mõistete hierarhias*. Paljud mõisted on osa mõistete hierarhiast, mille abil neid on kergem omandada ja mõtestada. Näiteks, nimisõna on üks osa sõnaliikidest.

Õppeprotsess, kus õpetaja toetab efektiivselt õpilasi, kasutades selleks probleemülesandeid ja arutelusid, annab õpilastele võimaluse kohaldada eelnevalt õpitud uues situatsioonis ja seostada õpitu igapäevaeluga, aitab täita erinevaid eesmärke. See toetab õpilaste kognitiivset, sealhulgas keelelist arengut (Downer, Sabol, & Hamre, 2010). Kuna uusi teadmisi rajatakse olemasolevatele teadmistele, viitab see sellele, et õpetaja ülesanne on pöörata tähelepanu õpilaste ideedele ja nende tõlgendusele ning olemasolevate kontseptsioonide põhjal arendada õpilastes sügavamat arusaamist mõistetest (Bransford, Brown, & Cocking, 2000). Selleks, et mõisted salvestuksid pikaajaliselt, on oluline õpitud harjutada ja aeg-ajalt korrata (Rosenshine, 2012).

Tõhusa õpetamise tagamiseks õppeprotsessis on Van de Pol, Volman ja Beishuizen (2010) välja pakkunud erinevaid õpilast toetavaid tegevusi. Õpetaja peaks andma õpilase soorituse kohta pidevalt tagasisidet, pakkuma abistavaid vihjeid, andma soovitusi selleks, et

õpilane saaks teemaga edasi minna. Seejuures ei tohiks õpetaja ette anda tervet ülesande lahendust või detailset juhendit. Olulised on juhendamine, kus õpetaja räägib õpilastele, mida ja mis eesmärgil tehakse, ja selgitamine, mil õpetaja juhendab tegevuse käiku detailsemalt ja annab õpilasele puuduolevat infot. Autorid (ibid.) rõhutavad ka mudeldamise tähtsust, mis sisaldab kindlate oskuste demonstreerimist ja selliste küsimuste formuleerimist, millele vastamine nõuab õpilastelt keelelist korrektsust. Selleks, et mõistetest aru saada ja neid korrektselt kasutada, peaks õpetaja pakkuma võimalust seostada teadmisi, toetudes olemasolevatele teadmistele. Pelgalt suurel hulgal seotute faktide pakkumine ei ole piisav, et lapsel kujuneks terviklik arusaam (Bransford et al., 2000).

Mõistete kujundamisel on tähtis roll meenutamisel ja kordamisel, mis aitavad kaasa mõistete automatiseerumisele (Rosenshine, 2012). Uue teema õpetamisel on oluline pakkuda materjali väikesemates kogustes ja veenduda, kas õpilased on aru saanud. Abiks on näited, mis võimaldavad muuta õpitu konkreetsemaks. Toeks on ka õpetaja abistavad küsimused ja diskussioon õpilastega. Küsimuste abil saab õpetaja teada, kuidas ta peab õpilast edasi juhendama. Küsimused tuleks formuleerida nii, et need võimaldaksid õpilasel kirjeldada protsessi, mis ta vastuseni viis (Rosenshine, ibid.). Küsimused, mis tuginevad õpilaste kogemustele ja võimaldavad neil tunda end ekspertidena, tõstavad õpilaste enesekindlust (Thompson, 2008). Hiljuti Eestis läbi viidud uurimuses selgus, et õpetajad kasutavad emakeeletundides vähesel määral enda ja õpilaste tegevuse kommenteerimist, mis aitaks kaasa õpilaste mõtteprotsesside suunamisele (Uibu, Padrik, & Tenjes, 2016).

Teine väga oluline komponent mõistete kujundamisel on tagasiside ehk informatsioon, mida õpetaja õpilasele pakub, tuginedes õpilase arusaamisele ja ülesande sooritusele (Hattie & Timperley, 2007). Tagasiside on õppeprotsessi lahutamatu osa. See võimaldab ühelt poolt tõsta õpilase eneseteadlikkust ja rõhutada tugevaid külgi. Teiselt poolt võimaldab pöörata tähelepanu nende oskustele, mis vajavad veel arendamist (Donnelly & Kirk, 2010). Õpetaja tagasiside peaks olema üsna spetsiifiline ja detailne, et õpilane mõistaks, kuidas ja mis suunas tuleb edasi tegutseda. Tagasiside võib olla vahetu või kaudne. Vahetu tagasiside on õpilast toetav ning võimaldab muuta väärarusaamu ning vältida vigu. Tugevusi rõhutav tagasiside kindlustab eduelamuse (Thomas & Sondergeld, 2015). Tagasisidet peaks esitama dialoogina õpetaja ja õpilase vahel, kus õpetaja annab õpilasele lisainfot ja julgustab edasi tegutsema (Pianta et al., 2008).

Mõistete kujundamist toetavad õppetegevused keeletunnis

Grammatika õpetamist peetakse mõnikord ebavajalikuks ja õpilasele vähekasulikuks (Al-Mekhlafi & Nagaratnam, 2011; Vögotski, 2014), sest kooli tülles oskab õpilane oma kõnes kasutada peamisi grammatika struktuure (Vögotski, 2014). Mõtlemise arengut silmas pidades on grammatikal siiski oluline roll. Õpilane valdab küll intuiivselt emakeele grammatikat keelestruktuuride kaudu, kuid see tegevus ei ole teadvustatud ja õpilase poolt tahtlikult rakendatud (ibid.). Emakeele õppimisel areneb õpilase oskus oma mõtlemisprotsesse tahtlikult suunata. Sellest järeldub, et grammatika aitab õpilasel jõuda arengu kõrgeimale tasemele (Vögotski, 2014).

Keeletunnis kasutatakse grammatika õpetamisel enamasti kolmeefaasilist tegevuste jada (Ellis, 2006; Richards, 2006). Esmalt esitletakse uut keelestruktuuri vestluse või lühiteksti abil. Õpetaja seletab reeglit või mõistet ja teeb kindlaks, kas see on õpilastele arusaadav. Teiseks toimub uue keelestruktuuri harjutamine ja praktiseerimine treenimisega. Kolmas etapp on tegutsemine, kus õpilased harjutavad õpitut uues kontekstis, lisades omalt poolt infot. Eesmärgiks on arendada niiviisi ladusat reegli rakendamist. Kirjeldatud struktuur on grammatikatunnis laialdaselt kasutatud ja keeleõppe materjalides soositud (Richards, 2006).

Grammatika õpetamisel on võimalik kasutada ka nn juhuslikku õpetamist, kus õpetaja seostab grammatilise termini omandamise kirjaliku teksti või suulise tegevusega ega pööra sellele eraldi tähelepanu (Farrell & Lim, 2005). Sellest uurimusest (ibid.) selgus, et õpetajate hinnangul võib sellist õpetamist kasutada, kuid oluline on kindlustada, et õpilased kasu saaksid. Kontrolltööd ja testid tugevdavad tihti faktiteadmiste omandamist, kuid mitte arusaamist mõistetest (Bransford et al., 2000).

Mõistete kujundamine emakeeletunnis hõlmab strateegiaid, mida õpetaja rakendab õpilaste kõrgema tasandi mõtlemisoskuste arendamiseks, näiteks avatud küsimused, ajurünnakud, ennustamine ja teabe koondamine (LaParo et al., 2009). Õpetaja saab õppeprotsessis kasutada tegevusi, mis arendavad õpilaste kõrgema taseme mõtlemisoskusi ning süvendavad keskendumist arusaamisele. Mõistete kujundamine ei ole pelgalt ühe mõiste arendamine ainetunnis, vaid see on õpetaja õppetegevuste strateegiline valik, mis arendab õpilaste mõtlemisoskust (Pianta et al., 2008). Selleks peaks õpetaja kasutama keeletunnis probleemülesandeid ning pakkuma õpilastele võimalusi diskussioonideks, mis julgustaksid õpilasi järeldusi tegema ja arendaksid analüüsi oskust (Pianta et al., 2008). OECD rahvusvahelisest õpetamise ja õppimise uuringust TALIS 2013 selgus, et õpetajad eelistavad kasutada probleemilahendusele suunatud tegevusi, mis pakuvad õpilastele võimaluse ideid genereerida (Übius et al., 2014).

Grammatikat õpetades ja rakendades peaks jälgima, et see sisaldaks erinevaid komponente: ülesandeid, keele üksikosi, keeleõppe tegevusi ja -strateegiaid ning tekste. Õpetaja peaks tähelepanu pöörama sellele, et õpetamine lähtuks õpilasest (Oroian, Stan, Moanga, Adam, & Mihai, 2012). Keelereeglite õpetamine ei ole piisav õpilase suhtlemisostkuste arendamiseks, selle kõrval on oluline pöörata tähelepanu erinevatele õpiülesannetele, harjutustele, mängudele – et keeletunnid ei oleks ühekülgsed (Dur, 2013). Õpetajate õpetamispraktikat ja uskumusi uurinud Uysali ja Bardakci (2014) leidsid, et õpetajate jaoks on sageli esikohal kirjalike harjutuste tegemine ja reeglite sõnastamine, kuid diskussioonide kasutamine ei tundu neile niivõrd oluline. Õpetaja poolt küsimustega suunatud arutelul on küll kindel raamistik, kuid õpilaste vastused ja uudsed ideed võivad laiendada arutelu teemat. Õpetaja poolt juhendatud arutelud klassiruumis võimaldavad õpilastel tunnis aktiivselt osaleda, kasutades praktiliselt eelnevalt omandatud mõisteid (Todhunter, 2007).

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) on II kooliastme õpetuses rõhuasetus mitmekesistel tööviisidel ja ülesannete rakendamisel, mis aitavad seostada õpitut igapäevaeluga. Selleks, et arendada õpilastes teadusmõistelise mõtlemise taset, on oluline, et arendatavad mõisted toetuksid olemasolevatele tavamõistetele (Võgotski, 2014; Kikas, 2015). Õppeprotsessis peaks teadusmõisteid arendama kogemuslikult, seostades neid õpilaste igapäevaeluga ja kasutades arutelusid (Kikas, 2015). Käesolevas magistritöös keskendutakse emakeeleõpetajate õppetegevustele, hinnates neid struktureeritud vaatluse teel. Lähtuvalt uurimuse eesmärgist püstitatakse kaks uurimisküsimust.

1. Milliseid õppetegevusi eelistavad õpetajad mõistete kujundamiseks 4. klassi emakeeletundides?
2. Kuidas toetavad õpetajad keeletunnis õpilaste mõistetevaheliste seoste loomist?

Metoodika

Valim

Magistritöös kasutatud tundide videolindistused salvestati 2015/2016. aastal projekti "Vaatlusinstrumendi arendamine ja rakendamine õpetajakoolituses" raames. Valim moodustati Tartu Ülikooli poolt valitud innovatsioonikoolide ja innovatsioonisõprade koolide hulgast üle Eesti. Koolid, kus õpetajad töötasid, paiknesid erinevates maakondades: Tartumaa (4), Pärnumaa (1), Viljandimaa (1), Põlvamaa (1), Ida-Virumaa (1), Valgamaa (1), Saaremaa (1), Lääne-Virumaa (3), Harjumaa (2). Käesolevas magistritöös valiti välja 15 emakeelt

õpetavat õpetajat 15 erinevast eelpool nimetatud koolist. 7 kooli ei andnud nõusolekut uurimises osalemiseks. Uuritud õpetajatest 11 olid lõpetanud klassiõpetaja eriala, 1 õpetaja oli oma erialaks märkinud eesti keele ja sugulaskeeled, 1 õpetaja käsitöö ja kodunduse eriala ning 1 koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala. Üks õpetaja ei olnud märkinud lõpetatud eriala. Valimisse kuulunud õpetajate vanus varieerus 24 kuni 59 aastani ($M = 46$, $SD = 9,7$), 2 õpetajat ei olnud märkinud vanust. Õpetajate tööstaaž oli 3 kuud kuni 41 aastat, valimi keskmine õpetamiskogemus oli 22 aastat ($SD = 11,2$). Kaks õpetajat polnud avaldanud oma tööstaaži. Kõik valimisse kuuluvad õpetajad õpetasid emakeelt 4. klassis. Õpilaste arv nendes klassides varieerus 4 õpilasest kuni 31 õpilaseni.

Uurimuse protseduur ja eetika

Koolidelt nõusoleku saamiseks võeti esmalt ühendust kooli juhtkonnaga e-kirja või telefoni teel. Koolidele tutvustati vaatlusprojekti eesmärki ning uuritavate tundide kriteeriume. Samuti koostati projekti tegevusplaani tutvustus eraldi õpetajatele ja lapsevanematele. Tutvustused, mis sisaldasid uuringu kirjeldust ja selle vajalikkuse põhjendust, eesmärke ning uurimuse eetilisi aspekte. Vanematele teatati, et nende lapsed viibivad keeletunni ajal klassiruumis, kui emakeeletunde salvestatakse, kuid õpilasi uurimuses eraldi ei vaadelda. Soovi korral sai lapsevanem teatada, et ei soovi oma lapse viibimist keeletunnis ning uurimisprojekti juhi ja kooli juhtkonna koostöös leiti salvestatava tunni ajaks õpilasele teine õppetegevus. Infolehed saadeti koolidesse pärast esmast kontakti loomist kooli juhtkonnaga.

Õpetajate poolt kasutatavate õppetegevuste vaatlemiseks ja hindamiseks nende emakeeletunnid videolindistati. Projektis osalenud uurijatele korraldati esmalt videofilmimise koolitus, kus tutvustati uuringu protseduuri ning viidi läbi filmimise praktiline koolitus. Tartu Ülikooli multimeedia talituse juhiste järgi paigutati klassiruumi kaks videokaamerat, mis mõlemad olid suunatud õpetaja tegevuse jälgimiseks nii, üks paiknes klassiruumi ees ja teine tagumises osas. Et viia läbi võimalikult mittesekkuv vaatlus, paigutati videokaamerad klassiruumi stiiividel ning tundide salvestamise ajal ei viibinud uurija klassiruumis. Ühelt õpetajalt salvestati kuni kaks 45-minutilist keeletundi, millest üks oli kindlasti emakeeletund, teine võimalusel kirjanduse tund. Iga õpetaja täitis enda kohta ka taustaandmete ankeedi, kuhu märkis nime, vanuse, tööstaaži, lõpetatud õppeasutuse ja lõpetamise aasta, õpilaste arvu klassis, mille tundi filmiti ja tunni tüübi (nt emakeel, kirjandus, üldõpetus) ning konkreetsete tundide teemad. Käesoleva magistritöö eesmärgist lähtuvalt analüüsitakse ainult emakeeletunde (kokku 15 tundi).

Õpetajate andmeid analüüsiti ja tunde hinnati anonüümselt. Õpetajate taustaandmed sisestati Exceli tabelisse, neid kasutati kirjeldava statistika tegemisel. Magistritöö autori ülesandeks oli tundide videosalvestamine koolides ja monteeritud videotele kodeerimissüsteemi loomine, nii et iga video sai endale koodi, mis sisaldas kooli nime lühendit, tunni tüübi lühendit ja tunni osa numbrit (1. või 2. osa). Nii kindlustati, et videot ei ole võimalik seostada konkreetsete õpetajatega ilma taustaandmete Exceli tabelita. Tabelile ja videotele on juurdepääs vaid projektis osalenud isikutel. Videod on salvestatud kahele välisele kõvakettale, mis asuvad projektijuhi valduses. Videote koopiaid ei salvestatud ühessegi arvutisse, kõik salvestuskaardid puhastati andmetest. Magistritöös analüüsitakse videoid ainult üldistatult.

Mõõtevahend ja andmeanalüüs

Emakeeletundide vaatlemisel kasutati varasemates uurimustes valideeritud mõõtevahendit *Classroom Assessment Scoring System* (vt lisa 1), mis mõõdab struktureeritult klassiruumi kvaliteeti (Pianta et al., 2008; Salminen et al., 2012). Vaatlus annab uurijale võimaluse koguda andmeid, toetudes loomulikule sotsiaalsele situatsioonile. See tähendab, et uurija saab autentset infot reaalsest olukorrast, mitte ei toetu arvamustele (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Uurija sekkumise määr uuritavasse nähtusesse on oluline aspekt vaatluse kavandamisel ja läbiviimisel. Käesoleva uurimuse eesmärk oli võimalikult väike osalus (vt Vihalemm, 2014), seepärast kasutati mittesekkuvat vaatlust.

CLASSi mõõtevahendis on mõistete kujundamist toetavad tegevused jagatud nelja valdkonda: (1) mõistete analüüsimine ja järeldamine, (2) loovus, (3) mõistete integreerimine ja (4) mõistete seosed igapäevaeluga. Mõõtevahendi kasutamist õppis töö autor eestikeelse tõlke abil ja harjutas kahel projekti töörühma koolitusel (vt ka eespool). Koolitused toimusid projektis osalenud üliõpilaste ja õppejõudude osalusel. Esmalt tutvusid kõik vaatluse läbiviijad CLASSi manuaaliga, seejärel vaadeldi ühiselt ühe õpetaja emakeeletunni videosalvestust, täites samal ajal vaatlusvormi. Tunni individuaalse hindamise järel toimus ühine arutelu rühmas, kus vaatlejad põhjendasid oma arvamust ning läbi arutati eriarvamused. Keeletund (~45min) jaotati kaheks vaatlusüksiks, vastavalt CLASSi juhendile. Üks vaatlusüksikel kestis 20 minutit, sellele järgnes 5-minutine hindamisperiod. Igat vaatlusperiodi hinnati skaalal 1–7, arvestades seda, millisel tasemel kasutas õpetaja õpetamistegevusi õpilaste mõistete kujundamisel: madal tase (1, 2), keskmine tase (3, 4, 5) või kõrge tase (6, 7). Hindamisvormi tulemuste alusel jaotati õpetajad hiljem

profiilirühmadesse. Uuringu usaldusväärsuse tagamiseks arutati koostöös juhendajaga läbi 20% õpetajate jaotus profiilirühmadesse.

Tulemused

Vastavalt magistritöö eesmärgile püstitati kaks uurimisküsimust: 1. Milliseid õppegevusi eelistavad õpetajad mõistete kujundamiseks 4. klassi emakeeletundides? 2. Kuidas toetavad õpetajad keeletunnis õpilaste mõistetevaheliste seoste loomist? Õpetajad jagati CLASSi hindamisvormide põhjal nelja profiilirühma vastavalt sellele, kuidas uurija hindas õpetajate tegevuste taset õpilaste mõistete kujundamisel vaadeldud keeletunnis (vt tabel 1).

Tabel 1. *Õpetajate profiilirühmade iseloomustus*

	Õpetajate	Õpetajate	Vanus		Tööstaaž	
	arv	osakaal	M	SD	M	SD
	N=15	%				
Profiilirühm 1	5	33,3	39,4	10,8	14,7	11,2
Profiilirühm 2	4	26,7	46,7	2,1	24,3	3,2
Profiilirühm 3	4	26,7	49,0	9,2	27,8	10,4
Profiilirühm 4	2	13,3	57,0	1,4	33,0	–

Järgnevalt esitatakse uurimistulemused profiilirühmade kaupa, lisades kirjeldustesse emakeeletundide vaatlustest iseloomulikke näiteid. Näidete järel sulgudes on vaadeldud õpetaja number.

Profiilirühm 1: Mõistete kujundamise kõrgeim tase

Esimese ja ühtlasi kõige suurema profiilirühma moodustasid viis õpetajat, kellele antud hinnangud mõistete kujundamise neljas valdkonnas (mõistete analüüsimine ja järeldamine, loovus, mõistete integreerimine ja mõistete seosed igapäevaeluga) olid kõige kõrgemad. Ühtlasi olid selle profiilirühma õpetajad kõige nooremad ja kõige väiksema keskmise tööstaažiga. Videotest ilmses, et need õpetajad kasutasid kõige rohkem avatud küsimusi, et julgustada õpilasi tunni teemal arutlema ja analüüsima. Näiteks esitasid õpetajad õpilastele mõtlemist ergutavaid *miks*-küsimusi (*Miks on vaja raamatuid hoida?*) või küsisid loo peamõtet (*Mida selle looga öelda taheti?*). Küsimused olid sõnastatud nii, et õpilastel oleks võimalus väljendada oma arvamust ja süvendada arusaamist mõistetest. Samuti abistasid õpetajad õpilasi õigete vastusteni jõudmisel, pakkudes vajalikul hetkel vihjeid.

Õpetaja esitas õpilastele küsimuse: „Mis on omadussõnad?“ Õpilased said võimaluse vastata ja oma vaatenurka väljendada. Seejärel palus õpetaja kirjeldada erinevaid omadusi, mida omadussõnad väljendavad. Iga omaduse juures (suurus, kuju, värvus) juhtis õpetaja õpilasi näiteid tooma ja tähendust analüüsima. (3)

Selle profiilirühma õpetajad ei keskendunud pelgalt mitte ühe mõiste arendamisele (nt omadussõnad), vaid pakkusid mitmeid erinevaid tegevusi õpilastele nende loovuse arendamiseks (nt ajurünnak, klassis olevate esemete kirjeldamine, teksti koostamine). Samuti andsid õpetajad õpilastele mõningaid võimalusi oma tegevuse kirjeldamiseks, kuid vaatlemisel ei ilmnunud, et nende õpetajate eesmärgiks oleks olnud suunata õpilasi oma tegevusi planeerima või tegevuste käiku ette kavandama. Tunni alguses kasutasid õpetajad ajurünnakuid või ennustamist, eesmärgiga arendada õpilaste ideede genereerimise ja seostamise oskust. Järgnevates näidetes on kirjeldatud kaht loovust arendavat tegevust, millest esimene keskendus tekstiloomele ja teises kasutati ajurünnakut, mis suunas õpilasi teema üle juurdlema.

Õpilased lugesid õpikust teateid kadunud lemmikloomadest ning seejärel koostasid rühmas ise kuulutuse, mille puhul oli tähelepanu all omadussõnade kasutamine. (4)

Õpetaja palus poistel kirja panna trükise plussid ja miinused ning tüdrukutel e-raamatu positiivsed ja negatiivsed küljed. Seejärel toimus klassis väitlus, kus õpilased kaitsesid oma seisukohti selle kohta, kas parem on trükis või e-kiri. (2)

Keeletundide vaatlemisel nähtus, et selle profiilirühma õpetajad pidasid tähtsaks mõistete integreerimist õpilaste eelteadmiste ja olemasolevate mõistetega. Õpetajad viitasid tunni käigus eelnevalt õpitud mõistetele, et aidata õpilastel luua seoseid erinevate teemade vahel. Näiteks omadussõnade õppimisel palusid õpetajad õpilastel tuua näiteid ka eelnevalt õpitud sõnaliikidest. Mitmes tunnis kasutati tegevusi, kus õpilased mõtlesid nimisõna juurde omadussõnu, mis aitasid olemasolevaid mõisteid uute mõistetega ühendada ning õpilastel mõistetevahelisi seoseid tabada. Keeletundides kasutasid õpetajad küsimusi, mis viitasid eelmistele tundidele või käsitletud teemadele, et selgitada välja õpilaste eelteadmised.

Arvutis tehti harjutust, kus õpilaste ülesandeks oli sõnade liigitamine. Õpilane liigitas sõna „nälg“ nimisõnade alla. Seejärel küsis õpetaja, milline on see sõna omadusena. (1)

Õppimise tähenduslikuks muutmiseks seostasid õpetajad mõisteid õpilaste igapäevaelu ja kogemustega. Abstraktsete mõistete puhul selgitasid kolm õpetajat õpilastele mõiste tähendust. Neljas tunnis viiest palusid õpetajad õpilastel endil näiteid tuua, et kindlustada õpilaste arusaamist õpitust. Mõistete kujundamisel kasutas üks õpetaja klassiruumis olevate esemete kirjeldamist, samuti andis üks õpetaja õpilastele võimaluse kirjeldada klassikaaslast. Seoste loomine õpilastele tuttavate olukordade või tegevuste ja õpitavate mõistete vahel aitas kinnistada õpilaste teadmisi ja soodustas nende edasist rakendamist. Kaks õpetajat viiest kasutasid emakeeletunnis mõistete kujundamiseks rühmatööd, millest üks oli eelnevalt nimetatud väitlus õpilasgruppide vahel ning teises tunnis oli rühmatöö sisuks klassis paikneva objekti kirjeldamine.

Tunni teemaks oli raamatukogu, õpetaja tutvustas Eesti suurimaid raamatukogusid ja võrdles nendes hoiul olevate raamatute arvu Eesti rahvaarvuga. (2)

Tunnis korraldati võistlus, kus õpilaste ülesandeks oli aja peale kirjutada klassiruumis oleva kuusepuu kohta võimalikult palju omadussõnu. (4)

Kokkuvõttes kasutasid kõik esimesse profiilirühma kuuluvad õpetajad keeletundides selliseid tegevusi, mis toetasid mõistete kujunemist erinevates valdkondades. Õpetamistegevuste valik tunnis oli varieeruv ja toetas seoste tekkimist mõistete ning õpilaste igapäevaelu vahel. Õpetajad kasutasid tihti diskussioone, mis võimaldasid õpilastel omandada keerukamaid mõisteid.

Profiilirühm 2: Mõistete kujundamise kõrge-varieeruv tase

Sellesse profiilirühma kuulus neli õpetajat, kes olid võrreldes esimese profiilirühma õpetajatega vanemad ja suurema tööstaažiga. Videotest ilmnes, et õpetajad suunasid õpilasi arutlema erinevate teemade üle. Diskussioonide eesmärgiks oli mõistete tähendusest arusaamine ning kõik õpilased said võimaluse olla keeletunnis aktiivsed. Üksikutel kordadel olid õpetajate küsimused suunatud mõistete mehaanilisele kordamisele ning nad nõudsid õpilaselt vastuseks reegli sõnastamist, selle asemel, et toetada arutlemist kõrgemal tasemel. Vaatlustest selgus, et õpetajate jaoks on oluline õpilaste analüüsioskuse arendamine ning seetõttu kasutasid nad teema sissejuhatuses ja ülesande sooritamise eel või järel tihti avatud küsimusi (nt *Mida saab omadussõnaga kirjeldada?*), kuid esitati ka selliseid küsimusi, mis olid suunatud kindlate faktide meenutamisele (nt *Mida ütles meile kaashäälikuühendi reegel?*).

Õpilased esitasid tahvli ees kahe erineva autori versiooni „Punamütsikesest.“ Peale lugemist juhendas õpetaja õpilasi kuuldut analüüsima avatud küsimuste abil: „Mis kummaski loos juhtus? Millised on sarnasused? Kuidas me kaht tegelast võrdleme?“ (1)

Mõistete kujundamisel pakkusid õpetajad õpilastele erinevaid loovust arendavaid tegevusi (nt pildi kirjeldamine, piltide järgi mõistatuse koostamine ja sõnaketi moodustamine kirjaklambritest). Siiski ei nähtunud tundide vaatlustest, et õpetajad oleksid järjepidevalt andnud õpilastele võimalusi tegevust planeerida või ideid väljendada, pigem toimusid taolised tegevused tunni esimeses osas ning edasi tegutsesid õpilased mehaanilist kordamist nõudvate kirjalike ülesannetega. Enne kirjalike harjutuste iseseisvat täitmist tegid õpetajad kindlaks, et õpilasel on vajalikud teadmised harjutuste sooritamiseks (nt heliliste ja helitute häälikute kordamine).

Õpilased koostasid piltide järgi mõistatuse. Tegevuse lõppedes palus õpetaja kõikidel õpilastel end hinnata: „Kuidas sa tegevusest aru said? Kuidas oskasid?“ (1)

Tundides kujundasid õpetajad mõisteid pigem praktiliste tegevuste kaudu tähendusliku õppimise teel. Õpilastel oli võimalus ise näiteid tuua ja neid omavahel seostada. Ilmnes, et õpetajad palusid õpilastel aeg-ajalt õpitud meenutada ja arutelu abil eelnevalt omandatud mõistetega seoseid luua, kuid mõistete integreerimine ei olnud järjepidev. Üks õpetaja kasutas tunni alguses teksti, mis oli jätkuks eelmises tunnis loetud lugemispalale ning peale teksti lugemist rõhutas õpetaja selle seost õpituuga, esitades avatud küsimuse: „Kuidas lugu läheb eelmise tunniga kokku ja seostub keeleõpetusega?“. Toodud näitest ilmneb selgesti, et õpetaja õhutas õpilasi leidma seoseid mõistete vahel. Samuti erines eelnevalt kirjeldatud õpetaja teistest sellesse profiilirühma kuuluvatest õpetajatest selle poolest, et ta palus õpilastel selgitada, kuidas kaht erinevat teksti võrrelda. Õpilased said oma tegevuskäiku kirjeldada. Videotest selgus, et õpetajad püüdsid luua seoseid õpilaste igapäevaelu ja kogemustega, kuid see ei toimunud sellises ulatuses, mis võimaldanuks kõikidel õpilastel õpitavaga suhestuda.

Õpetaja alustas tundi küsimusega: „Missugune oli sinu tänane hommik? Kuidas sa seda iseloomustaksid?“ Tunni teemaks olid omadussõnad ning õpilased kirjeldasid oma hommikut. (2)

Õpetaja palus õpilastel leida kaashäälikühendeid enda ja klassikaaslaste nimedest. (4)

Teise profiilirühma kuuluvad õpetajad pöörasid keeletunnis tähelepanu diskussioonide loomisele ja mõistete seostamisele õpilaste reaalse elu ja eelnevalt õpituga, kuid eelteadmiste meenutamine ei olnud nende peamine eesmärk. Õpetajad kasutasid erinevaid loovaid tegevusi ja põhirõhk ei olnud faktiteadmiste meenutamisel, kuigi seda tegevust esines.

Profiilirühm 3: Mõistete kujundamise keskmine tase

Kolmandasse profiili kuulus neli õpetajat, kelle keskmine vanus ja tööstaaž olid kõrgemad kui eelnevas kahes profiilis kirjeldatud õpetajatel. Need õpetajad pakkusid õpilastele keskmisel tasemel võimalusi mõistete analüüsimiseks ja järeldamiseks, kuid arutelud klassiruumis ei olnud tihedad ja järjepidevad. Õpetajad esitasid avatud küsimusi, kuid enamjaolt olid need suunatud mehaanilisele kordamisele (nt *Millise sõnaliigiga me eelmisel nädala tegelesime? Millised on helilised ja helitud häälikud? Kuidas oli kaashäälikuühendi põhireegel?*). Tegevused, mida õpetajad kasutasid, olid suunatud õpilaste baasoskuste arendamiseks (lugemine, kirjutamine) ja grammatilise struktuuri harjutamiseks. Harvem palusid õpetajad õpilastel tegevuse sisu analüüsida või ülesande põhjal järeldusi luua. Vaadeldud tundides panid õpetajad mõistete kujundamise protsessis rõhu reegli kordamisele, kuid õpilastel oli võimalus vastus formuleerida oma sõnadega ja tugineda eelnevalt õpitud reeglitele, oodatav vastus ei pidanud olema reegli täpne sõnastamine.

Õpilaste ülesandeks oli koostada teade. Enne ülesande sooritamist andis õpetaja õpilastele infot, mida teate kirjutamisel silmas pidada. Peale teadete kuulamist suunas õpetaja õpilasi arutlema, mis oli teate kirjutamise puhul oluline. (2)

Videote vaatlusel ilmnes, et sellesse profiilirühma kuuluvad õpetajad kasutasid töövihiku ja töölehtede harjutuste kõrval üksikuid õpilaste loovust arendavaid tegevusi (nt teksti koostamine). Samuti andsid õpetajad õpilastele aeg-ajalt võimaluse ise näiteid tuua. Keeletundide käigus ei palunud õpetajad õpilastel oma tegevust planeerida ja kirjeldada, kuidas nende töö võiks edeneda. Enne harjutuste sooritamist tegid õpetajad kindlaks, et õpilased on omandanud vajaminevad mõisted (nt reeglite kordamisega). Videotest nähtus, et õpetajad andsid iseseisva töö käigus õpilastele individuaalset tagasisidet.

Õpetaja kirjutab tahvlile kaks lauset ning õpilaste ülesandeks oli jõuda järeldusele, et ühes lauses algavad sõnad heliliste ja teises helitute häälikutega. Seejärel moodustasid õpilased ise sarnaseid lauseid. (2)

Varemõpitu rakendamine vaadeldud tundides oli pigem juhuslik ja toimus harva. Paaril juhul said õpilased keeletunni sissejuhatuses võimaluse meenutada, mida nad on varasemalt õppinud. Tegevused olid peamised siiski eraldiseisvad, harjutuste kontrollimisel seostas õpetaja üksikutel kordadel mõisteid omavahel. Samuti ilmnes videotest, et mõistete seostamine igapäevaeluga ei olnud tähenduslik ning mõistete olemus tundus pigem abstraktne. Õpet ei rakendatud praktilistele esemetele või õpilaste kogemustele, seega ei olnud õpilastel võimalust mõisteid keeletunni käigus seostada oma igapäevaeluga. Selles profiilirühmas erines üks õpetaja teistest tunni ülesehituse poolest, kus tund algas aruteluga, mis ei olnud seotud tunni teemaga ning seejärel püstitasid õpilased nädala eesmärgid lähtuvalt enda huvidest. Samuti integreeris õpetaja emakeeletunnis käsitletud mõisteid võõrkeelsete lauludega.

Arvsõnade õppimise sissejuhatuses integreeriti arvsõnad omadussõnadega. Klassis olid päkapikud, mille peale oli kirjutatud omadussõna (nt rõõmus) ja päkapiku number. Iga õpilane sai võimaluse öelda, milline päkapikk ta täna on. (1)

Kokkuvõttes olid kolmandasse profiilirühma kuuluvad õpetajad mõistete kujundamisel keskmisel tasemel, kasutades erinevaid strateegiaid mõistete arendamiseks, kuid vähe tähelepanu pöörasid õpetajad õpilaste mõistetevaheliste seoste arendamisele ja igapäevaelu rakendamisele õppetöös. Eesmärgiks oli pigem faktiteadmiste omandamine ning õpilaste loovuse arendamine jäi tagaplaanile.

Profiilirühm 4: Mõistete kujundamise madal-varieeruv tase

Sellesse profiilirühma liigitus ainult kaks õpetajat, kes olid kõige pikaagesema õpetamiskogemusega ja vanemad kui eelmistes profiilides kirjeldatud õpetajad. Videote vaatlusel nähtus, et mõistete kujundamise fookuseks oli õpilaste mehhaaniline õppimine ning õpetajad ei keskendunud õpilaste puhul järelduste tegemisele. Tunnis pöörasid õpetajad kõrgendatud tähelepanu reeglite meenutamisele ja pähe õppimisele, kuid neid ei analüüsitud põhjalikumalt. Avatud küsimuste esitamisel oli õpetajate eesmärk faktiteadmiste kordamine. „Miks kirjutame s-i kõrvale b?“ on küll avatud küsimus, kuid see on suunatud kindlale vastusele, mida õpetaja õpilastelt ootab. Keeletundides toimunud arutelud olid lühidad ning neis osalesid tavaliselt üksikud õpilased. Seega ei olnud kaasatud kogu klass ja sageli andis õpetaja ise küsimustele lõpliku vastuse.

Õpetaja palus seletada ütlust „kassil on üheksa elu.“ Mõni õpilane sai võimaluse oma arvamust avaldada ning seejärel andis õpetaja õige selgituse. (1)

Õpetaja luges õpilastele teksti ning palus kuulamise käigus leida sellest vanasõna. Peale kuulamist seletasid õpilased, kuidas nad vanasõna mõistsid. (2)

Videotest ilmnes, et peamiselt kasutasid õpetajad töövihiku harjutusi, mille kontrollimise käigus meenutati konkreetseid reegleid. Tunnid olid ülesannete sooritusele orienteeritud ning õpilastel ei olnud võimalust oma ideid genereerida või tegevuse käiku analüüsida. Keeletundi alustasid õpetajad küll eelteadmiste meenutamise, kuid seejärel rõhutasid konkreetset reeglit ja selle sõnastust. Vaatlemisel selgus, et tundides loodi harva tingimusi, mis võimaldanuks õpilastel mõisteid omavahel seostada. Siiski viitasid õpetajad mõnel korral eelmisel tunnil õpitule, mis aitas näha mõistetevahelisi seoseid. Õpilaste igapäevaelu integreerisid sellesse profiilirühma kuuluvad õpetajad mõistete kujundamisse harva, seda esines ühes tunnis, kus õpetaja palus selgitada vanasõnu ja kõnekäände ning õpilased said toetuda oma kogemusele või eelteadmistele.

Õpilane esitas klassi ees enda kirjutatud jutukest. Peale teksti kuulamist seostas õpetaja selle Eno Raua Sammalhabemega, kuna õpilase jutus oli samanimeline tegelane. Õpetaja küsis, kuidas erineb Eno Raua Sammalhabe õpilase jutus olevast tegelasest. (1)

Kokkuvõttes arendasid neljandasse profiilirühma kuuluvad õpetajad mõisteid mehaanilisel teel ning ei seostanud neid järjepidevalt omandatud mõistete või õpilaste igapäevaeluga. Need õpetajad andsid õpilastele vähesel määral võimalusi olla loovad ning õpetus oli keskendunud peamiselt faktiteadmistele.

Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, milliseid õppetegevusi eelistavad õpetajad õpilaste mõistete ja mõistelise arusaamise kujundamiseks 4. klassi emakeeletundides. Õpetajad jagati mõistete kujundamise tasemete järgi nelja profiilirühma ja nende tegevust analüüsiti struktureeritud vaatluse teel neljas mõistete kujundamise valdkonnas: (1) mõistete analüüsimine ja järeldamine, (2) loovus, (3) mõistete integreerimine ja (4) mõistete seosed igapäevaeluga. Ilmnes, et õpetajad, kes said mõistete kujundamise neljas valdkonnas kõrgeimad hinnangud, kasutasid tähenduslikku õpetamist ning madalaimate hinnangutega õpetajad keskendusid peamiselt mehaanilisele õpetamisele. Uuring oli vajalik, määratlemaks Eesti koolide emakeeleõpetajate õpetamispraktikate eelistusi muutavas grammatikaõpetuse kontekstis.

Õpetajate eelistatud tegevused mõistete kujundamisel

Vastusena esimesele uurimisküsimusele ilmnas, et enamik õpetajaid eelistas mõisteid kujundada tähenduslikul teel, mis hõlmab selliste tegevuste kasutamist, mis sisaldavad suhtlusmomenti ega ole suunatud ainult keelereeglite omandamisele (vt ka Littlewood, 2004). Tulemustest selgus, et õpetajad, kes kasutasid sageli diskussioone, ajurünnakuid ja ennustamist, toetasid mõistete kujunemist kõrgemal tasemel kui õpetajad, kes kasutasid neid tegevusi harva või üldse mitte. Kirjeldatud tegevused aitavad arendada õpilaste kõrgema taseme mõtlemisoskusi, sealhulgas analüüsi- ja järeldamisoskust (LaParo et al., 2009; Pianta et al., 2008).

Arutelude kasutamine oli kõige sagedasem nendel õpetajatel, kes kujundasid mõisteid kõrgel või kõrgel-varieeruv tasemel. Need õpetajad juhtisid tihti õpilaste tähelepanu tunni teemale avatud küsimuste abil. Avatud küsimusi kasutasid ka õpetajad, kes kujundasid mõisteid keskmisel ja madalal-varieeruv tasemel, kuid nende küsimused olid suunatud pigem mehaanilisele kordamisele. Õpetajad, kes esitavad küsimusi, mis ei sea õpilastele vastamisel piiranguid, soodustavad õpilaste akadeemilist arengut ja mõistete kujunemist (Downer et al., 2010; Rosenshine, 2012). Profiilirühmi võrreldes selgus, et nooremad ja vähesema õpetamiskogemusega õpetajad kasutasid rohkem selliseid tegevusi, mis arendavad õpilaste kõrgema taseme mõtlemisoskusi. Eestis läbiviidud TALIS 2013 uuringus seevastu leiti, et taolisi tegevusi kasutavad pigem suurema õpetamiskogemusega õpetajad (Übius et al., 2014). Siinkohal tuleks ära märkida ka Soomes läbiviidud uurimus, kus võrreldi õpetajate profiile kõigis CLASS-i mõõtevahendi dimensioonides. Vastupidiselt käesolevale magistritöö uurimusele selgus seal, et kõige madalamate hinnangutega õpetajad olid väiksema tööstaažiga kui teised õpetajad (Salminen et al., 2012).

Mõistete kujundamise kõrget taset näitab õpitu rakendamine igapäevaelus ja õpilaste kogemustele toetumine (Downer et al., 2010), samuti aitab kaasa arusaamise arengule õpilastele illustreerivate näidete toomine (Rawson et al., 2015). Käesolevast uurimusest selgus, et õpetajad, kes kuulusid kahte esimesse profiilirühma, kus mõistete kujundamine oli kõrgel tasemel, andsid tihti õpilastele võimaluse näiteid tuua või seostasid mõisteid reaalse esemete või inimestega. Samas kasutasid õpetajad ka õpikus või töövihikus olevaid näiteid ning õpilased ise ei saanud võimalust mõisteid igapäevaeluga seostada. Tulemustest ilmnas, et õpetajad üritasid kasutada tegevusi, mis oleksid suunatud õpilastele tuttavatele olukordadele või kogemustele, kuid see ei olnud järjepidev kõikides profiilirühmades.

Esimesesse profiilirühma kuuluvad õpetajad kasutasid peamiselt tähenduslikku õpetamist, ent neljandas profiilirühmas, kuhu kuulus vaid 2 õpetajat, oli fookus suunatud pigem

faktiteadmistele ja grammatika reeglite kordamisele. Sarnaselt käesolevale uuringule leidsid Uibu, Kikas ja Tropp (2010), et Eesti õpetajad kasutavad harvem õpetamispraktikaid, mis keskenduvad mehhaanilisele õppimisele ja faktide meeldejätmisele. Mehaanilisel õppimisel on siiski üks eelis tähendusliku õpetamise ees – omandatavaid mõisteid ei seostata õpilaste eelteadmistega, mis tähendab, et väärarusaamade tekkimine on välistatud (Novak, 2002). Mehaaniline õppimine aga ei aita õpilastel infot pikaajaliselt omandada (ibid.), seega ei ole ainult faktiteadmistele tuginemine pikemas perspektiivis mõistlik.

Loovuse arendamiseks eelistasid õpetajad tegevusi, mis suunavad õpilasi mõisteid praktiliselt kasutama, kuid peamiselt esinesid need esimese profiilirühma õpetajate tegevustes, kus mõistete kujundamine oli kõrgeimal tasemel. Tulemustest selgus, et üheski profiilirühmas ei olnud õpetaja eesmärgiks suunata õpilast oma tegevust ette planeerima või selle käiku kirjeldama. Selgus, et ka õpetajad ise kirjeldasid enda tegevust harva. Samale järeldusele tulid Uibu, Padrik ja Tenjes oma uurimuses (2016), kus klassiõpetajad kasutasid enda või õpilaste tegevuse kommenteerimist vähesel määral.

Nii nagu leidsid Uysali ja Bardakci oma uurimuses (2014), kasutasid õpetajad kõikides profiilirühmades mingil määral töövihiku või töölehe täitmist ja reeglite õppimist, mis kuuluvad pigem traditsioonilise grammatikaõpetuse strateegiate hulka. Kirjalike ülesannete lahendamise ajal aga pakkusid õpetajad õpilastele tuge ning tegid eelnevalt kindlaks, et õpilased oleksid omandanud vajalikud teadmised ülesande sooritamiseks. Selleks, et õpilase sooritust parandada, on oluline pakkuda tegevuse käigus toetavaid vihjeid ja soovitusi (Van de Pol et al., 2010). Õpilaste individuaalne juhendamine hõlmas ka neile tagasiside andmist.

Mõistetevaheliste seoste loomine

Vastusena teisele uurimusküsimusele on oluline välja tuua, et mõistetevaheliste seoste tekkimist toetasid kõige selgemalt esimesse profiilirühma kuulunud õpetajad, kes olid mõistete kujundamisel kõrgeimal tasemel. Tulemustest ilmnnes, et teistesse profiilirühmadesse kuuluvad õpetajad ei rõhutanud mõistetevahelisi seoseid järjepidevalt, pigem kujundasid mõisteid eraldiseisvana ning mainisid seoseid üksikutel juhtudel.

Mõisteid seostati omavahel erinevate tegevuste kaudu. Tihti kasutasid esimesse profiilirühma kuuluvad õpetajad tunni sissejuhatavas osas juba omandatud mõistete kordamist ja arutelu kaudu seoste loomist. Õppimise tulemuslikkus ilmneb siis, kui õpetajad võtavad arvesse õpilaste teadmisi, kasutades neid uute teadmiste edastamisel (Bransford et al., 2000). Õpetajad, kes toetasid mõistetevaheliste seoste kujunemist, pakkusid keeletunni vältel mitmete ülesannete abil õpilastele võimalusi kasutada uusi mõisteid koos olemasolevatega

(omadussõna ja nimisõna seostamine). Keelekasutaja seisukohalt on reeglite õppimise kõrval oluline kasutada tundides erinevaid tegevusi, et areneks suhtlemisoskus (Dur, 2013).

Diskussioonide kasutamine suurendab õpilaste aktiivsust keeletunnis (Todhunter, 2007).

Selleks, et integreerida varemõpitud uude konteksti, kasutasid õpetajad meenutamist ja mõistatamist nõudvaid ülesandeid või selgitasid õpilaste eelteadmised välja arutelu käigus. Õpetajad viitasid tunni erinevates osades eelnevalt käsitletud teemadele või lugemispaladele, mis toetasid õpilasi mõistete omandamisel. Õpilaste eelteadmiste mitte arvesse võtmine võib muuta õpilaste arusaamist mõistetest ning see arusaam võib erineda õpetuse eesmärkidest (Bransford et al., 2000). Seega on mõistete kujundamisel oluline tugineda eelnevalt omandatud mõistetele (Kikas, 2001; Vögotski, 2014), et toetada õpilaste sügavamalt arusaamist (Salminen et al., 2013). Eelnevalt õpitule suunasid oma tegevuse pigem õpetajad, kes kujundasid mõisteid kõrgel ja keskmisest kõrgemal tasemel.

Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) on üheks arendatavaks pädevuseks õpipädevus, mis sisaldab endas omandatud teadmiste integreerimist ja õpitu seostamist eelteadmistega. Käesolevast uurimisest selgus, et umbes pooled õpetajatest arendasid õpilaste õpipädevust pigem pealiskaudselt ning ei püüdnud selgitada õpilastele seoseid mõistete vahel. Tihti esines eelteadmiste meenutamist, kuid alati ei andnud see õpilastele võimalust näha reaalseid seoseid. Üheks mõistete tunnuseks on selle asukoht mõistete hierarhias, mis viitab nende omavahelisele seosele (Orlich et al., 2012). Avatud küsimuste esitamine teadaoleva info kohta tunni alguses viitab küll eelnevalt õpitule, aga sisutiheda arutelu puudumine ja mõistete arendamine eraldiseisvalt ei aita õpilastel seoseid luua.

Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus

Hoolimata töö uudsusest, valimi variatiivsusest ja töö praktilisest väärtusest, on käesoleval magistritööl mõningad piirangud, mida tuleks arvestada tulemuste üldistamisel. Üheks kitsaskohaks võib pidada suhteliselt väikest valimit, mis ei võimalda tulemusi üldistada. Ühtlasi on oluline ära märkida, et õpetajate õpetamistegevuste välja selgitamiseks hinnati ainult mõistete kujundamise valdkonda ning teised CLASS mõõtevahendi osad jäid uurimuse eesmärke arvestades analüüsist välja.

Üldistatavuse tõstmiseks võiks uurida mõistete kujundamist ka teiste meetoditega, näiteks küsimustikuga ja suurema valimi puhul. Samuti võiks kavandada intervjuusid uuritud õpetajatega, näiteks stimuleeritud meenutuse intervjuu abil eesmärgiga selgitada välja õpetajate hinnangud oma tegevustele mõistete kujundamisel. See võimaldaks võrrelda

õpetajate hinnanguid vaadeldud keeletundides nähtuga. Kindlasti oleks oluline uurida ka õpilaste arusaamist mõistetest ja oskust neid seostada.

Kuigi käesoleva uurimuse tulemused ei ole üldistatavad Eesti põhikooli teise astme õpetajatele, on selles tulemused olulised tegevõpetajatele ja teistele uurijatele. Mõistete kujundamine toimub igas õppeaines ning seega on õpetajate õpetamispraktika analüüsimiseks ja arendamiseks vajalik mõista, kuidas õpilased mõisteid omandavad ja millised tegevused seda kõige paremini toetavad.

Tänuõnad

Magistritöös kasutatud videolindistused koguti projekti „Vaatlusinstrumendi arendamine ja rakendamine õpetajakoolituses“ raames, mida toetati Tartu Ülikooli sotsiaal- ja haridusteaduskonna arengufondist. Täna projekti korraldajaid võimaluse eest kasutada tundide salvestusi minu magistritöös. Samuti täna uuringus osalenud õpetajaid.

Autorsuse kinnitus

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

Kasutatud kirjandus

- Al-Mekhlafi, A. M., & Nagaratnam, R. P. (2011). Difficulties in Teaching and Learning Grammar in an EFL Context. *Online Submission*, 4(2), 69 – 92.
- Azar, B. (2007). Grammar-based teaching: A practitioner's perspective. *Tesl-ej*, 11(2), 1 – 12.
- Boehm, A. E. (2004). Assessment of Basic Relational Concepts. Bracken, B. A. (Ed.). (2004). *The Psychoeducational Assessment of Preschool Children*. (pp 186 – 203). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Chaiklin, S. (2003). The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction. Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., & Miller, S. M. (Ed.). (2003). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. (pp 39 – 64). New York: Cambridge University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education. Seventh edition*. Abingdon: Routledge.
- Donnelly, P., & Kirk, P. (2010). How to... Give effective feedback. *Education for Primary Care*, 21(4), 267 – 269.
- Downer, J., Sabol, T. J., & Hamre, B. (2010). Teacher–Child Interactions in the Classroom: Toward a Theory Of Within-And Cross-Domain Links To Children's Developmental Outcomes. *Early Education and Development*, 21(5), 699 – 723.
- Dur, V. (2013). Modern Communicative Methods of Teaching English Grammar to Intermediate Level Students. *The Journal of Linguistic and Intercultural Education*, 6, 89.
- Ehala, M. (1997). Eesti morfoloogia olemus. *Keel ja Kirjandus*, 6, 370 – 383.
- Ehala, M. (1998). Eesti keele arenguteid: korporatiivsus vs. avatus. *Keel ja kirjandus*, 11, 733 – 738.
- Ehala, M. (2010). *Lõimingust eesti keele õpetuses*. Tartu Ülikooli Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. Külastatud aadressil http://www.oppekava.ee/images/3/3c/II_L%C3%B5iming_%C3%B5ppeainetes.pdf.
- Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *Tesol Quarterly*, 83 – 107.
- Farrell, T. S., & Lim, P. C. P. (2005). Conceptions of Grammar Teaching: A Case Study of Teachers' Beliefs and Classroom Practices. *TESL-EJ*, 9(2), 1 – 13.
- Gelman, S. A. (1998). Concept Development in Preschool Children. Külastatud aadressil <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418776.pdf>.

- Hanfmann, E., Vakar, G., & Kozulin, A. (2012). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Harbour, K. E., Evanovich, L. L., Sweigart, C. A., & Hughes, L. E. (2015). A Brief Review of Effective Teaching Practices That Maximize Student Engagement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59(1), 5 – 13.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81 – 112.
- Hedegaard, M. (2005). The Zone of Proximal Development as Basis for Instruction. Daniels, H. (Ed.). (2005). *An Introduction to Vygotsky*, (pp 223 – 247). London: Routledge.
- Hedges, H. (2012). Vygotsky's Phases of Everyday Concept Development And The Notion Of Children's "Working Theories". *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(2), 143 – 152.
- Hill, K. (2007). Concept-based grammar teaching: An academic responds to Azar. *TESL-EJ*, 11(2), 1 – 10.
- Kikas, E. (2001). Children's Understanding of Dissolving: The Influence of Visibility of the Process. Implications for Teaching. Kõlastatud aadressil <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED466376.pdf>.
- Kikas, E. (2010). Tunnetusprotsessid ja nende arengulised iseärasused. Kikas, E. (toim.). (2010). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. (lk 17 – 59). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Kikas, E. (2015). Tunnetusprotsessid, motivatsioon ja uskumused. Nende iseärasused ja arengu toetamine kolmandas kooliastmes. Kikas, E., & Toomela, A (toim.). (2015). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. (lk 34 – 62). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Klausmeier, H. J., & Allen, P. S. (1978). *Cognitive Development of Children and Youth: A Longitudinal Study*. New York: Academic Press, Inc.
- LaParo, K. M., Hamre, B. K., Locasale-Crouch, J., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., Barbarin, O., Howes, C., & Burchinal, M. (2009). Quality in Kindergarten Classrooms: Observational Evidence for the Need to Increase Children's Learning Opportunities in Early Education Classrooms. *Early Education and Development*, 20(4), 657 – 692.
- Littlewood, W. (2004). The Task-Based Approach: Some Questions and Suggestions. *ELT journal*, 58(4), 319 – 326.
- Mayer, R. E. (2002). Rote Versus Meaningful Learning. *Theory into practice*, 41(4), 226 –

232.

- Nassaji, H., & Fotos, S. S. (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction In Communicative Context*. New York: Routledge.
- Novak, J. D. (2002). Meaningful Learning: The Essential Factor for Conceptual Change in Limited or Inappropriate Propositional Hierarchies Leading to Empowerment of Learners. *Science education*, 86(4), 548 – 571.
- Orlich, D., Harder, R., Callahan, R., Trevisan, M., & Brown, A. (2012). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Oroian, E., Stan, R.S., Moangă, A.S., Adam, S., & Mihai, M. (2012). Theory and Practice in Foreign Language Teaching-Learning. *Bulletin of University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine Cluj-Napoca, Horticulture*, 69(2).
- Panofsky, C. P., John-Steiner, V., & Blackwell, P. J. (1992). The Development of Scientific Concepts and Discourse. Moll, L. C. (Ed.). (1992). *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*. (pp 251 – 268). New York: Cambridge University Press.
- Pianta, R. C., LaParo, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Põhikooli riiklik õppekava* (2011). Kõlastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13273133>.
- Rawson, K. A., Thomas, R. C., & Jacoby, L. L. (2015). The Power of Examples: Illustrative Examples Enhance Conceptual Learning of Declarative Concepts. *Educational Psychology Review*, 27(3), 483 – 504.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know. *American Educator*, 36(1), 12.
- Salminen, J., Hännikäinen, M., Poikonen, P. L., & Rasku-Puttonen, H. (2013). A Descriptive Case Analysis of Instructional Teaching Practices in Finnish Preschool Classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(2), 127 – 152.
- Salminen, J., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Hännikäinen, M., Poikonen, P.L., & Rasku-Puttonen, H. (2012). Observed Classroom Quality Profiles

- of Kindergarten Classrooms in Finland. *Early Education & Development*, 23(5), 654 – 677.
- Thomas, A. F., & Sondergeld, T. (2015). Investigating the Impact of Feedback Instruction: Partnering Preservice Teachers with Middle School Students to Provide Digital, Scaffolded Feedback. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(4), 83 – 109.
- Thompson, P. (2008). Learning Through Extended Talk. *Language and Education*, 22(3), 241 – 256.
- Todhunter, S. (2007). Instructional Conversations in a High School Spanish Class. *Foreign Language Annals*, 40(4), 604 – 621.
- Uibu, K., Kikas, E., & Tropp, K. (2010). Teaching Practices, Their Dynamics, Associations with Self-Reported Knowledge and Students' Language Achievement. Toomela, A. (Ed.). (2010). *Systemic Person-Oriented Study of Child Development in Early Primary School*. (pp 47 – 72). Frankfurt am Main etc.: Peter Lang.
- Uibu, K., Padrik, M., & Tenjes, S. (2016). Klassiõpetajate keele- ja suhtluseeskujude hindamine emakeeletunnis struktureeritud vaatluse teel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(1), 226 – 257.
- Uysal, H. H., & Bardakci, M. (2014). Teacher beliefs and practices of grammar teaching: focusing on meaning, form, or forms?. *South African Journal of Education*, 34(1), 1 – 16.
- Van Compernelle, R. A., & Henery, A. (2014). Learning to Do Concept-Based Pragmatics Instruction: Teacher Development And L2 Pedagogical Content Knowledge. *Language Teaching Research*, 19(3), 351 – 372.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade Of Research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271 – 296.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Vihalemm, T. (2014). *Vaatlus*. Rootalu, K., Kalmus, V., Masso, A., & Vihalemm, T. (toim.). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külalastatud aadressil <http://samm.ut.ee/vaatlus>.
- Võgotski, L. (2014). *Mõtlemine ja kõne*. Tartu: Ilmamaa.
- Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., & Ümarik, M. (2014). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*.

Külastatud aadressil http://uuringud.ekk.edu.ee/fileadmin/user_upload/documents/TALIS/TALIS2013_Eesti_raport.pdf.

Lisa 1. Hindamisvorm

Kuupäev/ periood	<input type="text"/>	<input type="text"/>	Kool	<input type="text"/>	Aine	<input type="text"/>
Algus	<input type="text"/>		Õpetaja	<input type="text"/>	Uurija	<input type="text"/>
Lõpp	<input type="text"/>		Video	<input type="text"/>	Teema

Õpilaste arv (Küsi õpetajalt): _____ last				Jälgitavate laste arv vaatluse ajal:			
JUHENDAV TUGI		Madal		Keskmine			Kõrge
8. Mõistete kujundamine		1	2	3	4	5	6 7
a. Analüüs ja järeldamine							
b. Loovus							
c. Integreerimine							
d. Seosed igapäevaeluga							
<p>CLASS K-3 (2008) Hindamise vorm. Iga mõõde on määratud numbriga 1-7. Märkige ära sobiv kastike vastavalt vaatlusele.</p>							
<p>Ruum, tegevus, õpikute kasutus, materjalid ja kommentaarid:</p>							

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Stefi Tomp

(sünnikuupäev: 24.08.1992)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Klassiõpetajate õpetegevused mõistete kujundamisel põhikooli II kooliastme emakeeletundides“,

mille juhendaja on Krista Uibu.

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 20.05.2016